

Zwischen Wissenschaft und Lebenswelt

**Entwicklung, Stand und Zukunftsperspektiven
haushaltsbezogener Bildung**

Kirsten Schlegel-Matthies

Impressum

Herausgeber/-in: Prof. Dr. Helmut Heseke
heseke@evb.upb.de

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

Institut für Ernährung, Konsum und Gesundheit
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

ISSN: 1613-9577

Schlegel-Matthies, Kirsten: Zwischen Wissenschaft und Lebenswelt. Entwicklung, Stand und Zukunftsperspektiven haushaltsbezogener Bildung.

Paderborner Schriften zur Ernährungs- und Verbraucherbildung 10, Universität Paderborn 2016

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 der Autorin 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	Einleitung	5
1.1	Fragestellung und Zielsetzung	8
1.2	Zum Verhältnis Fachdidaktik – Fachwissenschaft	10
1.3	Vorgehensweise und Forschungsstand	13
2	Haushaltsbezogene Bildung zwischen Mädchen-bildung und Koedukation	15
2.1	Von der Hausfrauenrolle zur Doppelrolle der Frau in Familie und Beruf – Konzeptionen haushaltsbezogener Bildung bis zur Mitte der 1960er Jahre	16
2.1.1	Der Anspruch des Menschen auf Erziehung. Zur hauswirtschaftlichen Bildungstheorie Henriette Schrader-Breymanns	17
2.1.2	Haushaltsbezogene Bildung als Tugend- und Arbeitserziehung	21
2.1.3	Zusammenfassendes Fazit	28
2.1.4	Ziele von gestern für Haushalte von morgen – Die Sachstandserhebung über hauswirtschaftliche Bildung in der Bundesrepublik Deutschland	30
2.2	Zur Neuorientierung haushaltsbezogener Bildung im Rahmen der Bildungsreform	34
2.2.1	Haushaltsbezogene Bildung im Lehrplan der Hauptschule in Nordrhein- Westfalen 1968 – Arbeitslehre: Hinführung zur Wirtschafts- und Arbeitswelt	35
2.2.2	Zum Zusammenhang von Gesellschaftsveränderung, Schulreform und Revision des Curriculums	41
2.2.3	Der Wandel des Haushaltsverständnisses und seine Folgen für die haushaltsbezogene Bildung	47
3	Haushaltsbezogene Bildung als Allgemeinbildung	55
3.1	Arbeit und Geschlecht – Qualifikationen für Hausarbeit	58
3.1.1	Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz für Jungen und Mädchen	59
3.1.2	Hausarbeit in haushaltsbezogenen Bildungskonzeptionen	63
3.2	Neue Wege in der Ernährungs- und Gesundheitserziehung und -bildung in der haushaltsbezogenen Bildung	70
3.3	Haushaltsbezogene Bildung als Bildung für die alltägliche Haushalts- und Lebensführung	83
3.4	Zum Umgang mit Geld – Eine Herausforderung für haushaltsbezogene Bildung	93
3.5	Haushaltsbezogene Bildung als Beitrag zur Allgemeinbildung	103
4	Haushaltsbezogene Bildung – Herausforderung für und Investition in die Zukunft	107
4.1	Aufgaben haushaltsbezogener Bildung in einer globalen Gesellschaft	110
4.2	Aufgaben haushaltsbezogener Bildung in einer multikulturellen Gesellschaft	119
	Literatur	125

Vorwort und Leseanleitung

Diese Ausführungen sind eine gekürzte Fassung der gleichnamigen Habilitationsschrift, die am 27. Januar 1999 vom Fachbereich Chemie und Pharmazie der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster angenommen wurde.

Große Teile der Habilitationsschrift wurden bereits an anderen Stellen in Artikeln veröffentlicht. Die hier vorgelegten Überlegungen repräsentieren den Stand der Diskussion um das Jahr 1998 und sind inhaltlich nicht aktualisiert. Lediglich an einigen wenigen Stellen wurde die Entwicklung seit der Jahrtausendwende zum Beispiel in Form von Anmerkungen zum aktuellen Forschungsstand und in Form von Hinweisen auf aktuelle Literatur angesprochen. Dies gilt vor allem dort, wo die Ausführungen des Textes nur noch von historischem Interesse sind.

Die hier dargelegten Überlegungen sollen dennoch veröffentlicht werden, weil die Grundaussagen noch immer aktuell sind und die Auseinandersetzung der vergangenen fast zwei Dekaden um die haushaltsbezogene Bildung, wie sie sich z. B. im REVIS-Referenzrahmen widerspiegelt, darauf basiert.

Der Text kann heute als Grundlage der Entwicklung bis hin zum REVIS-Curriculum gelesen werden und mag in dieser Funktion noch für das tiefere Verständnis der im REVIS-Curriculum vertretenen Grundsätze und Zielsetzungen nützlich sein.

Im Text wird – der Entstehungszeit entsprechend – oft von Ernährungs-, Verbraucher- und Gesundheitserziehung gesprochen. In zahlreichen Textpassagen wurde *Erziehung* der aktuellen Diskussion angemessen um *Bildung* ergänzt. Um die Jahrtausendwende war – nicht nur – in der fachdidaktischen Auseinandersetzung überwiegend von Erziehung die Rede, wenn es um lebensweltbezogene Unterrichtsfächer ging. Damit wurde und wird jedoch (zu) sehr der normative Charakter der Erziehung betont. Semantisch setzt Erziehung immer jemanden voraus, der erzieht, und jemanden, der erzogen wird. Erziehung wird als normatives Konzept verstanden, „im Erziehungsprozess sollen gezielt Normen der Gesellschaft bzw. der älteren Generation“ weitergegeben werden (Hörner, 2010, S. 12). Dabei wird der affektive Bereich bewusst einbezogen, „Erziehung möchte auch Gefühle erzeugen bzw. festigen und wendet auch emotional betonte Erziehungsmittel an“ (ebd.). Bildung bezieht sich dagegen in erster Linie auf den kognitiven Bereich und hat zunächst keine normativen Komponenten (vgl. ebd.). Bildung ermöglicht vielmehr erst die Auseinandersetzung mit Normen, weil sie zur Reflexion befähigen soll. Auch aus diesem Grund wird in der Diskussion heute von Ernährungs- und Verbraucher*bildung* und nicht mehr von *Erziehung* gesprochen.

Im Text werden unterschiedliche Lernbegriffe verwendet, nämlich der sowohl pädagogische als auch der psychologische Lernbegriff. Die Verwendung des pädagogischen Lernbegriffs, wie sie sich z. B. im Interkulturellen oder Globalen Lernen widerspiegelt, ist aus heutiger Sicht nicht korrekt. Heute müsste z. B. von Lehren und Lernen globaler Zusammenhänge gesprochen werden.

1 Einleitung

In den letzten Jahrzehnten haben sich die Lebens- und Arbeitsbedingungen rasant geändert. Die Globalisierung der Wirtschaft, die Krise auf dem Arbeitsmarkt, die Entwicklung und Verbreitung neuer Informationstechnologien sowie eine wachsende Gefährdung der Umwelt einhergehend mit einem langsam wachsenden Bewusstsein dafür, dass Rohstoffe und finanzielle Mittel weder unerschöpflich noch unbegrenzt verfügbar bleiben, sind neben den politischen Umbrüchen der letzten Jahre die Schlagworte, mit denen die Veränderungen gekennzeichnet werden (vgl. Richarz, 1997, S. 1).

Die Entwicklung neuer Lebensformen und Lebensstile, der von vielen konstatierte Wertewandel sowie eine zunehmende Individualisierung (vgl. Beck, 1986a) sind weitere Anzeichen für einen grundlegenden Umbruch zu Beginn des neuen Jahrtausends. Das Besondere an diesem Umbruch ist, dass sich grundlegende politische, wirtschaftliche, soziale und strukturelle Traditionen *gleichzeitig* verändern und dadurch „über die Grundstrukturen des Daseins mehrerer kommender Generationen entschieden wird“ (Dalin, 1997, S. 54;). Die moderne Industriegesellschaft geht ihrem Ende entgegen und eine neue, die postmoderne¹ oder postindustrielle Gesellschaft bildet sich heraus (zu den Möglichkeiten und Grenzen der Konzeption der „Postmoderne“ s. u. a. Hradil, 1990a, 1990b; Welsch, 1988, 1993); Dalin (1997) spricht in diesem Zusammenhang von einem Paradigmawechsel, der durch zehn Revolutionen gekennzeichnet ist (► Kap. 4).

Auf die um diese Begriffe geführte Kontroverse soll in dieser Arbeit nur kurz eingegangen werden. Für die weiteren Ausführungen bleibt als mehr oder weniger unstrittig festzuhalten, dass die Postmoderne „der Pluralität von Lebensweisen und Handlungsformen, von Denktypen und Sozialkonzeptionen, von Orientierungssystemen und Minderheiten“ (Welsch, 1993, S. 5) verpflichtet ist. Hradil deutet das „Post“ in der „postindustriellen Gesellschaft“ dahingehend, „dass nach dem Ende des Mangels an Mitteln (wenigstens für die Bevölkerungsmehrheit) ein verbreitetes *Zweifeln an den materiellen Zielen* der Industriegesellschaft und ihren Institutionen aufgekommen ist und eine bislang eher ziellose Suche nach Alternativen im Gange ist“ (1990b, S. 260). Das Ausprobieren neuer Lebens- und Arbeitsformen, die Entstehung sozialer Netzwerke, sowie der Wunsch nach „Selbstverwirklichung“ dokumentieren diese Suche nach Alternativen und auch die Offenheit für eine Vielzahl heterogener Lebensformen und Lebenskonzeptionen. Giddens spricht in diesem Zusammenhang von einer „posttraditionalen Gesellschaft“ (1997, S. 122 f.). Damit ist nicht gemeint, dass Traditionen aufhören zu existieren, sie erhalten vielmehr einen anderen Stellenwert: „Während man sich darüber im Klaren ist, dass es eine Vielfalt anderer Verfahrensmöglichkeiten gibt, muss die Tradition in immer höherem Maße überdacht, verteidigt und gesiebt werden“ (Giddens, 1997, S. 122). Die aktive Auseinandersetzung mit den Daseinsvoraussetzungen, mit Traditionen und neuen Lebensformen ist an die Stelle der passiven Einhaltung von Traditionen und naturbedingten Vorgaben getreten.

¹ Zur Geschichte des Begriffs „Postmoderne“ vgl. Welsch (1988, 1993). Beck (1986a) spricht von einer „anderen Moderne“.

Diese „*durchgreifende Veränderung* der Wahrnehmung, Reflexion und Erklärung der Wirklichkeit, [die] Veränderung von Haltungen, Machtverhältnissen und Strukturen, die für die Gesellschaft der Zukunft von entscheidender Bedeutung sind“ (Dalín, 1997, S. 56), ist auch in die Bildungsdiskussion der 1990er Jahre eingeflossen. In den zahlreichen Veröffentlichungen (u. a. Dalín, 1997; Seibert & Serve, 1994) zur Zukunft von Bildung und Erziehung werden zwei Tendenzen durchgängig deutlich:

1. Bildung und Erziehung werden für die Lebenschancen junger Menschen in noch viel größerem Maße an Bedeutung zunehmen, als bisher gedacht.
2. Bildung und Erziehung werden sich schon in naher Zukunft radikal verändern (müssen).

Hiervon ist auch die Bildung für den Haushalt² betroffen. Bislang wurde die Institution Haushalt aus der Diskussion um die Zukunft der Bildung entweder ausgeklammert, d. h. als Lebensbereich überhaupt nicht wahrgenommen, oder aber er wurde mehr oder weniger als „Anwendungsbereich“³ betrachtet, der sich dem äußeren Geschehen anpassen muss und dann nur noch Zulieferfunktion für die Erwerbswelt erfüllt. In der Haushaltswissenschaft ist diese Sicht des Haushalts schon lange überholt. Hier wird der Haushalt als eine Einheit von Akteuren verstanden, die den gesellschaftlichen Wandel mit beeinflussen, indem sie durch die Gestaltung ihres Lebensbereiches in eine aktive Auseinandersetzung mit ihrer natürlichen und gesellschaftlichen Umwelt treten, Handlungsspielräume wahrnehmen und somit am gesellschaftlichen Wandel mitwirken (u. a. Thiele-Wittig, 1996; Methfessel, 2003; Schlegel-Matthies, 2003b).

Gerade die seit dem Ende der 1990er Jahre erlebte Umbruchphase gibt diesem Haushaltsverständnis Recht, denn die Menschen in den Haushalten haben durch ihr Handeln und ihre Lebensentscheidungen in beträchtlichem Maße zu diesen Umbrüchen beigetragen. Nicht zuletzt die Veränderung von bislang als „normal“ angesehenen traditionellen gesellschaftlichen Strukturen verdeutlicht dies. In den letzten Jahren werden das vermeintliche „Ende der modernen Kleinfamilie“ und die Zunahme sog. „neuer, alternativer“ Haushalts- und Familienformen stark diskutiert (vgl. Bien, 1996; Peuckert, 1991 bzw. 2012 in 8. Aufl. erschienen; Thiele-Wittig, 1992). Sinkende Heiratsneigung, steigende Scheidungszahlen und sinkende Geburtenraten haben schein-

² Die Begriffe „Bildung für den Haushalt“, „haushaltsbezogene Bildung“, „hauswirtschaftliche Bildung“, „hauswirtschaftliche Unterweisung“, „Haushaltslehre“, „Hauswerk“, „Hauswirtschaft“ usw. werden in dieser Arbeit so gebraucht, dass je nach der historischen Situation die auf den Haushalt bezogene Bildung und ihre Umsetzung in der Schule damit gemeint ist. Sollte eine andere Begriffsbestimmung verwendet werden, wird dies ausdrücklich gekennzeichnet. Auf die Problematik der Begrifflichkeiten kann hier nicht eingegangen werden (vgl. dazu Thiele-Wittig & Litschke, 1989).

³ Die verkürzende Betrachtung des Haushalts als „Anwendungsbereich“, der sich dem äußeren Geschehen anpassen muss und dann nur noch Zulieferfunktion für die Erwerbswelt erfüllt, ist noch weithin verbreitet und hat besonders im Hinblick auf die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen auch Konsequenzen für haushaltsbezogene Bildung. Insofern nämlich als haushaltsbezogene Bildung immer noch sowohl in der Medienöffentlichkeit aber auch z. B. in der Bildungspolitik, bei Eltern, Schülerinnen und Schülern eher als Bildung für Lernschwache, als reine Mädchenbildung usw. gesehen wird.

Die Marginalisierung haushaltsbezogener Bildung spiegelt sich auch in der Hierarchie der Schulformen wider: Am Gymnasium wird in der Regel Hauswirtschaft oder Haushaltslehre (die Begriffe variieren von Bundesland zu Bundesland) im Pflichtbereich nicht unterrichtet.

bar aus der Kernfamilie als Lebensform nahezu aller Menschen eine Lebensform neben anderen gemacht. Zwar lebten in den 1990er Jahren in Deutschland 80 v. H. der Bevölkerung in Familienhaushalten und 58 v. H. aller Einwohner „bilden Eltern-Kind-Gemeinschaften mit gemeinsamer Haushaltsführung“ (Engstler, 1997, S. 11) dennoch hat die Zahl der nichtehelichen Lebensgemeinschaften und der Einpersonenhaushalte in den letzten Jahrzehnten stark zugenommen und nimmt weiter zu.⁴ Die Eheschließung als Voraussetzung für das Zusammenleben von Paaren hat ihre Bedeutung verloren, wenngleich immer noch 80 % der Familien mit Kindern Ehepaarfamilien und nur knapp 4 % nichteheliche Lebensgemeinschaften sind. Jedoch entscheiden sich immer weniger Paare für Kinder, und auch das erste Kind wird immer später geboren (vgl. Engstler, 1997, S. 11 ff. u. S. 81 ff.). An diesen Tendenzen hat sich auch bis 2015 nichts geändert (vgl. Datenreport 2016, Kap. 2, S. 43 ff.).

Die moderne Kleinfamilie der Industriegesellschaft als Realität und Norm in dem Sinne, dass ein Ehepaar mit Kindern zusammenlebt, wobei der Mann Haupternährer und die Frau in erster Linie Hausfrau ist, ist nicht mehr die Regel. Nicht nur die Frauenerwerbstätigkeit, sondern auch die Müttererwerbstätigkeit hat in den letzten zwei Jahrzehnten (vgl. Engstler, 1997, S. 94 ff.)⁵ stark zugenommen, und auf der anderen Seite widmen immer mehr Männer ihrer Vaterrolle mehr Zeit. Diese Entwicklungen sind nicht einfach nur Resultat gesellschaftlichen Wandels, sondern Ergebnisse menschlicher Entscheidungen, die im Rahmen gegebener Handlungsspielräume in den Haushalten getroffen wurden.

Thiele-Wittig nennt im Hinblick auf die gewandelte Haushaltsrealität Stichworte wie die Veralterung traditioneller Werte, Verfahren und Zuständigkeiten, die zunehmende Vernetzung mit Markt und öffentlichen Einrichtungen, mit anderen Privat- und Großhaushalten, abnehmende Arbeitsplatzsicherheit und abnehmende Sozialleistungen, veränderte Zeitstrukturen, Geschlechtsrollenwandel, Wandel der Haushalts- und Lebensformen und eine zunehmende Ausdifferenzierung des Lebensstils sowie Armutsprobleme, Marginalisierung, Mobilität und Wanderungen (vgl. Thiele-Wittig, 1996, S. 95). Für die Individuen in den Haushalten lässt sich tendenziell eine „Entroutinisierung des Alltags“ (Beck & Beck-Gernsheim, 1994, S. 17 ff.) konstatieren.

Vor- und halb bewusst verinnerlichte Routinen, die Lebensführung erst ermöglichen, weil sie „selbstverständlich“ sind, werden angesichts der Erweiterung von Handlungsspielräumen und der zunehmenden Entscheidungsfreiheit und eines wachsenden Entscheidungszwangs (vgl. Giddens, 1997, S. 122) „ins Denken und Verhandeltwerden müssen“ (Beck & Beck-Gernsheim, 1994, S. 17) gehoben. Die Möglichkeit der Wahl nicht nur für einige wenige, sondern – erstmals in der Geschichte – für so viele, erfordert dann aber zunehmend die Übernahme von Verantwortung durch das einzelne Individuum gegenüber sich selbst, der (Haushalts-) Gemeinschaft und der Gesellschaft. Haushalte als Basiseinheiten der Gesellschaft beeinflussen durch ihre Entscheidungen und Handlungen nicht nur die Art und Weise ihrer Lebensgestaltung, sondern auch die Wohlfahrt der Gesellschaft insgesamt (vgl. von Schweitzer, 1995).

⁴ Dieser Trend ist ungebrochen, wie die Daten des Mikrozensus von 2015 zeigen (vgl. Statistisches Bundesamt, 2016, S. 44).

⁵ Dies gilt für das frühere Bundesgebiet. In der ehemaligen DDR waren neun von zehn Müttern vollzeitbeschäftigt.

Deshalb ist die Frage, wie sich Haushalte in den jeweiligen Lebenssituationen entscheiden und verhalten, von auch gesellschaftspolitischer Bedeutung.

1.1 Fragestellung und Zielsetzung

Angesichts der Pluralisierung der Lebensformen, des Wertewandels, der Individualisierung usw. werden Abstimmungsprozesse und Aufgabenbewältigung im Alltag der Haushalte zunehmend komplexer und schwieriger, greifen alte Handlungsmuster nicht mehr oder zu kurz, verlieren „traditionelle“ Leitbilder ihre Gültigkeit für die Lebensplanung der Individuen. Die Auswirkungen auf der Mikroebene des Haushalts zeigen sich auch auf der Makroebene der Gesellschaft, werden aber nur dann öffentlich diskutiert, wenn die Bewältigung von Aufgaben im Haushalt nicht oder nicht mehr gelingt (Gesundheitskosten, sinkende Geburtenrate, Sozialisation von Kindern usw.). Positive oder gelungene Aufgabenbewältigung wird in der Regel nicht oder nur unvollständig wahrgenommen, vielmehr als vermeintlich „selbstverständlich“ vorausgesetzt. Und es scheint wirklich an ein Wunder zu grenzen, wie viele Haushalte trotz mangelnder Kompetenzen und Qualifikationen der einzelnen Haushaltsmitglieder und trotz zahlreicher Schwierigkeiten immer noch halbwegs gut funktionieren und ihre Aufgaben erfüllen. Um in diesem sich ständig wandelnden Prozess die alltäglichen Aufgaben und Probleme angemessen bewältigen zu können, sind Qualifikationen gefragt, die – so scheint es – hauptsächlich von den handelnden Personen in den Haushalten durch Versuch und Irrtum teuer erworben werden müssen.

Die privaten und gesellschaftlichen Kosten mangelnder Qualifikationen für die Bewältigung des Alltags und für eine gelingende Lebensführung und -gestaltung sind allerdings hoch. Mit Blick auf die ständig wachsenden Probleme bei der Daseinsgestaltung und Daseinsbewältigung sowie auf den sich beschleunigenden Wandel in allen Lebensbereichen gewinnt die haushaltsbezogene Bildung notwendigerweise immer mehr an Bedeutung, denn Menschen leben in Haushalten und dies ihr Leben lang, wie immer diese Haushalte im Einzelnen auch aussehen mögen. Dagegen macht die Erwerbsarbeit nur einen Zeitabschnitt im gesamten Lebenslauf aus, der zwar für viele Menschen durch die Rente mit 67⁶ wachsen wird, aber immer öfter auch von Zeiten von Erwerbslosigkeit und/oder Familientätigkeit unterbrochen sowie durch Zeiten für Bildung und Ausbildung, Ruhestand usw. verkürzt werden wird.⁷

Zu Recht wurde deshalb im 5. Familienbericht der Bundesregierung bei der Bewertung des Bildungsangebots darauf hingewiesen, dass durch die Beschränkung auf die Vermittlung „nahezu ausschließlich höchstspezialisierte[r] Qualifikationen“, häufig nicht wahrgenommen wird, „dass Leistungen im Erwerbsberuf eine intakte private und familiale Lebenssituation zur Voraussetzung haben“ (BMFS, 1994, S. 243 f.). Da aber

⁶ Auch die Heraufsetzung des Renteneintrittsalters auf 67 Jahre bedeutet nicht zwangsläufig eine echte Verlängerung der Erwerbsarbeitszeit, da gesundheitliche Beeinträchtigungen, Erkrankungen usw. dazu führen, dass der Weg in den vorzeitigen Ruhestand gewählt wird.

⁷ Schon im 5. Familienbericht der Bundesregierung 1994 wurde hervorgehoben, dass durch die vermittelten Bildungsinhalte einseitig jene Qualifikationen betont werden, die in der Erwerbsarbeit einsetzbar sind (BMFS, 1994, S. 243).

solche „intakten“⁸ privaten und familialen Lebenssituationen nicht mehr durchgängig gegeben sind, wachsen die Herausforderungen für die Bildung allgemein und die haushaltsbezogene Bildung im Besonderen.

Die Anforderungen an die Handlungsfähigkeit der Haushalte steigen erheblich, weil sie immer raschere Veränderungen produktiv bewältigen sollen. Für die haushaltsbezogene Bildung bedeutet dies: Normative Vorgaben, „Rezepte“ für die „richtige“ Lebensführung gehören der Vergangenheit an. Es geht vielmehr um die Anbahnung von Handlungs- und Entscheidungskompetenzen für die Bewältigung von Lebenssituationen angesichts des stetigen gesellschaftlichen, technischen und wirtschaftlichen Wandels. Das Gelingen individuellen und gemeinschaftlichen Lebens in Haushalt und Gesellschaft setzt Daseinskompetenzen (vgl. BMFS, 1994; von Schweitzer, 1995; ► Kap. 3.3) voraus, weil nur sie „befähigen, die Spannung, die zwischen der Anpassung an die Verhältnisse und Gestaltung der Verhältnisse besteht, produktiv in Lebenserfüllung umzusetzen“ (BMFS, 1994, S. 244). Hier liegt die Aufgabe haushaltsbezogener Bildung für Gegenwart und Zukunft.

Die zentrale Fragestellung der vorliegenden Arbeit lautet deshalb, welche Qualifikationen und Kompetenzen muss haushaltsbezogene Bildung angesichts des enormen Strukturwandels und der zunehmenden Komplexität der Lebensbedingungen jetzt und in Zukunft vermitteln, um junge Menschen zu befähigen, sich gegenwärtig und auch zukünftig produktiv mit neuen Entwicklungen und Problemen auseinanderzusetzen und damit handlungsfähig werden und bleiben zu können.

Diese Fragestellung ist eine didaktische. Aufgabe der Didaktik ist es, sie zu methodisieren und geeignete Antworten zu finden. Aus Sicht der Didaktik stellen sich deshalb folgende Teilaufgaben:

1. Die Frage nach der *Lehr-Lernsituation*, also der Situation der Lehrenden und Lernenden. Diese Lehr-Lernsituation kann nicht isoliert betrachtet werden, sie ist vielmehr in den Zusammenhang von Schule und Gesellschaft eingebettet.
2. Die Frage nach den *existenziellen Problemen*, die Bedeutung für das gegenwärtige und zukünftige Leben von Kindern und Jugendlichen haben: Wovon sind junge Menschen betroffen? Welche Probleme und Aufgaben müssen sie jetzt und in Zukunft bewältigen?
3. Die Frage nach den *Wertentscheidungen*: Welche Qualität soll das Leben haben, um dessentwillen Probleme bewältigt werden sollen? Was ist das Ziel der Bildung? Also *Warum* und *Wozu* Erziehung und Bildung für den Haushalt, für Lebensführung und -gestaltung?
4. Die Frage nach *Kriterien*, mit denen Lerngegenstände und Kompetenzen ausgewählt werden; hieraus ergeben sich die *Bildungsinhalte*, die als lebensnotwendig oder bedeutsam angesehen werden. *Was*, welche Inhalte, muss auf jeden Fall angeboten werden, damit Kompetenzen, die gesellschaftlich als relevant betrachtet werden, aufgebaut werden können?

⁸ Die Formulierung „intakte private und familiale Lebenssituation“ verweist auf das Bild der „Hausfrauenehe“ und sagt wohl weniger über die „Intaktheit“ einer Lebensform als über den eingegengten Blick der Autorinnen/Autoren aus.

5. Die *Organisation des Lehrens* an den so ausgewählten Gegenständen zu den beabsichtigten Zielen – in der Schule der Unterricht. Gemeint ist das *Wie* des Lehrens: die Methode.

Diese Fragen können nicht „objektiv wissenschaftlich“ geklärt werden, sie müssen vielmehr unter Berücksichtigung der je konkreten historisch-gesellschaftlichen Bedingungen und der in der Gesellschaft vorherrschenden oder umstrittenen Normen beantwortet werden, d. h. auf jeder kulturellen Entwicklungsstufe und bei jedem gesellschaftlichen Wandel stellt sich die Frage neu, was Menschen in den Haushalten wissen müssen, um im Spannungsfeld von Anpassung und Innovation sich zu orientieren, ihren Lebensunterhalt zu sichern und ihr Leben zu gestalten. Sie gewinnt gerade dann an Bedeutung,

wenn das, was möglich zu wissen ist, unüberschaubar wird, wenn das, was heute noch wichtig zu wissen scheint, morgen schon hoffnungslos veraltet ist und wenn die wissenschaftlichen Deutungen der Wirklichkeit selbst in Zweifel gezogen werden. Sie gewinnt an Bedeutung, wenn alte Wertvorstellungen und traditionelle Geschlechterrollen nicht mehr tragen, neue aber noch nicht in Sicht sind, wenn die negativen Folgen sozialen und technischen Fortschritts überwiegen, wenn sich berufliche Qualifikationsanforderungen ändern und traditionelle Identifikationsmuster in Frage gestellt werden und für viele der Zugang zur Berufs- und Arbeitswelt verschlossen ist. (Lemmermöhle, 1995, S. 265)

Ziel der Arbeit ist es, die oben genannten Fragen aufzuarbeiten, um aus dem Blickwinkel der haushaltsbezogenen Bildung einen Beitrag zur Bildungsreform zu leisten und den Anspruch der Bildung für den Haushalt als Teil der Allgemeinbildung aufrechtzuerhalten. Wenn „die Lebensprobleme heutiger Kinder bei weitem ihre Lernprobleme übersteigen“ (von Hentig, 1983, zitiert nach Lemmermöhle, 1995, S. 265), dann muss haushaltsbezogene Bildung als Bildung für einen zentralen Lebensbereich aller Menschen in das Zentrum bildungspolitischer Reformüberlegungen rücken und darf nicht länger marginalisiert werden.

1.2 Zum Verhältnis Fachdidaktik – Fachwissenschaft

Die Veränderungen in den Haushalten in der postindustriellen Gesellschaft, aber auch die Veränderungen der postindustriellen Gesellschaft durch eben diese Haushalte haben dazu geführt, dass sich in den vergangenen Jahren in vielen Disziplinen, wie z. B. Soziologie, (feministische) Ökonomie, Pädagogik und Psychologie, eine intensive Hinwendung zum Problemfeld „Arbeit des Alltags“, „Lebensführung als Arbeit“, Daseinsvorsorge abzeichnet und der Haushalt als Untersuchungsgegenstand nun auch außerhalb der Haushaltswissenschaft als bedeutender Wirklichkeitsbereich wahrgenommen wurde (vgl. hierzu u. a. Titel zum Thema „alltägliche Lebensführung“ u. a. von Jurczyk & Rerrich, 1993a; Reichwein, Cramer & Buer, 1991; Voß, 1991)⁹.

So wurde z. B. mit vermeintlich wachsender „Unbeständigkeit von Familienstrukturen“ die vergleichsweise stabile „Grundeinheit Haushalt“ als „zentrale Analyseeinheit“ und als „Orientierungszentrum“ entdeckt (vgl. Kutsch & Ott, 1994, S. 148). Die Erkenntnis, „dass der Haushalt jenen unmittelbaren Zusammenhang menschlichen Zusammenlebens darstellt, auf dessen Grundlage oder aus dem heraus die Chancen des

⁹ Mit dieser Wahrnehmung des Haushalts war allerdings nicht eine Rezeption haushaltswissenschaftlicher Forschung in anderen Disziplinen verbunden.

Einzelnen zur Selbstentfaltung und zur Teilhabe an der Gesellschaft – insgesamt: Lebenschancen – hauptsächlich erwachsen“ (Krause & Schäuble, 1988, S. 14) verweist zugleich auf den Aufgabenbereich der Haushaltswissenschaft, die sich sowohl mit den sozialen Aspekten des Lebens und Zusammenlebens im Haushalt als auch mit den dafür erforderlichen Ressourcen¹⁰ befasst. Zum Gegenstandsbereich der Haushaltswissenschaft, die den Haushalt als soziale und ökonomische Einheit definiert, gehören die alltäglichen Aufgaben und die alltägliche Arbeit sowie deren Organisation und die vielfältigen Abstimmungsprozesse im Haushalt, die sowohl im Zusammenleben als auch bei Entscheidungen über Ressourcen anstehen. Dabei handelt es sich um Inhalte, die von anderen Wissenschaften eben nicht bearbeitet werden.

Während sich die Haushaltswissenschaft mit Sachverhalten und deren Problematierung befasst, ist es Aufgabe der Didaktik der Haushaltslehre, über die Bedeutung von Sachverhalten und Problemen für Lernende nachzudenken und diese Bedeutung bewusst zu machen. Die Aufgabenteilung zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik lässt sich – vereinfacht – durch diese Fragestellungen bestimmen: „Die Fachwissenschaft fragt: Was können wir erkennen? Die Didaktik dagegen fragt: Was sollen Menschen warum lernen?“ (Lemmermöhle, 1995, S. 261). Sie befasst sich demnach mit der Auswahl und Legitimation von Bildungsinhalten. Haushaltswissenschaft und Didaktik der Haushaltslehre stehen damit also nicht in einem linearen Abhängigkeitsverhältnis zueinander (► Abb. 1).

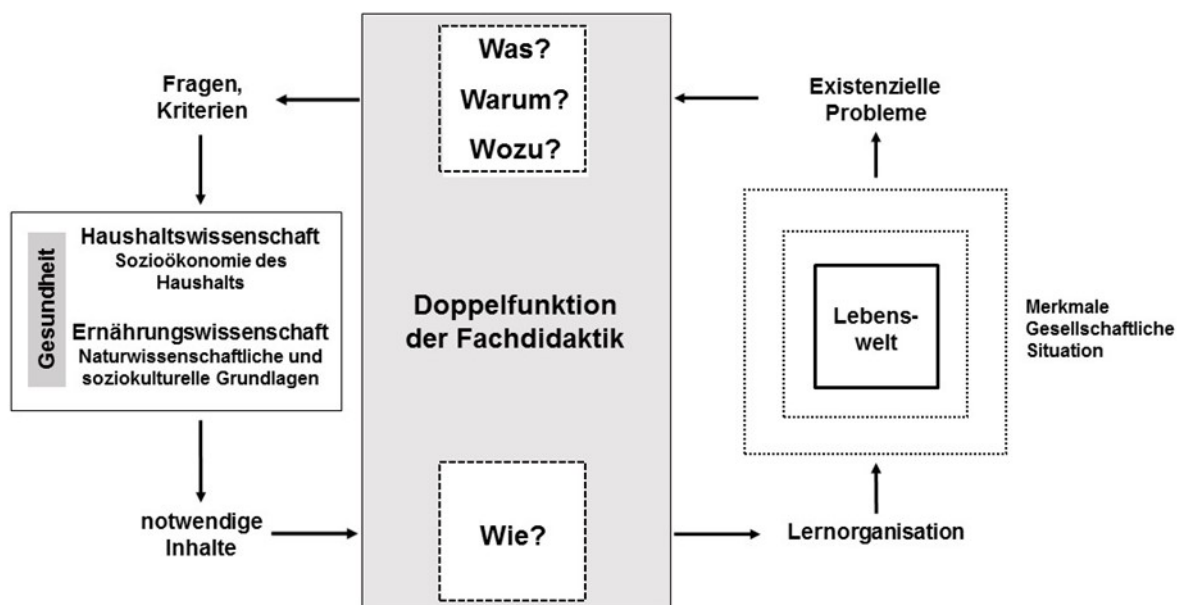


Abb. 1 Die Beziehung zwischen Haushaltswissenschaft und Didaktik der Haushaltslehre

Das Schwergewicht der Didaktik der Haushaltslehre liegt auf dem Aspekt „Bildung“. Fachdidaktische Fragestellungen sind deshalb komplexer als fachwissenschaftliche, denn sie müssen zu bearbeitende Sachverhalte immer auch unter der Perspektive betrachten, wie sie am besten dargeboten, gestaltet, aufbereitet werden können, damit

¹⁰ Vgl. zur haushaltswissenschaftlichen Diskussion um den Ressourcenbegriff das Schwerpunktheft: Ressourcen in Haushalt & Bildung (2009).

eine zu erziehende und zu bildende Person auch tatsächlich diese Inhalte rekonstruieren und die entsprechenden Kompetenzen aufbauen kann. Die fachwissenschaftlichen Inhalte können nicht getrennt werden von ihrer Bedeutung für die zu Erziehenden und zu bildenden Individuen und damit auch nicht von der Frage danach, ob und wie deren Mündigkeit und Selbstbestimmung zu fördern wären. Das heißt, fachdidaktische Fragestellungen variieren nicht nur fachwissenschaftliche Fragestellungen, sondern verändern sie auch, da sie eine Verbindung zu den konkreten Problemen und Anforderungen, die an die Lernenden gestellt werden, eingehen. Die Didaktik der Haushaltslehre muss sich deshalb an der Lebenswirklichkeit der Menschen in den Haushalten orientieren und sich mit konkreten Problemen und Aufgaben der Daseinsbewältigung und Daseinsgestaltung auseinandersetzen, denn „nicht aus der Struktur einer [...] Haushaltswissenschaft können Lernziele deduziert werden, sondern nur im Rekurs auf die Lebenssituation der Betroffenen“ (Tornieporth, 1980a, S. 184, Nachwort der Herausgeberin). Was in den je gegebenen historischen Situationen lernensnotwendig ist, lässt sich nicht mit Allgemeingültigkeitsanspruch ermitteln, enthält vielmehr immer auch normative Implikationen und bedarf der didaktischen Wertreflexion.

Der bei Rousseau, Kant, Humboldt, Schleiermacher und anderen formulierte *Anspruch des Menschen auf Mündigkeit und Emanzipation*, der seit dem Zeitalter der Aufklärung zentral ist für das Selbstverständnis der bürgerlichen Gesellschaft (so wenig er auch jemals insgesamt realisiert werden konnte), ist auch in der Bundesrepublik Deutschland übergeordnete Norm von Erziehung und Bildung (vgl. Blankertz, 1982, S. 307; s. ► Kap. 2 zur Unterscheidung zwischen Erziehung und Bildung sowie zum hier verwendeten Bildungsbegriff). Dieses Postulat ist allerdings derart abstrakt, dass es zu konkreten Zielen und Aufgaben für Erziehung und Bildung erst bearbeitet werden muss. Daraus ergeben sich zwei Aufgaben für die Didaktik der Haushaltslehre als Vermittlungsinstanz zwischen der auf den Haushalt bezogenen Wissenschaft, den Schülerinnen und Schülern und der Gesellschaft. Sie fragt einmal – als Metawissenschaft – nach Relevanz, Auswahl und Begründungszusammenhängen der Bildungsinhalte. Darüber hinaus befasst sie sich mit der Art und Weise der Vermittlung der Inhalte.

Aus der skizzierten Aufgabenstellung kristallisieren sich folgende Aussagen heraus:

- Die Funktion der Bezugswissenschaften¹¹ der Didaktik der Haushaltslehre besteht darin, dass in einem Schulfach nichts gelehrt werden darf, was wissenschaftlich nicht haltbar ist. Fachwissenschaftliche Aussagen müssen deshalb in einem ständigen Prozess auf der Folie bestimmter erkenntnisleitender Interessen überprüft werden.
- Die Fachdidaktik wählt unter diesen Ergebnissen aus, und zwar unter dem Gesichtspunkt: Welche Ergebnisse und Erkenntnisse der Bezugswissenschaften sind von so allgemeiner Bedeutung für das alltägliche Leben im Haushalt, dass sie jede oder jeder lernen muss, wenn er oder sie befähigt werden soll, sein oder ihr Dasein in einer Zeit weltweiten Wandels zu bewältigen und zu gestalten.

¹¹ Die Didaktik der Haushaltslehre beruft sich nicht allein auf die Haushaltswissenschaft und noch weniger auf die Ökotrophologie als Bezugswissenschaft, sie gewinnt ihre Erkenntnisse ebenso aus der Psychologie, den Sozialwissenschaften, der Ernährungswissenschaft, den Wirtschaftswissenschaften usw. Auf die Problematik wird an anderer Stelle ausführlich eingegangen.

ten? Robinsohn spricht z. B. von einer „Ausstattung zur Bewältigung von Lebenssituationen“ (1981, S. 45). Eine solche Fragestellung ist niemals in sich abgeschlossen, sondern hat sich in der jeweiligen historischen Situation neu zu bestimmen und befindet sich in einem ständigen dialektischen Prozess von Überprüfung und Weiterentwicklung.

- Von dieser Bedeutung hängt es ab, welche Inhalte von jungen Menschen in einer bestimmten historischen Situation gelernt und welche Kompetenzen erworben werden müssen.
- Auf dem Hintergrund fachdidaktischer Kriterien (z. B. „Ausstattung zur Bewältigung von Lebenssituationen“) können für Schülerinnen und Schüler Aufgaben und Probleme (Handlungsfelder) bedeutsam sein oder werden, die noch gar nicht Gegenstand wissenschaftlicher Forschung waren. Aufgabe der Didaktik der Haushaltslehre ist es deshalb, auch auf die Theoriebildung ihrer Bezugswissenschaften einzuwirken und eigenständig Problemfelder zu artikulieren.
- Will die Didaktik der Haushaltslehre ihr Verhältnis zu ihren Bezugsdisziplinen, zur Fachwissenschaft bestimmen, dann muss sie sich mit den vorherrschenden Paradigmen auseinandersetzen und ein eigenes Paradigma entwickeln. Die Anbahnung von Alltagskompetenzen durch Ernährungs- und Verbraucherbildung könnte ein solches Paradigma sein.

1.3 Vorgehensweise und Forschungsstand

In dieser Arbeit werden drei Schwerpunkte gesetzt, um dann vom Stand der jeweiligen Diskussion aus die Frage nach den Aufgaben haushaltsbezogener Bildung zu beantworten.

Ein erster Fokus liegt auf der Umbruchsituation in den 1970er Jahren. Mit der Einführung der Koedukation und der Integration der haushaltsbezogenen Bildung in den schulischen Lernbereich¹² Arbeitslehre (z. T. auch in das Fach Arbeitslehre) löste sich haushaltsbezogene Bildung erstmals aus dem Ghetto der Mädchen- und Armenbildung. Welche Konsequenzen diese schul- und bildungspolitische Entscheidung für die inhaltliche Ausgestaltung, die Ziele und die Begründung haushaltsbezogener Bildung hatte, soll in diesem Kapitel gefragt werden. Es werden diejenigen Bildungskonzeptionen diskutiert, die in der Entwicklung des Faches von Bedeutung waren und es bis in die Gegenwart geprägt haben. Das Vergangene „unter Bedingungen zu vergegenwärtigen, die aus unserer Gegenwart resultieren“ (Spiekermann, 1997, S. 14), hilft über die Möglichkeiten und Grenzen des Machbaren aufzuklären, schafft dadurch Orientierungswissen und Sinnbezüge, kann diese aber zugleich kritisch in Frage stellen (ebd.).

¹² Die Bezeichnung „Lernbereich“ ist in unterschiedlichen Lehrplänen der Bundesländer zu finden. Dabei handelt es sich in der Regel um Kombinationen verschiedener Fächer, denen Gemeinsamkeiten unterstellt werden. Es gibt z. B. den Lernbereich Arbeitslehre mit den Fächern Wirtschaft, Technik und Hauswirtschaft oder den Lernbereich Gesellschaftslehre mit den Fächern Erdkunde, Geschichte und Politik. Hier werden Disziplinen mit ähnlichen Erkenntnis- und Verfahrensweisen und Fragestellungen zusammengefasst, die – so die damit verbundene Vorstellung – über gleiche oder ähnliche Lehrkonzepte verfügen. Semantisch korrekter wäre es allerdings von „Lehrbereichen“ zu sprechen, was ja auch z. B. in der Bezeichnung Arbeits- oder Gesellschaftslehre erfolgt.

Seit den 1970er Jahren sind zur Entwicklung der haushaltsbezogenen Bildung einige Beiträge erschienen, die von unterschiedlichen Seiten her Aufgaben, Inhalte und Ziele der hauswirtschaftlichen Bildung betrachteten. Tornieporth untersuchte in ihren „Studien zur Frauenbildung“ (Tornieporth, 1979), wie unter den Produktionsbedingungen der industrialisierten Gesellschaft Hausarbeit und das Aufziehen von Kindern bewältigt werden sollen. Sie analysierte historische Formen der Frauenbildung unter dem Blickwinkel der Geschlechterrollen und kam zu dem Ergebnis, dass das Leitbild der weiblichen Doppelrolle seit über 100 Jahren dazu dient, die überkommene geschlechtsspezifische Form der Arbeitsteilung zu legitimieren. Tornieporth folgerte daraus, dass ein Abbau der die Frauen benachteiligenden Rollenstereotypen notwendigerweise eine Veränderung des Erwerbsbereiches impliziert. Bis heute aber ist in den allgemeinbildenden Schulen das Unterrichtsfach Haushaltslehre die schulische Form einer Ausbildung für eine bestimmte geschlechtsgebundene Erwachsenenrolle.

Richarz erfasste in ihrer Untersuchung „Zur Geschichte der Haushaltslehre“ (Richarz, 1985a) einen größeren zeitlichen Rahmen. Ausgehend vom Oikos fragt sie nach den jeweiligen historischen Problemen von Haushalten und setzt diese in Beziehung zu den Zielen und Inhalten haushaltsbezogener Bildung. Über die Auseinandersetzung mit den Bildungskonzeptionen der Haushaltslehre in verschiedenen Zeitepochen entwickelte sie ihre Konzeption, die z. B. in die Konzeption der Lehrpläne in Nordrhein-Westfalen in den 1980er Jahren eingegangen ist.

Der zweite Schwerpunkt dient der Klärung der Frage, ob und wie haushaltsbezogene Bildung das Postulat und den Selbstanspruch der Allgemeinbildung für Jungen und Mädchen, der seit 1968/1970 erhoben wurde, in theoretische Konzepte umgesetzt und eingelöst hat, um sich endgültig vom Image der Mädchen- und Armenbildung zu lösen.

Analysiert werden sollen didaktische Konzepte der 1980er und 1990er Jahre bis zur Jahrtausendwende.¹³ War die fachdidaktische Diskussion in den 1970er Jahren sehr rege und ergiebig, so fehlen seit den 1980er und 1990er Jahren doch neuere Gesamtdarstellungen, die zugleich dem Strukturwandel von Wirtschaft und Gesellschaft ausreichend Rechnung tragen. Vereinzelt fachdidaktische Publikationen zu bestimmten Inhaltsbereichen der haushaltsbezogenen Bildung greifen zwar aktuelle Themenstellungen auf und die Fachgruppe Haushaltswissenschaft und Fachdidaktik in der Bundesrepublik Deutschland und Berlin-West veröffentlichte 1987 ein Grundsatzpapier „Haushaltsbezogene Bildung in Allgemeinbildenden Schulen (vgl. Bundesfachgruppe, 1987), es fehlt jedoch die breite Diskussion und Auseinandersetzung innerhalb der Disziplin darüber, was die Inhalte, Ziele und Methoden haushaltsbezogener Bildung sein sollen und wie diese aussehen können.

Außerdem muss gefragt werden, wie sich die Einführung der Koedukation und die Integration in den Lernbereich Arbeitslehre auf die haushaltsbezogene Bildung ausgewirkt haben, ob und welche Neuerungen damit verbunden waren, welche Inhalte sich gewandelt haben usw.

¹³ Die Arbeit wurde inhaltlich 1998 fertiggestellt und inhaltlich nicht aktualisiert, da in der Zwischenzeit die zentralen Aussagen in unterschiedlichen Publikationen der Autorin veröffentlicht wurden.

Ein weiterer Punkt ist die Frage danach, inwieweit fachdidaktische Konzepte der haushaltsbezogenen Bildung Diskussionen innerhalb der Haushaltswissenschaft als Bezugswissenschaft und zum anderen Diskussionen der Allgemeinen Didaktik aufgenommen und verarbeitet haben. Dass in diesem Bereich Defizite bestehen, hat 1995 Ute Bender unter dem Titel „Fachwissenschaften und hauswirtschaftliche Didaktik – Angebot ohne Nachfrage?!“ am Beispiel der Haushaltsarbeit herausgearbeitet (vgl. Bender, 1995).

Der dritte Schwerpunkt schließlich dient der Klärung der Frage, welche Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen haushaltsbezogene Bildung jungen Menschen für Gegenwart und Zukunft vermitteln kann und soll, um sich produktiv mit neuen Entwicklungen und Problemen auseinandersetzen zu können und so Schritt für Schritt urteilsfähig, mitbestimmungs- und mitgestaltungsfähig, d. h. handlungsfähig zu werden.

Hier ist zu klären, wie sich Haushaltslehre jetzt und für die Zukunft bildungspolitisch (d. h. u. a. in der Diskussion um notwendige Kompetenzen), bildungstheoretisch (d. h. in der Auseinandersetzung um die Frage, was ist und was muss Bildung für die Zukunft sein) und gesellschaftlich (welchen Nutzen bringt haushaltsbezogene Bildung für die Gesellschaft und für die Individuen) legitimieren muss, um weiterhin Fach der Allgemeinbildung zu bleiben.

Anhand der zehn Revolutionen Dalins (1997, S. 56 ff.) sollen mögliche Anforderungen an zukünftige haushaltsbezogene Bildung diskutiert und Qualifikationen und Kompetenzen, die zu vermitteln nötig erscheinen, benannt werden.

2 Haushaltsbezogene Bildung zwischen Mädchenbildung und Koedukation

Der Blick auf die Geschichte der haushaltsbezogenen Bildung verdeutlicht, dass in den letzten hundert Jahren aus der komplexen Realität des Haushalts jeweils nur einzelne Segmente aufgenommen wurden. Das Bild des Haushalts war (und ist) weithin ein Abbild einseitiger und verkürzender Vorstellungen, die in der Gesellschaft über diesen Lebensbereich vorherrschten. So war hauswirtschaftliche Bildung in Orientierung an dem Verständnis der Position und Funktion des Haushalts und der Stellung der Frau in Familie und Gesellschaft nahezu unhinterfragt ausschließlich Mädchenbildung. Der hauswirtschaftliche Unterricht orientierte sich an den Vorstellungen über die Arbeitsteilung der Geschlechter, dem „Wesen“ der Frau und bereitete Mädchen auf die Aufgabe der Hausfrau und Mutter vor. Dies geschah durch die Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten für die Nahrungszubereitung, die Haushalts- und Wäschepflege und wurde nach und nach erweitert durch arbeits- und betriebswirtschaftliche Fragen und Konsumprobleme. Abgesehen von einigen Ausblicken auf die Stellung des Haushalts und auf seine Konsumfunktionen in der Volkswirtschaft wurde im hauswirtschaftlichen Unterricht der Vergangenheit der private Haushalt in der Regel als ein von der Öffentlichkeit abgekapseltes Gebilde verstanden (vgl. Richarz, 1982, S. 10 f.).

In diesem Kapitel sollen grundlegende Theorien und Konzeptionen zur haushaltsbezogenen Bildung dargestellt werden, die seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert bis

in die 1970er Jahre entwickelt wurden und die Einführung des auf den Haushalt bezogenen Unterrichts in den allgemeinbildenden Unterricht erst ermöglichten. Nachgezeichnet wird, vor welchem Hintergrund diese Entwicklung stattfand und welche Zielsetzungen damit verfolgt wurden. Eine vollständige historische Analyse ist hier nicht angestrebt. Vielmehr sollen diejenigen Entwicklungen aufgezeigt werden, die bis in die Gegenwart hinein Theorien und Konzepte haushaltsbezogener Bildung maßgeblich beeinflusst und geprägt haben. Die zentrale Fragestellung gilt hierbei dem Problem der bildungstheoretischen und gesellschaftspolitischen Begründungen haushaltsbezogener Bildung. Außerdem wird sich die Diskussion auf

1. das jeweilige Haushaltsverständnis,
2. die Bedeutung der Kategorien Arbeit und Geschlecht und
3. das Verhältnis von Fachdidaktik, Fachwissenschaft und Allgemeiner Didaktik beziehen.

Das Kapitel gliedert sich in zwei größere Abschnitte. Im ersten Abschnitt werden Konzeptionen zur haushaltsbezogenen Bildung als Mädchenbildung dargestellt und diskutiert. Im zweiten Abschnitt sollen die Diskussion um die Einführung der Koedukation in die haushaltsbezogene Bildung und die damit verbundenen Implikationen vor dem Hintergrund der Diskussion zur Bildungsreform der siebziger Jahre des 20. Jahrhunderts bearbeitet werden.

2.1 Von der Hausfrauenrolle zur Doppelrolle der Frau in Familie und Beruf – Konzeptionen haushaltsbezogener Bildung bis zur Mitte der 1960er Jahre

Schon im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts entwickelte sich die „hauswirtschaftliche Unterweisung“ für junge Mädchen und Frauen zu einem breiten gesellschaftlichen Anliegen, das von den unterschiedlichen Interessengruppen aufgegriffen wurde (vgl. Schlegel-Matthies, 1995, S. 79 ff.). Die Geschichte der haushaltsbezogenen Bildung war immer geprägt von dem jeweils herrschenden Haushaltsverständnis sowie von den Vorstellungen zur Rollen- und Aufgabenteilung der Geschlechter. Vor diesem Hintergrund lauten die Fragestellungen dieses Kapitels: Mit welcher Begründung wurde Hauswirtschaftslehre als Fach der Mädchenbildung und als koedukatives Fach legitimiert? Welchen Einfluss hatten diese Begründungen auf Inhalte, Ziele und Methoden in den Konzeptionen? Welche Vorstellungen „anderer“ haushaltsbezogener Bildungstheorien wurden nicht verwirklicht und warum nicht? Wie waren die Einflüsse und die Auseinandersetzungen mit der zeitgenössischen Pädagogik?

Quer dazu liegt die Frage nach der Bedeutung der Bezugswissenschaft Haushaltswissenschaft und/oder Ökotrophologie für didaktische Konzepte.

Es soll herausgearbeitet werden, wo praktikable und produktive Ansätze waren, die Hilfestellungen für die zukünftige Bewältigung der Aufgaben einer haushaltsbezogenen Bildung liefern können.

2.1.1 Der Anspruch des Menschen auf Erziehung. Zur hauswirtschaftlichen Bildungstheorie Henriette Schrader-Breymanns

Schrader-Breymann, die Großnichte Fröbels¹⁴, unterschied sich in ihrer Konzeption haushaltsbezogener Bildung deutlich von den Vorstellungen der zahlreichen Interessengruppen ihrer Zeit, die sich für die Einführung des Haushaltungsunterrichts für Mädchen und Frauen einsetzten. Diese sahen in der Einführung „hauswirtschaftlicher Unterweisung für Arbeiterfrauen und -mädchen“ einen Weg zur Lösung sozialer Probleme, ein Mittel zur Hebung der Volksgesundheit oder einen Weg zur Hinführung der Frauen der Unterschicht zum „natürlichen Beruf der Frau“ (vgl. Schlegel-Mathies, 1995, S. 101 ff.; Tornieporth, 1979, S. 95 ff.). Schrader-Breymann ging dagegen – in der Tradition von Fröbel und Pestalozzi stehend – vom Anspruch des Menschen auf Erziehung aus und versuchte auf den Haushalt bezogenen Unterricht auch bildungstheoretisch zu begründen. Diejenigen Ideen Pestalozzis, die Schrader-Breymanns Konzeption maßgeblich beeinflussten, sollen deshalb im Folgenden kurz skizziert werden, eine vollständige Darstellung der Pädagogik Pestalozzis kann im Rahmen dieser Arbeit nicht geleistet werden (► Kasten).

Pädagogische Ideen von Pestalozzi

Pestalozzi (1746-1827) unterschied idealtypisch drei Zustände des Menschen: den Menschen als Werk der Natur, als Werk der Gesellschaft und als Werk seiner selbst. Aufgabe der Erziehung ist es danach, den Menschen zum Werk seiner selbst zu bilden (Pestalozzi, 1944 ff., Bd. VIII). Im natürlichen Zustand sind alle Menschen nach Ansicht Pestalozzis in sich ausgebildet und untereinander gleich. Aufgabe von Bildung muss es sein, sich auf die natürlichen Möglichkeiten des Denkens, Fühlens und Handelns zu beziehen, so wird sie – wie Pestalozzi formulierte – immer zugleich Bildung von „Kopf, Herz und Hand“ (Baumgartner, 1945, Bd. „Christoph und Else“). Durch das Beharren auf der natürlichen Gleichheit ist die Bildung von Kopf, Herz und Hand, die für alle geltende Elementarbildung, die vor allem durchgesetzt werden muss für die gesellschaftlich Schwachen, die sich selbst zu helfen am wenigsten imstande sind.* Diese Ziele einer für alle geltenden, elementaren Bildung des Menschen zum Werk seiner selbst kann Erziehung realisieren, indem sie – zum einen – anknüpft an noch ursprüngliche Strukturen, gleichsam unverstellte Sozialverhältnisse und – zum anderen – an Gesetze der Entwicklung und des Lernens.

*Pestalozzis pädagogisches Konzept erklärt sich in wesentlichen Teilen durch die politischen und gesellschaftlichen Revolutionen seiner Zeit: Französische Revolution, Napoleon, Restauration, Verelendung der Landbevölkerung, Entstehung des städtischen Proletariats usw. (vgl. z. B. Blankertz, 1982, S. 104 ff.).

¹⁴ Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782-1852) war ein deutscher Pädagoge und Schüler Pestalozzis. Er ist der Begründer des „Kindergartens“ und entwickelte erstmals eine pädagogische Konzeption für die frühkindliche Bildung.

Eine solche ursprüngliche Struktur fand Pestalozzi in der „Wohnstube“, wobei klar ist, dass nicht die Wohnstube an sich dieses einfach leistet, nur weil es sie gibt:

Es ist nur die hohe, innere, von Stand und Beruf, folglich auch von den äußeren Fundamenten des häuslichen Lebens unabhängige innere Würde und Kraft der Menschennatur selbst, durch die das häusliche Leben sittlich bildend zu werden vermag. Was der Mensch ist, das ist auch sein Haus. (Pestalozzi, 1944 ff., Bd. VI, S. 416)

Das Haus als solches ist nicht sittlich, aber in seiner Struktur, in seinem Lebensarrangement liegen Chancen, die, wenn sie wahrgenommen werden können, sittlich bildend wirken. *Wohnstubenpädagogik* und *Mutterpädagogik* hatten im Konzept Pestalozzis die Aufgabe, dies möglich zu machen. Solche Wohnstuben- und Muttererziehung war für ihn das Grundmuster aller pädagogischen Arrangements. Zum einen wird die Erfahrung gelungener Wohnstubenerziehung wichtige Voraussetzung eines später gelingenden Lebens, daraus folgt, dass Defizite aus dieser Zeit nur schwer wieder aufgeholt werden können. Zum anderen schloss Pestalozzi daraus, dass Erziehung auch jenseits der Wohnstube nur da gelingt, wo sie „wohnstubenförmig“ geschieht. Er verband hier Anschauung, Erfahrung und Lernen. Wenn der Mensch so in den sozialen Erfahrungen, in den Erfahrungen des Hauses und der wohnstubenförmig strukturierten Lernfelder und durch die Methode, die dem Gang der Natur folgt, an *Kopf, Herz und Hand* ausgebildet worden ist, ist er gebildet zum Werk seiner selbst, zum Menschen. Er ist nicht für konkrete Aufgaben ausgebildet, also für spezielle Berufstätigkeiten oder das Leben einer bestimmten Gesellschaftsschicht, sondern in seinen allgemeinen Möglichkeiten. Pestalozzi folgerte, dass der Mensch durch den Besitz dieser Möglichkeiten, sich in den gesellschaftlichen Anforderungen zu behaupten vermag, zugleich aber, da er Werk seiner selbst ist, die Möglichkeit besitzt, die gesellschaftlichen Verhältnissen zu humanen zu verwandeln. Diese kurze Skizze der Bildungskonzeption Pestalozzis enthält folgende für Schrader-Breymanns hauswirtschaftliche Bildungstheorie konstitutive Elemente:

1. Die Übertragung der „Wohnstubenerziehung“ auf institutionalisierte Erziehungsprozesse
2. Die Bedeutung des Lernens mit *Kopf, Herz und Hand* für die Bildung des Menschen
3. Die Entwicklung eines Begriffs der Allgemeinbildung, in dem Alltagspraxis und Lebenswelt konstitutive Bestandteile sind.

Schrader-Breymann versuchte mit dem Rückgriff auf Pestalozzis *Wohnstubenerziehung* Merkmale der *Familienerziehung* als einer *lebensweltlichen Erziehung* zu institutionalisieren. „*Erziehung im Lebensvollzug*, nicht getrennt von den Funktionen der Lebenserhaltung“ (Tornieporth, 1979, S. 214), war ein wesentliches Organisationsprinzip des von ihr gegründeten Pestalozzi-Fröbel-Hauses I, dessen Ziel es war, „seinen Zöglingen richtige Lebenserkenntnisse zu vermitteln [und] besonders, sie zur Lebensbeherrschung und Lebensgestaltung in Rücksicht auf ethische Ziele zu führen“ (Schrader & Schrader, 1888, S. 12). Eine solche „Lebensschule“ konnte nach Ansicht Schrader-Breymanns nur existieren, wenn die Schülerinnen und Schüler Gelegenheit bekamen, „sich in der Fürsorge für Pflanzen, Tiere und Menschen, auch bei letzterem seinen leiblichen Bedürfnissen nach zu üben“ (ebd.). Deshalb richtete sie ihre Anstalt mit einem Haushalt ein, in dem zugleich reale Versorgungsfunktionen wahrgenommen

wurden und durch den „Erziehungsmittel“ gewonnen werden konnten: „Durch den Anstalts-Haushalt und durch die häuslichen Beschäftigungen finden die Kinder am einfachsten und natürlichsten Gelegenheit, liebevolle Gefühle für andere in Thaten umzusetzen, die zu gleicher Zeit wiederum außerordentlich bildend und entwickelnd auf sie zurückwirken“ (ebd.). Aufgrund des Bildungswertes hauswirtschaftlicher Tätigkeit und ganz in der Tradition von Pestalozzi und Fröbel stehend, betonte Schrader-Breyermann, dass die hauswirtschaftliche Erziehung bereits vom Kindesalter an zu beginnen hätte (vgl. Tornieporth, 1979, S. 216 f.), weil

erfahrungsmäßig jüngere Kinder, besonders im Alter von 5 – 10 Jahren große Lust haben, sich körperlich zu beschäftigen und Hülfe zu leisten bei häuslichen Arbeiten und ihren Stolz darin setzen, als schon leistungsmäßig betrachtet zu werden. Mit dieser Neigung verbinden sie reges Interesse für die Dinge, an und mit welchen sie arbeiten, besonders wenn sie dem organischen Leben entstammen. Ein leiser Hinweis auf deren Eigenschaften, Entwicklungen und Lebenserscheinungen genügt, um den Beobachtungs- und Forschungstrieb der Kleinen zu wecken, und nichts ist eine größere Freude für sie, als wenn man ihnen zeigt, wie sie aus allerhand Stoffen Sachen zur Freude und zum Nutzen ihrer Umgebung herstellen können. (Schrader & Schrader, 1888, S. 7 f.)

Mit dieser Auffassung war sie nicht nur ihrer Zeit, sondern auch nachfolgenden Generationen weit voraus. Die Tradition hauswirtschaftlicher Unterweisung als Erwachsenenbildung bzw. als Vorbereitung auf das Leben als Erwachsene erwies sich bis zur Mitte des 20. Jahrhunderts als stärker (vgl. Tornieporth, 1979, S. 217). Zwar werden heute im Rahmen des Sachunterrichts in der Grundschule haushaltsbezogene Inhalte unterrichtet, jedoch lohnt es – wie schon 1979 Tornieporth – sich mit der Frage auseinanderzusetzen, ob haushaltsbezogene Bildung nicht auch Gegenstand der Primarstufenbildung sein sollte (vgl. Kaiser, 1992).

Grundsätzlich betrachtete Schrader-Breyermann (vgl. Schrader & Schrader, 1888, S. 7 ff.) die hauswirtschaftliche Tätigkeit als Mittel der Erziehung für alle Altersstufen und – standes- sowie altersspezifisch eingeschränkt – für beide Geschlechter, denn das

Geschlecht der Kinder macht dabei, zumal in den jüngeren Jahren, einen viel geringeren Unterschied als man glauben möchte; auch dem Manne der ärmeren Klassen ist es recht nützlich, wenn er manche häusliche Arbeit lernt, die gemeiniglich als Frauenarbeit gilt, denn das Leben bringt ihn oft genug in die Lage auch diese zu verrichten. (Schrader & Schrader, 1888, S. 8)

Der Gedanke, dass haushaltsbezogene Bildung nicht nur Mädchenbildung sein sollte, wurde von ihr jedoch nicht konsequent durchgehalten. Lediglich bis zum Alter von acht bis zehn Jahren wollte sie Knaben zum hauswirtschaftlichen Unterricht zulassen, und zum anderen sah sie diese Unterweisung auf die „ärmeren Klassen“ beschränkt (Schrader & Schrader, 1888, S. 8 f.). Ihre Idee der „geistigen Mütterlichkeit“ sowie die Auffassung der Frauenbewegung von der „spezifisch weiblichen Kulturaufgabe“ standen einem weiterführenden Gedankengang entgegen (zu den Begriffen s. Sachße, 1986, S. 105 ff.; Tornieporth, 1979, S. 188 ff.).

Die Bildungsabsichten, die mit der hauswirtschaftlichen Ausbildung verknüpft waren, waren je nach Alter und Geschlecht der Kinder verschieden. Dies galt auch – im Gegensatz zu der zu ihrer Zeit vorherrschenden Auffassung – für Kinder im Kindergarten.

Die Ausübung hauswirtschaftlicher Tätigkeit in einem kleinen Kreis von Personen giebt den Kindern Gelegenheit, zum wahren Wohlsein derselben beizutragen und führt sie zugleich ein in die verschiedensten Richtungen der Wissenschaft und Aesthetik. Vor allen Dingen wird das Kind in innige Beziehung zur Natur und Industrie gesetzt, nicht in der Bildung des Intellekts, durch Unterricht, sondern von der Uebung des Willens auf sittlichem Gebiete durch praktische Anschauung und Tätigkeit, die zugleich eine Uebung sittlichen Willens mit sich bringt. (Schrader-Breymann, 1893, S. 117)

Der Erwerb sozialer Kompetenzen, Erziehung und Bildung durch angeleitete eigene Arbeit und Anschauung erscheinen hier perspektivisch als Ziele haushaltsbezogener Bildung. Der Haushalt, bei Schrader-Breymann in der Perspektive ihrer Zeit immer der Familienhaushalt, wird von ihr betrachtet als ein Lebensbereich, in dem vermittelt über die Aufgaben zur Lebenserhaltung und Lebensgestaltung Fürsorge und Solidarität geübt und empfangen werden können. Mit dieser Betrachtung des Haushalts als Sozialleistungsfeld war sie anderen Überlegungen zur haushaltsbezogenen Bildung nicht nur ihrer Zeit, sondern auch der Zeit danach voraus. Erst in den 1960er Jahren wurden solche Überlegungen bei Lippert wieder aufgegriffen (► Kap. 2.1.3).

In ihrer fragmentarisch gebliebenen Schrift über die „Arbeitsschule“ hob Schrader-Breymann noch einmal die Idee des Erziehens und Bildens in Praxisfeldern hervor, da ihrer Ansicht nach im institutionalisierten Schulwesen, einseitig die intellektuellen und rezeptiven Fähigkeiten der Kinder gefördert würden. In ihrer Begründung der Hausarbeit als Erziehungsmittel klingen Momente moderner handlungs- oder erfahrungsorientierter Konzepte an, wenn sie hervorhebt, dass „der Zusammenhang zwischen der Arbeit und dem Leben in der Anstalt bewahrt [werden muss]. Die Arbeit muss für diese getan werden; es muss folglich auch alles so eingerichtet sein, dass sie dort wirklich nöthig und nützlich ist; nur auf diesem Wege wird sie praktisch – d. h. so erlernt, dass sie im wirklichen Leben, so wie sie gelernt ist, gethan werden kann“ (Schrader & Schrader, 1888, S. 12).

Wenn auch die Überlegungen Schrader-Breymanns von ihren Nachfolgerinnen entweder nicht weiterverfolgt oder stark verkürzt rezipiert wurden, so ging doch eine methodische Anregung von ihr aus, die sich bis heute erhalten hat: der Gruppenunterricht in der hauswirtschaftlichen Schulausbildung. Diese Anregung hatte Schrader-Breymann aus England übernommen (vgl. Schecker, 1963, S. 103). Der Bezug zur Familien-erziehung förderte die Einführung des Gruppenunterrichts in den Pestalozzi-Fröbel-Häusern, denn die „Kochgruppen“ wurden als kleine Familien angesehen. Sie bereiteten als „Familiengruppe“ Nahrung jeweils für den Bedarf einer Familie zu und waren als Gruppe für das Resultat ihrer Arbeit verantwortlich. Eines der Ziele Schrader-Breymanns, die Erziehung der Mädchen zur Verantwortung für die Familie, wurde ebenfalls damit abgedeckt.

Warum Schrader-Breymanns hauswirtschaftliche Bildungstheorie von ihren Schülerinnen und Nachfolgerinnen nicht oder nur verfälscht weiterentwickelt wurde, soll im nächsten Abschnitt durch die Diskussion der verschiedenen Konzeptionen zur haushaltsbezogenen Bildung herausgearbeitet werden.

2.1.2 Haushaltsbezogene Bildung als Tugend- und Arbeitserziehung

Heyl (1850–1934)¹⁵, Schülerin Schrader-Breymanns in der Mädchenbildungsanstalt Neu-Watzum, bildete in dem von ihr gegründeten Pestalozzi-Fröbel-Haus II die ersten Hauswirtschaftslehrerinnen Deutschlands aus. Unter ihnen war auch Auguste Förster, die ebenfalls durch ihren hauswirtschaftlichen Volksschulunterricht in Kassel, in dem sie Lehrerinnen für Hauswirtschaft ausbildete, Generationen von Hauswirtschaftslehrerinnen beeinflusste.

Heyl war eine Vertreterin der bürgerlichen Frauenbewegung, Monarchistin und engagiert in zahlreichen sozialreformerischen und volkserzieherischen Initiativen. Schwerpunkt ihrer Bemühungen war es, das Selbstbewusstsein der Hausfrauen zu heben und ihnen ihre volkswirtschaftliche Bedeutung vor Augen zu führen. Ausgangspunkt ihrer Bestrebungen war die Verbesserung der hauswirtschaftlichen Bildung. Die Bedeutung hauswirtschaftlicher Bildung sah Heyl u. a. in der Abwehr von „Volksschäden aller Art“, d. h. hauswirtschaftliche Bildung wurde bei ihr zum Instrument der Sozialpolitik. So schrieb sie z. B.: „Die Frau stellt für den Staat einen Wert dar, der sich durch hauswirtschaftliche Bildung wesentlich erhöht, darum sollte keine Frau davon ausgeschlossen werden“ (Heyl, 1908, S. 236). Die Einführung von Hauswirtschaftsunterricht und die Einrichtung von Haushaltungsschulen war Mittel der Sozialpolitik im Rahmen der Armenpflege (vgl. Schlegel-Matthies, 1995). Heyl forderte die hauswirtschaftliche Bildung für alle Frauen und sah in ihr eine Grundlage oder Vorbildung für alle weiteren Aufgaben der Frau, denn den

hauswirtschaftlich besser geschulten Frauen eröffnen sich für ihre Tätigkeit, für ihren Erwerb und ihr Wesen unabsehbare Perspektiven. Der Mutter und Hausfrau bietet sie eine vollwertige Berufsarbeit, die durch sie beeinflusst, einer gesunden, wirtschaftlich tüchtigen Bevölkerung die Verschlechterung der Rasse unmöglich macht“ (Heyl, 1908, S. 248). Aufgabe der hauswirtschaftlichen Bildung sollte es sein, „die Frauen aller Kreise größeren Aufgaben der Kultur zuzuführen. (Heyl, 1908, S. 249)

Mit diesen Zielsetzungen entwickelte sie hauptsächlich eine Methodenlehre für den hauswirtschaftlichen Unterricht. Heyl betrachtete die Hausarbeit vieler Frauen als mechanisch, dilettantisch und der Tradition verhaftet (vgl. Martin, 1920, S. 77), deshalb arbeitete sie in ihren zahlreichen Schriften eine an den Erkenntnissen der modernen Wissenschaften orientierte Systematik heraus. Deren Leitmotive waren „praktisches Können, Zeiteinteilung, Geldeinteilung“ (Martin, 1920, S. 80). Ihr berühmtes und in zahlreichen Auflagen erschienenes Buch „ABC der Küche“ (Heyl, 1913) spiegelt diese Systematik wider. Schwerpunkt des praktischen hauswirtschaftlichen Unterrichts war bei Heyl die Nahrungszubereitung. Die hierfür entwickelte Systematik beeinflusste bis in die Gegenwart hinein den hauswirtschaftlichen Unterricht:

Das System des Kochunterrichts bestand darin, dass in jeder Stunde die Verwendung eines Nahrungsmittels zu verschiedenen Gerichten Mittelpunkt der Belehrung sowie der Arbeit war. Die Belehrung hob die Bedeutung für die Ernährung, die Wichtigkeit der Nährstoffe des betreffenden Nahrungsmittels, seinen Geldwert, seinen vorteilhaften Einkauf, seine Verwendbarkeit hervor und leitete die Stunde ein, um für die Arbeit Verständnis zu gewinnen. Dann folgte die Arbeit selbst, d. h. die Herstellung der Gerichte, ihre

¹⁵ Zur Biographie Hedwig Heyls s. Heyl (1925), Koschwitz-Newby (1986) und v. Hopffgarten (1920).

Vorbereitung und Zubereitung. Alle diese Vorgänge führten zu Beobachtungen, Erfahrungen und Gesetzen, die so lernenswert waren, dass sie sich jeder Schülerin einprägen mußten. So war es Anschauungsunterricht von Anfang bis zu Ende, der Erfahrungswissen gab, durch praktische Handgriffe zum Können führte und Arbeitsgewohnheiten bildete. (Martin, 1920, S. 80 f.)

Heyl und mit ihr die Münchener Lehrerin Sumper, die sich mit ihren Vorschlägen auf den Nationalökonom von Stein (vgl. Schlegel-Matthies, 1995, S. 32 ff.) bezog, führten die systematische Budgetierung nach betrieblichem Muster in die hauswirtschaftliche Unterweisung ein und beeinflussten mit der Verwirklichung des ökonomischen Prinzips im privaten Haushalt spätere Konzeptionen maßgeblich (vgl. Sumper, 1909; zur Kritik s. Tornieporth, 1979, S. 162 ff.). In den bis dahin erschienenen Schriften zur hauswirtschaftlichen Bildung wurde die Führung eines Haushaltsbuches, in dem die Ausgaben eingetragen wurden, propagiert. Diese Art des „geistlosen Rechnens“ sollte nun durch die Erstellung eines Haushaltsplans mit „Voranschlag“ und „Bilanz“ ersetzt werden (Sumper, 1909, S. 341). Durch die Übertragung der kaufmännischen Buchführung auf den privaten Haushalt wollten Heyl und Sumper die Wirtschaftsführung der privaten Haushalte rationalisieren. Unter dem Gesichtspunkt der „Rationalität“ sollte auch die Zusammenstellung und Zubereitung der Mahlzeiten erfolgen, d. h. Kenntnisse über Nährstoffe und Geldwert mussten vermittelt werden. Damit gewannen die Naturwissenschaften, besonders die sich entwickelnde Ernährungswissenschaft für die hauswirtschaftliche Bildung an Bedeutung. Rationalität wurde zur Tugend und hauswirtschaftliche Tugenden der alten Hauslehren oder Ökonomiken wie Sparsamkeit, Ordnung, Sauberkeit usw. erhielten neue, d. h. wissenschaftliche Begründungen (s. Richarz, 1991). Als normative Prinzipien gewannen sie in der „Tugenderziehung“ im Rahmen der haushaltsbezogenen Bildung Einfluss auf die Gestaltung von Lehrplänen und die Entwicklung von Konzeptionen.

Förster (1848-1926), Schülerin von Heyl und Schrader-Breyman, versuchte, hauswirtschaftlichen Unterricht in die Bildungs- und Erziehungsarbeit der Volksschule einzugliedern. Zur Begründung führte sie 1891 auf der Tagung des Allgemeinen deutschen Lehrerinnenvereins (ADLV) in Friedrichsroda aus:

Ein richtig erteilter hauswirtschaftlicher Unterricht *bildet die Denkkraft* der Mädchen an Gegenständen des täglichen Lebens aus. [...] Er übt wie der Handarbeitsunterricht *weibliche häusliche Tugenden* durch Betätigung besser als andere Unterrichtsfächer. – Er wirkt *sittlich* ein, denn er gewöhnt die Schülerinnen an das Fragen nach Gründen und Folgen ihres Arbeitens; sie lernen einsehen, dass das Produkt ihres Sinnens, Überlegens und Arbeitens ihren Familienangehörigen (im engeren und weiteren Sinne) zu gute kommt. (Förster, 1891, zitiert nach Schecker, 1963, S. 135)

Um die Tugenderziehung durch praktische Arbeit zu gewährleisten, hatte sie in ihrem hauswirtschaftlichen Unterricht in Kassel die Methode des Gruppenunterrichts übernommen und, da sie zahlreiche Lehrerinnen ausbildete, dazu beigetragen, diese Methode in Deutschland weit zu verbreiten. Dieser seit 1889 erteilte Gruppenunterricht unterschied sich allerdings vom Konzept Schrader-Breymanns bereits durch die Tatsache, dass in einer Schulklasse 24-30 Schülerinnen zu unterrichten waren. An einem Vormittag in der Woche von acht bis zwölf Uhr wurde dieser Unterricht mit 30 Mädchen und fünf Helferinnen (zukünftigen Lehrerinnen) unter Leitung von Förster durchgeführt. Unterrichtsinhalte sollten sein:

die Volksnahrungsmittel, deren Wachstum oder Entstehung, Bearbeitung vor dem Küchengebrauch, Behandlung in der Küche, Benutzung der Abfälle im Haushalt des Menschen und der Natur, in der Fabrikation; ferner die richtige, gesundheitsfördernde Zusammensetzung und Zubereitung der Nahrungsmittel und gleichzeitig die Veränderung derselben durch das Kochen. (Förster, 1890, S. 35)

Bei der Auswahl hatte sich Förster an Heyls „ABC der Küche“ orientiert. In ihrem Bericht hob sie besonders die Eigentätigkeit der Schülerinnen hervor, da das „in dieser Weise Gelernte zu einem dauernden Besitz wird [und] die Mädchen fähig [werden], die Lehren selbständig auf ähnliche Vorgänge anzuwenden und in Zukunft alle häuslichen Verrichtungen mit geschickter Hand und prüfendem Auge, Ursachen und Wirkungen berechnend, in Angriff zu nehmen“ (Förster, 1890, S. 36).

In der Schulküche konnten sechs Gruppen gleichzeitig unterrichtet werden. Für jede der Gruppen standen ein Herd, ein Schemel, ein Tisch und eine Anrichte sowie die notwendigen Küchengeräte zur Verfügung. Die Schülerinnen wurden auf diese Gruppen verteilt und erhielten jede ein bestimmtes mit einer Zahl versehenes Amt und einen bestimmten Platz zugewiesen. Der Ablauf des Unterrichts sah folgendermaßen aus:

Jedes Kind hat seinen bestimmten Platz und sein Monatsamt. Die erste Arbeit jedes Unterrichtsmorgens gehört der Amtspflicht und bezieht sich auf: 1. Kohlen einkaufen, Feuer anmachen; 2. Holz einkaufen, spalten, alles im Korbe zum Anmachen für die nächste Stunde ordnen; 3. Wasser holen; 4. Tisch für die Arbeit ordnen; 5. Anrichte abputzen; 6. das Ausgabebuch führen, Einkäufe überwachen und buchen. Nach einigen Minuten sind diese Arbeiten erledigt und es folgt nun die Besprechung des Küchenzettels, der vor der Stunde nebst allen Zuthaten und Kosten genau auf eine allen Kindern sichtbare Wandtafel geschrieben ist. Die erste Frage gilt der Art der zu verwendenden Nahrungsmittel; wie gewinnen wir dieselben; wie ist ihre Behandlung in der Küche; wie ihr Wert im Handel und im Körperhaushalt; wie ihre Zusammensetzung zum Herstellen nahrhafter, verdaulicher Speisen. Proben von guter und geringer Ware werden gezeigt und geprüft. Je nach der Jahreszeit wird Gemüse, Kartoffeln, Obst aus dem Garten geholt und daselbst Art und Wachstum beobachtet und verglichen. Durch Fragen wird das Bekannte wiederholt. Dann wird die Menge des herzustellenden Gerichts bestimmt und festgestellt, wie viele Personen, ob Erwachsene oder Kinder sich daran sättigen können. Der Preis wird berechnet: für die einzelne Person, für das ganze Gericht. Darauf folgt die Übersicht über die zur Herstellung notwendigen Verrichtungen, woraus die Einteilung der Arbeit erfolgt. Je selbständiger die Kinder das Folgen einer Arbeit aus oder nach der andern herausfinden, desto zuverlässiger sind sie zunächst und später. Nachdem noch einmal alles wiederholt ist, folgt die Ausführung des Arbeitsplanes. Die Einkäufe werden unter Leitung derjenigen, die das Ausgabebuch führt und ein Beutelchen mit kleinem, zugezähltem Gelde verwaltete, gemacht und gleich bar bezahlt; das nötige Geschirr wird besorgt, die Feuerung erhalten. [...] In jeder Gruppe arbeiten die Kinder zu gleicher Zeit dasselbe. Wenn Material oder Geschirr nicht für alle Kinder ausreicht, wird in der Arbeit abgewechselt. Die Handgriffe werden von der Lehrerin anschaulich vorgemacht, mit einfachen Worten erklärt und von den Kindern sogleich nachgemacht, wobei sich die Ungeschickten alsbald ausweisen. Alle Kinder kochen dasselbe Gericht, je zwei in einem Topfe die auf dem Küchenzettel verzeichnete Portion. Jede Arbeit wird mit größter Sauberkeit ausgeführt und zwischendurch immer wieder das Wie und Warum erörtert. Nach Beendigung einer Arbeit muss die darauf folgende von den Kindern selbst bestimmt werden. Treten Zwischenpausen ein, so werden diese mit dem Aufspülen des gebrauchten Geschirrs, Ordnen des Tischkastens und der Anrichte, mit Verlesen von Hülsenfrüchten, Wiederholung der Tagesarbeit und Aufschreiben der Rezepte ausgefüllt. Die letzteren

werden zu Hause in ein liniertes Heft sauber eingeschrieben, und alle drei bis vier Wochen wird eine Stunde des Unterrichtsmorgens benutzt, um nach vorhergegangener Besprechung bzw. Wiederholung die allgemeinen Lehren über die einzelnen Gruppen der Nahrungsmittel aufzuschreiben. [...] Damit die Mädchen doch auch wissen, wie das Gekochte schmeckt, erhält jedes einen Teller voll. [...] Nachdem Teller und Töpfe gewaschen sind, der Herd sauber gemacht, die Anrichte geordnet ist, begeben sich die Kinder nach Hause, erledigen jedoch zuvor noch alle Amtspflichten. Zu diesen gehört besonders das Vorzeigen des mit Bleifeder und der Tischnummer versehenen Ausgabeheftes, in welchem Einnahme und Ausgabe beglichen und die hergestellte Portionszahl des Essens eingeschrieben sein muß. [...] Nachdem die Mädchen dies Amt der Reihe nach verwaltet haben, wird nach den gemachten Erfahrungen eine Berechnung von allen aufgestellt über die Ausgaben einer Woche oder eines Monats an Heizungs- und Speisematerial bei einer bestimmten Anzahl zu beköstigender Personen. Ferner wird der Küchenzettel auf eine Woche gemacht für eine bestimmte Summe und dabei auf richtige Zusammenstellung der Nahrungsmittel geachtet. [...] Trotzdem alles gründlich besprochen und beobachtet wird, die Kochvorgänge entwickelt und erklärt werden und auch die Langsamkeit der Kinder längeren Arbeitszeit bedingt, stellen wir doch an jedem Morgen ein Essen für 100 Kinder fertig (für die Zöglinge des Kinderhortes und die Schülerinnen selbst). (Förster, 1890, S. 36 f.)

Die hier beschriebene Vorgehensweise wurde von Förster als Gruppenunterricht bezeichnet, entspricht jedoch nicht den heutigen Vorstellungen von Gruppenunterricht, sondern ähnelt mehr dem klassenmäßigen Unterricht, wie er in den Volksschulen damals verbreitet war. Sowohl die theoretische Besprechung der Stoff- und Arbeitsgebiete im ersten Teil des Unterrichts erfolgte klassenmäßig als auch die praktische Umsetzung im zweiten Teil. Förster nannte zwar die Gruppen auch Familien wie Schrader-Breymann, setzte jedoch deren damit verbundene Bildungsabsicht nicht um. Die Einteilung in Gruppen war bei ihr in erster Linie eine organisatorische Maßnahme, die es ermöglichte, die große Anzahl der Schülerinnen zu unterweisen und gleichzeitig die Disziplin zu wahren. Förster hob hervor, dass in jeder Gruppe zu jeder Zeit das Gleiche gemacht wird. Dies war nur möglich, wenn die Lehrerin ein Arbeitskommando gab, so dass sich abwechselnd Befehl und entsprechende Arbeitsausführung ergaben. Damit nähert sich ihre „Methode“ der damals ebenfalls propagierten Methode Springers zumindest an, der in einer Klasse 60 Mädchen unterrichtete, die nach Kommando arbeiteten (vgl. Springer, 1905). Auch der von Förster beschworene Bildungswert hauswirtschaftlichen Unterrichts bleibt dann zweifelhaft, wenn die praktischen Arbeiten eher mechanisch auf Kommando geleistet werden. Auch scheint das Ergebnis, nämlich 100 Essensportionen für den angegliederten Kinderhort und die Schülerinnen, die Methodik mitbestimmt zu haben. Die Förstersche Variante des „Gruppenunterrichts“ setzte sich in der weiteren Entwicklung haushaltsbezogenen Unterrichts jedoch durch und war noch in den 1930er Jahren Realität (vgl. hierzu Erlewein, 1933, S. 55). Sie ermöglichte immerhin die Durchführung eines klassenmäßigen Unterrichts, der – zumindest in Ansätzen – fachliche Unterweisungen mit praktischen Übungen verknüpfte, damit über die in anderen Ländern verbreitete Demonstration hinauswies und in Teilen auf die Lebenspraxis vorbereitete.

Eine stärkere Trennung von Theorie und Praxis wurde in der Didaktik Voigts angestrebt. Voigt, die 1890 bei Förster als Lehrerin ausgebildet wurde, hatte deren Methode zunächst selbst praktiziert, kritisierte aber die zu große Stoff-Fülle, die eine gründliche

Durchdringung und Verarbeitung unmöglich mache (vgl. Voigt, 1925, S. 54). Ihr methodisches Vorgehen sollte das „Kochen“ als Fach der angewandten Naturkunde herausstellen und von der Auffassung eines „technischen“ Faches wegführen. Die Hauswirtschaftslehre zählte nämlich nicht zuletzt aufgrund der Form der Lehrerinnenausbildung zu den „technischen“ Fächern (auf diese Entwicklung kann hier nicht eingegangen werden, wiewohl klar ist, dass didaktische Konzeptionen auch die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer mit beeinflussen müssen).

Um „dem Kochen die naturwissenschaftliche Grundlage zu geben“ (Voigt, 1911, zitiert nach Tornieporth, 1980, S. 41), promovierte Voigt im Alter von 57 Jahren in den Naturwissenschaften (vgl. Voigt, 1925, S. 3). Sie trennte die Nahrungsmittellehre vom „Kochen“ auch im Unterricht. Dadurch glaubte sie zu erreichen, dass jeder Unterrichtsteil seinem „Wesen“ entsprechend behandelt werden konnte. Grundlage des Unterrichts war die naturwissenschaftliche Durchdringung des Stoffes, deshalb teilte sie den vierstündigen Unterrichtstag ein in eine dreistündige Demonstration zur Nahrungsmittellehre mit naturwissenschaftlichen Versuchen und eine Übungsstunde für die Schülerinnen (vgl. Voigt, 1925, S. 62 ff.). Demonstration und Übung waren von ihr nach den Formalstufen Herbarts (1776-1841) konzipiert: Vorbereitung, Darbietung (Vertiefung), Vergleichung und Zusammenfassung, Anwendung (vgl. Voigt, 1925, S. 62 ff.). „Kochunterricht“ sollte, auf wissenschaftlicher Basis betrieben, sich „an der Erziehung zur selbsttätigen, selbständigen Beurteilung der Wirklichkeit“ beteiligen und „den Geist an der Arbeit bilden“ (Voigt, 1911, zitiert nach Tornieporth, 1979, S. 41). Hauswirtschaftliche Tätigkeit wurde von Voigt im Sinne der Arbeitsschule als Mittel zum selbsttätigen Arbeiten zur Bildung des Geistes gedacht, blieb jedoch in der Umsetzung häufig in einer sich „in Einzelheiten verlierenden Behandlung lebensmitteltechnologischer Vorgänge“ (Richarz, 1983, S. 84) stecken. Im Rahmen der Demonstration brachte sie das Experiment in den Methodenkanon des hauswirtschaftlichen Unterrichts ein. Die Abkehr vom Anlernverfahren und die Betrachtung von Arbeit und Anschauung als Mittel zur Geistesbildung wiesen den Weg für die weitere Ausgestaltung hauswirtschaftlicher Unterweisung.

Peter, Dozentin am Pädagogischen Institut in Leipzig, war eine Vertreterin der Arbeitsschulbewegung und entwickelte eine „Methodik des nahrungskundlich-hauswirtschaftlichen Arbeitsunterrichts“ (vgl. Peter, 1930). Sie kritisierte an Voigts Konzept die Orientierung an den Formalstufen, die eine Eigentätigkeit der Schülerinnen verhinderte, sowie die immer noch zu große Stoffmenge und die Trennung von Theorie und Praxis. Peter wollte die „Selbsttätigkeit“ der Schülerinnen stärker berücksichtigen und damit die praktischen Übungen im Gegensatz zu Voigt wieder mehr in den Vordergrund rücken. Unter „Selbsttätigkeit“ verstand Peter im Sinne der Arbeitsschule „selbst Ziel und Weg suchende Eigentätigkeit“ beim Erwerb theoretischen wie praktischen Wissens (Peter, 1926, S. 5). Dabei mussten vom Kind verschiedene Arbeitsstufen durchlaufen werden (vgl. Peter, 1930, S. 106), die in der Planung des Unterrichts durch die Lehrerin berücksichtigt werden sollten (s. Peter, 1930, S. 37-45, zu einem ausführlichen Unterrichtsentwurf):

1. Eine Aufgabe sollte als Problem für die Kinder einen Arbeitsanreiz bieten.
2. Die möglichen Mittel und Wege zur Problemlösung und der sich daraus ergebende Arbeitsablauf mussten besprochen/erarbeitet werden.

3. Die Arbeit wurde ausgeführt.
4. Die Aufgabe wurde gelöst.

Aufgabe der Lehrerin war die Überwachung der Arbeitsausführung und Eingreifen nach Bedarf (vgl. Peter, 1930, S. 106). Idealtypisch sollten die Schülerinnen „*selbständig die Arbeit [...] organisieren [...], selbständig die zweckmäßigsten Mittel und Wege [...] finden, mit einem Mindestaufwand an Kraft, Zeit und Mitteln [...] arbeiten, die Verantwortung für die Arbeit der Gruppe selbst [...] übernehmen*“ (Peter, 1930, S. 16 f.). Ziel eines solchen Vorgehens sollte die Erziehung zur Selbstständigkeit durch Eigenständigkeit sein. Elemente eines solchen handlungs- und schülerorientierten Vorgehens sind auch heute wieder in der Diskussion (► Kap. 3 u. 4). In diesem Zitat wird die Übernahme der Forderungen der Rationalisierungsbewegung für Hausarbeit („*mit einem Mindestaufwand an Kraft, Zeit und Mitteln*“) als normatives Prinzip in haushaltsbezogene Bildung deutlich (vgl. Schlegel-Matthies, 1995, S. 149 ff.).

Im Vergleich zu Förster und Voigt kritisierte Peter die Orientierung am Stoff, für dessen Durcharbeitung es „*nur einen richtigen Weg [gab], der genau nach einem vorherigen Entwurf abzuschreiten möglich war*“ (Peter, 1930, S. 105). Sie wollte ihre „Bildungsarbeit am Kinde“ orientieren (ebd.), d. h. auch an der altersgemäßen Entwicklung, und die Menge des Unterrichtsstoffs einschränken.

Aufgabe von Bildung sollte es sein, „den Boden zu bereiten, aus dem für das Kind ein Tätigsein herauswächst, das ihm die Möglichkeit gibt, sein Wesen aus sich heraus zu entfalten und sich dabei gleichzeitig in den Strom der Lebenswirklichkeit, in Kultur, Gesellschaft und Wirtschaft seines Zeitalters hineinzutasten und einzufügen und so im eigenen Arbeiten und Ringen sich selbst zu finden und zum tätigen Gliede seiner Lebensgemeinschaft zu werden“ (Peter, 1930, S. 4). Damit Bildung in diesem Sinne gelingen kann, müssen Arbeitsfelder gefunden werden, die möglichst alle Kräfte des einzelnen Kindes sowie möglichst viele spezielle Kräfte aller Kinder sich entfalten können. Peter (1930, S. 5) sah die Betätigung auf hauswirtschaftlichem Gebiet als ein solches ideales Arbeitsfeld an. Haushaltsbezogene Bildung – wie Peter sie verstand – ist Bildung von *Kopf, Herz und Hand*: Sie „nimmt seine [des jungen Menschen] sämtlichen Sinne in Anspruch, fordert seine geistigen Tätigkeiten heraus, setzt seine Hände, ja den ganzen Körper in Bewegung“ (Peter, 1930, S. 6). Die Komplexität der Arbeitsabläufe und die Lebensnähe des Unterrichts fördern die „ganzheitliche Bildung“ der Kinder (ebd.). Interessanterweise sprach sie sich deshalb für einen Unterricht der „Kinder beider Geschlechter“ zumindest über die Erkenntnisse der wissenschaftlichen Ernährungslehre aus (Peter, 1930, S. 59), der eigentliche hauswirtschaftliche Unterricht blieb allerdings auch bei ihr den Mädchen vorbehalten. Den Widerspruch zu dem von ihr definierten Bildungsbegriff sah sie jedoch nicht, wie auch die Ausführungen zum Bildungswert hauswirtschaftlichen Tuns verdeutlichen.

In der Komplexität des Wirklichkeitsbereiches, auf den sich Peters nahrungskundlich-hauswirtschaftlicher Arbeitsunterricht bezieht, lag ihrer Ansicht nach „die Erklärung für seinen weitreichenden und allseitigen Bildungswert“ (1930, S. 93) und die Verbindung zu den anderen Unterrichtsfächern der Volksschule. Aus der Betrachtung des nahrungskundlich-hauswirtschaftlichen Unterrichts als „angewandte Naturkunde“ folgerte sie, dass für Mädchen zugunsten dieses Unterrichts eine oder zwei Stunden Naturlehre gestrichen werden können. Sie begründete dies mit der unterschiedlichen

Denkweise der Geschlechter: „Der Knabe vertieft sich in diese und andere Wissenschaften aus Freude und Begeisterung am Denken an sich [...]. Das Mädchen dagegen braucht die *Sache*, die es zum Denken anregt“ (Peter, 1930, S. 95). Aus diesem Grund forderte sie die naturwissenschaftliche Ausbildung der Hauswirtschaftslehrerin, die auch die „Kochvorgänge“ wissenschaftlich durchdringen sollte. Einschränkend verwies sie in diesem Zusammenhang darauf, „dass auch das hauswirtschaftliche Tun als Betriebsvorgang einen eigenen Bildungswert hat, der zur Geltung kommen muss“ (ebd.). Worin dieser Bildungswert besteht, ob in der Bildung zur Hausfrau oder in der Bildung weiblicher Eigenschaften, bleibt hier jedoch offen.

1934 war bei Peter von einem Bildungswert hauswirtschaftlicher Tätigkeit nicht mehr die Rede. Aufgabe des „Haushaltungsunterricht[s] im neuen Staate“ (Peter, 1933) war nun die Erziehung zur Hausfrau und Mutter. Mit der oben ausgeführten Argumentation zur „angewandten Naturkunde“ (Peter, 1933, S. 330 f.), definierte Peter „die hauswirtschaftliche Tätigkeit [...] für Mädchen [um zum] geeignetste[n] Mittel zur *Arbeitserziehung*“ (Peter, 1933, S. 334). Der umfassende Anspruch, der noch in der „Methodik des nahrungskundlich-hauswirtschaftlichen Unterrichts“ vertreten wurde, wich einer rein praktischen Arbeitserziehung als Vehikel der Gesinnungsbildung (vgl. Peter, 1940). Die Vorbereitung auf die zukünftigen Aufgaben als Hausfrau und Mutter, auf den Dienst am Volke sollte bereits im frühen Kindesalter beginnen, denn nur so könne das besonders hohe „Maß an Selbstlosigkeit und Selbstüberwindung“, können „Selbstzucht“, „Arbeitswille, Pflichtbewußtsein, Opferbereitschaft“ durch häufige Übung erlernt werden (Peter, 1933, S. 332 ff.; s. auch Apel & Klöcker, 2000).

1933 begann die ideologische und praktische Schulung der Frauen im Hinblick auf eine mögliche Planwirtschaft. Diese Schulung wurde nach 1936 innerhalb der Vierjahresplanwirtschaft zu einer wichtigen und vieldiskutierten Zielsetzung politischer Beeinflussung des weiblichen Teils der Bevölkerung.¹⁶

Hauswirtschaftliche Bildung wurde im Dritten Reich konsequent in den Dienst der NS-Ideologie gestellt. Die Nationalsozialistische Frauenschaft (NSF) und das Deutsche Frauenwerk (DFW) hatten die Aufgabe, die „Lehre und das Gedankengut des Nationalsozialismus“ in die „Köpfe und Herzen aller deutschen Frauen zu versenken“; alle deutschen Frauen sollten so geschult werden, „dass sie in ihrer weltanschaulichen Einstellung wie in ihrem täglichen Handeln sich bewußt werden, ihrem Volke verantwortlich zu sein“ (Reichsorganisationsleitung der NSDAP, 1940, S. 267 f.).

Damit sind die Ziele hauswirtschaftlicher Bildung im Dritten Reich benannt. Hauswirtschaft als Fach des „Frauenscaffens“ war wesentlicher Bestandteil nationalsozialistischer Frauen- und Mädchenbildung.

Die Erziehung zu einer dem Lohn angemessenen Lebensführung und die sittliche Arbeitserziehung, die schon in der Weimarer Zeit eine Rolle spielte, wurden im Nationalsozialismus besonders ausgebaut. Wissensvermittlung wurde dabei nun auf das Notwendigste beschränkt. Die nationalsozialistische Frauenbildung sollte vom Wesen der Frau ausgehen, d. h. nicht Unterrichtung in Theorien sollte im Vordergrund stehen,

¹⁶ Der Anpassung an die Autarkiebestrebungen in der deutschen Landwirtschaft wurde von Seiten des Staates und der NSDAP große Bedeutung zugemessen. Ihnen kam es darauf an, eine Situation, wie sie im Ersten Weltkrieg bestanden hatte – Dolchstoßlegende, Verrat der Heimat usw. – um jeden Preis zu verhindern.

sondern die Vermittlung von Inhalten durch praktische Anschauung. Der gesamte Frauenbildungsbereich war von einer intensiven Unterrichtung in „ihren“ Arbeitsfeldern gekennzeichnet. Die Frauen wurden permanent zu Höchstleistungen in praktischen Tätigkeiten herausgefordert. Bis 1938 hatten bereits 1,8 Millionen Frauen in Hauswirtschaftskursen des DFW gelernt, wie sie ihre Kleidung am schonendsten pflegen, einheimisches Obst und Gemüse am besten konservieren und ihrer Familie mit begrenzten Ressourcen, aber größtem Arbeitsaufwand möglichst nährwerthaltiges Essen zubereiten konnten. Mutterschaft und Hausarbeit wurden auf diese Weise in bisher einmaliger Weise „professionalisiert“ und in ihrer Bedeutung für die „Volksgemeinschaft“ sozial aufgewertet, womit Forderungen bürgerlicher Hausfrauenverbände aus der Weimarer Republik weitgehend erfüllt waren.

Im Kaiserreich und in der Weimarer Republik war die Einrichtung und Durchführung des Hauswirtschaftsunterrichts noch Sache der Länder und Gemeinden gewesen. Mit dem Erlass vom 15. Dezember 1939 wurde der „Hauswerkunterricht“ für alle Volksschülerinnen Pflichtunterricht im letzten Schuljahr (zur Ideologisierung haushaltsbezogener Bildung im Dritten Reich vgl. Schlegel-Matthies, 1996). Hier sollten nur noch „grundlegende Kenntnisse und Fertigkeiten gelehrt und geübt werden“, denn sie hatten nach Ansicht Peters „große Bedeutung für eine erfolgreiche Erziehung zu Sorgsamkeit, Gewissenhaftigkeit, peinlichster Sauberkeit und damit völkischem Verantwortungsbewußtsein“ (1940, S. 358).

1934 war die Abteilung Hauswirtschaft/Volkswirtschaft im DFW gegründet worden. Leiterin der Abteilung war die Volkswirtin Else Vorwerck, die den Zusammenhang zwischen Privathaushalt und Volkswirtschaft herausstellte und darauf hinarbeitete, dass die Reichsfrauenführung die „ureigenen Frauenaufgaben“, Verbrauchervertretung, Leistungssteigerung im Haushalt, Verbesserung der Ausrüstung und die Heranbildung hauswirtschaftlichen Nachwuchses, im Interesse des nationalsozialistischen Staates in Angriff nahm (vgl. Vorwerck, 1948). Die in den Veranstaltungen des DFW gelehrt Inhalte stellten ein Standardwissen dar, welches Frauen vielfältig einander weitergaben. Dabei handelte es sich um Inhalte, die nur auf den ersten Blick rein sachlich und rein praktisch waren. Tatsächlich waren sie immer aufs engste gekoppelt mit den auf Erbwert, Rassenhygiene und Eroberungskrieg ausgerichteten Zielen des Nationalsozialismus: die im Zuge der Autarkiebestrebungen ganz auf die Landeserzeugnisse und auf die Markenbewirtschaftung abgestellten Kochrezepte, das sparsame Wirtschaften, die gesunde Ernährung und die auf Sauberkeit, Ordnung und widerspruchlosen Gehorsam abgestellte Erziehung der Kinder usw. Die Arbeitserziehung als solche war nicht nur inhaltlich, sondern auch methodisch von Bedeutung. Praktisches Handeln erwies sich als das effektivste Prinzip zur Einbindung vieler Frauen in den NS-Staat, es funktionierte zur Ausrichtung von Millionen von Frauen auf die Ziele des NS-Staates in der Erziehung und zur Vorbereitung auf den Krieg.

2.1.3 Zusammenfassendes Fazit

Die in diesem Kapitel diskutierten Konzeptionen von Förster, Heyl, Sumper, Voigt und Peter haben die Entwicklung der haushaltsbezogenen Bildung bis in die Gegenwart hinein geprägt. Zusammenfassend lassen sich die folgenden Entwicklungstendenzen

darstellen. In allen Konzepten wurde auf eine Verwissenschaftlichung haushaltsbezogener oder hauswirtschaftlicher Bildungsinhalte hingearbeitet, d. h. Hausarbeit sollte nicht länger durch Erfahrung und Tradition, sondern durch die (Natur-) Wissenschaften bestimmt werden. Hauswirtschaftslehre wurde zur angewandten Naturkunde.

Systematisierung der Wirtschaftsführung und Rationalisierung der Hausarbeit sind Folgen dieser Verwissenschaftlichungsbestrebungen, die seit den 1920er Jahren verstärkt in haushaltsbezogene Bildungskonzeptionen eingingen. Neben den bereits in den vorindustriellen Hauslehren vorhandenen Tugenden wurde nun auch *Rationalität* normatives Prinzip haushaltsbezogener Bildung.

In allen Texten wurde an der haushaltsbezogenen Bildung als Mädchenbildung festgehalten, ebenso an schichtspezifischen Unterschieden für die haushaltsbezogene Bildung festgehalten. Hier spiegeln sich die Anfänge der hauswirtschaftlichen Bildungsbestrebungen in der Armenfürsorge und der bürgerlichen Frauenbewegung wider, die das Selbst- und das Fremdverständnis der haushaltsbezogenen Bildung bis in die Gegenwart geprägt haben.

Die Verknüpfung von Theorie und Praxis durch Gruppenunterricht, die Einführung des Experiments in den Methodenkanon des hauswirtschaftlichen Unterrichts verbunden mit der Trennung von Wissenserwerb und Übung, die Förderung der Eigentätigkeit unter dem Einfluss der Arbeitsschulbewegung kennzeichnen zum einen die Einflüsse der unterschiedlichen pädagogischen Richtungen der jeweiligen Zeit, verdeutlichen zum anderen aber auch die methodischen Schwierigkeiten, die in der Besonderheit der haushaltsbezogenen Bildung liegen.

Voigt und Peter sahen in Arbeit und Anschauung Mittel der Bildung der Persönlichkeit und des Geistes. In Peters Texten aus der NS-Zeit wurde haushaltsbezogene Bildung auf die Gesinnungsbildung durch praktische Arbeit reduziert. Der Arbeitsschulgedanke, von ihr noch 1930 vertreten, wurde damit pervertiert. Und gerade weil die praktische Arbeit so stark in den Vordergrund gehoben wurde, konnte die weibliche Beteiligung daran damals – und kann sie auch heute – je nach Opportunität in zweierlei Weise gewertet werden:

1. Zum einen erschien die praktische Arbeit als „reine“, d. h. als politisch harmlose Arbeit, die unabhängig von Politik einfach sachlich zu erledigen war.
2. Zum anderen erschien die praktische Arbeit als der beste Beweis des Engagements einer Frau für den nationalsozialistischen Staat bzw. für die Volksgemeinschaft, die er zu sein vorgab.

Es scheint vollkommen klar, dass die meisten Frauen nach 1945 die praktische weibliche Arbeit nur noch zu „reiner“ Arbeit stilisierten und die einst so wichtige weltanschauliche Einbindung weiblicher Kräfte in der Erinnerung schlicht ausblendeten. So ist es auch zu erklären, dass beim Wiederaufbau des hauswirtschaftlichen Bildungssystems nahtlos an Inhalte, Personen und Organisationsstrukturen aus der Zeit des Nationalsozialismus angeknüpft werden konnte.

Angesichts der existenziell bedrohten Lage vieler Haushalte in der unmittelbaren Nachkriegszeit schien es ein Gebot der Stunde, Hauswirtschaft als Anpassung an gegebene Möglichkeiten und damit als Erziehung zur Bewältigung des Mangels (an Nah-

rungsmitteln, Konsumgütern usw.) zu betreiben. Auch schien es sinnvoll zu sein, „erfahrene“ Personen in diesem Bereich wiedereinzusetzen, nur so ist zu erklären, dass z. B. zahlreiche Mitarbeiterinnen der Bundesforschungsanstalt für Hauswirtschaft in Bonn-Bad Godesberg zuvor als Abteilungsleiterinnen oder Sachbearbeiterinnen in der Abteilung Volkswirtschaft/Hauswirtschaft der Reichsfrauenführung beschäftigt waren.

Der Verweis auf die „reine“ praktische Arbeit, die geleistet worden war, ermöglichte nun den Rückzug ins Private, d. h. Unpolitische. Wie gut dies nach 1945 den Betroffenen gelang, verdeutlicht die Urteilsbegründung im dritten Prozess gegen die Reichsfrauenführerin Gertrud Scholtz-Klink, wenn es dort heißt, dass die „Zuständigkeit für hauswirtschaftliche, soziale und karitative Aufgaben“ strafmildernd wirkte (vgl. den Text der Urteilsbegründung ihres dritten Prozesses, abgedruckt in Scholtz-Klink, 1978, S. 482).

2.1.4 Ziele von gestern für Haushalte von morgen – Die Sachstandserhebung über hauswirtschaftliche Bildung in der Bundesrepublik Deutschland

Die Diskrepanz zwischen den Inhalten, Zielen und der Organisation des hauswirtschaftlichen Unterrichts einerseits und den sich verändernden Lebensbedingungen in Haushalt, Familie und Gesellschaft andererseits wurde zu Beginn der 1960er Jahre Gegenstand der Kritik innerhalb der Fachdiskussion. Der Fachausschuss Bildung der Deutschen Gesellschaft für Hauswirtschaft e. V. (dgh) führte in Zusammenarbeit mit dem Bundesministerium für Wirtschaft zwischen 1963 und 1965, die Vorarbeiten begannen bereits 1959, eine Untersuchung über den Stand der hauswirtschaftlichen Bildung in der Bundesrepublik Deutschland durch, die 1966 von Elisabeth Lippert veröffentlicht wurde. Die Sachstandserhebung soll hier herangezogen werden, weil sie die Diskussion um die Lösung haushaltsbezogener Bildung von der Mädchen- und Armenbildung in der Bundesrepublik mit auslöste und als Beginn der Entwicklung einer neuen, modernen, auf den Haushalt bezogenen Bildungskonzeption gesehen werden kann¹⁷, in deren Folge das Unterrichtsfach Hauswirtschaft den Bezug zu den technischen Fächern verlor.

Die Argumentation hier befasst sich nicht mit der Zusammenschau der Lehrpläne für die verschiedenen Schulstufen, sondern mit der bildungskritischen Auseinandersetzung Lipperts mit den Ergebnissen der Bestandsaufnahme, die sie in einer zweiten Veröffentlichung 1970 erweiterte und ergänzte (vgl. Lippert, 1970, S. 271 ff.).

Zentraler Kritikpunkt Lipperts an der hauswirtschaftlichen Bildung der 1960er Jahre in der Bundesrepublik war die Bestimmung ihres Bildungsauftrages und ihrer Lehrziele durch Inhalte und Sprachformen, „die nicht das Ergebnis einer Auseinandersetzung [...] mit der Lage der Gesellschaft und der Lage des Menschen, der Frau und des Mannes, des Kindes und Jugendlichen, und der Familie in ihr [sind]“ (Lippert, 1970, S. 273). Hauswirtschaftliche Bildung blieb auch bis in die 1960er Jahre, bis auf wenige Ausnahmen, Mädchenbildung. Ziel haushaltsbezogener Bildung war immer noch die Vorbereitung der Mädchen auf ihre spätere Rolle als Hausfrau und Mutter.

¹⁷ Dies ist sicherlich das Verdienst Elisabeth Schliebe-Lipperts, die 1932 eine von vier habilitierten Frauen in Deutschland war. Sie habilitierte sich in Psychologie und Pädagogik und lehrte in Gießen, Koblenz und Mainz. Nach 1946 entwickelte sie für Hessen ein Lehrerbildungsprogramm, das alle pädagogischen Berufe umfasste (vgl. Erziehung und Wissenschaft, 1984, S. 33).

Lippert kritisierte an den Lehrplänen der Bundesländer die schlichte Aufzählung von „Tugenden, menschlichen Eigenschaften, Charakterzügen, objektgebundenen oder subjektbezogenen geistigen, seelischen, sozialen und sittlichen Haltungen, Einstellungen und Verhaltensweisen, die im hauswirtschaftlichen Unterricht geweckt und gepflegt werden sollen“ (Lippert, 1970, S. 274), als ob sie zeitlos gültig seien. Stattdessen forderte sie – dem pädagogischen Wissensstand der 1960er und frühen 1970er Jahre entsprechend – die Lehrziele aus den Sach- und Bildungsbedürfnissen der Zeit abzuleiten und im „*Prozess ständiger Versachlichung der Bildungsplanung*“ auf Worthülsen und Leerformeln zu verzichten (Lippert, 1970, S. 275).

Als „Prüfstein für den Vollzug der nicht nur verbalen, sondern auch sachlichen Entidealisierung der Lehrziele der Hauswirtschaftlichen Bildung [sah Lippert] die Entscheidung über die Ausweitung ihres Bildungsauftrages auch auf Jungen“ (Lippert, 1970, S. 277).

Sie kritisierte im Rückblick auf die Geschichte der Mädchenbildung, in der die hauswirtschaftliche Bildung immer ein wesentlicher Teil war, den gravierenden Irrtum der Frauenbewegung, die Gleichstellung von Männern und Frauen zu erreichen, indem Frauen den Zugang zu den „männlichen Formen der Bildung“ gewährt wurde, und fragte: „Wie wäre wohl die kulturpolitische Entwicklung Deutschlands und Europas gelaufen, wenn die Vertreterinnen der Frauenbewegung die Reformbedürftigkeit des höheren Bildungswesens begriffen hätten im Sinne seiner *Vermenschlichung* durch Überwindung seiner Vermännlichung“ (Lippert, 1970, S. 279; Hervorh. K. S.-M.).

Ausgehend von ihrem Haushaltsverständnis des „Familienhaushalts“ fordert sie für beide Geschlechter neben einem Erwerb der Bürgerfähigkeit und Berufsfähigkeit auch einen Erwerb der Familienfähigkeit in der Schule. Mit dieser Forderung kam sie zu einem erweiterten Verständnis der Ziele und Inhalte haushaltsbezogener Bildung. Dies wird in ihrer Schlussfolgerung deutlich, dass die Entwicklung einer Bildungstheorie, die sich zunächst an den allgemeinen Bildungsbedürfnissen des Menschen orientiert, anstelle der Entwicklung geschlechtsspezifischer Bildungstheorien, dazu geführt hätte, dass hauswirtschaftliche Bildung vermutlich niemals Mädchenbildung geworden wäre, die „im engen Sinne lediglich auf die Sachleistungen des privaten Haushalts vorbereiten soll“ (Lippert, 1970, S. 279).

Lippert wies die bereits damals erhobene Forderung nach dem Ersatz hauswirtschaftlicher Bildung für Mädchen durch naturwissenschaftlich-technischen Unterricht ebenso zurück wie die Auffassung, dass hauswirtschaftliche Bildung die Mädchen benachteilige.¹⁸ Die Diskussion um diese Problematik hält bis heute an und hat zu einer Reihe von Modellversuchen geführt (u. a. Beinke, 1993; Faulstich-Wieland, 1995; Faulstich-Wieland & Horstkemper, 1991). Hier soll Lipperts Sicht der Gleichstellungsproblematik beleuchtet werden. Sie fragte: „Wird der Junge, namentlich in der heutigen Lage der Gesellschaft, dadurch bildungsgeschädigt, dass man ihn aus einer zeitaltergeforderten Hauswirtschaftlichen Bildung ausschließt oder auf den Erwerb einiger haushaltstechnischer Fertigkeiten einengt?“ (Lippert, 1970, S. 280) und sprach mit

¹⁸ Zur Kritik an der Tatsache, dass zugunsten des Hauswirtschaftsunterrichts naturwissenschaftliche Fachstunden für Mädchen gestrichen wurden, siehe u. a. Borris (1972, S. 59).

Hinweis auf Alexander Mitscherlich von einem Fall von „hergestellter Dummheit“ (Mitscherlich, 1969).

Lippert übernahm Ideen der Familiensoziologie und entwickelte von hier aus ihre Konzeption einer modernen haushaltsbezogenen Bildung für beide Geschlechter:

Die Familienangehörigen sind, unabhängig vom Lebensalter und Geschlecht als Gruppe und jeder einzelne von ihr, auf die familialen Lebensgrundrollen: Ehefrau und Ehemann, Mutter und Vater, Sohn und Tochter, Bruder und Schwester, vorzubereiten. [...] Jedem Familienmitglied muß bewußt werden, daß er und die anderen zeitlebens Träger mehrerer Lebensgrundrollen sind. Er muß erfahren, dass jede Rolle ihn und die anderen in jedem Lebensalter und in jeder Lebenslage zu sachlichen und menschlichen Leistungen herausfordert, die jeder verpflichtet ist, seinem Entwicklungsstande gemäß, zu kennen, zu erkennen und erfüllen zu können. Jeder Rollenträger muß erfahren und begreifen, daß seine Lebensrollen und die Lebensrollen der anderen sich lebenslang in einem konfliktreichen, lebensalter-, geschlechts-, situations- und schicksalsbedingten Prozess, gebunden an die Realformen der Familienhaushalte und Familienhauswesen und ihre Strukturveränderungen, namentlich im Grundfeld der menschlichen Leistungen, ständig verwandeln und daß er diese Verwandlungen im Sinne der jeweiligen Rolle und seines Entwicklungsstandes verarbeiten muß. (Lippert, 1970, S. 280 f.)

Lippert lehnte damit die bisher vorherrschende Orientierung haushaltsbezogener Bildungskonzeptionen am bürgerlichen Frauenbild des 19. Jahrhunderts ab und propagierte den Anspruch haushaltsbezogener Bildung als Allgemeinbildung im Sinne einer Bildung für alle und im Sinne einer Grundbildung. Durch die Betrachtung des Haushalts als „Familienhauswesen“ kommen die Komponenten des Zusammenlebens im Haushalt, der Gestaltung sozialer Beziehungen in die Konzeptionen zur haushaltsbezogenen Bildung hinein, die bis in die Gegenwart die Diskussion prägen. Mit dem Rückgriff auf den soziologischen Begriff der „familialen Lebensgrundrollen“ betrachtete Lippert die unterschiedlichen Positionen der Haushaltsmitglieder, ohne jedoch damit eine geschlechts- oder altersspezifische Aufgabenteilung im Haushalt zu verbinden. Sie forderte vielmehr, dass hauswirtschaftliche Bildung beide Geschlechter, Jungen und Mädchen, Männer und Frauen auf die Aufgaben in Familie und Haushalt vorbereiten muss.

Als Voraussetzung zur Lebensbewältigung unterschied Lippert in ihrer Konzeption der hauswirtschaftlichen Bildung drei Bildungsaufträge des Bildungs- und Schulwesens für beide Geschlechter: die Entwicklung (1) der Familienfähigkeit, (2) der Berufsfähigkeit und (3) der Bürgerfähigkeit. Da die Bildung zur Familienfähigkeit in kulturpolitischen Programmen kaum vorkam, war sie als Bildungsauftrag für das Schulwesen fast unbekannt. Die Entwicklung der Familienfähigkeit für beide Geschlechter in jedem Lebensalter sollte „epochengerecht, gesellschaftsbezogen und zeitalterbestimmt“ erfolgen und organisatorisch als immerwährender, kontinuierlich aufgebauter Bildungsprozess umgesetzt werden (Lippert, 1970, S. 452 ff.).

Problematisch scheint Lipperts Aufgliederung der hauswirtschaftlichen Bildung in die zwei Grundgebiete: „Grundfeld der sachlichen Leistung“ und „Grundfeld der menschlichen Leistung“ (ebd.; ► Abb. 2) Die strikte Trennung zwischen sachlichen und menschlichen Leistungen widerspricht zum einen der Komplexität von Hausarbeit, die nie rein sach-, sondern immer auch personenbezogen ist. Zum anderen besteht die Gefahr, dass die sachlichen Leistungen wiederum als rein technisch und theoriefern an den Rand gedrängt werden. Die starke Hervorhebung der familialen Rollen,

der Familie und die daraus abgeleitete Bedeutung der Familienfähigkeit als Bildungsziel sind sicherlich auch den zeitgenössischen Bestrebungen um die Stabilisierung der Familie zuzuordnen. Jedoch ist es das Verdienst Lipperts, mit ihrer Formulierung einer „hauswirtschaftlich-familialen“ Bildung im Fachbereich Familienhauswesen die haushaltsbezogene Bildung an Schulen „aus dem Ghetto der Mädchenbildung, der quasi Erwachsenenbildung und der technischen Fächer herauszuführen“ (Torniepoth, 1980, S. 182).

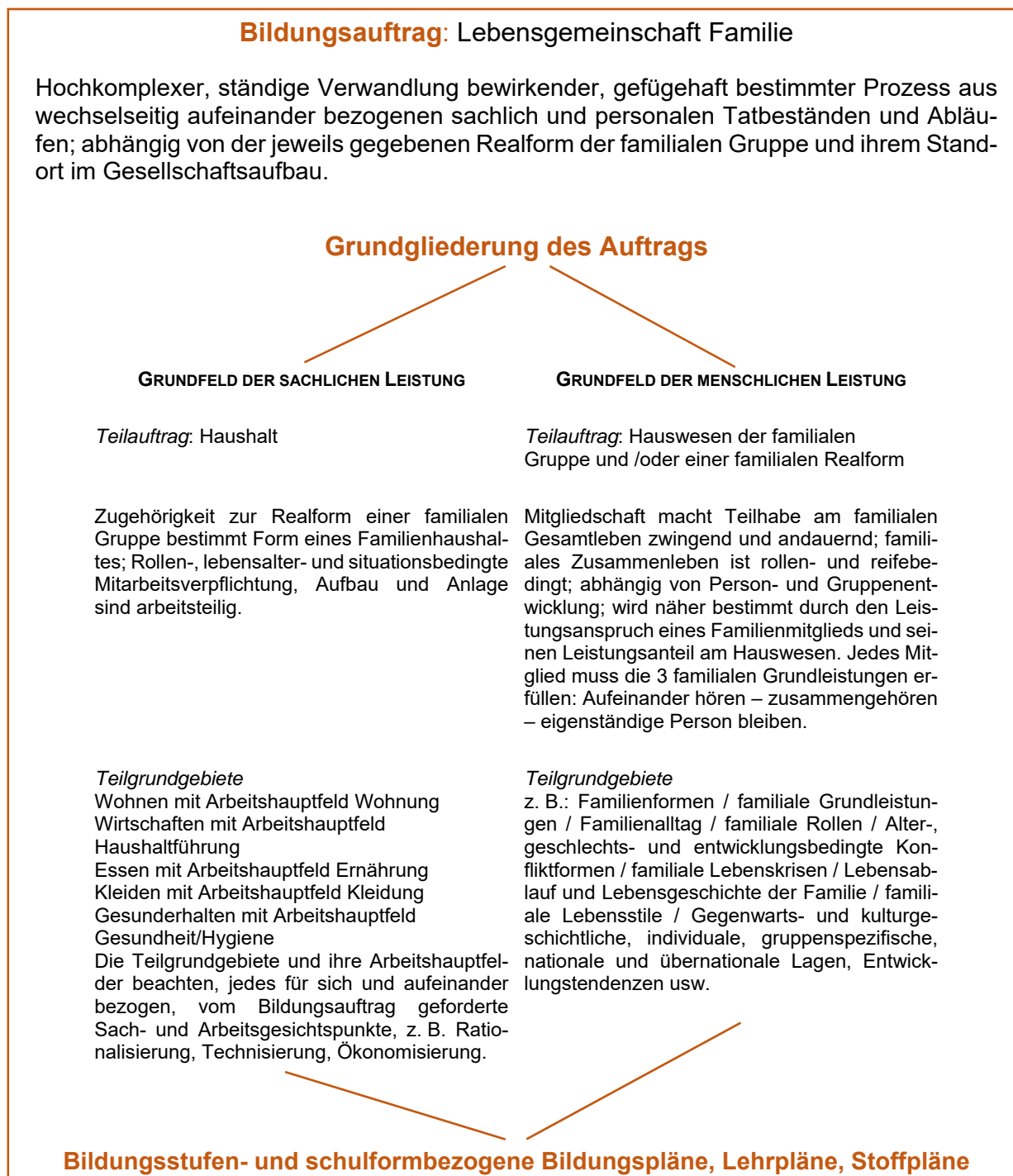


Abb. 2 Aufgliederung der Hauswirtschaftlichen Bildung in Grundgebiete von Lippert (1970, S. 452 ff.)

2.2 Zur Neuorientierung haushaltsbezogener Bildung im Rahmen der Bildungsreform

Mit der Veröffentlichung der „Bedarfsfeststellung“ für den gesamten Bildungs- und Kulturbereich durch die Kultusministerkonferenz 1963 und mit der Einsetzung des Deutschen Bildungsrates 1965 begann in der Bundesrepublik Deutschland eine neue Epoche in der Bildungspolitik (vgl. Arbeitsgruppe Bildungsbericht, 1994; Raschert, 1980, S. 165 ff.). Die Kritik am bestehenden Bildungswesen ging vor allem von einer bildungspolitisch aktiv gewordenen und den gesellschaftlichen Entwicklungen zunehmend kritisch gegenüberstehenden Öffentlichkeit aus. Bildungsreform und Gesellschaftskritik markieren schlagwortartig die bildungspolitische Blütezeit in der Bundesrepublik zwischen 1965 und 1973, die auch für die haushaltsbezogene Bildung zu einer grundlegenden Veränderung und Neuorientierung führte.

Auseinandersetzungen um die schulischen Lehrpläne haben in der Bildungsreformdiskussion der ausgehenden 1960er und der beginnenden 1970er Jahre unter dem Stichwort „Revision des Curriculums“ eine zentrale Rolle gespielt. Das dreigliedrige allgemeinbildende Schulsystem mit seiner sozialständischen Differenzierung geriet zunehmend unter Rechtfertigungsdruck. Erstmals wurde auch die Frage der Legitimierung von Bildungsinhalten in einer breiten, pädagogisch interessierten Öffentlichkeit aufgeworfen und diskutiert. Die Entwicklung von Lehrplänen und Rahmenrichtlinien sowie die Umgestaltung des Schulsystems unter dem Stichwort „Chancengleichheit“ beeinflussten die didaktischen Konzeptionen zur haushaltsbezogenen Bildung bis in die Gegenwart.

Dieser Prozess der Neuorientierung haushaltsbezogener Bildung soll in drei Etappen nachgezeichnet werden. Aus arbeitsökonomischen Gründen beschränkt sich die Darstellung auf die Lehrplanarbeit in Nordrhein-Westfalen, insbesondere da auch die inhaltlich-didaktische Auseinandersetzung der Zeit sich auf diese Lehrpläne bezog.

1. Mit der Umwandlung der Volksschuloberstufe zur Hauptschule in Nordrhein-Westfalen zum Schuljahresbeginn 1968/69 war eine Neuorientierung des hauswirtschaftlichen Unterrichts verbunden, die Lippert bereits 1966 gefordert hatte (► Kap. 2.1.4) und die zur Einbindung des Faches Hauswirtschaft in die Arbeitslehre führte (zu einer ausführlichen Analyse s. Tornieporth, 1979; für NRW: Thiele-Wittig & Litschke, 1989).
2. Die pädagogisch-didaktische Auseinandersetzung um die Reform des Curriculums und die damit verbundene bildungspolitische Auseinandersetzung um die Reform der Schule prägte die Konzeptionen zur haushaltsbezogenen Bildung der 1970er Jahre.
3. Die Orientierung an der didaktisch-pädagogischen Reformdiskussion führte erstmals im Bereich der haushaltsbezogenen Bildung zu einer Überwindung reiner Methodenlehren.

2.2.1 Haushaltsbezogene Bildung im Lehrplan der Hauptschule in Nordrhein-Westfalen 1968 – Arbeitslehre: Hinführung zur Wirtschafts- und Arbeitswelt

Nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs konsolidierte sich in der Bundesrepublik Deutschland ein gegliedertes Schulwesen, das sich an die Organisationsstrukturen der Weimarer Zeit anschloss und Reformansätze der direkten Nachkriegszeit zurückdrängte (s. Arbeitsgruppe Bildungsbericht, 1994; historisch-vergleichend s. Anweiler, Fuchs, Domer & Petermann, 1992). Im Düsseldorfer Abkommen „Zur Vereinheitlichung auf dem Gebiet des Schulwesens“ (Raschert, 1980, S. 108) aus dem Jahr 1955 vereinbarten die Bundesländer die Dreigliedrigkeit des Schulwesens, d. h. das Nebeneinander von Volksschule, Mittelschule und Gymnasium. Nach dem Besuch der vierjährigen Grund- bzw. Volksschule besuchten in den 1950er und 1960er Jahren 75-80 % der Schüler und Schülerinnen die Volksschuloberstufe. 12-15 % wechselten zum Gymnasium, z. T. nach einer Aufnahmeprüfung, und die übrigen besuchten die Mittelschule (Realschule) (Arbeitsgruppe Bildungsbericht, 1994, S. 179 ff.). Die drei weiterführenden Schulformen waren streng voneinander abgeschottet, d. h. mit dem Übergang von der Grundschule auf eine der weiterführenden Schulen wurde schon die Entscheidung für das künftige Berufsleben gestellt. Jede der Schulformen berief sich auf eine eigene Erziehungsphilosophie, unterschied sich im Fächerkanon, in der Stundentafel und in den Lehrplänen von den anderen, so dass keinerlei Durchlässigkeit von unten nach oben gegeben war (vgl. Arbeitsgruppe Bildungsbericht, 1994, S. 182).

Die vertikale Struktur des Bildungswesens wurde durch eine „nativistische Begabungstypologie und eine dieser Typologie entsprechende Klassifikation von Berufsgruppen“ legitimiert (Arbeitsgruppe Bildungsbericht, 1994, S. 181). „Die Hauptschule galt als Schule der ‚praktisch begabten unteren Volksschichten‘, für die ein ganzheitlicher, anschaulicher und erlebnisnaher Unterricht, der das Heimatprinzip betonte, angemessen erschien. Auf dem Gymnasium dagegen sollten die ‚abstrakt Begabten‘ auf ein Hochschulstudium und gesellschaftliche Führungspositionen vorbereitet werden“ (ebd.).

Während das Gymnasium ungebrochen als „Elitebildungsanstalt“ und „als Vorschule zur Universität“ galt, stand die Volksschuloberstufe, die spätere Hauptschule, im Zeichen einer Erziehungsphilosophie „volkstümlicher Bildung“ (Arbeitsgruppe Bildungsbericht, 1994, S. 180 f.). In der Regel war die Volksschule konfessionell und besonders in den Städten auch nach Geschlecht gegliedert.

Das Konzept der „volkstümlichen Bildung“ der Volksschule sollte Grenzen zwischen Schule und Alltagserfahrung abbauen. Differenzierungen zwischen den Schulfächern sollten unter den Gesichtspunkten Religion, Heimat und Muttersprache aufgehoben werden:

Durch eine [...] auf die Lebenssituation bezogene, auf Zusammenhänge bedachte, auf praktische Anwendung gerichtete Schularbeit, die in der Heimat und in der Muttersprache wurzelt, Zusammenleben und Zusammenarbeit ordnet, Besinnlichkeit und musikalisches Tun pflegt, soll jungen Menschen eine volkstümliche Bildung vermittelt werden. (Kultusministerium NRW, 1958, S. 10 f., 1963, S. 5)

Zur volkstümlichen Bildung gehörte neben der sozialen Eingrenzung auf den Lebenskreis „des werktätigen Menschen“ die gebührende Rücksichtnahme „auf Eigenart und Lebensaufgabe der Geschlechter“:

Das Mädchen ist nicht nur Kind, sondern auch Tochter und Schwester; es wird in Zukunft Mutter sein, oder es hat als berufstätige Frau sein Leben fraulich zu gestalten. Daher ist es auf seine wesentlich weiblichen Anlagen, Kräfte und Aufgaben hin zu bilden.

Die Welt des Knaben ist ebenfalls vom Geschlecht her bestimmt. Er ist Sohn und Bruder, und ihm steht nicht nur die Frage der beruflichen Bewährung, sondern auch die Aufgabe des Vaterseins bevor. (Kultusministerium NRW, 1958, S. 11 f.)

Hierfür wurden die Jungen u. a. im Werken als Teil eines lebenspraktischen Unterrichts vorbereitet. Die Vorbereitung auf die Rolle als Hausfrau und Mutter erfolgte im „Lebenspraktischen Unterricht für Mädchen“ (Dowe, Kamphausen & Welsch, 1962, S. 51 ff.), zu dem auch der hauswirtschaftliche Unterricht zählte. Inhalte und Ziele des hauswirtschaftlichen Unterrichts waren, wie Tornieporth in ihren „Studien zur Frauenbildung“ gezeigt hat, seit den 1920er Jahren nahezu gleichgeblieben (Tornieporth, 1979, S. 284 ff.; s. auch Thiele-Wittig & Litschke, 1989).

Ziel von Erziehung und Unterricht an der Volksschule war eine „schlichte Deutung der Welt“ (Kultusministerium NRW, 1958, S. 12). Volkstümliche Bildung in der Volksschule war ein sozialständisches Abgrenzungsinstrument. Die Volksschule war vor allem in ihrer Oberstufe Schule „des werktätigen Menschen“, und in dieser Beschränkung auf die „Bildungsarbeit an den Kindern, die später in Familie und Beruf die Daseinsgrundlagen des Volkes schaffen helfen“, leistete sie den entscheidenden „Dienst an Volk und Staat“ (ebd.).

Die Volksschullehrpläne der 1950er und 1960er Jahre orientierten sich methodisch an den Vorstellungen der Reformpädagogik seit der Weimarer Zeit. Im Vordergrund stand die selbsttätige, erlebnishaft, handwerklich-praktische oder geistige Aneignung von Lehrgegenständen, die von den Lehrern und Lehrerinnen kindgemäß und in Orientierung an den regionalen Bedingungen ausgewählt wurden (Kultusministerium NRW, 1958, S. 9-14). Hauswirtschaftlicher Unterricht war ebenso wie der Unterricht an der Volksschule generell lebensweltorientierter Unterricht. Die Aufnahme reformpädagogischer Thesen in das Konzept der volkstümlichen Bildung und die (Leer)Formel vom „Anspruch jedes Kindes auf Menschenbildung“ (Kultusministerium NRW, 1958, S. 9) führte zu den didaktischen Prinzipien der „Kindgemäßheit, Anschaulichkeit und Lebensnähe“ bei der Auswahl von Lehrinhalten und entsprechenden Formen der Unterrichtsgestaltung (Kultusministerium NRW, 1958, S. 12). Zur Kennzeichnung spezifischer Aufgaben der Volksschule eingesetzt, rechtfertigen diese Prinzipien allerdings Bildungsbeschränkungen. Begrenzend wirkt sich der Bezug zum Lebens- und Erfahrungskreis des Kindes nicht aus, weil er zum Ausgangspunkt von Erziehungs- und Bildungsprozessen gemacht wird, sondern weil er die Bildungsziele auf den Lebens- und Erfahrungskreis hin begrenzt.

Am 1. August 1968 wurden die „Grundsätze, Richtlinien, Lehrpläne für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen“ (Kultusminister NRW, 1968) erlassen, welche die Volksschuloberstufe in die Hauptschule umwandelten. Damit verbunden war eine grundlegende Änderung der Bildungsziele. Sah man bisher in der „fruchtbaren Spannung“ zwischen zweckgebundene[r] Sachlichkeit“ und „besinnliche[m] Verweilen“ der

Schularbeit, „die Möglichkeit, Arbeitsgesinnung zu wecken, zur Bildung des Gemüts und zur Wahrung der personalen Eigenart zu verhelfen, zur Lebenstüchtigkeit und zur Lebenstiefe zu führen“ (Kultusministerium NRW, 1958, S. 10), sollte es in der Hauptschule in Nordrhein-Westfalen nun um die verstandesmäßige Aufklärung nicht durchschauter Zusammenhänge der Umwelt der Schülerinnen/Schüler und ihrer Stellung in dieser Umwelt gehen:

Intellektuelle Wachheit und das Vermögen, abstrakte, weitläufige und oft verborgene Zusammenhänge im politischen, sozialen und arbeitstechnischen Bereich zu durchschauen, sowie die Fähigkeit zu Reflexion, Anpassung und Selbstdistanzierung werden heute von jedem gefordert. In den Bereichen des beruflichen, des gesellschaftlichen, des staatlichen wie auch des privaten Lebens werden heute Ansprüche gestellt, deren Erfüllung und Bewältigung ein hohes Maß an Sachwissen und Menschenbildung voraussetzt. Hieraus folgen Bildungsansprüche, die früher nur für Eliten galten. (Kultusminister NRW, 1968, S. A1-1 f.)

Wolfgang Klafki, der Vorsitzende der Planungskommission, betonte die demokratische Zielsetzung der neuen Hauptschulkonzeption:

Die Hauptschule soll die Volksschule aus ihrer Befangenheit in Traditionen eines sozialständisch gegliederten Schulwesens befreien, Traditionen, denen gemäß sie einst als die Schule der kulturell anspruchslosen, handarbeitenden, gesellschaftlich deklassierten und politisch nicht oder nicht in vollem Maße mündigen und daher lenkungsbedürftigen Bevölkerungsschichten betrachtet wurde. (Kultusminister NRW, 1968, S. A2-4)

In einer demokratischen Gesellschaft könne „generelle ‚Wesensverschiedenheit‘ einzelner Schulformen“ nicht mehr behauptet und gerechtfertigt werden. „Entgegensetzungen [...] wie die zwischen einer ‚wissenschaftlichen‘ und einer ‚nichtwissenschaftlichen‘ oder ‚volkstümlichen‘ Bildung, zwischen ‚humanistischer‘ und ‚realistischer‘ Bildung, zwischen ‚zweckfreier Allgemeinbildung‘ und ‚pragmatischer Berufsbildung‘, zwischen Schulen der Führereliten und solchen für die ausführenden Volksschichten usf. sind geschichtlich überholt“ (ebd.).

Als Veränderung in der Auswahl und Gliederung der Fächer ist gegenüber den früheren Plänen insbesondere die Einführung eines in den Klassen fünf und sechs zweistündigen, in den Klassen sieben bis neun vierstündigen Unterrichts in Arbeitslehre als Hinführung zur Wirtschafts- und Arbeitswelt zu nennen. Damit wurde an die Empfehlungen des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen zum Aufbau der Hauptschule (1964) angeknüpft.

Als Auswahlgesichtspunkte für das inhaltliche Angebot der Hauptschule nannte Klafki die Absicht, „eine Einführung des Schülers in die moderne Welt zu vermitteln, wichtige, verbindliche Wirklichkeitsbereiche zu repräsentieren, unterschiedliche Leistungsmöglichkeiten zu berücksichtigen und eine erste Schwerpunktbildung nach individuellen Interessen anzuregen“ (Kultusminister NRW, 1968, S. A 2-7). Individuelle Schwerpunktbildung konnte z. B. dadurch gefördert werden, dass im Rahmen der Arbeitslehre Schwerpunkte im „Technischen Werken“ oder in der „Hauswirtschaft“ gebildet werden können.

Der neue Unterrichtsbereich Arbeitslehre prägte zugleich die Hauptschule als weiterführende Schule mit „eigenem Charakter“, wenn auch Klafki, der die nordrhein-westfälische Konzeption des Faches maßgeblich bestimmte, in anderen Veröffentlichungen Arbeitslehre ausdrücklich als Aufgabe aller Schulen verstanden wissen wollte. Mit

dem Unterrichtsbereich Arbeitslehre blieb die Hauptschule jedoch dem sozialständischen Prinzip der Volksschule als Schule „des werktätigen Menschen“ verbunden, da an den anderen allgemeinbildenden Schulen im Sekundarbereich die Arbeitslehre nicht eingeführt wurde.

Der Lebenspraktische Unterricht der Volksschule war für Jungen und Mädchen mit der Begründung „natürlicher“ Interessenunterschiede stark differenziert worden. Hauswirtschaft und Werkunterricht sollten neben Grundfertigkeiten in den traditionellen Tätigkeiten wie „Kochen“, Haus- und Gartenarbeit, Pappe-, Holz- und Metallarbeiten auch Arbeitstugenden vermitteln:

Der Unterricht in der Hauswirtschaft weckt und formt, entfaltet und fördert die fraulichen und mütterlichen Anlagen und Kräfte des Mädchens: häuslichen Sinn und die häuslichen Tugenden der Ordnung und Umsicht, der Sauberkeit und Pünktlichkeit, des Fleißes und der Selbstlosigkeit, die sozialen und pflegerischen Kräfte. (Dowe et al., 1962, S. 52)

[Im Werkunterricht zwingt] die sorgfältige Ausführung einer Arbeit bis zum vollendeten Werk [...] zu genauem Beobachten und werkgerechten Denken, zu Ausdauer, Fleiß und Ordnungsliebe. Die gemeinsame Benutzung von Arbeitsräumen und Werkzeugen erzieht zur Einordnung und Kameradschaft, zur Rücksichtnahme und Hilfsbereitschaft. (Kultusministerium NRW, 1963, S. 35)

Demgegenüber verfolgte die Neufassung des Lernbereichs Arbeitslehre eine deutlich erweiterte Zielsetzung:

Es geht [...] um eine elementare, wenn auch zunehmend anspruchsvollere Einführung in Zusammenhänge, Erkenntnisformen und grundlegende Fähigkeiten und Fertigkeiten, die geeignet sind, den Schülern ein erstes Verständnis der modernen Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftswelt, ihrer technologischen Voraussetzungen und der gesellschaftlichen und politischen Zusammenhänge, in die sie verflochten sind, zu vermitteln, ihnen Hilfe für eine sinnvolle Berufslehre zu geben und Voraussetzungen für den späteren Beginn einer Berufslehre oder Berufstätigkeit zu schaffen (Berufswahlreife). (Kultusminister NRW, 1968, S. B10-1)

Arbeitslehre wurde damit als umfassende, aber immer noch an der Lebenswelt orientierte Ausbildung konzipiert, die als vorberufliche Arbeits- und Wirtschaftserziehung Lebenshilfe bietet, nämlich die „Hinführung zur Wirtschafts- und Arbeitswelt“ in einer Industriegesellschaft. Die oben beschriebenen Aufgaben sollten neben den traditionellen Disziplinen vor allem die neuen Fächer Technisches Werken und Wirtschaftslehre sowie Hauswirtschaft übernehmen.

Erstmals wurde der hauswirtschaftliche Unterricht in der Hauptschule „aus der Begrenzung des Fachunterrichts für Mädchen herausgenommen; er [war] nun Bestandteil der Grundbildung für Mädchen *und* Jungen im Rahmen der Arbeitslehre als Hinführung zur Wirtschafts- und Arbeitswelt“ (Kultusminister NRW, 1968, S. B10-107).

Thiele-Wittig und Litschke haben 1989 in ihrer Untersuchung der nordrhein-westfälischen Lehrpläne die „Ambivalenz der Neukonzeption“ herausgestellt. So geht der Lehrplan zwar von einem gewandelten Haushaltsverständnis aus, d. h. der Haushalt wird als wirtschaftliche und soziale Einheit betrachtet, jedoch wird dieses Haushaltsverständnis in den Stoffplänen dann zugunsten der wirtschaftlichen Dimension vernachlässigt. Ebenso mangelhaft erscheint die organisatorische und inhaltliche Umsetzung der hauswirtschaftlichen Grundbildung für Jungen und Mädchen, da Mädchen in

der achten und neunten Klasse ein obligatorisches Trimester Hauswirtschaftsunterricht hatten, während Jungen zwischen Hauswirtschaft und Technischem Werken wählen konnten (vgl. Kultusminister NRW, 1968, S. B10-4). Auch die Unterrichtsinhalte verweisen wieder auf die lebenspraktische Hinführung zum Aufgabenfeld Hausfrau und Mutter (vgl. ausführlich Thiele-Wittig & Litschke, 1989, S. 186 f.), ergänzt um den Aufgabenbereich „Die Frau in Familie und Beruf“ (Kultusminister NRW, 1968, S. 10/128). Tornieporth (1979, S. 350) hat herausgearbeitet, dass diese „Hauswirtschaftliche Berufskunde“ in der Verbindung einer Ausbildung für den „natürlichen Beruf“ der Frau und einer Berufsvorbereitung für „weibliche“ Berufe eine späte Realisierung des Modells der bürgerlichen Frauenbewegung darstellte.

Die Einbindung der haushaltsbezogenen Bildung in die Arbeitslehre unter dem Gesichtspunkt der Hinführung zur Wirtschafts- und Arbeitswelt hatte zur Folge, dass die ökonomische Dimension des Haushalts in den Vordergrund gerückt wurde. So versuchten Borghaus und Momma (1969) sowie Kluger (1970) unter Bezug auf die neuen nordrhein-westfälischen Richtlinien den Beitrag der Hauswirtschaft zur „Arbeitslehre/Hinführung zur Wirtschafts- und Arbeitswelt“ zu bestimmen. Borghaus und Momma bezogen den Beitrag der Hauswirtschaft zur Arbeitslehre vor allem auf die Teilgebiete aus „der Wirtschaftslehre des Haushalts, der hauswirtschaftlichen Betriebslehre, der Konsumlehre, der Arbeitslehre¹⁹ der Hauswirtschaft, z. B. Arbeitsplanung, Arbeitsgestaltung, Zeit- und Kostenberechnung, Unfallverhütung“ (1969, S. 431). Sie interpretierten mit Hilfe des von Nicklisch (1932) stammenden Begriffspaars „ursprünglicher Betrieb“ und „abgeleiteter Betrieb“ den Haushalt als Modell für die Wirtschaftsführung von Unternehmen, weil im Haushalt wirtschaftliche Prinzipien „unmittelbar zu erfahren und zu überprüfen“ sind (Borghaus & Momma, 1969, S. 431).

Einen weiteren Beitrag zur Hinführung zur Wirtschafts- und Arbeitswelt sahen sie in der Betrachtung des Haushalts als Arbeitsplatz: „Er gibt die Möglichkeit, an überschaubaren Aufgaben die verschiedensten Arbeitsverfahren exemplarisch zu entwickeln und zu erproben“ (ebd.).

Auch Kluger vertrat einen ähnlichen Ansatz. Sie sah die „Grundzüge einer Arbeitslehre [...] aus hauswirtschaftlicher Sicht“ in drei Schwerpunkten und zwar in dem „*Verhältnis zur Arbeit*“, dem „*Wirtschaftsgebilde*“ und dem „*Verhalten des Konsumenten*“ (Kluger, 1970, S. 104). Ausgehend von den konkreten Arbeitsanforderungen, die sich aus dem Pflichtkreis im Haushalt ergeben, sollten im Unterricht Arbeitserfahrungen und Sachkenntnisse erworben werden, auf denen die hauswirtschaftliche Betriebslehre aufgebaut wurde. Verbraucherkunde und Verbrauchererziehung sollten dann zu einer allgemeinen Wirtschafts- und Gesellschaftslehre überleiten (Kluger, 1970, S. 109). Um die Sachbezüge einer Arbeitslehre unter hauswirtschaftlichem Aspekt verständlicher zu machen, wollte sie „einmal die Funktionen der Hauswirtschaft innerhalb der Gesamtwirtschaft und zum anderen die betriebliche Struktur des Haushalts einer etwas genaueren Betrachtung [...] unterziehen“ (Kluger, 1970, S. 110). Für sie war „Konsum die umfassendste und bedeutendste Funktion der Hauswirtschaft“, daneben

¹⁹ Die Einbindung der Hauswirtschaft in die Arbeitslehre brachte begriffliche Schwierigkeiten und Missverständnisse mit sich, da „Arbeitslehre“ als angewandte Arbeitswissenschaft integrativer Bestandteil des Studiums der Hauswirtschaftswissenschaft war, bevor dieser Begriff in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion auftauchte.

sah sie weitere wichtige wirtschaftliche Funktionen: die mit der Einkommensbeschaffung zusammenhängende Bereitstellung von Arbeitskräften, die „letzte Stufe der *Produktion* im Sinne der Werterhöhung“ und die Bildung von Sparkapital (Kluger, 1970, S. 111 ff.). Die Frage, wie und mit welchen Mitteln der Haushalt die ihm zufallenden Funktionen in Handeln umsetzt, verweist auf die betriebliche Struktur des Haushalts. Für Kluger wirtschafteten Haushalte und Unternehmungen „nach dem ökonomischen Prinzip“ (Kluger, 1970, S. 115) und unterschieden sich lediglich durch das Ziel. Da sich Haushalte und Unternehmungen „an den gleichen Grundsätzen orientieren, um die wirtschaftliche Werteschaffung möglichst günstig herbeizuführen“, wollte sie ein Grundverständnis der Prinzipien des Wirtschafts- und Arbeitslebens am Haushaltsmodell entwerfen (vgl. Kluger, 1970, S. 116 f.). Demgegenüber stellte Borris (1972, S. 58 f.) fest, dass der Versuch, „die Komplexität der Ökonomie [...] über die Organisation und Planung eines privaten Haushaltes“ zu erfassen eine „Ideologisierung“ sei. Die Unterrichtsziele im Rahmen der Wirtschaftslehre des Haushalts „gehen aus von der unbewiesenen und fragwürdigen Identität von wirtschaftlichen Verhaltensweisen der Frauen als Privatpersonen und wirtschaftlichen Entscheidungen von Unternehmen in der Gesamtwirtschaft“. Bei einem solchen Verfahren „trägt die Hauswirtschaft eher zur Verwirrung als zur Aufklärung bei über das, was Wirtschaftstheorie ist“ (Borris, 1972, S. 58).

Zu den Aufgaben einer Wirtschafts- und Arbeitslehre unter hauswirtschaftlichem Aspekt zählte Kluger (1970, S. 122) auch die Behandlung von „Konfliktsituationen im Bereich des Konsumenten-Produzentenverhältnisses sowie verschiedenartige Auswirkungen der Marktabhängigkeit“, damit der Haushalt „lernt, die ‚Rolle‘ zu spielen, die ihm als Partner der Unternehmerwirtschaft aufgegeben ist“.

Kluger fasste ihre Überlegungen zu der Erkenntnis zusammen, dass nur die wirtschaftliche Seite der Hauswirtschaftslehre in die Arbeitslehre integriert werden könne, nicht aber diejenigen Teile, die im weitesten Sinne mit der Sozialisation der Haushaltsmitglieder zusammenhängen (Kluger, 1970, S. 127).

Diese Inhalte wollte sie in der Hauswirtschaft als selbstständigem Fach bewahrt sehen. Zwar sei in der Formulierung der Inhalte die ökonomische Seite führend, jedoch glaubte sie der Familienerziehung durch die Lehrperson Geltung verschaffen zu können. Auch am Gedanken der Hauswirtschaft als Mädchenbildung hielt Kluger fest, da ihre „Bestimmung als Mutter [...] die Frau stärker an den Haushalt [binde] als den Mann“ (Kluger, 1970, S. 128). Die Doppelrolle der Frau stellte sie dementsprechend ebenfalls nicht in Frage:

Probleme, die mit der Berufswahl und der Hinwendung zu Haushalt und Familie zusammenhängen, bringen manches Mädchen in Konfliktsituationen, die den Jungen erspart bleiben. Im hauswirtschaftlichen Unterricht ergeben sich oft zwanglos Gesprächssituationen, in denen behutsam und taktvoll das ‚Sowohl-als-auch‘ diskutiert werden kann: die ernsthafte Hinwendung zu besonderen Interessen und einer beruflichen Ausbildung und dem Ja-sagen zur Aufgabe als Frau und Mutter verbunden mit häuslichen Pflichten. (Kluger, 1970, S. 128)

Weder die Überarbeitung des Lehrplans Hauswirtschaft und die damit verbundene Integration der Hauswirtschaft in die Arbeitslehre 1968 noch die in der Auseinandersetzung mit dem Lehrplan entwickelten Konzeptionen von Haushaltslehre-Pädagogin-

nen führten zu einer grundsätzlichen Neuorientierung und Neugestaltung der haushaltsbezogenen Bildung in der Schule. Die Abkehr von der Mädchenbildung und die Öffnung der haushaltsbezogenen Bildung als Grundbildung für Jungen und Mädchen blieben halbherzig und beschränkten sich auf die Übernahme des Modells der Doppelrolle der Frau in den Lehrplan. Der Primat ökonomisch-technologischer Fragestellungen und die Integration in die Arbeitslehre mit dem Schwerpunkt der Hinführung zur Wirtschafts- und Arbeitswelt führten zu einer Verengung des Gegenstandsbereichs der haushaltsbezogenen Bildung. Damit ging die Chance verloren, durch die Reflexion herkömmlicher Formen der Arbeitsteilung zum Abbau veralteter Leitbilder beizutragen.

2.2.2 Zum Zusammenhang von Gesellschaftsveränderung, Schulreform und Revision des Curriculums

Vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwicklung seit Mitte der 1960er Jahre wurde in der öffentlichen Diskussion die Frage gestellt, ob die in den Schulen vermittelte Bildung noch den Anforderungen einer modernen Industriegesellschaft entsprechen könne. Das 1964 von Picht in der Wochenzeitung „Christ und Welt“ geprägte Schlagwort von der „deutschen Bildungskatastrophe“ (zitiert nach Herrlitz, Hopf & Titze, 1981, S. 163; s. auch Raschert, 1980, S. 110) meinte sowohl den steigenden Bedarf an hochqualifizierten Arbeitskräften als auch die durch empirische Forschungen aufgedeckte „soziale Diskriminierung im Bildungswesen“ (Herrlitz et al., 1981, S. 174). Beides erforderte einen grundlegenden Strukturwandel in der Organisation des Bildungswesens und grundlegende Veränderungen der Lerninhalte. An die Stelle der Anpassung von Lehrplänen an den Strukturwandel der Gesellschaft (► Kap. 2.2.1) trat nun die Diskussion um eine prinzipielle Rechtfertigung staatlicher Normierungen von Schularbeit überhaupt. Die bildungspolitische Diskussion wurde zum innenpolitischen Schwerpunktthema nicht nur bei Parteien und Institutionen, sondern in der außerparlamentarischen Öffentlichkeit. Es fand mit der Einrichtung des Deutschen Bildungsrates im Juli 1965 seinen organisatorischen Ausdruck.

Im Deutschen Bildungsrat waren alle gesellschaftlichen Bereiche repräsentiert. Aufgabe des Bildungsrates war es, Pläne für die Entwicklung, die Struktur, den Bedarf und die Finanzierung des gesamten deutschen Bildungswesens zu erstellen. Die Ergebnisse seiner Arbeit veröffentlichte der Bildungsrat 1970 in dem „Strukturplan für das Bildungswesen“, der als wohl einzigartiges Dokument eines gesamtgesellschaftlichen bildungspolitischen Reformbemühens angesehen werden kann (Kron, 1994, S. 97).

In den Grundsätzen des Strukturplans spiegelt sich der Zusammenhang von Gesellschaftsentwicklung und Bildungs- und Schulreform wider:

Im Strukturplan wird das Bildungswesen im Sinne der Verfassungen von Bund und Ländern unter den leitenden Gesichtspunkt gestellt, daß der Mensch befähigt werden soll, seine Grundrechte wahrzunehmen und die ihnen entsprechenden Pflichten zu erfüllen. Dem Bildungswesen fällt insbesondere die Aufgabe zu, die Voraussetzungen dafür zu schaffen, dass der einzelne das Recht auf freie Entfaltung der Persönlichkeit sowie das Recht auf freie Wahl des Berufs (Art. 12. [GG]) wahrnehmen kann. (Deutscher Bildungsrat, 1971, S. 25)

Die verfassungsmäßig garantierten Grundrechte, die den Inhalten und der Organisation des Strukturplans zugrunde liegen, werden nun auch auf die gemeinsamen Aufgaben aller Bildungseinrichtungen übertragen:

Aus den Grundrechten und den abgeleiteten Pflichten im demokratischen und sozialen Rechtsstaat ergibt sich, daß das öffentliche Bildungsangebot bestimmte für alle Lernenden gemeinsame Elemente aufweisen muß. Die Zielorientierung, die pädagogische Grundlinie, die Wissenschaftsbestimmtheit sowohl der Lerninhalte als auch der Vermittlung müssen für alle Schullaufbahnen in gleicher Weise gelten (Deutscher Bildungsrat, 1971, S. 29)

„Wissenschaftsbestimmtes Lernen“, „Lernen des Lernens“, „schwerpunktbestimmte Allgemeinbildung“ und „soziales Lernen“ sind die Stichworte, unter denen die gewandelte Auffassung des zu vermittelnden Wissens zusammengefasst werden kann (vgl. Deutscher Bildungsrat, 1971, S. 33-37). „Wissenschaftsorientierung der Bildung bedeutet, daß die Bildungsgegenstände, gleich ob sie dem Bereich der Natur, der Technik, der Sprache, der Politik, der Religion, der Kunst oder der Wirtschaft angehören, in ihrer Bedingtheit und Bestimmtheit durch die Wissenschaften erkannt und entsprechend vermittelt werden“ (Deutscher Bildungsrat, 1971, S. 33).

Diese Orientierung galt für den Unterricht auf allen Altersstufen. Es sollten nicht nur Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt werden, sondern darüber hinaus sollten „Lernende [...] in abgestuften Graden in die Lage versetzt werden, sich eben diese Wissenschaftsbestimmtheit bewusst zu machen und sie kritisch in den eigenen Lebensvollzug aufzunehmen, [damit verbunden ist] die Fähigkeit, immer wieder neu zu lernen“ (ebd.), und auf diese Weise den „Prozess des lebenslangen Lernens“ zu begründen.

Wegen der schnell anwachsenden Wissensbestände und der angestrebten Individualisierung des Unterrichts wurde eine umfassende Allgemeinbildung als Ziel der schulischen Bildung für unmöglich gehalten. Das Ziel des Unterrichts im Sekundarbereich war nun vielmehr „eine schwerpunktbestimmte Allgemeinbildung“, die in einem Kernbereich obligatorischer Fächer und in Schwerpunktfächern vermittelt wurde (vgl. Deutscher Bildungsrat, 1971, S. 34).

Im Kern aber handelt es sich darum, das Bildungswesen für eine neue Entwicklungsphase der Gesellschaft, für einen veränderten humanen, intellektuellen und zivilisatorischen Anspruch auszurüsten (vgl. Deutscher Bildungsrat, 1971, S. 60).

Die bildungspolitische Diskussion um die Schulreform und die mit ihr verbundenen Erwartungen auf Planungshilfen durch die Wissenschaft wurde durch didaktische Überlegungen zur Reform des Curriculums ergänzt und maßgeblich beeinflusst (zum Begriff „Curriculum“ z. B. Kron, 1994, S. 298 ff.; Riedel, 1996).

Exemplarisch sollen im Folgenden behandelt werden: die „Bildungsreform als Revision des Curriculums“ von Robinsohn, (Robinsohn, 1971; erstmals 1967 erschienen), und Roths Aufsatzsammlung „Revolution der Schule? Die Lernprozesse ändern“ aus dem Jahr 1969.

Robinsohn (1916-1972) nannte in seiner Schrift drei Positionen innerhalb der Reformdebatte:

1. „Die ökonomisch-statistisch begründeten Forderungen nach einer Schulreform“
2. „Die sozial-politische Position von der ‚Bildung als Bürgerrecht‘“

3. „Der Ansatz von der Organisation und Technik, von einer ‚Rationalisierung des Unterrichts‘ her“ (Robinson, 1971, S. 3-8).

Aus der Kritik an diesen drei Ansätzen entwickelte er seine Vorstellung von einer Revision des Curriculums, als eine „*Reform von den Inhalten her*“ (Robinson, 1971, S. 9). Robinson verstand Curriculum

als Gefüge der Bildungsinhalte [...], wobei Gegenstände jeweils auf Bildungsintentionen bezogen sind. Ich übersehe nicht, dass ‚Inhalt‘ – als Substanz der Lernsituation – immer nur *einen*, wenn auch sehr wesentlichen Aspekt der bildenden Einwirkung darstellt, und dass überdies zur Curriculumentwicklung neben der Identifizierung von Bildungszielen und -inhalten auch deren Organisation im Lehrplan und Anweisungen zur Durchführung und zur Erfolgskontrolle gehören. (1971, S. 11)

Durch die Wiedereinführung des Wortes Curriculum in die deutsche Erziehungswissenschaft und die Verknüpfung der Curriculum-Diskussion mit der Schul- und Gesellschaftsreform trug Robinson maßgeblich dazu bei, die deutsche Lehrplandiskussion zu überwinden und an den internationalen Standard der Curriculum-Diskussion heranzuführen. Mit seinem Vorschlag einer Revision des Curriculums zielte er – ebenso wie Roth, der den Rahmen für eine Theorie der Organisation optimaler Bildung entwirft – auf eine Gesamtreform, die der Schule helfen sollte, „Aufgaben, Lehrsequenzen, Lernprozesse, Lehrverfahren, Lehr- und Lernmaterial und Lernzielkontrollen zu entdecken und bereitzustellen, die erlauben und ermöglichen, Lernfähigkeit für alle zu entwickeln“ (Roth, 1969, S. 62). Beide Autoren entwickelten eine Reihe von Gemeinsamkeiten. Zu nennen ist etwa die Übereinstimmung darüber, dass die didaktische Auslegung der bildungspolitischen Forderung nach Chancengleichheit auf eine Aufhebung von Bildungsbeschränkungen abhebt, wie sie sich in der „Unterscheidung zwischen ‚volkstümlicher Bildung‘ [...] und der Bildung für die zur Abstraktion und zum begrifflichen und imaginativen Denken Fähigen“ ausdrückt (Robinson, 1971, S. 18).

Roth sah das Lehrangebot der traditionellen allgemeinbildenden Schulformen als Mittel der Herrschaftssicherung an und bestritt jegliche Berechtigung, „für jemand die Ebene festzulegen, innerhalb der er nur denken darf, oder die Lernziele, die er nur erreichen darf, oder die Methoden des Lernens und Denkens, die er nur kennenlernen darf“ (1969, S. 9).

Auch hinsichtlich der Ziele des Unterrichts kamen beide zu übereinstimmenden Erkenntnissen:

ROBINSON (1971)

„Wirksame *Kommunikation* [...] ist fundamentales Bildungsziel [...] dazu gehören Einsichten in Kommunikationssperren und Kommunikationshilfen, aber auch in die Sprache der wissenschaftlichen Abstraktion“ (S. 16).

„Bereitschaft zur *Veränderung*“, der „Erwerb einer Disposition, immer neue und wechselnde Horizonte der physischen und geistigen Welt aufzunehmen, immer neue Allianzen zu akzeptieren“ (S. 16f.).

ROTH (1969)

„Die Schule hat den unverzichtbaren Auftrag, alle Anstrengungen zu machen, die *Kommunikation aller mit allen* zu erzeugen und aufrechtzuerhalten. Das erfordert eine neue Allgemeinbildung für alle“ (S. 65).

„*Das Lernen des Lernens* [...] als Ziel zu setzen, [...]macht auch die Ausbildung von Fähigkeiten wichtiger als das Präsenzhaben und Wissen, ohne die Fähigkeit, es sich erwerben zu können“ (S. 64).

„Erziehung zur Wahl [...] Erziehung zur Fähigkeit, Ziele und nicht nur Mittel zu wählen“ (S. 17).

„*Selbstbestimmung* [...] hat sich in Mitbestimmung zu erfüllen und zu bewähren. Mitbestimmung erfordert Sach- und Sozialkompetenz. [...] Selbstbestimmung heißt zuletzt im Rückspiegel der eigenen Sach- und Sozialkompetenz, sich selbst Ziele setzen zu können [...]“ (S. 65).

Ein weiterer Punkt, an dem Konsens bestand, war die Wissenschaftsorientierung und zwar in dreifacher Hinsicht: Die Organisation und die Optimierung von Lehre und Bildung sollten wissenschaftsgesteuert erfolgen. Die Fachwissenschaften sollten Kriterien zur Auswahl von Bildungsinhalten bereitstellen. Der Prozess der Curriculumentwicklung sollte erfahrungswissenschaftlicher Kontrolle und Steuerung unterworfen werden.

Vor dem Hintergrund der gesellschaftspolitischen Forderungen nach dem Abbau von Bildungsbarrieren und der Verbreitung der Einsichten in die Veränderbarkeit der Lebensverhältnisse auf der Grundlage wissenschaftlichen Fortschritts kam es in der deutschen didaktischen Diskussion zu einem Etikettenwechsel vom pädagogischen Zielbegriff der Bildung zu dem des Lernens oder auch dem „Lernen des Lernens“, mit dem gleichzeitig ein Perspektivwechsel vom Lehren auf das lernende Individuum genommen wurde.²⁰ Der Strukturplan des Deutschen Bildungsrates, der von Roth und Robinsohn maßgeblich mitgeprägt wurde, ist das erste bildungspolitische Programm, das den Bildungsbegriff als pädagogisch-didaktischen Zielbegriff durch den „Lernbegriff“ ablöst, was nicht ausschließt, dass der Begriff Bildung allein und in allen möglichen gängigen Zusammensetzungen weiterhin – allerdings bedeutungsenteert – verwendet wurde. Dass mit der Formel vom „Lernen des Lernens“ nicht nur äußerlich an eine Formulierung Humboldts angeknüpft wurde, war nicht bewusst. Tatsächlich sind mit dem Begriff „Lernen“ im Strukturplan diejenigen formalen Aspekte verknüpft, die auch den emanzipatorischen Anspruch des neuhumanistischen Bildungsbegriffs kennzeichneten:

- Das „organisierte Lernen“ folgt der gleichen Zielsetzung. Jede/r soll das „Lernen lernen“, es soll für alle wissenschaftsorientiert sein. Damit ist der Abbau von Bildungsbarrieren durch Verzicht auf schulartspezifische Orientierungs- und Deutungsmuster gefordert.
- „Das Lernen soll den ganzen Menschen fördern“ (Deutscher Bildungsrat, 1971, S. 30).
- Die Norm der gebildeten Persönlichkeit ist zwar aufgegeben, doch schließt der „Lernbegriff“ ausdrücklich „soziales Lernen“ und „berufliches Lernen“

²⁰ Dieser Perspektivwechsel hat allerdings bis heute, insbesondere in der Pädagogik, zu einer Vielzahl semantisch falsch gebildeter Begriffe geführt, wie z. B. „aktives“ oder „entdeckendes“ Lernen. Durch Bildungsangebote können nur die Rahmenbedingungen für individuelles Lernen bedacht und gesetzt werden. Individuelles Lernen und der Erwerb von Kompetenzen (dazu gehören Fertigkeiten und Fähigkeiten) werden allzu oft mit den Lehr- und Organisationsformen von Erziehung und Bildung verwechselt.

ein.²¹ „Wissenschaftsorientiert“ soll das Lernen die Methoden des Wissensgewinns und -erwerbs ebenso wie Anwendungsmöglichkeiten mit umfassen. Die Formeln von der „schwerpunktbestimmten Allgemeinbildung“ und vom „Lernen des Lernens“ stützen sich auf undifferenzierte formale Bildungsvorstellungen und Transferannahmen: „Allgemeine Fähigkeiten wie die zu methodischer Analyse und Argumentation, zu kritischer Beurteilung und begründeter Entscheidung können auf verschiedenen inhaltlichen Feldern eingeübt und erworben werden“ (Deutscher Bildungsrat, 1971, S. 34).

Die allgemeinen Ziele menschlicher Erziehung und Bildung erscheinen bei Roth, Robinsohn und im Strukturplan als Bestimmungen menschlicher Fähigkeiten (selbstständiges und reflektierendes Denken, Selbstverantwortung usw.), die in ihrem strikten Bezug auf die Möglichkeiten der Lernenden eine veränderte gesellschaftliche Perspektive zum Ausdruck bringen, sich aber gerade deshalb als konsensfähig erweisen, weil sie inhaltlich offen bleiben. Die Neuorientierung auf Verhaltensdispositionen sollte die Lernenden nicht auf Inhalte und Deutungen festlegen, sondern zu einem rationalen Umgang mit allen möglichen Inhalten befähigen. Unvermittelt erscheint daher im Strukturplan das inhaltlich gerichtete Ziel einer Förderung der Lernmotivation: „Wissen, Denken und Urteilen werden nur dann zum Besitz des Lernenden, wenn er gleichzeitig für das, was er lernen soll, motiviert wird und das zu Erlernende wertschätzen lernt“ (Deutscher Bildungsrat, 1971, S. 85).

Die kritische Distanz didaktischer Diskussion zum Bildungsbegriff, in der sich die Absicht ausdrückt, schulisches Lehren und Lernen aus festgefügt lebensweltlichen und traditionsgebundenen Deutungszusammenhängen zu befreien, wirft zugleich das Problem einer inhaltlichen Neuorientierung des Curriculums insgesamt wie auch einzelner Inhaltsbereiche nach veränderten Auswahlkriterien auf. Roth hatte die bisherige Praxis der Auswahl der Unterrichtsinhalte schlagwortartig so kritisiert: „für Volksschüler die ‚volkstümliche Bildung‘ (heute die ‚Arbeitslehre‘), für die Realschüler die Propädeutik der angewandten Wissenschaften für angewandte Zwecke, für die Gymnasialisten die Propädeutik der ‚reinen Wissenschaften““ (1969, S. 8). Mit der Wissenschaftsorientierung aller Lehrangebote glaubte man diesen als unzeitgemäß erkannten sozialen Bildungsbeschränkungen ein Ende bereiten zu können. Roth wollte die Neuorientierung des Curriculums ebenfalls an der Rationalität der Wissenschaften festmachen, denn „Produktion, Erkenntnis, Freiheit, Kooperation und kritische Rationalität [sind] nur noch durch Wissenschaft zu sichern“, die als „rationale[s] Wissen“ der ihr korrespondierenden Lebensbereiche verstanden wird und die „erzeugend, kontrollierend, kritisierend“ wirkt (Roth, 1969, S. 10).

Auch im Konzept der Wissenschaftsorientierung des „Lernens“ im Strukturplan bleibt dieser Begriff vage. Unterstellt werden z. B. unabhängig von den jeweiligen Inhalten bei wissenschaftsorientiertem „Lernen“ generell transferierbare „Lernwirkungen“ (► S. 45). Wie dies geschehen soll, wird lediglich als Forschungsproblem formuliert. Im Konzept der „schwerpunktbestimmten Allgemeinbildung“ des Strukturplans erscheinen zudem die Wissenschaften vor allem durch ihre Verfahren und Methoden,

²¹ „Soziales“ oder „berufliches Lernen“ sind weitere Beispiele für semantische Denkfehler, die Inhalte, die zu lernen, die Kompetenzen, die erworben werden sollen, werden hier als Attribute eines im Individuum ablaufenden Prozesses gesetzt.

die Inhalte treten in ihrer Bedeutung für den Bildungsprozess zurück und können prinzipiell der Wahl der Lernenden überlassen werden.

Anders als diese Konzeptionen, für die im Prinzip der Wissenschaftsorientierung bereits eine didaktische Strategie mitenthalten zu sein scheint, betrachtet Robinsohn die Auswahl der Inhalte auch weiterhin als zentrales Problem der Curriculumforschung.

Seine Annahmen, „dass in der Erziehung Ausstattung zur Bewältigung von Lebenssituationen geleistet wird; dass diese Ausstattung geschieht, indem gewisse Qualifikationen und eine gewisse ‚Disponibilität‘ durch die Aneignung von Kenntnissen, Einsichten, Haltungen und Fertigkeiten erworben werden; und dass eben die Curricula und – im engeren Sinne – ausgewählte Bildungsinhalte zur Vermittlung derartiger Qualifikationen bestimmt sind“ (Robinsohn, 1971, S. 45), führten ihn zu der folgenden Aufgabenstellung für die Curriculumforschung:

Methoden zu finden und anzuwenden, durch welche diese *Situationen* und die in ihnen geforderten *Funktionen*, die zu deren Bewältigung notwendigen *Qualifikationen* und die *Bildungsinhalte* und *Gegenstände*, durch welche diese Qualifizierung bewirkt werden soll, in optimaler Objektivierung identifiziert werden können. Eine solche Identifizierung wiederum kann nur erfolgen, indem die Adäquatheit und Effektivität bestimmter Inhalte zum Erwerb jener Qualifikationen und die Adäquatheit und Effektivität der Qualifikationen zur Ausübung eben jener Funktionen und zur Bewährung in den ausgemachten Lebenssituationen systematisch überprüft werden. (Robinsohn, 1971, S. 45)

Nach den nicht näher begründeten Kriterien für die Inhaltsauswahl gelten allerdings als Bildungsinhalte nicht nur solche Gegenstände, die für „spezifische Verwendungssituationen des privaten und öffentlichen Lebens“ funktional sind, sondern auch solche, die „im Gefüge der Wissenschaft“ Bedeutung haben oder „Orientierung innerhalb einer Kultur“ ermöglichen (Robinsohn, 1971, S. 47). Letztlich rechtfertigen sich Curriculum-Entscheidungen nach diesem Entwurf durch die Expertise ihrer Bearbeiter/-innen, allerdings sollten nun Kompetenzen, Verfahren der Informationsgewinnung und Kriterien der Bewertung offengelegt werden.

Das Dilemma, in das die Curriculumentwicklung angesichts der bildungspolitischen Planungserwartungen geriet, dokumentiert der Strukturplan. Curricula sollen festlegen, welche Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten, Einstellungen und Verhaltensweisen die Lernenden erwerben, mit welchen Gegenständen sie konfrontiert werden sollen, zudem wann und wo, in welcher Weise und anhand welcher Materialien sie lernen sollen und wie die „Lernergebnisse“ überprüft werden können (vgl. Deutscher Bildungsrat, 1971, S. 58). Die Schwierigkeiten einer Verwirklichung dieses Programms wurden erkannt.

Sie liegen sowohl in der komplexen Struktur jedes der berührten Gebiete (Wissenschaften, Berufe, Gesellschaft) als auch in bildungspolitischen Zielvorstellungen, die unvereinbar erscheinen und nicht ohne Konflikte miteinander in Verbindung gebracht werden können wie zum Beispiel die persönlichen Bildungsinteressen und der gesellschaftliche Bedarf an bestimmten Qualifikationen. (Deutscher Bildungsrat, 1971, S. 58).

Gerade die Bestimmung von Lernzielen, die auf eine Verhaltensprägung der Lernenden abzielen, setzt aber stärker als die Festlegung eines inhaltlichen Bildungskansons anerkannte Wertvorstellungen voraus.

Solche Wertvorstellungen zu fixieren und ihnen eindeutig Ausdruck zu geben, ist jedoch schwierig. Überdies waren die Sozialwissenschaften bisher nicht nur in Deutschland außerstande, eine allgemein anerkannte Gesellschaftstheorie zu erstellen, aus der sich gesamtgesellschaftliche Interessen und Prozesse ableiten ließen. Die Setzung der Lernziele wird sich darum vielfach auf Hypothesen und Konsensusbildung gründen müssen. Konflikte zwischen Zielvorstellungen sind Teil dieses Prozesses. (Deutscher Bildungsrat, 1971, S. 60)

Das öffentliche und politische Interesse an globalen Planungsstrategien, die das Bildungswesen als Produktivkraft erkennen und entwickeln wollen, lässt Wissenschafts- und Lernzielorientierung zu Zentralbegriffen der Curriculumentwicklung werden, weil sie konstruktive Möglichkeiten und die erwarteten handhabbaren Problemlösungen zu enthalten scheinen, ohne zugleich den Anspruch einer pädagogisch-didaktischen Definition der zu bearbeitenden Probleme zu erheben. Gleichgültig, ob die curricularen Planungsüberlegungen vom Bedeutungsgefüge der Wissenschaften oder von Anforderungen in Lebenssituationen ausgehen, sie legen Schulwissen zentral auf einer gesellschaftlichen Bedeutungsebene aus, und die als Planungstechnik missverständene „Lern“ziel-Operationalisierung (vgl. z. B. Möller, 1969) garantiert den kontrollierbaren Transport von Bedeutungen bis in die Köpfe der Lernenden. Der in der didaktischen Tradition schon entwickelte Gedanke der Konstitution von Schulwissen als Verknüpfung von individuellen und überindividuellen Bedeutungen, individuellen Handlungsmöglichkeiten und gesellschaftlich verfügbaren Instrumentarien kommt aus dem Blick.

2.2.3 Der Wandel des Haushaltsverständnisses und seine Folgen für die haushaltsbezogene Bildung

Fragen der Bildungsorganisation und -gestaltung waren für kurze Zeit auf Bundesebene zu einem innenpolitischen Zentralthema geworden, das die Erwartungen auf eine gesellschaftliche Neuorientierung, wie sie die Studentenbewegung zum Ausdruck brachte, am leichtesten aufnehmen konnte. Die bildungspolitische Umsetzung musste in den durch gesamtstaatliche Empfehlungen kaum gebundenen Ländern erfolgen. Hier musste sich zeigen, wie Richtlinien und Curricula wissenschaftlich angeleitet und demokratisch kontrolliert entwickelt werden können und was die Forderungen nach individueller Förderung und wissenschaftlicher Grundbildung für alle für die Lehrplanung bedeuteten.

Die nordrhein-westfälischen Richtlinien für die Hauptschule von 1968 wurden nach einer fünfjährigen Erprobungszeit 1973 von einer Kommission unter der Leitung von Lichtenstein-Rother überarbeitet und 1975 für alle Schulen des Landes verbindlich. Die revidierte Fassung der Richtlinien für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen war gebunden an die Zielsetzungen des Strukturplanes des Deutschen Bildungsrates, an die Vereinbarungen der Kultusministerkonferenz zur Vereinheitlichung der Stundentafeln und die im Nordrhein-Westfalen-Programm 75 aufgestellte Forderung nach Kooperation aller Schulformen des Sekundarbereichs I (Kultusministerium NRW, 1973, S. 3). Zu einem offen diskutierten Problem wurde nun, welche pädagogische und gesellschaftliche Funktion die Hauptschule überhaupt haben könne angesichts der verstärkten Bemühungen um „Realisierung von Chancengleichheit und die Überwindung

der ständischen Orientierung des Schulsystems zugunsten eines in Stufen konzipierten Schulaufbaus“ (Kultusministerium NRW, 1973, S. 2).

Für alle Fächer wurde eine „radikale stoffliche Beschränkung“ angestrebt, um eine „Intensivierung der Eigentätigkeit der Schüler“, eine „Verstärkung der Lernerträge auch im Hinblick auf ein Lernen des Lernens“ und eine „Bevorzugung der Sozialformen des Lernens“ zu gewährleisten (Kultusministerium NRW, 1973, S. 4). Grundbildung sollte „nicht nur Kenntnisse und Einsichten, sondern ebenso instrumentelle Fähigkeiten, methodisches Können, Fähigkeiten zu situationsadäquater Übertragung des Gelernten, Bereitschaft zum Weiter- und Umlernen entwickeln und sichern“ (ebd.).

Neben der Wissenschaftsorientierung wurde nach den Erfahrungen aus der Hauptschularbeit verstärkt wiederum die Notwendigkeit betont, die Hauptschülerinnen und -schüler zur „konkreten Lebensbewältigung“ zu befähigen. Einerseits wurde behauptet, die „Auswahl der Inhalte, die Gestaltung der Lernprozesse und das methodische Vorgehen sind wissenschaftsorientiert“. Im Hinblick auf die Fachlehrgänge hieß es sogar, „sie führen in die für die einzelnen Disziplinen wesentlichen Inhalte, kennzeichnenden Fragestellungen und Methoden ein“ (Kultusministerium NRW, 1973, S. 5). Andererseits wurde eingeräumt, dass die Orientierung an Lebenssituationen „auch Aufgabe und Inhaltskomplexe der bisherigen Fächer“ verändert:

Die Inhalte sind nicht primär als ein zu tradierender Kulturbesitz aufzufassen, sondern als Beispiele zum Erfassen von Strukturen, Prozessen, Bedingungen situationsangemessener Verhaltensweisen in einer von spezifischen Traditionen geprägten Umwelt zu verstehen. *Fachliche Inhalte sind nicht schon durch ihren Stellenwert in der Fachsystematik, sondern erst durch ihre Bedeutung für die personale und gesellschaftliche Existenz als Lehrplanelemente gerechtfertigt.* (Kultusministerium NRW, 1973, S. 5; Hervorh. K. S.-M.)

Die zentrale didaktische Frage, wie die Wissensentwicklung in den mit den Schulfächern korrespondierenden Disziplinen mit Erfahrungen gegenwärtiger und Anforderungen künftiger Lebenssituationen, mit entwicklungspsychologischen und lernpsychologischen Voraussetzungen der Lernenden – ein Problem, das in den Plänen von 1973 überhaupt nicht thematisiert wird – vermittelt werden kann, bleibt in diesen Aussagen ungelöst und kann dementsprechend auch im Lehrplan Haushaltslehre nicht in aller Klarheit beantwortet werden.

Bereits die Änderung der Bezeichnung von Hauswirtschaftslehre in Haushaltslehre verweist auf die grundlegende Neukonzeption haushaltsbezogener Bildung und den damit verbundenen Perspektivenwechsel. In der Präambel zum neuen Lehrplan wird die neue Konzeption haushaltsbezogener Bildung begründet.

Erstmals in der Geschichte haushaltsbezogener Bildungskonzeptionen steht der Haushalt als Lebensbereich, „in dem Menschen zusammenleben, ihre Lebensbedürfnisse befriedigt werden, in dem dafür Leistungen zu erbringen sind und Entscheidungen getroffen werden“²², im Mittelpunkt der Betrachtung (Kultusministerium NRW, 1973, S. HW-2). Damit verbunden war die endgültige Ablösung des Haushalts aus der Zuständigkeit der Frau. Das Ernstnehmen der Forderungen des Strukturplanes und die Übernahme von Gedanken aus der Diskussion um die Revision des Curriculums hat durch die Arbeit an der Revision der Lehrpläne dazu geführt, dass hier erstmals

²² Diese Definition des Haushalts geht zurück auf Erich Egner (1976; erstmals 1952).

ein didaktisches Gesamtmodell haushaltsbezogener Bildung entwickelt wurde. Der umfassende Haushaltsbegriff, der dem Lehrplan zugrunde liegt, kennzeichnet den Haushalt als eigenen Lebens- und Arbeitsbereich „in Interdependenz zur Gesellschaft und ihrem Wandel“ (Richarz, 1974, S. 22). Haushalte wurden als „Mikroeinheiten der Gesellschaftsstruktur“ begriffen, damit wurde die Möglichkeit eröffnet, in Abgrenzung von tradierten Vorstellungen und Vorurteilen zu einem erweiterten Verständnis zu gelangen und den Haushalt aus dem Raum des „Privaten“ herauszulösen.

Aus dem neuen Haushaltsverständnis und der Bestimmung von Erziehung und Bildung als „Ausstattung zur Bewältigung von Lebenssituationen“ (Robinson, 1971, S. 45; s. auch Kultusministerium NRW, 1973, S. HW-2) wurden die Lehr- bzw. Lernziele des Lehrplans deduziert, z. B.:

1. „Einsichten in Bedingungs- und Wirkungszusammenhänge im Haushalt zu vermitteln und allgemeine Kenntnisse von Veränderungsprozessen zu gewinnen, um die Schüler zu befähigen, neue Sachlagen auch als solche zu erkennen, um darauf angemessen reagieren zu können.“
2. „Eine Auseinandersetzung mit geschlechtsspezifischen Rollen und Funktionszuweisungen ist ebenso erforderlich wie die mit tradierten Formen der Haushaltsführung.“
3. „In Lernprozessen muss einsichtig werden, dass ein ausschließlich als Rückzugsraum gegenüber anderen Sozialbereichen der Gesellschaft verstandener Haushalt zu einem Absentismus seiner Mitglieder gegenüber gesellschaftspolitischen Aufgaben führt.“
4. Es muss erkannt werden, „dass der Haushalt ein eigener Lebensbereich ist, ein Ort täglichen Zusammenlebens, in dem das ‚Person-sein‘ des Menschen über seine in der heutigen Industrie- und Leistungsgesellschaft betonten Funktionen als Konsument und Produzent hinausgeht“ (Kultusministerium NRW, 1973, S. HW-2 f.).

Um diese Ziele zu erreichen, wurde an die Inhalte des 1968er Lehrplans angeknüpft, jedoch wurden die Inhalte nun in einen anderen Kontext gestellt. Im Gegensatz zum alten Lehrplan orientiert sich der neue Plan bei der Auswahl der Inhalte nicht mehr am Stoff, sondern an den Zielen von Erziehung und Bildung, wie die Formulierung von Themen für den Unterricht deutlich macht: die Verbesserung von Arbeits- und Lebensbedingungen im Haushalt, die Bedingungs- und Wirkungszusammenhänge und besonders die Entscheidungsspielräume von Haushalten (vgl. Kultusministerium NRW, 1973, S. HW-4 f.; s. auch Thiele-Wittig & Litschke, 1989, S. 188 ff.).

Auch mit der Lösung von alten Leitbildern und der Abkehr von der Mädchenbildung erfolgte eine Hinwendung zu neuen Inhalten und Zielen. An die Stelle der Erziehung zur „guten Hausfrau“ trat die Qualifikation für die Bewältigung von Lebenssituationen für beide Geschlechter. Thiele-Wittig und Litschke kennzeichneten diese Entwicklung als „Neutralisierung“ und kritisierten dabei, dass trotz des konsequenten Abrückens von tradierten Zuordnungen in den Darstellungen und in der Terminologie keine gezielten Vorschläge für die Umsetzung im Unterricht gemacht wurden (1989, S. 186 f.).

Ein weiterer Kritikpunkt ist der Verzicht auf die Einbeziehung von auftretenden Konflikten im Haushalt in die Themen des Lehrplans. Zwar wurde in der Präambel des Lehrplans erläutert, dass „vor allem Probleme erkannt und aufgenommen werden

[müssen], die zu Belastungen, Spannungen und Konflikten beim Zusammenleben im Haushalt führen und zu deren Bewältigung geleitete Lernprozesse beizutragen vermögen“ (Kultusministerium NRW, 1973, S. HW-2). In den Themenvorschlägen für die einzelnen Jahrgangsstufen wurden diese Konflikte und Probleme jedoch nicht weiter ausgeführt. Es ist auch fraglich, ob im Jahr 1973 eine solche Themenakzentuierung überhaupt zu leisten war. Zu beachten ist, dass dafür auch wissenschaftliche Vorgaben nötig waren, die bis dahin noch kaum erarbeitet waren. Die ersten Lehrstühle im Bereich Haushalts- und Ernährungswissenschaft waren seit Anfang der 1960er Jahre eingerichtet worden (Richarz, 1991, S. 283 f.). Sie befassten sich in ihren Forschungen jedoch nicht unbedingt mit den Inhalten, die für haushaltsbezogene Bildung von Bedeutung waren. Erst seit Beginn der 1970er Jahre wurden an den Pädagogischen Hochschulen Studiengänge für Haushaltswissenschaft und Didaktik der Haushaltslehre im Rahmen der Verwissenschaftlichung der Lehrerbildung eingerichtet. Es ist zu vermuten, dass erst über die Auseinandersetzung um den 1973er Lehrplan in Nordrhein-Westfalen der Grundstein für eine moderne, wissenschaftliche Arbeit im Bereich der Lehramtsausbildung gelegt wurde und dass es in erster Linie didaktische Fragen waren, die haushaltswissenschaftliche Forschungen anregten.

Bevor hierauf in der Diskussion und Darstellung der Konzeption von Richarz näher eingegangen wird, soll noch ein Element aus dem nordrhein-westfälischen Lehrplan von 1973 hervorgehoben werden. Haushaltslehre war in diesem Lehrplan in den Jahrgangsstufen fünf und sechs dem Lernbereich²³ Gesellschaftslehre und in den Jahrgangsstufen sieben bis neun dem Lernbereich Arbeitslehre zugeordnet, damit sollte der Zusammenhang von Wissen funktional zur Bewältigung von Problemen des Alltags neu gefasst werden. Angestrebt war eine Koordination des Angebots der selbstständigen Fächer. Für den Lernbereich Arbeitslehre wurden Rahmenthemen vorgeschlagen, welche Aspekte der Fächer Haushaltslehre, Wirtschaftslehre und Technik integrierten und „über die fachspezifischen Fragestellungen hinausgehend in einem nicht verplanten Freiraum gegen Ende des Schuljahres beim Schüler ein umfassenderes Verständnis der komplexen gesellschaftlichen Wirklichkeit“ anbahnen sollten:

An konkreten Beispielen sollen Einsichten in Verflechtungen und Abhängigkeiten technischer, wirtschaftlicher, politischer und sozialer Handlungen und Entscheidungen gewonnen und Vorstellungen von ihren Auswirkungen auf den einzelnen, die Familie, den Haushalt, die Wirtschafts- und Arbeitswelt und die Gesellschaft entwickelt werden. (Kultusministerium NRW, 1973, AL-Proj.-3)

Wenn nun die Fachlehrgänge erklärtermaßen in für die einzelnen Disziplinen wichtige Inhalte, Fragestellungen und Methoden einführen sollten, Wissen also von spezifischen Deutungs- und Anwendungskontexten des alltäglichen Lebens losgelöst konstituierten, mussten im schulischen Rahmen spezielle Vorkehrungen getroffen werden, um die Bedeutung des Wissens für die „Bewältigung von Lebenssituationen“ erfahrbar zu machen. Projekte sollten dabei eine doppelte Aufgabe erfüllen: Sie fordern eine fächerübergreifende Anwendung von Wissen auf Probleme und stiften so anwen-

²³ Semantisch korrekt müsste von „Lehrbereichen“ und nicht von „Lernbereichen“ gesprochen werden. Die Verwendung des Begriffs „Lehrplan“ verdeutlicht ja die begriffliche Inkonsistenz.

dungsbezogene Wissenszusammenhänge, sie fordern Reflexion der Ziele und Planung der Bearbeitungsschritte und stiften so handlungsorientierte Wissenszusammenhänge.

Richarz, deren didaktische Überlegungen den Lehrplan aus dem Jahr 1973 maßgeblich geprägt haben, sie war Mitglied der Lehrplankommission und Vorsitzende der Unterkommission Arbeitslehre/Haushaltslehre (Kultusministerium NRW, 1973), entwickelte darauf aufbauend ihr Modell haushaltsbezogener Bildung. Die wichtigsten Elemente ihrer haushaltsbezogenen Bildungstheorie sollen im Folgenden kurz dargestellt werden.

Richarz entwickelte ihre Bildungskonzeption einmal mit Rückgriff auf den Strukturplan für das Bildungswesen und zum anderen mit Blick auf die Geschichte haushaltsbezogener Bildung bzw. haushaltsbezogenen Unterrichts.

Zunächst problematisierte sie das Verhältnis von „Fachunterricht – Fachwissenschaft und Didaktik“ (Richarz, 1983, S. 7 ff.). Die kritische Auseinandersetzung mit den Zielen und Inhalten haushaltsbezogener Bildung, die von der Bildungsreform forciert wurde, führte zur Veränderung der Bezeichnungen haushaltsbezogener Bildung im Unterricht. Aus der Hauswirtschaftslehre wurde die Haushaltslehre und aus der Hauswirtschaftswissenschaft wurde die Haushaltswissenschaft. Richarz hob besonders die Bedeutung der veränderten Bezeichnung hervor, weil sie ein verändertes Verständnis des Haushalts, aber auch der darauf bezogenen Lehre und Wissenschaft widerspiegelte. Dieses veränderte oder erweiterte Verständnis des Haushalts führte über technische, arbeitswissenschaftliche oder betriebswirtschaftliche Betrachtungsweisen hinaus zu einer Sichtweise, die auch sozial-ökonomische Aspekte sowie die Wechselwirkungen zwischen Haushalt und Gesellschaft aufnahm. Der nordrhein-westfälische Lehrplan von 1973 übernahm diese Sichtweise, daraus mussten notwendigerweise aber auch in der Lehreraus- und -weiterbildung Folgerungen gezogen werden. Wurde bereits seit Mitte der 1960er Jahre in der Sachstandserhebung die Umstellung von einer seminaristischen Ausbildung der sog. technischen Lehrer und Lehrerinnen für Hauswirtschaft oder Hauswerk auf ein wissenschaftsorientiertes Studium mit zwei Wahlfächern an Pädagogischen Hochschulen gefordert (vgl. Werner, 1966, S. 398), so wurde diese Forderung zu Beginn der 1970er Jahre endlich eingelöst, und die ersten Lehrstühle für Haushaltswissenschaft und Didaktik der Haushaltslehre wurden eingerichtet.

Problematisch war dabei die Frage, wie die verschiedenen Elemente der Lehrerbildung, die Fachwissenschaft, die Erziehungswissenschaft einschließlich Gesellschaftswissenschaft und Psychologie sowie die Praxis als Teile eines Ganzen zu integrieren waren (vgl. Deutscher Bildungsrat, 1971, S. 18 u. S. 221). Der Strukturplan rückte in seiner Konzeption die Fachdidaktik ins Zentrum. Die Fachdidaktik war allerdings „an den Universitäten so gut wie gar nicht, an den Pädagogischen Hochschulen in sehr unterschiedlicher und oft nicht ausreichender Qualität entwickelt“ (Deutscher Bildungsrat, 1971, S. 18). Diese Feststellung traf auch für die Didaktik der Haushaltslehre zu.

Fachdidaktik als „Gelenkstück zwischen Fach- und Erziehungswissenschaften“ sollte das bislang unverbundene Nebeneinander von fachlicher und pädagogischer Ausbildung überwinden (Deutscher Bildungsrat, 1971, S. 18). Um dieser Aufgabe gerecht zu werden, entwickelte Richarz in den 1970er Jahren ihr didaktisches Konzept,

in dem sie Aufgaben, Gegenstandsbereich und Betrachtungsweise einer Didaktik der Haushaltslehre ebenso behandelte wie die Frage nach der Legitimation haushaltsbezogener Bildung. Zu den Aufgaben der Fachdidaktik gehörte danach,

1. „festzustellen, welche Erkenntnisse, Denkweisen und Methoden der Fachwissenschaft Lernziele des Unterrichts werden sollen;
2. Modelle zum Inhalt, zur Methodik und Organisation des Unterrichts zu ermitteln, mit deren Hilfe möglichst viele Lernziele erreicht werden;
3. den Inhalt der Lehrpläne immer wieder daraufhin kritisch zu überprüfen, ob er den neuesten Erkenntnissen fachwissenschaftlicher Forschung entspricht und gegebenenfalls überholte Inhalte, Methoden und Techniken des Unterrichts zu eliminieren oder durch neue zu ersetzen;
4. erkenntnistheoretische Vertiefung anzuregen und fächerübergreifende Gehalte des Faches beziehungsweise interdisziplinäre Gesichtspunkte zu kennzeichnen“ (Deutscher Bildungsrat, 1971, S. 225 f.; s. auch Richarz, 1983, S. 36).

Richarz bemerkte zu den Empfehlungen des Strukturplans, „dass sich die Didaktik der Haushaltslehre nicht darauf beschränken kann, die Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse in Lehrplänen und Unterricht zu untersuchen, sondern sich ebenso der Probleme annehmen muss, die ein Fach wie die Haushaltslehre hat, für die das Handeln in konkreten Lebenssituationen eine ebenso wichtige Rolle spielt wie die Wissenschaftsorientierung“ (Richarz, 1983, S. 37 f.).

Zu den Aufgaben der Didaktik der Haushaltslehre zählte demnach auch, „ihre spezifische Position im Kontext der komplexen Aufgaben der Lehrerbildung an einer wissenschaftlichen Hochschule zu reflektieren“ (Richarz, 1983, S. 38), Richarz differenzierte deshalb zwischen drei Ebenen der Didaktik: der Wissenschaftsdidaktik, der Hochschuldidaktik und der (Schul-)Fachdidaktik. Dabei machte sie auf ein Problem aufmerksam, dass es nämlich angesichts der zunehmenden Veränderungen in allen Bereichen der Gesellschaft zu den Aufgaben der Didaktik der Haushaltslehre gehört, zur Orientierung beizutragen. Unter Orientierung verstand Richarz „die Leistung des Überblicks, des Durchschauens, des Sichzurechtfindens und der sich anschließenden Entscheidungen“ (Richarz, 1983, S. 40). Dies erfordert für die Didaktik der Haushaltslehre eine ständige Auseinandersetzung mit der Fachwissenschaft und mit den Problemen der Haushalte.

Richarz definierte „die Didaktik der Haushaltslehre als Wissenschaft vom Lehren und Lernen“ (Richarz, 1983, S. 45), die in einem weiteren und einem engeren Sinn differenziert werden kann. „Die weitere Fassung umschließt eine engere, nach der die Didaktik der Haushaltslehre die Disziplin ist, die sich mit dem Lehren und Lernen in den verschiedenen Schulformen befaßt“ (Richarz, 1983, S. 46).

Die Betrachtungsweise der Didaktik der Haushaltslehre ist deshalb dadurch gekennzeichnet, dass sie „*vom Schüler her* nach den Chancen des Lernens fragt und dabei die besonderen Möglichkeiten der von ihm erfahrenen realen Situation im Haushalt berücksichtigen will“ (Richarz, 1983, S. 47).

Ausgehend von den Schülerinnen und Schülern sollte sich nach Richarz der Gegenstandsbereich der Didaktik der Haushaltslehre entwickeln. Dazu gehörten

die alltäglichen Aufgaben, die vielfältigen Dispositionen für die Sicherung des Daseins im Haushalt und die Möglichkeiten, dafür im Haushaltslehre-Unterricht Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten anzubahnen.

Außerdem sind die Beziehungen des Haushalts zur Gesellschaft ein Tatbestand, der zu der didaktischen Frage nötigt, welches Wissen und welche Verhaltensdispositionen in der Haushaltslehre erworben werden müssen, um Bedingungs- und Wirkungszusammenhänge, in denen der Haushalt steht, zu erfassen, um in diesem Feld handeln zu können. (Richarz, 1983, S. 48)

Diese Aufgabenbestimmung haushaltsbezogener Bildung hat Konsequenzen, die Richarz mit Hinweis auf Klafki (1970) formulierte, denn eine Didaktik der Haushaltslehre, „die ihre ‚Verantwortung für das Kind und den Jugendlichen und seine Menschwerdung – als Person und als gesellschaftliches Wesen‘ – [...] ernst nimmt, kann geschichtlich-gesellschaftliche Bedingungen und den Unterricht beeinflussende Deutungsmuster und Orientierungen nicht mehr unhinterfragt hinnehmen. [...] Es gehört vielmehr zu ihren Aufgaben, jene Bedingungs- und Wirkungszusammenhänge kritisch zu analysieren, die Entwicklungsmöglichkeiten des jungen Menschen beeinträchtigen können“ (Richarz, 1983, S. 49).

Haushaltsbezogene Bildung – verstanden in diesem Sinne als Menschenbildung – muss bei der Formulierung von Lehr- oder Lernzielen immer zuerst „ebenso wie jede ‚In-Dienst-Nahme‘ des Haushaltslehre-Unterrichts für bestimmte Zwecke [...] kritisch [befragt werden], inwieweit bestimmte Vorstellungen oder Ideologien, aber auch eine zu einseitige Akzentuierung von Zielen, Inhalten und Methoden des Faches – z. B. zugunsten von Problemen in Haushalt und Gesellschaft – dazu führen können, die Entwicklung des jungen Menschen als Person und gesellschaftliches Wesen zu beeinträchtigen“ (Richarz, 1983, S. 49). Um diesen umfassenden Bildungsauftrag einzulösen, forderte Richarz zum einen, dass die Didaktik der Haushaltslehre fragt, welchen Beitrag haushaltsbezogene Bildung zum „Weltverstehen“, d. h. zur Orientierung innerhalb der Gesamtheit der Lebensbedingungen und Lebensformen beitragen kann. Zum anderen sollten – „komplementär zu den in der bisherigen Geschichte des Faches im Vordergrund stehenden Qualifikationen für bestimmte Lebenssituationen – die dem Fach und dem Unterricht inhärenten Möglichkeiten für die Bildung des ganzen Menschen ins Blickfeld der Didaktik der Haushaltslehre kommen“ (Richarz, 1983, S. 60). Um welche Möglichkeiten es sich handelte, und was unter der Bildung des ganzen Menschen zu verstehen war, blieb jedoch offen.

Die Begründung und Legitimierung der Aufgabe der Haushaltslehre im Fächerkanon der Schule formulierte Richarz im Kontext des umfassenden Ziels der Bildung als der „Fähigkeit des einzelnen zu individuellem und gesellschaftlichem Leben“ (Richarz, 1983, S. 55; s. auch Strukturplan, 1971, S. 29) vor dem Hintergrund des Grundgesetzes. Aus Art II, Abs. 3 GG ergibt sich damit folgerichtig die Einführung der Koedukation und die Forderung, Haushaltslehre als allgemeinbildendes Fach an allen allgemeinbildenden Schulformen zu installieren. Die besondere Aufgabe der Haushaltslehre im Fächerkanon sieht Richarz jedoch darin, dass gerade in der Verbindung von Wissenschafts- und Handlungsorientierung zum Abbau von tradierten Formen der Aufgaben- und Arbeitsteilung beigetragen werden kann und damit beide Geschlechter auf künftige Lebenssituationen in Haushalt und Familie vorbereitet werden.

Über Robinsohns Definition von Bildung und Erziehung als „Ausstattung zur Bewältigung von Lebenssituationen“ kam Richarz zur Legitimierung der Haushaltslehre als Schulfach, da der Haushalt und das Leben im Haushalt ebenfalls eine Lebenssituation darstellen, die in der jeweiligen historischen Situation bewältigt werden muss. Der Mensch wurde von ihr als ein Wesen gesehen, „das sich immer in Lebenssituationen vorfindet, die es bewältigen muß. Diese Lebenssituationen sind vielfältig und historisch unterschiedlich. Zu ihnen gehören sowohl die Arbeitswelt als auch die Lebensbereiche der Familie, des freien geselligen Lebens, der Gemeinde und des Staates“ (Richarz, 1983, S. 59; s. auch Kerstiens, 1980, S. 59). Die Rechtfertigung der Haushaltslehre erfolgt dann über zu vermittelnde Qualifikationen für die Bewältigung von Lebenssituationen. Diese wurden „aus der voraussichtlichen künftigen Verwendung, d. h. aus der Annahme, dass der Lernende nach diesem Lernprozeß besser befähigt ist, sein Verhalten in bestimmten Situationen oder Lebensbereichen zu gestalten“ legitimiert (Richarz, 1983, S. 56, mit Bezug auf Frey, 1976, S. 76).

Mit dieser Rechtfertigung haushaltsbezogener Bildung für den Sekundarstufenbereich I greift Richarz ein Problem auf, das an Aktualität nichts eingebüßt hat: Lehr- bzw. Lernziele können nicht allein aus der Fachwissenschaft, sondern auch aus der Lebenssituation der Betroffenen entwickelt werden. Dem steht auch nicht die vom Strukturplan geforderte Wissenschaftsorientierung entgegen. Mit Lichtenstein-Rother (1975, S. 258) verwies Richarz auf die Komplementarität von Wissenschaftsorientierung und Lebenspropädeutik, beide bedingen sich gegenseitig, ergänzen sich wechselseitig und sind keine sich ausschließenden Alternativen (vgl. Richarz, 1983, S. 54 f.). Lebenspropädeutik in der Schule setzt den Schwerpunkt auf die Vermittlung von Handlungsfähigkeit, dies schließt Wissenschaftsorientierung mit ein, denn Handlungsfelder sind auch wissenschaftsbestimmt (vgl. Lichtenstein-Rother, 1975, S. 262). Auch der Haushalt ist ein solches Handlungsfeld, für das lebensweltbezogen und wissenschaftsorientiert gelernt werden soll. Für die Schule folgte daraus, dass in „der Praxis der Lernprozesse [...] die Praxis des Lebens miterscheinen [muss], so nur kann der Wechselbezug von Lernen und Tun, Wissenschaft und Leben ins Blickfeld kommen und nicht nur die Begriffs- und Buchwirklichkeit einer Schule, die sich vom Leben entfernt“ (Roth, 1969, S. 74).

Das Konzept von Robinsohn kann nach Richarz Ansicht die Zusammenhänge zwischen Lebenssituationen, erforderlichen Qualifikationen und Bildungsinhalten, durch die eine Qualifizierung erfolgen soll, erhellen (Richarz, 1983, S. 59). Kriterien für die Auswahl von Bildungsinhalten sind nach Robinsohn erstens „die Bedeutung eines Gegenstandes im Gefüge der Wissenschaft“, zweitens „die Leistung eines Gegenstandes für Weltverstehen, d. h. für die Orientierung innerhalb einer Kultur und für die Interpretation ihrer Phänomene“ und drittens „die Funktion eines Gegenstandes in spezifischen Verwendungssituationen des privaten und öffentlichen Lebens“ (Robinsohn, 1971, S. 47). Diese Kriterien wurden bei Robinsohn weder näher begründet noch kritisch hinterfragt. Richarz entwickelte hieraus die Aufgabe von Haushaltswissenschaft und Didaktik der Haushaltslehre, nämlich die „Identifizierung und Analyse von Lebens- und Verwendungssituationen im Bereich des Haushalts“, die „Ermittlung hier erforderlicher Qualifikationen“ und die „Umsetzung dieser Erkenntnisse in geleitete Lernpro-

zesse“ (Richarz, 1974, S. 7). Damit einher ging eine enge Zusammenarbeit von Haushaltswissenschaft und Didaktik der Haushaltslehre. Richarz gestand der Didaktik der Haushaltslehre – mit Bezug auf Knab, die Mitarbeiterin Robinsohns – eine „führende Rolle“ zu (Richarz, 1974, S. 6; vgl. Knab, 1971, S. 166 u. 171) und betonte:

Die Orientierung an der Lebenswirklichkeit, die Auseinandersetzung mit konkreten Lebensproblemen und Lebensaufgaben, und die Entwicklung von jenen Einsichten und Kenntnissen, die für die ‚praktische und geistige Lebensbewältigung‘ notwendig sind, [...] könnte sich als Impuls für eine Wissenschaft erweisen, bei deren Erkenntnisobjekt es um einen ‚sinnvollen Daseinsvollzug‘ geht. [...] Von der Fachdidaktik können, gerade durch die Orientierung an der Ausstattung zur Bewältigung von Lebenssituationen, auch Impulse für die Weiterentwicklung der Fachwissenschaft ausgehen. (Richarz, 1974, S. 9)

In Orientierung an der Ausstattung zur Bewältigung von Lebenssituationen forderte Richarz als umfassenderes Ziel haushaltsbezogener Bildung für die Haushaltsmitglieder deshalb die Gewinnung von Kompetenzen in dreifachem Sinne (vgl. Richarz, 1983, S. 74 f.), wie sie 1971 Heinrich Roth formulierte:

Selbstkompetenz (self competence), d. h. als Fähigkeit, für sich selbst verantwortlich handeln zu können [...] Sachkompetenz, d. h. als Fähigkeit, für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig und damit zuständig sein zu können, und [...] Sozialkompetenz, d. h. als Fähigkeit, für sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Sach- oder Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig und also ebenfalls zuständig sein zu können. (S. 180; vgl. auch Richarz, 1983, S. 74 f.)

Damit hat Richarz eine für die Haushaltswissenschaft zentrale Diskussion angestoßen, die bis heute – wenn auch unter anderen Begriffen – fortgeführt wird und an Aktualität nichts eingebüßt hat (► Kap. 3.3).

Durch die Betrachtung des Haushalts als Bereich des Zusammenlebens von Frauen und Männern, Mädchen und Jungen und nicht als Arbeitsbereich der Hausfrau veränderte sich zugleich die Zielsetzung haushaltsbezogener Bildung. An die Stelle der Ausbildung oder Vorbereitung für den Beruf der Hausfrau trat die Vermittlung von Kompetenzen für die Bewältigung von Lebenssituationen. Mit der Beachtung der Interdependenzen zwischen Haushalten und anderen Sozialbereichen der Gesellschaft vermittelt haushaltsbezogene Bildung zugleich Kompetenzen für die Orientierung in der Welt, für öffentliches Leben.

Haushaltsbezogene Bildung hatte sich mit diesem Ziel zugleich dem Leitbild einer Mündigkeit verpflichtet.

3 Haushaltsbezogene Bildung als Allgemeinbildung

Nach der bildungspolitisch und fachdidaktisch engagierten Diskussion der 1970er Jahre und dem Scheitern/Versanden der Reformbemühungen insgesamt – lediglich einzelne Versatzstücke und konsensfähige „Reförmchen“ wurden umgesetzt – musste es Aufgabe haushaltsbezogener Bildung sein, das Unterrichtsfach Haushaltslehre im Schulsystem zu verankern, die darauf bezogene Wissenschaft sowie die Didaktik der Haushaltslehre zu konsolidieren und tragfähige Konzepte für eine moderne haushaltsbezogene Bildung zu entwickeln (zu einer differenzierten Einschätzung der Bildungsreform und der Arbeit des Deutschen Bildungsrates s. Arbeitsgruppe Bildungsbericht, 1997, S. 217 ff.).

In den 1980er und 1990er Jahren wurden in der haushaltsbezogenen Bildung die Grundlagen für die Weiterentwicklung des Unterrichtsfaches gelegt. Neue Themen, wie die Gender-, Rollen oder Demokratiefragen, wurden in die Diskussion eingebracht und innerhalb der sog. Bundesfachgruppe zu einem Grundsatzpapier verarbeitet (vgl. Fachgruppe Haushaltswissenschaft und Fachdidaktik, 1987).

Implizit setzten haushaltsbezogene Didaktiken seit der Abkehr von der Mädchenbildung und mit der Einführung der Koedukation immer wieder den Anspruch auf Allgemeinbildung voraus, ohne jedoch explizit auszuführen, was denn damit gemeint sei. Wurde unter „Allgemeinbildung“ schlicht Bildung für alle, für Jungen und Mädchen verstanden? Oder wurde der Begriff lediglich in Abgrenzung zur haus- und ernährungswissenschaftlichen Berufs(aus)bildung verwendet?

Um sich endgültig vom Image der Mädchenbildung und der Armenerziehung zu befreien sowie im Rahmen der Lehramtsausbildung auf Gleichberechtigung mit anderen Fächern zu bestehen, war die Behauptung der Vermittlung allgemeinbildender Inhalte sicherlich nicht falsch. Als alleinige Strategie zur Absicherung des Unterrichtsfaches Haushaltslehre in der Stundentafel aller allgemeinbildenden Schulen war sie zu wenig.

Das negative Bild haushaltsbezogener Bildung, das in der Öffentlichkeit aus Unkenntnis zum Teil bis heute vorherrscht, löste sich nicht einfach dadurch auf, dass eine neu konzipierte Haushaltslehre an allgemeinbildenden Schulen unterrichtet wurde und die nun institutionalisierte Haushaltswissenschaft sich aktuellen Forschungsgebieten zuwandte. Die weiterhin in weiten Teilen der Gesellschaft behauptete und gelebte Zuständigkeit von Frauen für Haushalt und Familie musste gerade in einem Fach, das sich als einziges im schulischen Fächerkanon mit dem Lebens- und Arbeitsbereich befasst, in dem Auseinandersetzungen um geschlechtliche Arbeitsteilung gelebt, erlitten und durchgefochten werden, schwerwiegende Auswirkungen haben. Hinzu kam die Vorstellung, dass Haushalt Privatsache und deshalb auch nicht wissenschaftswürdig sei. Beide Faktoren behinderten und behindern bis in die Gegenwart²⁴ eine adäquate Einschätzung und Förderung haushaltsbezogener Bildung.

²⁴ Dies gilt in der Tat bis heute und kommt z. B. in den Auseinandersetzungen um die Mittagsverpflegung in der Ganztagschule oder der Zuweisung von Ernährungs- und Verbraucherbildung an das Elternhaus zum Ausdruck.

Die Komplexität und Mehrdimensionalität des Forschungsgegenstands Haushalt und die sich daraus ergebende mehrdimensionale oder mehrperspektivische Fragestellung der Haushaltswissenschaft, der von außen schnell der Vorwurf des Dilettantismus und der Unwissenschaftlichkeit gegenübersteht, wenn z. B. Inhalte, die auch von anderen Disziplinen behandelt werden, aus der Haushaltssicht in den Blick genommen werden, hat eine angemessene Würdigung der Disziplin behindert. Die Schwierigkeiten, mit denen haushaltsbezogene Bildung zu kämpfen hatte und hat, sollen hier jedoch nicht weiter aufgeführt werden, sie werden als bekannt vorausgesetzt, haben aber sicherlich die Etablierung haushaltsbezogener Bildung als Teil der Allgemeinbildung maßgeblich erschwert und strukturell neue Konzeptionen beeinflusst.

In diesem Kapitel soll der Versuch unternommen werden, Beiträge zur Didaktik der Haushaltslehre aus den 1990er Jahren daraufhin zu analysieren, welchen Beitrag sie zu einer zeitgemäßen „Allgemeinbildung“ leisten können. Zunächst werden die jeweiligen Ansätze kurz dargestellt, bevor in einem zweiten Schritt die Elemente benannt werden, die einen Beitrag zur Allgemeinbildung leisten können.

Allgemeinbildung²⁵ wird hier zunächst verstanden im Sinne einer breit angelegten Grundbildung, welche die Lernenden in wesentliche Kulturbereiche einführt und sie befähigt, ihr Leben selbstbestimmt zu gestalten.

Aus der Durchsicht der Literatur zur haushaltsbezogenen Bildung in den letzten zwei Jahrzehnten ergaben sich drei Arbeitsschwerpunkte, die von verschiedenen Seiten weiterführende Beiträge leisten.

Ute Bender fragte 1995 bezogen auf die Frage der Haushaltsarbeit und der Koedukation, inwieweit eine hauswirtschaftliche Didaktik, welche hauswirtschaftliche Bildung als „Beitrag zur Allgemeinbildung“ versteht, dieses Postulat selbst ernstnimmt (S. 268).

Vor diesem Hintergrund werden in einem Schwerpunkt didaktische Veröffentlichungen im Hinblick auf die Kategorien „Arbeit“ und „Geschlecht“ untersucht. Zu fragen ist dabei, wie die Arbeitsteilung im Haushalt, die Frage „wer macht was?“ in der Haushaltslehre behandelt werden soll und welche Auswirkungen auf die Behandlung von Hausarbeit im Fach die Einführung der Koedukation hatte. Eine weitere Frage ist, ob und wie Bildung für Hausarbeit bildungstheoretisch und nicht nur gesellschaftspolitisch legitimiert wird.

In einem zweiten Schwerpunkt werden Konzepte analysiert, die sich mit Fragen der Ernährungs- und Gesundheitserziehung und -bildung befassen. Diese Teilbereiche wurden ausgewählt, weil sie einmal gesellschaftlich von eminenter Bedeutung sind. Zu denken ist beispielsweise nur an die ökologischen und sozialen Auswirkungen der modernen Nahrungsmittelproduktion und die enormen Kosten im Gesundheitswesen durch ernährungsbedingte Krankheiten. Zum anderen aber sind sie Teilbereiche von Hausarbeit. Auch hier ist zu fragen, ob und inwieweit die Begriffe Arbeit und Geschlecht in die Konzeptionen mit einfließen und sie beeinflussen. Außerdem sind mögliche entstehende Konflikte zwischen unterschiedlichen Bildungszielen zu beachten

²⁵ Auf die Diskussion über die Begriffe „Bildung“, „Allgemeinbildung“, „Erziehung“ soll an dieser Stelle nicht ausführlich eingegangen werden (vgl. aus der mittlerweile unübersehbar gewordenen Literatur z. B. Heid & Herrlitz, 1987; Heitkämper & Huschke-Rhein, 1986; Hörner, Drinck & Jobst, 2010; Ruhloff, 1996; Schwenk, 1996a, 1996b).

(z. B. Bildungsziel „gesundheitsförderliche Ernährung“ und Bildungsziel „gerechte Arbeitsteilung im Haushalt“).

In einem dritten Abschnitt wird die aktuelle Diskussion um die „Zukunft des Humanvermögens“ und die sog. Daseinskompetenzen sowie die Frage der Bewältigung des Alltagslebens, die auch von anderen Wissenschaften aufgegriffen wurde, dargestellt und analysiert, wie diese Sicht der Leistung von Haushalten sich auf haushaltsbezogene Bildungskonzepte auswirken könnte, d. h. welchen Beitrag dieses Konzept zu einer Begründung haushaltsbezogener Bildung als Teil der Allgemeinbildung bringen kann. Die Frage der Legitimation der Bildungsinhalte im Konzept der Allgemeinbildung soll ebenfalls beantwortet werden.

3.1 Arbeit und Geschlecht – Qualifikationen für Hausarbeit

Mit der partiellen Einführung der Koedukation 1968 löste sich die haushaltsbezogene Bildung aus dem Ghetto der Mädchenbildung. Ob mit dieser Loslösung auch fachinhaltliche und fachdidaktische Innovationen einhergingen, die zu einer Neukonzeption haushaltsbezogener Bildung führten, soll am Beispiel von Richarz' didaktisch-curricularem Rückgriff auf Lebenssituationen unter der Berücksichtigung einer Komplementarität der Geschlechterrollen und ihrer Funktionen betrachtet werden.

Angesichts der Kritik (vgl. z. B. Attar, 1990; Borris, 1972; Lisop, 1984; Lisop & Wittig-Goetz, 1988; Zinnecker, 1972) am traditionellen Hauswirtschaftsunterricht und der mit ihm verbundenen Benachteiligung der Mädchen und Frauen erscheint die Begründung für einen koedukativen Unterricht bedeutsam, denn nur dann kann haushaltsbezogene Bildung Allgemeinbildung sein, wenn sie sich als solche legitimieren kann und dies in dreifacher Hinsicht: bildungstheoretisch, bildungspolitisch und im Hinblick auf die Förderung der Lernenden.

Mit der Frage der Koedukation und ihren Auswirkungen auf haushaltsbezogenen Unterricht, der Kritik am herkömmlichen Unterricht, der bildungspolitischen Forderung nach Abbau von Benachteiligungen, die auch aus der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung im Haushalt resultieren, haben sich in den späten 1980er und den 1990er Jahren zahlreiche Veröffentlichungen im Rahmen der Haushaltswissenschaft und der pädagogischen Frauenforschung auseinandergesetzt (als Zusammenfassung und Einführung in die damalige Diskussion s. Faulstich-Wieland, 1995).²⁶

Mit der Rezeption der Erkenntnisse und Ergebnisse der Frauenforschung fand der Begriff „Geschlecht“ als Analysekategorie Eingang in die Haushaltswissenschaft und die Didaktik der Haushaltslehre und führte zu einer differenzierteren Auseinandersetzung um die Lehr- und Bildungsziele.

Auch die pädagogische Frauen- und Geschlechterforschung hat in den letzten Jahren den Lebens- und Arbeitsbereich Haushalt entdeckt und die Notwendigkeit einer Bildung für Hausarbeit für beide Geschlechter postuliert.

Aus der Frage nach der Bedeutung der Kategorien „Arbeit“ und „Geschlecht“ für eine Qualifikation für Hausarbeit ergeben sich u. a. folgende Teilfragestellungen für die Kategorie „Arbeit“ und für die Kategorie „Geschlecht“:

²⁶ Zur weiteren Entwicklung bis heute vgl. Bartsch und Methfessel (2012).

- Wird die gesellschaftliche Bestimmtheit von Haus- und Erwerbsarbeit thematisiert?
- Werden die Wechselbeziehungen zwischen individuellen Handlungsspielräumen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen thematisiert?
- Werden die unterschiedlichen Voraussetzungen, Einstellungen und Motivationen von Jungen und Mädchen berücksichtigt?
- Werden die geschlechtsspezifisch differenzierten Berufs- und Lebensplanungen von Schülerinnen und Schülern in die Konzepte aufgenommen und berücksichtigt?
- Welche Orientierungshilfen erhalten Jungen und Mädchen im Unterricht, um ihr Leben zu planen?

3.1.1 Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz für Jungen und Mädchen

Richarz Konzept haushaltsbezogener Bildung ging aus vom Haushalt als sozioökonomischer Einheit und von der Voraussetzung, dass haushaltsbezogene Bildung einen Beitrag zur Lösung von Problemen im Haushalt leisten soll.

Im Zentrum stand bei ihr der Begriff des Haushaltens, den sie am historischen Beispiel entwickelte. Sie verwies darauf, dass die Komplexität des Lebensbereichs Haushalt durch die Konzentration auf das Haushalten, als einen Ausschnitt, reduziert und damit handhabbar gemacht werden kann. Der Begriff des „Haushaltens“ erfasst nach Richarz Daseinsbehauptung, welche Handeln, Wissen und Orientierung an Werten und Normen umschließt. „Haushalten“ ist durch drei Merkmale gekennzeichnet: (1) durch das Bezogensein auf Menschen, (2) durch seinen Anteil an der Sicherung des Daseins und (3) durch die Abhängigkeit von Bedingungen außerhalb des Haushalts (vgl. Richarz, 1979, S. 9).

Charakteristikum des Haushaltens war nach Richarz die Tatsache, dass vorhandene Ressourcen auf der einen Seite mit dem vorgestellten, gewünschten Ziel des Lebensunterhaltes und der Lebensgestaltung durch den Menschen auf der anderen Seite in Übereinstimmung zu bringen ist:

Das Besondere der Situation liegt [...] darin, daß der haushaltende Mensch [...] auf beide Seiten der ‚Gleichung‘ Einfluss nehmen kann. So kann er z. B. das Verfügbare durch Aktivitäten vergrößern oder das Niveau des Angestrebten senken. Es ist aber auch möglich, die Zielorientierungen zu verändern. Im Zentrum der Vorgänge steht der haushaltende Mensch als bestimmende und bewirkende Kraft, der zwischen verschiedenen Möglichkeiten abzuwägen und sowohl Konsequenzen einzelner Entscheidungen als auch Verflechtungen und Implikationen zwischen den verschiedenen Komponenten zu beachten hat. (Richarz, 1979, S. 9)

Diese Art des für das Haushalten typischen Disponierens bezeichnete Richarz mit dem Begriff der Abstimmung. Die Perspektive der Abstimmung sollte sowohl die Beziehungen der im Haushalt lebenden Menschen und ihre Handlungsspielräume umfassen, als auch die Beziehungen zwischen Haushalt und Gesellschaft (vgl. Richarz, 1979, S. 10), so dass die Abstimmung einmal im Binnenraum des Haushalts betrachtet wird und einmal die Wechselwirkung zwischen Haushalten und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen.

Aufgabe des Haushalts ist die Daseinssicherung, die Richarz in Lebensunterhalt, als das der physischen Lebenserhaltung Dienende, und Lebensgestaltung, als die spezifische Beschaffenheit der Daseinssicherung der Haushalte, differenzierte. Wobei sie heraus hob, dass diese Trennung sich in der Realität nicht durchführen lässt, da „mit und über den Lebensunterhalt zugleich auch die Lebensgestaltung im Haushalt realisiert wird“ (Richarz, 1979, S. 11). Die folgende Abbildung verdeutlicht dieses Modell (► Abb. 3).



Abb. 3 Haushalten als Abstimmungsproblem (Richarz, 1979, S. 11)

Unter ökonomischen Ressourcen verstand Richarz unter Bezug auf Gross, Crandall und Knoll (1973, S. 160) „knappe, übertragbare, meßbare Mittel“ (Richarz, 1979, S. 10), wie z. B. Einkommen oder Vermögen. Individuelle Qualifikationen der Haushaltsmitglieder, wie z. B. Kenntnisse, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Verhaltensdispositionen zählen zu den personal-sozialen Ressourcen, für die im Gegensatz zu den ökonomischen Ressourcen Knappheit ebenso wenig ein bestimmendes Kriterium ist wie der Verbrauch i. w. S., da eine häufige Beanspruchung dieser Ressourcen ihre Entwicklung eher fördert, auch wenn sie sich gelegentlich erschöpfen können (vgl. ebd.).

Die Art und Weise nun, wie diese Ressourcen bei der Aufgabenbewältigung im Haushalt (► Abb. 3 mittlerer Teil) eingesetzt werden, hat Auswirkungen auf die Qualität der Daseinssicherung.

Richarz entwickelte ihr Modell vom Haushalten als Abstimmungsproblem am historischen Modell sowie an Problemsituationen der Gegenwart und verdeutlichte die Abhängigkeit von Dispositionen im Haushalt von den Intentionen und Zielen der Haushaltsmitglieder, aber auch von gruppen- und gesellschaftsspezifischen Normen und Werten als Kriterien für die Orientierung des Handelns. Haushalten wurde von ihr als *verantwortliches* Handeln verstanden und damit aus der Beliebigkeit von Entscheidungen und Verhaltensweisen gehoben. Dies hat Konsequenzen für die darauf bezogene Bildung. Richarz orientierte sich in ihrem didaktischen Modell zunächst allgemein am Gleichheitsgrundsatz des Grundgesetzes und konkreter an der Vorgabe des Strukturplans, Bildung als „die Fähigkeit des einzelnen zu individuellem und gesellschaftlichem Leben“ zu verstehen (vgl. Richarz, 1983, S. 55 u. 57; s. auch Richarz, 1982, S. 83 f.).

Daraus entwickelte sie z. B. das Leitbild eines partnerschaftlichen Zusammenlebens, aus dem sich Abstimmungsprobleme ergeben können: „Abstimmungsbedürftige Probleme bestehen im privaten wie öffentlichen Bereich auch beim Miteinander-Leben und Miteinander-Umgehen von Menschen; z. B. ist die Neudefinition der Rolle und Aufgabe der Geschlechter im öffentlichen und privaten Leben kaum ohne eine entsprechende Abstimmung in den Haushalten bei der Bewältigung der hier anstehenden Aufgaben zu leisten“ (Richarz, 1979, S. 12).

Das Leitbild der Hausfrauenehe im Familienrecht war in der Bundesrepublik erst 1977 unter der sozialliberalen Koalition abgeschafft und durch das Leitbild der partnerschaftlichen Haushaltsführung ersetzt worden (vgl. z. B. Schlegel-Matthies, 1995, S. 12). Seit Beginn der 1970er Jahre problematisierte die Neue Frauenbewegung²⁷ den Zusammenhang von privater Hausarbeit und gesellschaftlicher Benachteiligung der Frauen. Mit dem Abstimmungskonzept sollte dieser Entwicklung Rechnung getragen werden und beide Geschlechter für Aufgaben und Arbeit im Haushalt qualifiziert werden. Das Abstimmungskonzept sollte Problemsituationen identifizieren helfen, so z. B. „die fehlende Abstimmung zwischen allgemein anerkanntem Aufgaben- und Rollenverständnis von Mann und Frau und der Arbeitsteilung im Haushalt“ (Richarz, 1979, S. 13).

Um jedoch überhaupt abstimmungsfähig sein zu können, benötigen die Haushaltsmitglieder „Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz“ (vgl. Roth, 1971, S. 180; ► Kap. 2.2.3). Richarz verwies auf Roths Bestimmung, nach der Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz Grundlagen der „freie[n] Verfügbarkeit über die eigenen Kräfte und Fähigkeiten für jeweils neue Initiativen und Aufgaben“ sind. Aus dieser Bestimmung wiederum ergab sich für sie das Ziel haushaltsbezogener Bildung, nämlich Mündigkeit. Mit dieser Zielsetzung haushaltsbezogener Bildung sollten Einstellungen und Haltungen angebahnt werden, die nicht nur zu anderen Formen der Arbeitsteilung, sondern auch zu anderen Formen des Zusammenlebens führen können (vgl. Richarz, 1979, S. 13). Dem Modell lag das Leitbild von einem „humanen Zusammenleben“ (ebd.) zugrunde, das dem Prozess der Abstimmung als Orientierung vorausgeht. An anderer Stelle sprach Richarz von „partnerschaftlichem Zusammenleben“ (ebd.).

Für die Entwicklung einer modernen haushaltsbezogenen Bildung wurde dieses Modell – insbesondere in Nordrhein-Westfalen (Kultusministerium des Landes NRW, 1973) – wegweisend. Die Erfahrungen mit dem Konzept verweisen jedoch aus Sicht einer „geschlechtergerechten“ Haushaltslehre auf notwendige Modifizierungen.

Aus heutiger Sicht erscheint das Konzept insofern problematisch, als z. B. die gesellschaftlichen Strukturen, die von den Haushalten eben nicht verändert werden können, ausgeblendet werden. Die Abstimmung zwischen den Haushalten und den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen wird zwar ausdrücklich in das Modell einbezogen, jedoch wird nicht thematisiert, dass gerade dann im Binnenbereich des Haushalts Konflikte entstehen, wenn Abstimmung mit vorgegebenen Rahmenbedingungen (z. B.

²⁷ Die „neue“ Frauenbewegung entstand seit Beginn der 1970er Jahre aus dem Kampf gegen das Abtreibungsverbot. Die Alte Frauenbewegung setzte sich seit ca. 1850 u. a. für das Frauenwahlrecht und gleiche Rechte für Frauen ein; vgl. dazu u. a. Lenz (2009) und Schenk (1990).

Öffnungszeiten von Kindertageseinrichtungen, Supermärkten, unterschiedliche Entlohnung der Erwerbstätigkeit von Mann und Frau) lediglich durch Anpassung an diese Strukturen erreicht werden kann, weil eine Veränderung dieser Gegebenheiten von Seiten des Haushalts nicht möglich ist. Die Handlungsspielräume der Haushalte sind von den gesellschaftlichen, ökonomischen und sozialen Rahmenbedingungen ebenso abhängig wie von den unterschiedlichen Zeitstrukturen, durch die Haus- und Erwerbsarbeit gekennzeichnet sind, solange sich diese Rahmenbedingungen nicht ändern.

Methfessel wies 1994 darauf hin, dass „fast alle Betroffenen der bei uns vorherrschenden Arbeitsteilung davon aus[gehen], dass die von ihnen getroffene Regelung auf gegenseitiger Anerkennung in gleichberechtigten Verhältnissen zustande kam und persönlich gewollt oder zumindest akzeptiert ist“ (S. 222). Jedoch wird in der Diskussion der Sachzwänge der geringe Entscheidungsspielraum der Haushalte durch strukturelle Zwänge deutlich. Methfessel folgerte daraus, dass die „beschworene Freiheit, Umfang, Inhalt und Verteilung der Arbeit zwischen den Geschlechtern zu bestimmen, [...] auf der Basis ungleicher Ausgangsbedingungen zumindest so nicht gegeben [ist]“ (ebd.). Da es aber Aufgabe haushaltsbezogener Bildung sein soll, gleiche Lebenschancen für Jungen und Mädchen, Männer und Frauen zu sichern, müsste haushaltsbezogene Bildung sich auch mit den Problemen auseinandersetzen, die strukturell bedingt sind, und Hilfestellungen zur Problemlösung anbieten. Nur auf die „Entwicklung eines Verhaltensrepertoires hinzuwirken, das für den Ausgleich von Spannungen verfügbar ist und die Fähigkeit einschließt, aufgrund von personalen Beziehungen Toleranz und Rücksichtnahme zu üben“ (Richarz, 1983, S. 74), kann leicht zur Anpassung an geschlechtsrollenspezifische Verhaltensweisen werden, wenn nicht zugleich die Geschlechtsrollenproblematik im Unterricht explizit thematisiert wird. Untersuchungen zum „heimlichen Lehrplan“ haben gezeigt, dass genau dies auch bis heute noch im schulischen Haushaltsunterricht (und nicht nur dort) passiert.

Gleiches gilt aus heutiger Sicht für die optimistische Annahme, neue Orientierungen im Normen- und Wertesystem zögen über die Möglichkeit der Abstimmung im Haushalt gleichsam automatisch ein dieser neuen Orientierung angepasstes Handeln nach sich. Wie z. B. eine Untersuchung des damaligen Bundesministeriums für Jugend, Familie, Frauen und Gesundheit aus dem Jahr 1988 belegt und eine Folgestudie aus dem Jahr 1992 bestätigt, sprechen sich zwar immer mehr Männer für eine partnerschaftliche Verteilung der Aufgaben in Haushalt und Familie aus, bei der konkreten Umsetzung, d. h. beim Handeln sieht es dann jedoch schon ganz anders aus (vgl. BMJFFG, 1988, S. 46 ff.; BMFJ, 1992, S. 25 f.; vgl. auch BMFS & Statistisches Bundesamt, 1994).

Das Abstimmungskonzept auf der Grundlage der Herausbildung von Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz muss deshalb erweitert und ergänzt werden. Dies forderte 1988 Richarz selbst, als sie weitergehende Lösungsansätze für die Haushaltswissenschaft und die Didaktik der Haushaltslehre für „die im Haushalt bestehenden Probleme mit der *unterschiedlichen Betroffenheit von Mann und Frau*“ (Richarz, 1988, S. 16; Hervorh. K. S.-M.) anmahnte. Mit dem Hinweis von Richarz (1974) auf die Deduktion von Bildungszielen aus der Lebenssituation der Betroffenen wird zugleich noch einmal das Legitimationsproblem haushaltsbezogener Bildung angesprochen.

Ihr Abstimmungskonzept war vor dem Hintergrund ihrer Zeit ein Schritt in die richtige Richtung und wurde zur Grundlage weiterer didaktischer Überlegungen und durch die Problemsicht heutiger Forschung erweitert. Vor allem das Aufgreifen der Erkenntnisse der Frauenforschung durch die nächste Generation von Haushaltswissenschaftlerinnen ist hier zu nennen.

Für die haushaltsbezogene Bildung als Teil der Allgemeinbildung gilt es weiterhin, ihre Forderung nach Vermittlung von Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz für den Haushalt für beide Geschlechter einzulösen. Die Ergänzung des Begriffs der Allgemeinbildung um Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz für den Lebens-, Arbeits- und Wirklichkeitsbereich Haushalt verweist auf das Ziel der „Mündigkeit“ im Sinne von Fähigkeit zur Lebensbewältigung.

Neuere Ansätze haben Fragestellungen der Frauen- und Geschlechterforschung mit denen der Haushaltswissenschaft verknüpft und den Begriff „Hausarbeit“ explizit in Konzepte zur haushaltsbezogenen Bildung einfließen lassen. Die „Hausarbeitsdebatte“ – seit Beginn der 1970er Jahre von der Neuen Frauenbewegung initiiert – könnte für die Frage der Konfliktlösungsstrategien im Haushalt Antworten liefern (vgl. u. a. Bock & Duden, 1977; Burgard, 1979; Hartmann, 1981; Kontos & Walser, 1979; Ostner, 1979).

3.1.2 Hausarbeit in haushaltsbezogenen Bildungskonzeptionen

Mit der Einführung der Koedukation wurden im Bereich haushaltsbezogener Bildung – wie oben dargelegt – große Hoffnungen hinsichtlich einer Veränderung der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung im Haushalt verbunden. Die „Neutralisierung“ des Haushalts, das Sprechen von „Haushaltspersonen“ statt von der Hausfrau (vgl. u. a. Blosser-Reisen, 1975) sollte Bewusstsein, Einstellungen und Verhaltensdispositionen im Sinne eines partnerschaftlichen Zusammenlebens und -arbeitens verändern. Eine solche „geschlechtsneutrale“ Redeweise impliziert jedoch nur die Verdrängung der Lebensweisen von Frauen und Männern. Hinsichtlich des Geschlechterverhältnisses wird lediglich der schlechte Status quo verstärkt, weil die neutralisierende Sprache die Situation von Männern und Frauen weder erkennt, noch benennt und damit Veränderungsprozesse auch nicht initiieren kann.

Die Erfahrungen in der Schule wie auch verschiedene Umfragen verdeutlichen, dass diese Strategie wahrscheinlich einen Wandel der Einstellung (mit)bewirkt hat, dass sich aber in der konkreten Umsetzung in den realen Haushalten wenig geändert hat. Hier setzten seit Ende der 1980er und Beginn der 1990er Jahre eine Reihe von Veröffentlichungen im Rahmen der Haushaltswissenschaft an, die sich zumeist auf die Erkenntnisse der Frauenforschung seit den späten 1970er Jahren zum Thema „Hausarbeit“²⁸ bezogen (vgl. Ketschau & Methfessel, 1989; Ketschau & Methfessel, 1994; Kaiser²⁹, 1992, in der feministischen Erziehungswissenschaft).

²⁸ Die Auseinandersetzung und Diskussion zum Thema „Hausarbeit“ innerhalb der Frauenforschung wird hier als bekannt vorausgesetzt.

²⁹ Kaisers Veröffentlichung steht dabei exemplarisch für die Ignoranz und Nichtwahrnehmung der haushaltswissenschaftlichen Auseinandersetzung um Hausarbeit.

Die Frauenforschung betrachtete das Geschlecht als „Strukturkategorie“ (vgl. Beer, 1987, S. 144) und forschte über das Geschlechterverhältnis, die Geschlechterdifferenz und insbesondere über die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung. „Eine Analyse des privaten Haushalts unter dieser Perspektive, im Blick der Frauenforschung, zeigt den Haushalt als Kristallisationspunkt der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung und der Verbindung von ‚weiblichem Sozialcharakter‘ und Zuständigkeit für Haushalte“ (Kettschau & Methfessel, 1989, S. 100). In der Frauenforschung wurde Hausarbeit unter folgenden Begriffen diskutiert³⁰:

- *Beziehungsarbeit* verweist auf die Besonderheit von Hausarbeit, die immer personenbezogen ist, im Verhältnis zur Erwerbsarbeit sowie auf die Erweiterung und Veränderung des Arbeitsbegriffes (vgl. z. B. Kettschau & Methfessel, 1989, S. 101 ff.; Kontos & Walser, 1979, S. 97; Ostner & Schmidt-Waldherr, 1984, S. 233).
- *Weibliches Arbeitsvermögen* meint die spezifischen Qualifikationen, die für Haus- und Familienarbeit notwendig sind und die nicht angeboren sind, sondern im Sozialisations- und Arbeitsprozess herausgebildet und erworben werden (vgl. z. B. Beck-Gernsheim, 1976; Beck-Gernsheim & Ostner, 1978; Kettschau & Methfessel, 1989, S. 104 ff.; Ostner, 1979).
- *Weiblicher Lebenszusammenhang* verweist auf die Widersprüchlichkeit von Anforderungen und Bedingungen im Hinblick auf die Wechselwirkungen zwischen Erwerbsarbeit und Haushalt bzw. Familie, durch die sowohl die Biographie als auch die aktuelle Lebensgestaltung von Frauen gekennzeichnet ist (vgl. Kettschau & Methfessel, 1989, S. 109 f.; Prokop, 1980).
- *Reproduktion menschlicher Arbeitskraft* verweist auf die Bedeutung der unbezahlten und unsichtbaren Hausarbeit von Frauen für die sichtbare und bezahlte Erwerbsarbeit (von Männern), versteht sich „als Kritik an einem Produktionsbegriff, der sich auf die Produktion für den Markt bezieht und die häusliche Arbeit als konsumtiv, ‚nur‘ reproduktiv oder gar unproduktiv diskriminiert“ (vgl. Bennholdt-Thomsen, 1981; Kettschau & Methfessel, 1989, S. 110 ff.).

Kettschau und Methfessel haben 1989 aufgezeigt, wo „zentrale Berührungspunkte zwischen Haushaltswissenschaft und Haushaltslehre und Fragestellungen der Frauenforschung“ liegen und zwar hinsichtlich „der Hausarbeit, des Wechselverhältnisses von Haushalt und Gesellschaft, aber auch bezogen auf Hausarbeit als Frauenarbeit, der dazu notwendigen Qualifikation und deren Wertschätzung“ (S. 125). In der Folge haben sie sich in mehreren Veröffentlichungen (u. a. Kettschau & Methfessel, 1989, 1991, 1993; Methfessel & Kettschau, 1993, 1994) zum einen mit der Frage auseinandergesetzt, ob und wie koedukative Haushaltslehre einen Beitrag zur Emanzipation von Mädchen und Jungen leisten könne, und zum anderen mit der Tatsache, dass Hausarbeit Qualifikationen und Kompetenzen verlangt, die erworben werden müssen. Sie verwiesen darauf, dass in der frauenpolitischen Diskussion zwar der Haushalt als „gesellschaftlich bedeutsamer Lebens- und Arbeitsbereich“ anerkannt ist, dass jedoch die „Notwendigkeit einer entsprechenden Qualifikation für diesen Bereich“ noch nicht

³⁰ Die genaue Kenntnis der Debatte wird vorausgesetzt, die kurze Darstellung hier dient lediglich einer Vergewisserung der Begrifflichkeiten und orientiert sich an Kettschau und Methfessel (1989).

eindeutig ins Bewusstsein von Entscheidungsträger/Innen und einer breiten Öffentlichkeit gedrungen ist (Methfessel & Kettschau, 1994, S. 91). Als unabdingbare Voraussetzung für „eine neue Bewertung der Hausarbeit und eine andere, gerechte Verteilung zwischen den Geschlechtern [sahen sie] ihre Eingliederung ins Erziehungs- und Bildungssystem [...] als ein gleichberechtigtes, Inhalte und Formen prägendes Prinzip neben dem Prinzip der Erwerbsarbeit und der Öffentlichkeit“ an (Methfessel & Kettschau, 1994, S. 91 f.). Vor diesem Hintergrund kamen sie zu folgenden bildungspolitischen Konsequenzen:

- „Ist Hausarbeit gesellschaftlich notwendige Arbeit, dann muss sich ihre Relevanz auch in einer entsprechenden Gewichtung der (öffentlichen) Bildung wiederfinden.
- Wenn Hausarbeitskompetenzen nicht an die ‚Naturressource‘ Frau gebunden sind, dann müssen sie erlernbar sein und erlernt werden – von beiden Geschlechtern.
- Haushaltsbezogene Bildung muss die nach den Geschlechtern differente Realität und Problematik dieses Lebens- und Arbeitsbereichs systematisch einbeziehen und inhaltlich wie methodisch aufarbeiten“ (Methfessel & Kettschau, 1994, S. 92; ähnlich auch Kaiser, 1992).

Koedukation allein, so ihre Schlussfolgerung, kann an der bestehenden Arbeitsteilung nicht viel ändern, denn „Koedukation, selbst wo sie formal durchgesetzt ist, wird real unterlaufen beziehungsweise findet nur in Anpassung an männliche Lebensläufe statt“ (Methfessel & Kettschau, 1994, S. 90). So wird Haushaltslehre formal zwar koedukativ unterrichtet, es finden sich jedoch große Unterschiede in den verschiedenen Schulformen oder auch hinsichtlich der Tatsache, dass Haushaltslehre häufig nur Wahlfach ist. Die Betrachtung des Wahlverhaltens von Schülerinnen und Schülern zeigt, dass hier wieder „klassisch“ geschlechtsspezifisch gewählt wird. Deshalb lautete eine der Forderungen innerhalb der Disziplin: Haushaltsbezogene Bildung muss Pflichtfach für Schülerinnen und Schüler aller Schulformen und Schulstufen werden.

Kettschau und Methfessel entwickelten differenzierte Ansätze zu einer „geschlechtergerechten“ Haushaltslehre (vgl. Kettschau, 1995).

Sie verwiesen darauf, dass inzwischen Konsens darüber herrscht, dass Qualifikationen für eine „verantwortliche, gleichberechtigte Lebensführung“ nur Lernarrangements erworben werden können und müssen, die „als Korrektiv“ der geschlechtsspezifischen Sozialisation durch Familie, Medien und peer-groups konzipiert sein sollten. Die Bedeutung und Chance der Haushaltslehre sahen Kettschau und Methfessel darin, dass dieses Fach „im heutigen schulischen Fächerkanon die einzige explizite Verankerung von Inhalten [ist], die sich auf das Alltags- beziehungsweise Familienleben als zu bewältigende Aufgabe beziehen“ (Methfessel & Kettschau, 1994, S. 93).³¹ Damit widersprachen sie zugleich der von Kritikerinnen erhobenen Forderung nach Abschaffung der Haushaltslehre als schulisches Unterrichtsfach und der Übertragung ihrer Intentionen auf andere Fächer (s. u. a. Lisop, 1984; Lisop & Wittig-Goetz, 1988). Diese hauptsächlich von Lisop erhobene Forderung ging zum einen von einer Haushaltslehre aus, die es so heute (hoffentlich) nicht mehr gibt, begab sich zweitens in die Gefahr,

³¹ An dieser Aussage hat sich auch bis ins 21. Jahrhundert nichts geändert.

sich mit ihrem Emanzipationskonzept einseitig an männlichen Lebenszusammenhängen und Erwerbsarbeit zu orientieren. Drittens verkannte sie die Bedeutung, die haushaltsbezogener Bildung hinsichtlich der Tatsache zukommt, dass hier nicht nur Einstellungen diskutiert und vermittelt werden, sondern auch Handlungskompetenzen in ihrer Bedeutung für die Bewältigung des Alltags.

Die übergreifende didaktische Zielsetzung der auf den Haushalt bezogenen Bildungskonzeption von Ketttschau und Methfessel war die Verknüpfung der „konkreten Vermittlung von Hausarbeitskompetenzen mit der Reflexion über die gesellschaftlichen Bedingungen der geschlechtsspezifischen Arbeit“ (Methfessel & Ketttschau, 1994, S. 93). Aus dieser Zielsetzung ergaben sich die folgenden Aufgaben einer haushaltsbezogenen Bildung (Methfessel & Ketttschau, 1994, S. 95 f.):

1. Die unterschiedlichen Voraussetzungen, Einstellungen und Zielsetzungen von Jungen und Mädchen im Unterricht müssen bildungspolitisch und didaktisch berücksichtigt werden.

Unterschiedliche Zugangsvoraussetzungen, Motivationen und Zielsetzungen von Jungen und Mädchen im auf den Haushalt bezogenen Unterricht ergeben sich z. B. aus der unterschiedlichen Lebensplanung, aus den Vorstellungen von „Weiblichkeit“ und „Männlichkeit“ sowie aus der Selbst- und Fremdwahrnehmung (vgl. Methfessel, 1993). Die Unterschiede in der Lebensplanung und in der biographischen Entwicklung von Mädchen und Jungen fasste Methfessel in Anlehnung an die Ergebnisse der Shell-Jugendstudie 1992 (Jugendwerk der Deutschen Shell, 1992) sowie weiterer qualitativer Studien (vgl. Lemmermöhle-Thüsing, Höke & Bueren, 1992) zusammen und zog daraus Folgerungen für die haushaltsbezogene Bildung.

Mädchen heute haben ebenso wie Jungen Beruf *und* Familie (Ehemann und meist zwei Kinder) in ihre Lebensplanung aufgenommen. Daraus auf eine gleichberechtigte Angleichung von Lebenschancen zu schließen, greift jedoch zu kurz, denn bei genauer Betrachtung werden große Unterschiede zwischen den Geschlechtern deutlich.

So wünschen sich Mädchen einen Mann, der sich partnerschaftlich an Hausarbeit und Kindererziehung beteiligt und ihnen damit ermöglicht, einen Beruf auszuüben. Gleichzeitig wissen sie aber, dass diese Hoffnung unrealistisch ist, und richten ihre Lebensplanung darauf ein, zumindest für eine bestimmte Zeit ganz oder teilweise zu Hause zu bleiben. Wenn sie sich für Kinder entscheiden, bleibt ihnen kaum eine andere Wahl, weil es keine zuverlässige institutionelle Unterstützung für die Betreuung und Versorgung von Kindern gibt. Vereinbarkeit von Familie und Beruf – das sehen die Mädchen schon früh – geht entweder auf Kosten ihrer Gesundheit und Überbeanspruchung ihrer Arbeitskraft oder zu Lasten ihrer Berufswünsche und -perspektiven. „Die interviewten Mädchen begründeten eine (zeitlich begrenzte) Perspektive als Hausfrau auch mit dem Wissen um Ausmaß und Schwierigkeit von Hausarbeit in einem Familienhaushalt – und dem Wissen, damit alleine gelassen zu werden“ (Methfessel, 1993, S. 91).

Für Jungen stellt sich die Vereinbarkeit nicht als Problem dar; sie machen sich allenfalls Gedanken darum, ob sie genug verdienen, um eine Familie zu ernähren. In ihrem Selbstverständnis ist die Frau für Kinder und Haushalt zuständig (vgl. Methfessel, 1993).

Nicht nur in der Lebensplanung, auch in der biographischen Entwicklung von Mädchen und Jungen gibt es gravierende Unterschiede. Methfessel verwies darauf, dass Mädchen heute nicht nur selbstständiger als ihre Mütter, sondern auch selbstständiger als ihre Brüder werden, weil sie im Haushalt mehr helfen müssen als diese. Sie empfinden das zwar als ungerecht, gleichzeitig „stellen sie aber pragmatisch fest, dass sie dann schon etwas ‚für später, für den eigenen Haushalt können‘“ (1993, S. 92). Da Mädchen weitaus weniger finanzielle und immaterielle Unterstützung bekommen als Jungen und in stärkerem Maße Hausarbeit übernehmen, entwickeln sie mehr Fähigkeiten und damit „auch Eigenständigkeit zur Alltagskompetenz und erwerben kommunikative Kompetenzen“ (ebd.). Mädchen scheinen insgesamt weitblickender zu sein, so Methfessel, und sogar die gesellschaftlichen Folgen ihres Verhaltens stärker zu berücksichtigen. Sie folgerte daraus:

Die aufgeführten Entwicklungen sind ambivalent. Sie binden die Mädchen zwar noch an traditionelle Muster und Verantwortlichkeiten. Die mit diesen Mustern verbundenen Kompetenzen wie die zur Kommunikation, die Fähigkeit zur Haushaltsführung und Alltagsbewältigung, das größere Verantwortungsgefühl gegenüber der Gemeinschaft oder der Umwelt sind jedoch (über-)lebensnotwendig und dürfen in ihrer Bedeutung nicht ‚männlichen‘, d. h. im öffentlichen Raum erworbenen Kompetenzen nachgeordnet werden. Mädchen erschließen sich ‚neue Räume‘. Dieser Prozess muss sensibel und mit Weitblick begleitet werden. (Methfessel, 1993, S. 93)

Auf der anderen Seite ist den Jungen häufig nicht bewusst, „dass der selbstverständliche Anspruch auf Versorgung (durch Mütter oder Freundinnen/Frauen) die Kehrseite der Unselbständigkeit hat“ (Methfessel, 1993, S. 94). Sie zeigen in der alltäglichen Haushaltsorganisation oft „eine deprimierende Hilflosigkeit“. „In diesem Lebensbereich werden nicht wenige Männer nie erwachsen“ (ebd.).

Mit zunehmendem Alter nimmt zwar das Bewusstsein für partnerschaftliches Verhalten bei beiden Geschlechtern zu, jedoch ebenfalls wieder mit geschlechtsspezifischen Unterschieden. Jungen stimmen einer Partnerschaft „halbherziger“, Mädchen „nachdrücklicher“ zu. Methfessel folgerte daraus, dass sich Mädchen und Jungen mit unterschiedlicher Geschwindigkeit entwickeln, so dass unterschiedliche Voraussetzungen für eine partnerschaftliche Lebensführung geschaffen werden. Gestützt auf die Diskussion in der pädagogischen Frauenforschung zog sie Schlussfolgerungen für die haushaltsbezogene Bildung:

1. Bisher favorisierte Emanzipationskonzepte müssen mit dem Blick auf eine gemeinsame Zukunft von Männern und Frauen in Haushalt und Familie hinterfragt und gegebenenfalls verändert bzw. erweitert werden.
2. Entwicklung und Emanzipation von Jugendlichen verlangen Konzepte, die Haushalt und Familie einschließen und diese z. T. sogar zu einem zentralen Bezugspunkt machen.
3. Interessen und Aktivitäten von Mädchen und Jungen müssen auch in ihrer Unterschiedlichkeit ernst genommen, allerdings um vernachlässigte Bereiche erweitert werden.
4. Selbstachtung und Achtung vor dem anderen sind Voraussetzungen für eine gemeinsame Lebensgestaltung.

5. Der Weg zu einem gemeinsamen Leben in Haushalt und Familie für Jungen und Mädchen ist unterschiedlich und die Vorbereitung darauf erfordert entsprechend verschiedene Konzepte (Methfessel, 1993, S. 97 ff.).

Die didaktischen Konsequenzen, die sich aus der Forderung nach verschiedenen Konzepten ergeben, zogen Ketttschau und Methfessel, indem sie eine Umkehrung der bisherigen Unterrichtspraxis im Fach Haushaltslehre forderten. Bisher sei die Unterrichtspraxis noch häufig davon bestimmt gewesen, dass von Mädchen mehr Eignung und Leistung erwartet oder vorausgesetzt werde, ohne dass sie für ihren Leistungsvorsprung eine angemessene Gratifikation erhielten (vgl. Ketttschau & Methfessel, 1993; Methfessel & Ketttschau, 1994, S. 98). Jungen dagegen werden stärker gefördert, selbst wenn sie nur durchschnittliche Leistungen erbringen. Hinter dieser Vorgehensweise verbirgt sich eine gutgemeinte, jedoch falsche Vorstellung von Emanzipation.

Eine positive Leistung von Jungen fällt dagegen auf: Haushaltskompetenzen, ‚obwohl er ein Junge ist‘, scheinen auf spezielle Fähigkeiten oder ein besonderes Engagement zu weisen. Sie erfüllen die Lehrerin mit Stolz und auch Hoffnungen. Gerade die Hoffnungen auf einen Wandel im Geschlechterverhältnis verführen dazu, Jungen mehr zu loben, ihr Engagement mehr zu be- und verstärken – und ihren Eigenheiten nachzugeben. (Methfessel & Ketttschau, 1994, S. 101)

Außerdem weist ein solches (meist unbewusstes) Vorgehen auf die implizite Zuordnung von Haushalt, Hausarbeit und Frau hin.

Auch und besonders in der Haushaltslehre sollten gute Leistungen von Mädchen jedoch nicht als geschlechtsspezifische Gratisleistung, schon gar nicht als selbstverständliche Befähigung von Frauen zur Hausarbeit vereinnahmt werden. (Ketttschau, 1995, S. 68)

Da die von den Mädchen erbrachten Leistungen sowie ihr insgesamt kooperativeres und sozialverträglicheres Verhalten von den Lehrerinnen nicht entsprechend gewürdigt werden, forderten Ketttschau und Methfessel ein Bewusstmachen dieser Prozesse und eine Umkehrung dieser Unterrichtspraxis des „heimlichen Lehrplans“ (vgl. Ketttschau, 1995; s. auch Kreienbaum & Metz-Göckel, 1992; Nyssen, 1994): „Mädchen sollten im Haushaltslehreunterricht nachhaltig gefördert, Jungen dagegen stärker als bisher gefördert werden“ (Methfessel & Ketttschau, 1994, S. 98). Konkret heißt dies z. B., dass bei der Arbeitsverteilung und -durchführung im Unterricht bei Jungen verstärkt darauf geachtet wird, dass Hausarbeit nicht nur aus einzelnen (lustbesetzten) Prozessen und Produkten besteht, die beliebig voneinander getrennt werden können, sondern aus einer Gesamtaufgabe, für die man die Verantwortung hat und die man auch als solche betrachten und lernen muss. Diese Gesamtaufgabe enthält einmal die weniger beliebten Arbeiten wie Putzen und Aufräumen, „gewährleistet zum anderen aber die Möglichkeit der eigenverantwortlichen Gestaltung des Alltags“ (Methfessel & Ketttschau, 1994, S. 99).

Gleichzeitig sollten Mädchen gefördert werden, indem sie lernen, auf einer gerechten Teilung von Arbeit und Verantwortlichkeit zu bestehen. Dies kann z. B. dadurch geschehen, dass zunächst in geschlechtshomogenen Gruppen abgestimmt wird, wer welche Aufgabe übernehmen will, bevor in der gesamten Klasse über die Aufgabenteilung abgestimmt wird.

Auch die Unterrichtsinhalte sollen von Schülern und Schülerinnen mitbestimmt werden. Die Autorinnen halten dies für „sinnvoll und notwendig, wenn Entscheidungsfähigkeit im privaten Alltag ein Lernziel sein soll“ (Methfessel & Ketschau, 1994, S. 100). Als Richtschnur der Entscheidungen geben sie die Frage vor, „was Menschen zum Alltagsleben brauchen“ (ebd.), damit verlagert sich notwendigerweise auch das Entscheidungsverhalten der Lernenden weg vom „Kochen“. Auch deshalb müssen Schüler und Schülerinnen ihre Entscheidungen immer für eine gesamte Aufgabe und nicht für einzelne Inhalte treffen. Als Kriterium für die Intensität der Bearbeitung von Inhalten soll „deren Bedeutung für das Alltagsleben und die notwendige Qualifikation sein“ (ebd.).

2. Hausarbeitsdidaktik muss die Selbstverständlichkeit von haushaltsbezogenen Bildungsinhalten und -zielen mit der Nicht-Selbstverständlichkeit ihrer bisherigen gesellschaftlichen Organisation verbinden.

Als zentrales Moment des Unterrichts benennen Methfessel und Ketschau die „Selbstverständlichkeit im Umgang mit Alltagsaufgaben“ und zwar in dreifacher Hinsicht:

1. „Kein Mensch kann ohne Hausarbeit leben. Da dafür notwendige Kompetenzen keine Instinkte sind, sondern erlernt werden müssen, ist die Ausbildung hierfür elementarer Bestandteil der Allgemeinbildung.“
2. Die Fähigkeit, sich selbst zu versorgen, ist notwendige Voraussetzung für das Erwachsenwerden. Sie macht unabhängiger (zunächst von den Eltern) und ermöglicht Selbstständigkeit; sie ist damit auch eine Vorbedingung dafür, Verantwortung für sich und auch für andere zu übernehmen.
3. Hausarbeit ist (nicht nur, aber auch) Arbeit wie jede andere Arbeit: zu lernen, zu üben, zu tun“ (Methfessel & Ketschau, 1994, S. 97).

Hausarbeit im Unterricht erfahrbar machen als Arbeit, die man lernen kann und muss, wenn man ein sinnvolles Ergebnis haben will, ermöglicht den Lernenden die Infragestellung bisheriger Geschlechtsrollenvorstellungen. Schülerinnen und Schüler können so praktisch im Unterricht erfahren, dass Frauen und Mädchen für Arbeit im Haushalt nicht geeigneter sind als Männer oder Jungen, dass beide Geschlechter Kompetenzen benötigen, um die Arbeit im Alltag sinnvoll zu bewältigen. „Die Selbstverständlichkeit, Hausarbeit zu lehren und zu lernen [...] leitet sich aus der grundlegenden Bedeutung von Hausarbeit für das Leben jedes Menschen ab. Die Geschlechterproblematik ergibt sich dadurch, dass die gesellschaftliche Organisation von Hausarbeit hierarchisch strukturiert ist, nicht durch die Arbeit selber“ (ebd.). Im Unterricht müssen deshalb die gesellschaftliche Organisation von Hausarbeit, die sich daraus ergebende Benachteiligung von Frauen und die Hausarbeitsabstinenz von Männern diskutiert und problematisiert werden. Schwierigkeiten sahen Methfessel und Ketschau darin, „mit der Vermittlung der Selbstverständlichkeit [von Hausarbeit] zugleich die gegebene Situation von Frauen als ungerecht offenzulegen sowie als politisch und sozial geworden und damit veränderbar zu kennzeichnen“ (Methfessel & Ketschau, 1994, S. 103). Eine Schlussfolgerung ist, dass Hausarbeit im Unterricht deshalb auch aus historischer Sicht thematisiert werden müsste. Erst durch die historische Analyse der Entwicklung der geschlechtlichen Arbeitsteilung kann deutlich werden, dass die heute vorfindlichen Bedingungen nicht „natürlich“, sondern Resultate von Entschei-

dungsprozessen sind, die aufgrund von Interessen und spezifischen Machtkonstellationen getroffen wurden und in denen auch Alternativen möglich waren und gedacht wurden, die sich nicht durchsetzen konnten. In einem nach Fächern differenzierenden Unterricht erfolgt die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit im Geschichtsunterricht, dennoch sollten hier Möglichkeiten der Kooperation und des fächerübergreifenden Unterrichts wahrgenommen werden. Anregungen dazu geben z. B. Lemmermöhle-Thüsing et al. (1992). Die Frage nach der individuellen und kollektiven Geschichte, nach Biographien und nach kulturellen und gesellschaftlich-historischen Entwicklungen sollte Eingang finden in die haushaltsbezogene Bildung. „Je tiefer das Verständnis für die lebensgeschichtlichen und geschichtlichen Hintergründe ist, um so freier und verantwortlicher können neue Lebensperspektiven entwickelt werden“ (Prengel, 1995, S. 192). Haushaltslehre muss und kann hier kooperieren im fächerübergreifenden Unterricht z. B. mit Geschichte, Sozialkunde und Politik. Sie muss sich selbst als politische Bildung verstehen und zwar in dem Sinne, dass sie es Kindern und Jugendlichen ermöglicht, d. h. konkret erfahrbar macht, Einblick zu nehmen und zu gewinnen in gesellschaftliche Machtstrukturen und ökonomische Verhältnisse, die das alltägliche Leben und Zusammenleben in Haushalt und Familie mitbestimmen. Am Beispiel der Teilbereiche Ernährung und Gesundheit soll später (► Kap. 3.2) aufgezeigt werden, wie eine differenzierte Sicht auf die eigene Biographie und auf die kollektive Geschichte umgesetzt werden kann.

Die Forderung nach Selbstachtung und Anerkennung der Anderen begründet auch Parteilichkeit der Lehrenden für die Einzelnen und sollte als zentrales Bildungsziel vermittelt werden. Annedore Prengel hat auf die unterschiedlichen Auswirkungen dieses Bildungsziels für Kinder und Jugendliche hingewiesen: „Angesichts der vorherrschenden Mädchensozialisation legt es Mädchen Selbstachtung und die Möglichkeit, sich von anderen abzugrenzen, also auch sich gegen Übergriffe zu wehren, nahe. Angesichts der vorherrschenden Jungensozialisation legt es Jungen nahe, die Grenzen anderer anzuerkennen“ (1995, S. 182).

Parteilichkeit der Lehrenden im Unterrichtsfach Haushaltslehre meint die Verantwortung der Lehrenden für ihre Optionen, d. h. das offene Eintreten für ihre Entscheidungen, ohne zugleich Kinder und Jugendliche auf ein bestimmtes, normatives Leitbild hin zu erziehen. Im haushaltsbezogenen Unterricht könnte dies z. B. das Eintreten für gesundheitsförderliche Ernährung, für gemeinsames Arbeiten im Haushalt als mögliche Form der Arbeitsteilung usw. sein, ohne dass versucht wird, diese Sichtweisen als die einzig richtigen, als Norm, auf die hin die Schüler und Schülerinnen ausgerichtet werden sollen, zu verstehen. Eine solche Ausrichtung würde eben die Anerkennung der Anderen und die Selbstachtung verhindern.

3.2 Neue Wege in der Ernährungs- und Gesundheitserziehung und -bildung in der haushaltsbezogenen Bildung

Ernährungs- und Gesundheitserziehung werden in dieser Arbeit unter dem Schwerpunkt einer Erziehung und Bildung zur gesundheitsförderlichen Ernährung betrachtet. Gesundheitserziehung im Rahmen haushaltsbezogener Bildung geht allerdings über

eine Ernährungserziehung hinaus, wie z. B. neuere Ansätze zum „Gesundheitshandeln im Haushalt“ zeigen. Zu berücksichtigen wären z. B. auch Wohnen, Lebensstil, Fragen der Arbeitsteilung usw., die ebenfalls Gesundheit beeinflussen.

Ernährungs- und Gesundheitserziehung sind zum einen traditionelle Teilbereiche haushaltsbezogener Bildung, haben im Fach eine lange Geschichte und sind zum anderen Teilbereiche, in denen didaktische Neuerungen intensiv diskutiert wurden, die auch für die Haushaltslehre insgesamt wirksam werden können. Deshalb sollen am Beispiel dieser beiden Teilbereiche neue Zielsetzungen und daraus folgend neue methodische Ansätze diskutiert werden.

Angesichts zunehmender ernährungsbedingter Krankheiten, steigender Kosten im Gesundheitssystem usw. und eines für die Verbraucher und Verbraucherinnen immer undurchschaubarer werdenden Marktes gewinnt eine „wirkungsvolle“ Ernährungserziehung und -bildung, die sich „gesundheitsförderliche Ernährung“ zum Ziel setzt, auch gesellschaftspolitisch an Bedeutung. Die Themen Ernährung und Gesundheit sind aktuell und in der öffentlichen Diskussion vertreten, so sind auch die nicht gerade wenigen Versuche zu erklären, Ernährungs- und Gesundheitserziehung – übrigens ebenso wie die Umwelt- und Verbrauchererziehung – aus der haushaltsbezogenen Bildung herauszuziehen und separat zu unterrichten. Tendenzen dieser Art haben z. B. dazu geführt, dass in Nordrhein-Westfalen Haushaltswissenschaft in der Oberstufe des Gymnasiums in der Studentafel durch Ernährungswissenschaft ersetzt wurde, einmal um „wissenschaftsorientierter“ zu wirken und um zum anderen in der Konkurrenz der Fächer neben Biologie und weiteren Naturwissenschaften zu bestehen. Im Unterrichtsfach Ernährungslehre liegt der Fokus auf naturwissenschaftlich orientierten Inhalten, ein gesundheitsförderlicheres Ernährungshandeln und -verhalten wird aber wohl kaum Ergebnis dieses Unterrichts sein.

Die Loslösung der Bereiche Ernährung, Gesundheit aus der Komplexität des Lebensweltbezugs kann jedoch nicht der richtige Weg zu einer angemessenen Ernährungs- und Gesundheitserziehung sein.

Von den Anfängen bis in die 1960er Jahre war es das Bestreben der Ernährungserziehung und -bildung in der Haushaltslehre, die negativen Auswirkungen von Mangelernährung und Nahrungsmittelknappheit auf die Gesundheit z. B. durch „besseres“ Ausnutzen der Kalorien, „richtige“ Auswahl der Lebensmittel und „richtige“ Zubereitung der Mahlzeiten zu begrenzen.

Von den 1960er Jahren bis in die Mitte der 1980er Jahre befasste sich die Ernährungslehre in der Haushaltslehre mit den Problemen, die durch den steigenden Wohlstand und den Lebensmittelüberfluss mit allen ihren Folgen entstanden sind.

Seit Mitte der 1980er Jahre rücken außerdem Fragen der Belastung von Lebensmitteln durch Pestizide usw., aber auch Nachhaltigkeit (Stichwort Produktionsbedingungen, ökologische und soziale Auswirkungen usw.), Agrobusiness und industrielle Produktion immer neuer Nahrungsmittel (Stichwort Gentechnologie, Food-Design usw.), sowie Fragen nach Gesundheitsschäden durch BSE, Hormonkälber, Schweinepest etc. in den Mittelpunkt der Betrachtung.

Diesen unterschiedlichen Problemlagen entsprechen auch unterschiedliche Konzepte innerhalb der Ernährungs- und Gesundheitserziehung und -bildung.

Bis in die 1960er Jahre waren die Erziehungs- und Bildungskonzepte zu Ernährung und Gesundheit in der Haushaltslehre durch drei Kennzeichen zu charakterisieren. Sie waren lebensweltorientiert, sachbezogen und normativ. Im Rahmen der Erziehung und Bildung junger Mädchen und Frauen zu „guten Hausfrauen“ nahm die Ernährungslehre einen breiten Raum ein. Unterrichtsinhalte einer lebensweltlichen, praktischen Ernährungslehre waren z. B. die Anleitung zu lohnangemessener Lebensführung durch Berechnung von Kostmaßen, Nährwertberechnungen, Ermittlung eines günstigen Preis-Nährstoff-Verhältnisses und die Nahrungszubereitung (► Kap. 2.1.2; s. auch Schlegel-Matthies, 1995, S. 102 ff.). Lebensmittel und Zubereitungstechniken wurden systematisch durchgesprochen und „geübt“. Was die Lehrerin an Richtlinien gab, war „richtig“ und wurde nicht diskutiert, d. h. es gab einen einzigen und „richtigen“ Weg, eine Aufgabe zu erledigen, und dieser richtige Weg wurde im Unterricht gelehrt.

Im Zuge der Reformdiskussion seit Mitte der 1960er Jahre wandelte sich auch die Ernährungslehre innerhalb der haushaltsbezogenen Bildung. Diese Veränderung lässt sich in erster Linie durch den Begriff „Wissenschaftsorientierung“ im naturwissenschaftlichen Verständnis charakterisieren (► Kap. 2.1.2). Mit der Wissenschaftsorientierung einher gingen die Abkehr von der Lebenswelt und die Orientierung an einem naturwissenschaftlichen Wissenschaftsbegriff sowie damit verbunden an von der Wissenschaftsstruktur abgeleiteten Inhalten und Lehrzielen. Die (natur)wissenschaftliche Berechnung von Nährstoffen und Kalorien, das Aufstellen von Tageskostplänen unter Berücksichtigung von Alter, Tätigkeit und Geschlecht wurden Unterrichtsinhalte. An die Stelle der Erziehung zur guten Hausfrau und Köchin trat der sachsystematische Lehrgang zu einem gesundheitsförderlichen Ernährungsverhalten. Auch hier stand das normative Moment im Vordergrund. Im Unterricht wurde zwischen „richtiger“ (= „gesunder“) und „falscher“ (= „krankmachender“) Ernährung unterschieden. „Richtige“ Ernährung versprach für die Zukunft Gesundheit, Leistungsfähigkeit und ein langes Leben; „falsche“ Ernährung drohte, ebenfalls orientiert auf die Zukunft, mit Krankheit usw. Regeln dieser Art waren mit dem Odium des Verzichts oder der Genussfeindlichkeit behaftet. Ähnlich wie bei Arzneien („Nur das, was scheußlich schmeckt, hilft auch!“) war und ist die folgende Auffassung weit verbreitet: „Alles, was gesund ist, schmeckt nicht!“ und „Alles, was schmeckt, ist nicht gesund!“ In den Köpfen (nicht nur) von Schülerinnen und Schülern wurde Ernährung und Essen damit zu einem Alternativprogramm zwischen Gesundheit und Genuss. Titel wie „Ernährungsfehlerverhalten im Wohlstand“ (Neuloh & Teuteberg, 1979) verweisen auf die Richtung einer Ernährungserziehung, in der „weniger die Freude über den Genuss und das Wohlbefinden Thema sind, als vielmehr die lebenserhaltende Funktion unter dem Blickpunkt der von einer ‚falschen‘ Ernährung ausgehenden Gefahr“ (Methfessel, 1996b, S. 79).

Mit dem Sichtwechsel vom Nahrungsmittel zu den Nährstoffen und vom ganzen Menschen zu den Körperfunktionen verbunden war eine genaue Orientierung am Bedarf zur Erhaltung der Körperfunktionen, die nun auch die Zubereitung von Nahrungsmitteln bestimmte. „Gesunde Ernährung wird ein – von der einzelnen Person losgelöstes – genau beschreibbares Programm“ (ebd.; s. auch Kleinspehn, 1987, zur Entwicklung der modernen Ernährungswissenschaft und zur Rationalisierung des Essens).

Die Erfolge einer solchen Ernährungserziehung und -bildung in der Schule oder außerhalb waren – dies zeigen sowohl die Zunahme (auch) ernährungsbedingter Erkrankungen als auch die allenthalben verlauteten Klagen zum Ernährungsverhalten – relativ bescheiden. Immer mehr zeigte sich, dass normative und nur auf naturwissenschaftlichem) Grundlagenwissen basierende Konzepte zwar zu immer mehr Ernährungswissen der Betroffenen, d. h. der Kinder und Jugendlichen führen, aber nicht zwangsläufig zu einem anderen Ernährungsverhalten.

Die relative Wirkungslosigkeit einer so ausgerichteten Ernährungserziehung und -bildung hat eine Reihe von Gründen, die zunehmend Beachtung finden. Das vermittelte Ernährungswissen ist im Alltag oft nicht anwendbar, d. h. es kann nicht in alltägliche Routinen integriert werden. Es steht den Vorlieben und Gewohnheiten anderer Haushaltsmitglieder entgegen und passt nicht in Tagesabläufe. Einkaufsmöglichkeiten und Arbeitspausen erschweren eine Umsetzung, so dass selbst bei fester Absicht der Individuen, ihre Ernährungsweise zu verändern, diese häufig wieder in alte, vertraute Gewohnheiten zurückfallen. Damit zeigt sich einmal mehr, dass die reine Vermittlung von Wissen nicht ausreicht, um auch Verhalten nachhaltig zu verändern.

Aber auch andere Faktoren müssen berücksichtigt werden, wenn Ernährungs- und Gesundheitserziehung und -bildung erfolgreich sein sollen. Zu nennen sind u. a. die unterschiedlichen Körpervorstellungen und Schönheitsideale, die z. B. bei weiblichen Jugendlichen in der Pubertät zu Dauerdiäten führen können. Zu nennen sind auch die bei heutigen Jugendlichen immer stärker fehlenden sinnlichen Wahrnehmungsfähigkeiten gerade in Bezug auf Nahrungsmittel, die mangelhafte Wahrnehmung von Körpersignalen wie Hunger, Durst und Sättigung, die fehlenden Fertigkeiten der Nahrungszubereitung z. B. unter Zeitrestriktionen und die fehlende Erfahrung, dass miteinander arbeiten auch positiv sein kann.

Hier setzten in den 1990er Jahren neue Konzepte zur Ernährungsbildung im Rahmen der Haushaltslehre an, die im Folgenden mit ihren Möglichkeiten und Grenzen dargestellt werden sollen. Schwerpunkte der neueren Ansätze liegen häufig in der Auswahl und Umsetzung neuer Methoden und einer anderen Blickrichtung in der Ernährungsbildung. Im Mittelpunkt steht nicht mehr der „objektive“ Bedarf an Energie und Nährstoffen und die damit verbundenen Regeln einer gesundheitsförderlichen Ernährung, sondern das Individuum in seiner jeweiligen Betroffenheit und seinem subjektiven Erleben, d. h. der Schüler und die Schülerin mit ihren Fragen, Einstellungen und Voraussetzungen zum eigenen Ernährungsverhalten. Eine neue Ernährungsbildung im Rahmen der Haushaltslehre setzt sich damit auch neue Ziele.

Wichtigstes Ziel einer Ernährungsbildung ist die Alltagsbewältigung, d. h. die Vermittlung von Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten, kurz von Kompetenzen, die eine gesunde, selbstbestimmte Ernährung im Alltag ermöglichen. Selbstbestimmt statt fremdbestimmt bedeutet aber auch, dass die Verantwortung für die Ernährung bei den einzelnen Personen liegt. Eigenverantwortung oder Eigenverantwortlichkeit setzt jedoch aktive Eigenleistung, d. h. Kompetenz voraus. Beck und Beck-Gernsheim beschreiben die Chancen und Möglichkeiten, aber auch die Gefahren und Grenzen „aktiver Eigenleistung“ unter dem Stichwort „Individualisierung“ so:

Zu den entscheidenden Merkmalen von Individualisierungsprozessen gehört derart, dass sie eine aktive Eigenleistung der Individuen nicht nur erlauben, sondern fordern. In

erweiterten Optionsspielräumen und Entscheidungszwängen wächst der individuell abzuarbeitende Handlungsbedarf, es werden *Abstimmungs-, Koordinations- und Integrationsleistungen* nötig. Die Individuen müssen, um nicht zu scheitern, langfristig planen und den Umständen sich anpassen können, müssen organisieren und improvisieren, Ziele entwerfen, Hindernisse erkennen, Niederlagen einstecken und neue Anfänge versuchen. Sie brauchen Initiative, Zähigkeit, Flexibilität und Frustrationstoleranz. [...] Die Folgen – Chancen wie Lasten – verlagern sich auf die Individuen, wobei diese freilich, angesichts der hohen Komplexität der gesellschaftlichen Zusammenhänge, vielfach kaum in der Lage sind, die notwendig werdenden Entscheidungen fundiert zu treffen, in Abwägung von Interesse, Moral und Folgen. (Beck & Beck-Gernsheim, 1994, S. 14 f. (Hervorh. von K. S.-M.)

Die gesellschaftlichen Anforderungen an Eigenverantwortung und Handlungskompetenz der Individuen steigen. Immer wieder sorgen z. B. Forderungen nach erhöhten Krankenkassenbeiträgen für vermeintliche sog. Risikogruppen (Raucher, Alkoholiker ...) für Wirbel in den Medien, der zumindest eines deutlich macht: Jeder und jede einzelne ist für seine/ihre Gesundheit und d. h. auch für seine/ihre gesundheitsförderliche Ernährung selbst verantwortlich. Negative Folgen einer „ungesunden“ Ernährung drücken dann auch persönliches Scheitern, „Fehlverhalten“ aus. Gesundheit wird damit zu einer „Gestaltungsaufgabe“, erscheint in unserer Gesellschaft sowohl als „Heilserwartung“ als auch als „Leistungszwang“ (vgl. Beck-Gernsheim, 1994, S. 317 ff.). Verantwortung gewinnt in diesem Zusammenhang eine ganz neue Bedeutung, denn wer Verantwortung nicht übernimmt oder nicht übernehmen kann, der „gilt als verantwortungslos, sein Unterlassen wird jetzt gewertet als ‚Schuld‘“ (Beck-Gernsheim, 1994, S. 328). Ernährungslehre, die einen Beitrag zur Gesundheitsbildung leisten will, muss diese Entwicklung berücksichtigen. An die Stelle von normativen Regelwerken und Vorschriften zu einer „gesunden“, krankheitsverhütenden Ernährung, die eher krankmachenden Angstkampagnen gleichen – denn Angst vor Krankheiten und das feste Beharren auf Regeln usw. fördern gerade das, was man verhindern will (s. z. B. Pollmer, Fock, Gonder & Haug, 1992) – sollte eine Rückbesinnung auf die Frage treten, wie Menschen gesund bleiben. In der Diskussion dieser Frage stellte Methfessel für die Ernährungsbildung fest:

Ängste und dauernde Selbstkontrolle, wie sie erfahrungsgemäß durch eine stark an Normen orientierte Erziehung gefördert werden, stellen eine Belastung dar. Die (vorrangige) Fixierung auf Risikofaktoren oder auf Schadensverhütung lenkt den Blick einseitig auf Bedrohungen – und stärkt Ohnmachtsgefühle, welche, wie wir aus der Psychosomatik wissen, die Abwehrkraft des Körpers schwächen kann. (Methfessel, 1996b, S. 81)

Sie forderte deshalb eine Orientierung auf positive Bewältigungskonzepte, d. h. die Vermittlung von Fähigkeiten zur Herstellung und Bewahrung von Balancen zwischen be- und entlastenden Faktoren und die Ressourcen, die dazu benötigt werden (ebd.).

Kinder und Jugendliche sollen ihrem Alter gemäß mit der Komplexität, den Konflikten und den widersprüchlichen Anforderungen des Alltags konfrontiert werden, um darauf vorbereitet zu werden, einen „mit Problemen behafteten Alltag“ zu bewältigen (ebd.).

Diese Aussage gilt nicht nur für die Ernährungsbildung im Rahmen der Haushaltslehre, sondern kann generell auf die Aufgaben haushaltsbezogener Bildung heute übertragen werden. Methfessel entwickelte ihr Bildungsziel mit Verweis auf ein Zitat

von Bärbel Schön: „Erziehung zielt also im wesentlichen auf Anpassung an das, was die jeweilige Gesellschaft von den Individuen erwartet und verlangt“ (1995, S. 20).

Vor diesem Hintergrund stellte sie für die Ernährungsbildung fest, dass Kinder und Jugendliche vor dem gleichen Problem stehen wie Erwachsene: „Selbständig und eigenverantwortlich sollen sie gesund bleiben“ (Methfessel, 1996b, S. 81). Diese Anforderungen sind nicht nur für viele Erwachsene schlichte Überforderungen, sondern stellen auch Kinder und Jugendliche, die selbst noch nach Orientierungen und Identität suchen, vor große Herausforderungen.

Die Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen ist heute ebenso wie die von Erwachsenen in der sozialen Lebenswelt durch eine eigentümliche Spannung gekennzeichnet: Einerseits sind auch schon für Kinder und Jugendliche die Freiheitsgrade für die Gestaltung der eigenen individuellen Lebensweise sehr hoch. Andererseits werden aber diese ‚Individualisierungschancen‘ erkaufte durch die Lockerung von sozialen und kulturellen Bindungen. Der Weg in die moderne Gesellschaft ist so gesehen auch ein Weg in eine zunehmende soziale und kulturelle Ungewißheit, in moralische und wertemäßige Widersprüchlichkeit und in eine erhebliche Zukunftsunsicherheit. (Hurrelmann, 1994, S. 59)

Ungewisse Zukunftsperspektiven, widersprüchliche Anforderungen, Suche nach der eigenen Identität usw. bestimmen die gegenwärtige biographische Entwicklung von Jugendlichen und deren aktuellen Umgang mit Körper und Gesundheit (vgl. auch Jugendwerk der Deutschen Shell, 1997). „Gesundheit ist kein drängendes Problem für gesunde Jugendliche“ (Methfessel, 1996b, S. 82). Daraus folgerte Methfessel, dass eine auf die Zukunft orientierte Ernährungsbildung andere Konzepte erfordert als das Drohen mit langfristigen Folgen. Ansatzmöglichkeiten für einen Wandel der Ernährungsbildung sieht sie in der Feststellung, dass das übernommen wird, was schmeckt und was man gut nachmachen kann: „*Positive Motivation durch überzeugende und alltagsgerechte Gerichte statt Genußfeindlichkeit und Verzichtsmentalität*“ (ebd.).

Dies kann bedeuten, die Wünsche und Forderungen der Schülerinnen und Schüler nach einem „leckeren Essen“ und nach „Kochen“³² aufzunehmen, ohne jedoch auf die üblichen und bei den Jugendlichen beliebten Fast Food- und Fertiggerichte zurückzugreifen. Stattdessen sollten aus der großen Vielzahl von Nahrungsmitteln und Nahrungszubereitungsmöglichkeiten diejenigen ausgewählt werden, die „sehr schmackhaft, einfach, preiswert und gesund sind“ (Methfessel, 1996b, S. 83). Wichtig scheint hier auch die Selbstverständlichkeit zu sein, mit der „Gesundes“ angeboten, weniger Gesundes nicht verfügbar ist. „Kindern – und auch Erwachsenen – muss nicht immer gesagt werden, wie schädlich und gefährlich etwas ist. Viel einfacher ist es, nur das ‚Richtige‘ vorzusetzen – auch ohne Kommentar!“ (Storch, 1999, S. 140).

Ein zweiter, eng mit dem ersten verbundener, Grundsatz lautet: „Die sinnliche Wahrnehmung als Voraussetzung zur Genußfähigkeit gezielt schulen“ (Methfessel & Strotkamp, 1995, S. 198).

³² Die korrekte Bezeichnung lautet „Nahrungszubereitung“. „Essen“ und „Kochen“ sind für Schülerinnen und Schüler häufig die Inhalte haushaltsbezogener Bildung schlechthin. Haushaltslehre als Abwechslung zum „verkopften“ Schulalltag dient – wenn auch nicht explizit – der „Ruhigstellung“ und Disziplinierung von Kindern und Jugendlichen, die – vielleicht zum ersten Mal in der Woche – eine warme Mahlzeit bekommen. Auch in der Öffentlichkeit wird Haushaltslehre noch immer als „Kochfach“ gesehen (zum Fachverständnis s. Ketttschau & Methfessel, 1993).

Schmecken, Riechen, Tasten und Fühlen müssen Bestandteile der Fachpraxis werden. Obwohl die Auswahl an Nahrungsmitteln noch nie so groß war und obwohl täglich neue Produkte auf den Markt kommen, scheint sich das Spektrum der Geschmackspräferenzen eher zu verkleinern. Gründe hierfür können einmal in einer „Überflutung“ von Sinneseindrücken, in der sog. „Futterprägung“ (vgl. Pollmer et al., 1996; s. auch Furtmayr-Schuh, 1996) durch Lebensmitteldesign oder in einem eingegengten häuslichen Nahrungsangebot liegen. Durch die Einübung einfachster Sinneswahrnehmungen können geschmackliche Unterschiede (wieder) bewusst werden. Kaiser-Roden verfolgt zwei Zielsetzungen mit der Schulung der Sinneswahrnehmungen: „Damit kann man erstens die Akzeptanz gegenüber neuen Geschmacksrichtungen erhöhen. Zum zweiten Geschmacksrichtungen nicht nur im Hinblick auf gut oder schlecht, fad oder würzig, sondern auch bzgl. der Qualität des jeweiligen Eigengeschmacks kennen und unterscheiden lernen“ (1995, S. 126). Für Kaiser-Roden sind Geschmackstests der „erste und zentrale Zugang“ zur Beurteilung von Nahrungsmittelqualität. Markterkundungen und Ausflüge zu Produktionsstätten können dafür genutzt werden, das Bewusstsein für jahreszeitliche Angebote und regionale Produkte zu entwickeln (Kaiser-Roden, 1995, S. 127). Damit sind Elemente einer anderen, theoriegeleiteten Praxis, als der bisher überwiegend üblichen Nahrungszubereitung benannt.

Tornieporths Unterrichtsmodell zur handlungsorientierten Verbraucherbildung bietet am Beispiel der Tomate zahlreiche interessante Anregungen für ein mehrperspektivisches Herangehen, das sowohl die Bearbeitung von Fragen der Lebensmittelqualität, des nachhaltigen Konsums, der Zubereitung von gesundheitsförderlichen, schmackhaften, preiswerten und schnellen Gerichten als auch der Wertschätzung von Lebensmitteln zulässt (► Tab. 1). Tornieporth beschreibt eine Szene bei der Erprobung des Unterrichtsmodells:

Als die Schüler/innen einer 7. Schulklasse [...] ihre noch kleinen Tomatenpflanzen betrachteten und berührten, stellten sie den aromatischen Duft der Pflanzen fest. Sie versuchten vergeblich, dieses Aroma den ihnen bekannten Kräutern zuzuordnen: Schnittlauch? Petersilie? Als die Lehrerin schließlich in die Diskussion warf, dass die Pflanzen ganz einfach nach Tomaten dufteten, war sich die Lerngruppe einig: ‚Tomaten riechen doch nicht‘. (Tornieporth, 1999, S. 170)

Die Ermöglichung von sinnlichen Erfahrungen durch den Anbau von Gemüse z. B. im Schulgarten, das Kennenlernen der Sortenvielfalt wird gerade dann wichtig, wenn Kinder und Jugendliche keine Vorstellungen geschweige denn Kenntnisse vom Heranwachsen, Blühen usw. von Nutzpflanzen haben. Die ganzjährige Verfügbarkeit von Lebensmitteln aller Art aus allen Teilen der Welt hat das Wissen um die regionale Saison und die Ansprüche an die Qualität von Obst und Gemüse und auch die Wertschätzung von Lebensmitteln verkümmern lassen.

Tab. 1 Handlungsfelder und Unterrichtsinhalte des Unterrichtsmodells Tomatenkultur (Tornieporth, 1997, S. 23)

Gesundheitswert von Gemüse	Genusswert von Gemüse	Lebensmittelkennzeichnung	Arbeit und Erholung im Privatgartenbau
Lebensmittelverarbeitung	Mögliche Handlungsfelder im Unterricht		Tomatenanbau aus Saatgut
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Anzucht und Kultivierung von Tomatenpflanzen 2. Erkundung des Marktangebotes 3. Tomaten im Test 4. Tomatenküche für Genießer 5. Erkundung eines Gartenbaubetriebes 6. Besuch einer Verbraucherberatungsstelle 7. ??? 		
Die Gen-Tomate			Tomatensorten früher und heute
Saisonaler und regionaler Gemüseverbrauch	Ökologischer Land- und Gartenbau	Konventioneller Erwerbsgartenbau	Erwerbsarbeit im Land- und Gartenbau

Vor dem Hintergrund der neuen Entwicklungen in der Lebensmittelindustrie können sinnliche Erfahrungen allein allerdings kein ausreichendes Beurteilungskriterium für Lebensmittelqualität mehr sein. „Hier ist eine gute, wissenschaftlich fundierte Kenntnis des Lebensmittelangebots mit seinen Risiken und Chancen unumgänglich, um ‚*Sein*‘ und ‚*Schein*‘ bei Lebensmitteln unterscheiden zu können“ (Kaiser-Roden, 1995, S. 127).

Ergänzend kann eine auf Kontinuität von Erfahrung angelegte Ernährungsbildung (durch regelmäßige Nahrungszubereitung schon in der Grundschule, Schulung der Sinneswahrnehmungen, Ermöglichung von Erfahrungen mit allen Sinnen usw.) die Handlungsspielräume für Gegenwart und Zukunft erweitern. Gerade für Großstadtkinder eröffnen *Begreifen*, Riechen, Tasten, Sehen, Schmecken und Hören, neue und völlig ungewohnte Erfahrungsmöglichkeiten im Umgang mit Nahrungsmitteln.

Eine Forderung, die sich aus dem oben Gesagten ergibt, lautet deshalb, dass Ernährungsbildung ebenso wie die Bildung für den Haushalt fester Bestandteil des Grundschulunterrichts werden müsste und nicht nur in geringem Umfang Teil des Sachunterrichts sein sollte. Nur so ist es möglich, Erfahrungskontinuität zu schaffen, auf die an den weiterführenden Schulen aufgebaut werden kann. Lehren und Lernen an anschaulichen Beispielen, das zugleich problem- und handlungsorientiert ist, kann – wie das Unterrichtsmodell Tomatenkultur zeigt – Kinder und Jugendliche zentrale Ernährungsprobleme erkennen lassen und ihnen ermöglichen, Lösungsstrategien privater und gesellschaftlicher Art zu entwickeln.

Allerdings sollten Unterschiede hinsichtlich Alter, Entwicklungsstand und Geschlecht berücksichtigt werden. Mit jüngeren Kindern sollte in der Schule, wie gesagt, auch regelmäßig Nahrung zubereitet werden oder – wenn die Möglichkeit besteht – sollten Nahrungsmittel im Schulgarten oder Blumentopf auf der Fensterbank angebaut werden, weil Kinder im Grundschulalter durch eigene Aktivitäten und durch positive

Erfahrungen nachhaltiger lernen können. Etwas zu säen, das man hinterher auch essen kann, das finden Kinder faszinierend. Gerade auch bei Grundschulkindern kann die Freude am „Mitmachen“, am Tun motivierend sein. Durch eine so verstandene Praxis werden nicht nur Fertigkeiten zur Nahrungszubereitung erworben. Die Kinder erleben es außerdem, dass Hausarbeit eine Arbeit ist, die jeder und jede lernen kann und muss, wenn sie gut gemacht sein soll, und dass Miteinander-Arbeiten Freude und Wohlbefinden stiften kann.

Jugendlichen sollte schrittweise außerdem Grundlagenwissen, Bewusstsein für Körper, für sinnliche Wahrnehmung und für eigenes Verhalten vermittelt werden (Methfessel, 1996a, S. 85 ff.).

Zwei weitere Grundsätze lauten deshalb: „Bewußtsein über Hintergründe und Zusammenhänge des eigenen Ernährungsverhaltens entwickeln“ sowie „Körper- und Selbstbewusstsein aufbauen“ (Methfessel & Strotkamp, 1995, S. 198).

Die Erhebung der eigenen Essbiographie als Voraussetzung der Erkenntnis, dass das eigene Essverhalten etwas ‚Gewordenes‘ und damit auch veränderbar ist, ist in neueren Ansätzen verschiedentlich ausgeführt worden (vgl. z. B. Heindl, 1994; Heindl, Rüth & Wilke, 1996; aus psychoanalytischer Sicht Harter-Meyer, 1995). Am Beispiel der Essbiographie im Rahmen der Ernährungsbildung sollen die Möglichkeiten und Grenzen biographischer Selbstreflexion für Lern- und Bildungsprozesse haushaltsbezogener Bildung diskutiert werden. Der Begriff der biographischen Selbstreflexion wurde von Gudjons, Pieper und Wagener (1994, S. 16 u. S. 24 ff.) übernommen, dort findet sich auch weiterführende Literatur zu den Grundlagen biografisch orientierter Lehr-Lernkonzepte.

Die Auseinandersetzung mit der eigenen Essgeschichte/Essbiographie kann z. B. ein wichtiger Baustein im Rahmen des Lehramtsstudiums sein. Die biographische Reflexion eigener Verhaltensweisen, Einstellungen, Ängste und Interessen ermöglicht eine distanzierte und reflektierte Sicht eigener Lebenserfahrung und kann die Akzeptanz anderer Sichtweisen, Erfahrungen, Einstellungen und Zugänge (z. B. der Schülerinnen und Schüler) erleichtern (s. Schulz, 1996, S. 4). „Es ist ja nicht unbedingt schlecht, was wir erfahren und erlebt haben. Es gilt aber nicht immer absolut und nicht für jeden und jede gleich“ (Methfessel, 1996a, S. 94).

Erfahrungen aus einem Seminar im Rahmen der Lehramtsausbildung für die Sekundarstufe I³³ bestätigen diese Aussage. Kaiser-Roden³⁴ verwies darauf, dass z. B. die Elemente biographischer Reflexion, die sich mit häuslichen Essnormen und Vorschriften befassen, von den Studierenden nicht nachvollzogen werden können, weil sie ihnen fremd sind, in ihrer Biographie – anders als in der Biographie der Dozentinnen – nicht (mehr) vorkommen. Die Veränderung der häuslichen Ernährungserziehung einer ganzen Generation spiegelt sich hier wider und macht deutlich, dass jede Generation ihre eigenen, anderen Erfahrungen hat. Für die schulische (Ernährungs-)Bildung

³³ Eine Veranstaltung im Rahmen der Lehramtsausbildung für Studierende der Haushaltswissenschaft im Sommersemester 1996 mit dem Thema „Essbiographie. Auf den Spuren meiner Essgeschichte – Essgeschichten ... Erinnern, Erfragen, Phantasieren ...“.

³⁴ Für die Gespräche zum biographischen Lernen und die Bereitschaft, mich an ihren Erfahrungen teilhaben zu lassen, danke ich Hildegard Kaiser-Roden.

heißt dies: Jede Generation hat/braucht auch ihre eigenen, angemessenen Bildungsangebote. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Lebensgeschichte führt „zu spezifischen Formen des Umgangs mit sich selbst, zu Haltungen und Einstellungen, die – im günstigen Falle – Lernen und Entwicklung ermöglichen“ (Schulz, 1996, S. 1). Der Erwerb von Kompetenzen vollzieht sich – dies wird hier impliziert – nicht auf einem „leeren Blatt“, im geschichtslosen Raum, sondern auf dem Hintergrund früherer Erfahrungen, welche „die Wahrnehmung der Struktur der gegebenen Situation bereits vorzeichnen“ (ebd.). Der hier implizierte Lernbegriff geht zugleich von einem Individuum aus, das „Interessen entwickelt, Pläne und Entscheidungen trifft, Bedeutungen zuweist und somit Sinn konstituiert“ (Schulz, 1996, S. 3). Lebensgeschichte, Biographie wird in diesem Prozess verstanden als „eine in einem lebenslangen Prozess erworbene Aufschichtung von Erfahrungen, die bewusst oder unbewusst geronnen in unser Handeln eingehen“ (Gudjons, Pieper & Wagener, 1994; S. 16; s. auch Schütz & Luckmann, 1979, S. 86).

Wichtig anzumerken ist, dass die Auseinandersetzung mit der eigenen Biographie weder Therapie noch Nabelschau noch ungesellschaftliche und ahistorische Privatsache ist, „vielmehr werden Erfahrungen in konkreten geschichtlichen und gesellschaftlichen Bezügen erworben. In der Lebensgeschichte des einzelnen Menschen spiegeln sich die historischen / gesellschaftlichen / kulturellen und familialen Bedingungen, vor deren Hintergrund [...] die biographischen Erfahrungen [gemacht wurden]“ (Gudjons et al., 1994; S. 16).

Die gesellschaftliche Perspektive, der Einfluss gesellschaftlicher Bedingungen und die Verarbeitung dieser Einflüsse muss immer Teil biographischen Lernens sein. „Gesättigt durch persönliche Erfahrungen erhält Erkenntnis gesellschaftlicher Bedingungen und Widersprüche eine neue Qualität / Begreifbarkeit“ (Gudjons et al., 1994, S. 25). Über die Auseinandersetzung mit der eigenen Geschichte soll Handlungsfähigkeit auch im gesellschaftlichen Bereich hergestellt werden.

Erkenntnisinteresse biographischer Selbstreflexion ist, „dass der einzelne Mensch sich *selbst* als durch seine Lebensgeschichte in besonderer Form geworden erfährt. Er lernt zu verstehen, weshalb er so und nicht anders handelt, welche Einflüsse dabei gesellschaftliche Bedingungen haben, *wie* mit diesen Einflüssen umgegangen wurde, wie sie sich zu dieser spezifischen Biographie und Identität [entwickelt] haben“ (Gudjons et al., 1994, S. 27). Gudjons et al. (1994, S. 27 f.) wollen mit der Arbeit an der eigenen Lebensgeschichte auch zu einer Neubestimmung eines Bildungskonzeptes beitragen, das sich auf Klafkis Definition von „Bildung als Zusammenhang von drei Grundfähigkeiten“ (1996, S. 52) stützt: *Selbstbestimmung*, *Fähigkeit zur Mitbestimmung* und *Solidaritätsfähigkeit*. Konzeptionell führt die Zielrichtung, über Selbstbestimmung hinaus auch Mitbestimmung und Solidarität zu entwickeln, dazu, „die objektive Bestimmtheit subjektiver Strukturen mit im Blick“ zu haben (Gudjons et al., 1994, S. 27 f.). Nur dann kann es gelingen, über eine „individualistische Nabelschau“ hinaus zu gelangen. Ein – in meinen Augen – problematisches Beispiel ist die essbiographische Konzeption von Heindl (1994; Heindl et al., 1996), da hier Reflexionen über gesellschaftliche Bedingungen und Strukturen fehlen. Außerdem werden die Grenzen biographisch orientierter Lehr-Lernkonzepte nicht erkannt oder zumindest nicht thematisiert.

Als Konsequenzen für die Ernährungsbildung „sollten [wir] also auch Einfluss auf Erfahrung nehmen, nicht nur auf das Wissen. Positive Erfahrungen können prägen. Zum anderen gibt es Unterschiede zwischen den Menschen, die nicht auf eine einheitliche Nährstoffversorgung, geschweige denn Mahlzeitenfolgen und Menues [sic!] oder gar Vorlieben ‚gebürstet‘ werden können“ (Methfessel, 1996a, S. 94). Positive Erfahrungen können Jugendliche durch Übungen zur Schulung ihrer sinnlichen Wahrnehmung machen, aber auch durch Anreize zum Aufbau eines neuen, anderen Körperbewusstseins (für entsprechende Vorschläge s. z. B. Homfeldt, 1994; Kaiser-Roden, 1995).

Die Auseinandersetzung mit der eigenen Biographie kann die Augen dafür öffnen, dass Jugendliche andere Probleme haben als ihre Gesundheit (dies ist *unser* Ziel), „nämlich ihre Identität zu finden“ (Methfessel, 1996b, S. 83).³⁵

Wissen und Information sind nur unter bestimmten Umständen Faktoren, die sozial fest verankertes und mit den Alltagsbewältigungen verwobenes Verhalten verändern könnten. *Nicht in jeder Situation ist es für ein Kind oder einen Jugendlichen attraktiv und lebensweltlich sinnvoll, sich objektiv gesundheitsgerecht zu verhalten. Gesundheitsgefährdendes Verhalten ist gerade im Kindes- und Jugendalter eng mit den alltäglichen Lebensroutinen verbunden und in lebenslagentypische Verhaltensweisen einbezogen.* (Hurrelmann, 1994, S. 6)

Daraus folgt, dass z. B. Risikofaktoren wie z. B. Rauchen, Drogen, Alkohol, Essen und Essstörungen für Kinder und Jugendliche – ebenso wie für Erwachsene auch – Möglichkeiten der Regulation psychischer Spannungen bieten, also als „Bewältigungsfaktoren“ angesehen werden müssen (vgl. Methfessel, 1996b, S. 83). Methfessel schließt daraus, dass das Aufzeigen eines schädigenden Verhaltens keinerlei Wirkung hat: „Wenn dies Verhalten funktional ist, kann es nicht aufgegeben werden, solange nicht eine Handlungsalternative gegeben ist, die den gleichen Sinn erfüllt“ (1996b, S. 83). Die Entwicklung und Ermittlung von Handlungs- bzw. Verhaltensalternativen aus der Kenntnis dieser Bewältigungsfaktoren gehört damit ebenfalls zu den Aufgaben einer Ernährungsbildung (vgl. Rendtorff, 1996).

Jugendliche in der Pubertät haben besondere Probleme in der Auseinandersetzung mit Weiblichkeits- und Männlichkeitsvorstellungen und damit verbundenen Körper- und Schönheitsbildern.

Bis zum Alter von zehn bis zwölf Jahren³⁶ haben Jungen und Mädchen ähnliche Interessen. Die beiden Geschlechter unterscheiden sich kaum in ihren Leistungen und Selbsteinschätzungen. Doch mit dem Einsetzen der Pubertät wird bei den meisten Mädchen ein Wandel deutlich. Das Zutrauen zu ihren geistigen Fähigkeiten und im Sport sinkt. Die Mädchen beginnen, sich „kleiner“ zu machen, und nehmen vor allem ihre sachbezogenen Kompetenzen zurück. Auf den „männlichen“ Feldern des öffentlichen Erfolgs lassen sie den Jungen in Schule und Freizeit immer häufiger den Vortritt. Emotionalität und soziale Fähigkeiten wie Zuhören-Können und Sich-in-andere-Ein-

³⁵ Die vielfältigen Entwicklungsaufgaben, die von Jugendlichen geleistet werden müssen (Ablösung von den Eltern, eigene Perspektiven entwickeln, Freunde finden, eine Geschlechtsidentität finden), zwingen sie dazu Widersprüche zu erleben, auszuhalten und zu „bewältigen“. Essen bzw. Nicht-Essen kann dann zu einer Strategie zur Bewältigung ganz anderer Probleme werden.

³⁶ Heute beginnt dies zum Teil schon früher.

fühlen werden dagegen immer bedeutsamer. Gleichzeitig verringert sich das Selbstbewusstsein. Im Übergang vom Kind zum Frau-Sein erleben die Mädchen, dass kaum jemand ihre Weiblichkeit mit sachbezogenen Leistungen in Zusammenhang bringt, sondern dass im gängigen Frauenbild vor allem „Gefühl“ und körperliche Attraktivität (= Schlank-Sein) gefragt sind. Manche Mädchen rebellieren gegen das ihnen auferlegte Weiblichkeitsbild so heftig, dass sie einen stillen Kampf gegen ihre Körper aufnehmen. Mager- und Ess-Brechsucht sind die deutlichsten Zeichen dieser schmerzhaften Identitätskrise (vgl. Rendtorff, 1996).

Jungen fehlen auf ihrer Suche nach Männlichkeit immer häufiger reale und lebbare Vorbilder. Weitgehend stumm und verunsichert ist ein Teil der Männergeneration, die weder „Macho“ noch „Softie“ sein will und innerlich zwischen Patriarchat und neuem Bewusstsein schwankt. Die „kleinen Helden“ (Schnack & Neutzling, 1990) kommen in eine innere Zwickmühle, weil ihnen Orientierungsmöglichkeiten an einem Vater fehlen, der sich durch Stärken wie Schwächen auszeichnet. In der verwirrenden Vielfalt der Botschaften geraten Jungen leicht in Bedrängnis. Noch immer ist das Ideal vom „richtigen“ Mann lebendig, der sich überall mit Kraft und Willensstärke und – wenn nötig – auch mit Gewalt durchschlägt.

Den jeweiligen Weiblichkeits- und Männlichkeitsvorstellungen entsprechen geschlechtstypische Unterschiede im Ernährungsverhalten. Die Abhängigkeit der Nahrungsmittelpräferenzen vom Geschlecht bei Kindern und Jugendlichen spiegeln nach Diehl vor allem das Muster der Erwachsenen wider (Diehl, 1996, S. 50 ff.). Während Jungen mehr die Nahrungsmittel bevorzugen, die das Image haben, „groß“ und „stark“ zu machen (besonders Fleisch und Wurst), bevorzugen Mädchen Speisen und Getränke, deren Image „nicht dick machen“ ist (z. B. Salat, Gemüse, kalorienfreie Getränke) (Diehl, 1996, S. 52 f.). Der Wunsch nach Erfüllung der gültigen Schönheitsnormen (groß und schlank) setzt gerade weibliche Jugendliche dem Zwang aus, ihr Ernährungsverhalten permanent zu kontrollieren und die Nahrungszufuhr zu beschränken. „Bei den (insbesondere) für Frauen bestehenden sozialen Figur- und Gewichtsnormen handelt es sich somit um Vorschriften, die in der Regel nur schwer (oder kaum) zu erfüllen sind und zugleich eine hohe Bedeutung und Verhaltensrelevanz für das Individuum besitzen“ (Diehl, 1996, S. 57). Diehl verweist darauf, dass die vorhandene oder eingebildete Diskrepanz zwischen dem eigenen Körper(gewicht) und der gesellschaftlich präferierten Norm dazu führt, „dass bereits bei Mädchen in der vierten Klassenstufe und von dort bis zu Frauen im hohen Alter der überwiegende Teil mit Gewicht und Körperform (extrem) unzufrieden ist und massiv abnehmen möchte, wobei dies in erheblichem Umfang auch für weibliche Personen gilt, bei denen objektiv keine Überschreitung der Gewichts- und Figurnorm festzustellen ist. Ernährung und Essen, Gewicht und Körperbau sind für viele zur Quelle ständiger Sorgen und Schuldgefühle geworden“ (ebd., Hervorh. K. S.-M.). Diese verzerrte Wahrnehmung stellte Schmidt-Waldherr bereits 1984 in einer Untersuchung von Schulklassen fest. Sie charakterisierte das damit verbundene Verhalten als das „normal-verrückte“ Ernährungsverhalten von Frauen und Mädchen.

„Körper“ wird damit zur „Schlüsselkategorie“ (Methfessel, 1999) für das Gesundheits- und Ernährungsverhalten von Jugendlichen und muss als solche in Konzepte der Ernährungsbildung einfließen. Schönheitsideale und -normen sollten im Unterricht

thematisiert und reflektiert werden. Mögliche Ansatzpunkte bietet die Aufarbeitung und Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen historischen Schönheitsidealen, mit Fragen und Aspekten der Kultur- und Sozialgeschichte usw. (u. a. Kamper & Wulf, 1982; Schuller & Kleber, 1994; Teuteberg, Neumann & Wierlacher, 1997; Wierlacher, Neumann & Teuteberg, 1993; Wirz, 1993). Erhoben werden sollte außerdem die Forderung nach Selbstreflexion der (zumeist weiblichen) Lehrkraft hinsichtlich Einstellungen, Verhaltensweisen und Wahrnehmungen des eigenen Ernährungsverhaltens. „Körperbewußtsein ist ein Teil des Selbstbewußtsein[s]. Beides kann in der Schule auf- oder abgebaut werden“ (Methfessel, 1996b, S. 84). Ernährungserziehung kann hier einen Beitrag zu einem starken Körperbewusstsein und damit auch Selbstbewusstsein leisten.

Methfessels Gegenüberstellung traditioneller und neuer Ansätze in der Ernährungserziehung (und -bildung) fasst die wichtigsten Unterschiede noch einmal zusammen (► Tab. 2) und verdeutlicht, dass zunächst die Lehrkräfte ihren Erziehungs- und Bildungsauftrag anders verstehen sollen. Die Bildung zu einem bewussten und selbstentscheidenden Ernährungsverhalten muss zulassen, ja sogar wünschen, dass sich das Ernährungsverhalten Jugendlicher an ihren individuellen Bedingungen und Vorstellungen orientiert. Sie selbst und nicht der Lehrer oder die Lehrerin entscheiden dann, wann in welcher Situation ein Verhalten „günstig“ oder „ungünstig“ ist, wann es günstig für sie ist, sich gesundheitsförderlich zu ernähren und wann nicht.

Wichtig ist allerdings, die Folgen von Entscheidungen bewusst zu machen. Jede Entscheidung hat einen Preis, über den man sich auch im Klaren sein sollte. Die sachliche Darstellung von „wenn – dann“ Möglichkeiten steht dann im Zentrum, d. h. gefragt sind Sachkenntnisse der Lehrerinnen und Lehrer. Wissenschaft wird Eigenverantwortlichkeit der Jugendlichen ernst nehmen, meint auch, ihnen die Verantwortung für ihr Ernährungsverhalten zu geben, ohne zu erwarten, „dass diese das mit Überzeugung tun, was ihre Lehrer/-innen für richtig halten“ (Methfessel, 1996b, S. 85). Aufgabe einer Ernährungsbildung ist es also, Jugendlichen die Kenntnisse und Kompetenzen zu vermitteln, die eigenverantwortlichem Handeln vorausgehen müssen. Eigenverantwortung setzt das Wissen um die Wirkungen und Folgen des Handelns voraus, dieses soll im Unterricht erworben werden.

Sowohl die Leitziele als auch die methodischen Anregungen der neuen Ansätze zur Ernährungsbildung können auf zahlreiche Teilbereiche haushaltsbezogener Bildung übertragen werden. Die Auseinandersetzung damit und mit der Diskussion um „Da-seinskompetenzen“ erfolgt im folgenden Kapitel.

Tab. 2 Traditionelle und neue Ansätze in der Ernährungserziehung (Methfessel, 1996b, S. 85)

Traditionell	Neue Ansätze
Leitziele	
- Gesundes Ernährungsverhalten	- Bewusstes und selbstentscheidendes Ernährungsverhalten
- ‚richtig‘ oder ‚falsch‘ (situationsunabhängig)	- günstig / ‚ungünstig‘ (situationsbedingt)
- normativ (Bedarf, berechenbar)	- emanzipatorisch (Bedürfnisse)
- gesellschaftlich wertorientiert, fremdbestimmt	- subjektiv wertorientiert
	- selbstbestimmt
	- eigenverantwortlich!
Didaktik / Methodik	
- systematische Lehrgänge	- Exemplarisches Lehren und Lernen
- wissenschaftsorientiert (Sachstrukturen)	- Schüler/-innenorientiert
	- Handlungsorientiert
- Wissensvermittlung (Ernährungslehre: Nährstoffe, Kalorien, Tageskostpläne usw.)	- Wissenschaft dient als Informationsgeberin (Orientierungs- und Entscheidungshilfen)
- Gute Ratschläge oft im Alltag kaum anwendbar	- Konkretes Ausprobieren, handelnd lernen, Alltagsbezug!

3.3 Haushaltsbezogene Bildung als Bildung für die alltägliche Haushalts- und Lebensführung

Zusätzlich zum üblichen Begriff der „Haushaltsführung“ wird der Begriff „Lebensführung“ hier verwendet, weil damit die Leistungen der Individuen in den Haushalten ebenso wie die potenziellen Möglichkeiten, Handlungsspielräume selbstbestimmt zu gestalten ausgedrückt werden. Er umfasst sowohl die Aufgabe der Lebenserhaltung als auch der Lebensgestaltung.

Die Bildungskommission NRW beschrieb in ihrer Denkschrift zur „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ langfristige gesellschaftliche Entwicklungsprozesse als

„Zeitsignaturen“, die eine grundlegende Neuorientierung von Bildung erfordern. Dazu zählte sie:

- „die Pluralisierung der Lebensformen und der sozialen Beziehungen,
- die Veränderung der Welt durch neue Technologien und Medien,
- die ökologische Frage,
- die Bevölkerungsentwicklung und die Auswirkungen der Migration,
- die Internationalisierung der Lebensverhältnisse,
- der Wandel der Wertvorstellungen und Orientierungen“ (1995, S. XII u. S. 23 ff.).

Aspekte der Globalisierung und Individualisierung, Regionalisierung usw. ergänzen diese „Zeitsignaturen“ (vgl. Beck, 1995; Dalin, 1997; Giddens, 1997). Für die „Schule der Zukunft“ forderte die Kommission deshalb neben der Vermittlung von fachlichen Kompetenzen, dass „Sinnhaftigkeit und Anwendungsbezug erfahrbar sein müssen, wenn Lernen dauerhafte Bildungswirksamkeit haben soll. Alltagsfragen, Alltagserfahrungen und Lebensprobleme, die Schülerinnen und Schüler mitbringen, sollen die Lernsituation mitbestimmen, sie realitätsnäher werden lassen“ (Bildungskommission NRW, 1995, S. XV). Angesichts dieser Forderung verwundert es, dass in den Überlegungen der Kommission, der Haushalt grundsätzlich nicht wahrgenommen wurde. Dies gilt umso mehr, als der Haushalt die Einheit ist, in der Menschen alltäglich leben, in der Alltagsfragen beantwortet, Lösungen gefunden werden müssen, in der Alltagserfahrungen gewonnen und Lebensprobleme gelöst oder nicht gelöst werden. Im Mittelpunkt der Betrachtung der Kommission stand vielmehr das einzelne Individuum, von dem aus Bezüge zum globalen Kontext gezogen wurden. Durch die Ausklammerung bzw. Nichtwahrnehmung von Haushalt und Familie als Lebensbereich, in dem Lebensbezüge integriert und abgestimmt werden müssen, wird einerseits eine wesentliche Chance vertan, die geforderte Realitätsnähe auch einzulösen. Andererseits ist die fehlende Wahrnehmung dieses Lebens- und Wirklichkeitsbereichs auch mit dem Bildungsverständnis der Kommission nicht vereinbar und diesem sogar diametral entgegengesetzt. Bildung wurde dort verstanden als ein „individueller, aber auf die Gesellschaft bezogener Lern- und Entwicklungsprozeß [...], in dessen Verlauf die Befähigung erworben wird,

- den Anspruch auf Selbstbestimmung und die Entwicklung eigener Lebens-Sinnbestimmungen zu verwirklichen,
- diesen Anspruch auch für alle Mitmenschen anzuerkennen,
- Mitverantwortung für die Gestaltung der zwischenmenschlichen Beziehungen und der ökonomischen, gesellschaftlichen, politischen und kulturellen Verhältnisse zu übernehmen und
- die eigenen Ansprüche, die Ansprüche der Mitmenschen und die Anforderungen der Gesellschaft in eine vertretbare, den eigenen Möglichkeiten entsprechende Relation zu bringen“ (Bildungskommission NRW, 1995, S. 31).

Die Vermittlung dieser Befähigungen ist Aufgabe von Schule insgesamt. Aufgabe der Haushaltslehre ist – und dies bedeutet eine große Herausforderung –, schrittweise entlang der unterschiedlichen Haushaltsaufgaben systematisch die geforderten Befähigungen im Umgang mit komplexen Situationen zu üben und damit Zielsetzungen, die in anderen Fächern (z. B. Politik, Sozialkunde, Religion usw.) exemplarisch und

nur bzw. vorrangig auf naturwissenschaftlichen Grundlagen basierendem Wissen behandelt werden, in lebensweltliche Bezüge einzuordnen und praktisch erfahrbar zu machen. Wird jedoch in der Bestimmung von Bildung der Wirklichkeitsbereich Haushalt nicht berücksichtigt, besteht die Gefahr, dass die Akzentsetzung einseitig auf die Vorbereitung auf den Beruf und die permanente Anpassung an die Anforderungen der Erwerbswelt verkürzt wird. Angesichts von Zeiten hoher Arbeitslosigkeit haben diese Ziele von schulischer Bildung durchaus ihre Berechtigung, sie dürfen aber nicht für sich allein genommen werden. Bildung in einer demokratischen Gesellschaft sollte junge Menschen befähigen nicht nur am Arbeitsmarkt, der Wissenschaft usw., sondern auch an der *Gestaltung des eigenen Lebens* teilzuhaben (vgl. hierzu die Forderung von Delors im UNESCO-Gutachten zur Entwicklung des Bildungswesens 1995/96 zitiert in Bergische Universität-GHS Wuppertal und GEW NRW, 1997, S. 13).

Für die Haushalte bringen die langfristigen gesellschaftlichen Entwicklungsprozesse einen grundlegenden Wandel der Lebensbedingungen und eine steigende Komplexität der alltäglichen Haushalts- und Lebensführung mit sich (► Kap. 1; s. auch Thiele-Wittig, 1996, S. 95). Vorgegebene Muster, Traditionen und „selbstverständliche“ Routinen, wie sie in den 1950er und 1960er Jahren noch gegeben waren, verlieren ihre Bedeutung und Funktionalität für die Bewältigung und Gestaltung des Alltags. Diese Entwicklung ist allerdings ambivalent, sie ist sowohl Befreiung als auch Zwang: Befreiung von einengenden Normen und erwarteten Verhaltensmustern, Zwang sich permanent mit Wahlmöglichkeiten auseinandersetzen und sich letztlich ohne ausreichende Sicherheit entscheiden zu müssen.

Einer Erweiterung von Handlungsspielräumen für Individuen und Haushalte einerseits steht die Zunahme von Belastungen, Verantwortlichkeiten und neuen, ständig wachsenden Anforderungen andererseits gegenüber. Außerdem sind Wahlmöglichkeiten längst nicht für alle Mitglieder der Gesellschaft im gleichen Umfang gegeben. Die sozialen, personalen und besonders ökonomischen Rahmenbedingungen der Haushalte sehen sehr unterschiedlich aus, d. h. *prinzipielle* Wahlmöglichkeiten sind nicht gleichzusetzen mit den *realen* Möglichkeiten der Wahl. Die Gefahr einer Überschätzung von immateriellen und materiellen Ressourcen sowie der eigenen Fähigkeiten, sie im Sinne von Optionen für die Lebensgestaltung einzusetzen, sowie der Wunsch „Mitzuhalten“, bestimmten Standards zu entsprechen, können außerdem neue, zusätzliche Probleme für die Haushalte und Individuen schaffen (Jurczyk & Rerich, 1993b, S. 28).

Die Vielfalt der Optionen und der sich daraus ergebenden Folgewirkungen kann von den einzelnen kaum noch durchschaut oder ausreichend reflektiert und mit sinnvollen Handlungsstrategien bewältigt, geschweige denn in sinnvolle Lebensgestaltung umgesetzt werden.

Um angesichts der Komplexität der Lebensbedingungen und des sich beschleunigenden Wandels den Anforderungen der Daseinssicherung, Lebensgestaltung und Alltagsbewältigung gewachsen zu sein, sind neue bzw. andere Kompetenzen nötig. Die folgenden Stichworte sollen dies verdeutlichen:

Zunehmende Arbeitslosigkeit und abnehmende Arbeitsplatzsicherheit sowie Einschränkungen und Umbau der sozialen Sicherungssysteme verlangen mehr Einsatz der Haushalte zur Sicherung des Lebensunterhalts. Dies kann mehr Flexibilität bei der

Suche nach einem Arbeitsplatz, mehr Mobilität (Umzug) usw. sowie eine stärkere Bereitschaft zur Weiterqualifikation bedeuten, erfordert aber auch Aufgaben der *Koordinierung* und des *Abstimmens* sowie des *Aushandelns* der unterschiedlichen, ja sich z. T. widersprechenden Anforderungen von Erwerbsarbeit und Haushalt bzw. Familie. Zu denken ist beispielsweise an die Auswirkungen geforderter beruflicher Mobilität auf die Haushalts- und Lebensführung: möglicher Verlust von sozialen Netzen zur Kinder- oder Altenbetreuung, Aufgabe des Arbeitsplatzes eines Haushaltsmitglieds oder der Verlust von über längere Zeiträume gewachsenen sozialen Zusammenhängen usw.

Insbesondere Zeitstrukturen (Öffnungszeiten von Läden und Behörden, mangelnde Rücksicht von Schulen und Kindertageseinrichtungen auf die Berufstätigkeit von Eltern, Schichtarbeit usw.) als von außen vorgegebene Rahmenbedingungen der Haushalts- und Lebensführung verlangen von den Haushalten mehr Arbeit im Sinne von *Koordinations-, Planungs- und Synchronisationsleistungen* (vgl. für die Haushaltswissenschaft Ketttschau, 1981; Methfessel, 1992; vgl. für die Sozialwissenschaften z. B. Jurczyk & Rerrich, 1993b, S. 27)³⁷.

Die Auflösung oder Lockerung bisher „fester“ Strukturen, z. B. Werte, Normen, Gewohnheiten aber auch Zeitrhythmen, erfordert mehr *Flexibilität*, d. h. die *Fähigkeit zu „situativem Handeln“*.

Sich laufend erweiternde und verändernde Konsumgütermärkte werden für die vermeintlich „mündigen“ Verbraucherinnen und Verbraucher unübersichtlicher (vgl. z. B. von Schweitzer, 1997). Die Internationalisierung der (Konsum)Gütermärkte erweitert zwar die Angebotspalette, vergrößert aber auf der anderen Seite diese Unübersichtlichkeit noch und erschwert die Kenntnis der Zusammenhänge. Hier mehr Übersicht zu gewinnen, erfordert „*Konsumarbeit*“ und/oder „*Informationsarbeit*“, d. h. Kompetenzen, um Produktinformationen zu erhalten, einzuordnen und für die jeweilige Lebenssituation auszuwerten (zu den Begrifflichkeiten s. Thiele-Wittig, 1996). Soll das eigene Konsumverhalten auch noch ökologischen und/oder gesundheitlichen usw. Ansprüchen genügen, stehen Verbraucherinnen und Verbraucher häufig vor unlösbaren Schwierigkeiten.

Diese wenigen Beispiele zeigen, dass die Aufgaben der Lebensgestaltung und Alltagsbewältigung breiter, vielfältiger und komplexer geworden sind. Thiele-Wittig beschreibt diese Entwicklung als dynamischen Prozess „*der Auffächerung der Aufgaben des Haushalts bezüglich der Daseinsgestaltung und Daseinssicherung*“ (1996, S. 342). Als eine Konsequenz des Wandels betrachtet sie die von ihr so genannte „*Neue Hausarbeit*“ (s. Thiele-Wittig, 1987), die an den Schnittstellen der Haushalte mit Institutionen entsteht und mit Austausch und Interaktion zu tun hat (ebd.; s. auch Thiele-Wittig, 1996, S. 348).

Ein wesentlicher Aspekt der Komplexität der Lebensbedingungen ist geprägt durch die Zunahme der Außenbeziehungen, d. h. der Schnittstellen der Haushalte zu Institutionen, die den Haushalten Waren und Dienstleistungen anbieten. Haushalte waren

³⁷ Hier, wie auch schon in der Diskussion um Hausarbeit, wird einmal mehr die Nicht-Wahrnehmung der Haushaltswissenschaft durch andere Disziplinen deutlich. Die Debatte um die Lebensführung mit ihren Abstimmungsleistungen wurde in der Haushaltswissenschaft schon deutlich früher geführt als in den Sozialwissenschaften. Rezipiert wurden haushaltswissenschaftliche Veröffentlichungen allerdings nicht.

nie autarke, gegenüber der Gesellschaft abgeschottete Inseln (vgl. z. B. Richarz, 1971), aber sie haben heute in geringerem Maße als in der Vergangenheit die Möglichkeit, Ausmaß sowie Art und Weise dieser Schnittstellen selbst zu bestimmen.

Thiele-Wittig hebt hervor, dass bislang zu einseitig auf den „Entlastungs- und Wohlfahrtseffekt“ verwiesen und nicht gesehen wurde, dass „die mit diesen Außenbeziehungen einhergehenden Anforderungen und Belastungen der Haushalte, in hohem Maße Arbeitscharakter haben“ (1993, S. 374). Dies gilt einmal hinsichtlich eines erheblich zunehmenden Zeitbedarfs aber auch hinsichtlich der Frage der Orientierung und Informationsauswertung. Probleme auf der Ebene der Haushalte ergeben sich u. a. dadurch, dass zwischen Haushalten und Institutionen ein hierarchisches Gefälle besteht. Merkmale eines solchen asymmetrischen Verhältnisses sind: z. B. „Größengefälle, Fachleute-Laienfälle, Rationalisierungs- und Technisierungstendenzen, Notwendigkeit der ständigen *Aktualisierung des Wissens* sowie Bedarf an *Orientierung und Bewertung*“ (Thiele-Wittig, 1993, S. 379). Die folgende Abbildung bietet eine Übersicht über das breite Spektrum der Institutionen, mit denen Haushalte zu tun haben (können), sowie den sich daraus ergebenden Belastungen und Anforderungen (► Tab. 3) Nicht alle Institutionen werden von allen Haushalten gleichermaßen in Anspruch genommen, hier gibt es zahlreiche Differenzierungen und Abstufungen je nach Haushaltszusammensetzung, Stufe im Lebenszyklus, Bedarfslage, Konsumniveau, Lebensstil usw.

Die Gestaltung dieser Schnittstellen wird in der Regel von den Institutionen vorgegeben. Sie sind es, welche die Bedingungen für den Austausch diktieren, und bisher sind in diesem Gefüge Haushalte und Individuen diejenigen, die sich diesen Bedingungen anpassen sollen. Zu den mannigfaltigen Wechselbeziehungen zwischen den Haushalten und Institutionen kommen im Alltag noch die Wechselbeziehungen der Haushaltsmitglieder zum Erwerbsbereich hinzu. Wenn auch jeweils für sich genommen die Anforderungen einzelner Bereiche nicht besonders schwierig erscheinen mögen, so wird doch durch die Kumulation der Anforderungen für die alltägliche Lebensführung und Daseinsgestaltung den Individuen in den Haushalten eine nicht unerhebliche und zudem ständig wachsende Gestaltungs- und Koordinationsarbeit abverlangt.

Die alltägliche Lebensführung wird damit zum zentralen „*Kupplungs- oder Vermittlungssystem, über das Individuen [und Haushalte, K. S.-M.] und Gesellschaft sich verzahnen*“ (Jurczyk & Rerrich, 1993b, S. 25, mit Bezug auf Bolte, 1993; Hervorh. K. S.-M.). Ihr Leben führen die Individuen allerdings im Haushaltskontext, hier wird Lebensführung konkret. Sozusagen blind für die konkreten Seiten der Lebensführung, für die praktische Arbeit, bleiben auch Jurczyk und Rerrich: „So existiert unser Thema in der Wissenschaft einerseits gar nicht [...]“ (1993b, S. 20; in ihrem Literaturverzeichnis finden sich dann auch keine Veröffentlichungen aus der Haushaltswissenschaft, die sich mit diesem Thema immer schon befasste).

Damit die immer bedeutsamer werdende Koordination und Integration komplexer und sich oft widersprechender Anforderungen in der alltäglichen Haushalts- und Lebensführung gelingen kann, werden andere Kompetenzen verlangt als z. B. für die traditionelle Hausarbeit. An zwei wichtigen Merkmalen der „Neuen Hausarbeit“ soll dies kurz verdeutlicht werden.

Tab. 3 Außenbeziehungen privater Haushalte – Schnittstellen mit Institutionen und Belastungen der Haushalte (Thiele-Wittig, 1993, S. 376, Ergänzungen von K. S.-M.)

Institutionen	Dienstleistungen/Güter	Anforderungen an die Haushalte
1. <i>Handel</i>	Angebot und Kundendienst in Fach- und Nachbarschaftsläden, Supermärkten, Discountläden usw.	Informationsbeschaffung zum Angebot, Preisvergleiche, Orientierung an Öffnungszeiten usw.
2. <i>Handwerk</i>	Leistungen von Elektrikern, Installateuren, Klempnern etc., Reparaturdienste	Wartezeiten, Informationsleistungen, Überprüfung von Rechnungen usw.
3. <i>Banken, Sparkassen etc.</i>	Kontenführung, Kreditkarten, Finanzdienstleistungen, Anlageberatung u. a.	Angebotsvergleich, Kenntnisse für den Umgang mit Geldautomaten, automatischer Kontoführung usw.
4. <i>Versicherungseinrichtungen</i>	Risikosicherungen (Alter, Krankheit, Pflege, Unfall, Diebstahl, Haftpflicht etc.)	Angebotsvergleich, Wissenserwerb über „notwendige“ Versicherungen, juristische Kenntnisse zum „Kleingedruckten“ usw.
5. <i>Verbraucher- und Beratungseinrichtungen</i>	Informations- und Beratungsdienstleistungen für Verträge, Käufe, Reklamationen usw.	Wissen, wo Informationen zu erhalten sind, Zeit usw.
6. <i>Versorgungseinrichtungen</i>	Energie-, Wasserversorgung, Abwasserentsorgung, Müllabfuhr etc.	Verstehen von Abrechnungen etc., Sortieren von Abfall, Wasser u. Energie einsparen usw.
7. <i>Gesundheitseinrichtungen</i>	Dienste von Ärzten, Apotheken, Krankenhäusern, Gesundheitsämtern, Sozialstationen etc.	Wege- und Wartezeiten usw.
8. <i>Betreuungseinrichtungen</i>	Leistungen von Kindergärten, von Einrichtungen für Jugendliche, für alte Menschen usw.	Zeitstrukturen abstimmen, Elternabende usw., Förderkreise, Selbsthilfe bei Renovierungsarbeiten etc.
9. <i>Bildungseinrichtungen</i>	Leistungen von Schulen, Erwachsenenbildung, Fachhoch- und Hochschulen, Medien etc.	Elternabende, Schulpflegschaft, Wissen über Bildungsgänge und -möglichkeiten, Medienkompetenz etc.
10. <i>Informations- und Kommunikations-einrichtungen</i>	Leistungen von Post, Telefon, Radio, Fernsehen, Kabel TV, Btx etc.	Wissensaneignung, handwerkliche Fähigkeiten (z. B. Telefon selbst installieren), Bedienungsanleitungen lesen und verstehen können usw.
11. <i>Verkehrs- und Transporteinrichtungen</i>	Leistungen von Verkehrsüberwachung, Reparaturwerkstätten, Reisebüros, öffentl. Verkehr	Abrechnungen beurteilen können, Angebotsvergleich, Koordinationsleistungen z. B. bei Nutzung des ÖPNV etc.
12. <i>Einrichtungen der öffentlichen Verwaltung und des Rechtssystems</i>	Leistungen von Finanz-, Arbeits-, Wohnungs-, Sozial-, Ordnungsämtern, Gerichten, Steuerberatern etc.	Steuerformulare verstehen und ausfüllen, Umgang mit Ämtern, Kenntnis der Rechte, Wartezeiten, Durchsetzungsfähigkeiten usw.

„Neue Hausarbeit“ ist nicht oder zumindest weniger vom „Beziehungsaspekt des Privaten“³⁸ gekennzeichnet und sie ist traditioneller Hausarbeit häufig vorgelagert (vgl. Thiele-Wittig, 1993, S. 381, 1996, S. 353). Der Austausch und die Inanspruchnahme von Institutionen verlangt häufig Vorgehensweisen, die eher zur Erwerbswelt gehören – geplantes, zielgerichtetes, aufwendiges und ergebnisorientiertes Handeln usw. – und die der Logik sowie den Zwängen des öffentlichen Bereichs zugeordnet sind.

Den unmittelbar an den Schnittstellen zu den Institutionen anfallenden Einsätzen gehen jedoch „oft schwer erfassbare und schwer abgrenzbare *Orientierungen* voraus, bei denen es nicht nur im engeren Sinne um Informationsbeschaffung und -auswertung geht, sondern um weiter darüber hinausgreifende Orientierungen als Voraussetzung und Grundlage für Entscheidungen, beispielsweise zum Umweltverhalten, Gesundheitsverhalten und generell zu Sinn- und Lebensstilfragen“ (Thiele-Wittig, 1993, S. 382).

Da Entscheidungen, die von den Individuen in den Haushalten getroffen werden, nicht nur die alltägliche Lebensführung beeinflussen, sondern stärker als je zuvor auch die Entwicklung und Wohlfahrt der Gesellschaft, kann es nicht gleichgültig sein, wie und welche Entscheidungen getroffen werden. Die Verantwortung für die Folgen von Lebensstilentscheidungen liegt bei den Individuen und Haushalten, „wobei diese freilich, angesichts der hohen Komplexität der gesellschaftlichen Zusammenhänge, vielfach kaum in der Lage sind, die notwendig werdenden Entscheidungen fundiert zu treffen, in Abwägung von Interesse, Moral und Folgen“ (Beck & Beck-Gernsheim, 1994, S. 15).

Verantwortung übernehmen kann jedoch nur, wer die Folgen seines Handelns überschauen kann, auch deshalb werden die Auseinandersetzung um Werte und das Bemühen um ein Verständnis von Zusammenhängen, kurz Sinn- und Lebensstilfragen für die Individuen in den Haushalten und die Gesellschaft wichtiger.

Eine haushaltsbezogene Bildung, welche der Vermittlung von Kompetenzen für die alltägliche Lebensführung einen zentralen Stellenwert zuweist, muss sich deshalb verstärkt mit Fragen der (Lebensstil)Orientierungen und Werthaltungen auseinandersetzen. Die Diskussion um „Daseinskompetenzen“ kann hierzu einen Beitrag leisten.

Der Begriff der „Daseinskompetenz“ wurde in der Bundesrepublik Deutschland durch den 5. Familienbericht „Zukunft des Humanvermögens“ (BMFS, 1994, S. 243 ff.) in die Diskussion gebracht. Das in der Familie immer wieder (neu) produzierte Humanvermögen wird dort als zentrale Grundlage der Gesellschaft herausgehoben:

Die Bildung von Humanvermögen umfaßt vor allem die Vermittlung von Befähigungen zur Bewältigung des Alltagslebens, das heißt: den Aufbau von Handlungsorientierungen und Werthaltungen in der Welt zwischenmenschlicher Beziehungen. Gefordert ist sowohl der Aufbau sozialer *Daseinskompetenz* (Vitalvermögen) als auch die Befähigung zur Lösung qualifizierter gesellschaftlicher Aufgaben in einer arbeitsteiligen Wirtschaftsgesellschaft, der Aufbau von *Fachkompetenz* (Arbeitsvermögen im weiten Sinne). (BMFS, 1994, S. 28)

Daseinskompetenz dient der Entfaltung von Humanvermögen. Humanvermögen umfasst sowohl die Gesamtheit der Kompetenzen aller Mitglieder einer Gesellschaft

³⁸ Erstmals brachte Irmhild Ketschau diesen Beziehungsaspekt in die haushaltswissenschaftliche Diskussion ein (vgl. Ketschau, 1981).

als auch „das individuelle Handlungspotential des einzelnen [...], [das] ihn befähigt sich in unserer komplexen Welt zu bewegen und sie zu akzeptieren“ (BMFS, 1994, S. 28; Geißler, 1995, S. 10).

Die Begriffe sind in der Diskussion nicht unumstritten, sie lenken aber den Blick auf die Tatsache, dass das Vorhandensein von (Fach-)Wissen allein noch nicht dazu befähigt, es in den jeweiligen Lebenssituationen auch sinnvoll für das jeweilige Individuum oder den Haushalt anwenden zu können, und dass Bildung mehr leisten muss, als die Vermittlung von „gesellschaftlich nützlichen Qualifikationen [...], indem sie die Selbstbestimmung des Menschen [...] in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen stellt“ (Rau, 1997, S. 19).

Im 5. Familienbericht wird deshalb neben der Vermittlung von Fachkompetenzen auch die Vermittlung von Daseinskompetenz im Bildungswesen gefordert, denn die

Daseinsbewältigung und Daseinsvorsorge verlangen von jedem Menschen eine Vielzahl anspruchsvoller Kompetenzen, die im Kontext des gesellschaftlichen Wandels permanent überprüft und erneuert werden müssen und die sich in unterschiedlichen zeitgeschichtlichen Spannen, Lebensphasen, Lebenslagen und bei einer Pluralität von Lebensweisekonzepten als ernsthafte Herausforderung für lebenslanges Lernen darstellen lassen. (BMFS, 1994, S. 243)

Daseinskompetenz ist ausgerichtet auf drei eng miteinander verbundene unterschiedliche Zielebenen: zum einen „auf die Verantwortung für das persönliche Leben“, zum anderen „auf die Entfaltung der Persönlichkeit als ein soziales Wesen“ und zum dritten „auf die Aufgabe der Schaffung, Sicherung und Pflege der Alltagsversorgung und Alltagskultur“ (von Schweitzer, 1995, S. 15).

Diesen Zielebenen entsprechend kann haushaltsbezogene Bildung im Kern als Bildung zur Vermittlung von Daseinskompetenz verstanden werden. Im 5. Familienbericht werden eine ganze Reihe von Daseinskompetenzen aufgezählt (BMFS, 1994, S. 244), deren Zielsetzung auf die „persönlich bestimmte Verantwortung“ hin ausgerichtet sind. „Diese Kompetenzen sind Bildungsziele, nicht Bildungsinhalte“ (von Schweitzer, 1995, S. 16).

Haushaltsbezogene Bildung beinhaltet die Vermittlung von Fachwissen und Fertigkeiten. Beide sind nötig, um Haushalts- und Lebenskonzepte umsetzen, um die jeweiligen Wert- und Zielsetzungen bestimmen zu können. Haushaltsbezogene Bildung muss aber darüber hinaus die Fähigkeiten anbahnen, Haushaltswissen und -ziele in die je spezifischen Bedingungen der Haushalte integrieren zu können. An dieser Stelle haben Daseinskompetenzen ihren Platz, denn in ihnen „dominieren nicht die Fach- und Sachinhalte, sondern die Sinngehalte von Sachen und Zwecken und deren Ansprüchlichkeiten, sozialen Folgen und Wirkungen auf die Kultur der Gesellschaft“ (von Schweitzer, 1995, S. 15).

Im 5. Familienbericht wird sowohl von einzelnen/mehreren „Daseinskompetenzen“ als auch von „Daseinskompetenz“ gesprochen. Der Begriff „Daseinskompetenz“ als übergeordneter Begriff scheint für die Diskussion um haushaltsbezogene Bildung weiterzuführen, denn er verweist aus Sicht einer haushaltsbezogenen Bildung wieder auf die Forderung nach Vermittlung von Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz zur Entscheidungs- und *Handlungsfähigkeit* für die Bewältigung von Lebenssituationen (vgl. Richarz, 1983, S. 74). Die *verantwortliche* Gestaltung der Lebensführung auf der Basis

von Wissen um die Folgewirkungen erfordert Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz, die erst in der Summe „Daseinskompetenz“ ausmachen und „befähigen, die Spannung, die zwischen Anpassung an die Verhältnisse und Gestaltung der Verhältnisse besteht, produktiv in Lebenserfüllung umzusetzen“ (BMFS, 1994, S. 244).

Gerade haushaltsbezogene Bildung leistet einen wesentlichen Beitrag zur Vermittlung von Daseinskompetenz, ja ist sogar – angesichts der derzeitigen Struktur des Bildungswesens – unverzichtbar für deren Vermittlung, weil Haushaltslehre das einzige Schulfach ist, das explizit konkrete Alltags- und Lebensbezüge aufweist und zugleich Bildung für die Bewältigung von Komplexität vermitteln kann.

Im derzeit gültigen Lehrplan für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen wird als allgemeines Ziel für das Fach Hauswirtschaft angegeben, „Jungen und Mädchen gleichermaßen auf die Bewältigung von Aufgaben im privaten Haushalt zur Lebenserhaltung und Lebensgestaltung vorzubereiten“ (Kultusministerium NRW, 1989, S. 59). Aus diesem allgemeinen Ziel werden die anderen Ziele des hauswirtschaftlichen Unterrichts abgeleitet. Zu nennen sind z. B.:

- „Handlungs- und Urteilsfähigkeit für die private Daseinsvorsorge,
- Befähigung zu häuslichem Handeln, unter sozialen, ökonomischen, ökologischen, gesundheitlichen und kulturellen Gesichtspunkten, ebenso wie unter Beachtung der Wechselwirkung zwischen privaten Haushalten und ihrer wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und physischen Umwelt,
- Befähigung, Güter und Dienstleistungen des Marktes und die Angebote öffentlicher Leistungen hinsichtlich ihrer Eignung für unterschiedliche Haushalte beurteilen und nutzen zu können und mit Eigenleistungen des Haushalts zu kombinieren,
- Befähigung der Jugendlichen zur Reflexion von Wertorientierungen und Haushaltszielen,
- Befähigung nicht nur in der Zukunft, sondern auch in der gegenwärtigen Situation bereit und in der Lage zu sein, das Leben in sozialer und ökologischer Verantwortung zu gestalten“ (ebd.).

Diese zum Teil sehr umfassenden und komplexen Ziele stellen vor dem Hintergrund der zunehmenden Komplexität der Lebensbedingungen selbst Erwachsene vor kaum zu lösende Probleme. Für die haushaltsbezogene Bildung stellen sie nicht nur einen hohen Anspruch, sondern auch eine Herausforderung dar, die noch durch die besondere Lebenssituation der Jugendlichen erschwert wird.

Vielfältige Optionen und Handlungsmöglichkeiten sowie neue Normen und Anforderungen beherrschen nicht nur den Alltag von Erwachsenen, sondern auch von Jugendlichen. Die Gestaltung von Handlungsspielräumen und die Bewältigung von Anforderungen setzen bei den Jugendlichen Lebenserfahrung und Selbstbewusstsein voraus, über die sie noch nicht verfügen und die sie doch in dieser Lebensphase sich erst mühsam erarbeiten sollen. Schule scheint die einzige Institution zu sein, die noch auf der Annahme beruht, dass es zwischen Kindheit/Jugend und Erwachsensein noch bedeutsame Unterschiede gibt. Das Leben Jugendlicher unterscheidet sich aber in vielen Bereichen nicht mehr sehr von dem der Erwachsenen hinsichtlich der Möglichkeiten und Anforderungen:

Auch im Jugendalter ist heute eine verwirrende ‚Pluralität von Lebenswelten‘ typisch. [...] Es wird heute schon in frühen Jahren eine enorme Virtuosität des Verhaltens verlangt, um mit den unterschiedlichen Anforderungen in den verschiedenen Lebensbereichen umzugehen und einen eigenen Weg für sich selbst zu finden. (Hurrelmann, 1994, S. 177)

Nicht allen Jugendlichen gelingt es, diesen Weg für sich selbst zu finden. Auf der Suche nach ihrer Identität suchen sie nach klaren Orientierungen und eindeutigen Leitbildern und erleben doch z. T. durch die Optionsvielfalt einen starken Entscheidungszwang für einen eigenen Lebensstil, einen eigenen Lebensplan usw. (vgl. Beck, 1986a). Aber, wie Hurrelmann feststellt, die Vielzahl der Handlungsmöglichkeiten „garantiert nicht automatisch einen selbstverantworteten und selbstgesteuerten Lebensstil“ (Hurrelmann, 1994, S. 176).

Aufgabe haushaltsbezogener Bildung sollte es deshalb sein, durch Vermittlung von Fachwissen sowie Förderung des Reflexionsvermögens und der Entscheidungsfähigkeit Handlungskompetenzen anzubahnen, um so den Jugendlichen Hilfestellungen für eine selbst- und sozialverantwortliche Lebensweise zu geben. Der Umgang mit Komplexität erfordert „Fähigkeiten zur Analyse, zur Orientierung und zur Entscheidung – sowie zur Bereitschaft, Entscheidungen immer wieder zu überdenken und gegebenenfalls zu verändern“ (Methfessel, 1997, S. 109). Angestrebt wird im Rahmen der haushaltsbezogenen Bildung die „sinnvolle Integration [professionellen] Wissens in die Gestaltung bewusst gewählter Lebenskonzepte, die Adaption an spezifische Lebenssituationen, die Überprüfung von Zielen und Leistungen anhand von Qualitätskriterien [und daraus folgend] die Fähigkeit, das eigene Leben, auch unter schwierigen Bedingungen, gestalten zu können – nämlich Daseinskompetenz“ (Methfessel, 1997, S. 109 f.).

Aus dieser Aufgabenbestimmung haushaltsbezogener Bildung formuliert Methfessel die folgenden Teilaufgaben und Teilziele:

1. Ausgangs- und Zielpunkt haushaltsbezogener Bildung sollte der ‚gelebte‘ Alltag sein,
2. Vermittlung von Wissen um Handlungsalternativen,
3. Vermittlung von Fertigkeiten zur Umsetzung von Handlungsalternativen,
4. Fähigkeit anbahnen, Handlungsmuster zu finden, die an die eigene Person und Situation adaptiert sind,
5. Berücksichtigung unterschiedlicher Bedürfnisse und Bedingungen im Sinne einer emanzipatorischen Bildung,
6. Erkenntnis des Zusammenhangs von Lebensstilorientierungen und einzelnen Handlungen,
7. Erkenntnis und Anerkennung der Tatsache, dass es keine widerspruchsfreien Lebenskonzepte geben kann,
8. Zusammenhang zwischen Wertorientierungen und Alltagsentscheidungen bewusst machen und damit die Möglichkeit geben ‚Werthaltungen anzubahnen‘ (vgl. Methfessel, 1997, S. 110 f.).

Im Rahmen der Haushaltslehre besteht die Möglichkeit, diese Fähigkeiten in den Zusammenhängen auszubilden, „in denen sie im Alltag erfahren werden und für die

man sie auch gebraucht“ (Methfessel, 1997, S. 11).³⁹ Eine solche Lebensweltorientierung hat kein anderes Fach zu bieten.

Eine so verstandene und umgesetzte haushaltsbezogene Bildung kann zwar einen verantwortlichen und reflektierten Umgang mit Komplexität anbahnen, jedoch nicht gesellschaftliche und politische Reformen ersetzen. Entscheidungszwang, Übernahme von Verantwortung, ständige Neuorientierung, Neubewertung und Neuaufnahme von Wissen usw. zeigen auch die Grenzen der Belastbarkeit der Individuen auf. Die Verlagerung von Entscheidungen und Verantwortung auf die einzelnen Individuen und Haushalte darf nicht zu weit gehen. Rahmenbedingungen für die Übernahme von Verantwortung und die Erleichterung der Gestaltung von (neuen) Alltagsroutinen muss die Politik schaffen. Aufgaben für politische Gestaltung gibt es genug, damit Haushalte nicht länger als „Privatisierungsinstanzen gesellschaftlicher Konflikte“ missbraucht werden (vgl. Müller, 1993).

3.4 Zum Umgang mit Geld – Eine Herausforderung für haushaltsbezogene Bildung

In den vorangegangenen Abschnitten dieses Kapitels wurden Ansätze zur haushaltsbezogenen Bildung vorgestellt, die in wichtigen Teilbereichen des Faches neue Entwicklungen aufgenommen und für den haushaltsbezogenen Unterricht umgesetzt haben. Die in den oben dargestellten Konzepten entwickelten Leitziele einer Bildung für die alltägliche Haushalts- und Lebensführung sollten auch für die anderen Teilbereiche haushaltsbezogener Bildung auf ihre Praktikabilität hin diskutiert und methodisch umgesetzt werden. Entsprechende konzeptionelle Umsetzungen und Veröffentlichungen sind in den letzten Jahren erschienen (vgl. Schlegel-Matthies, 2001, 2003a, 2003b, 2005).

Seit ihren frühen Anfängen wurde in der Haushaltsbezogenen Bildung der „richtige“ Umgang mit Geld gelehrt. Eine der Triebfedern für die Ausgestaltung und Einrichtung hauswirtschaftlichen Unterrichts für die ‚armen Klassen‘ war ja gerade die Vorstellung, durch Erziehung zur Sparsamkeit nicht nur einen anderen Umgang mit Geld, sondern auch eine andere, am Bürgertum orientierte Lebensweise, anzubahnen. Die im hauswirtschaftlichen Unterricht propagierte rigide bürgerliche Sparsamkeitsnorm verbunden mit einem absoluten Verschuldungstabu richtete sich gegen einen Umgang mit Geld, wie er besonders in den städtischen Unterschichten weit verbreitet war (keine Budgetierung, Kaufen auf Kredit, Leben von der Hand in den Mund, keine finanzielle Vorsorge für besondere Ereignisse wie Krankheit, Invalidität, Alter, Arbeitslosigkeit usw.).⁴⁰ Von den bürgerlichen Reformern und Armenpflegern wurde jedoch häufig nicht wahrgenommen, dass angesichts der niedrigen Löhne bürgerliche Sparsamkeit für die Mehrzahl der Arbeiterhaushalte schlichtweg unmöglich war, wenn sie ihr Dasein

³⁹ Methfessel (1997, S. 112) führt am Beispiel des baden-württembergischen Bildungsplans für die Sekundarstufe I eine Reihe von Unterrichtsinhalten auf, die je nach altersmäßigem Entwicklungsstand von Kindern und Jugendlichen unter den oben erwähnten Zielsetzungen schrittweise bearbeitet werden können.

⁴⁰ Auf die damit verbundenen Implikationen kann hier nicht eingegangen werden, vgl. dazu z. B. Tornieporth (1979) und Schlegel-Matthies (1995).

sichern wollten (vgl. Schlegel-Matthies, 1995; s. auch Conze & Engelhardt, 1979; Langewiesche & Schönhoven, 1981).

Insbesondere in den Fabrikhaushaltungsschulen des 19. Jahrhunderts wurde, neben der Erziehung zu Ordnung und Fleiß, Wert auf die Entwicklung des „Sparsinnes“ gelegt. So war es z. B. durchaus üblich, Prämien, Schulgeld oder Anteile des Lohnes in Sparkassen anzulegen, um dann mit dem Entzug des Ersparten zu drohen, wenn die Mädchen oder Frauen den hauswirtschaftlichen Unterricht nicht mehr besuchen wollten. Durch die Entwicklung des Sparsinnes erhoffte man sich eine rasche Integration der Arbeiterschaft in die bürgerliche Gesellschaft. Entsprechend hieß es z. B. in den Berichten der Gewerbeaufsichtsbeamten:

Die Lohnverhältnisse gestatten dem Arbeiter recht gut, wöchentlich einen Sparpfennig zurückzulegen. Ich habe oft bemerkt, wie derselbe sozialdemokratischen Anschauungen entsagt, wenn er in den Besitz eines, selbst noch so kleinen Vermögens gelangt ist. (Reichsamt des Innern, 1987, S. 137 f.)

Zweierlei wird an dem Rückblick deutlich: Einerseits führte die strikte Orientierung an einer Norm, die unter den Bedingungen einer Arbeiterexistenz im 19. Jahrhundert so gar nicht durchzuhalten war, im Rahmen haushaltsbezogener Bildung zu einer Assimilation an die bürgerliche Lebensweise und damit zugleich zur Abwertung und Verdrängung der Lebensweise der Unterschicht aus der institutionalisierten haushaltsbezogenen Bildung. Bis heute ist haushaltsbezogene Bildung in erster Linie mittelschichtorientiert.

Andererseits wurde die Notwendigkeit der Vermittlung von Kompetenzen für den Umgang mit Geld gerade in einer historischen Situation deutlich, in der Geld in immer stärkerem Maße zur Grundlage alltäglichen Lebens wurde, weil immer mehr Güter über den Markt bezogen wurden, d. h. immer mehr Grundbedürfnisse (Wohnen, Kleiden, Ernähren usw.) nur befriedigt werden konnten durch den Einsatz finanzieller Mittel. Zum Beispiel führten die Loslösung der Ernährung aus ständischen, jahreszeitlichen und religiösen Bindungen und der Einkauf von Nahrungsmitteln über den Markt zwar zu einem größeren Freiraum bei der Nahrungsauswahl, jedoch nur, wenn die Haushalte auch über die entsprechenden finanziellen Ressourcen verfügten und sie richtig zu nutzen verstanden (vgl. Schlegel-Matthies, 1995, S. 36 ff.; Teuteberg & Wiegelmann, 1972).

Heute ist das Finanzmanagement der privaten Haushalte angesichts der Vielfalt des Warenangebots und der Unübersichtlichkeit der Finanzmärkte weitaus schwieriger und anspruchsvoller als im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts geworden, so dass die Vermittlung von Kompetenzen zum Umgang mit Geld im haushaltsbezogenen Unterricht weiterhin eine wichtige Aufgabe bleibt.

Übergreifendes Ziel haushaltsbezogener Bildung im Schwerpunkt „Haushalt und Wirtschaften“ ist die Vermittlung der Einsicht, dass die Haushalte mit dem ihnen zur Verfügung stehenden Einkommen eine größtmögliche Bedürfnisbefriedigung der Haushaltsmitglieder gewährleisten sollen. Es geht dabei um die „Befähigung zum häuslichen Handeln, unter sozialen, ökonomischen, ökologischen, gesundheitlichen und kulturellen Gesichtspunkten, ebenso wie unter Beachtung der Wechselwirkung zwischen privaten Haushalten und ihrer wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und

physischen Umwelt“ (Kultusministerium NRW, 1989, S. 59). Ähnlich sind auch die Zielsetzungen der Lehrpläne der anderen Bundesländer formuliert.

Planungs-, Analyse-, Informations-, Entscheidungs- und Handlungskompetenz sollen vermittelt werden, damit z. B. besondere wirtschaftliche Situationen wie Arbeitslosigkeit, längere Krankheit usw. im Haushalt bewältigt werden können (Kultusministerium NRW, 1989, S. 79).

Die bisherigen Konzepte scheinen jedoch hinsichtlich der Vermittlung der notwendigen Kompetenzen noch nicht recht zu greifen⁴¹, wenn man bedenkt, dass 1994 rund zwei Millionen Haushalte überschuldet waren und für 1997 bereits mit 2,2 Millionen überschuldeten Haushalten gerechnet wurde (vgl. Korczak, 1998, S. 13.).⁴² Schuldnerberatungsstellen verzeichnen nicht erst seit der Wiedervereinigung einen beharrlichen Zulauf, den sie nur mit langen Wartezeiten für die Betroffenen bewältigen können, und gesetzliche Regelungen, wie etwa die geplante Einführung des Konsumenten-Konkurses, werden an der Problematik kaum etwas ändern können. Kinder und Jugendliche leben nicht in einem Schonraum, der sie vor diesen Ereignissen bewahren könnte, sie sind vielmehr wichtige Akteure im Wirtschaftsleben. Zeitungsmeldungen über (minderjährige) Jugendliche, die mit mehreren tausend Mark⁴³ verschuldet sind oder die mit dem Aufbau eines Unternehmens 80 Millionen Mark Umsatz im Jahr erwirtschaften⁴⁴, sind extreme Beispiele, markieren jedoch die Spannweite der Möglichkeiten, wie schon Jugendliche am Wirtschaftsleben teilnehmen.

Bereits von früher Kindheit an machen Kinder und Jugendliche zahlreiche Erfahrungen im Umgang mit Geld. Sie nehmen am Wirtschaftsleben teil, füllen ihr Sparschwein mit Taschengeld oder Geldgeschenken von Verwandten, gehen mit ihren Eltern einkaufen, kaufen selbst ein, wissen über bestimmte Güter durch die Medien besser Bescheid als Erwachsene usw.

Materieller Wohlstand ist zudem für einen relativ großen Teil der Kinder und Jugendlichen selbstverständlich, sie können sich zahlreiche Wünsche im Konsum- und Freizeitbereich erfüllen. Auf der anderen Seite leben etwa eine Million der rund 14 Millionen unter 14-Jährigen von der Sozialhilfe und über 500.000 Kinder in Obdachlosenquartieren (vgl. Schomers, 1998, S. IV f.). Damit wächst die Zahl derjenigen Kinder und Jugendlichen, die sich ihre Wünsche eben nicht mehr (oder noch nie) erfüllen können. Doch auch sie leben in einer monetarisierten und konsumorientierten Gesellschaft.

Nach Angaben der Schüler-Mediaanalyse verfügten 1993 die 7- bis 15-jährigen Kinder und Jugendlichen hochgerechnet über eine Kaufkraft von etwa 11,5 Milliarden

⁴¹ Die Analyse der mittel- und langfristigen Wirkungen von Erziehungs- und Bildungsbemühungen brächte jedoch auch in anderen Fächern bzw. Inhaltskomplexen nicht immer die Ergebnisse, die ursprünglich z. B. in Lehrplänen usw. intendiert waren.

⁴² In Nordrhein-Westfalen war 1993 fast jeder 20. Haushalt überschuldet. D. h. 335.000 Haushalte in NRW lebten 1993 ständig an der Armutsgrenze und konnten ihren Zahlungsverpflichtungen nicht mehr nachkommen (vgl. Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen, 1993, Vorwort).

⁴³ Frankfurter Rundschau: Null Gehalt, aber eine Kreditkarte / „Schulden werden verharmlost“, Nr. 289 vom 13.12.1993, S. 15 f.

⁴⁴ Bunte: Lars Windhorst, Deutschlands jüngster Millionär Nr. 50 / 1994, S. 10.

Mark (vgl. Schüler-Mediaanalyse 1993, zitiert nach Geld und Haushalt – Beratungsdienst der Sparkassen, 1997a, S. 9). Rosendorfer verweist zu Recht darauf, dass diese Summe im Vergleich zu den Waren- und Dienstleistungskäufen der privaten Haushalte, die sich 1993 auf 1.834 Milliarden DM beliefen (vgl. Rosendorfer, 1998, S. 37), vergleichsweise bescheiden ist, dennoch darf nicht übersehen werden, dass Kinder und Jugendliche heute durchschnittlich finanzielle Ressourcen zur Verfügung haben, die für die Generation ihrer Eltern und Großeltern noch unvorstellbar waren. Die unten angeführte Tabelle verdeutlicht diese Entwicklung, die von Hoffmann als „zunehmende Monetarisierung der Kindheit“ bezeichnet wird (1998, S. 26).

Das Bild für die heutigen Kinder und Jugendlichen dürfte noch deutlich anders ausfallen, da die Generation der Kinder im Jahr 1998 mindestens 18 Jahre alt war (► Tab. 4). Die jüngste befragte Person ist 1977 geboren (vgl. Hoffmann, 1998, S. 19, Anm. 3).

Tab. 4 Monetarisierungsgrad der Kindheit nach Generationen (Hoffmann, 1998, S. 26) (*N* = 48; Angaben in %)

Monetarisierungsgrad	Generation I (älteste Generation, Großeltern)	Generation II (mittlere Genera- tion, Eltern)	Generation III (jüngste Generation Kinder)
Geldlos (keine Geldquelle in der Kindheit)	31	23	0
Niedrig (1 oder 2 Geldquellen)	58	48	17
Mittel (3 oder 4 Geldquellen)	10	29	67
Hoch (5 oder 6 Geldquellen)	0	0	17

Die Konsumgüter- und Dienstleistungsmärkte betrachten Kinder und Jugendliche längst als gegenwärtige und zukünftige Konsumenten und haben dementsprechend Marketingaktivitäten entwickelt, um Kinder von heute als Konsumenten von morgen z. B. durch Etablierung von Markenkenntnissen und -vorlieben an sich zu binden (vgl. hierzu die Aufsätze im Sammelband von Preuß & Steffens, 1993). Neben dem „Gegenwartsmarkt“ und dem „Zukunftsmarkt“ werden Kinder und Jugendliche aber auch noch vom „Multiplikatorenmarkt“ umworben, da Kinder und Jugendliche immer stärker auch das Kaufverhalten ihrer Eltern beeinflussen. McNeal (1987, zitiert nach Rosendorfer, 1998, S. 38) unterscheidet zwischen „current market“ (Konsum von Gütern wie z. B. Süßigkeiten, CDs, Kassetten und Videospiele), „future market“ (Kinder als Konsumenten von morgen) und „influential market“ (Einfluss von Kindern auf das Kaufverhalten von Eltern). Kinder und Jugendliche spielen also als Verbraucherinnen und Verbraucher eine nicht unerhebliche Rolle, aber sind sie den damit verbundenen Anforderungen auch gewachsen? Tatsache ist, dass Konsumwissen und Wissen um allgemeine ökonomische Zusammenhänge bei Kindern und Jugendlichen weit auseinanderklaffen.

Rosendorfer verweist darauf, dass das Konsumwissen von Kindern und Jugendlichen in erster Linie ein vom Marketing etabliertes Wissen darstellt, während die Marketingmechanismen und -ziele den Kindern und Jugendlichen verborgen bleiben. Sie folgert daraus, dass „Konsumkompetenz bei Kindern“ zwar die Verfügung über Produkt- und Markenkenntnisse, die Kenntnis von Preisen und Geschäften sowie auch die Artikulation von Konsumwünschen und Wissen um das benötigte Geld beinhaltet, dass aber „Konsumkompetenz bei Kindern [...] vor allem eine vom Markt erwünschte Kompetenz [impliziert], während die Fähigkeiten zum kritischen Verbraucherverhalten aufgrund des *mangelnden Verständnisses ökonomischer Zusammenhänge* noch gar nicht entwickelt werden können“ (Rosendorfer, 1998, S. 40).

Aus entwicklungspsychologischer Sicht kann die Diskrepanz zwischen ökonomischem Verständnis und Konsumkompetenz erklärt werden. In einer Untersuchung zur „Entwicklung ökonomischer Begriffe im Jugendalter“ hat Annette Claar (1990) u. a. festgestellt, dass bei der Entwicklung ökonomischer Begriffe⁴⁵ der Geldbegriff eine zentrale Rolle spielt. Drei- bis sechsjährige Kinder verstehen Geld noch nicht als einen Bestandteil von Kauf und Verkauf, sie sehen das Bezahlen lediglich als ein bei den Eltern beobachtetes Ritual an, das zum Kauf und Verkauf dazugehört. Etwa im Alter von sechs Jahren beginnen Kinder zu verstehen, dass man eine bestimmte Summe Geld besitzen muss, um etwas kaufen zu können und erlernen allmählich die Berechnung von Wechselgeld (Claar, 1990, S. 73 ff.). Geld wird von Kindern im Alter von ungefähr zehn Jahren im konkreten Sinne verstanden, d. h. als Gegenstand, den man benötigt, um etwas zu kaufen und den man z. B. durch Arbeit beschaffen muss. Erst ab einem Alter von etwa 15 Jahren wird Geld als anerkanntes Mittel zur Festlegung und Übertragung materieller Werte begriffen (Claar, 1990, S. 76 f. u. S. 90). Das heißt, frühestens zu diesem Zeitpunkt können Jugendliche nicht nur Bargeld, sondern auch Geld in Form von Girogeld oder die Benutzung von Kreditkarten unter den Geldbegriff subsumieren (Claar, 1990, S. 90). Angesichts der Tatsache, dass immerhin 30 % der 14-jährigen, 50 % der 16-jährigen und 90 % der 19-jährigen Jugendlichen über ein eigenes Girokonto verfügen (Schüler-Mediaanalyse 1993, zitiert nach Claar, 1996, S. 208), dass sich die Kreditwirtschaft in den letzten Jahren darauf verständigte, Girokonten für Kinder ab 12 Jahren anzubieten (vgl. Pilz-Kusch, 1997, S. 57) und dass nach einer Statistik des Deutschen Sparkassen- und Giroverbandes in Bonn schon 24 % aller 14- bis 19-jährigen Jugendlichen über eine Geldautomatenkarte verfügen sowie immerhin 9 % sogar eine Euroscheck-Karte besitzen (vgl. Pilz-Kusch, 1993a, S. 203), ist dieser Befund sehr bedeutsam.

Die Möglichkeit, jederzeit Zugang zu einem eigenen Konto zu haben, ist sicherlich für Jugendliche sehr verlockend, gilt doch häufig der Besitz einer Geldkarte als Symbol für Erwachsensein und Unabhängigkeit. Jedoch verleitet die Verfügung über ein jederzeit zugängliches Girokonto Kinder und Jugendliche schneller zu spontanen und oft auch unüberlegten Ausgaben. Bewusste Planung von Einnahmen und Ausgaben wird eher erschwert. Dagegen stellen die Werbeslogans der Geldinstitute die Möglichkeit spontaner Einkäufe eher als Vorzüge eines Jugendgirokontos heraus:

⁴⁵ Der Mensch speichert seine Erkenntnisse über die Welt nicht ungeordnet und zusammenhanglos, sondern in Einheiten, in denen Zusammengehöriges und Gleiches zusammengefasst wird. Begriffe sind solche grundlegenden Einheiten der Erkenntnis (vgl. Claar, 1996, S. 246 ff.).

Kein spontaner Kinoabend oder auch keine supergünstige Einkaufsgelegenheit scheitert in Zukunft daran, dass Sie das nötige Kleingeld vergessen haben. Denn Sie haben ja die Karte. (Jugendprospekt der Deutschen Bank, zitiert nach Claar, 1996, S. 209)

Falls Sie also am Samstagabend zwischen Kino und Disco Ihr Portemonnaie auffüllen möchten, ist das ebensowenig ein Problem wie Sonntagnachmittag nachzuschauen, ob auf dem Konto noch was drauf ist. (Jugendprospekt der Bayerischen Vereinsbank, zitiert nach Claar, 1996, S. 210)

Stellt Euch vor: Am Wochenende ist Rock-Festival, Ihr ... stellt fest, dass ... Euer Geldbeutel leider nicht genug hergibt, ... Wie wäre es mit Folgendem? Ihr geht ganz cool zu Eurer Commerzbank, zückt eine gestylte Jugend-Service-Card ... und besorgt Euch am Geldausgabeautomaten der Commerzbank Bares. Die Blicke von den zuschauenden Erwachsenen könnt Ihr Euch sicher vorstellen. Das ist Lifestyle vom Feinsten! (Yellow 2/91, Jugendmagazin der Commerzbank, zitiert nach Pilz-Kusch, 1997, S. 57)

„Lifestyle vom Feinsten“, diese Aussage verweist auf eine besonders für ältere Kinder und Jugendliche wichtige Funktion von Geld. Geld wird zu einer Art Schlüssel für die Anerkennung und Beliebtheit von Jugendlichen innerhalb von Gleichaltrigengruppen, weil viele Dinge, die in der Clique oder der Peergroup Eindruck machen, Geld kosten.

Die Akzeptanz und Beliebtheit innerhalb von Gleichaltrigengruppen hängt häufig vom „Mithalten“ ab, materieller Wohlstand ermöglicht dies, fehlende finanzielle Ressourcen können andererseits ausgrenzend wirken. Zwar gilt dies nicht generell in allen Altersstufen, setzt aber tendenziell immer früher ein (vgl. Roth, 1983).

Der Kontakt zu den Altersgenossen wirkt sich unterschiedlich aus, je nachdem in welcher Entwicklungsphase sich die Kinder oder die Jugendlichen gerade befinden. Im Verlauf der Grundschulzeit haben gleichaltrige Freunde und Freundinnen zunächst die Bedeutung einer Informationsquelle über Konsumgüter. In der Schule und beim Spiel wird beobachtet, welche Kleidungsstücke, Spielsachen usw. die anderen besitzen. Es wird auch beobachtet, wie die Altersgenossen mit ihren Besitztümern umgehen, ob sie diese häufig benutzen oder links liegenlassen, ob sie die Dinge sorgfältig oder achtlos behandeln und welche Güter sie schätzen oder geringschätzen. Außerdem wird beobachtet, wie das, was andere haben, vor Dritten präsentiert wird und welche Reaktionen in der Folge zu verbuchen sind. Die Gleichaltrigen sind damit ein wichtiges Umfeld, in dem die expressive Funktion und der soziale Wert von Konsumgütern erfahren werden können. Einerseits bieten die Clique oder der Freundeskreis einen Freiraum, in dem Jugendliche in Geschmacks- und Stilfragen experimentieren können und – umfassender – in dem sie ihren persönlichen Lebensstil wählen und entwickeln können (vgl. Lüdtke, 1989, S. 640 f.; s. auch Biervert, 1987). Andererseits verstärkt sich der soziale Druck, bestimmte Güter vorweisen zu können (oder auch gerade nicht zu besitzen), wenn Kinder zu Jugendlichen werden. Elmar Lange konnte in seiner Untersuchung zum Konsumverhalten bei 15- bis 21-jährigen Jugendlichen nachweisen, dass Besitz und Nutzung von Konsumgütern bei Jugendlichen ganz wesentlich zur Selbstverwirklichung und Selbstinszenierung beitragen soll (vgl. dazu Lange, 1991).

Geld spielt damit eine wesentliche Rolle zur sozialen Positionierung von Jugendlichen. Gelingt es Jugendlichen nicht, sich eine sichere Position innerhalb ihrer Bezugs-

gruppe zu schaffen (kaufen), dann sind mangelnde Beliebtheit und mangelnde Anerkennung unter Gleichartigen die Folgen und es kommt „zu einer erheblichen Verunsicherung der sozialen Orientierungen und der Wertschätzung der eigenen Person, die zu Verhaltensschwierigkeiten führen und sich in auffälligem Verhalten niederschlagen kann“ (Hurrelmann, 1994, S. 179). Hurrelmann hebt hervor, dass selbst der „Eindruck, in der Gleichaltrigengruppe nach sozialen oder materiellen Standards nicht ‚mithalten‘ zu können und benachteiligt gegenüber den Freunden zu sein, [...] auch ein Auslösefaktor für abweichendes Verhalten und Drogenkonsum“ sein kann (ebd.).

Außerdem kann das ‚Mithalten-wollen‘ schon im Jugendalter zu einer enormen Verschuldung führen. Besonders heikel wird es, wenn Geldinstitute Jugendlichen ermöglichen, Schulden zu machen (s. ausführlich Pilz-Kusch, 1993a). Obwohl gesetzliche Regelungen zum Schutz der Minderjährigen eine solche Praxis grundsätzlich unmöglich machen sollten (vgl. §§ 104-106 BGB, § 1643, Abs. 1 BGB u. § 1822, Nr. 8 BGB), räumen doch Banken und Sparkassen minderjährigen Jugendlichen immer wieder die Möglichkeit ein, das Konto zu überziehen (vgl. die Beispiele in Pilz-Kusch, 1997). So verfügten nach einer Umfrage der Verbraucherzentrale Nordrhein-Westfalen bei minderjährigen Jugendlichen immerhin 16,5 % der Jugendlichen bei ihrer Bank über einen Dispositionskredit, und 10 % der minderjährigen Kontoinhaber der Stadtsparkasse Köln hatten z. B. 1993 ihr Konto überzogen (Pilz-Kusch, 1993b, S. 5, zitiert nach Claar, 1996, S. 211).

Zum Schutz der Kinder und Jugendlichen ist hier in erster Linie der Gesetzgeber gefordert, die Einhaltung der bestehenden Gesetze strenger zu überwachen, Gesetzesübertretungen auch wirklich zu ahnden oder nötigenfalls durch andere Maßnahmen zu gewährleisten, dass Minderjährigen der Einstieg in die Schuldenspirale erspart bleibt. Die Verbraucherzentralen haben mit ihrer bisherigen Arbeit einen wichtigen Beitrag zur öffentlichen Diskussion geleistet und auch schon einige Verbesserungen erzielt. Nach wie vor ist aber neben der Kontrolle der Kreditinstitute eine haushaltsbezogene Verbraucherbildung, welche die Kontexte mitbearbeitet, erforderlich, um Jugendliche vor dem Schuldenmachen zu schützen und sie zu einem selbstbestimmten Konsumverhalten zu befähigen⁴⁶. Damit wird die schulische Vermittlung von Kompetenzen für den Umgang mit Geld und für die Fähigkeit zum kritischen Verbraucherverhalten als Korrektiv zu den Einflüssen von Marketingstrategien, Gleichaltrigengruppen usw. unentbehrlicher, denn die Fähigkeit, kompetent mit Geld umzugehen, ist nicht angeboren, sondern muss erlernt werden.

Die Notwendigkeit von Planung und Budgetierung im Haushalt ist für Jugendliche meist ebenso wenig ein Thema, das sie aktuell berührt, wie die Probleme, die für sie daraus entstehen können, wenn eben nicht geplant und zielgerichtet mit dem zur Verfügung stehenden Einkommen umgegangen wird. Deshalb gilt für eine Gelderziehung im Rahmen der haushaltsbezogenen Bildung, an dem anzuknüpfen, was Jugendliche aktuell beschäftigt bzw. was sie sich mittelfristig erhoffen.

Die soziale Positionierung durch Konsum in Gleichaltrigengruppen und die Bedeutung von Konsumgütern für die Entwicklung der Identität Jugendlicher ist *ein* zentraler

⁴⁶ Vgl. dazu die inzwischen erschienenen Veröffentlichungen zum Thema Bildung für den Umgang mit Geld und Konsum (Schlegel-Matthies, 2001, 2003a, 2005; s. auch www.unterrichtshilfe-finanzenkompetenz.de).

Ansatzpunkt für Erziehung und Bildung zum Umgang mit Geld. Diese müssen die Bedürfnisse der Jugendlichen nach Selbstinszenierung und Entwicklung ihrer Identität ernstnehmen und zugleich die Fähigkeit zur Kritik an den Versprechungen der Warenwelt vermitteln oder zumindest anbahnen.

Die Kreditwirtschaft hat die Bedeutung des Konsums für die Identitätsentwicklung von Jugendlichen längst erkannt und nutzt diese Kenntnis für sich gewinnbringend aus. Die Geldinstitute geben jährlich enorme Geldmengen dafür aus, um die Vorlieben, Bedürfnisse und Lebensstile von Jugendlichen zu erforschen und gezielte Strategien zu entwickeln, Jugendliche langfristig an sich zu binden. Mit verschiedenen kleinen oder größeren Werbegeschenken, z. B. Computerspiele, CDs, Musikvideos und sogar Designerradios, aber auch mit trendgemäß eingerichteten Jugendfilialen, Kinder- und Jugendclubs, die vergünstigte Eintrittskarten für Rock- und Popkonzerte oder Fußballspiele anbieten, greifen sie genau die Dinge auf, die für Jugendliche dazugehören, um „in“ zu sein. Derartige Marketingstrategien verstärken noch den Konsumdruck der Gleichaltrigengruppen.

Hier kann Bildung zum Umgang mit Geld⁴⁷ ansetzen und ihrer Aufgabe nachkommen, die Jugendlichen zu einem selbstständigen und eigenverantwortlichen Umgang mit Geld zu befähigen. Grundlage der didaktischen Überlegungen ist die Zielsetzung einer stärkeren Einbeziehung der Biographie und des Alltags der Betroffenen. Ausgehend von den individuellen Lebensbedingungen sollen Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit gestärkt werden, d. h. auch, die jeweiligen individuellen Handlungsmuster und Handlungszwänge sind zu analysieren und ernst zu nehmen.

Dies sollte z. B. durch kritische Reflexion des eigenen Umgangs mit Geld geschehen, durch die Auseinandersetzung mit der eigenen „Geldbiographie“ (zur Reflexion der eigenen Biographie ► Kap. 3.2). Hier muss zunächst bewusst gemacht werden, dass Geld neben der Funktion als Zahlungsmittel auch psychische und soziale Funktionen hat. Als solche Funktionen nennt Hoffmann z. B.: „die Abgeltung‘ von Pflichten oder Sanktionen, das Wirken als Machtquelle und ‚Geltungsmittel‘ oder die normative Regelung nicht monetärer Sozialbeziehungen“ (1998, S. 20). Diese Funktionen von Geld haben die Schülerinnen und Schüler in ihrem alltäglichen Leben längst kennengelernt, aber nicht reflektiert, dass dies auch ihren persönlichen Umgang mit Geld beeinflusst hat. Kinder und Jugendliche haben in ihren Familien Streit um Geld und seine Verwendung erlebt (vgl. dazu Piorkowsky & Warnecke, 1994, S. 165), sie haben erfahren, dass Geld als Machtmittel eingesetzt und missbraucht werden kann, sie haben festgestellt, dass die Sparsamkeitsgebote der Eltern mit deren eigenem Verhalten nicht übereinstimmen, sie haben Taschengeld statt Zuwendung erhalten, und sie haben früh erfahren (müssen), dass Geld soziale Teilhabe ermöglicht oder Geldmangel soziale Teilhabe verhindern kann usw.

Das (angeleitete) Aufschreiben von Geldausgaben für Konsumgüter usw. über einen Zeitraum von zwei oder drei Wochen nicht nur in Form eines Haushaltsbuches, sondern in Form eines Tagebuchs mit Angabe der jeweiligen Situation, der Gefühle

⁴⁷ Gelderziehung, bzw. Bildung und Erziehung zum Umgang mit Geld, ist Bestandteil der Konsumerziehung oder Verbraucherbildung. Die Verbraucherbildung zielt auf die Herausbildung kritischen Bewusstseins, sozialer und ökologischer Verantwortung sowie auf die Bereitschaft zum Handeln bei Kindern und Jugendlichen (vgl. Preuß, 1993, S. 277).

und Einstellungen zum Kauf (Frustr- oder Lustkauf, Spontankauf, Trost oder Belohnung etc.) sensibilisiert Jugendliche dafür, sich selbst und andere beim Umgang mit Geld distanzierter zu beobachten und ihre Bedürfnisse und Motive für das Geldausgeben zu beleuchten. Reflexion kann die Erfahrung vermitteln, dass vor dem Hintergrund der eigenen Lebensgeschichte ganz unterschiedliche Einstellungen und Motive den Umgang mit Geld beeinflussen und prägen. Bildung zum Umgang mit Geld und Konsum sollte den Jugendlichen die Möglichkeit bieten, selber Ansätze zu entwickeln, die ihre Haltung zum Umgang mit Geld und zum Konsumieren allgemein reflektieren, die gewonnenen Erkenntnisse in der Gruppe auszutauschen und neue Erfahrungen zuzulassen. Schülerinnen und Schüler müssen im Unterricht die Möglichkeit erhalten, Handlungsalternativen zu entwickeln, die auf ihre jeweilige Lebenssituation zugeschnitten sind, damit sie lernen, dass es auch im Umgang mit Geld keine „objektiv“ richtigen Lösungen gibt, weil das jeweilige Handeln von den jeweiligen persönlichen Werthaltungen und Situationen bestimmt wird.

Der Umgang mit Geld muss dem Alter und dem Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler entsprechend im Unterricht behandelt werden. Um die Erfordernis von Planung und Übersicht über die finanziellen Ressourcen deutlich zu machen, können z. B. in den Klassen 7 und 8 das Taschengeld und seine Verwendung sowie mögliche Nebenverdienste Ausgangspunkte sein⁴⁸, von denen aus die jeweiligen Lebens- und Konsumstile thematisiert werden können. Gerade die zahlreichen Nebenverdienste (Babysitten, Autowaschen, Gartenarbeiten erledigen, Werbeprospekte austragen usw.) ermöglichen Kindern und Jugendlichen häufig einen konsumorientierten Lebensstil, der mit einem unreflektierten Umgang mit Geld und der Vorstellung verbunden ist, dass dieser Lebensstil in der Zukunft problemlos beibehalten werden kann (vgl. z. B. Geld und Haushalt, 1997b, S. 36, 1997c, S. 6 ff.; Hildebrand, 1996).

Nun ist gegen die Übernahme von Tätigkeiten gegen Geld nichts zu sagen, so lange die Jugendlichen durch diese Tätigkeiten nicht überfordert werden. Immerhin erfahren sie doch z. B. direkt, dass „Geld nicht auf Bäumen wächst“ (vgl. Estess & Barocas, 1996), dass man vielmehr für Geld auch arbeiten muss. Viele Kinder und Jugendliche bessern mit solchen Arbeiten ihr Taschengeld auf und verfügen durch die Summierung von Taschengeld, Nebenverdienst und Geldzuwendungen von Verwandten usw. über recht beträchtliche Geldsummen für den Konsum. Probleme für die Jugendlichen tauchen häufig auf, wenn sie nach Abschluss der Schulausbildung eine Ausbildung beginnen, weil dann häufig „der Ernst des Lebens“ beginnt. Das heißt, erstmals verlangen die Eltern, dass z. B. von der Ausbildungsvergütung ein Beitrag zum Lebensunterhalt abgegeben wird oder dass sämtliche Ausgaben für Kleidung, Vereine, Fahrtkosten oder Telefon usw. von der Ausbildungsvergütung bestritten werden. Andererseits fallen nun häufiger Taschengeld und Geldzuwendungen weg. Auch die Chancen, über Nebentätigkeiten etwas „dazu“ zu verdienen, verschlechtern sich, weil die Freizeit knapper wird, die Jugendlichen von der Arbeit erschöpft sind usw. Wenn dann der bislang gewohnte Konsumstandard beibehalten oder sogar ausgeweitet wird, werden

⁴⁸ Geld und Haushalt, der Beratungsdienst der Sparkassen bietet hier einige Broschüren, die unter wissenschaftlicher Leitung von M.-B. Piorkowsky erstellt wurden.

häufig Schulden gemacht. Haushaltsbezogene Bildung sollte diese Phase des Übergangs vom teilweisen Schonraum Schule zum Beruf mit ihren zahlreichen Veränderungen und neuen Anforderungen bewusst aufgreifen und thematisieren.

Bildung zum Umgang mit Geld und Konsum als Teil haushaltsbezogener Bildung muss deshalb weiterhin Kompetenzen vermitteln, die es den Jugendlichen schrittweise ermöglichen,

- Werbung und Marketingstrategien zu durchschauen,
- eine kritische Distanz zur Konsumgesellschaft und ihren Versprechungen aufzubauen,
- perspektivisch, d. h. in die Zukunft gerichtet denken und planen zu können,
- ihre eigene Biographie und zukünftige Lebensplanung kritisch einzuschätzen.

Der Befähigung, in die Zukunft gerichtet zu denken und zu planen sowie die eigene Biographie und zukünftige Lebensplanung auch im Bewusstsein von zu erwartenden „Brüchen“ (Arbeitslosigkeit, Scheidung bzw. Trennung von Familien, Krankheit etc.) realistisch einzuschätzen und sich nicht in Wunschträumen zu verlieren, kommt in der „Risikogesellschaft“ große Bedeutung zu. Die zunehmende Individualisierung von Verantwortung zwingt auch Jugendliche und junge Erwachsene dazu, sich ihre Zukunftsträume bewusst zu machen und zu artikulieren sowie Strategien zur Verwirklichung zu entwickeln, sich also frühzeitig mit ihrer eigenen Zukunftsplanung auseinanderzusetzen. Haushaltsbezogene Bildung muss hierfür Hilfestellungen anbieten und altersspezifische Erfahrungen und Interessen stärker einbeziehen. Ebenso wie auch individualisierte Methoden (wie Reflexion der eigenen Biographie oder erfahrungsbezogener Unterricht nach Scheller (1987)) verstärkt berücksichtigt werden müssen, um individuelle Bildungsprozesse anzubahnen, die auf Souveränität und Autonomie von Jugendlichen gegenüber dem Umgang mit Geld zielen.

Beispielsweise könnte Geld- und Konsumbildung im haushaltsorientierten Unterricht den Wunsch nach der ersten eigenen Wohnung oder dem ersten eigenen Auto thematisieren. Diese Zielsetzungen spielen in der Lebensplanung von Jugendlichen eine wesentliche Rolle und sind für sie konkret und greifbar. Die Unabhängigkeit von der Familie, der Stolz auf das schnelle Auto oder das Zusammenleben mit Freund oder Freundin in der gemeinsamen Wohnung lassen nur zu leicht vergessen, dass Freiheit und Selbstbestimmung auch bezahlt werden müssen und häufig zum Einstieg in die Verschuldung führen. Pilz-Kusch verweist darauf, dass das Alter zum Zeitpunkt der ersten Schuldenaufnahme zunehmend sinkt, und junge Menschen überdurchschnittlich stark von Überschuldung betroffen sind.

Nach der Studie der VZ NRW haben 1991 bereits 10 % der Überschuldeten unter 20 Jahren ihren ersten Kredit aufgenommen und 44 % im Alter von 21 bis 30 Jahren. Der Anteil der jüngeren Menschen an Überschuldeten ist überdurchschnittlich groß: 1990 waren es nach der Studie der VZ NRW 22 % unter 30 Jahren und 60 % zwischen 25 und 40 Jahren. (Pilz-Kusch, 1993a, S. 213)

Verschiedene Studien belegen, dass der Einstieg in die Verschuldung bei den meisten mit einem Kredit für ein Auto oder die Wohnungseinrichtung beginnt (vgl. z. B. Korczak & Pfefferkorn, 1990; Wolsing, 1990). Wünsche, Ziele und Lebensstilvorstellungen der Schülerinnen und Schüler sollten im Unterricht reflektiert werden. Auch sollte hier deutlich gemacht werden, dass jede Entscheidung ihren Preis hat, den man

sich bewusst machen sollte. Die sachliche Darstellung von ‚wenn – dann‘ Möglichkeiten ist hier ebenso gefragt wie in der Ernährungsbildung (► Kap. 3.2). Die Vermittlung von Wissen z. B. über die Gefahren einer Ver- bzw. Überschuldung der Haushalte, über Kredite, Versicherungen, Ratenzahlungen, Werbung, Konsum sollte eingebettet sein in die Auseinandersetzung mit der je eigenen Lebensplanung der Jugendlichen. Damit kann Unterricht für die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit schaffen, ein Problem, das erst viel später ihren Lebensalltag betreffen wird, schon heute als wichtig und interessant zu erkennen. Zukunftsängste, negative Gefühle wie Resignation und Perspektivlosigkeit dürfen nicht verstärkt werden, sondern behutsam bewusst gemacht und reflektiert werden, um Ohnmachtsgefühle abzubauen. So erfahren die Schülerinnen und Schüler im Unterricht ihre Zukunft als von ihnen plan- und gestaltbar. Schrittweise und dem jeweiligen Entwicklungsstand entsprechend können immer komplexere Zusammenhänge aufgearbeitet werden. Methodisch können die Gefahren und Chancen der persönlichen Lebensplanung für die Zukunft im Hinblick auf den Umgang mit Geld mit Elementen aus der Zukunftswerkstatt (vgl. Jungk & Müllert, 1989) aufgearbeitet und diskutiert werden. Erfolgversprechende Ansätze hierzu liegen für einzelne Bereiche bereits vor (z. B. Stiftung Verbraucherinstitut, 1997).

Eine Zusammenarbeit mit dem Fach Wirtschaft im Teilgebiet Umgang mit Geld wäre wünschenswert. Zum einen, da Hauswirtschaft an der Hauptschule in Nordrhein-Westfalen im Lernbereich Arbeitslehre angesiedelt ist, so dass ohnehin eine stärkere Verzahnung der einzelnen Fächer angestrebt wird. Zum anderen aber auch, weil angesichts des knapp bemessenen Stundenkontingents eine sinnvolle Umsetzung bisher nur im Rahmen von Projekttagen bzw. -wochen erfolgen kann.

Für die weitere Auseinandersetzung zum Thema Umgang mit Geld und Konsum als Teil haushaltsbezogener Bildung müsste u. a. auf geschlechtsspezifische Differenzierungen geachtet werden. Grundsätzlich müsste auch diskutiert werden, inwieweit der Umgang mit Geld im Rahmen der Verbraucher- oder Konsumbildung behandelt wurde und werden kann. Insgesamt stehen Überlegungen zu einer anderen Bildung zum Umgang mit Geld erst am Anfang.⁴⁹

3.5 Haushaltsbezogene Bildung als Beitrag zur Allgemeinbildung

In den vorangegangenen Abschnitten wurde versucht, die aktuelle Diskussion zu Teilbereichen haushaltsbezogener Bildung darzustellen, um zu klären, ob und inwieweit haushaltsbezogene Bildung das Postulat, einen Beitrag zur Allgemeinbildung zu leisten, einlösen kann. Dies führt zunächst zu der Frage, was unter Allgemeinbildung zu verstehen ist. In den klassischen, seit der Aufklärung entwickelten Bildungstheorien, die grundlegend für unser heutiges Bildungsverständnis sind, wird Allgemeinbildung durch drei Aspekte gekennzeichnet (dazu ausführlich Klafki, 1996a, 1996b). Allgemeinbildung ist

1. *Bildung für alle* ohne Unterschied der Herkunft, der Geburt, des Geschlechts, der gesellschaftlichen Klasse oder des Vermögens usw.

⁴⁹ Da der Text 1998 geschrieben wurde, sind mittlerweile einige Publikationen zum Umgang mit Geld veröffentlicht worden (s. Schlegel-Matthies, 2001, 2003a, 2005).

2. *allseitige Bildung*, d. h. sie fördert jeden einzelnen möglichst vielfältig, in allen seinen Möglichkeiten und nicht nur einseitig in bestimmten Spezialgebieten oder im Hinblick auf spätere Berufstätigkeit.
3. Bildung „im Gefüge des Allgemeinen als des uns alle Angehenden“ (Klafki, 1996a, S. 40), d. h. im Gesamtzusammenhang der uns umgebenden Welt.

Historisch sind diese drei Aspekte allerdings nie ohne Einschränkungen verwirklicht worden. So galt *Bildung* eben nicht *für alle*, nicht für Frauen, Kinder, Nicht-Weiße, große Teile der (hand)arbeitenden Bevölkerung usw. (Klafki, 1996a, 1996b; Schaeffer-Hegel, 1988). So war *allseitige Bildung* immer einseitig orientiert an männlichen Lebenszusammenhängen oder Arbeitsbereichen, an der herrschenden Kultur etc., wurde die Bildung von „Kopf, Herz und Hand“ reduziert auf „Kopf“ usw. Und so wurde Allgemeinbildung *im Gefüge des Allgemeinen als des uns alle Angehenden* reduziert auf die Festschreibung eines umfänglichen Kanons generell verbindlicher Stoffe.

Trotz dieser real erfahrenen Einschränkungen von Bildung gilt es weiterhin an der Utopie der Überwindung gesellschaftlich bedingter Ungleichheit (vgl. z. B. Klafki, 1990) festzuhalten, denn konstitutiv für den klassischen Bildungsbegriff war auch „das Recht jedes Menschen auf pädagogisch unterstützte Entfaltung aller seiner Möglichkeiten“ sowie die Eröffnung der Möglichkeit, einer „fortschreitenden Humanisierung [der] gemeinsamen Lebensbedingungen und eine[r] vernünftige[n] Gestaltung [der] gesellschaftlich-politischen Verhältnisse“ zum Abbau von Herrschaft und zur Vergrößerung von Freiheitsspielräumen (Klafki, 1996b, S. 45). „Bildungsfragen sind Machtfragen; die Frage der Bildung ist die Frage nach der Liquidation der Macht“ (Heydorn, 1979, S. 337; s auch Klafki, 1996b, S. 45). Dieses Zitat von Heinz Joachim Heydorn hebt ein konstitutives Moment von Bildung hervor.

Ein zweites Moment gewinnt in unserem Jahrhundert nicht nur „nach Auschwitz“ (vgl. Adorno, 1979), sondern auch „nach Bhopal“ und „nach Tschernobyl“ sowie nach dem Ende des West-Ost-Konflikts und vor dem Hintergrund des Unruheherdes im ehemaligen Jugoslawien an Bedeutung: Bildung ist auch eine *Überlebensfrage* und nötig zur „Barbareivermeidung“ (vgl. Winkler, 1992).⁵⁰ Allgemeinbildung müsste deshalb für alle an dem ansetzen, was Menschen das Allgemeinste ist: „*das Leben und die Fähigkeiten, das Überleben zu sichern*“ (Oubaid, 1986, S. 48).

Wo die Früchte nicht mehr dazu einladen, gegessen zu werden, weil in ihnen Strahlungsquellen gesehen werden, wo die Wiesen nicht mehr zum Lager und die Flüsse nicht mehr zum Bade laden, weil sie verstrahlt und vergiftet sind, da wird der Gedanke einer Einheit von Mensch und Welt absurd. [...] Sich dieser Grundlosigkeit, welche nichts anderes als die geistige Seite der Katastrophe ist, aussetzend, hätte die Frage nach dem, was heute Bildung sein kann und soll, zunächst, um der Wahrung der Würde des Lebens willen, sich auf den Weg der Erinnerung, der Kritik und des Entwurfs (im Sinne eines Aufscheinenlassens nicht-technisierter Weltverhältnisse und Lebensmöglichkeiten) zu begeben. Überleben, als Wegbereitung für die Umwandlung unseres Weltverhältnisses und nicht die technische Sicherstellung des ungeachtet furchtbarer Opfer ungewandelten Weiterlebens von Menschen nach der Katastrophe, wäre damit Richtschnur für das fragende Suchen nach einem neuen Verständnis von Bildung und Erziehung. (Heipke

⁵⁰ Aktuell verdeutlichen menschengemachte Katastrophen wie beispielsweise Fukushima, der Klimawandel oder die zunehmenden Flüchtlingsbewegungen die Aktualität dieser Überlebensfrage.

„Bildung, eine Frage des Überlebens?“, zitiert nach Forum „Schule für eine Welt“, 1996, S. 11)

Vor diesem Hintergrund (Abbau von Herrschaft und Sicherung des Lebens und des Überlebens) wird mit Klafki Bildung „als selbsttätig erarbeiteter und personal verantworteter Zusammenhang dreier Grundfähigkeiten“ verstanden:

- „als **Fähigkeit zur Selbstbestimmung** jedes einzelnen über seine individuellen Lebensbeziehungen und Sinndeutungen zwischenmenschlicher, beruflicher, ethischer und religiöser Art;
- als **Mitbestimmungsfähigkeit**, insofern *jeder* Anspruch, Möglichkeit und Verantwortung für die Gestaltung unserer gemeinsamen kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse hat;
- als **Solidaritätsfähigkeit**, insofern der eigene Anspruch auf Selbst- und Mitbestimmung nur gerechtfertigt werden kann, wenn er nicht nur mit der Anerkennung, sondern mit dem Einsatz *für* diejenigen und dem Zusammenschluß *mit* ihnen verbunden ist, denen eben solche Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten aufgrund gesellschaftlicher Verhältnisse, Unterprivilegierung, politischer Einschränkungen oder Unterdrückungen vorenthalten oder begrenzt werden“ (Klafki, 1996b, S. 52; Fettdruck K. S.-M.)

Das heißt zusammengefasst: „Allgemeinbildung bezeichnet die Fähigkeit eines Menschen, kritisch, sachkompetent, selbstbewußt und solidarisch zu denken und zu *handeln*“ (Jank & Meyer, 1994, S. 139, Hervorh. K. S.-M.). Im Hinblick auf diese Bestimmung von Bildung hat haushaltsbezogene Bildung heute ihre spezifische Aufgabe zu klären, zu begründen und zu legitimieren.

In der Geschichte hat sich das Unterrichtsfach Haushaltslehre mit seinen Zielen, Inhalten und Methoden vor allem über die angestrebten Qualifikationen für den Lebensbereich Haushalt gerechtfertigt und war damit erster Linie Lebenspropädeutik für Mädchen (► Kapitel 2.1; zum Begriff „Lebenspropädeutik“ s. Richarz, 1983).

Die Beschränkung auf Qualifikations- oder Wissensziele ist aber zur Begründung und Legitimation haushaltsbezogener Bildung als Teil der Allgemeinbildung ebenso wenig ausreichend wie der alleinige Bezug auf die Anforderungen der modernen und zunehmend globalisierten Industriegesellschaft, auf den Wandel und die ansteigende Komplexität der Lebensbedingungen, die wachsenden Anforderungen der „Risikogesellschaft“, auf die sog. Postmoderne usw.

Die in diesem Kapitel vorgestellten Konzeptionen, die den gegenwärtigen Diskussionsstand innerhalb der haushaltsbezogenen Bildung widerspiegeln, können zwar auch als Antworten auf Modernisierungsprozesse angesehen werden, sind aber darüber hinaus einer pädagogischen Leitidee verpflichtet, denn ohne „eine Bildungsidee kommen wir nicht aus, sie muss allerdings *inhaltlich* ausgewiesen und *begründet* sein“ (Preuss-Lausitz, 1993, S. 28).

Der Verpflichtung von Bildung, zum Abbau von Herrschaft beizutragen und dem (Über)Leben zu dienen, kann haushaltsbezogene Bildung gerecht werden, indem sie die Herausforderungen, die sich aus dem Wandel und der zunehmenden Komplexität der Lebensbedingungen für Theorie und Praxis haushaltsbezogener Bildung ergeben, mit der Einsicht „in den dialektischen Zusammenhang zwischen den personalen

Grundrechten des einzelnen“ und der Leitvorstellung einer „fundamental-demokratisch gestalteten Gesellschaft, einer konsequent freiheitlichen und sozialen Demokratie“ angemessen interpretiert und konstruktiv beantwortet (vgl. Klafki, 1996b, S. 51). Es geht darum, individuelle Bildung mit gesellschaftlichen Überlebenszielen zu verbinden, allerdings nicht im Sinne eines unkritischen, technisch-ökonomisch bestimmten Fortschrittsoptimismus, sondern im Sinne einer wertorientierten, humanen, lebenswerten Entwicklung der Gesellschaft.

Die in den vorangegangenen Abschnitten behandelten Lehr- und Lernziele haushaltsbezogener Bildung, wie z. B. Selbstbestimmung, Eigenverantwortlichkeit, Flexibilität sind deshalb nicht instrumentalistisch zu verstehen, sie setzen immer auch die Reflexion über Wertfragen voraus. Selbstbestimmung bedeutet eben nicht die schrankenlose Freiheit, zu tun, was man will, ohne Rücksicht auf die Folgen. Eigenverantwortlichkeit steht die Verantwortung für andere gegenüber. Selbstbestimmung wird hier in ihrer Wechselbeziehung mit Solidaritätsfähigkeit (vgl. Klafki, 1996b, S. 52) gesehen.

Eine so verstandene haushaltsbezogene Bildung ist in ihrem Kern grundlegender Bestandteil allgemeiner Bildung, indem sie die Einlösung der Forderung nach Bildung für alle und zwar in allen Grunddimensionen menschlicher Fähigkeiten und Interessen einklagt. Am Beispiel der Aufhebung der Ungleichheit der Geschlechter soll dies kurz verdeutlicht werden.

Wird grundsätzlich die uneingeschränkte Gleichberechtigung der Geschlechter eingefordert, dann zeigt sich schnell, dass analog zur gesellschaftlichen Nicht-Beachtung des Wirklichkeitsbereichs Haushalt, der als spezifischer Lebenszusammenhang von Mädchen und Frauen wesentlich durch Hausarbeit geprägt wird, auch in allgemeindidaktischen Überlegungen spezifisch weibliche Erfahrungen und Werte einer androzentristischen Begrifflichkeit subsumiert werden und damit in ihrer Besonderheit aus dem Blick geraten (vgl. Kaiser, 1992, S. 76).

Bildung beansprucht jedoch per se Universalität. Vermutlich deshalb wurde die Geschlechterproblematik in bildungstheoretischen oder didaktischen Überlegungen so oft ausgeklammert bzw. als solche gar nicht wahrgenommen. Die auf Emanzipation, Autonomie oder Mündigkeit gerichteten pädagogischen Theorien waren vermeintlich immer zugleich für beide Geschlechter gedacht. Häufig aber kam die weibliche Perspektive nicht in den Blick und damit wurden in erziehungswissenschaftlichen Definitionen von Bildung die weitgehend im weiblichen Lebenszusammenhang erworbenen Fähigkeiten zur Bewältigung des Alltagslebens ausgeklammert (s. auch Klafki, 1996b, S. 49; vgl. auch Kaiser, 1992). Dies ist auch Folge eines Bildungsverständnisses, das als Bildung nur anerkennt, was fernab von Funktionalität und Lebenswelt ist.

In der Vernachlässigung eines so wesentlichen Lebens- und Arbeitsbereiches liegt jedoch zugleich eine fundamentale Reduktion von Bildung, die der dem Bildungsbegriff inhärenten Forderung nach Mündigkeit und Autonomie aller Menschen ebenso widerspricht wie der Forderung nach Bildung des „ganzen Menschen“. Erst ein Bildungsbegriff, der „explizit selbständige alltägliche Lebensführung“ (Kaiser, 1992, S. 85, mit Bezug auf Schaeffer-Hegel, 1987; vgl. auch Methfessel & Kettschau, 1994, S. 91 f.) einschließt, weil kein Mensch ohne Hausarbeit leben kann (Methfessel & Kettschau,

1994, S. 97) und weibliche Hausarbeit keine „Natur-Ressource“ (Kittler, 1980) ist, eröffnet Jungen z. B. die Möglichkeit der Einsicht, dass Haus- und Familienarbeit auch sinnstiftend und nicht nur belastend ist, befähigt sie, ihr *ganzes* Leben selbstbestimmt zu gestalten und nicht nur ihr Erwerbsleben. Während andererseits Mädchen die Chance erhalten, mehr Selbstachtung gewinnen zu können sowie die Möglichkeit, sich von anderen abzugrenzen, ohne ihre spezifisch weiblichen Qualifikationen abzuwerten. Der Gleichheit der Geschlechter kann damit Rechnung getragen werden, ohne die damit verbundene Differenz herabzusetzen, zu negieren oder zu hierarchisieren.

Haushaltsbezogene Bildung wird damit zugleich notwendiges Korrektiv einer Bildungsauffassung, deren Verständnis von Emanzipation darauf beschränkt ist, Mädchen so für die Erwerbswelt zu qualifizieren, dass sie den Jungen in ihren späteren Berufs- und Lebensmöglichkeiten in nichts nachstehen (zur Kritik solcher Ansätze z. B. Schaeffer-Hegel, 1987; s. auch Ortman, 1986, 1990). Problematisch an derartigen Vorstellungen ist, „dass sie die Hierarchie zwischen Männern und Frauen durch Angleichung aufheben wollen. Männliche Standards bleiben in diesem Denken die Norm. Das Frauenbild bleibt, ganz der ausgrenzenden Logik verhaftet, von Inferiorität geprägt, denn Frauen müssen sich männlichen Normen anpassen, um vollwertige Menschen zu werden“ (Prenzel, 1987, S. 224).

Bildung für den Haushalt trägt demgegenüber bei zur Erweiterung von Lebenschancen für beide Geschlechter und zielt über den vermeintlich „privaten“ Lebensbereich Haushalt hinaus auf den öffentlichen Bereich der Gesellschaft. Sie zielt mit ihren Bildungsbemühungen auf die Lebenspraxis und leistet so einen unentbehrlichen Beitrag zur Erweiterung und Veränderung eines Allgemeinbildungskonzepts.

Für die Zukunft steht haushaltsbezogene Bildung vor der Herausforderung sich verstärkt mit den Implikationen eines Bildungsbegriffs auseinanderzusetzen, der auf den Abbau von Herrschaft zielt, dem Leben und dem Überleben verpflichtet ist sowie den einzelnen Menschen in seiner unverwechselbaren Individualität ernst nimmt und achtet.

4 Haushaltsbezogene Bildung – Herausforderung für und Investition in die Zukunft

Als Teilbereich einer Allgemeinbildung, die auf den Abbau von Herrschaft zielt, dem Leben und dem Überleben verpflichtet ist sowie den einzelnen Menschen in seiner unverwechselbaren Individualität ernst nimmt und achtet, steht haushaltsbezogene Bildung vor der Herausforderung, sich in Zukunft u. a. verstärkt mit den Implikationen von „epochaltypischen Schlüsselproblemen“ (Klafki) oder den „Revolutionen“ Dalins für haushaltsorientierten Unterricht auseinanderzusetzen und bereits vorhandene Ansätze produktiv weiterzuentwickeln.

Klafkis Definition von Allgemeinbildung als Bildung im Medium des Allgemeinen⁵¹ bedeutet für ihn, „ein geschichtlich vermitteltes Bewußtsein von zentralen Problemen der Gegenwart und – soweit voraussehbar – der Zukunft zu gewinnen, Einsicht in die Mitverantwortlichkeit aller angesichts solcher Probleme und Bereitschaft, an ihrer Bewältigung mitzuwirken“ (1996b, S. 56). Klafki spricht deshalb von „epochaltypischen Schlüsselproblemen“, die jedoch nicht mit Schlüsselthemen (etwa im Sinne des Exemplarischen Prinzips) verwechselt werden dürfen. Es handelt es sich vielmehr um *Ziele*, auf die hin z. B. Curricula, Bildungskonzeptionen durchdacht werden sollten. Schlüsselprobleme sind nicht beliebig. Grundlegendes Kriterium ist vielmehr, „dass es sich um epochaltypische Strukturprobleme von gesamtgesellschaftlicher, meistens sogar übernationaler bzw. weltumspannender Bedeutung handelt, die gleichwohl jeden einzelnen zentral betreffen“ (Klafki, 1996b, S. 60).

Zu den Schlüsselproblemen zählt Klafki z. B. die Friedensfrage, die Umweltfrage, die gesellschaftlich produzierte Ungleichheit, die Gefahren und Möglichkeiten der neuen technischen Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien, die Erfahrung der Liebe, der menschlichen Sexualität (vgl. Klafki, 1996b, S. 56 ff.; s. auch Klafki, 1994; Münzinger & Klafki, 1995). Neben der thematischen Bearbeitung solcher Schlüsselprobleme geht es Klafki auch darum, themenübergreifende Einstellungen und Fähigkeiten zu entwickeln:

- Kritikbereitschaft und -fähigkeit,
- Argumentationsbereitschaft und -fähigkeit,
- Empathie,
- Vernetzendes Denken (Zusammenhangsdenken) (Klafki, 1996b, S. 63).

Ähnlich argumentiert Per Dalin, der nicht von Schlüsselproblemen, sondern von Revolutionen spricht, die für die Gesellschaft der Zukunft von grundlegender Bedeutung sind. Unter dem Begriff „Revolution“ versteht er „durchgreifende Veränderung der Wahrnehmung, Reflexion und Erklärung von Wirklichkeit, ferner eine Veränderung von Haltungen, Machtverhältnissen und Strukturen, die für die Gesellschaft der Zukunft von entscheidender Bedeutung sind“ (1997, S. 56). Er nennt

⁵¹ Klafki (1996b, S. 53 f.) benennt drei „Bedeutungsmomente“, die kritisch und konstruktiv den emanzipatorischen Anspruch des klassischen Bildungsbegriffs aufgreifen: „*Bildung für alle*“; „*Bildung im Medium des Allgemeinen*“; *Bildung in allen Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten*“.

1. die Wissens- und Informationsrevolution,
2. die Bevölkerungsrevolution,
3. die globalisierende und regionalisierende Revolution,
4. die Revolution der gesellschaftlichen Verhältnisse,
5. die wirtschaftliche Revolution,
6. die technologische Revolution,
7. die ökologische Revolution,
8. die ästhetische Revolution,
9. die politische Revolution und
10. die Revolution der Werte.

Wie Klafki verweist auch Dalin darauf, dass diese Revolutionen Teil eines umfassenderen Wandlungsprozesses sind, dass sie zusammenhängen, ein integriertes Phänomen bilden und nur um des besseren Verständnisses willen getrennt betrachtet werden können (Dalin, 1997, S. 58 f.). Schlüsselprobleme oder Revolutionen im Sinne Dalins wirken in Kombination und haben nicht zu unterschätzende Synergieeffekte (vgl. Piorkowsky, 1993b).

In seiner Einführung in die Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Hauswirtschaft 1992 benannte Piorkowsky drei von der Haushaltswissenschaft zu behandelnde Problemkomplexe, die heute „überlebensnotwendig“ erscheinen:

1. „Das Zusammenleben von unterschiedlichen Kulturen, auch auf engstem Raum, wie in der Bundesrepublik Deutschland,
2. die Versöhnung von Ökonomie und Ökologie, auch in der industriellen Gesellschaft,
3. und die Aufhebung der alten geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung, auch unter den Bedingungen biologischer Konstanten“ (Piorkowsky, 1993a, S. 5).

Piorkowsky hob als Gemeinsamkeiten dieser drei Problembereiche hervor, dass es sich bei ihnen zum einen um „Begleiterscheinungen industriegesellschaftlicher Entwicklung“ handelt und dass zum anderen in jedem dieser Bereiche „alte, überholte Normen, Werte und Handlungsweisen mit neuen, veränderten Strukturen in Wirtschaft und Gesellschaft“ kollidieren (ebd.). Aus diesen Umbrüchen erwachsen neue Aufgaben nicht nur für die Haushaltswissenschaft, sondern auch für die haushaltsbezogene Bildung.

An zwei der drei Problemkomplexe sollen die zur Bearbeitung anstehenden Herausforderungen angerissen werden: am Problem der Ressourcenknappheit und Umweltqualität und am Problem des multikulturellen Zusammenlebens.

In der Erziehungswissenschaft sind mit dem Konzept des „Globalen Lernens“⁵² und dem Konzept des „Interkulturellen Lernens“⁵³ weiterführende Ansätze entwickelt worden, die bezogen auf die beiden Problemkreise für die haushaltsbezogene Bildung reflektiert werden sollen.

⁵² Globales Lernen ist ein pädagogischer Begriff, der, semantisch korrekt, die Berücksichtigung und Bearbeitung von durch die Globalisierung entstandenen Problemen bei der Gestaltung von Lernarrangements meint.

⁵³ Auch hier gilt, es geht um die Gestaltung von Lehr-Lernarrangements, die eine Auseinandersetzung mit anderen Kulturen ermöglichen und anbahnen.

Es geht dabei für eine haushaltsbezogene Bildung, die Fähigkeiten zur Sicherung des Lebens und Überlebens vermitteln und zum Abbau von Herrschaft beitragen soll, um die Frage, wie gesellschaftliche Überlebensziele mit individueller Bildung verbunden werden können.

4.1 Aufgaben haushaltsbezogener Bildung in einer globalen Gesellschaft

Die großen UNO-Konferenzen der letzten Jahre (über Umwelt und Entwicklung 1992 in Rio de Janeiro, über Menschenrechte 1993 in Wien, über Bevölkerung 1994 in Kairo, über soziale Entwicklung in Kopenhagen und Frauen und Entwicklung in Peking 1995) haben dazu beigetragen, das Bewusstsein einer größeren Öffentlichkeit für die sogenannte „Globalisierung“ vieler Lebensbereiche zu schärfen und die Frage nach den sozialen und ökologischen Folgen dieses Prozesses aufzuwerfen.

Beispiele für die weltweite Verflechtung und für die internationalen Abhängigkeiten gibt es in vielen Bereichen. Besonders augenfällig sind die weltweiten internationalen Abhängigkeiten z. B. im Bereich Wirtschaft. Zu nennen sind hier u. a. die Ausdehnung der Marktwirtschaft, der Nord-Süd-Konflikt, die Verlagerung der Industrieproduktion und die Verschuldung. Der weltweite Export der Konsumkultur industrialisierter Länder, Telekommunikation, Medien, Internet usw. sind Beispiele für die Globalisierung im Bereich Kommunikation und Kultur. In der Politik sind die Menschenrechtsdiskussion, die Migration und das Aufkommen eines neuen Nationalismus Zeichen der Globalisierung. Im Bereich Ökologie kennzeichnen die Klimaveränderung, das Ozonproblem, die Meeresverschmutzung oder der Artenschutz usw. globale Probleme. Alle diese Bereiche sind eng miteinander verknüpft, sie bilden ein integriertes Phänomen und sind nur zum Zweck des besseren Verständnisses getrennt zu behandeln.

Besonders deutlich wird die Verbindung von Wirtschaft und Kommunikation⁵⁴. Gerade durch die modernen Kommunikationsmittel überziehen die (Werbe)Botschaften der internationalen, weltweit operierenden Wirtschaftsunternehmen den ganzen Globus und vermitteln Armen und Reichen gleichermaßen die Botschaft vom Konsum ohne Grenzen. „Es gibt keinen noch so abgelegenen Winkel auf der Welt, der sich der Vorstellung entziehen kann, dass unsere Identität darauf gründet, was wir konsumieren“ (New Internationalist vom August 1993, zitiert nach Forum „Schule für *eine* Welt“, 1996, S. 8).

Langsam wird jedoch sichtbar, dass sich die Hoffnung auf eine „nachholende“ ökonomische Entwicklung in vielen Teilen der Welt nach dem Muster der Konsumgesellschaft der industrialisierten Länder zerschlagen hat u. a., weil sie zum ökologischen Kollaps führen würde. Ökonomisch bedeutet dies, dass der Abstand zwischen den wenigen, die sich „den Traum vom grenzenlosen Konsum für alle“ erfüllen können, und der überwiegenden Mehrheit, der dies nicht gelingt, größer wird.

Der Prozess der Globalisierung hat zunächst zu einer großen Verunsicherung geführt. Das Verschwinden traditioneller Leitbilder und Werte, die zunehmende Komplexität, die Überflutung mit Problemen und Krisen der ganzen Welt durch das lückenlose

⁵⁴ Inzwischen ist durch die Digitalisierung die Kommunikation zu einem stetig wachsenden Wirtschaftszweig geworden, auf den hier aber nicht weiter eingegangen wird.

Kommunikationsnetz, Armut, weltweite Umweltzerstörung, kriegerische Auseinandersetzungen usw. haben (nicht nur) bei Kindern und Jugendlichen zu Zukunftsängsten und Unsicherheit geführt.

Dank der modernen Informationsquellen lernen die jungen Menschen heute in kurzer Zeit immer mehr Fakten kennen, die ihnen Grund zu der Ansicht liefern, dass es den Erwachsenen an Verantwortungsgefühl und ausreichendem Bewusstsein gegenüber den enormen Gefahren wie atomarer Katastrophe, Verschmutzung und gewaltsame Zerstörung der Umwelt und so weiter mangelt. (Club of Rome, 1992, S. 106)

Auf der Suche nach Sicherheit, nach absoluten Wahrheiten wenden sich viele Menschen religiösen Prinzipien zu, suchen Trost in Kulturen, Esoterik usw. oder schließen sich populistischen Parteien und Bewegungen an, die für alle gesellschaftlichen Probleme „einfache“ Lösungen anbieten. Religiöser und politischer Fundamentalismus, der Zulauf zu nationalistischen Bewegungen, Fremdenhass usw. widerspiegeln auch die Enttäuschung über die westliche industrielle Entwicklung, die ihre Versprechen von Wirtschaftswachstum *und* sozialem Fortschritt nicht eingelöst hat. Zwei Einsichten setzen sich immer mehr durch: 1. Das Entwicklungsmodell durch Wachstum ist in einer Sackgasse angelangt und wird dennoch weiter verfolgt, und 2. der Nord-Süd-Gegensatz vergrößert sich weiter.

Die Folgen der Globalisierung werden auch in den Industrieländern sichtbar: Migration, eine zunehmend multikulturelle Gesellschaft sowie Abwehr, Fremdenfeindlichkeit etc. sind einige Anzeichen. Hatten die industrialisierten Länder von der weltweiten (wirtschaftlichen) Vernetzung bislang scheinbar nur profitiert, so werden sie jetzt zunehmend mit deren Problemen konfrontiert. „Der weltweite Lastenausgleich ist erst noch aufzubauen“ (Heipcke, 1996, S. 10). Auf diesem Hintergrund müssen die Ziele haushaltsbezogener Bildung für die Zukunft neu definiert werden.

In bisherigen Konzeptionen standen vor allem die Stärkung der eigenen Identität, Selbstkompetenz, Erziehung zur Selbstbestimmung und Eigenverantwortung im Mittelpunkt. Globale Zusammenhänge wurden dabei kaum oder nur am Rande beachtet. Aufgabe haushaltsbezogener Bildung für die Zukunft muss es sein, dass Verhältnis von lokalen Erfahrungen und globalen Beziehungen zu reflektieren und aufzugreifen. Ausgangspunkt für die angestrebten Bildungsprozesse ist die zunehmende Globalisierung und die damit verbundene Verunsicherung der Individuen.

„Globales Lernen“ als Prinzip haushaltsbezogener Bildung kann ein Beitrag dazu sein, die (scheinbare) Diskrepanz zwischen Orientierungs- und Gestaltungswissen (zur Problematik dieser Diskrepanz s. Schultz, 1998, S. 34), d. h. die Kluft zwischen Wissen und Handeln, zu verkleinern (vgl. Piorkowsky, 1997, S. 104 f.). Es beinhaltet die Aufforderung, die eigenen Lebensstile zu überdenken, die eigenen Ansprüche neu zu definieren und sich mit den Wertvorstellungen anderer auseinanderzusetzen. Dieser Anspruch ist auch in der Forderung nach nachhaltiger Entwicklung enthalten (s. schon Thiele-Wittig, 1983).

Mit der Verabschiedung der Agenda 21 (vgl. Keating, 1993) auf der Umweltkonferenz 1992 in Rio de Janeiro, die sich mit der Frage auseinandersetzt, wie weltweit eine gesunde Umwelt mit einer funktionierenden Wirtschaft in Einklang gebracht werden kann, kam der seit 1980 verwendete Begriff „sustainable development“ (nachhaltige Entwicklung) erstmals einer breiten Öffentlichkeit ins Bewusstsein. „Eine Gesellschaft

ist dann nachhaltig, wenn sie so strukturiert ist und sich so verhält, dass sie über alle Generationen existenzfähig ist“ (Meadows, Meadows & Randers, 1992, S. 106). Nachhaltigkeit in diesem Sinne umfasst nicht nur ökologische, sondern auch soziale und kulturelle Aspekte. Die spezifische Verknüpfung von Ethik, Ökonomik und Politik im Begriff „sustainable development“ „bedeutet also, die Weltgesellschaft und die Weltwirtschaft wie *eine Haushaltswirtschaft* zu gestalten“ (Piorkowsky, 1993b, S. 185). Vielleicht sollte deshalb eher der vom Frauen-NGO-Gipfel in Rio geprägte Begriff „sustainable livelihood“ verwendet werden (vgl. AG Frauen des Forum Umwelt & Entwicklung, 1997, S. 8 f.).

In der Haushaltswissenschaft ist in den letzten Jahren unter den Stichworten Nachhaltiges Haushalten und Lebensstil vor allem die von Piorkowsky geforderte „Versöhnung von Ökologie und Ökonomie“ diskutiert worden (vgl. z. B. Meier & Schlich, 1996). Dabei wurde immer wieder auf die Schlüsselrolle der privaten Haushalte verwiesen (vgl. Piorkowsky, 1993b, S. 186, 1996, S. 213; Schneider, 1996, S. 106), denn Haushalte sind einerseits von zuträglichen Umweltbedingungen abhängig, wenn sie der Aufgabe der Lebenserhaltung und Daseinsvorsorge gerecht werden wollen. Andererseits sind die privaten Haushalte durch ihren Verbrauch an Wasser und Energie, durch ihr steigendes Müllaufkommen, den Konsum umweltschädlich hergestellter Güter oder durch ihre steigenden Ansprüche an Wohnfläche selbst (Mit)Verursacher von Umweltbelastungen (vgl. BUND & Misereor, 1996; Piorkowsky, 1996). Sie sind damit Opfer und Täter zugleich (vgl. Piorkowsky, 1987).

Bislang ist noch immer nicht verbindlich geklärt, was unter dem Begriff einer umweltgerechten, umweltfreundlichen oder nachhaltigen Haushalts- und Lebensführung (vgl. dazu Piorkowsky, 1990, S. 11) verstanden werden soll, wie eine solche (durch Bildung?) umgesetzt werden soll und was dies für die Haushaltsmitglieder an Anforderungen und Belastungen mit sich bringt (vgl. Schultz, 1998).

In der Studie „Zukunftsfähiges Deutschland“ haben der „Bund für Umwelt- und Naturschutz Deutschland (BUND)“ und das katholische Hilfswerk „Misereor“ Leitbilder für einzelne Lebensbereiche entwickelt, die bereits in ein „Handbuch für Schule, Unterricht und Lehrerbildung“ eingegangen sind (vgl. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW, 1997). Folgende Leitbilder sind formuliert:

- Rechtes Maß für Raum und Zeit
- Eine grüne Marktagenda
- Von linearen zu zyklischen Produktionsprozessen
- Gut leben statt viel haben
- Für eine lernfähige Infrastruktur
- Regeneration von Land und Landwirtschaft
- Stadt als Lebensraum
- Internationale Gerechtigkeit und globale Nachbarschaft (BUND & Misereor, 1996).

Diese Leitbilder haben zwar zu einer breiten und intensiven Diskussion zu grundlegenden Neuorientierungen geführt, jedoch auch eine Reihe von Kritikpunkten aufgeworfen. Kettschau und Methfessel z. B. haben aus Sicht der Haushaltswissenschaft darauf verwiesen, dass eine Entwicklung umweltschonender Lebensstile sicherlich dringend geboten erscheint, dass aber ohne eine Reflexion der Handlungsalternativen

und Handlungszwänge in den privaten Haushalten eine der wesentlichsten Voraussetzungen für realitäts- und alltagsgerechte Konzepte nicht erfüllt ist. „Andernfalls besteht die Gefahr der ‚blinden‘ Inanspruchnahme (traditioneller) haushälterischer Ressourcen, die z. B. nur auf der Basis einer Frauen benachteiligenden geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung weiterhin bereit stehen“ (Kettschau & Methfessel, 1997, S. 195). Die Kombination der Frage nach der Menge von Naturverbräuchen (ressourcenökonomischer Ansatz) mit normativen Soll-Zuschreibungen (Leitbilder), wie sie in der Studie „Zukunftsfähiges Deutschland“ zu finden ist, engt den Begriff Nachhaltigkeit ein auf die Dimensionen Natur und Ökonomie und vernachlässigt die kulturelle und soziale Dimension (zur Kritik s. Schultz, 1997). Irmgard Schultz entwickelte in Kassel ein ganzes Bündel von Perspektiven von Nachhaltigkeit, indem sie die drei Dimensionen Natur, Ökonomie und Soziales gleichermaßen in den Blick nahm. Für die Beantwortung der Frage nach der Entwicklung von Kriterien und Konzepten für nachhaltiges Haushalten rückte Schultz besonders die Dimension Soziales in den Mittelpunkt und formulierte beispielhaft die folgenden Nachhaltigkeitsorientierungen: 1. die Perspektive der ausreichenden Zuwendung für die kindgerechte Entwicklung, 2. die Perspektive der angemessenen Versorgung von Alten und Kranken, 3. die Perspektive des Erhalts von Sozialkompetenzen, 4. die Perspektive des Erhalts der sozio-kulturellen Reproduktionsfähigkeit (vgl. Schultz, 1997).

Ausgehend von einem Verständnis von Nachhaltigkeit, das diese Perspektiven der sozialen Dimension einbezieht, kann ein integrierter Ansatz „Nachhaltiges Haushalten“ oder „Nachhaltige Lebensstilentwicklung“, der die Prinzipien „Globalen Lernens“ mit den Inhaltsbereichen haushaltsbezogener Bildung kombiniert, über die Vermittlung von Einsichten und Bewusstsein hinaus, ganz pragmatisch konkrete Handlungsalternativen gemeinsam mit den Heranwachsenden erarbeiten, Handlungszwänge thematisieren und Lösungen entwickeln, die auf die je spezifische Lebenssituation zugeschnitten sind.

Übergreifendes Ziel sollte die Vermittlung der Fähigkeit sein, lokales Handeln mit globalen Zusammenhängen verbinden zu können.⁵⁵ In der Agenda 21 von Rio de Janeiro wird auf die Notwendigkeit verwiesen,

die Sensibilisierung der Menschen für Umwelt und Entwicklungsprobleme zu fördern und sie an der Suche nach Lösungen zu beteiligen. Erziehung kann den Menschen Umwelt- und ethisches Bewusstsein, Werte und Einstellungen, Fähigkeiten und Verhaltensweisen vermitteln, die für eine nachhaltige Entwicklung unerlässlich sind. Zu diesem Zweck darf sich die Erziehung nicht nur auf die Erklärung der physikalischen und biologischen Umwelt beschränken, sondern sie muss auch die sozio-ökonomische Umwelt und die menschliche Entwicklung erfassen. (Keating, 1993, S. 57)

„Globales Lernen“ wird hier nach einer Definition des Forums „Schule für eine Welt“ verstanden als „die Vermittlung einer globalen Perspektive und die Hinführung zum persönlichen Urteilen und Handeln in globaler Perspektive [...]“ (Heipcke, 1996, S. 19).

⁵⁵ Seit der Umweltkonferenz von Rio de Janeiro 1992 wird das Verhältnis von „global“ und „lokal“ zwischen den Umwelt- und Entwicklungsorganisationen intensiv diskutiert. Die Umweltbildung geht bislang stärker von regionalen und lokalen Fragestellungen aus, während „Globales Lernen“ der Entwicklungs-, Menschenrechts- und Friedensorganisationen eher die globalen Fragestellungen betont. Beide Fragestellungen müssen sich jedoch einander annähern, um dem spannungsreichen Verhältnis von global und lokal in allen seinen Varianten gerecht zu werden.

Die Fähigkeit, Sachlagen und Probleme in einem weltweiten Zusammenhang zu sehen, bezieht sich nicht auf einzelne Themenbereiche. Sie ist vielmehr eine Perspektive des Denkens, Urteilens, Fühlens und Handelns, eine Beschreibung wichtiger sozialer Fähigkeiten für die Zukunft.

Das Ziel, lokales Handeln mit globalen Zusammenhängen zu verknüpfen, darf also nicht bedeuten, Globalisierung zum Unterrichtsinhalt innerhalb eines Schwerpunktes, z. B. Haushalt und Umwelt, zu machen. Diese Zielorientierung muss vielmehr haushaltsbezogene Bildung in allen Teilbereichen grundlegend bestimmen. Das heißt, Konzepte zur Ernährungs-, Umwelt-, Gesundheitsbildung oder zur Bildung für Hausarbeit müssen unter dieser übergreifenden Orientierung reflektiert werden.

Der Begriff „Globales Lernen“ wurde verwendet, weil das Wort „global“ eine „sinnvolle Doppeldeutigkeit beinhaltet: so bedeutet ‚global‘ zugleich *weltweit* und *ganzheitlich*“ (ebd.). Damit soll verdeutlicht werden, dass „Globales Lernen“ mehr ist als eine Weiterentwicklung von entwicklungspolitischer Bildung, Umwelt- und Friedenserziehung und -bildung (auch wenn es sich thematisch hauptsächlich mit diesen Fragen beschäftigt), nämlich eine erweiterte Perspektive, aus der die angesprochenen Themen und Probleme betrachtet werden müssen. Aus dieser Perspektive werden die Zusammenhänge, Überschneidungen und gemeinsamen Grundsätze der Teilbereiche in den Mittelpunkt gerückt.

Die Darstellung der in Tab. 5 angeführten Themen für haushaltsbezogene Bildung aus der Perspektive „Globalen Lernens“ ist eine Vereinfachung zum besseren Verständnis. Auch hier gilt, dass die einzelnen Bereiche vielfältig miteinander verknüpft sind, sich überschneiden und beeinflussen. Sie sollen lediglich mögliche Schwerpunktsetzungen künftiger Arbeit andeuten (► Tab. 5).

Tab. 5 Themen haushaltsbezogener Bildung vor dem Hintergrund der Globalisierung (Heipcke, 1996, S. 18; Erweiterungen K. S.-M.)

Bereich	Beispiele für Globalisierung	Themen für haushaltsbezogene Bildung
Lokales Handeln mit globalen Zusammenhängen verbinden als Ziel haushaltsbezogener Bildung für alle Themen		
Wirtschaft	Ausdehnung der Marktwirtschaft, Nord-Süd-Konflikt, Verlagerung der Industrieproduktion, Verschuldung ...	Konsumgewohnheiten
Kommunikation / Kultur	Weltweiter Export der Konsumkultur industrialisierter Länder, Telekommunikation, Medien, Internet ...	Identität, Selbstreflexion
Politik	Neuer Nationalismus versus „Weltinnenpolitik“, Menschenrechtsdiskussion, Migration ...	Multikulturelles Zusammenleben
Ökologie	Klimaveränderung, Ozonproblem, Meeresverschmutzung, Artenschutz ...	Lebensstile, Lebensweisen

Haushaltsbezogene Bildung, die – über moralische Appelle hinausgehend – einen Beitrag zu einer umweltgerechten, sozialgerechten, demokratischen Haushalts- und

Lebensführung leisten, also lokales Handeln mit globalen Zusammenhängen verknüpfen will, muss Kindern und Jugendlichen Hilfestellungen geben, um in komplexen Situationen handlungsfähig zu sein.

Komplexe Handlungssituationen sind gekennzeichnet durch „Intransparenz, Dynamik, Vernetztheit und Unvollständigkeit oder Falschheit der Kenntnisse über das jeweilige System“ (Dörner, 1992, S. 59). Aus diesen allgemeinen Merkmalen ergeben sich vielerlei spezifische Anforderungen. Je komplexer die Situationen sind, desto höher sind die Anforderungen, die an die Fähigkeiten der Individuen in den Haushalten gestellt werden, Informationen zu sammeln, zu integrieren, Handlungen zu planen und durchzuführen.

Am Beispiel der Zubereitung einer Mahlzeit sollen die Anforderungen an den Umgang mit Komplexität dargestellt werden. Die Nahrungszubereitung erfordert eine ganze Reihe von Entscheidungen und Abstimmungen innerhalb des Haushalts und ist keineswegs nur auf das reine „Nachkochen“ von Rezepten beschränkt. Es muss z. B. geklärt werden,

- *welche* Nahrungsmittel (Obst oder Süßigkeiten, Vollkorn- oder Weißmehl, H-Milch oder Frischmilch),
- *woher* (aus der Region, dem In- oder Ausland, vom Supermarkt oder vom Bio-bauern),
- *wie* (frisch oder als Fertigprodukte) bezogen und
- *wie* (gekocht, gedünstet, gebraten usw.) bearbeitet werden.

Das zur Verfügung stehende *Geld* und die zur Verfügung stehende *Zeit* der Haushaltsmitglieder beeinflussen deren Entscheidungen ebenso maßgeblich wie Geschmacksvorlieben und -abneigungen. Diese Faktoren haben wiederum Einfluss auf die oben erwähnten Fragen (*welche, woher und wie*).

Diese „Situation“ ist durch *Vernetztheit*, d. h. durch die Verknüpfung einer Vielzahl von Bedingungen (Variablen) gekennzeichnet, die *gleichzeitig* beachtet werden müssen. Soll die Mahlzeit beispielsweise aus regionalen Produkten und möglichst wenig umweltbelastend hergestellt werden, hat diese Entscheidung Auswirkungen auf alle anderen Merkmale. Beispielsweise auf die Frage, *wer* für die Nahrungszubereitung verantwortlich ist, denn möglicherweise führt die Entscheidung für den Kauf von regionalen Produkten aus dem ökologischen Anbau zu mehr Zeit- und Arbeitsaufwand, der meist der Frau abverlangt wird, etc. Unterschiedliche Wertorientierungen und Werthierarchien der Haushaltsmitglieder müssen also berücksichtigt und abgestimmt werden: Welchen (Stellen-)Wert hat Gesundheit für die einzelnen Haushaltsmitglieder, kollidiert der Gesundheitswert mit anderen Werten, wie Geschmack, Zeit, Umwelt- und/oder Sozialverträglichkeit, Frage nach der Arbeitsteilung im Haushalt usw.? Die spezifische Situation, in der die Mahlzeit zubereitet werden soll (für Gäste, im Alltag usw.), muss ebenfalls berücksichtigt werden, denn unterschiedliche Situationen erfordern unterschiedliche Abstimmungen.

Die Entscheidung für gesundheitsförderliche Ernährung (um beim einmal gewählten Beispiel zu bleiben) erfordert Produktkenntnisse und Sachkompetenz hinsichtlich der Verarbeitung von möglichst naturbelassenen Nahrungsmitteln. Kenntnisse müssen erworben werden. Die *Dynamik* einer komplexen Situation bedeutet häufig aber auch Umgang mit der meist begrenzten Ressource Zeit, d. h. Informationssammlung und

Planung sind nicht beliebig ausdehnbar, sondern nur innerhalb gewisser Zeitgrenzen möglich. Der Wunsch nach vollständiger Information kollidiert also mit dem Handlungsdruck, dies erfordert auch, dass man sich mit „Ungefährlösungen“ zufrieden geben muss. Damit verbunden ist das Merkmal der *Intransparenz*, d. h. man weiß nicht alles, was man wissen müsste oder will.

Im Beispiel zwingt die Verwendung von regionalen Produkten, die möglichst nicht industriell weiterverarbeitet sind, zu vermehrter Eigenproduktion. Eigenproduktion wiederum erfordert mehr Zeit, vom Einkauf der Nahrungsmittel bis zur Zubereitung, und damit mehr Hausarbeit (zu „Arbeit und Zeit als Abstimmungsproblem“ s. Methfessel, 1994). Außerdem gewinnen „traditionelle“ hauswirtschaftliche Fertigkeiten, Fähigkeiten und Kenntnisse an Bedeutung. Dies gilt nicht nur hinsichtlich der gesundheitsförderlichen Ernährung, sondern auch für die Frage umweltgerechten Haushaltens usw. usw.

Unvollständigkeit oder Falschheit der Kenntnisse führen dazu, dass ein falsches Realitätsmodell entwickelt wird, indem z. B. nicht berücksichtigt wird, dass „gesundes Essen“ in der Familie aus vielerlei Gründen abgelehnt wird. Wissen nicht nur darüber, was in der spezifischen Situation der Fall ist, sondern auch, was in Zukunft sein wird oder sein könnte, ist nötig. Hierzu braucht man „*Strukturwissen*, d. h. Wissen über die Art und Weise, wie die Variablen des Systems zusammenhängen, wie sie sich beeinflussen“ (Dörner, 1992, S. 64).

Die Entscheidungs- und Abstimmungsprozesse im Haushalt werden durch den Zwang zur Entscheidung komplexer. Dies gilt nicht nur für das Beispiel der Ernährung, sondern auch für die Bereiche Wohnen, Umweltverhalten, Gestaltung des Zusammenlebens, Aufteilung der Arbeit im Haushalt usw., die wiederum miteinander verzahnt sind (s. auch Methfessel, 1994a, 1994b, S. 100 f.).

Nun ist allerdings auch Komplexität nicht objektiv, sondern nur subjektiv zu bestimmen. Das hier aufgeführte Beispiel wird vielleicht von den Akteuren in den Haushalten zunächst nicht als komplex empfunden. Die Komplexität wird häufig erst wahrgenommen, wenn sich z. B. aufgrund bestimmter neuer oder anderer Normen und Werte sowie Anforderungen wie z. B. Unverträglichkeiten oder Krankheiten einzelne Merkmale einer Handlungssituation verändern. Dann wird aus der Handlungssituation ein Konglomerat einer Unzahl von Bedingungen, die beachtet werden müssen, während die Handlungssituation zuvor als eine „Gestalt“, als ein sog. „Superzeichen“ (Dörner, 1992, S. 62) von den Akteuren identifiziert wurde. Solche Superzeichen reduzieren Komplexität, indem sie aus vielen Merkmalen eines machen. „Komplex ist ein System mithin immer im Hinblick auf einen bestimmten Akteur mit seinem Superzeichenvorrat. Der aber kann individuell verschieden sehr sein“ (ebd.).

Um der Zielrichtung der Verknüpfung von lokalem Handeln mit globalen Zusammenhängen gerecht werden zu können, müssen die Haushaltsmitglieder neue Routinen (Superzeichen) entwickeln und erproben können, die durch Abstimmen und Ausbalancieren der unterschiedlichen Vorstellungen, Wünsche, Bedürfnisse, Ressourcen usw. festgelegt werden können. Diese Routinen können in jedem Haushalt anders, ja sogar konträr aussehen. Aufgabe der haushaltsbezogenen Bildung muss es sein, durch die Vermittlung von Wissen (Sach- und Orientierungswissen; vgl. Thiele-Wittig,

1996) und Verhaltensdispositionen Hilfen zu geben, so dass eine aktive Entscheidungsfindung und ein aktives Abstimmungsverhalten sowie praktische Umsetzung ermöglicht werden.

Die Komplexität der Inhaltsbereiche dem jeweiligen Entwicklungsstand der Kinder und Jugendlichen entsprechend zu reduzieren, ist *eine* Aufgabe haushaltsbezogener Bildung. Darüber hinaus muss sie aber auch Strategien und Handlungsmöglichkeiten entwickeln helfen und für den Umgang mit komplizierten, undurchschauten und vielleicht undurchschaubaren Situationen im Alltag vermitteln.

Dörner hat in seinem Buch zur „Logik des Mißlingens“ (1992) in Simulationen untersucht, wie mit komplexen Handlungssituationen umgegangen werden kann. Die erfolgreichen Testpersonen zeigten vor allem folgende Merkmale (vgl. auch Vollmer, 1993, S. 50):

- breites Wissen,
- Vorrat an Strukturierungsprinzipien,
- Selbstsicherheit (statt Angst),
- Entscheidungsfreude,
- bessere Einschätzung der Wichtigkeit von Problemen,
- Bereitschaft, Hypothesen zu prüfen und zu korrigieren,
- mehr und tiefere Warum-Fragen,
- Fähigkeit, Unbestimmtheit zu ertragen.

Aus dieser Merkmalszusammenstellung ergeben sich die Anforderungen an „Globales Lernen“. Über die von Klafki geforderten Einstellungen und Verhaltensweisen (Kritikbereitschaft und -fähigkeit, Argumentationsbereitschaft und -fähigkeit, Empathie, vernetzendes Denken) hinausgehend, sollen Fähigkeiten und Fertigkeiten gefördert werden, die bisher kaum im Zentrum von Bildungsarbeit standen (vgl. zur folgenden Auflistung Heipcke, 1996, S. 22):

- Fähigkeit, sich mit allen Sinnen auf die Welt einzulassen. *Neugierde und Fragenstellen* sollen gefördert werden
- Fähigkeit, sich in andere versetzen zu können, aber auch sich selber mit den Augen und Normen anderer zu sehen, häufiger *Perspektivenwechsel*
- Fähigkeit, nach der Sozialverträglichkeit von Lösungen zu fragen und damit *ethische Begründungen* zu suchen, die sich an universellen Prinzipien orientieren
- Fähigkeit, authentische Erfahrungen aus dem Nahbereich in einen weltweiten Rahmen zu stellen
- Fähigkeit, auf der Basis der reflektierten Vergangenheit *Gegenwart und Zukunft* in einen Zusammenhang zu bringen
- Fähigkeit, Vorstellungen über Raum und Zeit sowie einen persönlichen Umgang *mit Zeit* zu erwerben
- Fähigkeit, mit dem Umstand umgehen zu können, dass es *keine einfachen Lösungen* (richtig/falsch) gibt
- Fähigkeit, mit anderen *zu kooperieren* und sich gemeinsam politisch, sozial und ökologisch zu engagieren
- Fähigkeit, des Erkennens und der *gewaltfreien Bewältigung* von Konflikten und Interessengegensätzen

- Fähigkeit der (kulturellen) *Selbstreflexion*.

Diese Fähigkeiten müssen bei den Heranwachsenden angebahnt und gefördert werden, damit sie sich in immer komplexer werdenden Lebensbedingungen entwickeln anpassen und zurechtfinden können. Hierfür sind jedoch andere bzw. neue Unterrichtsstrukturen und -methoden erforderlich. Folgende didaktische und methodische Grundsätze sollten berücksichtigt werden (vgl. Forum „Schule für eine Welt“, 1996, S. 23 f.):

Das *Denken in Zusammenhängen* verweist auf die Notwendigkeit, auch problem- und nicht nur fachorientiert zu lernen, interdisziplinäre Zusammenarbeit zur fördern usw. Projektstage und Projektwochen und Einbeziehen außerschulischer Bereiche sind wichtige methodische Bausteine.

Wissen und die Auseinandersetzung mit möglichen Folgewirkungen soll eigenes Handeln fördern und helfen, Alternativen zu entwickeln. Simulationen, Planspiele und Methoden der Zukunftswerkstatt schaffen die Voraussetzung, Erfahrungen mit komplexen Situationen zu machen, Folgen einzuschätzen und aus Fehlern zu lernen.

Der Erwerb sozialer Kompetenzen soll den Heranwachsenden konkrete Anlässe bieten, zu erleben, „wie sie an der Entwicklung ihrer unmittelbaren Gemeinschaft teilnehmen und gleichzeitig in einem globalen Sinn verantwortlich handeln können. Zu diesen Möglichkeiten gehören konfliktlösendes soziales Verhalten, der Abbau von Vorurteilen und von Diskriminierungen anderer“ (Forum „Schule für eine Welt“, 1996, S. 23).

Bildungsangebote sind so zu gestalten, dass sie *Erfahrungen in der direkten Auseinandersetzung mit dem Gegenstand* ermöglichen. Schülerinnen und Schüler müssen als mitgestaltende, mitentscheidende und verantwortliche Akteure im Unterricht ernst genommen werden.

Im Unterricht müssen *unterschiedliche Handlungssituationen* angeboten werden, die an die Jugendlichen verschiedenartige Anforderungen stellen, wenn sie den Umgang mit Komplexität erlernen sollen. Den Umgang mit verschiedenen Situationen und mit den verschiedenen Anforderungen, die sie stellen, kann geübt werden.

Bildungsangebote sollten inhaltlich ein *Herangehen an die Thematik aus verschiedenen Perspektiven* ermöglichen: informative, ethische, soziale, kulturelle, ökonomische und politische Aspekte werden beleuchtet. Methodisch soll dabei auf mehreren Ebenen gelernt werden: der rationalen, der emotionalen sowie der Bewusstseins- und Handlungsebene. Möglichst alle Sinne sollen angesprochen werden z. B. durch Rollenspiele, Spiele, Theater, Phantasiereisen usw.

Eine haushaltsbezogene Bildung, die über das Verstehen der Zusammenhänge bzw. die Entwicklung von Problembewusstsein hinaus, lebenspraktische Handlungsbereitschaft und -kompetenz anbahnen will, muss eine neue Richtung der Wissensschaftsorientierung einschlagen. Neben die Orientierung an den Fachinhalten muss eine Orientierung an deren Entstehungs- und Entdeckungsstrukturen treten. Dies bedeutet, eine Hereinnahme der alltäglichen Fragen, Entdeckungen und Theoriebildungen der Schüler und Schülerinnen in den Unterricht, also eine neue Dimension der Schülerorientierung (vgl. z. B. Aselmeier, Kron & Vogel, 1990a, 1990b; Velthaus, 1992).

Auch die Rolle der Lehrerinnen und Lehrer muss im Rahmen „Globalen Lernens“ anders gefasst werden. Die Folgen der Globalisierung müssen von Erwachsenen und Heranwachsenden gleichermaßen bewältigt werden. Der bislang immer vorausgesetzte Vorsprung an Erfahrung, Fähigkeiten und Lösungskompetenz der Erwachsenen scheint dagegen fragwürdig geworden zu sein, schließlich waren die Erwachsenen doch beteiligt am Herbeiführen der Lage. Der Wissensvorsprung von Lehrerinnen und Lehrern bezieht sich nur noch auf die Sachlage. Andererseits kommen Lehrerinnen und Lehrer nicht darum herum, sich ethischen Fragen zu stellen, sie mit den Jugendlichen zu erörtern und eine eigene Position authentisch darzustellen. Dazu gehört auch, die eigenen Widersprüche zur Diskussion zu stellen. Lehrende und Lernende können von der gleichen emotionalen und existenziellen Ausgangslage her fragen, untersuchen, forschen, Antworten erproben und Alltagshandeln entwickeln. Erwachsene brauchen, ja können nicht mehr so tun, als seien sie immer alltagspraktisch kompetenter. Was sie als Vorsprung, aber auch als Verpflichtung einbringen können, ist vor allem ihre *Verantwortung* für die Nachwachsenden.

Die Umsetzung der Grundsätze „Globalen Lernens“ in konkrete Unterrichtsentwürfe und die Erprobung dieser Entwürfe bleibt eine Aufgabe haushaltsbezogener Bildung, die in Zukunft in Angriff genommen werden muss.

4.2 Aufgaben haushaltsbezogener Bildung in einer multikulturellen Gesellschaft

Auf dem Hintergrund der wirtschaftlichen, politischen und technologischen Globalisierung wird die kulturelle Identität zunehmend zu einer Schlüsselfrage. Einerseits besteht die Bedrohung einer kulturellen Konformität, durch die auf der Welt eine einzige, gleichartige Kulturform entstehen könnte. Das Vordringen des Weltmarktes hat in den Ländern der sog. Dritten Welt nicht nur wirtschaftliche Abhängigkeiten mit sich gebracht, sondern ist augenscheinlich auch von Prozessen der kulturellen Enteignung begleitet.⁵⁶ Andererseits zeigen neue nationalistische Strömungen die Auswirkungen eines isolierten Nebeneinanders oder eines andauernden Gegeneinanders.

Die (entstehende) multikulturelle Gesellschaft, von der seit einigen Jahrzehnten in Bezug auf die Bundesrepublik die Rede ist, ist auch Folge von Migrationen im Zuge der Globalisierung. Als multikulturell bezeichnet man eine ethnisch, konfessionell, kulturell, sprachlich und sozial ausdifferenzierte Gesellschaft. „Multikulturelle Gesellschaft“ ist aber auch ein politischer Begriff (vgl. Auernheimer, 1995, S. 3). Die Befürworter einer multikulturellen Gesellschaft sehen sie als Alternative zur Assimilation oder Segregation von Minderheiten und wenden sich gegen das bestehende Selbstverständnis der Gesellschaft. Die Gegner sehen dagegen in der propagierten Multikulturalität eine Bedrohung, die den Bestand der Gesellschaft gefährdet, weil das Gesellschaftsbild von einem statischen Kulturbegriff und einem ethnischen Verständnis von Nation geprägt ist (vgl. ebd.; zur Kontroverse allgemein s. Schulte, 1990).

⁵⁶ Begriffe wie „Dritte Welt“ oder „Entwicklungsländer“ verweisen auf eine Wahrnehmung bzw. Nichtwahrnehmung anderer Kulturen aus der Sicht der industrialisierten Länder, die von Hochmut und Überlegenheitsgefühlen gegenüber anderen, wie asiatischen, afrikanischen oder lateinamerikanischen Lebensformen zeugt.

Die Diskussion um die multikulturelle Gesellschaft ist kein Reflex auf eine „neue“ Wirklichkeit (zur immer schon multikulturellen Gesellschaft in Deutschland s. Tenorth, 1989, S. 17), sondern „vielmehr eine neue Sicht auf eine ‚alte‘ Wirklichkeit und eine ‚neue Qualität‘ in der gesellschaftlichen Entwicklung“ (Krüger-Potratz, 1994, S. 5). Marianne Krüger-Potratz weist mit Blick auf die Schule darauf hin, dass es historisch nicht neu ist, dass Kinder anderer Nationalität in deutschen Schulen unterrichtet werden oder dass es Schulen für bestimmte Minderheitengruppen gibt.⁵⁷ Neu dagegen ist:

1. „Aufgrund der Demokratisierung des Bildungssystems ist die Trennung verschiedener sozio-kultureller Gruppen nach Schulformen *dem Prinzip nach* aufgehoben (jedenfalls was die Zugänglichkeit und die Durchlässigkeit angeht).
2. Die Kinder nichtdeutscher Sprache und Herkunft sind regional verstreut und quer durch alle Schulformen und -stufen anzutreffen.
3. Durch [...] Internationalisierung und kulturelle Modernisierung ist es nicht mehr möglich, das Konstrukt der Einheit von Volk, Staat, Territorium und Sprache aufrechtzuerhalten – es sei denn um den Preis des Friedens und der Demokratie. Damit stehen die tradierten Homogenisierungsstrategien zur Disposition.
4. [...] Mit der Europäischen Integration hat sich zum einen der politisch-territoriale und damit auch der sprachlich-kulturelle Bezugsrahmen der Schule [...] entscheidend vergrößert. [...] Migration wird zu einem Phänomen, das die jeweiligen nationalen Mehrheitsbevölkerungen nicht mehr nur in der Rolle von Angehörigen einer Aufnahmegesellschaft betrifft; vielmehr beginnen sich dadurch die Perspektiven zu verschieben [...]“ (Krüger-Potratz, 1994, S. 7 f.).

Das Selbstverständnis von Schule steht damit zur Diskussion (vgl. Krüger-Potratz, 1994). In der Erziehungswissenschaft sind unterschiedliche Konzepte formuliert worden, um auf diese Herausforderungen zu reagieren.

Im Gefolge der Arbeitsmigration seit den 1960er Jahre und deren sozialen Auswirkungen (vgl. z. B. Akpınar & Essinger, 1995) sind zunächst Ansätze zu einer „Ausländerpädagogik“ in der Bundesrepublik entwickelt worden (s. Meinhardt, 1995). Seit Beginn der 1970er Jahre erschienen erste Veröffentlichungen zur „Ausländerpädagogik“, die dem Prinzip der kompensatorischen Erziehung und der Assimilation verpflichtet waren. Angeregt von Strömungen in den traditionellen Einwanderungsländern Kanada, USA und Australien kam es seit Beginn der 1980er Jahre zu ersten Ansätzen einer „Interkulturellen Erziehung“ in der Bundesrepublik Deutschland (s. Auernheimer, 1995, zu den einzelnen „Phasen“ und zur „interkulturellen Erziehung“). Die unterschiedlichen Ansätze und Theorien sollen hier nicht diskutiert werden, hierfür wird auf die einschlägige Literatur verwiesen (vgl. Auernheimer, 1995; Borelli, 1986; Borelli & Hoff, 1986; Hohmann & Reich, 1989).

Demographische Entwicklungen wie die Arbeitsimmigration, die Fluchtmigration und die Zuwanderung der Aussiedlerinnen und Aussiedler aus osteuropäischen Ländern haben nicht nur die Diskussion über interkulturelle „Erziehung“ angestoßen, sie haben auch zu einer deutlichen Veränderung der Zusammensetzung der Migrantenspopulation in der Bundesrepublik geführt (auf die Ursachen und Motive für Migrationsbewegungen kann hier nicht eingegangen werden; vgl. dazu Auernheimer, 1995,

⁵⁷ Zu denken ist beispielsweise an Kinder aus den autochthonen sprachlichen und ethnischen Minderheiten im Deutschen Reich wie Sorben, Polen, Friesen oder Dänen.

S. 39 ff.). Die Türken bilden in den 1990er Jahren gefolgt von den Migranten aus dem ehemaligen Jugoslawien die größte Gruppe. An fünfter und sechster Stelle fanden sich 1992 die Zuwanderer aus Polen und Rumänien. Innerhalb dieser Länder kommen die Migranten wiederum aus ganz verschiedenen Regionen und Subkulturen (vgl. z. B. Sellach, 1985, für die großen Unterschiede in der Lebensweise in den unterschiedlichen türkischen Regionen). Gleichzeitig hat sich die Sprachenvielfalt erhöht, denn auch die Familiensprache vieler Aussiedler ist nicht Deutsch. Bedeutsam sind auch die Unterschiede im rechtlichen Status, hinsichtlich der Chancen sozialer Integration und der Migrationskonzepte. Flüchtlingsfamilien können z. B. keine festen Lebenspläne entwerfen (vgl. Auernheimer, 1995, S. 38 f.). Hieraus ergeben sich zahlreiche, unterschiedliche Probleme, die in Betracht gezogen werden müssen, wenn haushaltsbezogene Bildung einen Beitrag zum multikulturellen Zusammenleben leisten will (vgl. Niehage, 1993). Auf die Notwendigkeit der Einbeziehung internationaler und interkultureller Fragestellungen in die haushaltsbezogene Bildung wies schon vor 15 Jahren Thiele-Wittig (1983; s. auch Piorkowsky, 1993a, S. 5) hin und zwar im Hinblick auf

1. ein vertieftes Haushaltsverständnis und den Zusammenhang von Haushaltsleben und gesellschaftlichen Bedingungen,
2. die Auseinandersetzung mit der Globalisierung, der daraus resultierenden Vernetzung und Verantwortung,
3. das Verständnis von Unterschieden und Gemeinsamkeiten unterschiedlicher Kulturen,
4. das Kennenlernen und die Entwicklung von Optionen zur Lebensführung durch Auseinandersetzung mit anderen Kulturen.

Thiele-Wittigs Anregungen wurden allerdings kaum in Publikationen aufgenommen, mit Ausnahme von Richarz, die in ihren Veröffentlichungen (1991, 1994, 1998) immer wieder auch internationale Zusammenhänge und Fragestellungen aufgegriffen und diskutiert hat. Dies mag vor allem daran liegen, dass haushaltsbezogene Bildung von ihrem Selbstverständnis und ihrer Geschichte her dem Modell eines homogenen Mittelschichthaushalts verpflichtet ist (► Kap. 2). Allerdings, ebenso wie man heute nicht von einem Haushaltstyp ausgehen kann, sondern von einer Vielfalt von Haushalts- und Familienformen, ist die Vorstellung von einer sprachlich, ethnisch, religiös und kulturell homogenen Gesellschaft nicht mehr aufrechtzuerhalten. Die damit verbundenen Anforderungen an die Lehrenden sind enorm, wie aus der folgenden Beschreibung hervorgeht.

In einer 9. Klasse mit 25 Jugendlichen können 15 Nationalitäten vertreten sein. Diese Kinder bringen nicht nur eine andere Kultur [viele unterschiedliche Kulturen], einen unterschiedlichen Stand der Integration und Assimilation, sondern auch sehr unterschiedliche, das Verhalten und die Wertvorstellungen aber stark bestimmende einzelne Biographien mit. Unter den Jugendlichen sind Halbweisen, Kinder, die mit beiden Eltern, nur mit einem Elternteil oder einem/einer neuen Lebensgefährten/in des Elternteils, mit oder ohne (Stief-)Geschwister(n), mit weiteren Verwandten etc. zusammenleben. Ein kopftuchtragendes türkisches Mädchen, das vielleicht schon von den Eltern mit einem ihr unbekanntem Mann verlobt wurde, kann zwischen einem Mädchen sitzen, das sein Taschengeld auf dem Strich verdient und einem, das mit seinen zwei Geschwistern und seinen Eltern ein fröhliches und harmonisches Familienleben führt. Am Nachbartisch findet man einen Jungen, der (mit oder ohne Zustimmung der Eltern) das Wochenende Tag und Nacht (mit oder ohne Drogen) in der Clique und beim Tanzen verbringt, neben

seinem Freund, der freiwillig viel Zeit in der Autowerkstatt seines Vaters arbeitet und sehr klare zukunftsorientierte Vorstellungen hat. Das Leistungsniveau und die Leistungsbereitschaft und -fähigkeit differieren erheblich. (Methfessel, 1997, S. 90 f.)

Bezogen auf das Selbstverständnis haushaltsbezogener Bildung heißt dies, Ziele und Inhalte im Hinblick auf kulturspezifische Begründungen und Festlegungen zu reflektieren. Hierzu zählt meines Erachtens auch die Auseinandersetzung mit der Frage, ob haushaltsbezogene Bildung Hilfestellungen zur Assimilation (Angleichung; s. Nieke, 1986) auf der Grundlage von Gleichheit oder Hilfestellungen für das Zusammenleben der Verschiedenen in einer multikulturellen Demokratie geben soll (vgl. Prengel, 1995, S. 69).

Die Anfänge haushaltsbezogener Bildung waren in erster Linie von einer Pädagogik der Angleichung an bürgerliche Normen und Wertvorstellungen geprägt, die als Zielsetzungen von Unterrichtskonzepten für städtische Arbeiterfrauen und -mädchen formuliert wurden, während deren gänzlich andere, „fremde“ Lebenswelt jedoch nicht reflektiert, sondern lediglich als minderwertig abgelehnt wurde (► Kap 2; s. auch Schlegel-Matthies, 1995; Tornieporth, 1979). Diese „Kolonialisierung der Lebenswelt“ (vgl. Habermas, 1981, S. 489) gilt es abzubauen, nicht nur im Hinblick auf ethnische und kulturelle Verschiedenheit, sondern auch im Hinblick auf die unterschiedliche soziale Verortung der Schülerinnen und Schüler.

Die aus dieser Forderung erwachsenden Schwierigkeiten dürfen jedoch nicht unterschätzt werden. Assimilation, also Angleichung bzw. Anpassung, durch (haushaltsbezogene) Bildung ist immer ambivalent. Einerseits ist damit verbunden der Zugang zur (vor)herrschenden Kultur, Verfügbarkeit von Wissen, Erwerb von Kompetenzen, Eröffnen der gesellschaftlichen Teilhabe mit der Möglichkeit, Einfluss zu nehmen. Insofern hat Anpassung auch eine notwendige kompensatorische Funktion, die das „Zurechtfinden“ und „Sich-Behaupten-Können“ in einer fremden Kultur erst ermöglicht. Andererseits kann damit der Zwang zum Ablegen anderer Lebensweisen verbunden sein oder die Aufforderung, eigene Traditionen zu verleugnen und so zu werden wie die privilegierte Gruppe (vgl. Prengel, 1995, S. 177). Diese „Gewinn- und Verlustseiten“ der Assimilation müssen in einer haushaltsbezogenen Bildung reflektiert werden. Ein Beispiel kann die Problematik deutlich machen. Eine Studentin berichtete in einem Seminar zur Fachdidaktik über ein Erlebnis während ihres Blockpraktikums an einer Hauptschule in Nordrhein-Westfalen. Ein türkischer Schüler hatte sich geweigert, die Aufräum- und Aufwascharbeiten am Ende einer Unterrichtseinheit zur Nahrungszubereitung zu erledigen, weil dies seiner Vorstellung von Männlichkeit widersprach. Die Studentin erklärte sich damit einverstanden, weil sie seine „andere Kultur“ nicht diskriminieren wollte.⁵⁸ Daraufhin weigerten sich auch alle anderen türkischen Schüler, diese Arbeiten zu erledigen usw. usw. Die gutgemeinte Absicht der Studentin, Respekt vor und Anerkennung von kultureller, religiöser, ethnischer etc. Verschiedenheit zu zeigen, kollidierte hier mit dem Ziel der Geschlechtergerechtigkeit bei der Vermittlung von Hausarbeitskompetenzen. In diesem Beispiel hat die Studentin die Anerkennung der Verschiedenheit der Kulturen gleichgesetzt mit „moralischer Anerkennung, mit für

⁵⁸ Ähnlich argumentieren auch Heck und Lehnert: „Zielte der Unterricht auf eine Problematisierung des Rollenverständnisses ab, so würde dies für die Schüler eine Entfremdung von ihrem Elternhaus und von ihrer Kultur zur Folge haben“ (1980, S. 169).

Gut-und-Richtig-Halten alles dessen, was geschieht“ (Prenzel, 1995, S. 90). Eine solche Haltung führt aber schnell in einen Kulturrelativismus, der dann jegliche Kritik unmöglich macht.

Verschiedenheit der Kulturen anerkennen heißt grundsätzlich die Tatsache anerkennen und besser verstehen wollen, dass und wie Menschen kulturell geprägt sind und dass solche Prägungen spezifische Möglichkeiten und Grenzen – Kreativität und Einschränkung, Entfaltung von Lebensfreude und Leiden unter Ausbeutung und Unterdrückung, also kulturspezifische Formen von Hierarchiebildung, Herrschaft und Gewalt – mit sich bringt. (Prenzel, 1995, S. 90)

Dies bedeutet z. B., dass auch Lehrerinnen und Lehrer sich die kulturelle Prägung ihrer eigenen Identität vor Augen führen müssen, die auch bestimmt, welche fremden Kulturen wir als positiv, sympathisch oder als bedrohlich usw. erleben.⁵⁹ Die Ablehnung fremder Kulturen wird häufig mit dem Hinweis auf Herrschaftsverhältnisse begründet. Besonders wenig akzeptabel erscheinen aus „aufgeklärter“ europäischer Sicht: „Die Herrschaft von Männern über Frauen, vor allem die Restriktion gegen die heranwachsenden Töchter, der religiöse Fundamentalismus, vor allem wenn er sich mit faschistoider Politik verbindet und Kinder und Jugendliche autoritär indoktriniert und die Funktionalisierung von Ethnizität“ (Prenzel, 1995, S. 89).

Die realistische Wahrnehmung der Interessengegensätze und Konflikte, die innerhalb der Kulturen ausgetragen werden, mag verdeutlichen, dass es kaum eine insgesamt harmonische, humane Kultur gibt, dass jede Kultur ihre – je spezifischen – Schattenseiten hat. Die Anerkennung der Tatsache, dass eigene oder fremde Kulturen von Widersprüchen, Konflikten und Machtstrukturen bestimmt sind, dass sie aber prinzipiell als gleichwertig akzeptiert werden, erlaubt auch eine eindeutige Parteinahme in Konflikten wie dem oben geschilderten Beispiel.

Die Anerkennung der Heterogenität eröffnet für haushaltsbezogene Bildung jedoch auch Chancen z. B. zum respektvollen wechselseitigen Kennenlernen anderer Lebensweisen, zum Infragestellen bisheriger Selbstverständlichkeiten des Lebensstils, der Wertorientierungen, des Umgangs mit zu versorgenden Menschen.

Die Integration interkultureller Fragestellungen in haushaltsbezogene Bildung ermöglicht einen neuen Zugang zu den vielen Fragen alltäglicher Haushalts- und Lebensführung, der die Relativität der eigenen Sichtweise erkennen lässt, weil in der Auseinandersetzung mit dem Anderen auch das Eigene hinterfragt werden kann. Eine haushaltsbezogene Bildung, der es gelingt, Bewusstsein über Hintergründe und Zusammenhänge der eigenen Kultur zu entwickeln und Neugier gegenüber dem Anderen aufzubauen, erfüllt ihre Aufgabe, Schülerinnen und Schülern „aller Herkünfte zu helfen,

1. sich in einer Gesellschaft zu orientieren, in der der Alltag von ethnischer, sprachlicher, religiöser sowie sozialer Heterogenität (Uneinheitlichkeit, Ungleichartigkeit, Vielfalt) bestimmt ist und zunehmend bestimmt sein wird,
2. mit dieser Vielfalt umgehen zu lernen und
3. ihren eigenen Platz in ihr zu finden“ (Krüger-Potratz, 1994, S. 3).

⁵⁹ Nicht von ungefähr unterliegen z. B. westliche Beurteilungen des Islam großen pauschalisierenden Vorurteilen, ist die Literatur über türkische Migranten in der Bundesrepublik besonders weit gefächert. Das, was von der eigenen Kultur am weitesten entfernt ist, ist besonders fremd im Sinne von bedrohlich.

Damit haushaltsbezogene Bildung dieser Aufgabe gerecht werden kann, wäre zunächst jedoch eine grundlegende Neuorientierung der Lehramtsausbildung erforderlich. Dies könnte z. B. bedeuten, in *allen* Teilgebieten des Studiums verstärkt internationale, ethnische, subkulturelle Inhalte, Unterschiede, Fragestellungen usw. zu thematisieren und aufzuarbeiten. Damit ist nicht gemeint, z. B. in der Praxis der Nahrungszubereitung Pizza und Döner herzustellen, sondern generell Ernährungsgewohnheiten anderer Kulturen zum Inhalt zu machen und sich mit ihnen auseinander zu setzen. Die Wohnökologie müsste sich mit unterschiedlichen Wohnverhältnissen anderer Kulturen auseinandersetzen usw.

Bereits während des Studiums müssen also Grundkompetenzen, wie sie für das „Globale Lernen“ aufgezeigt wurden, auch von den zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern erworben werden. Nur wenn Lehrerinnen und Lehrer selbst über diese Grundkompetenzen verfügen, können sie eine Veränderung haushaltsbezogenen Unterrichts initiieren. Solche Grundkompetenzen sind u. a. Selbstverantwortung, Selbstreflexion, Kooperation, Konfliktfähigkeit, Perspektivenwechsel, systematisches Denken, Empathie, sinnliche Wahrnehmung.

Diese Ziele erfordern zugleich eine Neuorientierung der Didaktik und Methodik. Subjektbezogene, handlungs- und erfahrungsorientierte Methoden müssen stärker berücksichtigt werden.

Haushaltsbezogene Bildung, die den Abbau von Herrschaft, Privilegien und Höherwertigkeitsvorstellungen einklagt, die sich dem Leben und dem Überleben verpflichtet fühlt, enthält auch das Angebot neuer Lebensqualität für alle.

Literatur

- Adorno, T. W. (1979). Erziehung nach Auschwitz. In T. W. Adorno (Hrsg.), *Erziehung zur Mündigkeit* (6. Aufl., S. 88-104). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- AG Frauen des Forum Umwelt und Entwicklung. (1997). *Zukunftsfähiges Deutschland. Zukunft für Frauen? Memorandum zur Wuppertal-Studie*. Bonn: Forum Umwelt und Entwicklung.
- Akpınar, Ü. & Essinger, H. (1995). Sozialisationsprobleme von Migrantenkindern. In E.-G. Skiba, C. Wolf & K. Wünsche (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 8: Erziehung im Jugendalter – Sekundarstufe I* (S. 150-159). Stuttgart: Klett.
- Anweiler, O., Fuchs, H.-J., Dömer, M. & Petermann, E. (Hrsg.). (1992). *Bildungspolitik in Deutschland 1945-1990. Ein historisch-vergleichender Quellenband*. Opladen: Leske + Budrich.
- Apel, H. J. & Klöcker, M. (Hrsg.). (2000). *Die Volksschule im NS-Staat* (Nachdruck des Handbuchs „Die deutsche Volksschule im Großdeutschen Reich. Handbuch der Gesetze, Verordnungen und Richtlinien für Erziehung und Unterricht in Volksschulen nebst einschlägigen Bestimmungen über Hitler-Jugend und Nationalpolitische Erziehungsanstalten“ von A. Kluger, Breslau, 1940), darin auch: *Lehrpläne für alle Jahrgänge der Volksschulen*. (nach den Richtlinien „Erziehung und Unterricht in der Volksschule“ vom 15. Dezember 1939).
- Aselmeier, U., Kron, F. W. & Vogel, G. (Hrsg.). (1990a). *Beiträge zu einer neuen Lernkultur, Bd. 1 (Die pädagogische Herausforderung des Lehrers)*. Rheinfelden: Schäuble.
- Aselmeier, U., Kron, F. W. & Vogel, G. (Hrsg.). (1990b). *Beiträge zu einer neuen Lernkultur, Bd. 2 (Lehrplan ohne Schüler?)*. Rheinfelden: Schäuble.
- Attar, D. (1990). *Wasting girl's time. The history and politics of home economics*. London: Virago.
- Auernheimer, G. (1995). *Einführung in die interkulturelle Erziehung* (2., überarb. u. erg. Aufl.). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bartsch S. & Methfessel B. (2012). Haushaltslehre – Vom Emanzipations- zum Kompetenzdiskurs. In M. Kampshoff & C. Wiepcke (Hrsg.), *Handbuch der Geschlechterforschung und Fachdidaktik* (S. 199-212). Wiesbaden: Springer VS.
- Beck, U. (1986a). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Beck, U. (1986b). Individualisierung, Institutionalisierung und Standardisierung von Lebenslagen und Biographiemustern. In U. Beck (Hrsg.), *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne* (S. 205-219). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Beck, U. & Beck-Gernsheim, E. (1994). Individualisierung in modernen Gesellschaften – Perspektiven und Kontroversen einer subjektorientierten Soziologie. In U. Beck & E. Beck-Gernsheim (Hrsg.), *Risikante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften* (S. 10-39). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Beck-Gernsheim, E. (1976). *Der geschlechtsspezifische Arbeitsmarkt*. Frankfurt a. M.: Aspekte.
- Beck-Gernsheim, E. (1994). Gesundheit und Verantwortung im Zeitalter der Gentechnologie. In U. Beck & E. Beck-Gernsheim (Hrsg.), *Risikante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften* (S. 316-335). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Beck-Gernsheim, E. & Ostner, I. (1978). Frauen verändern – Berufe nicht? Ein theoretischer Ansatz zur Problematik ‚Frau und Beruf. *Soziale Welt*, 29 (3), 257-287.
- Beinke, L. (1993). Förderung naturwissenschaftlich-technischer Bildung für Mädchen (Modellversuch in Realschulen abgeschlossen). *Schulverwaltung NRW*, H. 5, 126-129.
- Bender, U. (1995). Fachwissenschaften und hauswirtschaftliche Didaktik – Angebot ohne Nachfrage? *Hauswirtschaft und Wissenschaft*, 43 (6), 265-271.
- Bennholdt-Thomsen, V. (1981). Subsistenzproduktion und erweiterte Reproduktion, Ein Beitrag zur Produktionsweisediskussion. In H.-G. Backhaus, G. Brandt & G. Dill (Hrsg.), *Gesellschaft. Beiträge zur Marxschen Theorie XIV* (S. 30-51). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bergische Universität-Gesamthochschule Wuppertal & Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft NW (1997). *Dokumentation zur Veranstaltung „Haus des Lernens“ am 4. Oktober 1996 in Wuppertal*. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft.
- Bien, W. (Hrsg.). (1996). *Familie an der Schwelle zum neuen Jahrtausend*. Opladen: Leske + Budrich.

- Biervert, B. (1987). Einstellung und Verhalten Jugendlicher im Bereich des Konsums. In H. Reimann (Hrsg.), *Die Jugend. Einführung in die interdisziplinäre Juventologie* (2. Aufl.). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Bildungskommission NRW. (1995). *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft*. Neuwied: Kriffel.
- Blankertz, H. (1982). *Die Geschichte der Pädagogik. Von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Blosser-Reisen, L. (Hrsg.). (1975). *Grundlagen der Haushaltsführung. Eine Einführung in die Wirtschaftslehre des Haushalts*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Bock, G. & Duden, B. (1977). Arbeit aus Liebe – Liebe als Arbeit. Zur Entstehung der Hausarbeit im Kapitalismus. In Dokumentationsgruppe Sommeruniversität (Hrsg.), *Frauen und Wissenschaft. Beiträge zur Berliner Sommeruniversität für Frauen 1976* (S. 118-199), Berlin: Courage.
- Bolte, K. M. (1993). *Lebensführung und Arbeitswelt. Bericht über ein Forschungsprojekt*. Eichstätt: Universität.
- Borghaus, H. & Momma, E. (1969). Aspekte hauswirtschaftlicher Bildung. *Neue deutsche schule*, 21, 430-433.
- Borelli, M. (Hrsg.). (1986). *Interkulturelle Pädagogik. Positionen, Kontroversen, Perspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Borelli, M. & Hoff, G. (Hrsg.). (1986). *Interkulturelle Pädagogik im internationalen Vergleich*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Borris, M. (1972). *Die Benachteiligung der Mädchen in Schulen der Bundesrepublik und Westberlin*. Frankfurt a. M.: Europäische Verlagsanstalt.
- Bund für Umwelt und Naturschutz Deutschland (BUND) & Misereor. (Hrsg.). (1996). *Zukunftsfähiges Deutschland. Ein Beitrag zu einer global nachhaltigen Entwicklung* (Studie des Wuppertal-Instituts für Klima, Umwelt, Energie GmbH). Basel: Birkhäuser.
- Bundesminister für Frauen und Jugend (BMFJ). (Hrsg.). (1992). *Gleichberechtigung von Frauen und Männern – Wirklichkeit und Einstellungen in der Bevölkerung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bundesministerium für Familie und Senioren (BMFS). (1994). *Familien und Familienpolitik im geeinten Deutschland – Zukunft des Humanvermögens. Fünfter Familienbericht* (Bundestagsdrucksache 12/7560). Zugriff am 05.03.2016 unter: www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/familienbericht/download/5_Familienbericht.pdf
- Bundesministerium für Familie und Senioren (BMFS) und Statistisches Bundesamt. (Hrsg.). (1994). *Wo bleibt die Zeit. Die Zeitverwendung der Bevölkerung in Deutschland*. Wiesbaden: Cornelius.
- Bundesminister für Jugend, Frauen, Familie und Gesundheit (BMJFFG). (Hrsg.). (1988). *Geschlechterrollen im Wandel. Partnerschaft und Aufgabenteilung in der Familie*. Bonn: Autor.
- Burgard, R. (1979). Lohn für Hausarbeit. In Dokumentationsgruppe zur Sommeruniversität (Hrsg.), *Frauen und Mütter. Beiträge zur 3. Sommeruniversität 1978* (S. 218-224). Berlin: Frauenbuchvertrieb.
- Claar, A. (1990). *Die Entwicklung ökonomischer Begriffe im Jugendalter. Eine strukturgeometrische Analyse*. Berlin: Springer.
- Claar, A. (1996). *Was kostet die Welt. Wie Kinder lernen, mit Geld umzugehen*. Berlin: Springer.
- Club of Rome. (1992). *Die erste globale Revolution*. Frankfurt a. M.: Horizonte Verlag.
- Conze, W. & Engelhardt, U. (Hrsg.). (1979). *Arbeiter im Industrialisierungsprozeß. Herkunft, Lage und Verhalten*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dalin, P. (1997). *Schule auf dem Weg ins 21. Jahrhundert*. Neuwied: Luchterhand.
- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen. (1964). *Empfehlungen zum Aufbau der Hauptschule vom 2. Mai 1964 – Arbeitslehre* (Vorabdruck d. 7./8. Folge). Stuttgart: Klett.
- Deutscher Bildungsrat. (Hrsg.). (1971). *Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen* (3. Aufl.). Stuttgart: Klett.
- Diehl, J. (1996). Sozio-kulturelle Einflüsse im Ernährungsverhalten von Kindern und Jugendlichen. In Ministerium Ländlicher Raum Baden-Württemberg (Hrsg.), *Kinderernährung heute. Tagungsbericht zum 15jährigen Bestehen des Programms „Ernährungserziehung bei Kindern“ in Baden-Württemberg* (S. 45-81). Baltmannsweiler: Schneider.
- Dörner, D. (1992). *Die Logik des Mißlingens. Strategisches Denken in komplexen Situationen*. Reinbek: Rowohlt.

- Dowe, W., Kamphausen, H. & Welsch, J. J. (1962). *Stoffpläne für die Volksschule des Landes Nordrhein-Westfalen mit ergänzenden Erlassen und Auszügen aus den Richtlinien*. Düsseldorf: Bagel.
- Egner, E. (1976). *Der Haushalt. Eine Darstellung seiner volkswirtschaftlichen Gestalt* (2., umgearb. Aufl.). Berlin: Duncker & Humboldt.
- Engstler, H. (1997). *Die Familie im Spiegel der amtlichen Statistik. Lebensformen, Familienstrukturen, wirtschaftliche Situation der Familien und familiendemographische Entwicklung in Deutschland* (hrsg. v. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend). Bonn: BMFSFJ.
- Erlewein, E. (1933). Hauswirtschaft. In O. Vogelhuber (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Lehrerbildung, 2. Halbbd.: Besondere Bildungslehre* (S. 1-64). Berlin: Oldenbourg.
- Erziehung und Wissenschaft. (1984). *GEW im DGB*, H. 1, S. 33.
- Estess, P. & Barocas, I. (1996). *Weil Geld nicht auf Bäumen wächst. Kinder lernen den richtigen Umgang mit Geld. Ein Ratgeber für Eltern*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Faulstich-Wieland, H. (1995). *Geschlecht und Erziehung. Grundlagen pädagogischen Umgangs mit Mädchen und Jungen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Faulstich-Wieland, H. & Horstkemper, M. (1991). Technikbildung für Frauen. In P. Faulstich, H. Apel & G. Zimmer (Hrsg.), *Erwachsenenbildung als Ansatz zur Technikgestaltung* (S. 38-50). Frankfurt a. M.: Pädagogische Arbeitsstelle des DVV.
- Förster, A. (1890). Der hauswirtschaftliche Unterricht in der Volksschule. In Schriften des deutschen Vereins für Armenpflege und Wohlthätigkeit, H. 12 (*Der hauswirtschaftliche Unterricht armer Mädchen in Deutschland*; S. 33-38). Leipzig: Duncker & Humblot.
- Förster, A. (1891). Ausbildung von Lehrerinnen für den hauswirtschaftlichen Unterricht an Haushalts- und Volksschulen. In Schriften des deutschen Vereins für Armenpflege und Wohlthätigkeit, H. 14 (*Die Verbindung der öffentlichen und privaten Armenpflege. Der Haushaltsunterricht*; S. 129-138). Leipzig: Duncker & Humblot.
- Forum „Schule für eine Welt“ (Hrsg.), *Globales Lernen. Anstöße für die Bildung in einer vernetzten Welt*. Schweiz: Jona.
- Frey, K. (1976). Curriculum. In L. Roth (Hrsg.), *Handlexikon zur Erziehungswissenschaft* (S. 76-85). München: Ehrenwirth.
- Furtmayr-Schuh, A. (1996). *Food-Design statt Eßkultur. Postmoderne Ernährung*. München: DTV.
- Geißler, C. (1995). Die Familienorientierung des Bildungssystems und der Arbeitswelt – Strategien der Pflege des Humanvermögens. In HIS Hochschul-Informationssystem Hannover (Hrsg.), *Familienorientierung des Bildungssystems* (HIS Kurzinformation A 6/95; S. 9-13). Hannover: HIS.
- Geld und Haushalt – Beratungsdienst der Sparkassen. (Hrsg.). (1997a). *Unsere Kinder und das Geld* (4., völlig überarb. Aufl.). Bonn: Autor.
- Geld und Haushalt – Beratungsdienst der Sparkassen. (Hrsg.). (1997b). *Mein Taschengeld*. Bonn: Autor.
- Geld und Haushalt – Beratungsdienst der Sparkassen. (Hrsg.). (1997c). *Das Geld in der eigenen Tasche*. Bonn: Autor.
- Giddens, A. (1997). *Jenseits von Links und Rechts*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Gross, J., Crandall, H. & Knoll, E. W. (1973). *Management for modern families*. Prentice-Hall, N. J.: Appleton-Century-Crofts.
- Gudjons, H., Pieper, M. & Wagener, B. (1994). *Auf meinen Spuren. Das Entdecken der eigenen Lebensgeschichte. Vorschläge und Übungen für pädagogische Arbeit und Selbsterfahrung* (3. Aufl.). Reinbek: Rowohlt.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns, Bd. 2: Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Harter-Meyer, R. (1995). Ernährung und Psyche – Didaktische Reflexionen. *Hauswirtschaftliche Bildung*, 71 (1), 5-17.
- Hartmann, H. (1981). The family as a locus of gender, class and political struggle: The example of housework. *Signs. Journal of Women in Culture and Society*, 31 (6), 366-394.
- Haushalt & Bildung. (2009). *Ressourcen*. Sonderheft 2 im 86. Band.

- Heck, A. & Lehnert, B. (1980). Probleme des Unterrichts in Arbeitslehre/Ernährung mit türkischen Schülern. In G. Tornieporth (Hrsg.), *Haushaltslehre* (S. 167-173). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heid, H. & Herrlitz, H.-G. (Hrsg.). (1987). Allgemeinbildung. Beiträge zum 10. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, Beiheft 21.
- Heindl, I. (1994). Ernähren. Essen und Trinken, alltägliches Verhalten und Wohlbefinden. In H. G. Homfeldt (Hrsg.), *Anleitungsbuch zur Gesundheitsbildung: Ernähren, Bewegen, Kleiden, Naturerleben* (2., korr. Aufl.; S. 24-55). Baltmannsweiler: Schneider.
- Heindl, I., Rüth, M. & Wilke, E. (1996). „Loch im Bauch“ – Biographische Aspekte von Essen, Trinken und Ernährung. In W. Schulz (Hrsg.), *Lebensgeschichten und Lernwege. Anregungen und Reflexionen zu biographischen Lernprozessen* (S. 100-114). Baltmannsweiler: Schneider.
- Heipcke, K. (1996). Bildung, eine Frage des Überlebens? In Forum „Schule für eine Welt“ (Hrsg.), *Globales Lernen. Anstöße für die Bildung in einer vernetzten Welt*. Schweiz: Jona.
- Heitkämper, P. & Huschke-Rhein, R. (Hrsg.). (1986). *Allgemeinbildung im Atomzeitalter*. Weinheim: Beltz.
- Herrlitz, H.-G., Hopf, W. & Titze H. (1981). *Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung*. Königstein: Athenäum.
- Heydorn, H. J. (1979). *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft. Bildungstheoretische Schriften, Bd. 2*. Frankfurt a. M.: Europäische Verlagsanstalt.
- Heyl, H. (1908). Die allgemeine Bedeutung der hauswirtschaftlichen Bildung. In Zentralstelle für Volkswohlfahrt (Hrsg.), *Die Förderung und Ausgestaltung der hauswirtschaftlichen Unterweisung. Vorbericht und Verhandlungen der 2. Konferenz der Zentralstelle für Volkswohlfahrt am 11. und 12. Mai 1908 in Berlin* (S. 235-249). Berlin: Heymann.
- Heyl, H. (1913). *Das ABC der Küche* (11. Aufl.). Berlin: Francke.
- Heyl, H. (1925). *Aus meinem Leben*. Berlin: Schwetschke.
- Hildebrand, E. (1996). *Jetzt mach ich meine Kohle selbst*. Stuttgart: Deutscher Sparkassen-Verlag.
- Hilligen, W. (1978). *Zur Didaktik des politischen Unterrichts* (3. Aufl.). Opladen: Leske.
- Hörner, W. (2010). Bildung. In W. Hörner, B. Drinck & S. Jobst. *Bildung, Erziehung, Sozialisation. Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft* (S. 11-71). Opladen: Budrich.
- Hörner, W., Drinck, B. & Jobst, S. (Hrsg.). (2010). *Bildung, Erziehung, Sozialisation. Grundbegriffe der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Budrich.
- Hoffmann, R.-W. (1998). Geldkultur in Haushalt und Gesellschaft. In S. Gräbe (Hrsg.), *Vom Umgang mit Geld. Finanzmanagement in Haushalten und Familien* (S. 17-33). Frankfurt a. M.: Campus.
- Hohmann, M. & Reich, H. (Hrsg.). (1989). *Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten. Diskussionen um interkulturelle Erziehung*. Münster: Waxmann.
- Homfeldt, H. G. (Hrsg.). (1994). *Anleitungsbuch zur Gesundheitsbildung. Ernähren. Bewegen. Kleiden. Naturerleben* (2., korr. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider.
- Hopffgarten, E. von (Hrsg.). (1920). *Heyl, Hedwig. Ein Gedenkblatt zu ihrem 70. Geburtstage dem 5. Mai 1920 von ihren Mitarbeitern und Freunden*. Berlin: Reimer.
- Hradil, S. (1990a). Postmoderne Sozialstruktur? Zur empirischen Relevanz einer „modernen“ Theorie des sozialen Wandels. In P. A. Berger & S. Hradil (Hrsg.), *Lebenslagen, Lebensläufe, Lebensstile* (S. 125-150). Göttingen: Schwartz.
- Hradil, S. (1990b). Vom Mangel an den Mitteln zum Zweifel an den Zielen. In B. Scheuringer (Hrsg.), *Wertorientierung und Zweckrationalität. Soziologische Gegenwartsbestimmungen. Friedrich Fürstenberg zum 60. Geburtstag* (S. 253-260). Opladen: Leske + Budrich.
- Hurrelmann, K. (1994). *Familienstreß. Schulstreß. Freizeitstreß. Gesundheitsförderung für Kinder und Jugendliche* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Jank, W. & Meyer, H. (1994). *Didaktische Modelle* (3. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Jugendwerk der Deutschen Shell. (1992). *Jugend '92. Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im vereinigten Deutschland* (4 Bde.). Opladen: Leske + Budrich.
- Jugendwerk der Deutschen Shell. (1997). *Jugend '97. Zukunftsperspektiven. Gesellschaftliches Engagement. Politische Orientierungen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Jungk, R. & Müllert, N. R. (1989). *Zukunftswerkstätten. Mit Phantasie gegen Routine und Resignation* (überarb. u. aktual. Neuaufl.). München: Verlag.

- Jurczyk, K. & Rerrich, M. S. (Hrsg.). (1993a). *Die Arbeit des Alltags. Beiträge zu einer Soziologie der alltäglichen Lebensführung*. Freiburg i. Br.: Lambertus.
- Jurczyk, K. & Rerrich, M. S. (1993b). Einführung: Alltägliche Lebensführung: der Ort, wo „alles zusammenkommt“. In K. Jurczyk & M. S. Rerrich (Hrsg.), *Die Arbeit des Alltags. Beiträge zu einer Soziologie der alltäglichen Lebensführung* (S. 11-45). Freiburg i. Br.: Lambertus.
- Kaiser, A. (1992). *Hausarbeit in der Schule*. Pfaffenweiler: Centaurus.
- Kaiser-Roden, H. (1995). Ernährung und Gesundheit. Bedingungen und Perspektiven der Ernährungserziehung. In P. Heitkämper (Hrsg.), *Mehr Lust auf Schule. Ein Handbuch für innovativen und gehirngerechten Unterricht* (S. 101-130). Paderborn: Junfermann.
- Kamper, D. & Wulf, C. (Hrsg.) (1982). *Die Wiederkehr des Körpers*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Keating, M. (1993). *Agenda für eine nachhaltige Entwicklung. Eine allgemein verständliche Fassung der Agenda 21 und der anderen Abkommen von Rio*. Genf: Centre for Our Common Future.
- Kerstiens, L. (1980). *Erziehungsziele und Schulwirklichkeit*. Freiburg: Herder.
- Kettschau, I. (1981). *Wie viel Arbeit macht ein Familienhaushalt? Zur Analyse von Inhalt, Umfang und Verteilung der Hausarbeit heute*. Dissertation zur Erlangung eines Doktors der Erziehungswissenschaft an der Pädagogischen Hochschule Ruhr in Dortmund: Selbstverlag.
- Kettschau, I. (1994). Haushaltsleben und Haushaltsleistungen jenseits der Normalfamilie. Konsequenzen für die haushaltsbezogene Bildung. *Hauswirtschaftliche Bildung*, 70 (4), 193-199.
- Kettschau, I. (1995). Didaktische Aspekte eines geschlechtergerechten Unterrichts in der Haushaltslehre. *Hauswirtschaftliche Bildung*, 71 (2), 65-70.
- Kettschau, I. & Methfessel, B. (1989). Frauenforschung in der Haushaltswissenschaft. In R. Meyer-Harter (Hrsg.), *Hausarbeit und Bildung. Zur Didaktik der Haushaltslehre* (S. 91-115). Frankfurt a. M.: Campus.
- Kettschau, I. & Methfessel, B. (Hrsg.) (1991). *Hausarbeit – gesellschaftlich oder privat? Entgrenzungen – Wandlungen – alte Verhältnisse*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Kettschau, I. & Methfessel, B. (1993). Emanzipation durch haushaltsbezogene Bildung? Allgemeine und schulbezogene Überlegungen. In S. Gräbe (Hrsg.), *Der private Haushalt im wissenschaftlichen Diskurs* (S. 303-330). Frankfurt a. M.: Campus.
- Kettschau, I. & Methfessel, B. (1997). Werte, Normen, Ziele – ein neuer Blick auf qualitative Standards für die Haushaltsführung. In U. Meier (Hrsg.), *Vom Oikos zum modernen Dienstleistungshaushalt. Der Strukturwandel privater Haushaltsführung* (S. 184-204). Frankfurt a. M.: Campus.
- Kittler, G. (1980). *Hausarbeit. Zur Geschichte einer „Natur-Ressource“*. München: Frauenoffensive.
- Klafki, W. (1970). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Klafki, W. (1990). Gleichheit, Ungleichheit und Erziehung – ein Zentralproblem der Erziehungstheorie Schleiermachers. In F. Zubke (Hrsg.), *Politische Pädagogik. Beiträge zu einer Humanisierung der Gesellschaft* (Hans-Jochen Gamm zur Vollendung des 65. Lebensjahres gewidmet) (S. 17-38). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Klafki, W. (1994). Schlüsselprobleme als inhaltlicher Kern internationaler Erziehung. In N. Seibert & H. J. Serve (Hrsg.), *Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. Multidisziplinäre Aspekte, Analysen, Positionen, Perspektiven* (S. 135-161). München: PimS-Verlag.
- Klafki, W. (Hrsg.). (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (5., unveränd. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Klafki, W. (1996a). Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. In W. Klafki (Hrsg.), *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (5., unveränd. Aufl.; S. 15-41). Weinheim: Beltz.
- Klafki, W. (1996b). Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme. In W. Klafki (Hrsg.), *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (5., unveränd. Aufl.; S. 43-81). Weinheim: Beltz.
- Kleinspehn, T. (1987). *Warum sind wir so unersättlich? Über den Bedeutungswandel des Essens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Kluger, I. (1970). *Hauswirtschaftsunterricht in der Hauptschule*. Wuppertal: Henn.

- Knab, D. (1971). Konsequenzen der Curriculum-Problematik im Hinblick auf Curriculumforschung und Lehrplanentscheidungen in der Bundesrepublik Deutschland. In F. Achtenhagen & H. L. Meyer (Hrsg.), *Curriculumrevision. Möglichkeiten und Grenzen* (S. 159-177). München: Kösel.
- Kontos, S. & Walser, K. (1979). ... weil nur zählt, was Geld einbringt. Gelnhausen: Burckhardthaus-Laetare.
- Korczak, D. (1998). Die gegenwärtige Situation der Schuldnerberatung und die Notwendigkeit ihrer Professionalisierung. In B. Seel (Hrsg.), *Private Haushalte und Haushaltsberatung im Wandel* (Beiträge zur 47. Jahrestagung der Deutschen Gesellschaft für Hauswirtschaft e. V. (dgh); S. 13-35). Baltmannsweiler: Schneider.
- Korczak, D. & Pfefferkorn, G. (1990). *GP-Forschungsgruppe: Überschuldungssituation und Schuldnerberatung in der Bundesrepublik*. München: Verlag.
- Koschwitz-Newby, H. (1986). Hedwig Heyl. Die beste Hausfrau Berlins. In C. Eifert & S. Rouette (Hrsg.), *Unter allen Umständen. Frauengeschichte(n) in Berlin* (S. 60-79). Berlin: Rotation.
- Krause, D. & Schäuble, G. (1988). *Jenseits von Klasse und Schicht. Verteilung von Lebenschancen zwischen traditionellem Reduktionismus und aktueller Formenvielfalt*. Stuttgart: Ehmke.
- Kreienbaum, M. A. & Metz-Göckel, S. (1992). *Koedukation und Technikkompetenz. Der heimliche Lehrplan der Geschlechtererziehung – und wie man ihn ändert*. Weinheim: Juventa.
- Kron, F. W. (1994). *Didaktisches Grundwissen* (2., verb. Aufl.). München: UTB.
- Krüger-Potratz, M. (1994). *Interkulturelle Erziehung* (Studienbrief der Fernuniversität Hagen). Hagen: Fernuniversität.
- Kultusminister Nordrhein-Westfalen. (1968). Grundsätze, Richtlinien, Lehrpläne für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen. *Die Schule in Nordrhein-Westfalen*, H. 30 (Loseblattsammlung).
- Kultusministerium des Landes NRW. (Hrsg.). (1958). *Die Volksschule in Nordrhein-Westfalen. Richtlinien, Leitsätze, Erlasse*. Ratingen: Henn.
- Kultusministerium des Landes NRW. (Hrsg.). (1963). *Richtlinien und Stoffpläne für die Volksschule*. Ratingen: Henn.
- Kultusministerium des Landes NRW. (Hrsg.). (1973). *Richtlinien und Lehrpläne für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen*, H. 32. Ratingen: Henn.
- Kultusministerium des Landes NRW. (Hrsg.). (1989). *Richtlinien Hauswirtschaft. Lernbereich Arbeitslehre. Hauptschule*. Düsseldorf: Autor.
- Kutsch, T. & Ott, W. (1994). Haushalten als soziales Handeln in wirtschaftssoziologischer Perspektive – Tendenzen und Wandlungsprozesse. In I. Richarz (Hrsg.), *Haushalten in Geschichte und Gegenwart* (S. 145-152). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. (Hrsg.). (1997). *Die Zukunft denken – die Gegenwart gestalten. Handbuch für Schule, Unterricht und Lehrerbildung zur Studie „Zukunftsfähiges Deutschland“*. Weinheim: Beltz.
- Lange, E. (1991). *Jugendkonsum. Konsummuster, Freizeitverhalten, soziale Milieus*. Opladen: Leske + Budrich.
- Langewiesche, D. & Schönhoven, K. (Hrsg.). (1981). *Arbeiter in Deutschland. Studien zur Lebensweise der Arbeiterschaft im Zeitalter der Industrialisierung*. Paderborn: Schöningh.
- Lemmermöhle, D. (1995). Didaktik! Wozu? Einführung in didaktisches Denken. In E. Nyssen & B. Schön (Hrsg.), *Perspektiven für pädagogisches Handeln. Eine Einführung in Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik* (S. 259-289). Weinheim: Beltz.
- Lemmermöhle-Thüsing, D., Höke, C. & Bueren, B. (1992). Wir werden was wir wollen! Schulische Berufsorientierung (nicht nur) für Mädchen. In Ministerium für die Gleichstellung von Frau und Mann des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.), *Dokumente und Berichte Bd. 16*. Düsseldorf: Herausgeber.
- Lenz, I. (Hrsg.). (2009). *Die Neue Frauenbewegung in Deutschland. Abschied vom kleinen Unterschied*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lichtenstein-Rother, I. (1975). Schule in der Spannung zwischen Wissenschaftsorientierung und Lebenspropädeutik. *Hauswirtschaft und Wissenschaft*, 23 (5), 258-263.
- Lippert, E. (Hrsg.). (1966). *Hauswirtschaftliche Bildung in der Bundesrepublik Deutschland*. Bonn: Bundesministerium für Wirtschaft.

- Lippert, E. (Hrsg.). (1970). *Hauswirtschaftlich-familiale Bildung. Bildungspolitik im Widerstreit zwischen Sache und Mensch*. Esslingen: Burgbücherei Schneider.
- Lisop, I. (1984). Hauswirtschaftsunterricht und Hauswirtschaftsschulen unter den Bedingungen von Politik: Bildungschancen oder Bildungsbarrieren für Jungen und Mädchen. In K. Fingerle, A. Lipsmeier & H. Schanz (Hrsg.), *Beiträge zur Didaktik der Hauswirtschaft* (S. 37-51). Stuttgart: Holland & Josenhans.
- Lisop, I. & Wittig-Goetz, U. (1988). Von der gesellschaftlichen Antiquiertheit des Hauswirtschaftsunterrichts für Mädchen. *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 36, 103-106.
- Lüdtke, H. (1989). Jugendliche in ihrer Freizeit: Interessen und Verhalten. In M. Markefka & R. Nave-Herz (Hrsg.), *Handbuch der Familien- und Jugendforschung, Bd. II: Jugendforschung* (S. 635-646). Neuwied: Luchterhand.
- Martin, D. (1920). Hedwig Heyl und der hauswirtschaftliche Unterricht. In E. von Hopffgarten (Hrsg.), *Heyl, Hedwig. Ein Gedenkblatt zu ihrem 70. Geburtstage dem 5. Mai 1920 von ihren Mitarbeitern und Freunden* (S. 76-89). Berlin: Reimer.
- McNeal, J. U. (1987). *Children as consumers. Insights and implications*. Lexington, Mass.: Heath.
- Meadows, D., Meadows, D. & Randers, J. (1992). *Die neuen Grenzen des Wachstums. Die Lage der Menschheit: Bedrohung und Zukunftschancen* (3. Aufl.). Stuttgart: Deutsche Verlagsanstalt.
- Meier, U. & Schlich, E. (1996). Zwischenbericht zur Gründung eines Instituts für Nachhaltiges Haushalten an der Universität Gießen. *Hauswirtschaft und Wissenschaft*, 44 (4), 174-177.
- Meinhardt, R. (1995). Ausländerarbeit. In H.-D. Haller & H. Meyer (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 3: Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts* (S. 382-385). Stuttgart: Klett.
- Methfessel, B. (1992). *Hausarbeit zwischen individueller Lebensgestaltung, Norm und Notwendigkeit. Ein Beitrag zur Sozioökonomie des Haushalts*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Methfessel, B. (1993). Eine gemeinsame Zukunft? Zur Relevanz von Familie und Haushalt für die Lebensplanung von Jungen und Mädchen. In I. Ketschau, B. Methfessel & H. Schmidt-Waldherr (Hrsg.), *Jugend, Familie und Haushalt. Internationale Beiträge zur Entwicklung und Lebensgestaltung* (S. 85-102). Baltmannsweiler: Schneider.
- Methfessel, B. (1994a). Arbeit und Zeit im Haushalt als Abstimmungsproblem zwischen Haushaltsgliedern und deren Lebenschancen. In I. Richarz (Hrsg.), *Haushalten in Geschichte und Gegenwart* (Beiträge eines internationalen disziplinübergreifenden Symposiums an der Universität Münster vom 6.-8. Oktober 1993) (S. 221-230). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Methfessel, B. (1994b). Hausarbeit im Lernfeld Arbeitslehre und Lernen für Veränderungen. In Gerda Tornieporth & Regine Bigga (Hrsg.), *Erwerbsarbeit – Hausarbeit. Strukturwandel der Arbeit als Herausforderung an das Lernfeld Arbeitslehre* (S. 83-106). Baltmannsweiler: Schneider.
- Methfessel, B. (1996a). Hauptsache es schmeckt! Möglichkeiten und Grenzen der Beeinflussung des Ernährungsverhaltens von Kindern durch Ernährungserziehung. In Ministerium für den Ländlichen Raum Baden-Württemberg (Hrsg.), *Kinderernährung heute* (S. 83-97). Baltmannsweiler: Schneider.
- Methfessel, B. (1996b). Ernährungserziehung, Selbst-Bewußtsein und Eigenverantwortlichkeit – Forderungen und Überforderungen. *Hauswirtschaftliche Bildung*, 72 (2), 79-87.
- Methfessel, B. (1997). Lernziel: Eigenverantwortlichkeit und Flexibilität? Gesellschaftlicher Wandel als Herausforderung für die haushaltsbezogene Bildung. In S. Gräbe (Hrsg.), *Privathaushalte im Umbau des Sozialstaats* (S. 89-118). Frankfurt a. M.: Campus.
- Methfessel, B. (1999). Körperbeziehungen und Ernährungsverhalten bei Mädchen und Jungen. Lehr- und Lernvoraussetzungen in der Ernährungserziehung. In B. Methfessel (Hrsg.), *Essen lehren – Essen lernen. Beiträge zur Diskussion der Ernährungsbildung* (S. 31-76). Baltmannsweiler: Schneider.
- Methfessel, B. (2003). Wandel von Lebensstil und Lebensformen – Zur gesellschaftlichen Bedeutung von Haushalten. In B. Methfessel, & K. Schlegel-Matthies (Hrsg.), *Fokus Haushalt. Beiträge zur Sozioökonomie des Haushalts* (S. 129-151). Baltmannsweiler: Schneider.
- Methfessel, B. & Ketschau, I. (1993). Emanzipation durch haushaltsbezogene Bildung? Allgemeine und schulbezogene Überlegungen. In S. Gräbe (Hrsg.), *Der private Haushalt im wissenschaftlichen Diskurs* (S. 303-330). Frankfurt a. M.: Lang.

- Methfessel, B. & Ketschau, I. (1994). Koedukative Haushaltslehre – Partnerschaftliches Leben? In E. Gumpler (Hrsg.), *Koedukation. Entwicklung und Perspektiven* (S. 86-106). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Methfessel, B. & Schlegel-Matthies, K. (Hrsg.). (2003). *Fokus Haushalt. Beiträge zur Sozioökonomie des Haushalts*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Methfessel, B. & Strotkamp, U. (1995). Lebensweltorientierung in der Ernährungslehre. Anmerkungen zum neuen Lehrplan in der Hauptschule. *HTW Praxis*, H. 7/8, 197-199.
- Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen. (Hrsg.). (1993). *Landessozialbericht, Bd. 4: Verschuldung, Überschuldung und Schuldnerberatung*. Düsseldorf: Autor.
- Mitscherlich, A. (1969). *Die Bürde der Feindseligkeit* (Dankansprache anl. Der Verleihung des Friedenspreises des Deutschen Buchhandels). Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 13.10.1969, S. 16.
- Möller, C. (1969). *Technik der Lernplanung. Methoden und Probleme der Lernzielerstellung*. Weinheim: Beltz.
- Müller, U. (1993). Der Privathaushalt als Privatisierungsinstanz gesellschaftlicher Konflikte. In S. Gräbe (Hrsg.), *Der private Haushalt im wissenschaftlichen Diskurs* (S. 331-347). Frankfurt a. M.: Campus.
- Münzinger, W. & Klafki, W. (Hrsg.). (1995). *Schlüsselprobleme im Unterricht. Thematische Dimensionen einer zukunftsorientierten Allgemeinbildung*. Weinheim: Beltz. (Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis, 3. Beiheft 1995).
- Neuloh, O. & Teuteberg H. J. (1979). *Ernährungsfehlverhalten im Wohlstand. Ergebnisse einer empirisch-soziologischen Untersuchung in heutigen Familienhaushalten*. Paderborn: Schöningh.
- Nicklisch, H. (1932). *Die Betriebswirtschaft* (7. Aufl. der Wirtschaftlichen Betriebslehre). Stuttgart: Poeschel.
- Niehage, A. (1993). Multikulturelles Zusammenleben und Wirtschaften in Haushalt, Familie und Gesellschaft. *Hauswirtschaft und Wissenschaft*, 41 (1), 10-14.
- Nieke, W. (1986). Multikulturelle Gesellschaft und interkulturelle Erziehung. Zur Theoriebildung in der Ausländerpädagogik. *Die Deutsche Schule*, 4, 462-473.
- Nyssen, E. (1994). „Aber ich behandle doch Mädchen und Jungen gleich.“ Über die Notwendigkeit der Frauenforschung in der LehrerInnenausbildung. In E. Glumpler (Hrsg.), *Koedukation. Entwicklungen und Perspektiven* (S. 162-179). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ortmann, H. (1986). Ausbilden oder Einbilden? *Frauen und Schule*, 5 (11), 4-8.
- Ortmann, H. (1990). *Bildung geht von Frauen aus. Überlegungen zu einem anderen Bildungsbegriff*. Frankfurt a. M.: Verlag für Akademische Schriften.
- Ostner, I. (1979). *Beruf und Hausarbeit*. Frankfurt: Campus.
- Ostner, I. & Schmidt-Waldherr, H. (1984). Arbeit und weiblicher Lebenszusammenhang. In C. Mayer, H. Krüger, U. Rabe-Kleberg & I. Schütte (Hrsg.), *Mädchen und Frauen. Beruf und Biographie* (S. 221-240). Weinheim: Juventa.
- Oubaid, M. (1986). Bildung verändern – aus der Perspektive von Frauenpolitik. In L. Dick, H. Keese-Phillipps & U. Preuss-Lausitz (Hrsg.), *Ideen für eine grüne Bildungspolitik* (S. 42-53). Weinheim: Beltz.
- Pestalozzi, H. (1944 ff.). *Gesammelte Werke in 10 Bänden* (hrsg. v. E. Bosshard). Zürich: Rascher.
- Pestalozzi, H. (1945). *Werke in acht Bänden* (hrsg. v. P. Baumgartner). Zürich: Rotapfel.
- Peter, R. (1926). *Das hauswirtschaftliche Gebiet im Unterricht der Arbeitsschule*. Frankfurt a. M.: Disterweg.
- Peter, R. (1930). *Methodik des nahrungskundlich-hauswirtschaftlichen Arbeitsunterrichts. Einführung in einen neuzeitlichen Haushaltungsunterricht*. Leipzig: Teubner.
- Peter, R. (1933). Der Haushaltungsunterricht im neuen Staate. *Die Arbeitsschule*, 47, 329-334.
- Peter, R. (1940). Der Hauswerkunterricht in der Volksschule. *Die deutsche Volksschule*, 2, 357-361.
- Peuckert, R. (1991). *Familienformen im sozialen Wandel*. Opladen: UTB Leske + Budrich. (Inzwischen in 8. Aufl. 2012 erschienen.)
- Piorkowsky, M.-B. (1987). Grundgedanken einer ökologischen Wirtschaftslehre des Haushalts. *Hauswirtschaft und Wissenschaft*, 35 (2), 94-100.

- Piorkowsky, M.-B. (1990). Der Haushalt des Menschen im Haushalt der Natur. *Hauswirtschaft und Wissenschaft*, 38 (1), 6-12.
- Piorkowsky, M.-B. (1993a). Die Hauswirtschaft auf dem Weg ins nächste Jahrtausend – Neue und alte Aufgaben für die Deutsche Gesellschaft für Hauswirtschaft. Eine Einführung in die Jahrestagung der DGH 1992. *Hauswirtschaft und Wissenschaft*, 41 (1), 5-6.
- Piorkowsky, M.-B. (1993b). Haushalten in einer Welt knapper werdender natürlicher Ressourcen. Thesen zum Problem des Haushaltens im 20. Jahrhundert und zur Entwicklung einer neuen Haushaltsökonomik. In I. Richarz (Hrsg.), *Haushalten in Geschichte und Gegenwart* (S. 181-188). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Piorkowsky, M.-B. (1996). Umweltbelastung durch Haushaltsproduktion und Konsum. In U. Oltersdorf & T. Preuß (Hrsg.), *Haushalte an der Schwelle zum nächsten Jahrtausend. Aspekte hauswirtschaftswissenschaftlicher Forschung – gestern, heute, morgen* (S. 192-226). Frankfurt a. M.: Campus.
- Piorkowsky, M.-B. (1997). Haushaltsökonomie. In T. Kutsch, M.-B. Piorkowsky & M. Schätzke (Hrsg.), *Einführung in die Haushaltswissenschaft. Haushaltsökonomie. Haushaltssoziologie, Haushaltstechnik* (S. 13-183). Stuttgart: UTB Ulmer.
- Piorkowsky, M.-B. & Warnecke, P. (1994). Zur empirischen Erforschung von Haushaltsführungsstilen. *Hauswirtschaft und Wissenschaft*, 44 (1), 161-167.
- Pilz-Kusch, U. (1993a). Verführen Banken Kinder und Jugendliche zum Schuldenmachen? Neue Trends im Jugendmarketing der Kreditinstitute. In V. Preuß & H. Steffens (Hrsg.), *Marketing und Konsumerziehung. Goliath gegen David* (S. 188-217). Frankfurt a. M.: Campus.
- Pilz-Kusch, U. (1993b). *Jugendmarketing der Kreditinstitute*. Düsseldorf: Verbraucherzentrale Nordrhein-Westfalen.
- Pilz-Kusch, U. (1997). Jugendmarketing der Kreditinstitute. In Stiftung Verbraucherinstitut (Hrsg.), *Marketing und Verbraucherbildung* (Eine Dokumentation zur Europäischen Tagung 29. Januar bis 1. Februar 1997) (S. 56-61). Berlin: Stiftung Verbraucherinstitut.
- Pollmer, U., Fock, A., Gonder, U. & Haug, K. (1996). *Prost Mahlzeit! Krank durch gesunde Ernährung*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Prenzel, A. (1987). Gleichheit und Differenz der Geschlechter – Zur Kritik des falschen Universalismus der Allgemeinbildung. *Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 21* (S. 221-230). Weinheim: Beltz.
- Prenzel, A. (1995). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik* (2. Aufl.). Opladen: Leske + Budrich.
- Preuss-Lausitz, U. (1993). *Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000*. Weinheim: Beltz.
- Preuß, V. (1993). Zum Verhältnis von Marketing und Konsumerziehung. In V. Preuß & H. Steffens (Hrsg.), *Marketing und Konsumerziehung. Goliath gegen David* (S. 277-298). Frankfurt a. M.: Campus.
- Preuß, V. & Steffens, H. (Hrsg.). (1993). *Marketing und Konsumerziehung. Goliath gegen David*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Prokop, U. (1980). *Weiblicher Lebenszusammenhang. Von der Beschränktheit der Strategien und der Unangemessenheit der Wünsche*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Raschert, J. (1980). Bildungspolitik im kooperativen Föderalismus. Die Entwicklung der länderübergreifenden Planung und Koordination des Bildungswesens der Bundesrepublik Deutschland, In Projektgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung (Hrsg.), *Bildung in der Bundesrepublik Deutschland: Daten und Analysen, Bd. 1: Entwicklungen seit 1950* (S. 103-215). Reinbek: Rowohlt.
- Rau, J. (1997). Eine Idee setzt sich durch. Absicht der Denkschrift und politische Handlungsperspektiven anl. Des GEW-Bildungstages Nordrhein-Westfalen. In GEW (Hrsg.), *Dokumentation zur Veranstaltung „Haus des Lernens“* (S. 15-21). Essen: GEW.
- Reichsamt des Innern. (1887). *Amtliche Mitteilungen aus den Jahresberichten der mit der Beaufsichtigung der Fabriken betrauten Beamten. XI. Jahrgang 1886. Behufs Vorlage an den Bundesrat und den Reichstag*. Berlin: Autor.
- Reichwein, R., Cramer, A. & Buer, F. (1993). *Umbrüche in der Privatsphäre. Familie und Haushalt zwischen Politik, Ökonomie und sozialen Netzen*. Bielefeld: Kleine.
- Richarz, I. (1971). *Herrschaftliche Haushalte in vorindustrieller Zeit im Weserraum*. Berlin: Duncker & Humblot.

- Richarz, I. (1974). Neukonzeption des Faches Haushaltslehre im Rahmen von Lehrplanrevisionen. *Hauswirtschaft und Wissenschaft*, 22 (1), 20-34.
- Richarz, I. (1975). Lernprozesse für den Lebensbereich Haushalt in verschiedenen Schulformen – Aufgaben der Fachdidaktik. *Hauswirtschaft und Wissenschaft*, 23 (6), 245-252.
- Richarz, I. (1978). Haushalten als Abstimmungsproblem. *Rationelle Hauswirtschaft*, H. 11, 9-10.
- Richarz, I. (1979). Haushalten als Abstimmungsproblem. *Hauswirtschaft und Wissenschaft*, 27 (1), 7-14.
- Richarz, I. (1982). *Bildung für den Haushalt in einer sich wandelnden Welt*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Richarz, I. (1983). *Kompendium Didaktik: Haushaltslehre*. München: Ehrenwirth.
- Richarz, I. (1984). Geschichte der Haushaltslehre. In A. Mannzmann (Hrsg.), *Geschichte der Unterrichtsfächer III* (S. 160-190). München: Kösel.
- Richarz, I. (1985a). *Zur Geschichte der Haushaltslehre*. Bonn: Deutsche Gesellschaft für Hauswirtschaft, Fachausschuss Haushalt und Bildung.
- Richarz, I. (1985b). Bildung für den Haushalt in der Bundesrepublik Deutschland. *Hauswirtschaft und Wissenschaft*, 33 (1), 7-14.
- Richarz, I. (1988). 35 Jahre Haushaltswissenschaft in Forschung, Lehre und Praxis – Rückblick und Ausblick. *Hauswirtschaft und Wissenschaft*, 36 (1), 12-16.
- Richarz, I. (1991). *Oikos, Haus und Haushalt. Ursprung und Geschichte der Haushaltsökonomik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Richarz, I. (Hrsg.). (1994). *Haushalten in Geschichte und Gegenwart*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Richarz, I. (Hrsg.). (1998). *Der Haushalt. Neubewertung in der Postmoderne. Beiträge eines internationalen disziplinübergreifenden Symposiums an der Universität Münster vom 12.-13. März 1997*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Riedel, K. (1996). Curriculum. In D. Lenzen (Hrsg.), *Pädagogische Grundbegriffe, Bd. 1* (4. Aufl.; S. 298-301). Reinbek: Rowohlt.
- Robinson, S. B. (1971). *Bildungsreform als Revision des Curriculum und Ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung* (5. Aufl.). Neuwied: Luchterhand.
- Rosendorfer, T. (1998). Kinder und Geld – Gelderziehung in der Familie. In S. Gräbe (Hrsg.), *Vom Umgang mit Geld. Finanzmanagement in Haushalten und Familien* (S. 35-62). Frankfurt a. M.: Campus.
- Roth, H. (1969). Schule als optimale Organisation von Lernprozessen. In H. Roth (Hrsg.), *Revolution der Schule? Die Lernprozesse ändern* (S. 56-76). Hannover: Schroedel.
- Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie, Bd. II: Entwicklung und Erziehung. Grundlagen einer Entwicklungspädagogik*. Hannover: Schroedel.
- Roth, R. (1983). *Die Sozialisation des Konsumenten. Einflüsse von Familie, Schule, Gleichaltrigen und Massenmedien auf das Konsumverhalten von Kindern und Jugendlichen*. Frankfurt a. M.: Thun.
- Ruhloff, J. (1996). Allgemeinbildung – Berufsbildung. In D. Lenzen (Hrsg.), *Pädagogische Grundbegriffe, Bd. 1* (4. Aufl.; S. 23-27). Reinbek: Rowohlt.
- Sachße, C. (1996). *Mütterlichkeit als Beruf. Sozialarbeit, Sozialreform und Frauenbewegung 1871 – 1929*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Schaeffer-Hegel, B. (1987). Plädoyer und Thesen für ein feministisches Bildungskonzept. In A. Prengel, P. Schmid, G. Sitals & C. Willführ (Hrsg.), *Schulbildung und Gleichberechtigung* (S. 121-129). Frankfurt a. M.: Frauenliteraturvertrieb.
- Schaeffer-Hegel, B. (1988). Die verborgene Bildung der Frauen. In N. Franck (Hrsg.), *Schulperspektiven* (Argument-Sonderband 148; S. 5-21). Hamburg: Argument-Verlag.
- Schecker, M. (1963). *Die Entwicklung der Mädchenberufsschule*. Weinheim: Beltz.
- Scheller, I. (1987). *Erfahrungsbezogener Unterricht*. Frankfurt a. M.: Scriptor.
- Schenk, H. (1990). *Die feministische Herausforderung. 150 Jahre Frauenbewegung in Deutschland*. München: Beck.
- Schlegel-Matthies, K. (1995). „Im Haus und am Herd“. *Der Wandel des Hausfrauenbildes und der Hausarbeit 1880 – 1930*. Stuttgart: Steiner.

- Schlegel-Matthies, K. (1996, November). *Politische Aspekte hauswirtschaftlicher Bildung, Forschung und Tätigkeiten 1933 – 45*. Vortrag am 15.11.1996 anl. Symposium „Politische Dimensionen der Oecotrophologie“ in Münster.
- Schlegel-Matthies, K. (2001). Lebensstile von Jugendlichen und Umgang mit Geld. Folgerungen für haushaltsbezogene Bildung. *Haushalt und Bildung*, 78 (4), 41-49.
- Schlegel-Matthies, K. (2003a). Die Auseinandersetzung mit Geld und Konsum. Erfahrung mit einem biographischen Ansatz an der Hochschule. *Haushalt und Bildung*, 80 (1), 25-31.
- Schlegel-Matthies, K. (2003b). Bildung für Lebensführung – eine neue Aufgabe für die Schule?! In B. Methfessel & K. Schlegel-Matthies (Hrsg.), *Fokus Haushalt. Beiträge zur Sozioökonomie des Haushalts* (S. 71-83). Baltmannsweiler: Schneider.
- Schlegel-Matthies, K. (2005). Neues Konsum- und Finanzmanagement. In Verbraucherzentrale Bundesverband (Hrsg.), *Neue Hauswirtschaft. Ein Material für Multiplikator/innen der familien- und haushaltsbezogenen Bildung* (S. 64-85). Berlin: vzbv.
- Schmidt-Waldherr, H. (1984). Ernährungsverhalten – Relevanz geschlechtsspezifischer Sozialisation. Das normal-verrückte Ernährungsverhalten junger Frauen. *Hauswirtschaftliche Bildung*, 60 (1), 57-61.
- Schnack, D. & Neutzling, R. (1990). *Kleine Helden in Not. Jungen auf der Suche nach Männlichkeit*. Reinbek: Rowohlt.
- Schneider, L. (1996). Nachhaltiges Wirtschaften im Haushalt. *Hauswirtschaft und Wissenschaft*, 44 (3), 106-112.
- Schön, B. (1995). Gegenstand und Fragestellungen der Erziehungswissenschaft. In E. Nyssen & B. Schön (Hrsg.), *Perspektiven für pädagogisches Handeln. Eine Einführung in Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik* (S. 17-56). Weinheim: Juventa.
- Scholtz-Klink, G. (1978). *Die Frau im Dritten Reich*. Tübingen: Grabert.
- Schomers, M. (1998). *Alltag Armut. Mein Leben mit 539,- DM Sozialhilfe. Ein Experiment*. Mit einem Vorwort von Günter Wallraff. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Schrader, H. (1893). *Häusliche Beschäftigungen und Gartenarbeit als Erziehungsmittel im Pestalozzi-Fröbel-Haus*, Berlin: F. Hoffschläger.
- Schrader, K. & Schrader, H. (1888). *Die hauswirtschaftliche Bildung der Mädchen in den ärmeren Klassen. Bemerkungen zu dem dem Congresse der Armenpfleger erstatteten Referate*. Berlin: F. Hoffschläger.
- Schuller, A. & Kleber, J. A. (Hrsg.). (1994). *Verschlemmte Welt. Essen und Trinken historisch-anthropologisch betrachtet*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schulte, A. (1990). Multikulturelle Gesellschaft: Chance, Ideologie oder Bedrohung? *Aus Politik und Zeitgeschichte* (Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament), B 23-24.
- Schultz, I. (1988). Umweltbewußtsein, Umweltverhalten und Lebensstile. Ergebnisse und Möglichkeiten der sozialwissenschaftlichen Umweltforschung. In Umweltbundesamt (Hrsg.), *Trendsetter – Schritte zum nachhaltigen Konsumverhalten am Beispiel der privaten Haushalte. Initiativen – Projekte – Rahmenbedingungen* (Dokumentation der Tagung der am 7.-9. März 1997 in Tutzing) (S. 33-37). Berlin: Umweltbundesamt.
- Schultz, I. (1997, Februar). *Ökologische Lebensstilkonzepte Privater Haushalte*. Vortrag anl. Tagung des Verbandes „Haushalt in Bildung und Forschung“ am 14. Februar 1997 in Kassel. Kassel: Universität.
- Schulz, W. (Hrsg.). (1996). *Lebensgeschichten und Lernwege. Anregungen und Reflexionen zu biographischen Lernprozessen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Schütz, A. & Luckmann, T. (1979). *Strukturen der Lebenswelt, 1. Bd.* Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Schwenk, B. (1996a). Bildung. In D. Lenzen (Hrsg.), *Pädagogische Grundbegriffe, Bd. 1* (4. Aufl.; S. 208-221). Reinbek: Rowohlt.
- Schwenk, B. (1996b). Erziehung. In D. Lenzen (Hrsg.), *Pädagogische Grundbegriffe, Bd. 1* (4. Aufl.; S. 429-439). Reinbek: Rowohlt.
- Seibert, N. & Serve, H. J. (Hrsg.). (1994). *Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. Multidisziplinäre Aspekte, Analysen, Positionen, Perspektiven*. München: PimS-Verlag.
- Sellach, B. (Hrsg.). (1985). *Das Vertraute im Spiegel des Fremden* (ISS Materialien 32). Frankfurt a. M.: Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik.

- Spiekermann, U. (1997). Was kann die Geschichtswissenschaft zur Analyse des gegenwärtigen Ernährungsverhaltens beitragen? In A. Bodenstedt, S. Loos, U. Oltersdorf, D. Reinhardt & U. Spiekermann (Hrsg.), *Materialien zur Ermittlung von Ernährungsverhalten. Berichte der Bundesforschungsanstalt für Ernährung BFE-R-97-1* (S. 13-21). Karlsruhe: Bundesforschungsanstalt für Ernährung.
- Spiele in der Schule. (1990). *Pädagogik*, H. 11.
- Springer, W. (1905). *Der Haushaltsunterricht für Schulmädchen* (2. Aufl.). Leipzig: Wilhelm Hoffmann.
- Statistisches Bundesamt. (2016). *Datenreport 2016: Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland*. Zugriff am 21.09.2016 unter: www.destatis.de/DE/Publikationen/Datenreport/Downloads/Datenreport2016.pdf?__blob=publicationFile
- Stiftung Verbraucherinstitut. (Hrsg.). (1992). *Lernwerkstatt Ernährung. Materialien für die Projektarbeit*. Berlin: Autor.
- Stiftung Verbraucherinstitut. (Hrsg.). (1997). *Schuldenprävention. Eine Zukunftswerkstatt. Materialien für den handlungsorientierten Unterricht*. Berlin: Autor.
- Storch, R. (1999). Wie kommen wir auf den Geschmack? Praxis und Handlungskompetenz. In B. Methfessel (Hrsg.), *Essen lehren – Essen lernen. Beiträge zur Diskussion der Ernährungsbildung* (S. 133-148). Baltmannsweiler: Schneider.
- Sumper, H. (1909). Die soziale Bedeutung des hauswirtschaftlichen Rechnens. *Frauenbildung*, 8, 339-348.
- Tenorth, H.-E. (1989). Kulturbegriff und schulische Bildungspraxis – Über einige Widersprüche zwischen ‚interkulturellem‘ Anspruch und pädagogischer Praxis. In G. Rutz & G. Kubina (Hrsg.), *Die Vielfalt der Kulturen als Herausforderung für den Bildungsauftrag der Schule* (GFPF-Materialien Nr. 21) (S. 15-24). Frankfurt a. M.: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung e. V.
- Teuteberg, H. J., Neumann, G. & Wierlacher A. (Hrsg.). (1997). *Essen und kulturelle Identität. Europäische Perspektiven*. Berlin: Akademie Verlag.
- Teuteberg, H. J. & Wiegemann, G. (1972). *Der Wandel der Nahrungsgewohnheiten unter dem Einfluß der Industrialisierung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Thiele-Wittig, M. (1983). Hauswirtschaft International – ein Thema für Schule und Ausbildung? In Deutsche Gesellschaft für Hauswirtschaft (dgh) (Hrsg.), *Generalthema: Hauswirtschaft – International. Bericht über die 33. Jahrestagung 1983 in Bonn* (S. 42-58). Essen: dgh.
- Thiele-Wittig, M. (1987). ... der Haushalt ist fast immer betroffen. „Neue Hausarbeit“ als Folge des Wandels der Lebensbedingungen. *Hauswirtschaft und Wissenschaft*, 35 (3), 119-127.
- Thiele-Wittig, M. (1996). Probleme der haushaltsbezogenen Bildung im internationalen Kontext. In M. Brauer-Schröder & H. Sellin (Hrsg.), *Technik, Ökonomie und Haushalt im Unterricht. Arbeitsorientierte Allgemeinbildung in Europa* (S. 91-104). Baltmannsweiler: Schneider.
- Thiele-Wittig, M. (1992). Zur Frage der innovativen Kraft neuer Haushalts- und Lebensformen. *Hauswirtschaftliche Bildung*, 40 (1), 7-13.
- Thiele-Wittig, M. (1993). Schnittstellen der privaten Haushalte zu Institutionen. Zunehmende Außenbeziehungen der Haushalte im Wandel der Daseinsbewältigung. In S. Gräbe (Hrsg.), *Der private Haushalt im wissenschaftlichen Diskurs* (S. 371-388). Frankfurt a. M.: Campus.
- Thiele-Wittig, M. (1996). Neue Hausarbeit im Kontext der Bildung für Haushalts- und Lebensführung. In U. Oltersdorf & T. Preuß (Hrsg.), *Haushalte an der Schwelle zum nächsten Jahrtausend. Aspekte hauswirtschaftlicher Forschung – gestern, heute, morgen* (S. 342-362). Frankfurt a. M.: Campus.
- Thiele-Wittig, M. & Litschke, I. (1989). Lehrpläne für den Haushaltsunterricht als Rahmenbedingung für die Förderung oder Behinderung der Gleichstellung der Geschlechter? In R. Meyer-Harter, (Hrsg.), *Hausarbeit und Bildung. Zur Didaktik der Haushaltslehre* (S. 159-228). Frankfurt a. M.: Campus.
- Tornieporth, G. (1979). *Studien zur Frauenbildung. Ein Beitrag zur historischen Analyse lebensweltorientierter Bildungskonzeptionen* (Neuausg.). Weinheim: Beltz.
- Tornieporth, G. (Hrsg.). (1980a). *Haushaltslehre*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tornieporth, G. (1980b). Rollenklischees in der Schulausbildung. Beispiel Arbeitslehre. In A. Kuhn & G. Tornieporth (Hrsg.), *Frauenbildung und Geschlechterrolle* (S. 15-68). Gelnhausen: Stein.

- Tornieporth, G. (1995). Unterrichtsmethoden im Lernfeld Ernährung. *Hauswirtschaftliche Bildung*, 71 (1), 24-29.
- Tornieporth, G. (1997). *Tomatenkultur. Ein Unterrichtsmodell zur handlungsorientierten Verbraucherbildung* (hrsg. v. d. Stiftung Verbraucher-Institut). Baltmannsweiler: Schneider.
- Tornieporth, G. (1999). Nachhaltiger Konsum und Gemüseverzehr: Ein Unterrichtsmodell zur handlungsorientierten Ernährungs- und Verbrauchererziehung. In B. Methfessel (Hrsg.), *Essen lehren – Essen lernen. Beiträge zur Diskussion der Ernährungsbildung* (S. 165-173). Baltmannsweiler: Schneider.
- Tornieporth, G. & Bigga, R. (Hrsg.). (1994). *Erwerbsarbeit – Hausarbeit. Strukturwandel der Arbeit als Herausforderung an das Lernfeld Arbeitslehre*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Velthaus, G. (1992). *Die anthropologischen Ansätze einer neuen Lernkultur. Engagement, Phantasie und Bildung*. Rheinfelden: Schäuble.
- Voigt, M. (1911). Das Kochen und seine Gestaltung als naturwissenschaftliches Unterrichtsfach. *Frauenbildung*, 10, 179-186.
- Voigt, M. (1925). *Lehrbuch für den Unterricht im Kochen und in der Hauswirtschaft*. Erfurt: Selbstverlag.
- Vollmer, G. (1993). Was können wir wissen? Denken und Erkennen. In Deutsches Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen (Hrsg.), *Funkkolleg – Der Mensch – Anthropologie heute* (Studieneinheit 19; S. 1-65). Beltz: Weinheim.
- von Hentig, H. (1983). *Kommentartext zu den Filmen: Die Laborschule an der Universität Bielefeld*. Bielefeld. Eigenverlag.
- von Schweitzer, R. (1995). Daseins- und Fachkompetenzen für alle – eine familienbezogene Herausforderung der Ziele und Inhalte von Bildung. In HIS-Hochschul-Informationssystem & Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung an der Universität Hannover (IES) (Hrsg.), *Familienorientierung des Bildungssystems. Dokumentation* (S. 14-19). Hannover: HIS.
- von Schweitzer, R. (1997). „Der mündige Bürger“ – eine Fiktion! Folgen für das Alltagsleben, die Marktwirtschaft und Demokratie. In IVHW & Bundesministerium für Land und Fortwirtschaft (Hrsg.), *Europa: Herausforderungen für die Alltagsbewältigung. Hauswirtschaft als Basis für soziale Veränderungen* (Internationale Arbeitstagung 21.-23. Oktober 1996 in Wien) (S. 67-79). Wien: Bundesministerium für Land- und Forstwirtschaft.
- Vorwerck, E. (1948). *Hauswirtschaft in Selbstverwaltung. Ein erster großer Versuch 1934–1945*. Hannover: Rotenburg.
- Voß, G. G. (1991). *Lebensführung als Arbeit. Über die Autonomie der Person im Alltag der Gesellschaft*. Stuttgart: Enke.
- Welsch, W. (Hrsg.). (1988). *Wege aus der Postmoderne. Schlüsseltexte der Postmoderne-Diskussion*. Weinheim: VCH Acta humaniora.
- Welsch, W. (1993). *Unsere postmoderne Moderne*. Berlin: Akademie Verlag.
- Werner, W. (1966). Sachstandserhebungen über hauswirtschaftliche Bildung in der Lehrerbildung. In E. Lippert (Hrsg.), *Hauswirtschaftliche Bildung. Ergebnisse einer Erhebung* (S. 348-447). Bonn: Bundesministerium für Wirtschaft.
- Wierlacher, A., Neumann, G. & Teuteberg, H. J. (Hrsg.). (1993). *Kulturthema Essen. Ansichten und Problemfelder*. Berlin: Akademie-Verlag.
- Winkler, M. (1992). Erziehung im System der Barbareivermeidung. Unzeitgemäße Bemerkungen zur Krise der Pädagogik in der Postmoderne. In W. Marotzki & H. Sünker (Hrsg.), *Kritische Erziehungswissenschaft – Moderne – Postmoderne* (S. 152-192). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Wirz, A. (1993). *Die Moral auf dem Teller*. Zürich: Chronos.
- Wolsing, T. (1990). *Die Arbeit mit verschuldeten Haushalten im Spiegel der Statistik*. Düsseldorf: Verbraucherzentrale Nordrhein-Westfalen.
- Zentralstelle für Volkswohlfahrt. (1908). *Die Förderung und Ausgestaltung der hauswirtschaftlichen Unterweisung. Vorbericht und Verhandlungen der 2. Konferenz der Zentralstelle für Volkswohlfahrt am 11. und 12. Mai 1908 in Berlin*. Berlin: Heymanns.
- Zinnecker, J. (1972). *Emanzipation der Frau und Schulausbildung. Zur schulischen Sozialisation und gesellschaftlichen Position der Frau*. Weinheim: Beltz.