

4. Jahrgang
Heft 3
2015

Gesundheit ♦ Umwelt ♦ Zusammenleben ♦ Verbraucherfragen ♦ Schule ♦ Beruf

Bildung Haushalt in & Forschung

*Sozioökonomische
Allgemein-, Ernährungs- und
Verbraucherbildung*



ISSN 2193-8806



Verlag Barbara Budrich

<i>Werner Brandl</i> Editorial.....	2
<i>Reinhold Hedtke</i> Sozioökonomische Bildung.....	3
<i>Angela Häußler</i> Fokus Haushalt – Überlegungen zu einer sozio-ökonomischen Fundierung der Verbraucherbildung.....	19
<i>Uta Meier-Gräwe</i> Caring. Cooking. Cleaning. Warum wir die Arbeit des Alltags gesellschaftlich neu und geschlechtergerecht verteilen müssen.....	31
<i>Jana Rückert-John</i> Der Wandel des Ernährungsalltags als Herausforderung für die Ernährungs- und Verbraucherkommunikation	39
<i>Carolin Kölzer & Volker Schwier</i> Sozioökonomische Bildung im Sachunterricht der Grundschule – mehr als „work, earn, play“.....	51
<i>Stefanie Nolte</i> Mit reflektierten Konsumententscheidungen die Zukunft <i>fair</i> ändern – eine Zukunftswerkstatt.....	59
<i>Uwe Becker</i> Alter, Armut, Schulden. Warum Prävention ein Euphemismus ist.....	71
<i>Werner Brandl</i> Reinhold Hedtke (Hrsg.). Was ist und wozu Sozioökonomie?.....	83
<i>Angela Häußler & Barbara Methfessel</i> Uta Meier-Gräwe (Hrsg.). Die Arbeit des Alltags. Gesellschaftliche Organisation und Umverteilung.....	87
<i>Anna Maria Hoff</i> Jana Rückert-John (Hrsg.). Soziale Innovation und Nachhaltigkeit. Perspektiven sozialen Wandels.....	93
<i>HaBiFo</i> -Fachtagung und Preis 2016.....	96

Editorial

Haushalte verfügten 2012 durchschnittlich über 3 133 Euro monatlich – drei Viertel (74 %) davon entfallen auf Konsum – rund sieben von zehn Haushalten haben 2013 einen Flachbildfernseher – pro Kopf werden jährlich 96 kg Gemüse und 214 Eier verbraucht – Urlaubsreisen 2012 für fast jeden vierten Haushalt unerschwinglich – knapp jede sechste Person 2011 von Armut bedroht – 2013 rund 89 200 Verfahren für Verbraucherinsolvenzen eröffnet – junge Schuldner haben überdurchschnittlich hohe Verbindlichkeiten bei Telefon- und Internetanbietern

So resümiert das Statistische Bundesamt im Statistischen Jahrbuch 2014 in der Rubrik *Einkommen, Konsum, Lebensbedingungen* – und lässt „*das gesellschaftliche Leben und die Wirtschaft in Deutschland*“ damit und in den dokumentierten Zahlen in ihrer Mannig- und Vielfältigkeit, auch Auffällig- und Widersprüchlichkeiten zumindest erahnen.

Dass das *gesellschaftliche Leben* und die *Wirtschaft* nicht zu trennen sind, ist eigentlich zu offensichtlich, wird allerdings in der (Mainstream-)Ökonomie gerne mit verengendem Blick auf Markt und mathematische Modellierung ausgeblendet. *Sozioökonomische* Ansätze hingegen fokussieren – quasi als „Sozialwissenschaft der Wirtschaft“ (Hedtke) – genau diesen Zusammenhang von Gesellschaft und Wirtschaft, der allerdings – zugegebenermaßen – durchaus so komplex ist, dass er sich in der Tat nicht einfach bilanzieren, mathematisieren und modellieren lässt! Dass und inwiefern es plausibel nachvollziehbare Argumente für eine sozioökonomische Grundlegung und Ausrichtung der Ernährungs- und Verbraucherbildung gibt, können die einzelnen Artikel dieser Ausgabe dokumentieren.

Reinhold Hedtke skizziert pointiert und paradigmatisch das Problem und Potenzial sozioökonomischer Allgemeinbildung. *Angela Häußler* stellt in ihren Überlegungen eine sozioökonomische Fundierung der Ernährungs- und Verbraucherbildung vor. *Jana Rückert-John* thematisiert die Herausforderungen an die Ernährungs- und Verbraucherkommunikation auf dem Hintergrund des sich wandelnden Ernährungsalltags. *Carolin Kölzer* und *Volker Schwier* erläutern die Notwendigkeit und Möglichkeit sozioökonomischer Bildung im Rahmen des Sachunterrichts der Grundschule. *Stefanie Nolte* expliziert an und mit der Methode der Zukunftswerkstatt die Reflexion nachhaltiger Konsumententscheidungen. *Uwe Becker* stellt politisch wohlfeile Aussagen zu Alter, Armut und Schulden auf den Prüfstand und entlarvt die gern beschworene Prävention als Euphemismus und damit – laut Duden – als „beschönigende, verhüllende, mildernde Umschreibung“.

Doch Vorsicht: „Wer von sozioökonomischer Bildung spricht, muss sie von sozioökonomischem Lernen unterscheiden“ (Hedtke in diesem Heft, S. 8). In der Hoffnung, dass diese Ausgabe der *Haushalt in Bildung & Forschung* Sie bei solcher Differenzierung unterstützen kann, wünsche ich Ihnen eine gewinnbringende Lektüre!

Werner Brandl

Reinhold Hedtke

Sozioökonomische Bildung

Sozioökonomische Bildung steht in einer langen Tradition. Das trifft auch auf die Konflikte um die Gestalt der allgemeinen ökonomischen Bildung zu. Der Beitrag greift die Tradition auf und begründet Grundlinien einer modernen sozioökonomischen Bildung. Sie macht ‚Wirtschaft und Wirtschaften in der Gesellschaft‘ zum Gegenstandsbereich von Bildung und Lernen und bearbeitet ihn mit Wissen und Verfahren aus den Sozialwissenschaften.

Schlüsselwörter: Wirtschaftsdidaktik, Sozialwissenschaften, Bildungskonzeption, Domäne

Seit fünf Jahren hält die jüngste fach- und bildungspolitische Debatte um die schulische Form der ökonomischen Bildung an. Die vehemente Forderung von Wirtschaftsverbänden und Teilen der Wirtschaftsdidaktik nach einem separaten Schulfach Wirtschaft hat massive Kritik hervorgerufen. Die Kritikerinnen lehnen ein rein wirtschaftswissenschaftliches Fach ab und berufen sich dabei auf die Konzeption sozioökonomischer Bildung. Anders als es vor diesem Hintergrund scheinen mag, hat die sozioökonomische Bildung in Deutschland und Europa eine lange Tradition. Diese Tradition und ihre Aktualität ruft der Beitrag zunächst kurz in Erinnerung (1.). In einem zweiten Schritt verortet er die sozioökonomische Bildung in Bezug auf ihren Gegenstandsbereich (2.1), ihr Bildungsverständnis (2.2), ihren Wissenschaftsbezug (2.3) und ihren Ort in der gesellschaftlichen Domäne (2.4). Drittens gibt der Text einen zusammenfassenden Überblick über wesentliche Unterschiede zwischen sozioökonomischer und konventioneller ökonomischer Bildung (3.).

1 Eine innovative Tradition

Seit Jahrzehnten gibt es latente und manifeste Konflikte um die Frage, wie man wirtschaftliche Inhalte und Themen in der Stundentafel und im Curriculum verankern soll. Dabei hat sich in Deutschland und Europa eine Vielfalt unterschiedlicher Lösungen entwickelt und etabliert. Auch die aktuellen Auseinandersetzungen um ein Schulfach Wirtschaft kann man nur dann verstehen, wenn man sie in den traditionellen Konfliktlinien verortet. Einerseits herrscht seit den 1960er Jahren Einigkeit darüber, dass das Themenfeld Wirtschaft curricular zu verankern ist. Andererseits sind die Inhalte und die Form, in der dies organisiert werden soll, seit jeher umstritten.

1.1 Die ökonomistische Intervention

Die *fachdidaktischen Kontroversen* um ökonomische oder sozioökonomische Bildung reichen weit zurück und wurzeln in den 1960er Jahren. Sie drehen sich seit jeher um die Fragen der Schulfachkonstruktion (Separatfach oder Ankerfach), der Auswahl der Bezugsdisziplinen (Wirtschaftswissenschaften oder Sozialwissenschaften), der Priorität von Paradigmen (Monismus oder Pluralität), der Leitideen (Fachwissenschaftsorientierung oder Situationsorientierung) und das politisch-pädagogische Programm (Anpassung oder Kritik).

Tab. 1: Vom sozioökonomischen Konsens zur ökonomistischen Kehrtwende? ¹

	Der bildungspolitische Konsens von 2000: Sozioökonomische Bildung	Die fachpolitische Wende von 2010: Ökonomistische Bildung
Lernbereich	Lernbereich Sozioökonomie (Arbeits- und Wirtschaftswelt)	Domäne Ökonomie (Wirtschaftswissenschaft)
Fach	Schulfach Wirtschaft	Schulfach Ökonomie
Disziplinbezug	interdisziplinär, fächerübergreifend	monodisziplinär, fachsepariert
Profil	praxisorientiert	k. A.
Objektbereich	Erwerbsarbeit und Beschäftigungssystem, Wirtschafts- und Gesellschaftssystem, Politik	universal, kein abgrenzbarer Gegenstandsbereich
Bildungsperspektive	ökonomische, soziale, politische, rechtliche, ökologische und technische Zusammenhänge, aktuelle wirtschaftliche und politische Probleme	Perspektive „des“ Ökonomen: Verbesserung der (wirtschaftlichen) Situation; Beurteilungsmaßstab: Effizienz.
Lehrerausbildung	interdisziplinäres, lehramtsbezogenes Studium der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften	Studium der Betriebs- und Volkswirtschaftslehre, ergänzt um Wirtschaftsprivatrecht
Koalition	Deutscher Elternverein, Realschullehrerverband, DeGöB, BDA, DGB; Bundeselternrat (ohne Votum zum Fach)	Gemeinschaftsausschuss der deutschen gewerblichen Wirtschaft (Arbeitgeber- und Branchendachverbände), vier Wirtschaftsdidaktiker ²

Eine lange Tradition haben auch die *bildungspolitischen Konfliktlinien*. Im Übergang von den 1970er zu den 1980er Jahren vertrat der DGB in den Auseinandersetzungen um die Ausgestaltung der Arbeitslehre eine interdisziplinär-integrierte Konzeption ökonomischer Bildung, während die Arbeitgeberverbände einen fachwissenschaftlich-fachsystematischen Ansatz bevorzugten. Einen anhaltenden, derzeit latenten Konflikt erzeugt auch die Frage, ob der Fachzugriff dem Leitkonzept Arbeit oder Wirtschaft(swissenschaft) folgen soll.

Als bildungspolitisch besonders bemerkenswert erscheinen die Jahre 2000 und 2010. Arbeitgeber und Gewerkschaften formulierten im Jahr 2000 einen relativ breit unterstützten Konsens über eine sozialwissenschaftlich orientierte, sozioökonomische Bildung (Gemeinsame Initiative, 2000). Die Arbeitgeber- und Wirtschaftsverbände kündigten ihn zehn Jahre später durch ein von ihnen beauftragtes Fachgutachten faktisch auf (Retzmann et al., 2010). Sie vollzogen eine fachpolitische Wende, die sich schlüssig in die Strategie für ein separates Schulfach Wirtschaft einfügt (Hedtke, 2012).

Deutschland steht mit dieser Konfliktlage nicht allein. Etwa zeitgleich organisieren Wirtschaftsverbände und konservativ-liberale Politiker in einer Reihe von europäischen Ländern ähnliche Vorstöße (vgl. Hedtke, 2015a).

Wie weit sich die Wirtschaftsverbände und Teile der Wirtschaftsdidaktik mit ihrem neuen Ansatz von der sozioökonomischen Konsensposition entfernt haben, zeigt die Gegenüberstellung der wesentlichen Merkmale des sozioökonomischen und des ökonomistischen Konzepts (vgl. Tabelle 1).

1.2 Die sozioökonomische Tradition

Die fachdidaktischen, curricularen und bildungspolitischen Wurzeln der sozioökonomischen Bildung lassen sich weit zurückverfolgen. Die *Didaktik* sozioökonomischer Bildung an allgemeinbildenden Schulen stützt sich in Deutschland auf eine über fünfzigjährige Tradition (vgl. zum Folgenden Hedtke, 2015c). Bereits Mitte der 1960er Jahre entwickelte Hans Bokelmann sein Konzept ökonomisch-sozialethischer Bildung. Die Traditionslinie sozialwissenschaftlich-ökonomischer Bildung wurzelt in den 1970er Jahren. Sie spiegelt den damaligen Relevanzgewinn der Sozialwissenschaften in der Gesellschaft und im Bildungssystem.

Mit dem sozialwissenschaftlich lebenssituationsorientierten Ansatz setzen Bodo Steinmann und Dietmar Ochs diese Linie in den 1990er Jahren fort. Zugleich ergänzen sie die Sozialwissenschaftsorientierung um Orientierung an Handlungskompetenz einerseits, Förderung von individueller und gesellschaftlicher Emanzipation andererseits. Programmatisch fordern sie, „die ökonomische Bildung zu einer umfassenden Gesellschaftslehre auszugestalten“ und sie „in ein auf die Gesellschaft als Ganzes bezogenes Curriculum“ einzubetten (Steinmann, 1997, S. 20). Etwa zeitgleich startet eine Serie von engagierten Plädoyers für sozioökonomische Bildung,

Sozioökonomische Bildung

vorgetragen vor allem von Dietmar Kahsnitz, Günther Seeber und Peter Weinbrenner (vgl. z. B. Kahsnitz, 1999, Seeber, 1997).

Die damals vorgelegten fachdidaktischen Konzepte enthalten bis heute geltende Grundelemente sozioökonomischer Bildung. Dazu zählen insbesondere das sozialwissenschaftliche Selbstverständnis, die Selbstverpflichtung auf eine kritische Bildung, die ihre Kritik auch auf die Wirtschaftsgesellschaft und den Ökonomismus der orthodoxen Wirtschaftswissenschaften richtet, die pragmatische Orientierung an realweltlichen Problemen und Lebenssituationen, die multidisziplinäre Analysen und Lösungsvorschläge verlangen, sowie die dezidierte Ausrichtung auf Persönlichkeitsbildung.

Auch im *schulisch-curricularen* Kontext geht die sozioökonomische Bildung auf eine lange Tradition zurück. Dort dominiert – neben der bereits erwähnten arbeitsorientierten Traditionslinie (z. B. Arbeitslehre, Arbeit-Wirtschaft-Technik) – die sozialwissenschaftliche Strömung ökonomischer Bildung (vgl. Hedtke, 2015c). Sie manifestiert sich heute in der Stundentafelstruktur und den Fachphilosophien vieler europäischer Länder mit Fächern wie Gesellschaft-Wirtschaft-Politik, Sozialwissenschaften, Politik/Wirtschaft oder Sciences Économiques et Sociales.

Zugleich zeigt sich im europäischen Vergleich eine große Vielfalt der Fächertraditionen: Weitere Strömungen verankern den Gegenstandsbereich Wirtschaft und ökonomische Kompetenzen in humanwissenschaftlichen oder in hauswirtschaftlich-konsumorientierten Integrationsfächern. Bis auf wenige Ausnahmen organisieren aber die meisten der einschlägigen Schulfächer der Sekundarstufe I die ökonomische Bildung in einer multi- oder transdisziplinären Form.

Schließlich kommen in Stundentafeln und Fächerkonstrukten auch *bildungspolitische* Überzeugungen über angemessene Formen ökonomischer Bildung zum Ausdruck. Ein starkes inhaltliches Motiv war und ist, Wirtschaft, Gesellschaft und Politik im wechselseitigen Zusammenhang zu thematisieren.

1.3 Zur Zukunft der sozioökonomischen Bildung

Die Auseinandersetzungen um das 2010 vorgestellte ökonomistische Bildungskonzept bescherten der sozioökonomischen Strömung in der Wirtschaftsdidaktik wieder vermehrte Aufmerksamkeit und motivierten dazu sie weiterzuentwickeln. Die konzeptionelle Debatte führte zu einer Fachtagung im Jahr 2012, ein Herausgeberband zur sozioökonomischen Bildung folgte (Fischer & Zurstrassen, 2014). Inzwischen liegen auch konkrete Vorschläge für eine sozioökonomische Unterrichtspraxis vor (Bundeszentrale für politische Bildung, 2014).

Die Sozioökonomiedidaktik wird sich als fachdidaktische Forschungstradition konsolidieren. Dazu wird sie zum einen ihre konzeptionellen Grundlagen ausdifferenzieren und insbesondere empirische und theoretische, sozialwissenschaftliche, allgemeindidaktische und bildungstheoretische Anschlüsse ausarbeiten. Zum anderen wird sie den „Kanon“ bildungsrelevanter Wissensbestände und Kompetenzen, wie er

sich etwa in Standards und Kernlehrplänen ausdrückt, auf den aktuellen Stand des sozialwissenschaftlichen Wissens über Wirtschaft und Wirtschaften bringen. Auf dieser Basis nimmt sie die Modernisierung der auf Wirtschaft bezogenen Kerncurricula an allgemein bildenden Schulen in Angriff. Dabei wird sie die allgegenwärtigen Ansprüche auf alltagsweltlich-reale Handlungsrelevanz von wissenschaftlichen Wissensbeständen und Verfahrensweisen kritisch prüfen.

2 Wie verortet sich die sozioökonomische Bildung?

Die Konzeption der sozioökonomischen Bildung gründet auf vier Grundsatzentscheidungen. Sie betreffen den Gegenstandsbereich, das Bildungsverständnis, die Bezugswissenschaften und die Domäne, der sie angehört.

2.1 Wirtschaft in der Gesellschaft

In allgemeiner Formulierung begreift die Sozioökonomiedidaktik *Wirtschaft und Wirtschaften in der Gesellschaft* als den genuinen Gegenstandsbereich von sozioökonomischer Bildung. Im Mittelpunkt steht der gesellschaftliche Realitätsbereich Wirtschaft – differenzierungstheoretisch gesprochen: das Funktionssystem Wirtschaft – samt Produktion, Konsum und Verteilung als seinen Beiträgen zur Sicherung der materiellen Reproduktion der Gesellschaft und ihrer Mitglieder.

Neben diesen Reproduktionsfunktionen geht es um seine Institutionen, etwa Privateigentum und Geld, Freihandel und Governance, wirtschaftliche und wirtschaftlich relevante Regeln, Kulturen oder Normen, sowie seine Koordinationsformen und Konventionen. Beispiele sind Märkte und Netzwerke, Organisationstypen wie Unternehmen oder Verbände, handwerkliche oder industrielle, ökologische oder regionale Produktionsformen, usw. Selbstverständlich gehören das wirtschaftliche Denken, Verhalten und Handeln der individuellen und kollektiven Akteure dazu.

Die Sozioökonomiedidaktik greift Grundgedanken der Konventionenökonomie auf und betrachtet ihren Gegenstandsbereich und seine Institutionen als fundamental pluralistisch, die wirtschaftliche Praxis als strukturell plural und deshalb für die Akteure interpretations-, koordinierungs- und verständigungsbedürftig (vgl. z. B. Eyraud-Duvernay, Favereau, Orléan, Salais & Thévenot, 2011, Diaz-Bone, 2015). Damit sind Wirtschaft und Wirtschaften als vielfältige gesellschaftliche, historische, kulturelle und wandelbare Phänomene zu behandeln. Diese Vielfalt schließt auch die ökonomistische, auf Verbesserung/Wachstum und Wirtschaftlichkeit/Effizienz fokussierte Perspektive ein, aber nicht als einzige, sondern als eine Sichtweise *neben anderen*.

Sozioökonomiedidaktik konturiert und konstruiert die „Sache“, um die es ihr bei Lernen und Bildung geht, also durch einen primär *gegenstandsorientierten* Zugriff. Das gegenstandsbezogene Selbstverständnis teilt sie mit ihren fachdidaktischen

Sozioökonomische Bildung

Nachbardisziplinen und mit den Schulfächern in der sozialwissenschaftlichen Domäne, insbesondere mit der Politikdidaktik und den diversen Fächern der politischen Bildung. Auch Geographiedidaktik und Geschichtsdidaktik identifizieren sich über ihren spezifischen Gegenstandsbereich: Natur und Gesellschaft in Räumen bzw. gesellschaftliches Geschichtsbewusstsein und geschichtskulturelle Lebenswelt. In diesem fachdidaktischen und schulfachlichen Umfeld sieht sich die sozioökonomische Bildung gut aufgehoben.

Ihrem Gegenstand nähert sich die sozioökonomische Bildung selbstverständlich vor allem mit *sozialwissenschaftlichen* Konzepten – das ist eine triviale Verbindung von Gegenstandsorientierung und Wissenschaftsorientierung. Die Subjekte selbst sind durch ihr individuelles Erleben und Erleiden und durch kollektive Erzählungen, Erfahrungen, Erwartungen und Erklärungsmuster vielfach in das wirtschaftliche Feld verstrickt. Ihre wirtschaftlichen Lagen, Routinen, Denkweisen und Entscheidungen sind umfassend in soziale und kollektive Kontexte eingelagert, man denke an private Haushalte, Familien und Peergroups, Unternehmen und Arbeitsbeziehungen, Konsum-, Anlage-, Arbeits- und Lebensstile. Deshalb muss man den *sozialwissenschaftlichen* Zugriff auf den Gegenstandsbereich und *subjektorientierte* Zugänge zu Wirtschaft sozioökonomiedidaktisch miteinander verknüpfen.

2.2 Beitrag zur gesellschaftlichen Bildung

Wer von sozioökonomischer *Bildung* spricht, muss sie von sozioökonomischem *Lernen* unterscheiden. Bildungsprozesse kann man als längerfristiger, integrativer, komplexer, tiefergehend und weiterreichend auszeichnen als Lernprozesse. Während es beim Lernen um das Finden adäquater Antworten auf Probleme geht, die sich den Subjekten *innerhalb* eines *gegebenen* Rahmens stellen, transformiert Bildung den *Rahmen* des Lernens (vgl. z. B. Kokemohr, 2007). Lernen verändert und erweitert die verfügbaren Möglichkeiten des Denkens und Handelns. Die Subjekte eignen sich also neues Wissen und Können an, sie verknüpfen es mit dem bisherigen und schreiben dieses modifiziert und erweitert fort. Bildung dagegen verändert, mehr oder weniger stark und dauerhaft, die *grundlegenden* Verhältnisse, die das Subjekt zu sich selbst, zu anderen und zur Welt eingeht und entwickelt (Selbst-, Sozial-, Weltverhältnisse; vgl. z. B. Koller, 2007).

Bildung basiert auf Lernen. Bildungsprozesse heben sich aber in der Reichweite ihrer Veränderungswirkungen von Lernprozessen ab. Es handelt sich also um eine *graduelle* Unterscheidung mit fließenden Übergängen, nicht um eine Dichotomie Bildung/Lernen.

Als Bildungsprozess bezeichne ich im *schulischen* Kontext und für die sozioökonomische Bildung nicht nur und nicht in erster Linie *tief greifende* Transformationen. Vielmehr verwende ich den Bildungsbegriff auch für Veränderungen von einzelnen politischen, ökonomischen oder gesellschaftlichen Einstellungen, Werthaltungen, Erklärungs- und Deutungsmustern, Sinngebungen und Praktiken,

Identifikationen oder Zugehörigkeiten einer Person. Die Beispiele zeigen, worauf es bei der Unterscheidung ankommt: Bildung verändert auch die Person und ihre Verhältnisse, nicht nur ihr Wissen und Können.

Sozioökonomiedidaktik geht dabei davon aus, dass Personen heute typischerweise mehrere Identitäten haben und sich mit ihnen in einer Mehrzahl von heterogenen und widersprüchlichen Wirtschaftswelten bewegen (Pluralismus der Person, Thévenot, 2011). Unter Bedingungen umfassender Pluralität geraten individuelle und kollektive wirtschaftliche Entscheidungen und Handlungen zunehmend unter Rechtfertigungsdruck. Sie werden aus unterschiedlichen Perspektiven heraus kritisiert. Arbeitnehmerrechte, soziale Gerechtigkeit, Umweltverträglichkeit, fairer Handel, Nachhaltigkeit und Tierrechte sind nur einige Beispiele dafür. Deshalb verliert der Begründungstyp monetäre Effizienz stark an Überzeugungskraft.

Im Gegenstandsbereich Wirtschaft treffen Jugendliche typischerweise auf bildungsrelevante Themen- und Erfahrungsfelder, in die sie als Person involviert sind und die sie mit pluralen Welten und Werten konfrontieren, etwa Geld, Konsum, Arbeit und Beruf, Wirtschafts- und Sozialpolitik. Insbesondere an Erwerbsarbeit und Konsum machen viele ihre multiplen Identitäten fest.

Das auf diese Felder bezogene Denken und Handeln der Lernenden ist gesellschaftlich geprägt, seine Kontexte sind kollektiv definiert oder organisiert. Die kollektiven Kontexte bilden einen *pluralen* und keinen einheitlichen Horizont. Das illustrieren beispielweise die Lebensstile oder die Arbeitseinstellungen, die vielfältig, aber nicht beliebig sind.

Sozioökonomiedidaktik berücksichtigt deshalb, dass die persönlichen, bildenden Veränderungen oft auf kollektive Kontexte und Kommunikationen Bezug nehmen. Auch die (sozioökonomische) Bildung selbst vollzieht sich – zumindest auch – als ein *sozialer* Prozess. Das trifft besonders dann zu, wenn sich Bildung im Umfeld von schulisch, curricular und gruppenförmig organisierten Settings entwickelt. Das triviale Exempel dafür ist die Schulklasse.

Aus diesen – und weiteren Gründen – ist *sozioökonomische* Bildung eine angemessene Zugangsweise und ein wesentlicher Beitrag zur gesellschaftlichen Bildung von Kindern und Jugendlichen.

2.3 Bezug zu den Sozialwissenschaften

Sozioökonomische Bildung versteht sich als Teil einer umfassenderen sozialwissenschaftlich *fundierten* gesellschaftlichen Bildung. Sie stellt sich damit in die sozialwissenschaftliche Tradition der Fachdidaktiken. Aus der skizzierten Gegenstandsorientierung und aus dem Prinzip der Wissenschaftsorientierung ergibt sich ein *multidisziplinärer* Wissenschaftsbezug der sozioökonomischen Bildung.

In den Sekundarstufen I und II folgen Bildung und Lernen den *allgemeineren und grundlegenden* Prinzipien Wissenschaftsorientierung oder Wissenschaftspropädeutik, nicht Disziplinorientierung oder Disziplinpropädeutik. Die Sozioökono-

Sozioökonomische Bildung

miedidaktik schöpft den *wissenschaftlichen Teil* ihrer bildungsrelevanten Inhalte und Verfahren aus einer *Mehrzahl* von sozialwissenschaftlichen Bezugsdisziplinen. Auch die politische, die geographische und die historische Bildung betrachten ihre bezugswissenschaftliche Interdisziplinarität als ein konstitutives Charakteristikum.

Soweit die Sozioökonomiedidaktik relevante Probleme als Auswahlkriterien dafür wählt, entspricht ihr Vorgehen den problemorientierten Forschungstraditionen, die man etwa in der Betriebswirtschaftslehre, der Managementlehre, der Personalwirtschaft, der Konsumforschung oder der Marketinglehre findet.

Die sozialwissenschaftlichen Disziplinen überschneiden sich in ihren Methodologien, Fragestellungen, Theorien und Methoden. Wichtige Beispiele sind Konzepte wie Zweckrationalität und Rationalhandlung, Institutionen und Organisationen, Globalisierung und Ökonomisierung, Gemeinwohl und Interesse oder Wettbewerb und Macht. Konsequenterweise versteht sich etwa die Konventionenökonomie als transdisziplinär-integrativer Ansatz (Diaz-Bone, 2015).

Zugleich ist jede der sozialwissenschaftlichen Disziplinen Politikwissenschaft, Volkswirtschaftslehre, Betriebswirtschaftslehre und Soziologie disziplinintern multiparadigmatisch strukturiert und weder theoretisch noch methodisch homogen (Kornmesser & Schurz, 2014). Dass mehrere theoretische Grundkonzepte existieren, ist unmittelbar praxisrelevant, da Theorien implizite oder explizite Handlungsempfehlungen enthalten, sei es für Unternehmen oder politische Instanzen. Der wissenschaftliche und paradigmatische Pluralismus und seine praktisch-politischen Folgen werden nicht nur in der Volkswirtschaftslehre, sondern auch in der Betriebswirtschaftslehre und im Rechnungswesen breit diskutiert (z. B. Davis, 2014, Schanz, 2014, van der Meer-Kooistra & Vosselman, 2012).

Disziplinäre Differenzen zwischen den Sozialwissenschaften mögen im Wissenschaftssystem wichtig sein. Für die schulische Bildung haben sie angesichts der Aufgabe, die gesellschaftliche (politische, wirtschaftliche, soziale) Welt elementar und Grundlegend zu erschließen, nur nachrangige Bedeutung.

Deshalb befragt die Sozioökonomiedidaktik sowohl die Sozialwissenschaften (transdisziplinäres Wissen) als auch ihre Einzelwissenschaften (disziplinäres Wissen) nach bedeutsamen Beiträgen zur sozioökonomischen Bildung von Kindern und Jugendlichen. Nach fachdidaktischen Kriterien wählt sie aus ihnen *einige wenige*, besonders *bildungsrelevante* Wissensbestände und Verfahrensweisen aus. Eine *systematische Einführung* in einzelne sozialwissenschaftliche *Disziplinen* gehört dagegen nicht zu den Aufgaben der Schule. Sozioökonomische Bildung ist deshalb sozialwissenschaftlich transdisziplinär orientiert.

Zu den Disziplinen und Forschungstraditionen, deren Denkweisen und Wissensbestände die Sozioökonomiedidaktik als besonders bildungsträchtig betrachtet zählen: Volkswirtschaftslehre, Sozioökonomie, Konventionenökonomie, Wirtschafts-, Arbeits- und Konsumsoziologie sowie die Politische Ökonomie. Die Sozioökonomiedidaktik bezieht sich dabei jeweils auf die *internationale* Forschungsgestalt der

Disziplinen. Damit rücken die in der konventionellen Wirtschaftsdidaktik vorherrschenden, national verengten Versionen und Konzeptionen, etwa der deutsche Ordoliberalismus oder die deutsche soziale Marktwirtschaft, in den Hintergrund.

Man würde den Lernenden *wesentliches* wirtschaftliches Wissen und Können vorenthalten, würde man ihnen für die folgenden Fragen nur oder überwiegend Wissen aus den Wirtschaftswissenschaften anbieten: Was ist Geld? Wie funktionieren Geldwirtschaften? Was bedeutet Arbeit, wie wird sie organisiert und was folgt daraus? Was sind Märkte, wie entstehen, bestehen, funktionieren und was bewirken sie? Wie hängen Konkurrenz und Kooperation zusammen? Was sind und wie funktionieren Unternehmen, was setzen sie voraus, was bringen sie hervor? Was ist und wie berechnet man Gewinn? Wer hat warum wirtschaftliche Macht und wie wirkt sie? Was kennzeichnet Marktwirtschaften und was unterscheidet sie untereinander? Kann und soll man sie politisch steuern? Welche alternativen Konzepte von Marktwirtschaft und welche Alternativen zu ihr gibt es? Wer trägt wirtschaftliche Risiken und wer bleibt davon verschont? Wie funktioniert und wem nützt die kapitalgedeckte Altersvorsorge? Woher kommen Innovationen? Wie entsteht Wachstum? Was heißt wirtschaftliches Handeln und an welchen Regeln und Normen orientiert es sich? Was sind Institutionen, wie entstehen sie und wie verändern sie sich? Usw.

Auf Wirtschaftswissenschaften verengte Lehrpläne behindern die ökonomische und verhindern die sozioökonomische Bildung. Sie schließen das reichhaltige relevante Wissen über Wirtschaft aus den anderen Sozialwissenschaften von vornherein und willkürlich aus. Es findet faktisch auch in anderen Domänen oder an anderen Stellen im Curriculum keinen Platz. Diese disziplinar motivierte Ausgrenzung verstößt deshalb gegen das Prinzip der Wissenschaftsorientierung.

Selbstverständlich gibt es Inhaltsfelder, bei denen volkswirtschaftliches Wissen gegenüber dem aus anderen Sozialwissenschaften in der sozioökonomischen Bildung einen Vorrang genießt. Sie stammen vor allem aus dem Bereich der Makroökonomie (in dieser Domäne kann man noch am ehesten ein Spezifikum der Volkswirtschaftslehre gegenüber anderen Sozialwissenschaften sehen). Dazu zählen etwa Beschäftigung, Konjunktur, Investition, Preisniveau, Währung, Gleichgewicht oder Außenwirtschaft. Auch die makroökonomischen Konzepte sind wissenschaftlich kontrovers.

Insgesamt muss die Sozioökonomiedidaktik systematisch herausarbeiten, welche sozialwissenschaftlichen oder disziplinären Konzepte im Zusammenhang mit welchem der curricular kanonischen Inhaltsfelder erworben, angewendet und dann mit anderen Konzepten verglichen werden sollen.

2.4 Subdomäne Wirtschaft in der Domäne Gesellschaft

Sozioökonomische Bildung verortet sich in der Domäne Gesellschaft, die im engeren Sinne die Subdomänen Politik, Wirtschaft und Gesellschaft umfasst. Die Domäne und ihre Subdomänen bezeichnen im Sinne von Weinert Inhaltsgebiete oder Wis-

Sozioökonomische Bildung

sensfelder, sie sind nicht identisch mit den Disziplinen Politikwissenschaft, Wirtschaftswissenschaften und Soziologie. Die Domäne Gesellschaft steht für den historisch-gesellschaftlichen Weltzugang. Im engeren Sinne repräsentiert sie die Perspektiven der sozialen Ordnung, der sozialen Organisation und der sozialen Einbettung individuellen und kollektiven menschlichen Denkens und Handelns.

Der *sozialwissenschaftliche* Zugang zur Domäne Gesellschaft zeichnet sich dadurch aus, dass er den Fokus vor allem auf *kollektive* politische, wirtschaftliche und soziale Phänomene und Probleme sowie auf *gesellschaftlich* bedingte individuelle Phänomene und Probleme richtet, insofern gehört auch die Mikroebene dazu. Sozioökonomische Bildung fördert dann „Fähigkeiten und Fertigkeiten in sozial, politisch und ökonomisch geprägten Situationen und Strukturen des gesellschaftlichen *Zusammenlebens*“ (Weber, 2010, S. 108, Hervorh. RH).

Die Sozioökonomiedidaktik akzeptiert ein *verteilt*es Definitionsrecht über die Domäne Gesellschaft und das ihr zugeordnete Wissen und Können. Denn nicht nur die wissenschaftlichen Fachdidaktiken und die Allgemeindidaktik, sondern auch Bildungspolitik, Bildungsadministrationen und Bildungspraxis vertreten legitime Vorstellungen über die Strukturierung von schulischen Domänen und ihren Subdomänen, die auch traditionsbildend wirken.

Im Übrigen wendet die Sozioökonomiedidaktik das Prinzip des Pluralismus reflexiv auf sich selbst an. Sie geht davon aus, dass es eine Mehrzahl begründbarer Alternativen für die Strukturierung von Domänen und die Abgrenzung von Fächern gibt. Sie stellt fest, dass es in Europa eine große Vielfalt an Fächerstrukturen und Subdomänenkombinationen gibt, in denen sozioökonomische Bildung verankert ist. Mit Blick auf die unterschiedlichen Bildungstraditionen, Schulstrukturen und Wirtschaftskulturen wäre es sozialwissenschaftlich naiv anzunehmen, man kenne die eine und einzige für die Domänenfrage „effiziente“ Lösung: das Separatfach Wirtschaft.

Genau dies war aber die zentrale Argumentationsfigur, mit der 2010 der sozioökonomische bildungspolitische Konsens aus dem Jahr 2000 öffentlich zur Disposition gestellt wurde. Und genau im Augenblick dieses Angriffes geriet die sozioökonomische Bildung und ihre Didaktik als konzeptionelle Alternative erneut in den Fokus der wissenschaftlichen und öffentlichen Aufmerksamkeit.

Was unterscheidet sozioökonomische Bildung von ihrem ökonomistischen Gegenpol? Was kann man sowohl mit Blick auf ihre Tradition als auch unter Berücksichtigung des aktuellen Diskussionsstandes als ihre Kernmerkmale auszeichnen?

3 Was unterscheidet die sozioökonomische Bildung?

Ruft man sich Debatten seit den 1970er Jahren in Erinnerung, kann man die sozioökonomische von der ökonomisch-wirtschaftswissenschaftlichen Bildung anhand von sechs konzeptionellen Charakteristika unterscheiden:

- Bildungs- und Problemorientierung als Leitkriterium für die Auswahl von Wissenschaftswissen aus den Sozialwissenschaften und aus ihren Disziplinen;
- sozialwissenschaftliche Interdisziplinarität als Strukturprinzip von Lehrerbildung, Fachdidaktik, Curricula, Fach und Unterricht (Wissenschaftsorientierung, Sozialwissenschaftlichkeit);
- sozialwissenschaftlicher und politischer Pluralismus als inhaltlich-curricular-unterrichtliches Prinzip (Kontroversität, Multiparadigmatizität als Form von Wissenschaftsorientierung);
- kritisch-distanzierter und reflektierter Zugang zu wirtschaftlichen Phänomenen, Institutionen und Interessenlagen und analytisch-skeptischer Habitus als Bildungsziel (Kritik);
- gesellschaftliche Kontextualisierung als ein universales Grundphänomen von Wirtschaft und Wirtschaften sowie als eine Grundtatsache der wirtschaftlichen Alltagswelten und des Alltagshandelns der Lernenden (Einbettung);
- multimotivische, mit pluralen und kontroversen wirtschaftlichen Konventionen, Denkmustern, Wertmaßstäben und unterschiedlichen Wissensformen umgehende und im Allgemeinen alltagskompetente Akteure (Subjektorientierung, Wertevielfalt und Wissenspluralität).

Angesichts der aktuellen Auseinandersetzungen um die mit diesen Leitideen umschriebene sozioökonomische Tradition macht es Sinn, die Konturen sozioökonomischer Bildung durch einen Vergleich mit ihrem Gegenpol zu beschreiben (vgl. Tabelle 2). In dieser prononcierten und vereinfachenden Form kann die Gegenüberstellung helfen, die grundsätzlichen fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Alternativen aufzuzeigen, um die sich die Debatte im Kern dreht. Von den in der Übersicht aufgelisteten zwölf Unterscheidungskriterien wurden Bildungsgegenstand, Strukturprinzipien, Wissenschaftsbezug und Disziplinarität sozioökonomischer Bildung oben erläutert; die weiteren Kriterien beschreiben z. B. (Fischer & Zurstrassen, 2014) und (Hedtke, 2015c).

Nimmt man den Anspruch auf Bildung im beschriebenen Sinne ernst, dann erweist sich die Leistungsfähigkeit sozioökonomischer Bildung vor allem in der Konzipierung und Konkretisierung der Kriterien Bildungsziel, Weltbild, Akteur, Wissensformen und Kritik. Das Kriterium Kritik bezeichnet einen grundsätzlichen Gegensatz der Sozioökonomiedidaktik zum wirtschaftsdidaktischen Mainstream, insofern dieser funktionalistische Ansätze bevorzugt und Employability-, Unternehmer-, Konsum-, Finanz- und Wirtschaftsordnungserziehung weitgehend unkritisch konzipiert.

Sozioökonomische Bildung

Tab. 2: Sozioökonomische und ökonomistische Bildung im stilisierten Vergleich

Pole:	Sozioökonomische Bildung	Ökonomistische Bildung
Kriterien:	← <i>Kontinuum</i> →	
Bildungsgegenstand	Wirtschaft und Wirtschaften in der Gesellschaft	„Erkenntnisperspektive“ der Wirtschaftswissenschaften
Bildungsziel	Kontextualisierung von Denken und Handeln in der / über die Wirtschaft Sinnbildung, Reflexion	Ökonomisierung von wirtschaftlichem Denken und Handeln Knappheitsreduktion, Effizienzsteigerung
Strukturprinzipien	Subjektorientierung, Problemorientierung, Wissenschaftsorientierung	Disziplinentorientierung
Wissenschaftsbezug	Sozialwissenschaften: Wissenschaftswissen über Wirtschaft	Wirtschaftswissenschaften: VWL, BWL
Disziplinarität	transdisziplinär, multidisziplinär: sozialwissenschaftliches Feld	monodisziplinär: Disziplin „Ökonomie“
Paradigmatizität	multiparadigmatisch Paradigmen aus den Sozialwissenschaften	monoparadigmatisch Paradigma der „Ökonomik“
Weltbild	kulturalistisch	mechanistisch
Rationalität	Rationalitäten als kulturell konstituierte, lokale Konstrukte	Zweckrationalität als natürlicher, objektiver, universaler Fakt
Akteur	interpretationsbedürftig; Handeln als kulturell geprägt, sozial eingebettet, individuell und kollektiv sinnhaft konstruiert	kalkulationsbedürftig; Handeln als individuelle zweckrationale Reaktion auf externe Anreize
Kompetenz	Ausgangsannahme für Bildung: wirtschaftlich (alltags-) kompetente Akteure	Begründung für Bildung: Akteure mit defizitären Wirtschaftskompetenzen
Wissensformen	subjektives, kulturelles, pragmatisches und (sozial-) wissenschaftliches Wissen: Deutungs- und Handlungswissen	(wirtschaftswissenschaftliches) Wissenschaftswissen, Begriffs- und Modellwissen: deduziertes Anleitungswissen
Kritik	Skepsis und Kritik als wissenschaftsorientierter und interessenbezogener Habitus	k. A.

Tabelle erweitert in Anlehnung an (Hedtke, 2015c).

Im Zusammenhang des konzeptionellen Vergleichs muss man betonen, dass es hier um sozialwissenschaftlich begründete Unterscheidungen auf der *konzeptionellen Ebene* der Sozioökonomiedidaktik geht und nicht um eine Lerninhaltsliste. Auf der *materialen Ebene* des kollektiv-individuellen Lernens und seiner Regulierung, also in *sozioökonomischen* Bildungsstandards, Lehrplänen, Lehr-Lern-Materialien, konkreten Unterrichtsreihen und Aufgabenstellungen, gewinnen diese sozioökonomischen Zugriffe auf Wirtschaft gegenüber den exklusiv wirtschaftswissenschaftlichen zwar stark an Relevanz und Gewicht. Während aber die ökonomistischen Bildungskonzepte die Konzepte der anderen Sozialwissenschaften curricular und unterrichtlich ignorieren, verdrängt die Sozioökonomiedidaktik die konventionellen wirtschaftswissenschaftlichen Konzepte keineswegs. Vielmehr sichert sie ihnen sowohl als prinzipielle Alternative zu sozioökonomischen Zugängen und als auch in Form von konkreten alternativen Konzepten einen *systematischen* Platz in der *pluralistisch* strukturierten Subdomäne Wirtschaft.

4 Ausblick

Sozioökonomiedidaktik und sozioökonomische Bildung sehen sich auf konzeptioneller, bildungspolitischer und curricularer Ebene ähnlichen Verdrängungsversuchen von Seiten ökonomistischer Positionen ausgesetzt wie die sozialwissenschaftliche Tradition der Betriebswirtschaftslehre oder die unorthodoxen Traditionen der Volkswirtschaftslehre (vgl. z. B. Schanz, 2014, Jens & Rohmahn, 2010, Hedtke, 2015b). Letztlich handelt es sich hier um einen fünffachen Grundsatzkonflikt, der gleichermaßen im Wissenschafts- wie im Bildungssystem ausgefochten wird:

- Soll man einer einzelnen Disziplin einen mehr oder weniger starken Alleinvertretungsanspruch für die Beschreibung und Erklärung wirtschaftlicher Phänomene einräumen (Deutungsmacht)?
- Soll man das „ökonomische“ Paradigma trotz des paradigmatischen Pluralismus in den Sozialwissenschaften in Studium und Unterricht privilegieren (Monoparadigmatizität)?
- Darf man *innerhalb* der Wirtschaftswissenschaften eine bestimmte theoretisch-politische Strömung zu Lasten anderer Strömungen hervorheben (Parteilichkeit)?³
- Kann man auf praktisches wirtschaftliches Denken und Handeln angemessen vorbereiten, wenn man systematisch von sozialer Einbettung, pluralen Praxen und kontroversen Wertpositionen absieht (Handlungsorientierung)?

Sozioökonomische Bildung

- Darf man im Pflichtschulsystem Individualismus, Zweckrationalität, monetäre Effizienz und Wachstum als implizite Wertvorstellungen des „ökonomischen“ Paradigmas gegenüber anderen Werten bevorzugen (Normativität)?

Die Sozioökonomiedidaktik beantwortet alle Fragen eindeutig mit Nein. Sie geht davon aus, dass eine Mehrzahl vernünftiger wissenschaftlicher und politischer Perspektiven auf Wirtschaft nicht nur möglich, sondern nötig sind (Harvey, 2015, S. 150). Das gilt aus sozioökonomischer Perspektive für theoretische und praktische Elemente von Bildung und Ausbildung in Schulen und Hochschulen gleichermaßen. Das gilt insbesondere dann, wenn es um die Lösung praktischer individueller oder kollektiver Probleme geht.

In Hochschulen und Schulen gerät die Freiheit des Denkens allerdings unter Druck. Dagegen wehrt sich eine Reihe von kritischen Bewegungen in den Wirtschaftswissenschaften, angetrieben vom Interesse an wissenschaftsbasierter Weltoffenheit, theoretischem Pluralismus und von der Erkenntnis der Pluralität der realen Wirtschaftswelten. Im Schulbereich setzt sich die Sozioökonomiedidaktik dafür ein, dass Schülerinnen und Schüler systematisch angeleitet multiperspektivisch sozialwissenschaftlich denken lernen. Auch in pluralen Welten, mit pluralen Identitäten und pluralen Wertvorstellungen leben die Lernenden heute sowieso. In den Sozialwissenschaften herrscht ein struktureller Pluralismus, ein *wissenschaftsorientierter* Unterricht über Wirtschaft kann also nur ein pluralistischer sein. Alles andere fiel hinter den Stand der Wissenschaft zurück.

Anmerkungen

Ich verwende für diesen Text auch Überlegungen und Formulierungen aus Hedtke (2015c).

- 1 Quellen: Gemeinsame Initiative von Eltern, Lehrern, Wissenschaft, Arbeitgebern und Gewerkschaften, 2000, Retzmann, Seeber, Remmele, & Jongebloed, 2010, S. 16 f., 34, 71, 81, 114, 117 f., 131.
- 2 Thomas Retzmann, Günther Seeber, Bernd Remmele, Hans-Carl Jongebloed. Tabelle in Anlehnung an Hedtke, 2015c.
- 3 In der Regel bevorzugt die konventionelle Wirtschaftsdidaktik ordoliberalen und ordnungspolitischen Positionen der deutschen Tradition. Sie sind im internationalen Kontext der Volkswirtschaftslehre seit jeher Minderheitsmeinungen mit wenig Resonanz.

Literatur

- Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.). (2014). Themen und Materialien. Ökonomie und Gesellschaft: Zwölf Bausteine für die schulische und außerschulische politische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Davis, J. (2014). ‚Pluralism‘ In Economics? A Symposium. *Review of Political Economy*, 26(4), 477-478.
- Diaz-Bone, R. (2015). Die „Économie des conventions“: Grundlagen und Perspektiven eines wirtschaftssoziologischen Paradigmas. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Eymard-Duvernay, F., Favereau, O., Orléan, A., Salais, R. & Thévenot, L. (2011). Werte, Koordination und Rationalität: Die Verbindung dreier Themen durch die „Économie des conventions“. In R. Diaz-Bone (Hrsg.), *Soziologie der Konventionen. Grundlagen einer pragmatischen Anthropologie* (S. 203-230). Frankfurt am Main: Campus.
- Fischer, A. & Zurstrassen, B. (Hrsg.). (2014). Sozioökonomische Bildung. Bonn. Gemeinsame Initiative von Eltern, Lehrern, Wissenschaft, Arbeitgebern und Gewerkschaften. (2000). Memorandum: Wirtschaft – notwendig für schulische Allgemeinbildung. Berlin.
[www.sowi-onli-ne.de/reader/oekonomische_politische_bildung/bda_dgb_u_wirtschaft_notwendig_schulische_allgemeinbildung_2000.html].
- Harvey, J. T. (2015). Contending perspectives in economics: A guide to contemporary schools of thought. Cheltenham: Edward Elgar.
- Hedtke, R. (2012). Wirtschaftswissenschaft als Politik? *Haushalt in Bildung & Forschung*, 1(2), 73-85.
- Hedtke, R. (2015a). Mein Wohl als Gemeinwohl: Lobbyismus in der ökonomischen Bildung. In M. Spieker (Hrsg.), *Ökonomische Bildung. Zwischen Pluralismus und Lobbyismus* (S. 127-172). Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag.
- Hedtke, R. (Hrsg.). (2015b). Was ist und wozu Sozioökonomie? Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Hedtke, R. (2015c). Wirtschaft und Gesellschaft. Sozioökonomische Bildung als Innovation durch Tradition. *GW-Unterricht*, (139), i. E.
- Jens, U. & Rohmann, H. (Hrsg.). (2010). *Methodenpluralismus in den Wirtschaftswissenschaften*. Marburg: Metropolis Verlag.
- Kahsnitz, D. (1999). Sozioökonomische Bildung – ein Kernelement der Allgemeinbildung. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, (35-36), 33-38.
- Kokemohr, R. (2007). Bildung als Welt- und Selbstentwurf im Anspruch des Fremden: Eine theoretisch-empirische Annäherung an eine Bildungsprozessstheorie. In H.-C. Koller, W. Marotzki, & O. Sanders (Hrsg.), *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (S. 13–68). Bielefeld: Transcript-Verlag.

Sozioökonomische Bildung

- Koller, H.-C. (2007). Probleme einer Theorie transformatorischer Bildungsprozess. In H.-C. Koller, W. Marotzki & O. Sanders (Hrsg.), *Bildungsprozesse und Fremdheitserfahrung. Beiträge zu einer Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (S. 69–82). Bielefeld: Transcript-Verlag.
- Kornmesser, S., & Schurz, G. (Hrsg.). (2014). Die multiparadigmatische Struktur der Wissenschaften: Koexistenz, Komplementarität und (In)Kommensurabilität. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Retzmann, T., Seeber, G., Remmele, B. & Jongebloed, H.-C. (2010). Ökonomische Bildung an allgemeinbildenden Schulen. Bildungsstandards, Standards für die Lehrerbildung: Studie im Auftrag des Gemeinschaftsausschusses der deutschen gewerblichen Wirtschaft. o. O. [Berlin].
- Schanz, G. (2014). Eine kurze Geschichte der Betriebswirtschaftslehre. Konstanz: UVK und UTB.
- Seeber, G. (1997). Moderne Sozioökonomie als Herausforderung für die ökonomische Bildung. In K.-P. Kruber (Hrsg.), *Konzeptionelle Ansätze ökonomischer Bildung* (S. 187–210). Bergisch Gladbach: Hobein.
- Steinmann, B. (1997). Das Konzept „Qualifizierung für Lebenssituationen“ im Rahmen der ökonomischen Bildung heute. In K.-P. Kruber (Hrsg.), *Konzeptionelle Ansätze ökonomischer Bildung* (S. 1-22). Bergisch Gladbach: Hobein.
- Thévenot, L. (2011). Pluralität kognitiver Formate und Engagements im Bereich zwischen dem Vertrauten und dem Öffentlichen. In R. Diaz-Bone (Hrsg.), *Soziologie der Konventionen. Grundlagen einer pragmatischen Anthropologie* (S. 255-274). Frankfurt am Main: Campus.
- van der Meer-Kooistra, J. & Vosselman, E. (2012). Research paradigms, theoretical pluralism and the practical relevance of management accounting knowledge. *Qualitative Research in Accounting & Management*, 9(3), 245-264.
- Weber, B. (2010). Weder isolierte ökonomische, noch dominante politische Bildung! Sozialwissenschaftliche Bildung als Ausweg? *Seminar – Lehrerbildung und Schule*, 16(2), 104-111.

Verfasser

Prof. Dr. Reinhold Hedtke

Universität Bielefeld, Fakultät für Soziologie

Postfach 100 131
D-33501 Bielefeld

E-Mail: reinhold.hedtke@uni-bielefeld.de

Internet: www.uni-bielefeld.de/soz/ag/hedtke; www.iboeb.org

Angela Häußler

Fokus Haushalt - Überlegungen zu einer sozio-ökonomischen Fundierung der Verbraucherbildung

Die Vermittlung von Kompetenzen für die Lebensführung ist eine zentrale Intention der Verbraucherbildung. Dabei ist ökonomisches Handeln in der Verbraucherrolle immer durch soziale Kontexte bedingt, insbesondere durch die Handlungs- und Entscheidungsbasis des Haushalts und der Familie. Eine sozio-ökonomisch fundierte Verbraucherbildung erfasst damit auch die gesellschaftliche Bedeutung und Rahmung der Leistungen von privaten Haushalten.

Schlüsselwörter: Verbraucherbildung, Verbraucherrolle, Alltags- und Lebensführungskompetenzen, Haushaltswissenschaft, sozioökonomische Bildung.

Aus historischer Sicht hat sich unser Wirtschaftssystem aus der Ausdifferenzierung der Produktion von Gütern und Dienstleistungen, die ursprünglich in Haushalten geleistet wurden, entwickelt. Es ist jedoch kein nostalgischer Blick, wenn der Haushalt immer noch als Basisinstitution der Gesellschaft gesehen wird, sondern ein wertegeliteter Blick: Der Haushalt, d.h. die konkrete Lebensführung von und für Menschen ist Ausgangs- und Zielpunkt des wirtschaftlichen Handelns, und das gesellschaftliche System - also auch die Wirtschaft - soll dem Wohlergehen der Menschen in ihrer Gesamtheit dienen und ist kein Selbstzweck. (Methfessel & Schlegel-Matthies, 2003)

1 Sozioökonomie für den Haushalt - zwischen den Disziplinen

„Wirtschaft“ ist wichtig – daran lassen Tagespolitik und -presse keinen Zweifel. Sie hat einen zentralen Stellenwert für viele politische Entscheidungen, ist von Bedeutung für gesellschaftliche Entwicklungen. Die Forderung nach mehr ökonomischer Bildung an Schulen erscheint daher folgerichtig. Angesichts der sozialen und ökologischen Folgen der globalen Wirtschaftsweise wird jedoch zunehmend und von vielen Seiten angezweifelt, dass das Ziel der Wirtschaft, von der die Zeitungen berichten, auf das „Wohlergehen der Menschen in ihrer Gesamtheit“ oder der Bedürfnisbefriedigung der Gesellschaft ausgerichtet ist, wie es auch in den Lehrbüchern der Volkswirtschaftslehre zu lesen ist (Funder, 2011; Ohrem & Meier-Gräwe, 2012; Rogall, 2013). Es stellt sich daher die Frage, welche ökonomische Bildung die nächste Generation braucht, um auf die gesellschaftlichen Herausforderungen vorbereitet zu sein. Kollmann plädiert dafür, dass eine moderne Wirtschaftslehre da anset-

zen muss, wo Menschen leben und im Alltag wirtschaftliche Entscheidungen treffen: im Haushalt (Kollmann, 2012). Hier sind ökonomische und soziale Prozesse kaum voneinander zu trennen.

Ausgehend davon stellt sich die Frage, welches sozio-ökonomische Fundament eine zeitgemäße Verbraucherbildung braucht; eine Verbraucherbildung, die den Haushalt als Ort der alltäglichen Lebensführung in den Mittelpunkt stellt und die nicht aus den Augen verliert, dass „Verbraucher“ zu sein eine Rolle ist, die alle Menschen im Rahmen ihrer Alltagsversorgung immer wieder einnehmen, die ganz eng an den Haushalt und die jeweilige ökonomische und soziale Lebenssituation gebunden ist (Schlegel-Matthies, 2003). Als Intention einer solchen umfassenden Verbraucherbildung wird zugrunde gelegt, die Zusammenhänge, Folgen und Restriktionen des Verbraucherhandelns und der Verbraucherrolle zu verstehen und zu reflektieren sowie konkrete Handlungskompetenzen für den Alltag entwickeln zu können (Thiele-Wittig, 2003).

Der vorliegende Artikel identifiziert in verschiedenen sozio-ökonomisch ausgerichteten wissenschaftlichen Diskursen Anknüpfungspunkte für die Verbraucherbildung, die Perspektive der alltäglichen Lebensführung ist dabei erkenntnisleitend. Welche Themen und Erkenntnisse sind für eine haushaltsorientierte, empirisch und theoretisch fundierte Verbraucherbildung anschlussfähig?

1.1 Welche „Wirtschaft“ ist gemeint?

Die alltägliche Lebensführung und damit das Wirtschaften in privaten Haushalten mit dem Ziel der Versorgung der Haushaltsmitglieder ist eingebettet in das gesellschaftliche Wirtschaftssystem und mit diesem eng verwoben. In einer erwerbswirtschaftlich strukturierten Massenkongsumgesellschaft sind Haushalte zunächst auf einen Erwerbsarbeitsplatz angewiesen – unabhängig davon, ob die Tätigkeit zu ihrem eigenen oder dem gesellschaftlichen Wohlergehen beiträgt. Und als Verbraucher tragen sie durch die Art und Weise der Lebensführung zu den ökologischen und sozialen Folgen der Kongsumgesellschaft bei. Dabei sind private Haushalte mehr als eine Gruppe individueller Verbraucher und Anbieter von Arbeitskraft. Auch in einer Industrie- oder Dienstleistungsgesellschaft sind sie als Orte und Schaltstellen der alltäglichen Lebensführung zentrale Wirtschaftssubjekte, in denen nicht nur konsumiert, sondern auch produziert wird, in denen gesellschaftlich relevante Leistungen erbracht werden. Denn so, wie die Kartoffeln vom Markt oder die Tiefkühlpizzen aus dem Supermarkt kommen, können sie nicht ihren ökonomischen Zweck der Bedürfnisbefriedigung im Haushalt erfüllen. Zwischen der „Marktentnahme“, die nach dem klassischen Wirtschaftsverständnis als Konsum gilt, und dem eigentlichen Verzehr, passiert in den Haushalten noch einiges. Dabei werden das Wirtschaften und Produzieren (die „Haushaltsproduktion“) im Rahmen der Alltagsversorgung nicht als rein ökonomische Vorgänge betrachtet und empfunden. Dies ist immer untrennbar mit sozialen Kontexten, Bedingungen und Beziehungen verbunden. Ob und welche Kar-

toffeln oder Tiefkühlpizzen es gibt, hängt nicht nur vom Geldbeutel und dem Appetit der Einkaufenden ab, auch die Lebensform, das Zeitbudget für die Zubereitung oder die soziale Situation, für die die Mahlzeit geplant ist, spielen eine Rolle. Es hängt auch von sozialen Faktoren ab, wer die Versorgungsarbeiten im Haushalt übernimmt. Ziel des Haushaltens ist dabei natürlich nicht das Konsumieren oder Produzieren an sich, sondern die Versorgung und Bedürfnisbefriedigung der Haushaltsmitglieder, die Kultur des Zusammenlebens sowie die Persönlichkeitsentwicklung (Schweitzer, 1991).

Verschiedene sozio-ökonomisch ausgerichtete Diskurse beschäftigen sich mit Aspekten, die für die Verbraucherbildung im oben beschriebenen Sinne Beiträge leisten können: An erster Stelle ist die Haushaltswissenschaft zu nennen, in der die alltägliche Lebensführung im Mittelpunkt steht, die Leistungen der privaten Haushalte erfasst und analysiert werden, der Begriff der „Haushaltsproduktion“ wissenschaftlich verankert ist und „Wirtschaften“ in erster Linie nicht als das verstanden wird, was monetären Gewinn einbringt, sondern auf die Alltagsversorgung ausgerichtet ist und damit letztlich auf das, was der Lebensqualität der Haushaltsmitglieder zuträglich ist.

Im direkten Umfeld der klassischen Wirtschaftsdisziplinen verspricht der Diskurs über sozio-ökonomische Bildung Anschlussmöglichkeiten. Auch die Debatten von Ökonominnen und Ökonomen, die dem vorherrschenden Wirtschaftsverständnis unter anderem aufgrund seiner Realitätsferne kritisch gegenüberstehen sind einen Blick wert. Besonders hervorzuheben ist dabei die feministische Ökonomie, die auf die Schieflage der gängigen ökonomischen Theorien hinweist, da diese gesellschaftlich notwendige unbezahlte Fürsorgearbeit in privaten Haushalten ökonomisch nicht erfasst. Nicht zuletzt ist es interessant, im wissenschaftlich sehr heterogenen Feld der Verbraucherbildung und -politik die sozio-ökonomischen Zugänge zur Verbraucherbildung zu identifizieren.

Im Rahmen dieses Beitrags können zunächst lediglich sozio-ökonomische Anknüpfungspunkte der genannten Diskurse als Debattenbeitrag zur Ernährungs- und Verbraucherbildung formuliert und zusammen getragen werden. Für eine theoretische Fundierung bedarf es einer vertieften und umfassenden Analyse der verschiedenen disziplinären sozio-ökonomischen Forschungsbereiche für die Verbraucherbildung.

1.2 Haushaltswissenschaftliche Perspektive

Den Haushalt in den Mittelpunkt der wissenschaftlichen Betrachtungen zu stellen, ist in der Haushaltswissenschaft natürlich obligatorisch. Ausgangspunkt und Ziel dieser Disziplin sind Haushalte als Basisinstitutionen für die alltägliche Versorgung¹. Da die Versorgung und Bedürfnisbefriedigung spätestens seit der Industrialisierung zu großen Teilen über Waren- und Dienstleistungsmärkte stattfindet, ist die Verbraucherrolle privater Haushalte eine integrierte Perspektive der Haushaltswissenschaft.

Fokus Haushalt

Aus Sicht des Haushalts stellt der Konsum als Marktentnahme im ökonomischen Sinne die Beschaffung von „Produktionsfaktoren“ für die Versorgung der Haushaltsmitglieder dar. Die „Haushaltsproduktion“ ist zentraler ökonomischer Gegenstand der Haushaltswissenschaft (Küster, 1994; Piorkowsky, 1997; Schweitzer, 1991). Der Konsumbegriff und das Verbraucherverständnis der Haushaltswissenschaft unterscheidet sich aufgrund der Haushaltsperspektive daher vom Konsumbegriff anderer wirtschaftswissenschaftlicher Disziplinen.

Während des Institutionalisierungsprozesses der modernen Haushaltswissenschaft in den 1960er Jahren wurde der private Haushalt explizit als „sozial-ökonomisches Gebilde eigener Art“ (Kötter, 1962, zitiert nach Richarz, 1991, S. 283) verstanden; als eine ökonomische Institution, die auf sozialen Beziehungen beruht und sozial gerahmt ist. Für eine Wissenschaft vom Haushalt war und ist sowohl die Soziologie als auch die Wirtschaftswissenschaft von Bedeutung. Seit ihren Anfängen verbindet Haushaltswissenschaft also soziale und ökonomische Perspektiven das haushälterischen Handelns miteinander und fühlt sich zudem einer Bildung für Lebensführungs- bzw. Alltagskompetenzen verpflichtet (Richarz, 1991; Schweitzer, 1991; Tornieporth, 1980). Die Verbraucherrolle wird durchgängig aus der Perspektive der alltäglichen Lebensführung und eingebettet in die vielfältigen Aufgaben der Alltagsversorgung erfasst.

Es ist nicht möglich, an dieser Stelle einen vollständigen Überblick über die für die Verbraucherbildung relevanten Ansätze der Haushaltswissenschaft zu geben. Folgende in den letzten Jahrzehnten entwickelten theoretischen Zugänge und Fragestellungen bieten für ein sozio-ökonomisch ausgerichtetes Konzept einer zeitgemäßen Verbraucherbildung relevante und interessante Anknüpfungspunkte:

- Durch die Haushaltsperspektive werden Verbraucher konsequent in ihrem sozialen Handlungskontext betrachtet. Es geht nicht um einen individuellen Verbraucher, der unabhängig und auf Grundlage von eigenen Präferenzen entscheidet, sondern um das soziale Versorgungssystem Haushalt als Rahmung für Konsumententscheidungen und Konsumspielräume. Im theoretischen Modell des haushälterischen Handelns werden verfügbare Ressourcen, handlungsleitende Wertorientierungen und mögliche Handlungsalternativen systematisch in Beziehung gesetzt und Kontextbedingungen erfasst (Schweitzer, 1991). Es wird berücksichtigt, dass sowohl das direkte soziale Umfeld einen Einfluss auf die Art und Weise der Versorgung hat als auch die Kultur oder das jeweilige Wirtschaftssystem. So wird ein mikroperspektivischer (Handlungslogik des einzelnen Haushalt) mit einem makroperspektivischen (Handlungslogiken der Haushalte in der Gesellschaft) Blick miteinander verbunden.
- Haushaltswissenschaftliche Konzepte unterscheiden zwischen der Familie als soziales System und dem Haushalt als ökonomisches System, se-

hen beide aber in enger Wechselwirkung miteinander: Familie funktioniert ohne die Versorgungsleistungen des Haushalts nicht, und die Art und Weise des Haushaltens ist nicht unabhängig von der jeweiligen Lebens- und Familienform zu betrachten (Schweitzer, 1991).

- Alltagsversorgung ist Arbeit und daher ist auch die Verbraucherrolle mit Arbeit verbunden. Das Konzept der „Neuen Hausarbeit“ (Schlegel-Matthies, 2003; Thiele-Wittig, 2003) beschreibt, dass die Anforderungen für die Lebensbewältigung durch gesellschaftlichen Wandel und soziale Ausdifferenzierung immer komplexer werden und die Schnittstellen der Haushalte mit anderen Versorgungsinstitutionen zunehmen. Dadurch werden von den Haushalten zunehmend Koordinations-, Informations- und Synchronisationsleistung gefordert und der Orientierungsbedarf in den verschiedenen Märkten steigt. Beispielsweise haben Privatisierungs- und Liberalisierungsprozesse dazu geführt, dass die bisher weitgehend verlässlich öffentlich organisierte Alters- und Gesundheitsversorgung zunehmend in private Verantwortung übergeht und die Orientierung auf den Energie- und Telekommunikationsmärkten besonders für Familien eine besondere Herausforderung darstellt. Ein „Verbraucher“ zu sein, wird da schnell zum Vollzeitjob (Verbraucherzentrale Bundesverband [vzbv], 2009) und ist bei weitem keine passive Rolle.
- Haushalte und Familien sind durch die von ihnen erbrachten Versorgungs-, Erziehungs- und Pflegeleistungen wichtige Leistungsträger der Gesellschaft (Meier-Gräwe, 2014; Ohrem & Meier-Gräwe, 2012; Thiele-Wittig, 2003). Als Regenerations- und Sozialisationsorte sorgen sie zum Beispiel für langfristig leistungsfähige ArbeitnehmerInnen. HaushaltswissenschaftlerInnen weisen seit den Anfängen der Disziplin darauf hin, dass die unbezahlte Fürsorgearbeit in Haushalten und Familien einen enormen ökonomischen Wert hat, dieser aber in den volkswirtschaftlichen Gesamtrechnungen nicht erfasst wird. Dadurch entsteht eine ökonomische Schieflage, da die vermeintlich kostenlose Ressource „unbezahlte Arbeit“ nicht als systemrelevant verstanden und im Wortsinne über Gebühr in Anspruch genommen wird; vergleichbar mit der ebenfalls in ökonomischen Systemen weitgehend kostenlos verfügbaren natürlichen Ressourcen (Ohrem, Häußler & Meier-Gräwe, 2013). Dem „Reparaturbetrieb Familie“ kommt zum Beispiel die Aufgabe zu, für Ausgleich zur flexibilisierten, zunehmend verdichteten und wenig verlässlichen Arbeitswelt zu sorgen. Die ökonomische Unsichtbarkeit der unbezahlten Arbeit hat weiterhin zur Folge, dass es kaum ökonomische Anreize für gesellschaftliche Unterstützungssysteme für die Arbeit des Alltags gibt (z.B. innovative Arbeitszeitmodelle, quantitativ und qualitativ hochwer-

tige Kinderbetreuung, bezahlbare haushaltsnahe Dienstleistungen). Für eine sozioökonomisch ausgerichtete Verbraucherbildung ist eine Reflexion über die ökonomische Bedeutung unbezahlter Arbeit nicht nur insofern relevant, als dass sie grundlegende Bewertungsansätze vorherrschender Wirtschaftskonzepte sichtbar macht. Es wird auch deutlich, welche Spielräume die strukturellen Rahmenbedingungen für die Verbraucherrolle von Haushalten und Familien ermöglichen, die ja, wie weiter oben beschrieben, untrennbar mit der Arbeit des Alltags verbunden ist.

- Nicht zuletzt weisen haushaltswissenschaftliche Arbeiten darauf hin, dass das soziale System „Familie“ und damit auch das ökonomische System „Haushalt“ nach wie vor durch deutliche Geschlechterunterschiede geprägt sind. Die Daten der jüngsten Zeitbudgeterhebungen des statistischen Bundesamtes zeigen, dass Frauen etwa zwei Drittel ihrer Arbeit unbezahlt leisten, Männer weniger als die Hälfte (*destatis* online). Die Verbraucherrolle ist also keineswegs geschlechtsneutral und „Gender“ auch für die Verbraucherbildung eine relevante soziale Kategorie. Ein für die Arbeit des Alltags sensibilisierter Blick erfasst dabei zum Beispiel nicht nur, dass sich Männer und Frauen unterschiedlich ernähren, sondern auch, dass sie sich auf unterschiedliche Art und Weise für die Ernährungsversorgung zuständig fühlen (Leonhäuser, Meier-Gräwe, Möser, Zander & Köhler, 2009). Wer macht die Arbeit des Alltags und was bedeutet das für die Verbraucherrolle?

Diese Aspekte können eine Grundlage für empirisch-theoretische Fundierungen einer sozio-ökonomisch ausgerichteten Verbraucherbildung bieten. Die haushaltswissenschaftliche Perspektive auf die Prozesse des Konsumierens und Verbrauchens zeichnet sich vor allem dadurch aus, dass sie diese immer als untrennbar mit der Arbeit des Alltags verbunden sieht und die produktive Seite des Konsumierens nicht aus dem Blick verliert. Durch die Zuweisung der Verbraucherrolle an den privaten Haushalt im Zuge der gesellschaftlichen Arbeitsteilungsprozesse während der Industrialisierung wird diese in ökonomischen Modellen in aller Regel nicht erfasst.

1.3 Sozioökonomische Bildung

Wenn man den Begriffen der „Sozioökonomie“, „Sozialökonomie“ oder der „sozio-ökonomischen Bildung“ nachspürt, führen die Wege auch in die Wirtschaftswissenschaften. In den ökonomischen Disziplinen werden von Beginn an Debatten über das Verhältnis zwischen der Ökonomie und ihrer sozialen Bedingtheit bzw. ihrer gesellschaftlichen Verankerung geführt, womit auch die Frage nach dem grundlegenden Verständnis von „ökonomisch“ oder „Wirtschaft“ verbunden ist (Mikl-Horke, 2015).

Aufgrund globaler ökonomischer Krisen sind innerhalb der letzten Generation sowohl in der Sozialwissenschaften als auch in den Wirtschaftswissenschaften Strömungen entstanden, die ausgehend von einer Kritik an der Neoklassik und dem volkswirtschaftlichen Mainstream verstärkt das Verhältnis von Wirtschaft und Gesellschaft in den Blick nehmen (Hedtke, 2015). Sozioökonomische Debatten sind derzeit durchaus aktuell. Allein die Differenzierung der verschiedenen Begrifflichkeiten würde jedoch den Rahmen des Beitrags übersteigen, daher stehen in diesem Abschnitt in erster Linie die ökonomischen Bildungsdebatten im Fokus.

Für sozio-ökonomische Zugänge in der Verbraucherbildung verspricht besonders die sozio-ökonomische Bildung konkrete Anknüpfungspunkte. Welche Ziele und Intentionen verfolgt diese und welche Inhalte werden thematisiert? Besonderes Augenmerk in der Analyse liegt dabei auf dem Verständnis der Verbraucherrolle und damit der Alltags- und Lebensweltperspektive.

Die verschiedenen Vertreter/Vertreterinnen einer sozio-ökonomischen Bildung in Deutschland eint überwiegend das Ziel eines stärkeren Lebensweltbezugs und der durchgängigen Berücksichtigung sozialer Determinanten ökonomischen Handelns. Sie gehen vom Menschen, seinen Bedürfnissen, Bedingungen und Ressourcen aus und verstehen die „Wirtschaft“ nicht als ein von der Gesellschaft differenziertes System. Dazu distanzieren sie sich von der Fachwissenschaft als Bezugsdisziplin (Fischer & Zurstrassen, 2014; Hedtke, 2014; Hellmich, 2014). Die „Mainstreamökonomie“ der Wirtschaftswissenschaften, die in mathematischen Modellen idealtypische Marktprozesse nachvollzieht und dazu mit dem konsequent nutzenmaximierenden „homo oeconomicus“ rechnet, blendet Faktoren wie Verantwortung, Macht, Vertrauen, Emotionen, Ideologien... als Einflussfaktoren für wirtschaftliche Prozesse aus und bietet kein Instrumentarium, um ökonomisches Handeln als soziales Handeln zu erfassen und eine „menschenfreundliche Wirtschaftslehre“ zu etablieren (Kollmann, 2012).

Sozio-ökonomische Bildung strebt seit jeher nach personenzentrierten, problemorientierten, situationsbezogenen, erfahrungsgesättigten, kontextsensiblen, sozialwissenschaftlichen und politikbewussten Zugängen zu Theorie und Praxis der Wirtschaft und des Wirtschaftens. (Hedtke, 2014)

Wirtschaftliches Handeln wird also als sinnhaft-interpretatives Handeln aus einer Vielfalt von Motiven und Wertvorstellungen verstanden. Sozio-ökonomische Bildung akzeptiert die Gründe, die Menschen für ihr Handeln anführen. Ausgangspunkt sind dabei immer die Problemlagen der Lebenswelt. Durch die Subjektorientierung ergreift sie Partei für die Situation der Kinder und Jugendlichen und klärt sie über die strukturellen Bedingungen und Behinderungen ihrer Verwirklichungschancen auf. Sie ermöglicht einen Blick darauf, dass Bedürfnisse, Lebenslagen, Entwicklungsperspektiven und Entfaltungsmöglichkeiten durch wirtschaftliche Strukturen, Prozesse und Ansprüche eingeschränkt oder gefährdet erscheinen. Der Haushalt und die Haushaltsführung werden dabei als exemplarische Bildungsfelder

Fokus Haushalt

betrachtet (Hedtke, 2014). Der Wirtschaftsbegriff bleibt bewusst phänomenisch und unscharf, um damit Strukturen, Prozesse und Wissensbestände bezeichnen zu können, die eine Gesellschaft als ökonomisch betrachtet (Hedtke, 2014).

Als Aufgaben einer sozio-ökonomischen Bildung formuliert Weber folgende Bildungsziele:

- *Aufklärung über ökonomisch geprägte Lebenssituationen, ihre Gefährdungen und Handlungsspielräume* - zum Beispiel zum Schutz vor prekären Beschäftigungsverhältnissen oder Überschuldungssituationen. Weber weist ausdrücklich auf die Bedeutung soziostruktureller Unterschiede wie Alter, Geschlecht und sozialer Herkunft hin, die von den Wirtschaftswissenschaften nicht erfasst werden, aber von entscheidender Bedeutung für Ressourcen und Handlungsspielräume für die Bedürfnisbefriedigung sind.
- *Ermittlung und kritische Reflexion relevanter ökonomischer Kategorien statt bloßer Legitimation* – zum Beispiel die Reflexion des Wirtschaftlichkeitsprinzips, welches sich lediglich an Nutzenmaximierung und Effizienzsteigerung als ökonomisch quantifizierbarer Größen orientiert und Ziele wie Lebensqualität außer Acht lässt.
- *Einbeziehung alternativer ökonomischer und sozialwissenschaftlicher Denkansätze und Wirtschaftsformen* (Weber, 2014)

In den Ansätzen der sozio-ökonomischen Bildung wird dabei ebenfalls für die Perspektive der Verbraucher Partei ergriffen und das ökonomische Handeln durchgängig in einen sozialen Kontext gestellt. Letztlich werden Verbraucher jedoch überwiegend als Individuen mit dem Ziel ihrer eigenen Bedürfnisbefriedigung erfasst (Engartner & Krisanthan, 2014; Weber, 2014). Die in den Haushaltswissenschaften verankerte integrierte Perspektive auf die Verbraucherrolle als Teil der alltäglichen Versorgung und der Handlungskontext des Haushalts und der Familie findet sich in den Konzepten der sozio-ökonomischen Bildung nicht.

1.4 Weitere Ansätze für eine sozio-ökonomische Verbraucherbildung

Zwei weitere Ansätze, die für eine sozio-ökonomische Fundierung der Verbraucherbildung interessant sind, sollen an dieser Stelle noch kurz erwähnt werden. Zum einen die feministische Ökonomie: Im Kern eint die unter diesem Begriff versammelten verschiedenen Strömungen die Überzeugung, dass die herrschenden neoklassischen Wirtschaftskonzepte nicht, wie sie vorgeben, wertneutral sind, sondern Macht- und Herrschaftsverhältnisse sowie soziale Ungleichheiten ausblenden und auf androzentrischen Wert- und Weltvorstellungen beruhen. Dadurch wird in den

darauf basierenden ökonomischen Modellen vieles ausgeblendet, was besonders die Lebenswelt von Frauen betrifft, wie zum Beispiel Fragen der unbezahlten Reproduktionsarbeit oder ungleiche Bewertungsmaßstäben von bezahlten Tätigkeiten (Mader, 2014).

Das Wirtschaften außerhalb dessen, was normalerweise ‚Wirtschaft‘ genannt wird, wurde in der Mainstream-Ökonomie als ‚Soziales‘, ‚Nicht-Ökonomisches‘ analysiert, in einer ersten feministischen Phase der feministischen Ökonomie als ‚Reproduktionsphäre‘ oder ‚Subsistenzproduktion‘ bezeichnet. (Madörin, 2010)

Und abschließend ist noch die Perspektive der in verschiedenen Disziplinen angesiedelten Verbraucherforschung auf sozioökonomische Aspekte der Verbraucherbildung zu nennen. Hier tut sich ein komplexes Feld auf, was einer gesonderten Analyse bedarf. Grundsätzlich spielt die Verbraucherbildung in den meisten Ansätzen der Verbraucherforschung keine zentrale Rolle. Im Mittelpunkt des wissenschaftlichen Interesses stehen Forschungen und Theorien zum Verbraucherverhalten, es wird jedoch Forschungsbedarf für den Bereich der Verbraucherbildung gesehen (Oehler & Reisch, 2012). Piorkowsky plädiert dafür, Haushalte nicht auf die Verbraucherrolle zu reduzieren, sondern im Gegenteil den Verbraucherbegriff durchgängig auf Haushalte auszuweiten (Piorkowsky, 2012).

2 Schlussfolgerungen für die Verbraucherbildung

Sozio-ökonomischen Zugänge zur Verbraucherbildung, so wie sie in diesem Beitrag erarbeitet wurden, stellen weniger ein Programm als eine spezifische Perspektive auf die Verbraucherrolle und die Kompetenzen für Lebensführung dar. Als durchgängige Erkenntnis über die verschiedenen analysierten Disziplinen hinweg zeigt sich, dass es nicht möglich ist, soziale und ökonomische Aspekte der Verbraucherrolle für die Bildung voneinander zu trennen. Gerade die didaktische Vorgabe des Lebensweltbezugs gibt die Verknüpfung geradezu vor, denn auch im Alltag ist ökonomisches Handeln untrennbar mit sozialem Handeln verwoben.

Die Bildungsinhalte in den Fächern der Ernährungs- und Verbraucherbildung für die alltägliche Lebensführung berühren immer auch sozio-ökonomische Aspekte. Eine durchgängige haushaltsbezogene, sozio-ökonomische Perspektive, die sich aus der Verbraucherrolle ableitet, kann als „roter Faden“ durch die Themen der Verbraucherbildung Zusammenhänge aufzeigen und ein vertieftes Verständnis für Strukturen, Ressourcen und Restriktionen für die Alltags- und Lebensbewältigung entwickeln. Dieses lässt sich auf Fragen des nachhaltigen Konsums, der Ernährung, Gesundheit oder auch auf Aspekte der eigenen Lebens- und Familienplanung anwenden (Thiele-Wittig, 2003).

Anmerkungen

- 1 Ein Zweig der Haushaltswissenschaft beschäftigt sich dabei auch mit hauswirtschaftlichen Dienstleistungsbetrieben; die für die Verbraucherbildung besonders relevanten Aspekte sind jedoch in der Wirtschaftslehre des privaten Haushalts angesiedelt.

Literatur

- Engartner, T. & Krisanthan, B. (2014). Ökonomische Bildung in Zeiten der Ökonomisierung - oder: Welche Anforderungen muss sozio-ökonomische Bildung genügen? In A. Fischer & B. Zurstrassen (Hrsg.), *Sozioökonomische Bildung* (Schriftenreihe Bundeszentrale für Politische Bildung, Bd. 1436, S. 155-176). Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Fischer, A. & Zurstrassen, B. (2014). Annäherungen an eine sozioökonomische Bildung. In A. Fischer & B. Zurstrassen (Hrsg.), *Sozioökonomische Bildung* (Schriftenreihe Bundeszentrale für Politische Bildung, Bd. 1436, S. 7-31). Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Funder, M. (2011). *Soziologie der Wirtschaft. Eine Einführung*. München: Oldenbourg.
- Hedtke, R. (2014). Was ist sozioökonomische Bildung? Perspektiven einer pragmatischen fachdidaktischen Philosophie. In A. Fischer & B. Zurstrassen (Hrsg.), *Sozioökonomische Bildung* (Schriftenreihe Bundeszentrale für Politische Bildung, Bd. 1436, S. 81-127). Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Hedtke, R. (2015). Was ist und wozu Sozioökonomie? Topographie eines unübersichtlichen Feldes. In R. Hedtke (Hrsg.), *Was ist und wozu Sozioökonomie?* (SpringerLink : Bücher, S. 16-69). Wiesbaden: Springer VS.
- Hellmich, S. N. (2014). Was ist Sozioökonomie? Eine Annäherung. In A. Fischer & B. Zurstrassen (Hrsg.), *Sozioökonomische Bildung* (Schriftenreihe Bundeszentrale für Politische Bildung, Bd. 1436, S. 23-62). Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- Kollmann, K. (2012). Wie Wirtschaftslehre beginnen sollte – und nicht nur in der Hauswirtschaftswissenschaft. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 1(2), 7-21.
- Küster, C. (1994). *Leistungen von privaten Haushalten und ihre Erfassung in der Zeitbudgetforschung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Leonhäuser, I.-U., Meier-Gräwe, U., Möser, A., Zander, U. & Köhler, J. (2009). *Essalltag in Familien. Ernährungsversorgung zwischen privatem und öffentlichem Raum*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mader, K. (2014, Mai). *Feministische Ökonomie. Möglichkeiten und Herausforderungen*. Ringvorlesung "Jenseits der Geschlechtergrenzen", Universität Hamburg.

- Madörin, M. (2010). Care Ökonomie. Eine Herausforderung für die Wirtschaftswissenschaften. In C. Bauhardt & G. Caglar (Hrsg.), *Gender and Economics* (Feministische Kritik der politischen Ökonomie, S. 81-104). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meier-Gräwe, U. (2014). Hauswirtschaftliche Tätigkeiten als produktive Arbeit. Eine kurze Geschichte aus haushaltswissenschaftlicher Perspektive. In K. Scheiwe & J. Krawietz (Hrsg.), *(K)Eine Arbeit wie jede andere? Die Regulierung von Arbeit im Privathaushalt* (Juristische Zeitgeschichte Abteilung 2, v. 20, S. 135-164). Berlin/Boston: De Gruyter.
- Methfessel, B. & Schlegel-Matthies, K. (Hrsg.). (2003). *Fokus Haushalt. Beiträge zur Sozioökonomie des Haushalts* (1. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Mikl-Horke, G. (2015). Traditionen, Problemstellungen und Konstitutionsprobleme der Sozioökonomie. In R. Hedtke (Hrsg.), *Was ist und wozu Sozioökonomie?* (SpringerLink: Bücher, S. 95-123). Wiesbaden: Springer VS.
- Oehler, A. & Reisch, L. A. (2012). Sie lebt! Zur Verbraucherforschung im deutschsprachigen Raum. Eine empirische Analyse. *Journal für Verbraucherschutz und Lebensmittelsicherheit*, 7(2), 105-115.
- Ohrem, S., Häußler, A. & Meier-Gräwe, U. (2013). Von der Nationalökonomie zur Care-Ökonomie. Geschlechtergerechte Arbeitsteilung und ihre Bedeutung für nachhaltige Wirtschaftskonzepte. *Jahrbuch für Christliche Sozialwissenschaften*, 54, 227-248.
- Ohrem, S. & Meier-Gräwe, U. (2012). Jenseits der Nationalökonomie. Welches Wirtschaftskonzept brauche Haushalt und Familie im 21. Jahrhundert? *Haushalt in Bildung & Forschung*, 1(2), 22–32.
- Piorkowsky, M.-B. (1997). Haushaltsökonomie. In T. Kutsch, M.-B. Piorkowsky & M. Schätzke (Hrsg.), *Einführung in die Haushaltswissenschaft. Haushaltsökonomie, Haushaltssoziologie, Haushaltstechnik* (UTB Haushalts- und Ernährungswissenschaften, Bd. 1978, S. 13-183). Stuttgart (Hohenheim): Ulmer.
- Piorkowsky, M.-B. (2012). Ja, sie lebt - aber sie ist halbseitig gelähmt und auf einem Auge blind. *Journal für Verbraucherschutz und Lebensmittelsicherheit*, 7(4), 387-391. Ein Kommentar zur Verbraucherforschung sowie zur Verbrauchertheorie und Verbraucherpolitik.
- Richarz, I. (1991). *Oikos, Haus und Haushalt. Ursprung und Geschichte der Haushaltsökonomik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rogall, H. (2013). *Volkswirtschaftslehre für Sozialwissenschaftler* (Einführung in eine zukunftsfähige Wirtschaftslehre). Wiesbaden: Springer VS Verlag. [DOI:dx.doi.org/10.1007/978-3-658-01980-8].
- Schlegel-Matthies, K. (2003). Bildung für Lebensführung - eine neue Aufgabe für die Schule? In B. Methfessel & K. Schlegel-Matthies (Hrsg.), *Fokus Haushalt*.

Fokus Haushalt

- Beiträge zur Sozioökonomie des Haushalts* (1. Aufl., S. 71-84). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schweitzer, R. v. (1991). *Einführung in die Wirtschaftslehre des Privathaushalts*. Stuttgart: UTB.
- Thiele-Wittig, M. (2003). Kompetent im Alltag: Bildung für Haushalt und Familie. In Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), *Aktivierende Gesellschaftspolitik. Aus Politik und Zeitgeschichte. 2003* (9/2003) [Themenheft]. Bonn.
- Tornieporth, G. (1980). *Haushaltslehre* (Texte zur Fachdidaktik). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Verbraucherzentrale Bundesverband. (Mai 2009). *Familien in der modernen Marktesellschaft: Der ganz normale Wahnsinn? Analyse zur Belastung von Familien im heutigen Konsumalltag*. zum Deutschen Verbrauchertag am 12. Mai 2009 in Berlin. Berlin: Verbraucherzentrale Bundesverband (vzbv).
- Weber, B. (2014). Grundzüge einer Didaktik sozioökonomischer Allgemeinbildung. In A. Fischer & B. Zurstrassen (Hrsg.), *Sozioökonomische Bildung* (Schriftenreihe Bundeszentrale für Politische Bildung, Bd. 1436, S. 128-152). Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.

Verfasserin

Prof.ⁱⁿ Dr. Angela Häußler

Pädagogische Hochschule Heidelberg

Im Neuenheimer Feld 561

D-69120 Heidelberg

E-Mail: a.haeussler@ph-heidelberg.de

Uta Meier-Gräwe

Caring. Cooking. Cleaning. Warum wir die Arbeit des Alltags gesellschaftlich neu und geschlechtergerecht verteilen müssen.

Der Beitrag stellt die Frage, warum in Deutschland trotz des steigenden Bedarfs an haushaltsunterstützenden Dienstleistungen entlang des Lebensverlaufs immer noch ein dominanter schwarz grau melierter Arbeitsmarkt existiert, der sogar größer wird. Welche Pfade hin zu attraktiven sozialversicherungspflichtigen Dienstleistungsberufen könnten stattdessen beschritten werden?

Schlüsselwörter: transnationale Sorgeketten, care drain, Aufwertung haushaltsbezogener Dienstleistungen, Geschlechtergerechtigkeit

1 Vorbemerkung

Seit Einführung des einkommensabhängigen Elterngeldes in Deutschland am 1.1.2007 richten sich viele Erwartungen auf die junge Vätergeneration als Hoffnungsträger in Sachen partnerschaftliche Arbeitsteilung. Wie eine aktuelle Studie des Wissenschaftszentrum Berlin belegt, machen immer mehr Männer nach der Geburt ihres Kindes von dieser Möglichkeit Gebrauch: So ist es als Ausdruck einer involvierten Vaterschaft unbedingt anzuerkennen, dass 2012 bereits 29,3 Prozent der Männer nach Geburt ihres Kindes Elternzeit in Anspruch nehmen (Bünning, 2014). Hervorzuheben sind darüber hinaus die positiven Effekte, welche diese mindestens zweimonatige Fürsorgeverantwortung von Vätern auch nach Ablauf der Elternzeit für partnerschaftliche Betreuungsarrangements in Familien generiert: Diejenigen Väter, die Elternzeit genutzt haben, reduzieren ihre Arbeitszeit nach der Rückkehr in den Job durchschnittlich um immerhin 4,5 Stunden pro Woche und beteiligen sich insgesamt stärker an der Kinderbetreuung als die Vergleichsgruppe an Vätern, die diese Maßnahme nicht in Anspruch genommen hat. Eine stärkere Beteiligung bei der Hausarbeit streben die Väter dagegen weder konkret an noch erhöhen sie ihr zeitliches Engagement nach der Elternzeit in diesem Bereich (ebd.).

Die Frage, wer die täglich anfallenden, zeitintensiven Arbeiten des Alltags übernimmt, ist also selbst in Paarbeziehungen mit Kindern, in denen beide Partner eine ebenbürtige Erwerbsbeteiligung anstreben oder ausüben und Väter die Betreuung ihrer Kinder stärker als andere wahrnehmen, nicht vom Tisch. Gleiches gilt auch für alleinerziehende Mütter und Väter, die einer Erwerbstätigkeit nachgehen und ihren

Alltag mit Kindern bewältigen müssen. Aber auch in anderen Phasen des Lebensverlaufs stellt sich die Problematik, wer eigentlich die alltägliche Haus- und Sorgearbeit verlässlich und zugewandt übernehmen kann, wenn physische und psychische Kräfte nachlassen und ihre erwachsenen Kinder andernorts mit ihren je eigenen Verpflichtungen leben. Es ist in diesem Zusammenhang durchaus bemerkenswert, dass die Bedeutung hauswirtschaftlicher Versorgungsleistungen in jüngster Zeit vor allem durch den Anstieg demenzieller Erkrankungen stärker ins öffentliche Bewusstsein gerückt ist. Offensichtlich kommen Reformkonzepte und Professionalisierungsstrategien in ambulanten und stationären Pflegesettings nicht länger umhin, hauswirtschaftliche Dienstleistungen gleichwertig zu integrieren und anzuerkennen, dass es sich hierbei keineswegs bloß um einfache „Jede-Frau-Tätigkeiten“ handelt. Zum einen geht es um die Übernahme von Versorgungsdiensten für hilfebedürftiger Menschen, zum anderen aber auch darum, in Würdigung ihrer noch vorhandenen Fähigkeiten eine sensible interaktive Arbeit mit ihnen zu praktizieren, die auf eine Stärkung (noch) vorhandener Ressourcen gerichtet ist.

Dennoch: Bisher lässt sich die historische Entwicklung der Arbeit des Alltags in Privathaushalten in doppelter Hinsicht nicht als ‚Erfolgsgeschichte‘ interpretieren (Scheiwe & Krawietz, 2014). Weder ist eine partnerschaftliche Arbeitsteilung bei der Übernahme der unbezahlten Haus- und Sorgearbeit im privaten Raum weit verbreitete soziale Realität, noch hat die Delegation dieser Arbeit des Alltags an Frauen mit anderen sozialen Positionen oder ethnischen Zugehörigkeiten zu guten und fairen Arrangements geführt. Die Transformation von Tätigkeiten der Erziehung, Pflege und Haushaltsarbeit folgt offenkundig nicht einfach dem Pfad einer linearen ‚Modernisierung‘, wonach bisher innerhalb der Familie erbrachte unbezahlte Arbeit immer mehr auf Professionelle verlagert wird, die dafür eine angemessene symbolische und vor allem finanzielle Gratifikation erhalten würden. Vielmehr zeichnen sich derzeit wiederum neue Tendenzen einer Prekarisierung der Arbeit des Alltags in ab, die durch vermeintlich innovative Geschäftsmodelle von jungen Start-up-Online-Unternehmen wie „Book a tiger“ oder „Helpling“ gerade ein Milliardengeschäft entdeckt haben und Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer in die Solo-Selbständigkeit führen, was letztlich auf die „legale“ Umgehung des gesetzlichen Mindestlohns hinaus läuft (Loeffler, 2014).

2 Der Reduktionismus der Mainstream-Ökonomie

Die Bildung und Erhaltung von Humanvermögen, auf die Wirtschaft und Gesellschaft angewiesen sind, beruht elementar und vorgängig auf einer Vielzahl von versorgungswirtschaftlichen Tätigkeiten des Alltags, die wesentlich von Frauen im Privathaushalt erbracht werden, aber weder als Kulturleistung noch als ökonomische Aktivität gewertet werden. Gleichwohl sind Care-Bedürfnisse universell und erfordern entlang unseres Lebenslaufs Personen, die Care-Tätigkeiten übernehmen: „[...]

denn die Tatsache menschlicher Bedürftigkeit, Verletzlichkeit und Endlichkeit beinhaltet, dass alle Menschen am Anfang, viele zwischenzeitlich und sehr viele am Ende ihres Lebens versorgt werden müssen“ (Brückner 2010, S. 48). Sowohl die unbezahlte Arbeit des Alltags im Privaten als auch Formen ihrer Verberuflichung erfahren in herkömmlichen ökonomischen Modellen allerdings keine angemessene Berücksichtigung und Bewertung. Martin Baethge und Ingrid Wilkens (2001) haben das Festhalten an traditionellen Bewertungsmaßstäben als „Industrialismus“ bezeichnet – eine Einstellung, die den „langen Abschied“ von der Industriegesellschaft in Deutschland auf der sozio-kulturellen Ebene verdeutlicht. Bis heute wird kaum thematisiert, dass sich insbesondere die personenbezogenen Dienstleistungsarbeitsplätze landesweit als relativ krisenfest erwiesen haben, ja sogar im Bereich der sozialversicherungspflichtigen Beschäftigung zulegen konnten.

Demzufolge steht es dringend an, solche Dienstleistungsberufe neu zu regeln und gleichwertig zu tarifieren.¹ Eines der auffälligen Alleinstellungsmerkmale von personen- und haushaltsbezogenen Dienstleistungen, die sie vom produzierenden Gewerbe fundamental unterscheiden, ist das sogenannte Uno-actu-Prinzip: Dienstleistungsgeberin und Dienstleistungsempfänger müssen sich am gleichen Ort, in raumzeitlicher Nähe befinden, um die Sorgetätigkeit ausüben bzw. empfangen zu können. Produktionsbetriebe und unternehmensnahe Dienstleistungen können ins Ausland verlagert werden – eine mit Verweis auf Kostengründe durchaus häufig praktizierte Unternehmensstrategie. Vergleichbares gibt es bei der Sorgearbeit für Kinder, Kranke oder Alte² nicht. Doch die seit Langem von der neuen Frauenbewegung erhobene Forderung, die verstärkte Integration gut ausgebildeter Frauen in den Erwerbsarbeitsmarkt müsse mit einer fairen Arbeitsteilung in Haushalt und Familie einhergehen, indem Männer und Väter ihrerseits verlässlich Anteile von privater Sorgearbeit übernehmen und dafür auch entsprechende arbeitsmarkt- und sozialpolitische Rahmenbedingungen geschaffen werden, ist bis heute auch nicht annäherungsweise umgesetzt worden. Stattdessen wird die zunehmende Teilhabe qualifizierter Frauen am Arbeitsmarkt in den reichen Ländern Nordamerikas und Westeuropas durch die häufig illegale, schlecht bezahlte und sozial nicht oder kaum abgesicherte Care-Arbeit der „neuen Dienstmädchen“ (Lutz, 2008) aus armen Ländern gewissermaßen ‚erkauft‘. Hier findet derzeit weltweit ein beispielloser Care- und Brain-Transfer statt. Ruth Arlie Hochschild spricht in diesem Zusammenhang von einer ‚Gefühlsumlenkung‘ im Kontext kosmobiler Sorgetätigkeit, deren emotionaler Mehrwert in den Aufnahmegesellschaften abgeschöpft wird (vgl. Hochschild, 2002). Angesichts der ökonomischen und politischen Ungleichheiten von Nord nach Süd und von West nach Ost zuzüglich der international hierarchisierten geschlechtlichen Arbeitsteilung haben sich transnationale Sorgketten herausgebildet, die einen höchst unbefriedigenden ‚Lösungsansatz‘ der Care-Krise in den reichen Ländern darstellen und zudem auch die beruflichen Care- Qualifikationen und Care-Ressourcen aus den jeweiligen

Herkunftsländern der Migranten/Migrantinnen rücksichtslos abziehen (vgl. auch Brückner, 2010, S.44 f.).

3 Erwerbsförmig organisierte haushaltsbezogene Dienstleistungen

Bereits Ende der 1950er-Jahre sagte der französische Ökonom Jean Fourastier den entwickelten westlichen Volkswirtschaften eine enorme Expansion des Dienstleistungssektors voraus. Die dort entstehenden Arbeitsplätze würden Verluste im Agrar- und Industriesektor – so seine These – kompensieren. Diese Prognose wurde damals von der Politik und der Öffentlichkeit kaum wahrgenommen, denn Westdeutschland befand sich damals auf dem Weg zum industriellen ‚Wirtschaftswunder‘ und hatte zudem eine Restrukturierung des fordistischen Reproduktionspaktes vorgenommen: die Fortsetzung der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung in Gestalt eines starken ‚Ernährermodells‘ mit dem kontinuierlich erwerbstätigen Ehemann und der nicht erwerbstätigen Ehefrau und Mutter, die für die unbezahlte generative Sorgearbeit zuständig gemacht wurde. Ein Ausbau haushalts- und personenbezogener Infrastrukturen wurde folglich nicht erwogen, sondern für überflüssig gehalten. Dennoch war der Traum von der ‚immerwährenden Prosperität‘ durch eine stetige Expansion industrieller Kernsektoren bereits mit der Ölkrise von 1973 schneller ausgeträumt als erhofft. Industrielle Arbeitsplätze wurden wegrationalisiert, stattdessen entstanden viele neue Beschäftigungsmöglichkeiten im Gesundheits-, Bildungs-, Kultur- und Sozialbereich. Bereits Ende der 1960er Jahre benannte der Wirtschaftstheoretiker William Baumol dabei ein Problem, das mit der Verschiebung von industriellen zu Dienstleistungs-Arbeitsplätzen verbunden war. Die personenbezogenen Dienstleistungsberufe im Bildungs- und Gesundheitswesen, aber auch in Wissenschaft und Kunst zeichneten sich durch eine ‚Kostenkrankheit‘ (cost disease) aus, weil sie im Vergleich zu Industrie und Handwerk eine geringere Arbeitsproduktivität pro Stunde hervorbrächten (vgl. Baumol, 1985). Dieser Argumentation sind Wirtschaftswissenschaftler und Politiker seither nur zu gern gefolgt. Aus haushaltswissenschaftlich-feministischer Perspektive ist diese Herangehensweise allerdings nicht haltbar: „Wir können zwar immer schneller Autos produzieren, aber nicht schneller Alte pflegen oder Kinder erziehen“, so bringt es etwa die Schweizer Ökonomin Mascha Madörin in einem Interview mit dem deutschen Frauenrat auf den Punkt (Madörin, 2012, S. 11). Folglich steht es an, neue Bewertungsmaßstäbe zu entwickeln, statt weiter auf eine Billigdienstleistungsökonomie mit eingebautem Armutrisiko für diejenigen zu setzen, die diese Tätigkeiten übernehmen.

Das ist umso dringlicher, als auch in den kommenden Jahre für die alternden Gesellschaften in Westeuropa und Nordamerika ein höherer Fachkräftebedarf in den Gesundheits-, Sozial- und Pflegeberufen erwartet wird als etwa in den IT-Branchen (vgl. Enste et al., 2009 und Baethge & Wilkens, 2001, S. 25 f.).

Schon 1992 beschrieb Robert B. Reich, später US-Arbeitsminister unter Präsident Clinton, diese paradoxe Situation: Zwar habe eine einzige Kette von privaten Pflegeheimen, die Beverly Enterprises, mehr Angestellte als der Autokonzern Chrysler. Dennoch seien die Amerikaner über die wirtschaftlichen Probleme des Autokonzerns weit besser im Bilde als über die Arbeitssituation in Pflegeheimen (vgl. Reich, 1992, S. 176 ff.). Parallele Entwicklungen und Wahrnehmungen werden heute auch aus Deutschland berichtet. So sind inzwischen in der Kinder- und Jugendhilfe mehr als 730.000 Menschen beschäftigt. In der Automobilindustrie, der über lange Zeit mit Abstand bedeutendsten Industriebranche in der Bundesrepublik, arbeiten derzeit knapp 750.000 Personen, Tendenz fallend (vgl. Rauschenbach, 2013, S. 6). Damit ist die Dienstleistungsbranche der Kinder- und Jugendhilfe zu einem bedeutenden Wachstumsmarkt geworden – allerdings schlägt sich das bisher weder in einer entsprechenden öffentlichen Wahrnehmung noch in entsprechenden Löhnen und Gehältern nieder. Bereits im Jahr 2010 steuerte der Dienstleistungssektor mit 71,2 Prozent einen ganz erheblichen Anteil zur Bruttowertschöpfung bei. Wirtschaft und Politik verkennen zum großen Teil, dass im globalen Wettbewerb gerade solche Dienstleistungen zunehmend ökonomisch relevant werden, die mehr denn je benötigt werden, um den sozialen, qualifikatorischen, politischen und kulturellen Rahmen der materiellen Produktion zu liefern und abzusichern (Stichwort: globale Wertschöpfungsketten). Personenbezogene Dienstleistungen greifen aber nicht nur in die materielle Produktion ein, sondern auch in die Wissensproduktion, in die Ökonomie des Alltags und in unsere Lebensläufe.

4 Implementierung des Kompetenzzentrums „Professionalisierung und Qualitätssicherung haushaltsnaher Dienstleistungen“ (PQHD)

Die Implementierung des Kompetenzzentrums PQHD stellt eine zeitnahe bundespolitische Reaktion auf den wachsenden Bedarf an haushaltsnahen Dienstleistungen und auf die nachdrückliche Handlungsempfehlung der Sachverständigenkommission zur Erstellung des Ersten Gleichstellungsberichts der Bundesregierung dar: Sie hatte angeregt, den Ausbau von haushaltsnahen und familienunterstützenden Dienstleistungen zur besseren Vereinbarkeit von Beruf und Familie sowie zur Erlangung von mehr Zeitsouveränität und Lebensqualität bis ins hohe Alter für Menschen in unterschiedlichen Lebenslagen und Lebensformen zu forcieren (BMFSFJ, 2011a).

Die Einrichtung des Kompetenzzentrums PQHD steht darüber hinaus in Zusammenhang mit europäischen Entwicklungen und Strategien. (Europäische Kommission 2012). So konnten Belgien und Frankreich durch die Einführung von staatlich subventionierten Dienstleistungsschecks³ innerhalb kurzer Zeit erhebliche Beschäftigungseffekte generieren: In Belgien ist diese Zahl allein zwischen 2005 bis 2008 auf

Caring. Cooking. Cleaning.

immerhin rd. 100.000 Beschäftigte im Bereich der haushaltsnahen Dienstleistungen gestiegen. In Frankreich belief sich die Gesamtzahl Ende 2007 auf zwei Millionen Personen, die in diesem Sektor in einem legalen Beschäftigungsverhältnis angestellt sind (BMFSFJ, 2011b, S. 27).

Das zeigt, wie überfällig ein Imagewandel der personen- und haushaltsbezogenen Dienstleistungen hier zu Lande ist, getragen von einem modernen Dienstleistungsverständnis, das neben sachbezogenem Wissen auch ein hohes Maß an sozialen Kompetenzen wie Verlässlichkeit, Empathie und Kommunikationsfähigkeit voraussetzt.

Um den Ausbau dieser Dienstleistungen zu forcieren, ist es darüber hinaus notwendig in die Qualifizierung der Arbeitskräfte zu investieren, für mehr Transparenz und Information auf dem Markt zu sorgen sowie örtliche Netzwerke für eine bessere Kommunikation zu nutzen. Das Kompetenzzentrum PQHD hat bis Ende 2017 das wissenschaftliche Management zur Professionalisierung und Qualitätssicherung haushaltsnaher Dienstleistungen in Deutschland übernommen.

Anmerkungen

- 1 1996 wurde in der Schweiz das erste Arbeitsfunktionsbewertungsverfahren im deutschsprachigen Raum entwickelt, das nach geltenden EU-Normen einer Gleichbehandlung entspricht und inzwischen auch in Deutschland diskutiert und in einigen Unternehmen eingesetzt wird. Die analytische Bewertung von Arbeitstätigkeiten nach Katz und Baitsch (ABAKABA) verwendet arbeitswissenschaftlich begründete Anforderungen und Belastungen als Merkmale und ist damit geschlechtsneutral und diskriminierungsfrei (Katz & Baitsch, 1997). Es überwindet die Gratisverwertung weiblicher Kompetenzen und führt zu existenzsichernden Einkommen, anstatt strukturell weiter auf die Abwertung weiblich konnotierter Arbeitstätigkeiten zu setzen.
- 2 Kostengünstige institutionelle Sorgearrangements, wie sie vereinzelt etwa in Sri Lanka oder Thailand für pflegebedürftige EU-Bürger und Bürgerinnen angeboten werden, dürften auch in Zukunft eher die Ausnahme bleiben.
- 3 Am 1.4.2004 ist in Belgien das System der Dienstleistungschecks in Kraft getreten. Seither kann jede in Belgien ansässige Privatperson Dienstleistungschecks kaufen und für eine Vielzahl von verschiedenen haushaltsnahen Dienstleistungen einlösen. Die durch den Scheck erworbenen Dienstleistungen werden durch die in anerkannten Dienstleistungsunternehmen angestellten Beschäftigten erbracht. Ein Scheck ist für 7,50 Euro erhältlich, hat aber einen Gesamtwert von 20,80 Euro. Außerdem erhalten junge Mütter und berufliche Wiedereinsteigerinnen kostenfrei 105 Dienstleistungsschecks von der Sozialversicherungskasse, um ihnen die Rückkehr in den Beruf zu erleichtern (BMFSFJ, 2011b, S. 51).

Literatur

- Baethge, M. & Wilkens, I. (2001). Einleitung. In M. Baethge & I. Wilkens (Hrsg.), *Die große Hoffnung für das 21. Jahrhundert? Perspektiven und Strategien für die Entwicklung der Dienstleistungsbeschäftigung* (S. 9-19). Opladen: Leske + Budrich.
- Baumol, H. & Baumol, W. (1985). On the cost disease and its true policy implications for the arts. In D. Greenaway und G. K. Shaw (Hrsg.), *Public choice, public finance, public policy* (S. 67-77). Oxford: Blackwell.
- BMFSFJ [Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend] (Hrsg.). (2011a). *Neue Wege – Gleiche Chancen. Gleichstellung von Frauen und Männern im Lebensverlauf. Erster Gleichstellungsbericht*. Berlin: BMFSFJ. [www.bmfsfj.de/blaetterkatalog/174356/blaetterkatalog/index.html].
- BMFSFJ [Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend] (Hrsg.). (2011b). *Machbarkeitsstudie "Haushaltsnahe Dienstleistungen für Wiedereinsteigerinnen"*. Berlin: BMFSFJ. [www.bmfsfj.de/blaetterkatalog/173964/blaetterkatalog/index.html].
- Brückner, M. (2010). Entwicklungen der Care-Debatte – Wurzeln und Begrifflichkeiten. In U. Apitsch & M. Schmidbaur (Hrsg.), *Care und Migration. Die Entsorgung menschlicher Reproduktionsarbeit entlang von Geschlechter- und Armutsgrenzen* (S. 43-58). Opladen & Farmington Hills (MI): Budrich.
- Bünning, M. (2014). *Mehr väterlicher Familiensinn. Pressemitteilung des WZB*. [www.wzb.eu/de/pressemitteilung/mehr-vaeterlicher-familiensinn.de].
- Enste, D. H., Hülskamp, N. & Schäfer, H. (2009). *Familienunterstützende Dienstleistungen. Marktstrukturen, Potenziale und Politikoptionen* (Forschungsberichte aus dem Institut der deutschen Wirtschaft Köln Nr. 44). Köln: Deutscher Instituts-Verlag.
- Europäische Kommission. (2012). *Arbeitsunterlage der Kommissionsdienststellen über die Nutzung des Potenzials von personenbezogenen Dienstleistungen und Dienstleistungen im Haushalt*. Brüssel: Autor.
- Hochschild, A. R. (2002). *Keine Zeit – Wenn die Firma zum Zuhause wird und zu Hause nur Arbeit wartet*. Opladen: Leske + Budrich.
- Katz, C. & Baitsch, C. (1997). *Lohngleichheit für die Praxis* (2. Aufl.). Zürich: Verlag der Fachvereine.
- Loeffler, H. (2014). *Helpling „Putzkraftvermittlung ist ein absoluter Milliardenmarkt"*. [www.gruenderszene.de/allgemein/helpling-interview.de].
- Lutz, H. (2008). *Vom Weltmarkt in den Privathaushalt. Die neuen Dienstmädchen im Zeitalter der Globalisierung* (2. Aufl.). Opladen: Budrich.
- Madörin, M. (2012). Wir können zwar immer schneller Autos produzieren, aber nicht schneller Alte pflegen oder Kinder erziehen. *FrauenRat 2*, 11-14.

| Caring. Cooking. Cleaning.

- Rauschenbach, T. (2013). Kinder- und Jugendhilfe in neuer Gesellschaft. Wie sich das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen verändert – und wie die Kinder- und Jugendhilfe darauf reagiert. *DJI Impulse*, Heft 1, 4-6.
- Reich, R. B. (1992). *The Work of nations: Preparing ourselves for 21st century capitalism*. New York: Vintage.
- Scheiwe, K. & Krawietz, J. (Hrsg.). (2014). *(K)Eine Arbeit wie jede andere? Die Regulierung von Arbeit im Privathaushalt*. Berlin: De Gruyter.

Verfasserin

Prof.ⁱⁿ Dr. so. oec. Uta Meier-Gräwe

Justus-Liebig-Universität

Bismarck-Str. 37

D-35390 Gießen

E-Mail: uta.meier-graewe@haushalt.uni-giessen.de

Internet: www.uni-giessen.de/~gj1003/

Jana Rückert-John

Der Wandel des Ernährungsalltags als Herausforderung für die Ernährungs- und Verbraucherkommunikation

Der Ernährungswohlstand ruft massive gesundheitliche und ökologische Probleme hervor, die einen Wandel der Ernährungspraktiken notwendig erscheinen lassen. Statt wie in bisheriger Weise eine Defizitperspektive an die alltäglichen Ernährungspraktiken anzulegen, geht es vor dem Hintergrund praxistheoretischer Ansätze darum, auf Potenzialerkennung umzustellen, um so realistische Chancen eines Wandels der Ernährungspraktiken zu bestimmen.

Schlüsselwörter: Alltag, Ernährungspraktiken, sozialer Wandel, Innovation, Kommunikation

1 Einleitung

Ernährungsstile, die für westliche Industrieländer als typisch angesehen werden, erachten Experten in mehrfacher Hinsicht als problematisch. Der Überfluss ruft massive gesundheitliche und ökologische Probleme hervor, die einen Wandel der Ess- und Ernährungspraktiken notwendig erscheinen lassen. In der Ernährungs- und Verbraucherkommunikation wird jedoch allzu häufig allein von einem mangelnden Bewusstsein und mangelndem Wissen der Konsumenten ausgegangen. Deshalb wird der individuelle Verbraucher angesprochen, sein Verhalten zu verändern. Diese Defizitperspektive aber trägt kaum bis gar keine Früchte. Eine alternative Perspektive, die an Überlegungen der soziologischen Praxistheorien anschließt, soll darum im Folgenden mit Blick auf die Ernährungs- und Verbraucherkommunikation vorgestellt werden. Es wird argumentiert, dass es darum gehen muss, den auf Praktiken gründenden Ess- und Ernährungsalltag zunächst zu verstehen und dabei die vorherrschenden Alltagslogiken anzuerkennen. Erst so informiert, sind realistische Chancen eines Wandels der Ernährungspraktiken zu bestimmen. Mit diesem alternativen Ansatz wird eine grundsätzliche Umstellung der Forschungsperspektive vorgenommen, bei der nicht – wie in bisheriger Weise – eine Defizitperspektive an die Ess- und Ernährungspraktiken angelegt, sondern auf Potenzialerkennung umgestellt wird.

2 Gesundheitliche und ökologische Probleme westlicher Ernährungsstile

In westlichen Industrieländern ist heute nicht nur die ausreichende mengenmäßige Verfügbarkeit an Nahrungsmitteln für die überwiegende Mehrheit der Bevölkerung als Problem gelöst. Ebenso ist es Normalität, dass räumliche und zeitliche Restriktionen des Essens außer Kraft gesetzt sind. Dazu gehört auch, dass in urbanen Zentren der westlichen Welt nahezu rund um die Uhr gegessen werden kann. Wurde Ernährung bis in die 1960er Jahre in Deutschland und anderen westeuropäischen Ländern noch vorrangig unter dem Fokus von Nahrungssicherung diskutiert, so hat die Thematisierung von Ernährung in den letzten Dekaden eine deutliche Veränderung erfahren (Hirschfelder, 2005).

Im westlichen Kontext geht es heute weniger um die Grundsicherung der Ernährung der Bevölkerung. Vielmehr werden die Folgen der industrialisierten Erzeugung von Nahrungsmitteln mit Primat auf Wettbewerbsfähigkeit im internationalen Agrarmarkt diskutiert, die anstelle des Mangels ein Überangebot von Nahrung schaffen. Hiermit sind einerseits Fragen des Umgangs mit Nahrungswohlstand und Verschwendung bis hin zu Problemen der sogenannten Fehlernährung durch Überernährung berührt und andererseits gravierende ökologische Folgewirkungen westlicher Ernährungsstile angesprochen (Eberle et al., 2006). Dieser gesellschaftliche Wandel vom Mangel zum Überfluss stellt historisch gesehen eine einmalige Situation in Deutschland dar. Er findet unter anderem auch seinen Ausdruck in durchschnittlich sinkenden Lebensmittelausgaben der deutschen Privathaushalte. Betrug der Anteil der Ausgaben privater Haushalte für Nahrungsmittel im Jahre 1950 noch 44 Prozent – also fast die Hälfte des Haushaltseinkommens –, so nahm er über die letzten Jahrzehnte kontinuierlich ab und betrug in 2014 nur noch 13 Prozent (Statistisches Bundesamt, 2015). Diese Entwicklung wird häufig als Anzeiger für Wohlstand diskutiert, da so über die letzten Dekaden ein wachsender Anteil finanzieller Mittel für andere Konsumententscheidungen der Privathaushalte frei wurde. Als Problem erscheint diese Entwicklung aber schon, wenn bemerkt wird, dass sinkende Lebensmittelausgaben heute mit geringer Wertschätzung oder auch Lebensmittelverschwendung einhergehen. Dies könnte leicht als Zeichen für eine einseitige Wohlstandsdebatte missverstanden werden, wenn nicht offensichtlich wäre, dass Mangel und Hunger trotz Wohlstand auch in der Überflussgesellschaft anzutreffen sind (Pfeiffer, 2014). Armut drückt sich in Ländern wie Deutschland nicht einfach als Hunger aus, sondern häufig als Übergewicht und Adipositas (Max Rubner Institut, 2008).

Die gesellschaftliche Herausforderung des „Überlebens im Überfluss“ fokussiert nicht nur auf die gesundheitlich relevanten Ernährungsprobleme der sogenannten Fehlernährung, sondern gleichermaßen auf die ökologischen Folgeprobleme entlang der gesamten Wertschöpfungskette von Nahrungsmitteln: der Produktion, der Verar-

beitung, des Transports, der Zubereitung und des Verzehrs sowie des Wegwerfens. So lassen sich vor allem am Fleischkonsum verschiedene ökologische Problemlagen aufzeigen, wie der Flächen- und Wasserverbrauch, die hiermit verbundene Wasser-
verunreinigung, der einhergehende Biodiversitätsverlust und die enorme Klimabelastung (Rückert-John, 2015). Hinzu kommen Probleme aus Sicht des Tierschutzes. Vor diesem Hintergrund kam der Wissenschaftliche Beirat des Bundesministeriums für Ernährung und Landwirtschaft (2015) in seinem jüngsten Gutachten zu der Einschätzung, dass die derzeitigen Haltungsbedingungen eines Großteils der Nutztiere in Deutschland nicht zukunftsfähig seien.

3 Häufiger Lösungsansatz: Die Konsumenten sollen es richten!

Vor dem skizzierten Problemkontext ist nun nach möglichen Lösungsansätzen und der Rolle verschiedener Akteure zu fragen. Häufig rückt mit den als problematisch erachteten Ernährungspraktiken der Konsument in den Mittelpunkt der Betrachtung. In den Problembeschreibungen der Politik, Ernährungswissenschaften und der Ernährungsberatung werden die Zunahme ernährungsbedingter Erkrankungen, wie Adipositas und Übergewicht, und ein mangelndes nachhaltiges Alltagshandeln konstatiert und auf mangelhaftes Ernährungswissen und -bewusstsein zurückgeführt. Dem individuellen Ernährungsverhalten wird damit ein grundlegendes Defizit unterstellt, wenn von fehlender Vernunft und fehlender Verantwortung die Rede ist (Rückert-John, 2014). Es wird davon ausgegangen, dass durch eine gesündere Ernährung und einem verantwortungsvolleren Konsumentenverhalten eine nachhaltigere Ernährung erreicht werden kann. Es wird erwartet, dass der Verbraucher eine „Politik mit dem Einkaufskorb“ betreibt (Busse, 2006).

Vielfach werden daraufhin Interventionsmaßnahmen und Bildungsprogramme mit der Absicht initiiert, das Ernährungsverhalten unter der Maßgabe einer gesunden und nachhaltigen Ernährung zu verbessern. Auf diese Weise soll nicht zuletzt ein Beitrag zur Krankheitsprävention im Bereich der Ernährung geleistet werden. Denn ganz überwiegend werden die Ernährungspraktiken der deutschen Bevölkerung unter den normativen Prämissen der Gesundheit und Nachhaltigkeit als defizitär und mangelhaft bewertet. Einen wichtigen Stellenwert wird hierbei der Ernährungs- und Verbraucherbildung sowie der Wissensvermittlung beigemessen. Die grundlegende Annahme lautet, dass mehr Informationen und besseres Wissen zu einer bewussteren und gesünderen Ernährung führen.

Jedoch sind – trotz vieler Bemühungen – die Erfolge derartiger Interventions- und Bildungsmaßnahmen sehr begrenzt. Eher wird ein Scheitern der Ernährungsberatung konstatiert (Klotter, 2014; Reisch & Gwozdz, 2011). Das lässt sich ebenso für Strategien und Maßnahmen im Bereich des nachhaltigen Konsums feststellen. Seit mehr als zwei Jahrzehnten werden vielfältige Nachhaltigkeitsstrategien erprobt, die

Ernährungs- und Verbraucherkommunikation

Bürgerinnen und Bürger dazu motivieren sollen, sozial- und umweltverträglicher zu konsumieren. Vorherrschend sind auch hier Versuche, die Motive und das Wissen von Konsumentinnen und Konsumenten mittels Informationen und zum Beispiel finanzieller Anreize zu beeinflussen. Trotz einiger Teilerfolge konnte bislang keine umfassende Trendwende in Richtung Nachhaltigkeit herbeigeführt werden (Brand, 2011).

Die Ursachen für den mangelnden Erfolg derartiger Strategien und Maßnahmen sind vielfältig, sie sollen deshalb anhand einer zentralen These diskutiert werden. Gründe für das Scheitern sind vor allem darin ausmachen, dass mit dieser Problemperspektive die alltäglichen Ernährungspraktiken der Konsumentinnen und Konsumenten sowohl überschätzt als auch unterschätzt werden. Überschätzt werden die Praktiken, wenn das Wissen über gesundheitliche und ökologische Folgen der Ernährung als ausreichende Motivation für entsprechende gesundheits- und nachhaltigkeitsorientierte Ernährungspraktiken angenommen wird. Diesen Annahmen liegt das theoretische Modell des Homo oeconomicus zugrunde, bei dem das menschliche Handeln rational und nutzenmaximierend erklärt wird. Zahlreiche Studien im Bereich der Ernährungs- und auch Nachhaltigkeitsforschung haben jedoch gezeigt, dass Wissen lediglich ein Faktor bei der Gestaltung von Alltagspraktiken wie etwa der Ernährung darstellt, insbesondere wenn es um Entscheidungen für andersartige, alternative Praktiken geht. Stattdessen ist ein als ungesund oder nicht-nachhaltig bewertetes Handeln trotz eines häufig vorhandenen Wissens über jeweilige Effekte zu beobachten (z. B. BMUB/UBA 2013, John et al. ,2014).

Unterschätzt werden die Ernährungspraktiken dann, wenn allein vor dem Hintergrund abstrakter und damit alltagsferner Ernährungsempfehlungen (wie beispielsweise der DGE) die Rationalität und damit die Vernunft der jeweiligen Ernährungspraktiken angezweifelt werden. Diese Unterschätzung kommt vor allem darin zum Ausdruck, wenn die Ernährungspraktiken durch die Gegenüberstellung mit den Empfehlungen als defizitär und mangelhaft erscheinen, ohne dass dabei die tatsächlichen alltagspraktischen Umstände überhaupt in Erwägung gezogen werden. Darüber hinaus wird dem Ernährungsalltag bestimmter, nämlich bildungsferner und einkommensschwacher Zielgruppen damit überhaupt auch eine Ordnung und Eigenlogik abgesprochen. Die Ernährungspraktiken erscheinen eher wenig rational, zuweilen widersprüchlich und unlogisch. Entgegen solchen pauschalisierenden Bewertungen käme es jedoch erst einmal darauf an, die in diesem offensichtlich fremden Ernährungsalltag waltende Rationalität und Ordnung zu erkennen, um sie zu verändern.

Häufige Probleme derartiger verhaltenspräventiver Konzepte und Ansätze bestehen darin, dass mittels moralischer Kommunikation argumentieren, das heißt, dass hiermit Normen und Wertvorstellungen einer gesunden und nachhaltigen Ernährung vornehmlich einer bürgerlichen Mittelschicht vermittelt werden, die auch immer ein Urteil darüber abgeben, was eine richtige und gute, aber auch eine falsche und schlechte Ernährung auszeichnet. Gesundere und nachhaltigere Ernährungspraktiken

scheitern häufig nicht an ausreichenden Informationen oder am Wissen über Alternativen, es ist vielmehr ein Handeln wider besseres Wissen zu beobachten. Die Probleme sind darum eher in einer mangelnden Alltagskompatibilität und -tauglichkeit der Konzepte und Ansätze zu suchen (Rückert-John, 2014).

4 Essen und Ernährung als Alltagspraktiken und ihr Wandel

Die bisherigen Betrachtungen werfen die Frage nach alternativen Ansätzen und Betrachtungsweisen der Ernährungs- und Verbraucherkommunikation und -beratung auf. Im Folgenden wird deshalb dafür plädiert, die Perspektive des Defizits auf eine Perspektive der Potenzialerkennung in der Ernährung umzustellen. Damit rücken Essen und Ernährung als Alltagspraktiken und ihr Wandel in den Mittelpunkt der Betrachtung.

Praktiken sind mehr als bloße Handlungen. Sie beruhen auf routiniert befolgten Skripten, die im Lebensverlauf vor allem durch Sozialisation angeeignet werden. Indem sich bestimmte Handlungsabläufe wiederholt mit hoher Frequenz gegenüber gleich erscheinenden Problemlagen als situativ relevant und in ihrer Begründung als gültig erweisen, werden die darin enthaltenen Wissenskomplexe „monothetisch“ komprimiert (Knoblauch, 2005, S. 102 f.), das heißt, die Handlungsphasen werden nicht mehr einzeln reflektiert, sondern im Ganzen automatisch vollzogen (z. B. Einkaufen). Die Entscheidungen, bestimmte Motive und Werte in Handlungen zu verfolgen, werden dadurch implizit. Das heißt nach Polanyi (1985, S. 18 f.), die jeweiligen situativen Umstände, nicht aber die eigentlichen Entscheidungen werden dann als Ursache der Praktiken verstanden, wodurch sie der Reflexion im Normalfall entzogen sind (Reckwitz, 2003, S. 293). Indem Praktiken an kollektiv geltende Wertsetzungen orientiert sind, leiten sie konkrete Handlungen an (Schatzki, 2002). Auf diese Weise können sie individuelle Handlungsfähigkeit und -sicherheit gewährleisten (Shove, 2003, Reckwitz, 2003). Praktiken sind Skripte mit habituellem Charakter, die in der körperlichen Performanz einerseits auf das Individuum, wegen der Wertegrundlage aber andererseits auf die soziale Verfasstheit in Kollektivbezügen und letztlich Gesellschaft verweisen. Indem Alltagspraktiken immer nur problemlos als solche funktionieren können und sie auf dieser Weise der Reflexion unzugänglich sind, können sie bewusst nicht verändert werden, denn „der Alltag ist im Alltag kein Thema“ (John, 2012, S. 108). Erst wenn die Handlungsskripte, die verketteten Routinen nicht mehr funktionieren und darum als Praktiken scheitern, können sie reflektiert werden. Denn im Scheitern lösen sich die verketteten und monothetisch verdichteten Skripte auf. Unter günstigen Umständen und mühsam, auf jeden Fall zeitraubend, können die Gründe erinnert werden, die zu den nun unpraktischen Handlungsvollzügen führten und wieso diese offensichtlich nicht mehr gelten.

Ernährungs- und Verbraucherkommunikation

Gewahr wird man dabei, dass Praktiken Strukturen im Sinne von Arrangements (Schatzki, 2010) zum Anlass ihres Vollzuges nehmen und diese damit reproduzieren. So brachte beispielsweise die verstärkte Nachfrage von Bio-Lebensmitteln in Folge der BSE-Krise entsprechende Bio-Supermärkte hervor, die heute in deutschen Großstädten nicht mehr wegzudenken sind, was jedoch den Einkauf von Bio-Lebensmitteln enorm erleichtert. Sachliche Aspekte der Struktur, Materialien, konkrete Räume, aber eben auch Körper ermöglichen den Praktiken ihre eigentümlichen Formen (Schmidt, 2012, S. 55 ff.). Praktiken sind zeitlich doppelt markiert: Einerseits sind sie im ständigen Werden und Vergehen begriffen, doch erweist sich gerade dadurch andererseits ihre Dauerhaftigkeit. In diesem Sinne hängen die ernährungsrelevanten Praktiken der Bedürfnisbefriedigung von bestimmten Arrangements ab. Zugleich sind die Arrangements in ihrer kollektiven Vermittlung aber auch Grundlage der zu Bedürfnissen geformten Motive und Erwartungen. Praktiken müssen sich darum hinsichtlich der Intentionen und den Bedingungen ihrer Erfüllung als adäquat erweisen, um zwischen ihnen zu vermitteln.

Indem Praktiken der Reflexion entzogen sind, funktionieren sie gegenüber unvermeidlichen Variationen der passenden Arrangements. So gesehen sind Praktiken hyperstabil. Gleichwohl können Praktiken scheitern. Schon die Interpretationsbedürftigkeit der vielfältigen, komplexen Umwelt kann Veränderungen von Praktiken veranlassen (Reckwitz, 2003, S. 294). Wenn sich Elemente und Reproduktionsbedingungen des Arrangements der Praktiken ändern (Shove et al., 2012, S. 119 ff.), geraten Praktiken aufgrund ihres Versagens in eine Krisen (z. B. veränderte Einkaufsinfrastrukturen nach Umzug in eine andere Stadt). Solche Krisen können zu inkrementellen Veränderungsanforderungen führen, die sich durch den Austausch von Elementen des monothetischen Wissenskonglomerats bewältigen lassen. Jedoch können Praktiken sich auch als völlig überholt erweisen. Ein strukturell weitreichender Effekt ergibt sich daraus aber noch nicht. Denn im ersten Fall wird der Vollzug der Praktik variiert fortgesetzt, im anderen Fall wird sie einfach irrelevant für die Reproduktion der bereits veränderten Umweltarrangements. Wandeln sich Praktiken aber in einer Weise, die die Reproduktion der Umweltarrangements verändert, erscheinen sie innovativ. Dann haben die Praktiken mithin Ernährung und Konsum weitreichende strukturelle Effekte. Struktureller Wandel heißt dabei, die bisher mehrheitlich praktizierten und für selbstverständlich angesehenen Routinen sowie die hier zugrundeliegenden Wertsetzungen zu verändern und die Transformation zu neuen an Gesundheit und Nachhaltigkeit orientierten Wertsetzungen und Routinen zu unterstützen (Spaargaren & Van Vliet, 2000).

Veränderungen von Ernährungspraktiken können nur durch ihre nachhaltige Störung, Irritation oder Überraschung angeregt werden. Werden die Praktiken auf diese Weise problematisch, sind sie als mögliche Handlungsvollzüge sichtbar, die nach Alternativen verlangen. Anlässe oder Gelegenheiten für eine solche problematisierende Auflösung von Praktiken zu nicht mehr möglichen Handlungsvollzügen kön-

nen zum Beispiel biografische Ereignisse sein, wie die Geburt eines Kindes, Krankheit oder Umzug, ergreifende Erlebnisse (wie z. B. Umweltkatastrophen, Filme), aber auch Informationen und Wissen (z. B. gesundheitliche Folgewirkungen fleischlastiger Ernährungsstile) (Schäfer & Jaeger-Erben 2011, Brunner, 2007, Herde, 2007, Seherer, 2004). Die Anlässe müssen ein hinreichendes, das heißt zeitlich, sozial und sachlich nachdrückliches Störpotenzial haben, um die individuellen Ernährungspraktiken als Handlungen für Reflexionen zugänglich zu machen. Auf dieser Weise werden sie explizit hinsichtlich ihrer Gründe als spezifische Lösungen für Probleme thematisierbar und bewertbar. Nur so können sie einer Veränderung zugeführt werden oder – wenn dies nicht der Fall ist – sich erneut im neuen, durch die Störungen umstrukturierten Arrangement in ihrer Alltagstauglichkeit bestätigen.

Mit der Forschungsperspektive auf soziale Praktiken, kann zunächst ein notwendiges Verständnis über den Ernährungsalltag von Konsumentinnen und Konsumenten gewonnen werden. Damit erfolgt – mit Blick auf die These der Unterschätzung des Ernährungsverhaltens – eine grundsätzliche Anerkennung des Funktionierens, d. h. der Funktionsweise und Rationalität, der alltäglichen Ernährungspraktiken. Zudem kann – vor dem Hintergrund der These der Überschätzung – gezeigt werden, dass bei der Alltagsgestaltung andere Prämissen neben an den Gesundheits- und Nachhaltigkeitsnormen ausgerichtete Informationen und Wissen relevant sind. Klar wird dann: Gesundheit und Nachhaltigkeit kann nicht anstelle solcher Werte treten, sondern muss als Möglichkeit zur besseren Erfüllung der eigentlich im Alltag angestrebten Ziele darstellbar werden.

Zudem macht die Perspektive auf soziale Praktiken deutlich, dass eine breite Sensibilisierung und Aktivierung der Konsumentinnen und Konsumenten auf das Zusammenspiel von einerseits neu zu verändernden Rahmenbedingungen als verhältnispräventive Maßnahmen und andererseits spezifischen verhaltenspräventiven Impulsen angewiesen ist, um alltagsrelevante Selbstverständlichkeiten und routinierete Praktiken aufzubrechen sowie einen entsprechenden Wertewandel in Bezug auf die praktizierten Konsumpräferenzen in Gang zu setzen. Die Verantwortung für eine gesunde Ernährung und einen nachhaltigeren Konsum kann nicht allein den Konsumentinnen und Konsumenten aufgebürdet werden. Es geht vielmehr um eine „geteilte Verantwortung“ (Belz & Bilharz 2007) und um die Bereitstellung von Strukturen, die als Arrangements viel stärker als bisher gesunde und nachhaltige Ernährungspraktiken überhaupt erst ermöglichen.

5 Soziale Innovationen im Bereich der Ernährung

Vor diesem Hintergrund werden seit geraumer Zeit verschiedene neue Organisationsformen, Dienstleistungen und Angebote, wie ‚Collaborative Consumption‘ und Sharing Economy, Commoning, und Gemeingüter-Ökonomie, Prosuming, Upcycling und ReUse diskutiert, die die Konsumgewohnheiten hin zu mehr Nachhaltigkeit

verändern können (Rückert-John et al., 2014a, Heinrichs & Grunenberg, 2012). Auch im Bereich der Ernährung gibt es zahlreiche Initiativen und Projekte, die alternative Praktiken der Ernährung ermöglichen. Hierzu zählen unter anderem Erzeuger-Verbraucher-Gemeinschaften, Projekte des Urban Gardening, Food-Sharing-Initiativen oder Containern, mietbare Gemüseärten, das Tafeln, Initiativen wie „Mundraub“, „Land Share“, Community Supported Agriculture, interkulturelle Gärten, die Regionalwert AG oder das „Guerilla Gardening“. Solche Angebote und Initiativen werden auch als ‚soziale Innovationen‘ bezeichnen (Rückert-John, 2015). Im Unterschied zum gängigen Innovationsverständnis, das vor allem auf die ökonomische Verwertung technologische Artefakte zielt, wird davon ausgegangen, dass durch sogenannte soziale Innovationen alltägliche Praktiken direkt angesprochen werden. Die Initiativen und Projekten entwickeln nämlich aus dem Alltag heraus neue Lösungen für wahrgenommene, gegenwärtige Probleme von Praktiken. Die Suche nach Möglichkeiten einer gesunden und nachhaltigen Ernährung erfolgt entlang der Potenziale im Alltag und nicht (!) mit Blick auf ernährungsphysiologische oder umweltrelevante Defizite bestimmter Ernährungsweisen. Wahrgenommene Defizite können lediglich als Störungen fungieren und zur Reflexion über die Praktiken führen; sie bieten jedoch keinerlei Orientierung für tatsächlich mögliche Alternativen im Alltag. Bislang finden diese Angebote für alterative Praktiken jedoch eher in Nischen bei den sogenannten „Pionieren des Wandels“ Resonanz und Akzeptanz. Prospektiv muss sich erst noch beweisen, ob diese Ideen in der Gesellschaft Verbreitung finden und sich damit dauerhaft stabilisieren. Erst wenn sie sich als selbstverständliche Praktiken in der Gesellschaft verbreiten, lassen sich die Initiativen und Projekte als Innovationen bezeichnen. ten, die Regionalwert AG oder das „Guerilla Gardening“. Solche Angebote und Initiativen werden auch als ‚soziale Innovationen‘ bezeichnen (Rückert-John, 2015). Im Unterschied zum gängigen Innovationsverständnis, das vor allem auf die ökonomische Verwertung technologische Artefakte zielt, wird davon ausgegangen, dass durch sogenannte soziale Innovationen alltägliche Praktiken direkt angesprochen werden. Die Initiativen und Projekten entwickeln nämlich aus dem Alltag heraus neue Lösungen für wahrgenommene, gegenwärtige Probleme von Praktiken. Die Suche nach Möglichkeiten einer gesunden und nachhaltigen Ernährung erfolgt entlang der Potenziale im Alltag und nicht (!) mit Blick auf ernährungsphysiologische oder umweltrelevante Defizite bestimmter Ernährungsweisen. Wahrgenommene Defizite können lediglich als Störungen fungieren und zur Reflexion über die Praktiken führen; sie bieten jedoch keinerlei Orientierung für tatsächlich mögliche Alternativen im Alltag. Bislang finden diese Angebote für alterative Praktiken jedoch eher in Nischen bei den sogenannten „Pionieren des Wandels“ Resonanz und Akzeptanz. Prospektiv muss sich erst noch beweisen, ob diese Ideen in der Gesellschaft Verbreitung finden und sich damit dauerhaft stabilisieren. Erst wenn sie sich als selbstverständliche Praktiken in der Gesellschaft verbreiten, lassen sich die Initiativen und Projekte als Innovationen bezeichnen.

6 Was heißt das für die Ernährungs- und Verbraucherberatung und -kommunikation?

Die Frage, die sich abschließend stellt, ist die nach den Schlussfolgerungen aus einer praxistheoretischen Perspektive für die Ernährungs- und Verbraucherberatung sowie -kommunikation. Zum einen wird mit ihr eine konsequente Umstellung der Betrachtungsperspektive – vom Defizit zum Potenzial – angeraten. Hierbei sollte nicht länger die Kluft zwischen Bewusstsein oder Wissen und dem Verhalten beklagt werden. Vielmehr geht es darum, beim Alltag und den Ernährungspraktiken anzusetzen und auf das dabei zugrunde gelegte Wissen und Können zu schließen. Ziel sollte es hierbei sein, den Ess- und Ernährungsalltag, der auf routinierten, habitualisierten und vorreflexiven Praktiken gründet, zunächst zu ergründen und in diesem Sinne dessen Rationalität zu ‚entdecken‘. Hierbei geht es darum, die vorherrschenden Alltagslogiken anzuerkennen, um so von ihnen zu lernen, statt sie mittels moralischer Ernährungskommunikation zu diskreditieren. Nur so können die strukturellen Bedingungen des Ess- und Ernährungsalltags verstanden und Veränderungen angeregt werden. Letztlich geht es darum, explizite Anlässe als Gelegenheitsfenster für Veränderungen zu erkennen und gegebenenfalls zu verstärken (z. B. die Geburt eines Kindes und die damit häufig verbundene Gründung einer Familie). Diese so verstandenen Interventionen werden nur eine Chance auf Erfolg haben, wenn sie milieu- und lebensphasenspezifische Besonderheiten berücksichtigen. Doch ist dies nur der erste Schritt.

Aus Sicht der Praxisforschung (Spurling et al., 2013) wird ein weiter reichendes Re-Framing konventioneller Alltagspraktiken, so auch von Ernährungspraktiken empfohlen. Hierunter lässt sich – mit Blick auf Ernährung – ein Austausch problematischer Elemente von Praktiken verstehen (1). So können zum Beispiel Sinngehalte einzelner Produkte, wie Bio-Lebensmittel, kommunikative umgedeutet werden. Dann würden Bio-Lebensmittel als nachhaltige Produktalternative nicht diejenigen Produkte angesehen werden, die zu teuer sind, sondern Produkte aus nicht-nachhaltiger Produktion, die zu billig sind und keinen adäquaten Preis abbilden. Des Weiteren empfiehlt sich die Strategie, nicht nur Elemente, sondern komplette Ernährungspraktiken durch andere zu ersetzen (2). So könnten beispielsweise schulische Versorgungsstrukturen dahingehend umstrukturiert werden, dass Getränkeautomaten und die als ungesund geltenden Lebensmittel konsequent aus der Schule ‚verbannt‘ werden und stattdessen ‚gesunde‘ Alternativen angeboten werden. Da Ernährungspraktiken immer auch auf andere Praktiken, zum Beispiel im Schulalltag, verweisen, müssen diese wechselseitigen Beziehungen in ihrer sachlichen und zeitlichen Abfolge ‚unterbrochen‘ werden (3), wenn Veränderungen von Ernährungspraktiken längerfristig von Erfolg sein sollen. So konkurriert die Zielsetzung einer gesunden und nachhaltigen Ernährung im schulischen Alltag immer auch mit anderen Ansprüchen, aus denen Notwendigkeiten und Verpflichtungen abgeleitet werden. Die drei genannten Strategien können zwar einzeln verfolgt werden, sie lassen sich aus einer

Ernährungs- und Verbraucherkommunikation

übergreifenden Perspektive aber auch miteinander kombinieren, wenn zum Beispiel ein neues und integriertes schulisches Verpflegungskonzept entwickelt wird, wie dies etwa von den entsprechenden Vernetzungsstellen für Schulverpflegung in den Bundesländern angestrebt wird.

Mit den genannten Empfehlungen wird nicht der Anspruch auf Vollständigkeit erhoben. Sie machen aber deutlich, dass der als notwendig erachtete Wandel von Ess- und Ernährungspraktiken in der modernen Gesellschaft maßgeblich nur dadurch befördert werden kann, wenn nicht einseitig auf Verhaltensprävention gesetzt wird, sondern vor allem auch Ermöglichungsstrukturen für eine gesunde und nachhaltigere Ernährung geschaffen werden.

Literatur

- Belz, F.-M. & Bilharz, M. (2007). Nachhaltiger Konsum, geteilte Verantwortung und Verbraucherpolitik: Grundlagen. In F.-M. Belz, G. Karg, Georg & D. Witt (Hrsg.), *Nachhaltiger Konsum und Verbraucherpolitik im 21. Jahrhundert*. Metropolis Verlag.
- BMUB (Bundesumweltministerium) und UBA (Umweltbundesamt) 2013. *Umweltbewusstsein in Deutschland 2012*. Dessau: Umweltbundesamt. [www.umweltbundesamt.de/sites/default/files/medien/publikation/long/4396.pdf].
- Brand, K.-W. (2011). Umweltsoziologie und praxistheoretischer Zugang. In: M. Groß (Hrsg.), *Handbuch Umweltsoziologie* (S. 173-198). Wiesbaden: VS Verlag.
- Brunner, K.-M. (2007). *Ernährungsalltag im Wandel. Chancen für Nachhaltigkeit*. Wien: Springer Verlag.
- Busse, T. (2006). *Die Einkaufsrevolution. Konsumenten entdecken ihre Macht*. Blessing Verlag.
- Eberle, U., Hayn, D., Rehaag, R. & Simshäuser, U. (2006). *Ernährungswende. Eine Herausforderung für Politik, Unternehmen und Gesellschaft*. München: Oekom.
- Heinrichs, H. & Grunenberg, H. (2012). *Sharing Economy – Auf dem Weg in eine neue Konsumkultur?* Lüneburg: Centre for Sustainability Management.
- Herde, A. (2007). *Nachhaltige Ernährung im Übergang zur Elternschaft*. Berlin: Mensch & Buch.
- Hirschfelder, G. (2005). *Europäische Esskultur. Eine Geschichte der Ernährung von der Steinzeit bis heute*. Campus Verlag.
- John, R. (2012). *Innovativität der Alltagsroutinen – Stabilität, Veränderung und Umweltaffinität. Beiträge zur Sozialinnovation, Nr. 8*. Berlin: Institut für Sozialinnovation.
- John, R., Rückert-John, J. & Bormann, I. (2014). *Repräsentativumfrage zum Umweltbewusstsein und Umweltverhalten im Jahr 2012 einschließlich sozialwissenschaftlicher Analysen* (Projektabschlussbericht).

- [www.umweltbundesamt.de/sites/default/files/medien/378/publikationen/texte_78_2014_repraesentativumfrage.pdf].
- Klotter, C. (2014). Das Scheitern der Diäten. In R. John & A. Langhof, A. (Hrsg.), *Scheitern – Ein Desiderat der Moderne?* (S. 47-60). Wiesbaden: VS Springer,.
- Knoblauch, H. (2005). Kulturkörper. In M. Schoer (Hrsg.) *Soziologie des Körpers* (S. 92-113). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Max Rubner Institut (Bundesforschungsinstitut für Ernährung und Lebensmittel) (Hrsg.). (2008). *Ergebnisbericht, Teil 1, Nationale Verzehrsstudie II*. Karlsruhe.
- Pfeiffer, S. (2014). *Die verdrängte Realität: Ernährungsarmut in Deutschland: Hunger in der Überfluggesellschaft*. Essentials. Springer VS.
- Polanyi, M. (1985). *Implizites Wissen*. Frankfurt (Main): Suhrkamp.
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), 282-301.
- Reisch, L. & Gwozdz, W. (2011). Von der „Macht der Defaults“ und vom „sanften Stupsen“: Verhaltensökonomische Erkenntnisse als Impulse für eine effektive Ernährungspolitik. In A. Ploeger, G. Hirschfelder, Gunther & G. Schönberger (Hrsg.), *Die Zukunft auf dem Tisch. Analysen, Trends und Perspektiven der Ernährung von morgen* (S. 323-336). Wiesbaden: VS Springer.
- Rückert-John, J. (2014). Reflexionen über den Ernährungsalltag Jugendlicher. In H.-W. Hoefert & C. Klotter (Hrsg.), *Krankheitsprävention in der Kontroverse* (S. 91-110). Lengerich: Pabst Science Publishers..
- Rückert-John, J. (2015). Nachhaltiger Konsum durch soziale Innovationen. *Kulinaristik. Wissenschaft-Kultur-Praxis*.
- Rückert-John, J. (2015). Meat consumption and Sustainability – How is a change of consumer behavior possible? In H. K. Biesalski, A. Drewnowski, J. Dwyer, Johanna T. & S. Strain (Hrsg.), *Nutrition Security in a Changing World: Impact of Global Sociodemographic and Socioeconomic Changes on Nutrition*. Springer (im Erscheinen).
- Schäfer, M. & Jaeger-Erben, M. (2011). Lebensereignisse als Gelegenheitsfenster für nachhaltigen Konsum? Die Veränderung alltäglicher Lebensführung in Umbruchsituationen. In R. Defila et al. (2011), *Wesen und Wege nachhaltigen Konsums*. München: Ökom Verlag.
- Rückert-John, J., Jaeger-Erben, M. & Schäfer, M. (2014a). *Soziale Innovationen im Aufwind. Ein Leitfaden zur Förderung sozialer Innovationen nachhaltigen Konsum*. Hrsg. Umweltbundesamt.
- Schatzki, T. (2002). *The Site of the Social: A Philosophical Account of the Constitution of Social Life and Change*. Pennsylvania State: University Press.
- Schatzki, T. (2010). Materiality and Social Life. *Nature and Culture*, 5(2), 123-149.
- Schmidt, R. (2012). *Soziologie der Praktiken*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Sehrer, W. (2004). Krankheit als Chance für nachhaltige Ernährungsstellungen. [www.konsumwende.de/downloads_fr.htm].

Ernährungs- und Verbraucherkommunikation

- Shove, E. (2003). *Comfort, Cleanliness and Convenience. The Social Organization of Normality*. Oxford: Berg.
- Shove, E., Pantzar, M. & Watson, M. (2012). *The Dynamics of Social Practice*. Los Angeles: Sage.
- Spaargaren, G. & Vliet, B.J.M. van (2000). Lifestyles, Consumption and the Environment: The Ecological Modernisation of Domestic Consumption. *Environmental Politics*, 9(1). 50-77.
- Spurling, N., McMeekin, A., Shove, E., Southerton, D. & Welch, D. (2013). *Interventions in practice: Reframing policy approaches to consumer behaviour*. Sustainable Practices Research Group Report. [www.sprg.ac.uk/uploads/sprg-report-sept-2013.pdf].
- Statisches Bundesamt (2015). *Anteil der Ausgaben der privaten Haushalte in Deutschland für Nahrungsmittel, Getränke und Tabakwaren an den Konsumausgaben in den Jahren 1850 bis 2014*. [<http://de.statista.com/statistik/daten/studie/75719/umfrage/ausgaben-fuer-nahrungsmittel-in-deutschland-seit-1900>].
- Wissenschaftlicher Beirat für Agrarpolitik beim Bundesministerium für Ernährung und Landwirtschaft (2015). *Wege zu einer gesellschaftlich akzeptierten Nutztierhaltung*. [www.bmel.de/SharedDocs/Downloads/Ministerium/Beiraete/Agrarpolitik/GutachtenNutztierhaltung.pdf?__blob=publicationFile].

Verfasserin

Prof.ⁱⁿ Dr. Jana Rückert-John

Hochschule Fulda

Fachbereich Oecotrophologie

Professur für „Soziologie des Essens“

Leipziger Str. 123

D-36037 Fulda

E-Mail: jana.rueckert-john@he.hs-fulda.de

Carolin Kölzer & Volker Schwier

Sozioökonomische Bildung im Sachunterricht der Grundschule – mehr als „work, earn, play“

Der Beitrag beschäftigt sich mit sozioökonomischer Bildung im Sachunterricht, die Kinder dabei unterstützen möchte, ihre ökonomisch geprägte Lebenswelt bildungswirksam zu erschließen. In Abgrenzung zur herkömmlichen ökonomischen Bildung betont die sozioökonomische die vielfältigen Verflechtungen von Wirtschaft und Gesellschaft und anerkennt im Wirtschaftlichen ein breites Spektrum des Sozialen.

Schlüsselwörter: Sachunterricht, Sozioökonomische Bildung, Grundschule, Wirtschaft, Lebenswelt

1 Ökonomisch geprägte Lebenswelten

1999 öffnete das erste KidZania in Santa Fe. Die schöne Idee: In einer eigens für sie errichteten Stadt schlüpfen Kinder zwischen vier und zwölf Jahren in die Rollen des Erwachsenenlebens, probieren sich als Koch, Arzt, Banker, Wissenschaftler, Verkäufer und so weiter, und lernen spielerisch die Zusammenhänge, Wunder und Mühen des modernen Erwachsenenalltags kennen. Sie verdienen mit ihrer Arbeit Geld, das sie zum Beispiel für Essen, Süßigkeiten, das Fahren von Elektroautos oder beim KidZania-Friseur wieder ausgeben – oder auf ihrem Konto bei der KidZania-Bank für den nächsten Besuch sparen.

Heute gibt es 18 KidZania-Filialen in 15 Ländern. Istanbul, 10 000 Quadratmeter groß, 350 Angestellte, mehr als 500 000 Gäste pro Jahr, ist eine der neuesten. Auch nach Deutschland will Kid Zania möglichst bald expandieren. (Bauer, 2015, S. 11)

Indoor-Themenparks wie diese, treten mit dem Anspruch auf, eine äußerst realistische Bildungsumgebung bereitzustellen, die es Kindern erlaubt, das zu tun, was natürlicherweise auf sie zu kommt: "role-playing by mimicking traditionally adult activities" [www.kidzania.com/the-concept.php]. Über die Sinnhaftigkeit solcher vornehmlich auf die frühe Etablierung von Markenbewusstsein hin ausgerichteter Angebote müssen i.d.R. Eltern für sich und ihre Sprösslinge entscheiden. Für tatsächliche Bildungszusammenhänge erscheint diese kindtümelnd modellierte „Welt der Wirtschaft“ jedenfalls mehr als fraglich; entbehrlich ist sie sowieso.

Denn auch ohne die Nutzung entsprechender „edutainment“-Angebote besteht kein Zweifel daran, dass wirtschaftlich relevante Phänomene, Probleme und Zusam-

Sozioökonomische Bildung im Sachunterricht

menhänge allgegenwärtiger Bestandteil der (kindlichen) Lebenswelt sind, welche bildungswirksam erschlossen werden muss. Dieser gesellschaftlichen wie bildungspolitischen Aufgabe widmet sich der Sachunterricht, für den der Lebensweltbezug nicht nur charakteristisch, sondern auch unhintergebar ist, denn „Sachunterricht, der die lebensweltlich induzierten Alltagsvorstellungen der Kinder zu wenig oder gar nicht beachtet, läuft Gefahr, an den Vorstellungen der Kinder vorbei zu unterrichten [...]“ (Kahlert, 2004, S. 35). Dabei entwickeln Kinder nicht nur „Vorstellungen über Wirtschaft und Gesellschaft, die zu einer Thematisierung und Erörterung herausfordern“ (Kiper, 1996, S. 110), sondern sind auch von sozioökonomischen Bedingungen beeinflusst (ebd.), die wiederum ihre Vorstellungen prägen.

Die Verpflichtung des Sachunterrichts besteht somit zum einen darin, Kindern einen vielperspektivischen Zugang zur Welt zu eröffnen (Götz et al., 2015, S. 16), sie für Lebenssituationen zu qualifizieren und ihnen Orientierungshilfen zu geben, damit sie ihre Lebenswelt verstehen lernen (Kaiser, 2011, S. 260). Zum anderen muss der Sachunterricht die Lernenden dazu befähigen, diese immer auch Chancen und Gefahren aufweisende Lebenswelt (Richter, 2002, 2f.) aktiv im Sinne eines „guten Lebens“ mitgestalten und verändern zu können. Dass hierbei gerade auch Phänomene wie Konsum, Geld, Globalisierung, Arbeit, Probleme wie Arbeitslosigkeit, Armut, soziale Ungleichheit und Fragen der Nachhaltigkeit, Gerechtigkeit, Solidarität usw. in den Fokus geraten, liegt auf der Hand. Was sie eint ist ihre ökonomische Prägung, ohne jedoch ausschließlich für die Wirtschaft von Konsequenz und Relevanz zu sein. Allein mithilfe der Ökonomik sind sie folglich weder zu erklären noch zu verstehen. Im Gegenteil sind ihre Relevanz und Konsequenzen insbesondere für Politik und Gesellschaft nicht zu leugnen. Köhnlein (2012, S. 383) sieht den Sachunterricht deshalb dazu verpflichtet, Kinder auf ökonomische Einsichten vorzubereiten und sie so auszustatten, dass sie ökonomiebezogene Lebenssituationen in ihrer Gesamtheit bewältigen können.

2 Sozioökonomische Bildung versus ökonomische Bildung

Entsprechend distanziert sich sozioökonomische Bildung als Teil des sozialwissenschaftlichen Sachunterrichts insbesondere von dem verkürzten Verständnis einer ökonomischen Bildung in der Primarstufe, welche ausschließlich – und meist sehr selektiv – ökonomische Theorien, Methoden und Fragestellungen heranzieht, um die komplexe wirtschaftliche Wirklichkeit zu durchdringen. Einer solchen Auffassung hält die sozioökonomische Bildung entgegen, dass Lernenden gerade deshalb „multidisziplinäres sozialwissenschaftliches Wissen“ (Hedtke, 2013a, S. 208) angeboten werden muss, weil die wirtschaftliche Wirklichkeit so komplex ist und man sie mit ökonomischen Interpretationsmustern allein nicht hinreichend verstehen kann. Die Fokussierung auf eine einzelfachliche Perspektive – etwa ‚die‘ ökonomische – er-

scheint weder sinnvoll noch ergiebig. Jedoch kann und soll es auch nicht darum gehen, eine vermeintliche Vollständigkeit fachlicher Perspektiven und ihrer wechselseitigen Vernetzungen anzustreben (zum Überblick über sozioökonomische Paradigmen vgl. Hedtke, 2015). Die Notwendigkeit sozioökonomischer Bildung erwächst vielmehr daraus, dass es zwingend einer sozialen Einbettung ökonomischer Sachverhalte bedarf, um diese für die Schüler erfahrbar zu machen und anschließend als sozioökonomische Kompetenz bildungswirksam werden zu lassen. Letztlich sollen Kinder dabei unterstützt werden, sich ihre Lebenswelt bildungswirksam zu erschließen. Obwohl wirtschaftlich geprägt ist diese Lebenswelt nie „nur“ ökonomisch, da sich kein Phänomen eindeutig und ausschließlich nur einer Disziplin „zuordnen“ lässt, sodass allein diese Tatsache „multidisziplinäres sozialwissenschaftliches Wissen“ (Hedtke, 2013a, S. 208) erfordert. Zudem stehen vorwiegend ökonomisch geprägte Lebenssituationen und Phänomene wie Geld nie für sich, sondern sind beeinflusst durch und beeinflussen selbst gesellschaftliche Interessen und staatliches Handeln, sind insbesondere mit soziokulturellen Aspekten vernetzt und mit Gesellschaft und Politik verflochten (Köhnlein, 2012, S. 380; 383). Das erkennen auch Arndt und Jung (2013), die sich in ihrer Curricula-Analyse für ökonomische Bildung im Sachunterricht stark machen. Sie argumentieren, dass Themenbereiche wie „Die politische Ordnung“, „Politische Entscheidungen“, „Gemeinwohl“, „Sozialisation“, welche der aktuelle Perspektivrahmen [GDSU, 2013] ausweist, „nicht ohne ökonomische Bezüge vermittelt werden [können]“ (Arndt & Jung, 2013, S. 168). Dies bedeutet im Umkehrschluss aber auch, dass Inhaltsbereiche wie „Kinder als aktive Konsumenten“ nicht ohne soziologische und politische Bezüge unterrichtet werden können. Schließlich denken Kinder naturgemäß gar nicht in Fachdisziplinen, sondern nehmen die (komplexe wirtschaftliche) Lebenswirklichkeit zwar nicht ‚ganzheitlich‘, jedoch jenseits von Fachlogiken wahr. Aus diesen Gründen gehen wir zuvorderst von sozialwissenschaftlicher Bildung aus, welche u.a. die drei zentralen Bezugsdisziplinen Soziologie, Wirtschafts- und Politikwissenschaften, einschließlich ihrer Didaktiken, berücksichtigt. Gegenstände wie Arbeit und Beruf, Geld, Macht, Armut, Wahlen oder Werbung versuchen diese Disziplinen jeweils mit ihren bevorzugten Theorien und Methoden zu erklären (Hedtke, 2013a, S. 209). Wir teilen Hedtkes Auffassung, dass die erwartbaren Beiträge zu Aufklärung und Bewältigung der jeweiligen Problemtypen letztendlich den Maßstab dafür bilden, welche Wissensbestände bildungsrelevant werden und welche nicht. Entgegen der Neigung bspw. Geld als ein genuin ökonomisches Phänomen zu klassifizieren, welches in den Zuständigkeitsbereich der Wirtschaftswissenschaften fällt, ist genau diese Zuordnung, d.h. die Frage danach wer darüber entscheidet, welche Lebenssituationen warum als ökonomisch, politisch bzw. soziologisch gelten sollen (ebd. S. 208f.), faktisch ungeklärt und auch unsinnig. In anderen Worten: Die sozialwissenschaftliche Perspektive im Sachunterricht muss sich von der Vorstellung verabschieden, man könne den Bereichen Soziales, Politik und Wirtschaft, in welche der aktuelle Perspektivrahmen diffe-

renziert, eindeutig einzelne Gegenstände bzw. Phänomene oder Probleme zuzuordnen. Sozioökonomische Bildungsprozesse gehen „nicht von der fachdidaktisch rekonstruierten ‚Logik‘ einer einzelnen Wissenschaftsdisziplin aus, sondern von relevanten wirtschaftlichen Phänomenen und Problemen, die sie mit unterschiedlichen, komplementären oder kontroversen wissenschaftlichen Perspektiven beschreiben, erklären und bearbeiten“ (Hedtke, 2013b, S. 131).

3 Sozioökonomische Bildung im Sachunterricht

Sachunterricht als „das bislang einzige, von seinem Anspruch her interdisziplinär ausgerichtete Schulfach“ (Richter, 2002, S. 17), das einerseits den Erwerb kompetenzbezogener Kompetenzen fördern soll, andererseits die Vernetzung über die Perspektiven und damit kompetenzübergreifende Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen anstrebt (GDSU, 2013, S. 17), ist für sozioökonomische Bildung geradezu prädestiniert. Bezogen auf das Konzept sozioökonomischer Bildung nach Hedtke und Weber (2012) stellt sich trotzdem die Frage, ob das, was dort zwar als genereller Anspruch an sozialwissenschaftliche Bildung, aber mit starker Akzentuierung für die Sekundarstufen, eingefordert wird, tatsächlich auch für den Sachunterricht der Primarstufe gelten kann. So verstehen die Autoren sozioökonomische Bildung als Teil sozialwissenschaftlicher Bildung, die „in erster Linie person- oder subjektorientiert, in zweiter Linie problem- oder lebenssituationsorientiert, in dritter Linie wissenschaftsorientiert und erst in vierter Linie fachdisziplinorientiert“ (Hedtke & Weber, 2012, S. 4) ist. Eine derartige Hierarchisierung der Charakteristika sozioökonomischer Bildung kritisieren wir. Speziell für den Sachunterricht erweist sie sich nämlich als unergiebig, weil hier schon immer das Spannungsfeld zwischen Kind und Sache bzw. zwischen Lebensweltorientierung und Fachbezügen konstitutiv ist. Lebensweltliche Dimension und fachliche Perspektiven repräsentieren zwei Betrachtungsweisen auf einen Gegenstand, „die beide notwendig sind, ihre jeweils spezifischen Vorzüge und Grenzen haben und sich gegenseitig kontrollieren“ (Kahlert, 1998, S. 74). Dies entspricht wohl dem exemplarischen Pluralismus, wie ihn Hedtke und Weber (2012) fordern. Richter (2001, S. 4) kritisiert allerdings, dass „erkenntnistheoretische Probleme aus der Sicht der Lernenden“ nicht diskutiert werden und bezweifelt, dass Kinder „überhaupt einen Zusammenhang zwischen der wirtschaftlichen und der soziologischen Perspektive“ erkennen. Jedoch ist diese Kritik insofern nicht gerechtfertigt, als Kahlert eine Planungshilfe für Lehrkräfte bereithält, deren Aufgabe es wiederum ist, die Schülerinnen und Schüler zu einem „Denken und Orientieren in Zusammenhängen“ (Kahlert 2007, S. 219) erst (!) zu befähigen.

In seiner Konzeption eines genetisch-exemplarischen Sachunterrichts verweist auch Köhnlein (1996) auf vier grundlegende Gestaltungsprinzipien, von denen hier mit Blick auf das Spannungsfeld zwei besonders relevant sind: Kind- und Sachgemäßheit. Im Sinne eines „kindgemäßen wissenschaftsorientierten Sachunterrichts“

Sozioökonomische Bildung im Sachunterricht |

wird hier folgender Orientierungsrahmen für eine sozioökonomisch reflektierte Bildung im Sachunterricht vorgeschlagen:

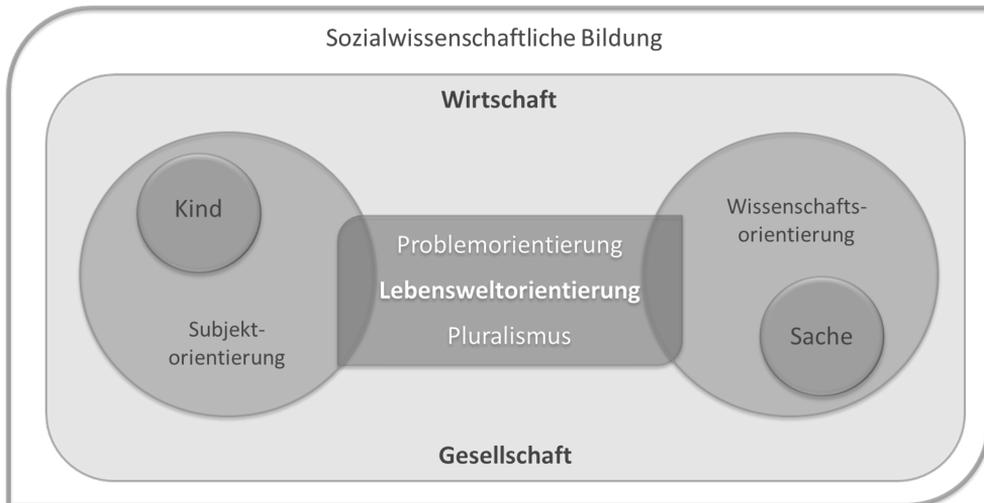


Abb. 1: Orientierungsrahmen eines „kindgemäßen wissenschaftsorientierten Sachunterrichts“ für eine sozioökonomisch reflektierte Bildung (Quelle: eigene Darstellung)

Sozioökonomische Bildung ist eingebettet in die sozialwissenschaftliche Bildung mit ihren verschiedenen Fachbezügen. Sie lässt sich anknüpfend an Hedtke und Weber (2012) als ein auf Wirtschaft fokussierter Teil sozialwissenschaftlicher Bildung sehen. Weil sie dadurch charakterisiert und von einer ökonomischen Bildung zu unterscheiden ist, dass sie besonders das Verhältnis von Wirtschaft und Gesellschaft thematisiert, bilden beide einen gemeinsamen Rahmen. Er verdeutlicht, dass wirtschaftlich relevante Phänomene und Probleme stets mindestens unter sozialer und ökonomischer Perspektive zu betrachten und wirtschaftliche Lebenssituationen durchgängig „durch Gesellschaft geprägt und auf Sozialität hin orientiert sind“ (Hedtke & Weber, 2012, S. 1). Wesentlich für sozioökonomische Bildung im Sachunterricht ist der innere Bereich des Schemas. Dieser beschreibt, dass Hierarchisierungen entbehrlich sind: „Kindgemäßheit und Wissenschaftsorientierung sollten nicht als Gegensätze, sondern als sich ergänzende Bezugspunkte des Sachunterrichts gesehen werden“ (Klewitz, 1993, S. 3). Problem-, Lebensweltorientierung und Pluralismus müssen zudem durchgängig hergestellt werden. Die didaktisch-konstruktive Aufgabe der Lehrkraft besteht folglich u.a. darin, wirtschaftlich relevante Phänomene und Probleme zu identifizieren, auszuwählen und in ihnen das breite Spektrum des Sozialen für die Schüler sichtbar und transparent zu machen. In dieser Weise sollen die Schüler darin unterstützt werden, dass sie zunehmend lernen in Zusam-

menhängen zu denken und sich in einer (auch) ökonomisch geprägten Lebenswelt zu orientieren.

4 Fazit

Um den gemeinhin akzeptierten sachunterrichtsdidaktischen Anspruch einzulösen, angemessene Hilfen zum Erschließen kindlicher Lebenswelten bereit zu halten, ist ein sozioökonomisch hinreichend reflektierter Sachunterricht nach unserer Überzeugung alternativlos. Anders als im KidZania-Themenpark geht es für die Grundschulkinder nicht um das Erleben einer kapitalistischen Arbeits- und Warenwelt; nicht um eine affirmative und auf Zweck-Mittel-Kalküle hin ausgerichtete Anpassung daran. Sozioökonomische Bildung im Sachunterricht zielt auf eine Orientierungs- und Handlungsfähigkeit völlig anderer Art. Mit Bezug auf Konzeptionen sozioökonomischer Bildung nehmen wir an, „dass die wirtschaftlichen Lebenssituationen der lernenden Subjekte durch Gesellschaft geprägt sowie auf Sozialität hin orientiert sind“ (Hedtke & Weber, 2012, S. 1). Ökonomisch geprägte Lebenssituationen resp. wirtschaftliche Phänomene der (kindlichen) Lebenswelt können nicht unabhängig von ihren gesellschaftlichen Kontexten hinreichend verstanden werden. Der sozioökonomischen Bildung folgend bedürfen diese ökonomisch geprägten Lebenssituationen einer sozialen Kontextualisierung, einer Veranschaulichung und Verknüpfung ihrer Bedeutungen und Folgen für Individuen und Gesellschaft. Sozioökonomische Bildung heißt insofern, die künstliche Trennung der wirtschaftlichen und der sozial(politisch)en Sphäre aufzuheben und auf diese Weise Zusammenhänge und Wirkmechanismen zu erkennen, die andernfalls nicht beobachtbar sind. Zurecht weist Kahlert allerdings darauf hin, dass sich „Denken und Orientieren in Zusammenhängen [...] nicht automatisch als Folge von fachlichem Wissen und Können ein[stellt], sondern [...] eigens gefördert und entwickelt werden [muss]“ (Kahlert 2007, S. 219). Gerade deshalb ist ein Sachunterricht erforderlich, der das wirtschaftliche Denken, Entscheiden und Handeln von Personen und Organisationen in sozialen Kontexten thematisiert und den Lernenden so dazu verhilft, „relevante strukturelle Zusammenhänge von Wirtschaft und Gesellschaft“ (Hedtke & Weber, 2012, S. 3) zu erkennen. Mit einer sozioökonomischen Perspektive im Sachunterricht kann der Bildungsanspruch – „Schülerinnen und Schüler dabei zu unterstützen, Phänomene und Zusammenhänge der Lebenswelt wahrzunehmen und zu verstehen [...]“ (GDSU, 2013, S. 9) – eingelöst werden. Indem sich sozioökonomische Bildung auf wirtschaftlich relevante Phänomene der Lebenswelt fokussiert, aber gleichzeitig mit ihrer paradigmatischen Offenheit den „prinzipielle[n] Zusammenhang zwischen Wirtschaft und Gesellschaft“ (Köhnlein, 2012, S. 391) thematisiert, sorgt sie nicht nur für ein besseres Verständnis der Phänomene, sondern fördert insbesondere das Denken, Orientieren und Handeln in Zusammenhängen.

Literatur

- Arndt, H. & Jung, E. (2013). *Ökonomische Bildung in der Primarstufe*. Hamburg: Joachim Herz Stiftung Verlag.
- Bauer, P. (2015). Kleinkapital. Weltweit öffnen „KidZania“-Themenparks. Dort sollen Kinder lernen, wie schön das Leben der Erwachsenen ist. In Wahrheit lernen Erwachsene, wie bedrückend Konsum sein kann. *Süddeutsche Zeitung Magazin*, 26/2015.
- GDSU – Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (2013). *Perspektivrahmen Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Götz, M., Kahlert, J., Fölling-Albers, M., Hartinger, A., von Reeken, D. & Wittkowske, S. (2015). Didaktik des Sachunterrichts als bildungswissenschaftliche Disziplin. In J. Kahlert et al. (Hrsg.), *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (S. 13-26). 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Hedtke, R. (2013a). Teilgebiet oder eigenständige Domäne: Zum Verhältnis von ökonomischer und politischer Bildung. In K.-P. Hufer,, T.W. Länge, B. Menke, B. Overwien & L. Schudoma (Hrsg.), *Wissen und Können* (S. 206-209). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Hedtke, R. (2013b). Sozio-ökonomische Bildung als integratives Paradigma der Wirtschaftsdidaktik. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 3(1), 130-133.
- Hedtke, R. (2015). *Was ist und wozu Sozioökonomie?* Wiesbaden: Springer Fachmedien Verlag.
- Hedtke, R. & Weber, B. (2012). *Eckpunkte einer sozioökonomischen Bildung. Fachtagung: Was ist Sozioökonomie? Was ist sozio-ökonomische Bildung?* Universität Bielefeld, Fakultät für Soziologie, Didaktik der Sozialwissenschaften. Famulla. G.-E.; Fischer, A.; Hedtke, R.; Weber, B.; Zurstrassen, B. Bielefeld, 28.09.2012.
- Kahlert, J. (1998). Grundlegende Bildung im Spannungsverhältnis zwischen Lebensweltbezug und Sachanforderungen. In B. Marquardt-Mau & H. Schreier (Hrsg.), *Grundlegende Bildung im Sachunterricht* (S. 67-81). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Kahlert, J. (2004). Lebenswelten erschließen. In A. Kaiser & D. Pech (Hrsg.), *Basiswissen Sachunterricht*. Band 2: Neuere Konzeptionen und Zielsetzungen im Sachunterricht (S.32-41). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kahlert, J. (2007). Bildung für Nachhaltigkeit. In D. Richter (Hrsg.), *Politische Bildung von Anfang an. Demokratie – Lernen in der Grundschule* (S. 215-228). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Kaiser, A. (2011). Grundlegende Allgemeinbildung im Sachunterricht. In A. Kaiser, D. Schmetz, P. Wachtel, B. Werner, W. Jantzen & I. Beck (Hrsg.), *Didaktik und Unterricht* (S. 259-264). Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Sozioökonomische Bildung im Sachunterricht

- KidZania (2015). *The Concept*. [www.kidzania.com/the-concept.php].
- Kiper, H. (1996). Konzeptionen ökonomischen Lernens. In S. George & I. Prote (Hrsg.), *Handbuch zur politischen Bildung in der Grundschule* (S. 99-120). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag .
- Klewitz, E. (1993). *Sachunterricht zwischen Wissenschaftsorientierung und Kindbezug*. [http://edoc.hu-berlin.de/humboldt-vl/klewitz-elard/PDF/Klewitz.pdf].
- Köhnlein, W. (1996). Leitende Prinzipien und Curriculum des Sachunterrichts. In E. Glumpler & S. Wittkowske (Hrsg.), *Sachunterricht heute – zwischen interdisziplinärem Anspruch und traditionellem Fachbezug* (S. 46-76). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Köhnlein, W. (2012). *Sachunterricht und Bildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Richter, D. (2001). *Sachunterricht als Vorbild? Ist der integrierte Sachunterricht Vorbild oder Warnung für eine sozialwissenschaftliche Bildung in den Sekundarstufen?* [www.jsse.org/2001/2001-1/richter.htm].
- Richter, D. (2002). *Sachunterricht – Ziele und Inhalte*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Verfasserin/Verfasser

Dr. Carolin Kölzer & Volker Schwier

Universität Bielefeld, Bielefeld School of Education (BiSEd)

Universitätsstraße 25,
D-33615 Bielefeld

E-Mail: carolin.koelzer@uni-bielefeld.de; volker.schwier@uni-bielefeld.de

Internet: www.bised.uni-bielefeld.de/

Stefanie Nolte

Mit reflektierten Konsumententscheidungen die Zukunft *fair*ändern – eine Zukunftswerkstatt

Allgemein- und Verbraucherbildung zielen darauf ab, dass sich Schülerinnen und Schüler kritisch-reflektierend mit epochaltypischen Schlüsselproblemen befassen und selbstbestimmt die eigene Zukunft mitgestalten – dieses soll die Methode der Zukunftswerkstatt ermöglichen. Exemplarisch wird eine Zukunftswerkstatt vorgestellt und die Methode hinsichtlich ihrer Möglichkeiten und Grenzen für die Verbraucherbildung diskutiert.

Schlüsselwörter: Verbraucherbildung, epochaltypische Schlüsselprobleme, Zukunftswerkstatt, Wegwerfkultur, Konsumentenverantwortung

1 Die Zukunftswerkstatt als Methode der modernen Verbraucherbildung?

Schüler und Schülerinnen leben heute als Weltbürger bzw. -bürgerinnen in einer globalisierten Welt mit zahlreichen Mitbestimmungs- und Handlungsmöglichkeiten, aber auch Widersprüchlichkeiten und Risiken. Bildungstheorie und -praxis sollten bei der Auswahl der Lehrinhalte diese gesellschaftlichen Verhältnisse berücksichtigen und sich, wie der Erziehungswissenschaftler Klafki es formuliert, auf zentrale gesamtgesellschaftliche, häufig übernationale „epochaltypische Schlüsselprobleme“ (Klafki, 2007, S. 56) fokussieren. Eine zeitgemäße und zukunfts offene Allgemeinbildung schafft demnach erst ein Bewusstsein für zentrale gegenwärtige und zukünftige Probleme und fördert die Bereitschaft, an einer nachhaltigen Entwicklung mitzuwirken, worin zugleich die Schnittpunkte zur Ernährungs- und Verbraucherbildung liegt.

Thematisierung und Lösung globaler und vielfach sozioökonomisch bedingter Probleme sind sehr komplex und können schnell zur Resignation führen. Die Bildungstheorie ist folglich gefordert, Methoden zu entwickeln, die Schüler und Schülerinnen zur Mitgestaltung der eigenen Zukunft befähigen, ohne sie zu überfordern. Die Zukunftswerkstatt entstammt der politischen Bildung und ist eine Makromethode, mit deren Hilfe sich Schüler und Schülerinnen weitestgehend eigenständig mit gesellschaftlichen Problemen kritisch reflektierend befassen. Sie knüpft an den Erfahrungen der Schüler und Schülerinnen an und ermöglicht es ihnen, aufgrund der strukturierten Anleitung und kreativen Methoden schrittweise Lösungsansätze zu entwickeln, die in konkreten Handlungs- und Projektmöglichkeiten münden.

Zukunftswerkstatt

Teilnehmer und Teilnehmerinnen werden motiviert, die eigene Zukunft selbstbestimmt und aktiv mitzugestalten, wodurch die Zukunftswerkstatt zur Demokratisierung beiträgt (Dauscher, 2006, S. 111). Die Integration spielpädagogischer Methoden und zahlreicher gruppenspezifischer Prozesse ermöglicht, dass Lernen als positiv erfahren wird und die Schüler und Schülerinnen zu weiterem gesellschaftlichem Engagement motiviert werden (Kuhnt & Müllert, 1996, S. 14f.).

In der aktuellen haushaltsbezogenen Literatur wird die Zukunftswerkstatt kaum diskutiert, was angesichts ihres Potentials verwundert. Es drängt sich daher die Frage auf, ob die Zukunftswerkstatt eine geeignete Makromethode für die Verbraucherbildung ist, welche Potentiale und Grenzen sie aufweist und inwiefern die Themen der modernen Verbraucherbildung in einer Zukunftswerkstatt umgesetzt werden können. Um diese Fragen beantworten zu können, wird folgend ein Unterrichtsvorhaben mit einer integrierten Zukunftswerkstatt vorgestellt und abschließend ein Fazit gezogen.

2 Einbettung der Zukunftswerkstatt in das Unterrichtsvorhaben

Die Zukunftswerkstatt ist Teil eines Unterrichtsvorhabens, das im Rahmen der ersten Staatsprüfung für das Unterrichtsfach Hauswirtschaft entwickelt wurde. Zentrales Moment der Planung war die Auswahl bildungsrelevanter Inhalte, die sowohl für die Allgemeinbildung, als auch für die Verbraucherbildung von Relevanz sind. Eine Schnittstelle zwischen der Allgemeinbildung im Sinne Klafkis und der modernen Verbraucherbildung nach REVIS (vgl. Hesecker et al., 2005) ist das Konsumhandeln. Exemplarisch wird dieser Zusammenhang zwischen Konsumhandeln und ausgewählten Schlüsselproblemen im Unterrichtsvorhaben an der Wegwerfkultur thematisiert und kritisch reflektiert.

2.1 Inhaltlicher Problemaufriss

Jugendliche wachsen heute in einer Gesellschaft des Massenkonsums auf, in der Konsum einen hohen Stellenwert einnimmt, sodass Jugendkulturen zugleich Konsumkulturen sind (Tully & Krug, 2011, S. 59ff.). Konsumgüter dienen häufig der sozialen Kommunikation und öffentlichen Darstellung des sozialen Status, wohingegen der funktionelle Gebrauchswert in den Hintergrund rückt (Dannoritzer & Reuß, 2013, S. 34). Zeitgleich führt der stetige Wandel von Modetrends und Modezyklen zu einer schnellen Abwertung von Gütern, sodass diese nur noch kurze Zeit der Abgrenzung und Stuserhaltung dienen und danach neuer Konsum erforderlich ist (Kohlbacher, 2008, S. 28). Dadurch kommt es zu einer Beschleunigung der Produktlebenszyklen und zur verminderten Wertschätzung einzelner Konsumgüter, wodurch sich eine Wegwerfkultur herausbilden konnte, die sich in zahlrei-

chen Produkten widerspiegelt z. B. in Einwegkameras, Papiertaschentüchern oder *Coffee-to-go*-Bechern.

Diese Wegwerfkultur ist Teil der Wirtschaftslogik, wonach in einer gesättigten Marktwirtschaft die Nachfrage primär über die Entsorgung und den Konsum neuer Güter gesteigert werden kann. Prisching (2010, S. 36ff.) bezeichnet die heutige Wirtschaft daher als „Trash-Ökonomie“, die versucht die früheren gesellschaftlichen Werthaltungen der Genügsamkeit, Bescheidenheit und Zufriedenheit, z. B. durch die geplante Obsoleszenz, bewusst zu reduzieren (vgl. Dannoritzer & Reuß, 2013).

Aus dem hohen Konsumniveau und der Wegwerfkultur resultieren globale Schlüsselprobleme, von denen sowohl die heutige, als auch zukünftige Generationen betroffen sind. Einerseits stehen Verbraucher und Verbraucherinnen aufgrund der wechselnden Modezyklen unter einem gewissen Konsumdruck, wodurch unter anderem Stress und hohe Kosten verursacht werden können. Andererseits geht die Produktion der Konsumgüter mit einem hohen Ressourcenverbrauch einher; die erforderliche Energieerzeugung trägt zu globalen Klimaveränderungen bei und die Entsorgung von Konsumgütern verursacht große Abfallmengen. Insgesamt sind die Konsumgewohnheiten in industrialisierten Ländern folglich nicht nachhaltig, weil Ressourcen über ihre Regenerationsfähigkeit hinaus genutzt werden und die soziale Asymmetrie bei der Verteilung der globalen Umweltfolgen den sozialen Frieden auf der Welt gefährdet (Jäger, 2007, S. 25).

Die daraus resultierende Forderung nach einer nachhaltigen Entwicklung erfordert eine Veränderung der Lebensstile und Wohlstandsmodelle. Unter Wachstumsgegnern und -befürwortern besteht jedoch Uneinigkeit über die Strategien zur Realisierung einer nachhaltigen Entwicklung. Während Wachstumsbefürworter auf die Strategien der Effizienz und Konsistenz setzen, fordern Wachstumskritiker eine stärkere Fokussierung der Suffizienzstrategie. Insgesamt sind die Schüler und Schülerinnen im Sinne der „geteilten Verantwortung“ (Belz & Bilharz, 2007, S. 38) in ihrer Rolle als Konsumenten und Konsumentinnen gefordert, sich mit der Diskussion kritisch-reflektierend auseinanderzusetzen und eine eigene Position zu entwickeln, um die eigene Zukunft aktiv und selbstbestimmt mitgestalten zu können. Aus dieser Problemskizze entwickeln sich die Ziele des Unterrichtsvorhabens.

2.2 Ziele des Unterrichtsvorhabens

Insgesamt sind die Ziele des Unterrichtsvorhabens, dass die Schüler und Schülerinnen ihren eigenen Lebensstil und ihr Konsumverhalten bezüglich der Wegwerfkultur kritisch reflektieren und eigene Zukunftswünsche formulieren. Sie sollen Handlungs- und Problemlösekompetenzen sowie die damit verbundene Bereitschaft entwickeln, als mündige Verbraucher bzw. Verbraucherinnen der Wegwerfkultur durch reflektierte Konsumententscheidungen zu entgegnen und einen

Zukunftswerkstatt

Beitrag zur nachhaltigen Entwicklung zu leisten. Das Unterrichtsvorhaben ist folglich den *REVIS*-Bildungszielen 6 und 9 zuzuordnen (Heseker et al., 2005, S. 27f.).

2.3 Aufbau des Unterrichtsvorhabens

Diese Ziele sowie die Thematisierung von Schlüsselproblemen erfordern einen Unterricht, der den 45-Minuten-Takt sowie den Frontalunterricht überwindet und eher in handlungsorientiertem Epochalunterricht erfolgt (Klafki, 2007, S. 66ff.). In vielen Regelschulen ist dies nur in Projektwochen möglich, weshalb das Unterrichtsvorhaben als Projekt mit sechs Bausteinen konzipiert wurde.

Tab. 1: Überblick über die Bausteine

Baustein	Inhalt	Umsetzungsvorschläge
1. Leben in der Konsumgesellschaft – Träumst Du noch oder kaufst Du schon	<ul style="list-style-type: none"> Wandel von der Konsum- zur Wegwerfkultur 	<ul style="list-style-type: none"> Einkaufssimulation Wegwerftagebuch
2. Dringend gekauft und doch nicht lange gebraucht – Wieso wir für die Müllhalde kaufen	<ul style="list-style-type: none"> Trash-Ökonomie Wachstumsgedanke der Wirtschaft geplante Obsoleszenz 	<ul style="list-style-type: none"> Film „<i>Kaufen für die Müllhalde</i>“
3. Leben in der Wegwerfgesellschaft – individuelle und gesellschaftliche Folgen unserer Wegwerfkultur	<ul style="list-style-type: none"> negative Folgen der Wegwerfkultur z. B. Ressourcenverschwendung und Gefährdung des sozialen Friedens 	<ul style="list-style-type: none"> Stationenlernen
4. Kann weniger mehr sein? Was mich wirklich glücklich macht	<ul style="list-style-type: none"> Ergebnisse der Glücksforschung Strategien zur Förderung einer nachhaltigen Entwicklung Alternative Wohlstandsmodelle 	<ul style="list-style-type: none"> Podiumsdiskussion
5. Reflektierte Konsumentscheidungen – Wir entgegnen der Wegwerfkultur und <i>fair</i> ändern die Zukunft	<ul style="list-style-type: none"> Nachhaltige Entwicklung Nachhaltiger Konsum Reflektierte Konsumententscheidungen 	<ul style="list-style-type: none"> Zukunftswerkstatt
6. Unser Projekt gegen die Wegwerfkultur	<ul style="list-style-type: none"> Projektplanung, -durchführung und -auswertung 	<ul style="list-style-type: none"> Projektrealisierung

Die ersten vier Bausteine dienen der Problematisierung der Wegwerfkultur und der heutigen Konsum- und Wirtschaftsweise. Im fünften Baustein erfolgt die Zukunftswerkstatt, in der die Lernenden schrittweise erarbeiten, wie sie durch reflektierte Konsumententscheidungen der Wegwerfkultur entgegenen und die Zukunft nachhaltig *fair* ändern können. Ergebnis der Zukunftswerkstatt sind konkrete Projektskizzen, von denen ein Projekt im sechsten Baustein realisiert wird. Nachfolgend wird der fünfte Baustein mit der Zukunftswerkstatt skizziert.

3 Die Zukunftswerkstatt

Exemplarisch wird hier eine Zukunftswerkstatt zum Thema „Reflektierte Konsumententscheidungen – Wir entgegenen der Wegwerfkultur und *fair* ändern die Zukunft nachhaltig“ in fünf Phasen vorgestellt. Charakteristisch ist eine Aufteilung in die Beschwerde-, Phantasie- und Realisierungsphase, die als Kern der Zukunftswerkstatt von der Vor- und Nachbereitungsphase umschlossen werden (Dauscher, 2006, S. 122).

Vorbereitungsphase

In der Vorbereitungsphase erhalten die Schüler und Schülerinnen einen Überblick über die einzelnen Phasen der Zukunftswerkstatt, werden mit dem Arbeiten in Zukunftswerkstätten vertraut gemacht und es wird eine gemeinsame Übereinkunft als Arbeitsgrundlage entwickelt. Bei den Besonderheiten der Zukunftswerkstatt wird hervorgehoben, dass die Lehrperson mit der Moderationsmethode arbeitet und in der Funktion des Moderators bzw. der Moderatorin agiert. Die Moderation leitet den Lernprozess an, ohne sich inhaltlich einzumischen, sodass die Lernenden weitestgehend eigenständig und selbstbestimmt agieren können (vgl. Dauscher, 2006).

Problematisierungsphase

In der Problematisierungsphase beginnt die inhaltliche Arbeit und es erfolgt eine kritische Bestandsaufnahme. Dafür wird die Wegwerfkultur kritisch reflektiert und negative Aspekte werden schriftlich notiert.

Die Sammlung von negativen Aspekten beginnt mit der Vorstellung von Symbolen der Wegwerfkultur. Als Hausaufgabe sollen die Schüler und Schülerinnen einen kleinen Gegenstand von zu Hause mitbringen, der für sie die Wegwerfkultur in besonderer Weise symbolisiert. Im Stuhlkreis werden sie nacheinander gebeten, ihr Symbol der Wegwerfkultur vorzustellen, zu erzählen, welche persönlichen Erfahrungen sie damit verbinden und zu beschreiben, inwiefern der Gegenstand charakteristisch für die Wegwerfkultur ist. Identifizierte negative Aspekte der Wegwerfkultur werden auf weißen rechteckigen Moderationskarten notiert, die in einer späteren Phase aufgehängt werden. Mithilfe dieser Methode können die Lernenden auf Basis persönlicher Erfahrungen erste Charakteristika der Wegwerfkultur identi-

Zukunftswerkstatt

fizieren und „eine gemeinsame Problemsicht“ (Dauscher, 2006, S. 136) entwickeln.

Anschließend erfolgt eine Vertiefung in Kleingruppen, indem die Schüler und Schülerinnen ein Produkt entwerfen, das 2070 den Innovativpreis für das Wegwerfprodukt des Jahres gewinnen könnte. Dafür müssen sie die Charakteristika der Wegwerfkultur reflektieren und zuspitzen, wodurch weitere negative Aspekte sichtbar werden.

Insgesamt sind kreative Methoden, bei denen verschiedene Visualisierungsmethoden (z. B. Malen) angewandt werden, zentraler Bestandteil der Zukunftswerkstatt, weil sie die Phantasieentfaltung fördern und als Vorbereitung für die spätere Phantasiephase unverzichtbar sind (Kuhnt & Müllert, 1996, S. 83ff.; Dauscher, 2006, S. 125f.).

Bei der gemeinsamen Analyse der Produkte werden weitere negative Gesichtspunkte auf Moderationskarten notiert. Anschließend erfolgt eine Strukturierung aller Aspekte zu inhaltlichen Themenkreisen (Kritikrubriken), von denen einige für die Weiterarbeit ausgewählt werden. Ziel ist eine Reduzierung, um Schüler und Schülerinnen in der Weiterarbeit nicht zu überfordern und eine Fokussierung auf wesentliche Ursachen der Wegwerfkultur zu ermöglichen. Als Einstimmung auf die Phantasiephase werden die negativen Aspekte positiv umformuliert (Dauscher, 2006, S. 148).

Dieses Vorgehen, bei dem erst weitreichende Aspekte (z. B. Kritiken) gesammelt, anschließend rubriziert und durch Beispiele präzisiert werden, ist charakteristisch für die einzelnen Phasen der Zukunftswerkstatt und wird als „Trichterethode“ bezeichnet (Kuhnt & Müllert, 1996, S. 59). Strukturierung und Fokussierung ermöglichen insgesamt überschaubare und bewältigbare Lernprozesse und unterstützen somit salutogenetisch orientiertes Lernen (Nolte, 2014, S. 7).

Phantasiephase

In der anschließenden Phantasiephase werden die Kritiken überwunden und die Utopie einer zukunftsfähigen Welt ohne Wegwerfkultur entwickelt. Utopien und Idealvorstellungen können dabei losgelöst von Geld-, Rechts- oder Machtfragen entworfen werden, weil bedingungsloses Phantasieren kreative Ideen und Lösungsansätze fördern kann (Kuhnt & Müllert, 1996, S. 13). Die Utopien basieren auf den Ideen der Schüler und Schülerinnen, was eine hohe Identifikation mit dem späteren Werkstattergebnis ermöglicht und insgesamt positive gruppenspezifische Effekte bewirkt (Dauscher, 2006, S. 154f.).

Das Ablösen von der Realität erfordert eine entspannte und gelöste Phantasieatmosphäre, in der sich die Lernenden ihrer eigenen Zukunftswünsche bewusst werden können (Dauscher, 2006, S. 161). Als Einstieg wurde deshalb eine Phantasiephase mit Simulationsanteilen gewählt, bei der Zukunftsszenarien dargestellt

werden, die Problemlösungen beinhalten und von gesellschaftlicher Relevanz sind. Die Lehrperson kann somit inhaltliche Anregungen geben, wie der Wegwerfkultur entgegengewirkt werden kann, ohne sich in spätere inhaltliche Diskussionen direkt einzumischen.

In der Phantasiereise müssen die Schüler und Schüler-innen die Erde verlassen, weil das Leben hier aufgrund der Umweltzerstörungen und Luftverpestungen für Menschen nicht mehr möglich ist und sie fliegen mit dem Spaceshuttle 2.0 auf zwei verschiedene Planeten, auf denen sie leben könnten. Das Leben auf dem Planeten *Naturia* symbolisiert die Idealvorstellung einer Postwachstumsökonomie (vgl. Peach, 2013), in der alle Menschen versuchen die Suffizienz, Effizienz- und Konsistenzstrategie konsequent umzusetzen und einen genügsamen Lebensstil leben. Das Leben auf dem zweiten Planeten *Utopia* symbolisiert die Einstellung der Wachstumsbefürworter, die stärker die Effizienz- und Konsistenzstrategie favorisieren. Für die sog. *Utopianer* ist daher der Verzicht auf die Errungenschaften der Konsum- und Erlebnisgesellschaft nicht erforderlich und sie hoffen auf positive Effizienzgewinne durch den technologischen Wandel.

Letztlich können die Schüler und Schülerinnen in der Phantasiereise doch nicht auf den zwei Planeten landen, weil der Treibstoff des Spaceshuttles nicht ausreicht. Es ergibt sich jedoch die Möglichkeit, auf dem derzeit unbewohnten Planeten *Futura* zu leben. Die *Kosmos-Behörde* gestattet dies jedoch nur, wenn die früheren Erdbewohner und -bewohnerinnen verantwortungsvoller mit dem Planeten umgehen als mit der Erde. Um dies zu beweisen, müssen sie eine Utopie von einem Leben ohne Wegwerfkultur entwickeln.

Am Ende der Phantasiereise stehen folglich konkrete Utopien, die aus den Phantasien der Schüler und Schülerinnen hervorgegangen sind und zugleich erste Lösungsansätze dafür enthalten, wie der Wegwerfkultur begegnet werden kann. Im Plenum werden die Utopien gemeinsam ausgewertet und die faszinierendsten bzw. zukunftsweisenden Ideen für die Weiterarbeit ausgewählt. Diese Fokussierung ist erforderlich, weil im Rahmen eines Projektes nur wenige Ideen verwirklicht werden können.

Realisierungsphase

In der Realisierungsphase werden die Utopien mit realen Bedingungen zusammengebracht, sodass eine Rückkehr zur Sachlichkeit möglich wird. In einem ersten Schritt werden ca. sieben Ideen der Phantasiephase im Plenum gemeinsam gedeutet und interpretiert. Anschließend wird überlegt, wo Teilaspekte der Utopien in der Realität bereits ansatzweise verwirklicht werden. Als Anregungen können die Schüler und Schülerinnen die Ideen der Phantasiereise aufgreifen und sich an einem Materialtisch informieren.

Sie entwickeln darauf aufbauend in Kleingruppen Projektskizzen mit konkreten realisierbaren Handlungszielen. Als Hilfestellung erhalten sie Leitfragen für die

Zukunftswerkstatt

Formulierung des Projektrahmens. Alle Projektskizzen werden an einer Wandzeitung dargestellt, von den Kleingruppen vorgestellt und anschließend hinsichtlich ihrer Chancen und Herausforderungen diskutiert. Ziel ist es, spannende und realisierbare Projektideen auszuwählen, bei denen durch reflektierte Konsumententscheidungen der Wegwerfkultur entgegnet und ein Beitrag zu einer nachhaltigen Entwicklung geleistet wird. Wenn möglich können auch mehrere Projektideen zu einem größeren Projekt verdichtet werden (z. B. die Einrichtung einer *Givebox* mit Handysammelstelle, an der auch ein selbstverfasster Einkaufsratgeber ausliegt).

Nachbereitungsphase

In der abschließenden Nachbereitungsphase erfolgt die Reflexion und Dokumentation der Zukunftswerkstatt z. B. mithilfe einer Fotodokumentation. Im sechsten Baustein werden Projektideen realisiert.

Tab. 2: Überblick über die Phasen der Zukunftswerkstatt

Phase	Inhalt	Umsetzungsvorschläge
1. Vorbereitungsphase	<ul style="list-style-type: none"> • Einführung in das Arbeiten mit der Zukunftswerkstatt • Entwicklung einer gemeinsamen Arbeitsgrundlage 	<ul style="list-style-type: none"> • Visuell unterstützte Rede • Kartenabfrage
2. Problematisierungsphase	<ul style="list-style-type: none"> • Bestandsaufnahme des Problems = Sammlung negativer Aspekte der Wegwerfkultur • Entwicklung einer gemeinsamen „Problemsicht“ 	<ul style="list-style-type: none"> • Symbole der Wegwerfkultur • Wegwerfprodukt des Jahres 2070 • Sammlung und Strukturierung negativer Aspekte der Wegwerfkultur • Positive Umformulierung
3. Phantasiephase	<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung von Lösungsansätzen und Utopien für eine Welt ohne Wegwerfkultur 	<ul style="list-style-type: none"> • Phantasiereise „Planeten der Hoffnung“ • Entwicklung von Utopie-Collagen
4. Realisierungsphase	<ul style="list-style-type: none"> • Übersetzung der Utopien in die Realität • Entwicklung und Diskussion von Projektskizzen mit konkreten Handlungszielen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Materialtisch • Leitfragen für die Entwicklung des Projektrahmens • Wandzeitung mit Projektskizzen
5. Nachbereitungsphase	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexion und Dokumentation der Zukunftswerkstatt. 	<ul style="list-style-type: none"> • Abschlussdiskussion • Fotodokumentation

4 Schlussfolgerungen

Allgemein- und Verbraucherbildung zielen darauf ab, dass sich Lernende kritisch-reflektierend mit epochaltypischen Schlüsselproblemen befassen, eigene Zukunftswünsche reflektieren und die eigene Zukunft aktiv und selbstbestimmt mitgestalten.

Insgesamt eignet sich die Zukunftswerkstatt als Methode einer modernen Verbraucherbildung in besonderem Maße, weil sie problem- und handlungsorientiert ist und somit zwei wesentliche Charakteristika zentraler Makromethoden der Ernährungs- und Konsumbildung erfüllt (vgl. Bender, 2013).

Die Zukunftswerkstatt unterstützt *problemorientiertes Lernen*, weil sie ein authentisches Problem – hier die Wegwerfkultur – als Ausgangspunkt betrachtet und schrittweise Lösungsansätze entwickelt werden. Sie ermöglicht dabei eine wertfreie Diskussion von Problemen, was gerade für die vielfach wertbesetzten Themen der Verbraucherbildung erforderlich ist. Verschiedene Positionen werden gegenübergestellt, ohne normative Vorgaben zu machen, sodass die Schüler und Schülerinnen auf Basis ihrer Zukunftsvorstellungen eine eigene Position entwickeln können. Mithilfe der einzelnen Phasen der Zukunftswerkstatt erfolgt zugleich eine kreative, strukturierte und schrittweise Entwicklung von Problemlösungsansätzen, ohne die Lernenden zu überfordern. Dabei erlernte Problemlösestrategien können Schüler und Schülerinnen zukünftig auf variable Problemkontexte anwenden, sodass Problemlösekompetenzen gestärkt werden. Bei der Problemlösung setzen Lernende nach ihren Interessen Schwerpunkte, was die motivationale, volitionale und soziale Bereitschaft zur Mitarbeit erhöhen kann. Insgesamt wird dadurch die in Schulen häufig vorkommende Frontalunterrichtssituation überwunden und die Lehrperson gibt keine Lösungen vor, sondern vertraut vielmehr in die Kreativität der Schüler und Schülerinnen. Dies ermöglicht den Lernenden die Erfahrung, dass sie selbstverantwortlich handeln und die eigene Zukunft aktiv mitgestalten können.

Zugleich ist die Zukunftswerkstatt in hohem Maße *handlungsorientiert*, weil sie die fünf didaktischen Prinzipien handlungsorientierten Unterrichts erfüllt (Nolte, 2014, S. 35) und zugleich als „Ideen-Laboratorium“ (Stange & Gnielczyk, 1999, S. 6) für kreative Projektideen dient. Die Realisierung ausgewählter Projektideen ist dabei integraler Bestandteil der Zukunftswerkstatt. Dennoch beruht die Zukunftswerkstatt nicht auf einem vordergründigen Aktionismus, sondern auf der „Einheit von Erkennen, Erleben und Handeln in einem Lernprozess“ (Kuhnt & Müllert, 1996, S. 182). Die Schüler und Schülerinnen werden dadurch zur Reflexion der bisherigen Entwicklung angeregt und erleben, dass sie (gemeinsam) etwas bewirken und verändern können. Diese Kombination aus der Bewusstseins-schaffung für (globale) Probleme, Aufzeigen der eigenen Handlungsmöglichkeiten und positiven Lernerfahrungen kann einen Beitrag leisten, um die Kluft zwischen Wissen, Handeln und Können zu überwinden. Insgesamt wird dadurch der von Lersch

Zukunftswerkstatt

(1999) formulierte Widerspruch aufgelöst, wonach epochaltypische Schlüsselprobleme häufig außerhalb des Erfahrungshorizontes von Jugendlichen liegen, deren Thematisierung aber in konkreten Projekten münden sollen. Selbstbestimmte Lernprozesse und das Anknüpfen an den Interessen und der Lebenswelt eröffnen somit insgesamt individuelle Handlungsspielräume und können zur demokratischen Teilhabe motivieren (Kuhnt & Müllert, 1996, S. 14f.; Dauscher, 2006, S. 111f.).

Darüber hinaus wird die Zukunftswerkstatt den zentralen didaktischen Prinzipien nach *REVIS* gerecht (Nolte, 2014, S. 6ff.). Wie bereits dargestellt, unterstützt die Zukunftswerkstatt *kompetenzorientiertes Lernen*, weil Problemlöse- und Handlungskompetenzen gestärkt werden. Besonders Struktur und Transparenz der einzelnen Phasen sowie die angeleitete Moderation machen den Lernprozess für die Schüler und Schülerinnen überschaubar und bewältigbar, sodass *salutogenetisch orientiertes Lernen* möglich wird. Die Lehrperson vertraut den Ressourcen der Lernenden und diese können, auf Basis ihrer individuellen Lernbiografien, Erfahrungen in das Projekt mit einbringen und selbstständig Handlungsideen entwickeln. Diese Erfahrungen und das Agieren als Experten bzw. Expertinnen bei der Projektrealisierung schafft „Möglichkeiten für Selbstwirksamkeitserfahrungen und stärkt die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen“ (Heseker et al., 2005, S. 30), wie es salutogenetisch orientiertes Lernen fordert. *Lebensbegleitendes Lernen* wird durch die Zukunftswerkstatt unterstützt, weil der Lernprozess mit Spaß und Freude verbunden und somit als positiv erfahren wird.

Insgesamt ist die Zukunftswerkstatt folglich eine Makromethode, die große Potentiale für die Verbraucherbildung bietet. Themen, die sich für eine Zukunftswerkstatt anbieten, sind vielfältig, jedoch sollte die Methode nur zielgerichtet und nicht aus reinem Aktionismus heraus eingesetzt werden. Sie eignet sich, wenn es „um selbstbestimmte Themenerfassung, um die Eruiierung von Handlungs- und Projektmöglichkeiten oder um die Antizipation einer Welt von morgen geht“ (Kuhnt & Müllert, 1996, S. 184).

Eine Integration der Zukunftswerkstatt in die Verbraucherbildung erfordert die Überwindung von Hürden, die gleichzeitig Grenzen der Zukunftswerkstatt darstellen. Insgesamt ist die Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung einer Zukunftswerkstatt sehr zeitintensiv und stellt große fachliche und fachdidaktische Anforderungen an die Lehrperson. Wie häufig in der Konsumbildung, gibt es für Problemstellungen nicht eine eindeutige und allgemeingültige Lösung, sodass „Lehrpersonen umso besser über die vernetzten fachlichen Hintergründe dieser Aufgabe informiert sein sollten“ (Bender, 2012, S. 96). Bei einem ohnehin großen Pensum an Schulstunden können sich Lehrkräfte durch die zeitintensive fachliche und fachdidaktische Vorbereitung einer Zukunftswerkstatt leicht überfordert fühlen. Die Fachdidaktik ist daher gefordert, exemplarische Zukunftswerkstätten der Verbraucherbildung zu entwickeln. Eine Anerkennung der Zukunftswerkstatt als

Methode der Verbraucherbildung und eine Integration in die Lehre an Universitäten würde es zugleich zukünftigen Lehrpersonen erleichtern, die Methode frühzeitig zu erproben.

Eine weitere Schwierigkeit besteht darin, das klassische Modell der Zukunftswerkstatt in den Regelunterricht zu integrieren, wenn der Fachunterricht nur wenige Stunden in der Woche umfasst. Klafki fordert daher bildungspolitische Reformen, die Epochalunterricht ermöglichen, was derzeit jedoch nicht absehbar ist. In der fachdidaktischen Diskussion sollte überlegt werden, inwiefern Modelle von Zukunftswerkstätten für den Regelunterricht denkbar sind.

Wie Fachpublikationen zur Zukunftswerkstatt zeigen, hatte die Methode Ende der 1990er Jahre kurzzeitig Einzug in die Verbraucherbildung gefunden. Gerade angesichts der wachsenden Bedeutung einer nachhaltigen Entwicklung ist ein Revival der Zukunftswerkstatt in der Verbraucherbildung erstrebenswert.

Anmerkungen

Bei diesem Artikel handelt es sich um eine gekürzte Zusammenfassung der Hausarbeit von Nolte (2014).

Literatur

- Belz, F.-M. & Bilharz, M. (2007). Nachhaltiger Konsum, geteilte Verantwortung und Verbraucherpolitik: Grundlagen. In F.-M. Belz, G. Karg & D. Witt (Hrsg.), *Nachhaltiger Konsum und Verbraucherpolitik im 21. Jahrhundert* (S. 21-52) Marburg: Metropolis-Verlag.
- Bender, U. (2013). Ausgewählte Makromethoden der Ernährungs- und Konsumbildung. In U. Bender (Hrsg.), *Ernährungs- und Konsumbildung. Perspektiven und Praxisbeispiele für den Hauswirtschaftsunterricht. Fachdidaktische Entwicklungen in Deutschland, Österreich und der Schweiz* (S. 51-92) Bern: schulverlag plus AG.
- Bender, U. (2012). Werkstätten der Konsumbildung. *Haushalt in Bildung & Forschung*, 3, 92-101.
- Dannoritzer, C. & Reuß, J. (2013). *Kaufen für die Müllhalde. Das Prinzip der geplanten Obsoleszenz*. Freiburg: Orange Press.
- Dauscher, U. (2006). *Moderationsmethode und Zukunftswerkstatt*. Berlin: Luchterhand.
- Heseker, H., Schlegel-Matthies, K., Heindl, I. & Methfessel, B. (2005). *Schlussbericht. REVIS Modellprojekt. Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung in Schulen 2003 – 2005*. Paderborn.
- Jäger, J. (2007). *Was verträgt unsere Erde noch? Wege in die Nachhaltigkeit*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.

Zukunftswerkstatt

- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Kohlbacher, I. (2008). *Aufwachsen in der heutigen Konsumgesellschaft. Der Einfluss des Konsummarktes auf die kindliche Sozialisation*. Saarbrücken: VDM-Verlag Dr. Müller.
- Lersch, R. (1999). Schlüsselprobleme und Projektunterricht. Über das problematische Verhältnis von Aufklärung und Handlungsorientierung im Unterricht. *Die Deutsche Schule*, 5, 58-66.
- Nolte, S. (2014): *Walkman, Discman, MP3-Plyer, Smartphone und was dann? Mit reflektierten Konsumententscheidungen die Zukunft gestalten* (Schriftliche Hausarbeit im Fach Hauswirtschaft). Universität Paderborn.
- Peach, N. (2013). *Befreiung vom Überfluss. Auf dem Weg in die Postwachstumsökonomie*. München: oekom Verlag.
- Prisching, M. (2010). Trash economy. Abfallmaximierung als Wirtschaftsprinzip. In A. Wagner (Hrsg.), *Abfallmoderne. Zu den Schmutzrändern der Kultur* (S. 29-43). Münster: LIT Verlag.
- Stange, W. & Gnielczyk, P. (1999). *Lernwerkstatt Ernährung. Materialien zur Gesundheitsförderung für den handlungsorientierten Unterricht*. Berlin.
- Tully, C. & Krug, W. (2011). *Konsum im Jugendalter. Umweltfaktoren, Nachhaltigkeit, Kommerzialisierung*. Schwalbach: Wochenschau Verlag.

Verfasserin

Stefanie Nolte

Gesamtschule Paderborn-Elsen

Am Schlengerbusch 27

D-33106 Paderborn

E-Mail: stefanie-nolte@posteo.de

Uwe Becker

Alter, Armut, Schulden. Warum Prävention ein Euphemismus ist

Das Wort Prävention leitet sich bekanntlich von *praevenire* ab, wörtlich übersetzt ‚zuvorkommen‘ oder auch ‚verhüten‘. Prävention bezeichnet folglich der Sache nach eine vorbeugende Maßnahme und zielt auf Vermeidung von Effekten, die kalkulatorisch ohne diese Maßnahme mit mehr oder weniger Evidenz für die Zukunft zu erwarten sind.

Schlüsselwörter: Prävention, Alter, Armut, Schulden

1 Einleitung

Nicht selten setzt ein Nachdenken über präventive Maßnahmen reflexiv ein, wird also erst durch den Eintritt erster negativer Effekte initiiert, um eine Verschärfung oder Perpetuierung dieser Effekte zu vermeiden. Das politische Bemühen um eine präventive Finanzkompetenz, fokussiert auf die Vermeidung einer Schulden- und Armutsentwicklung, ist ein Beispiel für diese Initiation. Der Ausgangspunkt dieser politisch-strategischen Überlegungen sind aber nicht nur Versäumnisse präventiven Handelns der Vergangenheit. Vielmehr sind politische Maßnahmen der Präventionen auch gezielt unterwandert und ihnen ist politisch absichtsvoll entgegengearbeitet worden. Anders gesagt: Die Armutsentwicklung in Deutschland ist auch Ergebnis einer politischen Programmatik, die bis heute unter Stichworten wie Schuldenbremse, Übernahme von Eigenverantwortung, Umbau des Sozialstaats, Zukunft der sozialen Sicherungssysteme oder „fordern und fördern“ ihre Alternativlosigkeit zelebriert. Diese Programmatik wird zudem mit Schlagworten wie Generationen-, Chancen- oder Befähigungsgerechtigkeit eine eigentümliche pseudophilosophische Legitimation verliehen. Dem Mangel an Finanzkompetenz inklusive seiner Auswirkung auf die Armutsentwicklung in Deutschland nachzugehen, heißt quasi politische Grundlagenforschung zu betreiben.

2 Prävention fängt mit Strukturanalyse an

Prävention muss die strukturellen Ursachen der Armutsentwicklung analysieren. Andernfalls besteht die Gefahr, dass sie auf eine Art *Empowerment*-Strategie für finanzinkompetente Transferleistungsbezieher reduziert wird. Ein bezeichnendes

Warum Prävention ein Euphemismus ist

Beispiel für diese Art der respektlosen Fürsorgeleistung in Sachen Armutsprävention ist wohl der Rezeptkatalog des Jobcenters in Pinneberg, der „Arbeitslosengeld II Ratgeber“ (Jobcenter Kreis Pinneberg, 2013). Hier erfährt der im *ALG II*-Bezug stehende Bürger in Comic-Manier zubereitet, wie er in Sachen Haushaltsführung zu sportiven Kompetenzsteigerungen befähigt werden kann. Hartz-IV-Empfänger sollten weniger Fleisch essen, auf Mineralwasser im Sechserpack zugunsten von Leitungswasser verzichten, die Möbel auf Notwendigkeit und denkbare Verkaufsstrategien hin sichten, die Heizkörper nicht zustellen, den Standby-Betrieb elektronischer Geräte ausstellen, in alle Spülkästen moderne Wasserspülungen mit Stoptaste einbauen, duschen statt Vollbad und, ganz wichtig: „Gehen Sie nie hungrig einkaufen. Denn dann landen meist mehr Lebensmittel in Ihrem Einkaufswagen, als Sie zeitnah verbrauchen können“ (Gehen Sie nie hungrig einkaufen, 2013, S. 15).

3 Armut und Verschuldung – mehrdimensionale Ursachen

Der Mangel eines finanziell überlegten, energiebewussten, Überfluss vermeidenden Konsums, also der Mangel an einer insgesamt haushälterisch kompetenten Lebensführung ist kein Privileg der Ober- und Mittelschicht. Sicher ist auch der ein oder andere lebenspraktische Ratschlag wie Armut effizienter privat verwaltet und gestaltet werden kann nicht sinnlos. Aber wenn auf didaktische infantile Weise das strukturelle Problem steigender Armut in Deutschland durch konsumethisches Verhaltenstraining der von Armut Betroffenen gelöst werden soll, dann ist dies nichts anderes als ein weiterer Baustein der bürokratischen Diskriminierung von Menschen in Arbeitslosigkeit. Das gegenwärtige Desaster der Verschuldung, der privaten und der öffentlichen Armut inklusive ihrer wachsenden Tendenz, ist weder auf eine Ursache allein, noch auf eine Zielgruppe reduzierbar. Die Problematik ist begründet in einer vernetzten, vielschichtigen Kausalität, und dieses Netz gilt es zu entflechten, wenn der Ruf nach Prävention angemessene politische Forderungen und Strategien suchen will. Was die Zielgruppe anbelangt, so fallen einem durchaus ganz andere ein, die diesbezüglich einen korrigierenden Fort- und Weiterbildungsbedarf hätten. Der kalte Zynismus, mit dem irische Banker die Liquiditätskrise der Banken als Erpressungsinstrument des Staates ausgenutzt haben und ihren von Raffgier getriebenen Vorteil gesucht haben, ist bezeichnend für das Maß an Gemeinwohl schädigender Verwahrlosung von Teilen dieser Berufsgruppe.

Aber Vorsicht! Es ist analytisch kurzschlüssig zu meinen, die Ursache der Finanzkrise ließe sich maßgeblich auf den giergetriebenen, moralischen Verfall von Bankern zurückführen. Eine solche moralische *Ethisierung* der Krise übersieht die politisch und gesetzlich geschaffenen Freiräume für die Finanzwirtschaft, ohne die sie ihre destruktiven Kräfte nicht hätte entfalten können. Eine solche Ethisierung übersieht also, dass die Krise – wenn auch politisch nicht beabsichtigt – sehr wohl

bewusste politische Entscheidungen voraussetzt. Ohne politische Wegbereiung hätte die Krise so nicht erfolgen können. Eine politische Finanzkompetenz ist gegenwärtig auf mindestens drei Ebenen erforderlich. Sie betrifft *erstens* die fatale Entwicklung wachsender privater Armut, insbesondere auch der Altersarmut. Sie betrifft *zweitens* den Bereich des Substanzverlustes der öffentlichen Daseinsvorsorge in den Kommunen und in den Ländern, also den Bereich der öffentlichen Armut und sie betrifft *drittens* die nationale und internationale Schulden- und Finanzkrise. Alle drei sind nicht voneinander isolierbar, bedürfen aber dennoch der gesonderten Betrachtung.

4 Armut in Arbeit heißt auch Armut im Alter

In Deutschland arbeitet gegenwärtig knapp ein Viertel aller Beschäftigten im Niedriglohnbereich, also zu einem Entgelt von unter zwei Dritteln des mittleren Stundenlohns. 2014 lag der Niedriglohnschwellenwert bei 9,54 Euro (vgl. Niedriglohn bleibt, 2014). Von der Einführung des gesetzlichen Mindestlohns von 8,50 Euro profitieren zwar rund 6,5 Millionen Beschäftigte, deren Stundenlohn teilweise bei unter 7 Euro lag, er ändert aber nichts an der Tatsache, dass diese Menschen überwiegend keine Verbesserung ihrer sozialen Situation erfahren. Denn letztlich bedeutet die Einführung des Mindestlohns lediglich, dass der Aufwand der ergänzenden Transferleistung (Aufstockung) – überwiegend in Form von Kosten der Unterkunft nach dem *SGB II* – sinkt, die reale Einkommenssituation der Betroffenen aber keinerlei Verbesserung erfährt (vgl. Der Mindestlohn wirkt, 2015). Der Niedriglohnsektor hat sich rapide vom Ende der 90er Jahre bis zum Jahr 2006 entwickelt und verharrt seitdem auf einem gleichbleibenden Niveau (Brenke et al., 2011, S. 9). Dass diese Entwicklung durchaus politisch gewollt und präpariert wurde, zeigt nicht nur der politisch geförderte Ausbau der geringfügigen Beschäftigung durch die rot-grüne Regierung, sondern er ist auch grundsätzlich staatstragend angekündigt in dem sogenannten Schröder-Blair-Papier vom 8. Juni 1999. Dort heißt es: „Beschäftigungshindernisse in Sektoren mit relativ niedriger Produktivität müssen verringert werden, wenn Arbeitnehmer, die von dem mit jedem Strukturwandel einhergehenden Produktivitätszuwächsen verdrängt wurden, anderswo Arbeit finden sollen. Der Arbeitsmarkt braucht einen Sektor mit niedrigen Löhnen, um gering Qualifizierten Arbeitsplätze verfügbar zu machen“ (Der Weg nach vorne, 1999, S. 12). Obwohl der Niedriglohnsektor nicht weiter angestiegen ist, verzeichnen wir einen Rückgang der durchschnittlichen Einkommen auch über das Jahr 2005 hinaus. Laut *DIW* beträgt der durchschnittliche Kaufkraftverlust zwischen 2000 und 2010 vier Prozent, fast 20 Prozent in den unteren Einkommensdezilen, in den oberen ein leichtes Plus von zwei Prozent (Brenke et al., 2011, S. 11f.). Über 2,6 Millionen Beschäftigte stocken ihr Verdienst durch einen Zweitjob auf (Wenn der Job nicht reicht, 2013, S. 17). Das wachsende Phänomen

Warum Prävention ein Euphemismus ist

des *working-poor* ist auch durch die steigende Zahl derjenigen indiziert, die trotz Vollzeitbeschäftigung ergänzende *Hartz-IV*-Leistungen benötigen, ihre Zahl lag bereits 2012 bei 350 Tausend und ist seitdem relativ konstant (Deutscher Gewerkschaftsbund, 2012, S. 2). Dies sind nur die offiziellen Zahlen der effektiven Beanspruchung von Transferleistungen. Zu erinnern ist eine Simulationsstudie des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) von 2013, nach der zwischen 3,1 bis 4,9 Millionen Menschen Anspruch auf *Hartz-IV*-Leistungen hätten, diese aber aus Unwissenheit oder Scham nicht beantragen (vgl. Bruckmeier et al., 2013). Man könnte auch sagen: Hier spiegelt sich auch eine Finanzkompetenz der Betroffenen, lieber mit weniger Geld zu haushalten, als sich den schweren Gang zur Jobbörse aufzubürden.

Die Einkommensentwicklung in Deutschland macht unmissverständlich deutlich, dass Erwerbsarbeit für viele nicht gleichbedeutend ist mit der armutsfesten Sicherung des Lebensunterhalts. Dies betrifft aber vor allen Dingen auch die Perspektive im Alter. Drei Effekte wirken hier zusammen: *Erstens* wurde die Lebensarbeitszeit verlängert. Der Rentenbezug greift sukzessive erst mit 67, die Abschläge werden entsprechend hoch sein, zumal viele von denen, die bis 67 arbeiten, wegen zwischenzeitlicher Arbeitslosigkeit oder zu spätem Eintritt ins Berufsleben keine 45 Jahre sozialversicherungspflichtige Beschäftigungszeit nachweisen können. *Zweitens* wird der Rentensatz sukzessive von 59 Prozent in 2003 auf 43 Prozent im Jahr 2030 abgesenkt, ein finanzieller Einbruch, der selbst durch eine kapitalgedeckte Alterssicherung etwa durch die Riesterrente nicht aufgefangen werden kann, so weit diese überhaupt finanziell machbar ist (Das Ende des Riester-Booms, 2013, S. 17). *Schließlich* spielt sich das Ganze im Rahmen einer im Durchschnitt Kaufkraft einbüßenden Lohnentwicklung ab. Es verwundert daher nicht, dass die Neuzugangsrenten gegenwärtig durchschnittlich auf dem Niveau der frühen 1990er Jahre liegen, also inflationsbereinigt um 20 Prozent nach unten gehen (Joebges et al., 2012, S. 12). Mit anderen Worten: Eine Verschärfung der Altersarmut ist eindeutig zu prognostizieren.

Warum das alles funktioniert, ohne in Deutschland zu einer Revolte zu führen, ist durchsichtig. Schlimmer geht immer, das heißt die Widerstandslosigkeit, mit der die lohnabhängige Bevölkerung in Deutschland das sinkende Lohnniveau und die wachsende Altersarmut, *working poor* und prekäre Arbeitsverhältnisse klaglos in Kauf nimmt, ist dem Repressionsapparat der *Hartz-IV*-Maschinerie geschuldet. Denn bevor man diesem öffentlich als „Schmarotzer“ diffamierten Personenkreis angehört, nimmt man lieber alles andere in Kauf, Hauptsache Arbeit. Das ist eine Sache der Ehre, auch wenn diese Ehre ein Leben in verschämter Armut zur Folge hat.

5 Leistungskürzung ist politische Programmatik

Die Absenkung der Rentenleistung, die Auflösung der paritätischen Krankenversicherungsfinanzierung durch Deckelung des Arbeitsgeberanteils auf 7,3 Prozent, die Kürzung der Ausgaben und der Hilfen für Menschen in Arbeitslosigkeit (Bundesrechnungshof, 2012, S. 28), die Aufforderung zur Übernahme von Eigenverantwortung in Form der Pflegeversicherung und der Riesterrente – diese Maßnahmen sind einer eindeutigen politischen Programmatik geschuldet. Man muss geradezu respektvoll zugestehen, dass kaum eine politisch-programmatische Ankündigung mit der Konsequenz umgesetzt worden ist, wie die am 14. März 2003 vom damaligen Bundeskanzler Gerhard Schröder verkündete Agenda 2010. Einige Zitate daraus: „Wir werden Leistungen des Staates kürzen, Eigenverantwortung fördern und mehr Eigenleistung von jedem Einzelnen abfordern müssen. Alle Kräfte werden ihren Beitrag leisten müssen: Unternehmer und Arbeitnehmer, freiberuflich Tätige und auch Rentner“ (Regierungserklärung, 2003). Zwar kündigt er quasi mit dem Gestus der Fürsorglichkeit an, dass die Lohnnebenkosten eine Höhe erreicht hätten, „die für Arbeitnehmer zu einer kaum mehr tragbaren Belastung geworden sind“ (ebd.), aber die komplette Logik bleibt unerwähnt: Senkung der Lohnnebenkosten bedeutet natürlich zwangsweise auch Kürzung der Leistungen im Versicherungsfall, es sei denn, es wird durch Übernahme von teurerer Eigenverantwortung ohne paritätische Finanzierung zugezahlt. Das Ganze ist eine gewaltige interne Umverteilungsmaschinerie zu Lasten der Beschäftigten und zu Gunsten der internationalen Wettbewerbsfähigkeit durch Stärkung der Exportkraft, denn die Kürzung des Arbeitsgeberanteils senkt die Lohnkosten und deren Anteil an den Gütern, also die sogenannten Lohnstückkosten, übrigens auch zu Lasten anderer europäischer Länder, die die Löhne deutlich erhöht haben (vgl. Horn, 2011).

6 Wohnst du schon oder lebst du noch – Schreckensnachrichten vom Mietmarkt

Diese skizzierten Aspekte der Entwicklung privater, lohnbedingter Armut werden nun noch verschärft durch zwei wesentliche Aspekte: Zum einen durch einen erheblichen Anstieg der Mieten, insbesondere in den urbanen Zuzugszentren der Republik, inklusive übrigens der steigenden energetischen Mietnebenkosten. Zum anderen durch die gravierende Ver- und Überschuldung der Kommunen und auch der Länder, deren Auswirkung sich im Zuge der Verpflichtungen des sogenannten Fiskalpaktes noch massiv verschärfen wird. Zunächst zu den Mieten. Eine Bertelsmann Studie unter dem Titel „Wohnungsangebote für arme Familien in Großstädten“ belegt, dass Familien, die weniger als 60 Prozent des ortsüblichen mittleren Einkommens verdienen in 60 der 100 größten deutschen Städte nach Abzug der Miete im Durchschnitt

Warum Prävention ein Euphemismus ist

weniger Geld zur Verfügung haben als eine Familie in Hartz-IV-Bezug (vgl. Wohnungsangebote, 2013). So verbleiben beispielsweise in Jena einer solchen „Familie mit zwei Kindern nach Überweisung der Miete rechnerisch nur 666 Euro pro Monat. Das verfügbare Einkommen liegt demnach 43 Prozent unter der staatlichen Grundsicherung, auf die eine vergleichbare Familie ohne Erwerbseinkommen Anspruch hat und die bundesweit einheitlich 1169 Euro beträgt“ (Pressemeldung Bertelsmann Stiftung, 2013, S. 2). Ähnliche Auswirkungen haben hohe Wohnkosten in Frankfurt/Main, Freiburg oder Regensburg. In Heilbronn, Iserlohn, Witten oder Bergisch-Gladbach ist der Trend gegenläufig, hier liegt das verbleibende Einkommen mindestens 45 Prozent über der staatlichen Grundsicherung. Dies ist nur ein Indiz dafür, dass von einer Vergleichbarkeit der örtlichen Lebensbedingungen keine Rede sein kann und viele urbane Zuzugsräume mietbedingte Brutstätten verdeckter Armut sind.

7 In Sonneberg wird es halbdunkel

Was nun die Verschuldung der Städte anbelangt, so sind die Meldungen dazu alarmierend. „Griechenland ist überall in Deutschland“, so kommentierte die Süddeutsche Zeitung eine Umfrage der Wirtschaftsprüfer-Gesellschaft *EY (Ernst and Young)* (Deutschland, wenn es dunkel wird, 2013, S. 2; Kommunen in der Finanzkrise, 2013). Erst wenige Tage zuvor war die Presse mit dem Kommunalen Finanzreport der Bertelsmann-Stiftung befasst (vgl. Kommunalen Finanzreport, 2013). Diese Studie hatte bilanziert, dass die Gesamtschulden der Kommunen 306 Milliarden Euro betragen, allein in NRW sind es 47 Milliarden. Dazu erklärte einer der Mitverfasser, René Geißler: „Die Spaltung in arme und reiche Kommunen vertieft sich“, viele Städte steckten „in einer Abwärtsspirale aus Überschuldung, Abwanderung und sinkender Attraktivität“ (NRW-Städte überziehen, 2013, S. 1). Die Sparreaktion der Kommunen nimmt zum Teil skurrile Formen an. „Laut EY geizen etwa 14 Prozent aller Kommunen an der Straßenbeleuchtung oder wollen es in Zukunft tun“. In Sonneberg, in Thüringen bleibt „jede zweite Lampe dunkel. Andere Gemeinden dimmen... in drei Wohngebieten im thüringischen Saalfeld bleiben die Lichter zwischen 22.30 und fünf Uhr sogar aus. Wer Beleuchtung braucht, kann die Lampe per Telefonanruf für eine Viertelstunde anknippen lassen“ (Deutschland, wenn es dunkel wird, 2013, S. 2). 16 Prozent der Kommunen wollen bei der Jugend- oder Seniorenarbeit streichen, 13 Prozent erwägen die Hallen- oder Freibäder zu schließen, fünf Prozent wollen weniger Busse oder Bahnen im öffentlichen Nahverkehr einsetzen, vier Prozent erwägen Bibliotheken oder andere kulturelle Einrichtungen dicht zu machen.

Diese und weitere Maßnahmen betreffen zentral die Lebensqualität vor Ort. Sie entscheiden über die niederschwellige Möglichkeit zur Teilnahme an Kultur, Sport und sozialer Kontaktfindung und über die Befähigung zu bezahlbarer Mobilität. Die Verarmung des öffentlichen Raums trifft ganz entscheidend diejenigen, die

aufgrund ihrer privaten Armut eh schon von vielen Aspekten der gesellschaftlichen Teilhabe ausgeschlossen sind. Sie sind die doppelten Verlierer dieser Entwicklung. Zur Vollständigkeit sei nur doch darauf hingewiesen, dass diese Verschuldungssituation nicht etwa das Ergebnis übergroßer Investitionen ist. Im Gegenteil der Investitionsstau, ja Substanzverzehr der öffentlichen Güter, also der Verwaltungsgebäude, der Straßen, Brücken, des Schienennetzwerke, der Schulen und kommunalen Sozialeinrichtungen, der Freizeitparks und Spielplätze ist horrend. Die staatliche Förderbank *KfW* beziffert den diesbezüglichen Investitionsstau inzwischen auf 100 Milliarden Euro (vgl. Investitionsstau, 2013). Allein die ausbleibende Instandsetzung von Straßen, Schienen und Wasserwegen lässt dieses Investitionsdefizit um jährlich 7,2 Milliarden Euro wachsen (vgl. Autobahn, Brücken, Bahngleise, 2013).

8 Koste es was es wolle – wie Staat und Banken zusammenhalten

Die Entwicklung der internationalen Finanz- und Staatsschuldenkrise kann hier nur andeutungsweise skizziert werden. Aber wenigstens einige staatliche Förderungsaspekte der Misere sind doch anzuführen. Bekanntlich hat die *Lehman-Brother*-Pleite ihren Ausgangspunkt in der amerikanischen Immobilienblase genommen. Die Verheißungen staatlich geförderter Sozialleistungen hat sich in den USA seit Präsident Hoover am Leitbild der „*Homeowner Society*“ orientiert. So erklärte der Präsident George W. Bush 2004 auf dem republikanischen Parteitag zum Auftakt seiner Widerwahlkampagne: „Dank unserer Politik befindet sich das Hauseigentum in Amerika auf einem Allzeithoch. Nun setze ich ein neues Ziel: Wir wollen sieben Millionen mehr bezahlbare Häuser in den nächsten zehn Jahren schaffen. Wieder sollen mehr amerikanische Familien beim Öffnen ihrer Haustür sagen können: Willkommen in unserem Zuhause“ (Steingart, 2013, S. 174).

Der Wirtschaftspublizist und Herausgeber des Handelsblatts, Gabor Steingart zeichnet in seinem Buch „Unser Wohlstand und seine Feinde“ sehr anschaulich nach, welche Konsequenzen sich aus dieser Politik ergeben haben. Die Regierung öffnete nun „die letzten Schleusen der Kreditvergabe. Mit dem *American Dream Downpayment Act* wurde Einkäufern aus sozial schwachen Schichten ein bisher unvorstellbares Maß an Hilfeleistung seitens des Staates garantiert“ (ebd.). Die Dokumentationspflichten für die sogenannten *Subprime*-Kunden, also die wenig abgesicherten Kreditnehmer, wurden drastisch reduziert. Die durch Immobilienbesitz der Banken gedeckten Wertpapier, die sogenannten *Mortgage-backed Securities* waren in den Banken nur Durchlaufposten, wurden Sie doch von der halbstaatlichen Immobiliengesellschaft *Freddie Mac* und *Fannie Mae* aufgekauft und verschwanden damit aus den Büchern der Banken, um neue Kreditgeschäfte zu

Warum Prävention ein Euphemismus ist

ermöglichen. Die Haftung für Fannie und Freddie übernahm der Staat. Diese *Subprime*-Kredite stiegen innerhalb von knapp zehn Jahren bis 2008 von weniger als eine Billionen Dollar auf knapp zehn Billionen Dollar an (ebd., S. 177). Die Rendite dieser Wertpapiere war hoch und sie wurden in Deutschland mit einem TOP-Rating der Güteklasse A begehrt gehandelt. Als dann die Immobilienpreise fielen, eine Zwangsversteigerung die andere jagte, die Kreditnehmer insolvent wurden, ging die Lawine los: Erst die Liquiditätskrise der Investmentbank *Bear Stearns*, dann die Krise von *Freddie Mac* und *Fannie Mae* und schließlich die Konkursanmeldung der zehntgrößten US-Bank, *Lehman-Brothers* am 15. September 2008. Steingart resümiert: „Subprime ist die erste Krise, die in Kollaboration von Politikern, Notenbanken und Investmentbanken vorbereitet worden ist“ (ebd., S. 182).

Mit anderen Worten: Die Banker allein hätten dies nicht bewerkstelligen können, wenn nicht gesetzlich die Kreditauflagen massiv gelockert, die Eigenkapitalquote massiv gesenkt und die staatliche Risikoabsicherung nicht erfolgt wäre. Hier liegt nun ein eindeutiger Beleg dafür vor, dass Menschen mit wenig finanzieller Substanz vonseiten der Banken und des Staates abenteuerliche und unseriöse Finanzierungsangebote gemacht worden sind. Es waren Kreditgeber im politischen Schulterchluss, die alle Kriterien eines finanzkompetenten und präventiven Handelns über Bord geworfen haben. Nun sollte man nicht meinen, dass dies ein rein amerikanisches Verhalten ist. Der Finanzwirtschaft mehr Freiheit zu geben, war sowohl unter Rot-Grün als auch unter Rot-Schwarz en vogue. Bereits Ende 2001 wurde von der rot-grünen Bundesregierung mit dem vierten Finanzmarktförderungsgesetz der Hedgefonds-Industrie die Tür geöffnet. Anforderungen für den Börsenhandel wurden gelockert, die Anlagemöglichkeiten von Fonds erweitert und der Derivat Handel auch im Immobiliengeschäft erlaubt (Koalitionsausschuss, 2009, S. 2). Im März 2003 brachten SPD und Grüne ihren Antrag „Finanzplatz Deutschland weiter fördern“ ein, unterschrieben von Franz Müntefering. Darin heißt es: Es sei „darauf zu achten, dass unnötige Belastungen für die Unternehmen der Finanzdienstleistungsindustrie vermieden werden“ (ebd.). Und der damalige Finanzminister Hans Eichel erklärte gegen die Bedenkenträger: Man wolle es den Anlegern ermöglichen, „von den höheren Renditen der Hedgefonds zu profitieren“ (ebd.). Unter Rot-Schwarz gab es in Sachen Finanzmarktpolitik Kontinuität. Im Koalitionsvertrag unter Federführung von SPD-Finanzminister Steinbrück war die Rede von „Produktinnovationen und neuen Vertriebswegen“, von „Bürokratieabbau“ bei der Finanzmarktregulierung, vom „Ausbau des Verbriefungsmarktes“ und von einer „Aufsicht mit Augenmaß“. Nochmals Steingart: „Für die Banken entstanden paradiesische Verhältnisse, weil man ihnen nach und nach gestattete, die kostspielige Risikovorsorge einzustellen. Das Verhältnis von Eigenkapital und verliehenem Kapital betrug vor 100 Jahren noch 40:60 Prozent und schrumpfte im Jahr 2007 auf ein Verhältnis von 5:95 Prozent“ (Steingart, 2013, S. 146). Die Ban-

kenkrise erschütterte auch die europäischen Bankenhäuser. In Deutschland gingen *Hypo Real Estate*, *Commerzbank* und *Areal Bank* komplett oder teilweise in Staatshand über. Unter dem Label der Systemrelevanz wurden die Banken gestützt, faule Kredite übernommen, die Staatsverschuldung weiter nach oben getrieben. Sie betrug 1980 239 Milliarden Euro, in der ersten Dekade des Jahrtausends stieg sie auf 800 Milliarden, Ende 2013 belief sie sich auf gut zwei Billionen Euro. Man darf fragen wie eigentlich die Schuldenbremse des Finanzpakts wie sie im August 2009 in Kraft getreten ist, perspektivisch realisiert werden soll. Die Nettokreditaufnahme des Bundes darf ab 2016 nur noch maximal 0,35 Prozent des Bruttoinlandsprodukts betragen, den Ländern ist ab 2020 jegliche Nettokreditaufnahme verboten. Wo wird zu sparen sein? Man wird zu befürchten haben, dass es die trifft, die eh schon von Armut und Rückgang der Sozialleistungen betroffen sind. Das ist eine Art Prävention der Staatsüberschuldung zu Lasten der Ärmsten und deren Armutsprävention, also eine Art Präventionskollision. Das lehrt ja gerade das Beispiel der südeuropäischen Staaten, Griechenland, Portugal und Spanien, sie sind uns historisch voraus. Die Banken haben hier mit der Attitüde der Großzügigkeit teilweise über 18 Prozent Zinsen für die Staatsanleihen abverlangt (vgl. Euro-Krise, 2011). Die Sozialleistungen, die Renten, die Krankenversorgung erlebt massivste Einbrüche. Die Jugendarbeitslosigkeit ist in Griechenland und Spanien auf über 50, teilweise gar auf über 70 Prozent gestiegen.

9 Prävention heißt radikal umsteuern

Und was heißt jetzt Prävention? Wie erwähnt, die Frage kommt eigentlich zu spät. Der politische Wille, hier das Ruder wirklich umzureißen, ist nicht erkennbar. Natürlich wäre eine, wenn auch moderate Vermögenssteuer unverzichtbar, denn allein die Besteuerung mit einem Prozent über einem Vermögen von 2 Millionen würden dem Staat 8,9 Milliarden Euro jährlich einbringen (vgl. Bach & Beznoska, 2012). Natürlich müsste der Spitzensteuersatz ebenso angehoben werden wie die Körperschaftsteuer, die beide unter Rot-Grün erheblich gesenkt wurden. Natürlich brauchten wir unverzichtbar eine spürbare Transaktionssteuer für den Finanzmarkt. Man darf vielleicht nur erwähnen, dass die Bilanzsumme der Deutschen Bank real zwischen 1990 und 2010 um 640 Prozent von 204 Milliarden auf knapp zwei Billionen gestiegen ist. Das alles wäre zu diskutieren, das alles wären Maßnahmen zur Prävention, das hätte Wirkung, aber hätte, hätte...

Was bleibt, ist also noch die Jobbörse in Pinneberg mit ihrem fulminanten Vorschlag: „Gehen Sie nie hungrig einkaufen. Denn dann landen meist mehr Lebensmittel in Ihrem Einkaufswagen, als Sie zeitnah verbrauchen können“!

Literatur

- Bach, S. & Beznoska, M. (2012). *Vermögenssteuer: Erhebliches Aufkommenspotential trotz erwartbarer Ausweichreaktionen*, DIW Wochenbericht 42/2012.
- Bertelsmann Stiftung. (Hrsg.) (2013). *Kommunaler Finanzreport 2013. Einnahmen, Ausgaben und Verschuldung im Ländervergleich*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Brenke, K. & Grabka, M.M. (2011). *Schwache Lohnentwicklung im letzten Jahrzehnt*, DIW-Wochenbericht 45/2011.
- Bruckmeier, K., Pauser, J., Walwei, U. & Wiemers, J. (2013). *Simulationsrechnung zum Ausmaß der Nicht-Beanspruchung von Leistungen der Grundsicherung*, IAB-Forschungsbericht 5/2013.
- Bundesrechnungshof. (2012). *Mitteilung an die Bundesagentur für Arbeit über die Prüfung der Steuerung der Zielerreichung in den strategischen Geschäftsfeldern I und Va*, Bonn.
- Deutscher Gewerkschaftsbund. (2012). *Arm trotz Arbeit: Aufstocker sind wesentlicher Teil des Hartz IV-Systems*, Arbeitsmarkt auf den Punkt gebracht 03/2012.
- Horn, G.A. (2011). *Des Reichtums fette Beute. Wie die Ungleichheit unser Land ruiniert*. Frankfurt am Main: Campus.
- Jobcenter Kreis Pinneberg. (Hrsg.) (2013). *Arbeitslosengeld II Ratgeber*.
- Joebges, H., Meinhardt, V., Rietzler, K. & Zwiener, R. (2012). *Auf dem Weg in die Alterarmut. Bilanz der Einführung der kapitalgedeckten Riester-Rente*, IMK Report 73, September 2012.
- Kalina, T. & Weinkopf, C. (2012). *Niedriglohnbeschäftigung 2010: Fast jede/r Vierte arbeitet für Niedriglohn*, IAQ-Report. Aktuelle Forschungsergebnisse aus dem Institut Arbeit und Qualifikation 01/2012.
- Kommunen in der Finanzkrise. (2013). *Kommunen in der Finanzkrise. Status Quo und Handlungsoptionen*, EY Kommunenstudie 2013. Ergebnisse einer Befragung von 300 deutschen Kommunen.
- Steingart, G. (2013). *Unser Wohlstand und seine Feinde*. München: Knaus.
- Wohnungsangebote für arme Familien in Großstädten. Eine bundesweite Analyse am Beispiel der 100 einwohnerstärksten Städte*. (2013). Eine Studie von Timo Heyn, Dr. Reiner Braun und Jan Grade (empirica AG) im Auftrag der Bertelsmann Stiftung.

Zeitungsartikel

- Autobahn, Brücken, Bahngleise. Deutschland kaputt*, Süddeutsche Zeitung, 28.07.2013, Ressort Auto & Mobil.
- Das Ende des Riester-Booms*, Süddeutsche Zeitung, 15.07.2013, S. 17.
- Der Niedriglohn wirkt – ein bisschen*, Süddeutsche Zeitung, 22.06.2015, S. 15.

Deutschland, wenn es dunkel wird, Süddeutsche Zeitung, 22.08.2013, S. 2.
„Gehen Sie nie hungrig einkaufen“, Süddeutsche Zeitung, 19.7.2013, S. 15.
NRW-Städte überziehen ihre Konten, Kölner Stadtanzeiger, 21.08.2013, S. 1.
Wenn der Job nicht reicht, Süddeutsche Zeitung, 12.08.2013, S. 17.

Internetquellen

Armut nicht nur eine Frage von Hartz IV, Pressemeldung Bertelsmann Stiftung.
[www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/bst/hs.xsl/nachrichten_117419.htm].

Der Weg nach vorne für Europas Sozialdemokraten. Ein Vorschlag von Gerhard Schröder und Tony Blair (London, 8. Juni 1999).
[www.glasnost.de/pol/schroederblair.html].

Euro-Krise. Zinsen für griechische Staatsanleihen auf Rekordhoch.
[www.spiegel.de/wirtschaft/unternehmen/euro-krise-zinsen-fuer-griechenland-staatsanleihen-auf-rekordhoch-a-78249.html].

Investitionsstau von 100 Milliarden Euro.
[www.spiegel.de/wirtschaft/soziales/kommunen-ohne-neue-schulden-und-ohne-investitionen-a-875742.html].

Koalitionsausschuss. Die verdrängten Sünden der Heuschrecken-Bändiger.
[www.spiegel.de/politik/deutschland/koalitionsausschuss-die-verdraengten-suenden-der-heuschrecken-baendiger-a-611329.html].

Niedriglohn bleibt.
[www.hintergrund.de/201404163071/soziales/reformen/niedriglohn-bleibt.html].

Regierungserklärung Bundeskanzler Gerhard Schröder (SPD) „Mut zum Frieden und zur Veränderung (Agenda 2010)“ vom 14. März 2013.
[www.faz.net/aktuell/politik/regierungserklaerung-mut-zum-frieden-mut-zur-veraenderung-191452.html].

| Warum Prävention ein Euphemismus ist

Verfasser

Prof. Dr. Uwe Becker

Evangelische Fachhochschule Rheinland-Westfalen-Lippe in Bochum
Professur für Sozialethik, Diakoniewissenschaft und Verbändeforschung

Thomas-Mann-Str. 3
D-50868 Köln

E-Mail: ubecker-koeln@t-online.de
Internet: www.becker-sozialethik.de

Werner Brandl

Sozioökonomie – Sozialwissenschaft der Wirtschaft?

Hedtke, R. (Hrsg.). (2015). *Was ist und wozu Sozioökonomie?* Wiesbaden: Springer VS.

ISBN: 978-3-531-19852-1 (Print) 44,99 €; ISBN 978-3-531-19853-8 (eBook) 34,99 €

Nimmt man den Titel als anakoluthischen Satzbruch nicht als Fauxpas, sondern ernst, könnte man darin bereits das Programmatische des Buches vermuten: Nämlich den Bruch mit dem – auch so genannten – Mainstream in der Ökonomie. Und diesen provozieren die Autoren und Autorinnen und diskutieren die Leistungen, Potenziale, aber auch Defizite eines sozioökonomischen Paradigmas auf ca. 450 Seiten! Der pointierte Vorwurf: „Die mainstreamökonomische Herangehensweise greift auch deshalb zu kurz, weil ihre Modelle blind sind für die Realität menschlichen Verhaltens, für die Diversität der Akteure und für die Interaktionen und Verbindungen zwischen ihnen, kurz: weil sie die Gesellschaft in der Wirtschaft ignorieren“ (S. 19) – und der paradigmatische Gegenentwurf: „Die Probleme der Lebenswelt, nicht die (der) Disziplinen sollen den Rahmen für die Forschungsfragen und -praktiken bilden“ (S. 37).

Angesichts der Begriffsvielfalt, gar eines Begriffswirrwarrs (Sozioökonomie/Sozioökonomik jeweils mit und ohne Bindestrich/Sozialökonomik etc.) hält Hedtke ein Plädoyer für eine Verortung sozioökonomischer Ansätze als „Sozialwissenschaft der Wirtschaft“ – dies scheint ihm die „mit Abstand angemessenste und ambitionierteste Bezeichnung“ für die Sammelkategorie Sozioökonomie zu sein, „weil sie forschungsferne und überflüssige Debatten über disziplinäre Identitäten und Zuständigkeiten nicht bereits durch die Benennung provoziert“ (S. 27), die sich durch folgende *drei Perspektiven* charakterisieren lassen:

- soziale Einbettung der Wirtschaft, ihrer Institutionen und Akteure,
- Historizität wirtschaftlicher Strukturen, Prozesse und Handlungsmuster,
- Multimotivationalität wirtschaftlichen Handelns

und als *vierte Komponente*

- inter-, multi- oder transdisziplinäre Konzepte

präferieren.

Rezension: „Was ist und wozu Sozioökonomie?“

Der Band spannt deshalb auch einen weiten Bogen über die

- Theorie: Was ist Sozioökonomie?
- Methodologie: Wie arbeitet Sozioökonomie? und
- Hochschuldidaktik: Wie lehrt man Sozioökonomie?

Mit „Sozioökonomik heute“ skizziert *Amitai Etzioni* die Grundlinien eines sozioökonomischen Paradigmas, das sich als Brückendisziplin versteht – ähnlich der Sozialpsychologie – zwischen neoklassischer Ökonomie und Sozio- und Verhaltensökonomik und verweist selbstbewusst darauf, „dass neue Paradigmen nicht dadurch entstehen, dass die Anhänger der alten, obsoleten Paradigmen für eine neue Weltansicht gewonnen werden können“ (S.76). *Gertraude Mikl-Horke* skizziert mit der Betrachtung zu „Traditionen, Problemstellungen und Konstitutionsprobleme der Sozioökonomie“ eine theoriehistorische Genese des Begriffs und plädiert dafür, eine Sozioökonomie zu konstituieren und „sie als eine Art soziale Bewegung innerhalb der Wissenschaft zu begreifen“ (S. 121), die nicht nur Wirtschaftswissenschaft sein kann, sondern Sozial- und Humanwissenschaft sein muss. *Manfred Modaschl* überrascht in seiner „Einbettung der Sozioökonomik: paradigmatische Grundlagen und Transdisziplinarität“ zunächst mit der These: „Sozioökonomie‘ ist eine Tautologie“ (S. 125) – und das läge einfach „am seltsamen Erfolg einer Theorietradition, welche die Vorstellung des Ökonomischen als eines von der Gesellschaftsformation weitgehend unabhängigen gesetzmäßigen Geschehens hegemonial in den Köpfen einnistete“ (S. 12). Auf der Basis der zehnteiligen Axiomatik eines „kulturhistorischen Denkstils“ kann sich *Manfred Modaschl* eine erfolgreiche Einbettung der Sozioökonomie und Re-Vitalisierung als „kontextuelle Ökonomik“ (S. 126) vorstellen. In seinen Betrachtungen zur „Sozioökonomie als Paradigma, Forschungsprogramm oder Tradition? Schwerpunkte der sozioökonomischen Forschung und ihre Rolle in den Sozialwissenschaften“ wägt *Simon-Niklas Hellmich* unter wissenschaftstheoretischen Gesichtspunkten die mögliche Verortung der Sozioökonomie ab und gelangt zur Einschätzung, dass sie wohl eher eine Forschungstradition, denn ein Paradigma im engeren Sinne darstelle.

Karl H. Müller skizziert in „Drei methodische Pfade für die Sozioökonomie im 21. Jahrhundert“ die theoretisch-methodologische Weiterentwicklung der Sozioökonomie in vier Szenarien:

- Sozioökonomie I: entlang der traditionellen Methodenpfade
- Sozioökonomie II: unterwegs auf komplexen Methodenpfaden
- Sozioökonomie III: driftend zu kognitiv-rekombinativen Pfaden
- Sozioökonomie III-S: ergänzend mit selbstreflexiv angereicherten Pfaden

John B. Davis stellt sich in „Die Konzeption des sozial eingebetteten Individuums“ der Frage „wie man zugleich Individuum und sozial eingebettet sein kann“ (S. 214) und damit die nach der personalen und sozialen Identität stellt und „die Individuen

Rezension: „Was ist und wozu Sozioökonomie?“ |

als von ihren sozialen Strukturen beeinflusste und diese beeinflussende reflexive Wesen repräsentiert“ (S. 22).

Wolfram Elsner sieht in seinem Beitrag zu „Sozioökonomie und Evolutorischer Institutionalismus: Elemente und Konvergenzen moderner ‚Heterodoxien‘“ zum einen, dass die ökonomische Wissenschaft „eigentlich *die* hochgradig umstrittene und gespaltene Wissenschaftsdisziplin unter den modernen Wissenschaften“ (S. 233) sei und zum anderen, dass die abweichenden „Heterodoxien“ sozioökonomischer Provenienz – trotz veritabler Frage- und Problemstellungen – immer noch vom orthodoxen Mainstream-Lager „weiter bekämpft und marginalisiert“ (S. 233) werden sollen. *Rainer Diaz-Bone* skizziert in „Sozioökonomie und Économie des conventions“ einen in Frankreich entwickelten modernen sozioökonomischen Ansatz, der zwar kein Paradigma darstelle, aber „als eine transdisziplinäre und institutionentheoretische Wissenschaftsbewegung aufgefasst werden kann“ (S. 261), die pragmatische und strukturalistische Positionen integriert. *Helge Peukert* will in „Sozioökonomie und Wirtschaftswissenschaften: Das Beispiel der Finanz- und Staatsschuldenkrise“ verdeutlichen, dass das Verständnis ökonomischer Phänomene „einer zumindest komplementären Forschung gemäß den Postulaten der Sozioökonomie auch zur Vermeidung absehbarer Folgekrisen dringend bedarf“ (S. 295).

Mit der Frage „Betriebswirtschaftslehre – Teil der Sozioökonomik?“ greift *Günther Ortman* in die Diskussion ein, wie eine Betriebswirtschaftslehre weg von einer mikroökonomischen hin zu einer sozioökonomischen Fundierung gelangen kann und führt 25 (!) Theoriebausteine an, ohne die eine sozioökonomische Theorie der Unternehmung nicht auskomme (S. 309-310). *Werner Nienhäuser* hätte gerne in einer „Sozioökonomischen Personal- und Organisationsforschung“ die Vorstellungen „eines ‚guten Lebens‘, einer guten Gesellschaft, eines guten Unternehmens, von guter Arbeit usf.“ (S. 335) berücksichtigt, weiß aber auch betrübt bis resignierend zu konstatieren: „Wenn sich wie in der Personalforschung ein großer Teil der Wissenschaftlergemeinschaft überwiegend am Ziel der Kapitalvermehrung für die Kapitaleigner orientiert, dann kann zumindest die Disziplin insgesamt kaum sozioökonomisch genannt werden“ (S. 336).

In den zwei letzten Kapiteln werden Überlegungen dargestellt, die zum einen die prinzipielle Ausrichtung der Hochschullehre (*Manfred Modaschl* mit „Paradigmatisches Lernen. Oder: Wie lehrt man Sozioökonomik?“) bzw. deren inhaltlich-strukturelle Ausgestaltung (*Michel Oris* und *Sylvie Burgnard* mit „Ein Modell sozioökonomischer Studiengänge. Der Studiengang in Sozioökonomie der Universität Genf“) thematisieren. Zum einen komme es auf eine Gegenstands- und Problemorientierung, auf analytisches, synthetisches, systemisches, auf alle Fälle kritisches Denken an und zum anderen sei deutlich zu konturieren, dass die Wirtschaftswissenschaften wieder mit den Sozialwissenschaften verbunden werden müssen.

In der Tat bietet der Band einen Überblick über den aktuellen Stand der Sozioökonomie, ihr Selbstverständnis, aber auch Selbstbewusstsein, ihre Traditionslinien,

Rezension: „Was ist und wozu Sozioökonomie?“

die Genese ihrer Theorien und Methodologie – aber auch Problembereiche und Handlungsbedarfe. Es ist zu wünschen, dass dem Buch das gelingt, was *Manfred Modaschl* auch als seine Aufgabe sieht: „Dem ‚Fach‘ mehr Kohärenz und Präsenz geben; sich professionspolitisch besser behaupten; junge Leute anziehen, ihnen eine Alternative bieten“ (S. 155) – und damit auch inter-, multi- und transdisziplinär Akzeptanz finden und Wirkung entfalten können!

Verfasser

Werner Brandl M.A.
Institutsrektor

Staatsinstitut für die Ausbildung
von Fachlehrern – Abteilung II

Am Stadtpark 20
D-81243 München

E-Mail: wbrandl@stif2.de
Internet: www.stif2.de

Angela Häußler & Barbara Methfessel

Die Arbeit des Alltags

Meier-Gräwe, U. (Hrsg.). (2015). *Die Arbeit des Alltags. Gesellschaftliche Organisation und Umverteilung*. Wiesbaden: Springer VS.

ISBN 978-3-658-07375-6, eBook: 39,99 €, Softcover: 49,99 €

Information und Lesebeispiel: www.springer.com/de/book/9783658073756

Der Titel *Die Arbeit des Alltags. Gesellschaftliche Organisation und Umverteilung* beschreibt Inhalt und Zielsetzung des Bandes: Im Fokus stehen die private und gesellschaftliche Organisation von Hausarbeit sowie haushaltsnahe Dienstleistungen der Ver- und Umsorgung und der Pflege. Dabei werden die private Alltagsorganisation und Arbeitsteilung ebenso wie die legalen, halblegalen und illegalen Wege der Lösung von Versorgungsengpässen mit Hilfe von Dienstleistungen vor dem Hintergrund des gesellschaftlichen Wandels analysiert und diskutiert.

Bevölkerungs- und Arbeitsmarktentwicklung, Beschäftigungsverhältnisse und Ausbildungsstrukturen, ökonomische, rechtliche und politische Rahmenbedingungen der Gleichstellung und nicht zuletzt das immer neue Thema der Work-Life Balance sind Ausgangs- und Zielpunkt der Diskussion. Dabei steht hier weniger die Versorgung von Kindern im Vordergrund als die der pflegebedürftigen älteren Menschen.

Die Autorinnen kommen aus unterschiedlichen Disziplinen und bereichern die Diskussion um ihre spezifische Sichtweise und um Ergebnisse zahlreicher aktueller Studien. Unter der Web-Adresse sind Inhaltsverzeichnis sowie in der Einleitung der Herausgeberin eine Kurzfassung der jeweiligen Beiträge zu finden, sodass hier der Gewinn des Buches für die haushaltsbezogene Bildung im Vordergrund steht.

Was macht das Buch lesenswert?

... wir [können] zwar immer schneller Autos produzieren, aber eben nicht immer schneller Kinder erziehen und Alte pflegen. (Einleitung, S. VI mit Bezug auf Mascha Madörin)

Die wissenschaftliche Diskussion über Hausarbeit hat seit der Jahrtausendwende abgenommen, da Analysen und Folgerungen Bekanntes wiederholten und die Hoffnung auf einen gesellschaftlichen Wandel und dabei auf eine ‚sichtbarere‘, geachtete, höher bewertete und geschlechtergerecht verteilte Hausarbeit schwand.

Rezension: „Die Arbeit des Alltags“

Die Probleme bestehen jedoch nach wie vor, und die Entwicklung erfordert die weitere Beachtung des Themenbereiches, wie *Meier-Gräwe* analysiert und belegt. Frauen werden zwar als Arbeitskräfte umworben, durch den Wandel des Scheidungsrechtes und die Zunahme von ungesicherten Arbeitsbedingungen sind sie zur Erwerbstätigkeit aufgefordert. Kindertageseinrichtungen sind zu einer akzeptierten Institution geworden, aber die gesellschaftlichen Strukturen setzen implizit immer noch einen Haupternährer in Vollzeitbeschäftigung und eine hauptsächlich für Haushalt und Familie zuständigen „Zuverdienerin“ voraus. Die drängenden Probleme der Vereinbarkeit zwischen Familie und Beruf, die hohen Belastungen von Alleinerziehenden, die Engpässe im Pflegesystem sowie der daraus resultierende schwarze Arbeitsmarkt werden daher von Meier-Gräwe und anderen AutorInnen als Symptome einer „Krise der Reproduktionsarbeit“ diskutiert. Unter der Perspektive haushaltsbezogener Bildung und Forschung gehen wir auf drei Themen besonders ein:

1. den Wandel der Organisation des Arbeitsplatzes Haushalt
2. das (Nicht-) Zusammenspiel privater Alltagsorganisation – Erwerbsarbeit – spezifische Betreuungs- und Pflegeleistungen, insbesondere für Kinder und Alte im europäischen Vergleich
3. die Entwicklung von Berufen und Berufsbildung.

1 Wandel der Organisation des Arbeitsplatzes Haushalt

Bei relativ hohen Einkommensdifferenzen dienen Steuersysteme wie in Österreich und Deutschland noch immer der „Hausfrauisierung“, so die Analyse von *Fritz*. Dennoch nimmt das „Hausfrauenmodell“ durch andere familiäre Arrangements zur Vereinbarkeit von Beruf und Familie zunehmend ab. In der Alltagsorganisation sind Konflikte zwischen unterschiedlichen Familien-Idealen ebenso zu bewältigen wie Widersprüche zwischen den Anforderungen der Erwerbswelt und der Familie. Wie *König* in ihrer Studie feststellt, sind die vorrangig gewählten Konzepte der Vereinbarung von Beruf und Familie nicht neu, aber die Vorstellungen und Voraussetzungen für ihre Realisierung wandeln sich. Frauen, die z. B. dem „Ideal der guten Hausfrau“ folgend ihre Erwerbstätigkeit aufgeben, stellten häufig fest, dass sie die fachliche Kompetenz zur Hausarbeit und Alltagsorganisation nicht besitzen. Zudem sind sie nicht bereit, ein eigenständiges und außenorientiertes Sozialleben aufzugeben. Die Forderungen zur Teilung der Hausarbeit, die sie daher an den heimkommenden Partner stellen, lassen diesen zum „doppelt belasteten Alleiner-nährer“ werden. Paare, die dem „Ideal der gerechten Arbeitsteilung“ folgen, müssen ihre Ideale ebenso wie die, die dem historisch neuesten „Ideal der flexiblen Arbeitsteilung“ folgen, den Anforderungen der Erwerbsarbeit unterordnen. Letztlich reduzieren sie entweder ihre Erwerbsarbeitszeiten, die eigene Regeneration

oder die Zeit für die Kinde. Eine geschlechtergerechtere Arbeitsteilung ist zudem häufig abhängig von haushaltsnahen Dienstleistungen – die wiederum von Frauen geleistet werden. So werden „Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern zunehmend unsichtbar. Dazu trägt auch bei, dass die Paare ihre Partnerschaft als gleichberechtigt beschreiben, obwohl sie die Arbeit immer noch geschlechtstypisierend teilen. Frauen und Männer täuschen sich über ihr eigenes Handeln“ (König, S. 160).

Auch Jugendliche sind gefordert, sich in einem widersprüchlichen System zu orientieren (s. *du Bois-Reymond* am Beispiel niederländischer Jugendlicher). Mit dem Eintritt in eine Familienphase müssen sie aus den Modellen der familialen Lebensplanung und Arbeitsteilung mit ihren Vor- und Nachteilen und den daraus entstehenden Konflikten neue (oder alte) Wege finden.

Basierend auf aktuellen Studien, werden neue Entwicklungen von lange bestehenden Problemen analysiert. Es werden Fragen gestellt und Anregungen geboten, wie man sich mit dem Haushalt und seinem Wandel in Gegenwart und Zukunft immer wieder neu auseinandersetzen kann und muss.

2 Private Alltagsorganisation – Erwerbsarbeit – spezifische Betreuungs- und Pflegeleistungen

Lange Zeit hat die Kinderbetreuung die Debatte um Vereinbarkeit beherrscht. Der Geburtenrückgang und Forderungen der Arbeitgeber haben letztlich zu einem besseren Angebot geführt. In den letzten Jahren rückt zunehmend der Pflegenotstand ins Blickfeld. Diskutiert werden vor allem Finanzierungsprobleme und der Mangel an Pflegefachkräften. Dabei bleibt die privat organisierte Versorgungs- und Pflegearbeit „außen vor“. Etwa 70 % aller Pflegegeldempfänger werden derzeit Zuhause gepflegt – meist mit enormem familiären Einsatz. Das Pflegegeld reicht nur für kurz begrenzte Dienstleistungszeiten. Der zusätzliche Ressourcenaufwand aus dem familiären Umkreis wird nicht erhoben (s. Beitrag von *Auth & Dierkes*). Ebenso wenig wird der hohe Anteil derer berücksichtigt, die durch familiäre Versorgungsleistungen (ohne Pflegegeld) ohne institutionelle Hilfe leben können. Dieses in Deutschland kulturell verankerte Leitbild von der Versorgung und Pflege gerät seit längerem in Konflikt mit den zunehmenden Anforderungen am Arbeitsmarkt. Durch die Überalterung der Bevölkerung wird dieser Konflikt verstärkt und stellt schon heute für viele, vor allem Frauen, einen unlösbaren Widerspruch dar. Dies wird in den Beiträgen eindrücklich beschrieben und belegt.

Die bezahlten ambulanten Pflegeleistungen sind meist so unzureichend, dass viele Familien nach anderen Versorgungsmöglichkeiten suchen – und sie zum Beispiel in Gestalt von Polinnen finden, die in Deutschland als Vollzeit-Pflegekräfte arbeiten. *Lutz und Palenga* analysieren diesen Prozess in der Grauzone des Arbeitsmarktes „Privathaushalt“. In ihrem Beitrag wird aufgezeigt, wie widersprüch-

Rezension: „Die Arbeit des Alltags“

lich auf allen Ebenen (Staat, transnationale Vermittlungsagenturen, deutsche Privathaushalte und betroffene Arbeitskräfte/Frauen) mit dieser ‚Grauzone‘ umgegangen wird. Die „Versorgungslücke“ wird so einerseits gefüllt und andererseits zugleich erhalten.

Am Beispiel der skandinavischen Länder zeigt *Heintze*, wie grundlegend anders mit der Situation umgegangen werden kann. In Schweden hat eine bedarfsadäquate und z. T. kostenfreie Unterstützung im Alter die Lebenszufriedenheit und Gesundheit sowohl der Älteren als auch der pflegenden Angehörigen positiv beeinflusst. Wie komplex die Berechnung und Bewertung solcher Maßnahmen ist, verdeutlicht der folgende Unterschied: In Deutschland, dem Land mit „hoher Produktivität“, erleben Menschen nach dem 65. Lebensjahr durchschnittlich nur noch ca. sieben „gesunde Jahre“, bei ihnen ist eine hohe Multimorbidität festzustellen. In den meisten skandinavischen Ländern erwarten die Menschen noch ca. 15 weitere und „gesunde Jahre“, d. h. die Krankheits- und Pflegekosten steigen in diesen Ländern erst nach dem 80. Lebensjahr an. Die unterschiedliche Entwicklung der Pflegemodelle beruht jedoch auf unterschiedlichen Kulturen und ist daher nicht einfach übertragbar. Sie verdeutlicht aber die Vorteile, wenn Versorgung und Pflege nicht allein dem Markt und seiner gegenwartsbezogenen Gewinn-Logik überlassen werden. Die Spaltung der Bevölkerung in die Gruppe der Erwerbstätigen (und damit auch Steuerzahler) und die der Versorgungs- und Pflegebedürftigen wird größer. In Deutschland, dem Land mit der höchsten Einkommensdifferenz wird damit auch der Anteil derer wachsen, die finanziell unterstützt werden müssen, vor allem da der bislang hohe Anteil der privat versorgten und gepflegten Alten sinken wird. Dies sind bisher meist verschwiegene Kosten der wirtschaftlichen Stärke Deutschlands. Die Beiträge machen deutlich, dass die „sparsame“ deutsche Kultur der Individualisierung und Privatisierung von Versorgung und Pflege für die kommende Generation von Pflegebedürftigen weder finanziell noch strukturell vorgesorgt hat

3 Bildung und Professionalisierung

Der Anteil derer, die Versorgungs- und Pflegeleistungen benötigen, wird steigen. Unklar ist, wer sie pflegen soll und von wem diese Pflegekräfte bezahlt werden. Sowohl *Meier-Gräwe* als auch *Friese* sehen hier ein großes Potenzial für den Arbeitsmarkt im Dienstleistungssektor. Die Zuordnung von Versorgungs- und Pflegeleistungen zur privaten weiblichen Arbeit führt in Deutschland bisher zur Benachteiligung in Berufen, welche als „weiblich“ gelten bzw. eine Nähe zur Hausarbeit aufweisen. Dies wirkt sich auch auf die gesellschaftliche Organisation der Versorgung und Pflege Älterer aus.

Aus berufspädagogischer Perspektive betont *Friese* den Widerspruch zwischen dem wachsenden Bedarf an haushalts- und personennahen Dienstleistungen, vor allem im Zusammenhang mit dem zunehmenden Bedarf an Versorgung und Pflege

Älterer, und der fehlenden Anpassung der Struktur der Berufsfelder und der Professionalisierung der Berufsausbildung. *Friese* fordert eine breite berufspädagogische, bildungs- und arbeitsmarktpolitische Debatte zur gendergerechten, professionsadäquaten und zukunftsgerechten Entwicklung der Berufsbildung für die haushaltsnahen und pflegerische Berufe, die auch eine Neubewertung der Hausarbeit einschließt. So einsichtig diese Forderungen klingen, so unrealistisch sind sie derzeit. Denn seit vielen Jahren wehren sich die Vertreter/-innen der Pflegeberufe vehement gegen Einführungen neuer Berufs- und Ausbildungsstrukturen, nach denen hauswirtschaftliche und pflegerische Tätigkeitsfelder zu kombinieren wären, und Fachschulen verteidigen ihre Existenz gegen akademische Ausbildungen. Im Rahmen der aktuellen Inklusionsdebatte könnte zumindest die von *Stöppler* geforderte Berücksichtigung der besonderen Bedürfnisse von älteren geistig behinderten Menschen bei der Ausbildung mehr Beachtung finden. Angesichts dieser Gegenwehr wird allein mit den im Buch gebotenen Analysen, formulierten Kritiken und erhobenen Forderungen weiterhin wenig zu erreichen sein.

Für den Beruf *Hauswirtschaft* finden sich kaum noch Auszubildende. Angesichts der geringen gesellschaftlichen Anerkennung ist dies auch nicht verwunderlich. *Scheiwe* schildert eindrücklich, wie der Arbeitsplatz „Privathaushalt“ international und in Deutschland durch prekäre Beschäftigungsverhältnisse und wenig regulierte Arbeitsbedingungen sowie durch eingegrenzte Rechte der Arbeitenden gekennzeichnet ist. Deutschland hat das Übereinkommen 189 ‚*Menschenwürdige Arbeit für Hausangestellte*‘ der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO) erst im Juni 2013 ratifiziert.

Aus der Perspektive der Berufsorientierung ist zudem fraglich, ob ein so herausfordernder Beruf wie Altenpflege eine Perspektive für junge Schulabgänger/-innen sein kann. Um die notwendige „Reife“, d. h. Entwicklung und Erfahrung mit der notwendigen Professionalität zu verbinden, könnten die auch hier geforderten Aus- und Weiterbildungen für ältere Arbeitnehmer/-innen eine sinnvolle Perspektive bieten.

Alle Beiträge des Bandes verdeutlichen, *dass* und *wie* die Versorgungs- und Pflegearbeit weiterhin auf der bestehenden privaten und individuellen Verantwortungszuweisung basiert – gestützt durch traditionelle Geschlechterrollenvorstellungen. Gleichzeitig nehmen Konflikte durch Strukturen und Anforderungen der Erwerbsarbeit zu.

Mit den verschiedenen Beiträgen und Perspektiven bietet der Band viele Daten, Thesen und nicht zuletzt Fragen zur Zukunft der gesellschaftlichen Organisation der Arbeit des Alltags und damit verbunden zu unterschiedlichen Lebensformen und Lebensgestaltungen. Er liefert damit eine gute Grundlage, Studierende wie Schüler und Schülerinnen anzuregen, über ihre Vorstellungen von Familie und Gesellschaft, von Individuum, Gemeinschaft und Staat nachzudenken. Er sollte in allen Bibliotheken zur Verfügung stehen.

Rezension: „Die Arbeit des Alltags“

Verfasserinnen

Prof.ⁱⁿ Dr. Angela Häußler & Prof.ⁱⁿ i. R. Dr. Barbara Methfessel

Pädagogische Hochschule Heidelberg
Fak. III, Alltagskultur und Gesundheit

Im Neuenheimer Feld 561
D-69120 Heidelberg

E-Mail: a.haeussler@ph-heidelberg.de; methfessel@ph-heidelberg.de
Internet: www.ph-heidelberg.de/alltagskultur-und-gesundheit

Anna Maria Hoff

Innovation und Nachhaltigkeit – und vice versa

Jana Rückert-John (Hrsg.). (2013). *Soziale Innovation und Nachhaltigkeit. Perspektiven sozialen Wandels*. Wiesbaden: Springer VS.

ISBN 978-3-531-18182-0; 311 Seiten; € 29,99

Die Auseinandersetzung mit den Folgen des Klimawandels, Umweltproblemen, zunehmender Ressourcenknappheit sowie mit der schwindenden biologischen Vielfalt ist heute sowohl im wissenschaftlichen, als auch im öffentlichen Diskurs aktueller denn je. Globale und nationale Veränderungen begegnen diesem Wandel mit Entwicklungsstrategien, die u.a. vom Gedanken der Nachhaltigkeit geprägt sind. Diese spiegeln sich vor allem in Form von wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Transformationsprozessen wider, die in Deutschland Bereiche wie Lebensqualität, Generationengerechtigkeit, sozialen Zusammenhalt und Verantwortlichkeit über die nationalen Grenzen hinaus tangieren.

Technologischer Fortschritt, wie z. B. eine effizientere Ressourcennutzung, ist häufig die primäre Antwort auf eine nachhaltige Veränderung, deckt bei genauerer Betrachtung jedoch nur einen Teil der Entwicklung ab. Um eine grundsätzliche Veränderung des menschlichen Verhaltens zu evozieren sind vor allem immaterielle soziale Innovationen gefragt, die zu einem langfristigen Umdenken im punkto Nachhaltigkeit führen z.B. in Form neuer Nutzungsformen von Ressourcen. Potential ist dabei vor allem in der Synergie aus Sozial- und Umweltpolitik zu sehen. Auf europäischer, nationaler und lokaler Ebene bestehen diesbezüglich bereits einige Netzwerke, Initiativen und Fördermöglichkeiten. Sie alle verfolgen das Ziel dieses, laut der Studie Rio +20 vorhandene, jedoch noch weitgehend ungenutzte Potentiale auszuschöpfen und somit fruchtbare und zukunftsfähige Innovationen im Bereich der Nachhaltigkeit zu generieren.

In diesem Kontext ist der Sammelband von Jana Rückert-John zu verorten, der mit 16 Beiträgen aus der Perspektive verschiedener Disziplinen das Thema sozialwissenschaftlicher Nachhaltigkeits- und Innovationsforschung betrachtet. Auf der Grundlage der Ergebnisse eines Expertenworkshops zum Thema „Soziale Innovation im gesellschaftlichen Transformationsprozess“, der im Jahre 2011 vom Institut für sozial-ökologische Forschung (ISOE) und des Institutes für Sozialinnovation (ISInova) durchgeführt wurde, wählte die Herausgeberin einen Fokus der Beiträge auf soziale Innovationen und Nachhaltigkeitsinnovationen aus. Auf den rund 300

Rezension: „Soziale Innovation und Nachhaltigkeit“

Seiten stellen dabei insgesamt 18 Expertinnen und Experten – u. a. aus den Forschungsbereichen der Soziologie, Nachhaltigkeit, Technik, Wirtschaft, Konsum, Umwelt und Klima – ihre Perspektive von sozialen Innovationen und Nachhaltigkeit nicht nur anhand theoretischer Konzepte dar, sondern präsentieren der Leserin bzw. dem Leser auch konkrete Anwendungsbeispiele.

Trotz der thematischen Komplexität weist der Inhalt des Bandes durch die vier aufeinander aufbauenden Kapitel eine gewisse Übersichtlichkeit und Struktur auf. Wird Nachhaltigkeit zunächst aus politischer Perspektive von Umwelt- und Sozialpolitik und ihrer gegenwärtigen Umsetzung im gesellschaftlichen Alltag dargelegt, folgen im Anschluss daran konzeptionelle Überlegungen und Umsetzungsmöglichkeiten zu Innovationen im Bereich der Nachhaltigkeit sowie Brückenschlägen zwischen sozialwissenschaftlicher Innovations- und Nachhaltigkeitsforschung. Dabei wird auch auf den produktiven Aspekt der sog. „schöpferischen Zerstörung“ eingegangen, der für die Entwicklung heutiger Gesellschaften zunehmend an Bedeutung gewinnt und neue Potentiale gerade im Bereich der Nachhaltigkeit bietet. Dieser Teil des Bandes beleuchtet zudem noch einmal genauer die Begriffe soziale Innovation, nachhaltige Innovation sowie Diffusionsansätze, also die routinierte Etablierung nachhaltiger Innovationen.

Im Anschluss an die konzeptionellen Überlegungen werden die verschiedenen Facetten einer Allianz von Innovation und Nachhaltigkeit in Form von Kollaborationsmöglichkeiten, Bedeutungsansätzen von inter- und transdisziplinärer Forschung im Rahmen von Nachhaltigkeit sowie die Umsetzung von Nachhaltigkeit auf unterschiedlichen Ebenen in der Gesellschaft dargelegt. Das letzte Kapitel befasst sich mit konkreten Anwendungsfeldern sozialer Innovation im Prozess nachhaltiger Entwicklung und spiegelt somit auch den Titel des Bandes wider. Hier wird auch auf den Aspekt der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung eingegangen. In einem abschließenden Kapitel legt die Herausgeberin noch einmal die Möglichkeiten und Grenzen sowie die Formen nachhaltiger Innovationen dar und zeigt Problemgesichtspunkte der Debatte zur nachhaltigen Transformation auf.

Dem gesetzten Anspruch, einen Anstoß zur Diskussion über die Rolle der sozialen Innovation im gesellschaftlichen Transformationsprozess einer nachhaltigen Entwicklung zu leisten sowie für diese Rolle durch die Beschreibungen im Band neue Gedankengänge und Perspektiven für Umsetzungsmöglichkeiten zum Thema Nachhaltigkeit beim Lesenden anzuregen, wird der Band gerecht. Auch können Empfehlungen für politische Gestaltungs- und Umsetzungsprozesse entnommen werden. Der Band bietet zudem einen Einblick in das vorhandene Innovationspotential im Rahmen von Nachhaltigkeit, zeigt aber gleichzeitig auf, dass dieses noch nicht ausgeschöpft ist. Dies bezieht sich auf alle Bereiche und umfasst auch methodische und analytische Vorgehensweisen bei der Untersuchung. Durch die vorgenommenen begrifflichen Differenzierungen und die sowohl theoretische als auch praktische Anwendungsbezogenheit in Form von Theorie- und Praxisbeispielen

Rezension: „Soziale Innovation und Nachhaltigkeit“ |

hält der Sammelband für Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, aber auch für interessierte Personen außerhalb des Forschungsdiskurses neue Ansatzpunkte bereit und weist neue Wege für die Zukunft.

Verfasserin

Anna Maria Hoff B. Sc.

Fachhochschule Münster
Institut für Berufliche Lehrerbildung (IBL)

Leonardo-Campus 7
D-48149 Münster

E-Mail: ahoff@fh-muenster.de

Vielfalt (er)leben – Vielfalt gestalten Konsum, Ernährung und Hauswirtschaft

Call for Papers

Der Verband *Haushalt in Bildung und Forschung* wird am 18. bis 20. Februar 2016 seine Jahrestagung in Kooperation mit dem Institut für Berufliche Lehrerbildung und der Bundesarbeitsgemeinschaft Ernährung und Hauswirtschaft an der Fachhochschule Münster ausrichten.

Inhaltlicher Schwerpunkt der Fachtagung soll der Umgang mit Vielfalt (Diversity) in der allgemeinen und beruflichen Bildung in den Bereichen Konsum, Ernährung und Hauswirtschaft sein. Diversity-Dimensionen sind u. a. Geschlecht, sexuelle Orientierung, Behinderung, ethnische Herkunft und Nationalität sowie Religion und Weltanschauung. Die Auseinandersetzung mit Geschlecht und Geschlechterfragen gehört schon seit Jahrzehnten zur Fachkultur. Die fachliche Auseinandersetzung zum Umgang mit Heterogenität spielt bislang in der Lehramtsausbildung sowie in der Gestaltung von Unterricht bislang eine eher untergeordnete Rolle. Hinzu kommt, dass Inklusion zunehmend neue Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer stellt, für die Konzepte und Modelle entwickelt werden müssen.

Die Tagung will den Versuch unternehmen, Aufgaben und Handlungsmöglichkeiten in den unterschiedlichen Phasen der Lehrerbildung und Professionalitätsentwicklung auszuloten. Dafür sollen beispielsweise Forschungsergebnisse oder Best Practice Beispiele vorgestellt und Wege diskutiert werden, Diversität in der Ernährungs- und Verbraucherbildung künftig stärker zu berücksichtigen.

Dazu gehört u. a. die Auseinandersetzung mit folgenden Aspekten:

- Beitrag der Ernährungs- und Verbraucherbildung zum Umgang mit Diversität
- Anforderungen an die Kompetenzen der Lehrkräfte
- Anbahnung von Kompetenzen in allen Phasen der Lehrerausbildung und mögliche fördernde oder hemmende Aspekte
- Diversität (Vielfalt) in Bildungs- und Lehrplänen der Domäne
- Umsetzung in Unterricht und Schule
- Diversität und die handwerkliche Praxis der Nahrungszubereitung
- ...

Wir laden Sie herzlich ein, sich mit einem Beitrag (Vortrag maximal 20 Minuten oder Posterpräsentation) an der Jahrestagung zu beteiligen.

Eine Kurzfassung Ihres geplanten Beitrags (maximal 1500 Zeichen) erbitten wir bis zum 15. Oktober 2015 (Ausschlussfrist) an folgende E-Mail-Adresse:

Bigga@mail.uni-paderborn.de

Die Rückmeldung über die Annahme der Beiträge erfolgt bis zum 15. November 2015.

Informationen zu *Programm, Unterkunft und Anmeldung* finden Sie unter

www.habifo.de/fachtagung.html

Ausschreibung zur Prämierung wissenschaftlicher Abschlussarbeiten

Der Verband Haushalt in Bildung und Forschung e.V. (HaBiFo) lobt den HaBiFo-Preis für exzellente Abschlussarbeiten im Lehramt aus. Der Preis wird verliehen für exzellente und herausragende Abschlussarbeiten in der lehramtsbezogenen Fachwissenschaft oder der Fachdidaktik der Ernährungs- und Hauswirtschafts- bzw. Haushaltswissenschaft.

Die Preisverleihung findet im Februar 2016 auf der HaBiFo-Jahrestagung in Münster statt. Die Namen der Preisträgerinnen und Preisträger und die Darstellung Ihrer Leistungen werden veröffentlicht und der Presse mitgeteilt. Preisträger bzw. Preisträgerinnen erhalten die Möglichkeit auf der Jahrestagung ihre Arbeit zu präsentieren. Die Teilnahme an der Tagung wird inklusive Reisekosten durch den HaBiFo getragen.

Nominierungen werden erbeten bis 6. November 2015 an folgende E-Mail-Adresse:

vorstand@habifo.de

Die Namen der Preisträgerinnen und Preisträger und die Darstellung Ihrer Leistungen werden veröffentlicht und der Presse mitgeteilt. Preisträger bzw. Preisträgerinnen erhalten die Möglichkeit, ihre Arbeit auf der Jahrestagung 2016 zu präsentieren. Die Teilnahme an der Tagung wird inklusive Reisekosten durch den HaBiFo getragen.

Ablauf des Verfahrens

Eingereicht werden können Abschlussarbeiten wissenschaftlicher Studiengänge deutscher Hochschulen, die der Ausbildung für ein Lehramt dienen (BA oder MA oder vergleichbare Staatsarbeiten sowie Dissertationen), in der lehramtsbezogenen Fachwissenschaft oder der Fachdidaktik der Ernährungs- und Hauswirtschafts-/Haushaltswissenschaften (oder einschlägiger Fächer mit anderen Bezeichnungen) geschrieben und vom 1. Oktober des Vorjahres bis zum 30. September des laufenden Jahres (= Akademisches Jahr) erstellt und benotet worden sind. Nominierungen müssen bis zum 6. November 2015 (Ausschlussfrist) eingereicht werden. Die eingereichten Abschlussarbeiten müssen mit einer Prädikatsnote (mindestens 1,5 bzw. mindestens 13 P) bewertet worden sein. Vorschlagsberechtigt sind alle Lehrenden Studierenden der o. g. Studiengänge. Auch Eigenbewerbungen sowie Vorschläge der Gutachter/innen, die die Arbeit betreut haben, sind zulässig. Dem Vorschlag sind beizufügen:

- die zu prämierende Arbeit in zwei gebundenen Exemplaren und auf einem elektronischen Datenträger,
- zwei unabhängige wissenschaftliche Gutachten, die die Note der Abschlussarbeit feststellen und begründen,
- das Prüfungszeugnis, soweit schon vorhanden,
- eine Kurzfassung der Arbeit im Umfang einer DIN A4-Seite, aus der ihr Thema, ihre Fragestellung, die Vorgehensweisen, Ergebnisse und deren Einordnung hervorgehen.

Die eingereichten Vorschläge werden von einer Jury geprüft, die sich aus zwei Mitgliedern des Vorstandes, zwei weiteren Mitgliedern sowie je nach Schwerpunkt zwei weiteren Mitgliedern zusammensetzt. Die Preisträger bzw. Preisträgerinnen werden im Januar 2016 informiert.

Ansprechpartnerin

Prof.ⁱⁿ Dr. Kirsten Schlegel-Matthies

Universität Paderborn
Fakultät für Naturwissenschaften
Department Sport & Gesundheit
Institut für Ernährung, Konsum und Gesundheit

Warburger Str. 100
D-33098 Paderborn

Fon: +49 (0) 52 51–60 21 87

Fax: +49 (0) 52 51–60 34 25

E-Mail: vorstand@habifo.de