7. Jahrgang
Heft 3
2018

# Haushalt in Bildung & Forschung

Gesundheit ◆ Umwelt ◆ Zusammenleben ◆ Verbraucherfragen ◆ Schule ◆ Beruf

## *Alltägliche Lebensführung im Zusammenspiel von Individuum und Gesellschaft*

ISSN 2193-8806

Verlag Barbara Budrich

*Claudia Wespi*
Editorial ..... 2

*Kirsten Schlegel-Matthies*
Konsum, Ernährung und Gesundheit als zentrale Handlungsfelder für die alltägliche Lebensführung ..... 3

*Werner Brandl*
Alltagsleben – Lebensführung: An- und Einsichten aus der Wissenschaft ..... 18

*Georg Raacke*
„Keine Zeit!?" – Über den Umgang mit einer kostbaren Ressource ..... 41

*Ulrich Gebhard*
Intuition und Reflexion. Der Ansatz der Alltagsphantasien ..... 54

*Adrienne Erard*
Sensibilisieren der Jugendlichen für Menschenrechte ..... 67

*Käthi Theiler-Scherrer*
Potenzial von Simulationen – Situationen der alltäglichen Lebensführung aufgreifen und gesellschaftliche Mitverantwortung diskutieren ..... 77

*Melanie Speck, Katrin Bienge, Tobias Engelmann, Nina Langen, Petra Teitscheid & Xenia El Mourabit*
Ressourcenleichten Konsum gestalten – die Stellschrauben der Außer-Haus-Gastronomie ..... 89

*Astrid Schefer*
Einfluss des Essens in Gesellschaft auf Ernährungsverhalten und schulische Leistung von Jugendlichen ..... 100

*Marlene Wahl, Claudia Maria Angele & Dorota Majchrzak*
Sinnhaftes Lernen – vom Einsatz der Lebensmittelsensorik in der Ernährungs- und Verbraucherbildung ..... 111

# Editorial

Das Zusammenspiel von Individuum und Gesellschaft im Rahmen der Alltäglichen Lebensführung ist Thema des vorliegenden Heftes. Die individuelle Lebensführung, mit der Menschen ihr Dasein sichern und ihre Lebensvorstellungen umsetzen, ist gesellschaftlich eingebunden und mitbestimmt. Gleichzeitig hat individuelles Handeln nicht nur Folgen für den Einzelnen, sondern auch für die Gesellschaft. Alltägliche Lebensführung ist Inhalt, Bezugspunkt und Zielbereich der Ernährungs- und Verbraucherbildung. Somit haben Unterrichtsfächer, die Anliegen der Ernährungs- und Verbraucherbildung integrieren, in der Auseinandersetzung mit Alltagssituationen das Zusammenspiel von individueller Perspektive und gesellschaftlicher Mitverantwortung zu fördern. Dies ist nicht nur in der allgemeinbildenden Schule bedeutsam, sondern auch in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung.

Das Thema lässt unterschiedliche inhaltliche Schwerpunktsetzungen zu, was in den Beiträgen der Autorinnen und Autoren ersichtlich wird: *Kirsten Schlegel-Matthies* diskutiert Anforderungen an alltägliche Lebensführung und -gestaltung und zeigt Wechselbeziehungen mit Wirtschaft, Gesellschaft und Politik auf. *Werner Brandl* beschäftigt sich in seinem Beitrag mit An- und Einsichten aus der Wissenschaft zu „Alltagsleben – Lebensführung". *Georg Raacke* befasst sich mit den Veränderungen im Umgang mit Zeit und fragt nach den darauf einwirkenden Faktoren. *Ulrich Gebhard* stellt das Konzept der Alltagsphantasien vor und zeigt auf, wie durch explizite Reflexion Zugang zu Selbst-, Menschen- und Weltbilder geschaffen wird und wie dies zu vertieftem, subjektiv bedeutsamem Lernen beitragen kann. *Adrienne Erard* legt dar, wie Jugendliche für Menschenrechte sensibilisiert werden können und *Käthi Theiler* beschreibt das Potenzial von Simulationen, um Situationen der alltäglichen Lebensführung in Schule und Hochschule aufzugreifen und gesellschaftliche Mitverantwortung zu diskutieren. Im Beitrag von *Melanie Speck, Xenia El Mourabit und ihrem Team* wird Einblick gegeben in ein Forschungsprojekt, das sich mit nachhaltigem Produzieren und Konsumieren in der Außer-Haus-Gastronomie beschäftigt. *Astrid Schefer* stellt Ergebnisse einer empirischen Studie zum Ernährungsverhalten von Jugendlichen vor, die insbesondere den Einfluss des sozialen Rahmens von Mahlzeiten untersucht hat. Im letzten Beitrag diskutieren *Marlene Wahl, Claudia Maria Angele und Dorota Majchrzak,* weshalb und wie eine Verbesserung der sensorischen Wahrnehmungsfähigkeit von Lebensmitteln zur Gesundheitsförderung beitragen kann.

Claudia Wespi

Kirsten Schlegel-Matthies

# Konsum, Ernährung und Gesundheit als zentrale Handlungsfelder für die alltägliche Lebensführung

Der Artikel diskutiert zunächst Ziele, Aufgaben und Anforderungen an alltägliche Lebensführung und -gestaltung. Im Anschluss werden vor allem Wechselbeziehungen zwischen Entwicklungen und Strukturen in Wirtschaft, Gesellschaft und Politik einerseits und individueller Lebensführung andererseits betrachtet.

**Schlüsselwörter**: Daseinssicherung und -vorsorge, Lebensführung und -gestaltung, Lebensqualität, Lebensstandard

## 1 Einleitung

Konsum, Ernährung und Gesundheit sind Handlungsfelder, die seit der Diskussion um die Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung in allgemeinbildenden Schulen – REVIS (vgl. Heseker, Beer, Heindl, Methfessel, Oepping, Schlegel-Matthies & Vohmann, 2005) als zentral für die haushaltsbezogene Bildung angesehen werden. Mit dem vorliegenden Beitrag sollen diese Handlungsfelder sowohl hinsichtlich ihrer Bedeutung für die individuelle, private Lebensführung als auch hinsichtlich der Organisation der Daseinsvorsorge insgesamt verortet werden.

## 2 Lebensführung als Haushaltsaufgabe

Die alltägliche Lebensführung umfasst zentrale Handlungsfelder, ohne die eine private Daseinsvorsorge für die Haushaltsmitglieder nicht gelingen kann (vgl. Thiele-Wittig, 2003). Dazu zählen vor allem die Handlungsfelder Konsum, Ernährung und Gesundheit, die u. a. durch Pluralisierung, Individualisierung und die Entwicklung zur Massenkonsumgesellschaft für die Lebensführung an Bedeutung gewonnen haben. Dabei kann Konsum als übergeordneter Handlungsbereich betrachtet werden, dem Ernährung und Gesundheit als zentrale Konsum- und Handlungsfelder und als Bestimmungsfaktoren für Lebensqualität zugeordnet werden können (vgl. Schlegel-Matthies, Bartsch, Brandl & Methfessel, Druck in Vorb.).

In diesen Handlungsfeldern werden wesentliche Versorgungs-, Erziehungs- und Pflegeleistungen erbracht, die zwar exklusiv den Haushaltsmitgliedern dienen, zugleich aber enorme Bedeutung für Wirtschaft und Gesellschaft haben (vgl. Mei-

er-Gräwe, 2014; Ohrem & Meier-Gräwe, 2012; Thiele-Wittig, 2003). Für die Erfüllung dieser Funktionen (vgl. Piorkowsky, 1997, S. 48; von Schweitzer, 1991, S. 221 ff.) ist jeweils (Haus-)Arbeit erforderlich.

## 2.1 Zur Wertorientierung der alltäglichen Lebensführung

Pluralisierung von Lebensformen, Individualisierung von Lebensverläufen, Globalisierung von Wirtschaft und Gesellschaft etc. und in steigendem Maße auch Digitalisierung aller Lebensbereiche haben dazu geführt, dass „traditionelle" Leitbilder für Lebensführung und -gestaltung ihre Funktion als konkrete Handlungsanweisung für individuelles Handeln verloren haben. Hinzu kommt, dass „neue" Wertorientierungen, wie Gleichberechtigung, Autonomie oder Selbstbestimmung, Handlungsalternativen eröffnen, zugleich aber insgesamt mehr und konkurrierende Wege zur Umsetzung von Lebensführung und -gestaltung zur Wahl stehen (vgl. Schlegel-Matthies, 2016, S. 8).

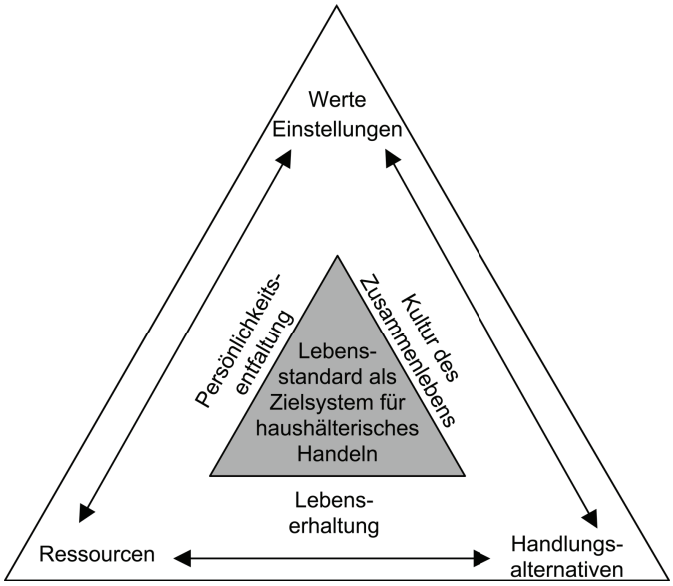


Abb. 1: Das haushälterische Dreieck (Schlegel-Matthies et al., Druck in Vorb. nach von Schweitzer, 1991, S. 138)

Die Art und Weise, wie in den privaten Haushalten die Versorgung und Bedürfnisbefriedigung in den Handlungsfeldern Konsum, Ernährung und Gesundheit gestaltet wird, bestimmt sich durch die jeweiligen Vorstellungen der Haushaltsmitglieder von Lebensqualität. Damit verbunden sind auch jeweils persönliche Vorstellungen davon, was zum „standard package" (vgl. Baudrillard, 2015, S. 103) für ein „gutes" oder „gelingendes" Leben gehört sowie davon, was „gute" Ernährung und Gesundheit ausmacht. Konsum, Ernährung und die Entwicklung von gesundheitsförderlichen

Verhaltensweisen sind also immer auch verbunden mit dem gewünschten Lebensstandard. Wie dann der konkrete Bedarf gedeckt wird, ob und welche Alternativen ausgewählt werden können, ist also auch eine Frage des Lebensstils und der zur Verfügung stehenden Ressourcen (vgl. Abb. 1; Blosser-Reisen, 1980; von Schweitzer, 1991, S. 138).

Die Wertvorstellungen der Haushaltsmitglieder bestimmen also maßgeblich die alltägliche Lebensführung und damit auch den Umgang mit den vorhandenen Ressourcen des Haushalts. Diese Wertvorstellungen finden ihren Ausdruck in den unterschiedlichen Lebensstilen der Haushalte. Diese werden in wachsendem Maße auch durch Wertediskussionen in der Gesellschaft beeinflusst. Insbesondere Gesundheit und Nachhaltigkeit sind heute vielfach leitende Orientierungen für die alltägliche Lebensführung.

Dabei birgt die heute in den Handlungsfeldern Konsum, Ernährung und Gesundheit gegebene Vielfalt der Handlungsmöglichkeiten bis hin zur Entscheidung nicht zu handeln, immer die Gefahr der falschen oder weniger guten Entscheidung und wirft damit auch die Frage der Verantwortung auf. Jede Entscheidung für einen Lebensstil, für eine bestimmte Kostform, für die Beachtung von Nachhaltigkeitskriterien usw. beinhaltet zugleich den Verzicht auf die Realisierung anderer, ebenfalls möglicher Optionen. Damit verbunden ist auch die Frage, ob andere Optionen nicht die besseren gewesen wären.

Im aktuellen gesellschaftlichen Diskurs folgen daraus z. B. Anforderungen, Konsumentscheidungen so zu treffen und Lebensstile so zu gestalten, dass sie im Einklang mit einer nachhaltigen Entwicklung stehen und die Gesundheit der Haushaltsmitglieder bewahren bzw. nicht gefährden (vgl. z. B. Rat für Nachhaltige Entwicklung, 2010, S. 13f.; Raacke, 2014). So haben bezogen auf die alltägliche Lebensführung vor allem die Zunahme von lebensstil- bzw. lebensweiseabhängigen Erkrankungen und die damit verbundenen Kosten für die Gesundheitssysteme die Frage nach der individuellen Verantwortung für Gesundheit (z. B. wenig gesundheitsförderliche Lebensstile) oder der Berücksichtigung von Nachhaltigkeitskriterien (z. B. hinsichtlich des Fleischkonsums oder der „Billig-Mentalität“) aufgeworfen. Während die Bedeutung von nicht-nachhaltigen bzw. krankmachenden Rahmenbedingungen (z. B. adipogene Umwelt, Arbeitsstress, globale, industrielle Organisation der Güterproduktion) deutlich weniger intensiv diskutiert wird.

Parallel zu diesen wachsenden Verantwortungszuschreibungen haben sich Gesundheit sowie Nachhaltigkeit in den letzten Jahrzehnten nicht nur zu bedeutsamen Orientierungen für die Lebensführung, sondern auch zu zentralen Konsumorientierungen entwickelt. Vor allem im Handlungsfeld Ernährung ist gesundheitsbezogener und bzw. oder „nachhaltiger“ oder „ethischer“ Konsum weit verbreitet. Aber auch bezogen auf Sport und Fitness oder der privaten Zusatzversicherungen usw. ist Gesundheit eine handlungsleitende Konsumorientierung, während Nachhaltigkeit als

Orientierung bezogen auf Ernährung, Textilien oder für die Wahl der Materialien für die Wohnungsausstattung handlungsleitend wird.

Die Wirtschaft hat schon seit langem auf diese Entwicklungen reagiert und bietet mit entsprechenden Produkten, die gezielt als gesundheitsförderlich oder ökologisch usw. beworben werden, ein breites Angebot für den Ausdruck eines bestimmten Lebensstils durch entsprechenden Konsum. So haben selbst Discounter heute z. B. eine breite Palette von Öko-Lebensmitteln im Warensortiment. Für die Menschen in den Haushalten werden damit einerseits Wahlmöglichkeiten geschaffen. Andererseits sind aber auch mehr und neue Kenntnisse über Zusammenhänge von Gesundheit, Nachhaltigkeit und den angebotenen Konsumgütern und damit letztlich mehr bzw. andere Hausarbeit erforderlich.

## 2.2 Lebensführung als Arbeit

In der heutigen sog. Überfluss- oder Konsumgesellschaft stellen die privaten Haushalte die Daseinssicherung und -vorsorge vor allem über Konsumaktivitäten für die individuelle Bedürfnisbefriedigung sicher. Nahrungsmittel, Kleidung, usw. sowie hauswirtschaftliche oder andere Dienstleistungen werden in der Regel am Markt beschafft, im Rahmen der Haushaltsführung für die Versorgung der Haushaltsmitglieder weiter ver- oder bearbeitet (z. B. Nahrungsmittel zu Speisen) oder mit Leistungen des Haushalts unter Berücksichtigung der vorhandenen Ressourcen und Handlungsspielräume kombiniert. Haushaltsführung als Bestandteil der Lebensführung ist also immer mit Hausarbeit verbunden.

Auch die Handlungsfelder Konsum, Ernährung und Gesundheit erfordern Hausarbeit. Dazu zählen im Rahmen der Lebensführung die traditionelle Hausarbeit, wie zum Beispiel Beköstigungsarbeit, Wäschepflege und Reinigung von Haus und Wohnung, aber auch die Betreuungsarbeiten für die Familie und hier vor allem die Kinderbetreuung. Aber schon in den 1980er Jahren wurde darauf verwiesen, dass zunehmend auch Konsum bzw. Beschaffungsarbeit (vgl. Joerges, 1981; Thiele-Wittig, 1985) zu leisten ist, für die Zeit aufgewendet werden muss. Zu diesen Arbeiten gehören u. a. die Vorüberlegungs- und Vorarbeitsphase, Zugangsphase, Auswahlphase, Checkout- und Zahlphase, Transportphase und die häusliche Einordnungsphase (vgl. Thiele-Wittig, 1985). Nicht zu vergessen ist, dass zunehmend auch neben den üblichen Entsorgungsarbeiten, wie Sortieren von Abfällen für die verschiedenen „Tonnen“, auch die Entsorgung von Konsumgütern, die z. B. defekt, verdorben oder überlagert sind, Arbeit erfordert.

In den letzten Jahrzehnten gewachsen und hinzugekommen ist die sog. Neue Hausarbeit (Kettschau & Methfessel, 2005; Schlegel-Matthies, 2003; 2005; Thiele-Wittig, 1987, 2003). Dabei handelt es sich besonders um Arbeiten, die zum Beispiel hinsichtlich Informationssuche, -verarbeitung und -bewertung entstehen (z. B. im Zusammenhang mit Vertragsabschlüssen, Produkt- und Prozessqualität, mit Rechten und Pflichten oder die Digitalisierung von immer mehr Konsumbereichen betref-

fend). Neue Hausarbeit beinhaltet aber auch die Durchsetzung von Ansprüchen oder die Auseinandersetzung mit den jeweils leitenden Orientierungen der alltäglichen Lebensführung und den daraus erwachsenden zusätzlichen Aufgaben, wie der Koordination und Abstimmung individueller Wertvorstellungen innerhalb des Haushalts.

Durch die Kombination von traditioneller und neuer Hausarbeit werden Wertvorstellungen in den Handlungsfeldern Konsum, Ernährung und Gesundheit für alltägliche Lebensführung umgesetzt, indem z. B. umwelt- und sozialverträgliche Alternativen für Urlaubsreisen, den Kauf von Informations- und Kommunikationsmedien, Textilien oder für konventionell hergestellte Lebensmittel gesucht, längere Fahrtzeiten zu regionalvermarktenden Einkaufsstätten u. v. m. in Kauf genommen werden. Angaben zu Konsumgütern auf Beipackzetteln, Energie- und anderen Labeln müssen gelesen und hinsichtlich ihrer Aussagekraft und Reichweite eingeordnet und bewertet werden.

Die damit verbundenen Hausarbeiten werden noch immer mit der „Hausfrauenrolle“ verbunden, d. h. sie werden kaum als Arbeit wahrgenommen, vorwiegend Frauen zugeordnet, wenig wertgeschätzt und nicht honoriert (vgl. Häußler, Küster, Ohrem & Wagenknecht, 2017). Die Daten der aktuellen Zeitbudgetstudie zeigen auf, dass der Anteil der Hausarbeit am Zeitbudget von Frauen noch immer über dem der Männer liegt (vgl. Statistisches Bundesamt, 2015). In Familienhaushalten wenden insbesondere Mütter in den Handlungsfeldern Konsum, Ernährung und Gesundheit täglich viel Zeit für die Alltags- und Daseinsvorsorge auf (vgl. Statistisches Bundesamt, 2017; Klünder & Meier-Gräwe, 2017). Bezogen auf die Handlungsfelder Konsum, Ernährung und Gesundheit ist dabei die Beköstigungsarbeit innerhalb der einzelnen hauswirtschaftlichen Arbeitsbereiche bei allen Haushaltstypen der zeitintensivste Bereich (vgl. Klünder & Meier-Gräwe, 2017, S. 71).

Eine wertorientierte Gestaltung der alltäglichen Lebensführung in den Handlungsfeldern Konsum, Ernährung und Gesundheit erfordert eine Reihe von Kenntnissen, Fähig- und Fertigkeiten. Sie benötigt aber auch Hilfestellungen z. B. bei der Bewertung von Dienstleistungen und Konsumgütern oder bei der Durchsetzung von Ansprüchen. Die Schnittstellen und Verknüpfungen zur Mesoebene des näheren Umfelds, zum Beispiel zu anderen Institutionen (von Handel, Banken oder medizinischer Versorgung im Umfeld bis hin zu Behörden, Steuerberatung usw.) (vgl. Schlegel-Matthies et al., Druck in Vorb.) und der Lebensführung auf der Mikroebene des privaten Haushalts werden im folgenden Abschnitt thematisiert.

## 3 Alltägliche Lebensführung im Versorgungsverbund

Die Handlungsfelder Konsum, Ernährung und Gesundheit beinhalten zahlreiche Haushaltsaufgaben, die im Rahmen der privaten Lebensführung geleistet werden müssen. Dabei dienen diese Aufgaben aus Sicht der Haushalte der Versorgung der Haushaltsmitglieder und der Kultur des Zusammenlebens und sind – ebenso wie die

private Lebensführung und -gestaltung insgesamt – eingebunden in das Zusammenwirken von Staat, Wirtschaft, privaten Haushalten und zunehmend auch zivilgesellschaftlichen Organisationen. Dieses Zusammenwirken dient der Sicherung des Überlebens und des Lebensunterhalts und wird in der Haushaltswissenschaft auch als Versorgungsverbund bezeichnet (vgl. Abb. 2; vgl. von Schweitzer, 1978).

Abb. 2: Der Versorgungsverbund (Schlegel-Matthies et al., Druck in Vorb. modifiziert nach von Schweitzer, 1978)

## 3.1 Organisation der Daseinsvorsorge im Versorgungsverbund

Die gesellschaftliche Organisation der Daseinsvorsorge hatte und hat wesentliche Auswirkungen auf die alltägliche, private Lebensführung. Das heutige Wirtschaftssystem entstand durch die steigende Auslagerung der Produktion von Gütern und Dienstleistungen aus den Haushalten. Gesundheitsversorgung und Altersvorsorge wurden in Deutschland z. B. erst seit dem letzten Viertel des 19. Jahrhunderts immer mehr zu Aufgaben des Staates. Mit den Privatisierungs- und Liberalisierungsprozessen der vergangenen Jahrzehnte veränderte sich dies wiederum. Die Verantwortung für Gesundheits-, Pflege und Altersvorsorge wurde teilweise wieder in die privaten Haushalte zurückverwiesen.

Im Rahmen des Versorgungsverbundes verantwortet der Staat sowohl den rechtlichen Rahmen als auch die notwendige Infrastruktur. Abfallbeseitigung, die Versorgung mit Wasser, Gas und Strom, die Bereitstellung von Telekommunikations- oder Postdienstleistungen sowie der Betrieb des öffentlichen Personennahverkehrs (Busse und Bahnen) sind Beispiele für kollektive Leistungen für die private Lebensführung, die bis in die 1990er Jahre überwiegend von staatlichen oder kommunalen Einrichtungen erbracht wurden. Zugleich können als kollektive, staatlich kontrollierte Leistungen Krankenhäuser, Alten-, Pflege- oder Kindertageseinrichtungen, Schulen, Museen, Jugendzentren usw. angesehen werden. Viele dieser kollektiven Leistungen sind zwar über staatliche Mittel (Steuergelder) finanziert, werden aber u. a. von Kirchen, gemeinnützigen Organisationen usw. erbracht. In diesem Zusammenhang wird dann vom „Subsidiaritätsprinzip“ gesprochen. Die kollektiven Leistungen sind zugleich gesellschaftliche Ressourcen für die alltägliche Lebensführung, die in unterschiedlichem Maße genutzt werden können, die als Infrastruktur die Versorgung der Bürgerinnen und Bürger sichern und Handlungsspielräume für Lebensgestaltung und --führung schaffen.

Güter und Dienstleistungen, die von den privaten Haushalten im Rahmen ihrer Lebensführung genutzt werden können, werden im Versorgungsverbund als Marktleistungen für die zahlreichen Konsumfelder geliefert. Bis weit in das 19. Jahrhundert hinein wurden die meisten Güter noch in den Haushalten selbst produziert (u. a. Herstellung von Kleidung, Brotbacken, Konservierung von Lebensmitteln, Viehhaltung), dies änderte sich grundlegend mit dem Wandel hin zur Konsumgesellschaft. Immer mehr Konsumgüter wurden in Massen produziert und mit wachsendem Wohlstand der Haushalte konsumiert. Mit der Massenproduktion einher ging die Globalisierung, so dass heute ein Konsumgut oft mehrere Produktionsschritte in unterschiedlichen Ländern durchläuft, damit es hier möglichst preisgünstig angeboten werden kann. Damit verbunden sind dann allerdings zahlreiche soziale, ökologische und ökonomische Probleme (z. B. Arbeitsbedingungen, „Hungerlöhne“, Verschlechterung der Qualität von Luft, Wasser, Böden und Wäldern). Zugleich entwickelte sich ein differenziertes System von Einzelhandelsangeboten (u. a. Kleinschmidt, 2008; Siegrist, Kaelble & Kocka, 1997; Strasser, McGovern & Judt, 1998; Teuteberg, 1987). Wurden z. B. bis in die 1860er Jahre laut einer zeitgenössischen Statistik noch zwei Drittel aller verzehrten Brote in Deutschland in den privaten Haushalten gebacken (vgl. Teuteberg, 2005, S. 74), so ist das heute eher eine seltene Ausnahme.

Die privaten Haushalte leisten im Rahmen der alltäglichen Lebensführung in den Handlungsfeldern Konsum, Ernährung und Gesundheit einen zentralen Beitrag für Daseinssicherung und Daseinsvorsorge. Die Art und Weise, wie in den privaten Haushalten das Alltagsleben geführt und gestaltet wird, hat u. a. ökologische, ökonomische sowie soziale Folgen und beeinflusst Richtung und Ausrichtung der (Konsum-)Gesellschaft. Diese Leistungen der Menschen in den privaten Haushalten tra-

gen in erheblichem Maße zur Bildung und Sicherung des Humanvermögens einer Gesellschaft bei, wie vor allem der 5. Familienbericht der Bundesregierung mit seinem Titel „Familien und Familienpolitik im geeinten Deutschland – Zukunft des Humanvermögens“ betont (vgl. BMFS, 1994). Dabei wird unter Humanvermögen zum einen die Gesamtheit der Kompetenzen aller Mitglieder einer Gesellschaft und zum anderen das jeweilige Handlungspotenzial der einzelnen, also all das, was eine Person befähigt, sich in der komplexen Welt zu bewegen und sie zu akzeptieren, verstanden (vgl. BMFS, 1994, S. 28).

In den privaten Haushalten werden im Rahmen der alltäglichen Lebensführung Lebensstile gewählt, Entscheidungen über Ressourcen getroffen und somit notwendige Haushaltsleistungen „in persönlicher Verantwortung“ (von Schweitzer, 1991, S. 222) erbracht. Diese „persönliche Verantwortung“ wird in der werteorientierten Gestaltung der jeweils individuellen Lebensführung sichtbar. Damit werden durch die privaten Haushalte wesentliche Funktionen für Wirtschaft und Gesellschaft erfüllt (vgl. BMFS, 1994, S. 116 f.; Schlegel-Matthies et al., Druck in Vorb.). In der Haushaltswissenschaft werden diese Funktionen als Leistungen der Haushalte für die Gesellschaft betrachtet (vgl. Piorkowsky, 2000, S. 20; von Schweitzer, 1991, Kap. 3). Beispiele für solche Leistungen in den privaten Haushalten sind (vgl. Häußler, 2015; Schlegel-Matthies et al., Druck in Vorb.):

- Sicherung des Bestehens der Gesellschaft z. B. durch Geburt, Pflege und Versorgung von Kindern (Generative Funktion).
- Prozess der Aneignung von und Auseinandersetzung mit Werten, Normen und Handlungsmustern (Sozialisationsfunktion) als Erwerb von Normen und Werten für Konsumverhalten, „richtige“ Ernährung oder gesundheitsförderliche Handlungsmuster.
- Tägliche und lebenslange Gesunderhaltung sowie Versorgung z. B. durch die Herstellung von Speisen und Gerichten, die Gestaltung von Mahlzeiten, Pflege der Wohnung (Regenerationsfunktion).
- Bereitstellung von Arbeitskräften und Nachfrage nach Konsumgütern (Ökonomische Funktion).
- Die Entwicklung von Lebensstilen und die Nachfrage nach Konsumgütern unter Nachhaltigkeitsaspekten (Ökologische Funktion).
- Einbringen in die Gestaltung der Gemeinschaft wie die Gründung einer Dorfladeninitiative zur Sicherung der Grundversorgung sowie Zusammenschlüsse von Menschen in zivilgesellschaftlichen Organisationen zur Unterstützung von privaten Haushalten (Politische Funktion).
- Nutzung, Generierung, Entwicklung, Verausgabung von Ressourcen, um sich und die nachfolgende Generation im Rahmen der individuellen und gesellschaftlichen Möglichkeiten sozial zu verorten (Platzierungsfunktion).

Vor dem Hintergrund der wachsenden Bedeutung des Marktes für die Daseinsvorsorge können – als relativ neues Element – zivilgesellschaftliche Organisationen innerhalb des Versorgungsverbundes als Unterstützung der privaten Haushalte genannt werden. Solche Organisationen sind neben vielen anderen z. B. die Verbraucherzentralen, der Mieterbund oder der Bund der Versicherten. Sie bieten Unterstützungsleistungen, indem sie u. a. Informationen, Beratung, Fortbildungen, Rechtsdurchsetzung und Vertretung z. B. von Verbraucheranliegen gegenüber Politik und Wirtschaft bieten. Damit tragen sie zugleich zur Entlastung der Konsumarbeit in privaten Haushalten bei. Im Verbund der Daseinsvorsorge sind die Unterstützungsleistungen der zivilgesellschaftlichen Organisationen unverzichtbar geworden, weil sie einen wesentlichen Beitrag für eine selbstbestimmte Lebensführung leisten (vgl. Schlegel-Matthies et al., Druck in Vorb.).

Es ist deutlich geworden, dass der Versorgungsverbund nicht statisch oder ein für alle Mal festgeschrieben ist, sondern sich mit dem gesellschaftlichen Wandel verändert, so dass jede Veränderung in einem der Elemente damit auch zugleich Auswirkungen auf die anderen Elemente innerhalb des Versorgungsverbundes hat (vgl. von Schweitzer, 1978, S. 220). Für die alltägliche Lebensführung ergeben sich daraus wiederum besondere Anforderungen.

## 3.2 Folgerungen für die alltägliche Lebensführung

Lebensgestaltung und -führung vollziehen sich also im ständigen Zusammenwirken und Austausch zwischen privaten Haushalten, zivilgesellschaftlichen Organisationen, Märkten und Staat (vgl. Abb. 2). In diesem Zusammenwirken verändern sich die jeweiligen Ziele und Aufgaben für eine „gelingende“ Lebensgestaltung sowie die Anforderungen an die alltägliche Lebensführung ständig und erfordern immer wieder deren Reflexion und ggf. Anpassungen an diese Entwicklungen sowie die Reflexion des Zusammenwirkens innerhalb des Versorgungsverbundes. Die Handlungsfelder Konsum, Ernährung und Gesundheit sind von diesem Zusammenwirken betroffen und können nur unter Beachtung des ständigen Wechselspiels verstanden werden.

Der Rückzug des Staates aus Teilbereichen der Daseinsvorsorge und die gleichzeitige Übernahme dieser Aufgaben durch den Markt führt dazu, dass die Menschen in den privaten Haushalten ihre Lebensführung entsprechend anpassen müssen, weil ihnen wieder mehr Verantwortung für die Daseinsvorsorge zugewiesen wird. Damit verbunden ist, dass sie sich vermehrt mit unterschiedlichen Angeboten auf dem Markt auseinandersetzen müssen. Im Handlungsfeld Gesundheit bedeutet dies u. a., das Angebot auf dem Versicherungsmarkt sowie für Kranken- und Pflegedienstleistungen zu sichten. Dazu gehören z. B. Angebote für die Kranken- und Pflegeversicherung. Diese Angebote müssen abgewogen, verglichen und für die private Lebensführung jeweils passend ausgewählt werden.

Außerdem müssen im Rahmen dieser Neuen Hausarbeit (vgl. Schlegel-Matthies, 2003; Thiele-Wittig, 1987, 2003) auch damit verbundene (Pflege-)Dienstleistungen gesichtet, beurteilt, ausgewählt und ggf. mit Haushaltsleistungen kombiniert werden. Je nach sozialem Milieu und verfügbaren Ressourcen werden die Menschen in den privaten Haushalten somit unterschiedlich stark belastet, benötigen bzw. nehmen sie in unterschiedlichem Maße Unterstützung durch Dritte in Anspruch (vgl. Schlegel-Matthies et al., Druck in Vorb.).

Eine fortwährende Anpassung der Lebensführung und -gestaltung an gesellschaftliche Entwicklungen bedeutet allerdings nicht, dass Menschen in den privaten Haushalten nur auf den Wandel reagieren. Mindestens ebenso bedeutsam ist, dass die je individuelle Lebensführung und -gestaltung wiederum den gesellschaftlichen Wandel entscheidend mitbeeinflusst und -gestaltet. Beispielsweise nehmen Entscheidungen in den privaten Haushalten über gewünschte Lebensmodelle (u. a. Lebensformen, Lebensstile) Einfluss auf die Organisation kollektiver Leistungen (z. B. Ganztagsschulen, Kinderbetreuung in Krippe und KiTa) und Marktleistungen (z. B. spezifische Produkte für Alleinlebende), ja sogar auf die Organisation von Märkten selbst (z. B. sharing oder share economy) (vgl. Schlegel-Matthies et al., Druck in Vorb.). Die Haushaltswissenschaft versteht deshalb private Haushalte als Akteure, die sich nicht nur anpassen, sondern an Wirtschaft und Gesellschaft teilhaben und diese auch (mit)gestalten können (vgl. Thiele-Wittig, 2003).

Alltägliche Lebensführung ist durch den steten Wandel innerhalb des Versorgungsverbundes nicht leichter geworden und sie erfordert weiterhin in umfangreichem Maße Hausarbeit, die zwar zeitlich insgesamt weniger geworden ist, aber noch immer zu einem Großteil von Frauen erbracht wird (vgl. Kap. 2.2; Statistisches Bundesamt, 2015; 2017). Noch immer gilt allerdings für die im Rahmen der alltäglichen Lebensführung zu erbringende Hausarbeit für die Versorgung der Haushaltsmitglieder, dass sie überwiegend dem Muster der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung folgt (u. a. Klünder, 2016, S. 11). Damit einhergehen hingegen langfristig negative Folgen für die betroffenen Frauen, wie z. B. bei der Alterssicherung (vgl. Ferrant, Pesando & Nowacka, 2014). Geringere Rentenansprüche aufgrund von Teilzeitarbeit, Auszeiten von der Erwerbsarbeit zugunsten der Reproduktionsarbeit führen jedoch oft zu weiblicher Altersarmut (vgl. Bertelsmann Stiftung, 2015). Berechnet für 2007 liegt der Gender Pension Gap (d. h. geschlechtsspezifische Unterschiede in Bezug auf die Rente) in Deutschland bei 59,6 %. Auf 1.595 Euro an durchschnittlichen eigenen Alterssicherungseinkommen bei Männern kommen 645 Euro für Frauen (vgl. BMFSFJ, 2011, S. 12; ausführlich dazu auch Klammer & Motz, 2011).

Die Art und Weise, wie diese gesellschaftlich relevante (Haus-)Arbeit organisiert wird, ist sowohl von den Rahmenbedingungen in Staat, Wirtschaft und Gesellschaft (Makro- und Mesoebene) als auch von tradierten Geschlechterstereotypen (Zuweisung von Haus- und Sorgearbeiten an Frauen) abhängig, ist aber auch das Ergebnis von Aushandlungsprozessen über Arbeitsteilung innerhalb der Haushalte (Mikroebe-

ne). Diese Zusammenhänge zu reflektieren und sich mit der Frage der Verantwortung für notwendige Hausarbeit auseinanderzusetzen, ist immer noch eine wesentliche Aufgabe im Rahmen der Ernährungs- und Verbraucherbildung.

# 4 Ausblick

Auch in der Konsumgesellschaft mit ihrem scheinbar unermesslichen Angebot an Gütern und Dienstleistungen, der Technisierung und Digitalisierung von immer mehr Konsum- und Handlungsfeldern beinhaltet die alltägliche Lebensführung in den Handlungsfeldern Konsum, Ernährung und Gesundheit immer neue Aufgaben, für die jeweils (Haus-)Arbeit zu erbringen ist. Noch immer wird diese Arbeit in erster Linie von Frauen erledigt. Aufgabe der Ernährungs- und Verbraucherbildung sollte es sein, die Frage nach der gemeinsamen Verantwortung aller Haushaltsmitglieder für die im Rahmen der alltäglichen Lebensführung anfallenden Arbeiten wieder stärker in den Fokus von Bildungsmaßnahmen zu rücken und dabei auch die Bedeutung dieser Arbeit für die Gesellschaft insgesamt sichtbar(er) zu machen.

Der wachsende Wohlstand der Gesellschaft insgesamt – vor allem im Vergleich zu anderen, ärmeren Teilen der Welt – sowie der damit verbundene (hohe) Lebensstandard der privaten Haushalte beruht auch auf der Organisation der Daseinsvorsorge, also auf dem Zusammenwirken innerhalb des Versorgungsverbundes. Dieser Wohlstand ist häufig auf „Kosten“ der Daseinssicherung und -vorsorge der Menschen in eben diesen ärmeren Teilen der Welt „erkauft“. Aufgabe der Ernährungs- und Verbraucherbildung sollte sein, dieses Zusammenwirken zu analysieren und Lernenden zu ermöglichen, sich mit den daraus entstehenden Handlungsspielräumen für eine wertorientierte Lebensführung in den Handlungsfeldern Konsum, Ernährung und Gesundheit auseinanderzusetzen. Eine solche Reflexion der Organisation von Daseinssicherung und -vorsorge dient dem Verständnis, dass individuelle Alltagsbewältigung und private Lebensführung immer in wechselseitigem Austausch mit Wirtschaft und Gesellschaft stehen, diese sich gegenseitig bedingen und sich daraus ein Spannungsfeld von Selbstbestimmung und Verantwortung für die private Lebensführung ergibt, dass dieses Spannungsfeld aber nicht einseitig hinsichtlich individueller Schuldgefühle bzw. -zuweisungen aufzulösen ist.

## Anmerkung

Der Artikel basiert in weiten Teilen auf ausgewählten und von der Autorin verfassten Kapiteln aus dem Studienbuch „Konsum – Ernährung – Gesundheit. Studienbuch zur Ernährungs- und Verbraucherbildung“ (vgl. Schlegel-Matthies et al., Druck in Vorb.).

## Literatur


Baudrillard, J. (2015). *Die Konsumgesellschaft. Ihre Mythen, ihre Strukturen*. Hrsg. v. K.-U. Hellmann u. D. Schrage. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00541-2

Bertelsmann Stiftung. (Hrsg.). (2015). *Demographie konkret – Altersarmut in Deutschland. Regionale Verteilung und Erklärungsansätze* (1. Aufl.). Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Blosser-Reisen, L. (1980). *Grundlagen der Haushaltsführung: Eine Einführung in die Wirtschaftslehre des Haushalts* (3. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider.

Bundesministerium für Familie und Senioren (BMFS). (1994). *Familien und Familienpolitik im geeinten Deutschland – Zukunft des Humanvermögens. Fünfter Familienbericht* (Bundestagsdrucksache 12/7560). http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/12/075/1207560.pdf

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ). (Hrsg.). (2011). *Gender Pension Gap. Entwicklung eines Indikators für faire Einkommensperspektiven von Frauen und Männern*. https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/gender-pension-gap/82286

Ferrant, G., Pesando, L. M. & Nowacka, K. (2014). *Unpaid Care Work: The missing link in the analysis of gender gaps in labour outcomes*. Hrsg. v. OECD. International Transport Forum. Paris. http://oecd.org/dev/development-gender/Unpaid_care_work.pdf.

Häußler, A. (2015). Fokus Haushalt – Überlegungen zu einer sozioökonomischen Fundierung der Verbraucherbildung. *Haushalt in Bildung & Forschung*, *4*(3), 19-30. https://doi.org/10.3224/hibifo.v4i3.20690

Häußler, Küster, Ohrem & Wagenknecht (2017). *Care und die Wissenschaft vom Haushalt: Aktuelle Perspektiven der Haushaltwissenschaft.* Wiesbaden: Springer VS.

Heseker, H., Beer, S., Heindl, I., Methfessel, B., Oepping, A., Schlegel-Matthies, K. & Vohmann, C. (2005). *Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung in Schulen 2003-2005. Schlussbericht für das Bundesministerium für Verbraucherschutz, Ernährung und Landwirtschaft*. www.evb-online.de/docs/schlussbericht/REVIS-Schlussbericht-mit_Anhang-mit.pdf

Joerges, B. (1981). Berufsarbeit, Konsumarbeit, Freizeit. Zur Sozial- und Umweltverträglichkeit einiger struktureller Veränderungen in Produktion und Konsum. *Soziale Welt*, *32*, 168-195.

Kettschau, I. & Methfessel, B. (2005). Neue Haushalts- und Familienarbeit. In Verbraucherzentrale Bundesverband e. V. (Hrsg.). *Neue Hauswirtschaft. Ein Material für Multiplikator/innen der familien- und haushaltsbezogenen Bildung* (S. 38-61). Berlin: vzbv.

Klammer, U. & Motz, M. (Hrsg.). (2011). *Neue Wege – Gleiche Chancen. Expertisen zum Ersten Gleichstellungsbericht der Bundesregierung*. Wiesbaden: VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94057-1

Kleinschmidt, Chr. (2008). *Konsumgesellschaft*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Klünder, N. (2016). *Differenzierte Ermittlung des Gender Care Gap auf Basis der repräsentativen Zeitverwendungsdaten 2012/13. Expertise im Rahmen des Zweiten Gleichstellungsberichts der Bundesregierung*. https://www.gleichstellungsbericht.de/kontext/controllers/document.php/30.b/a/f83f36.pdf

Klünder, N. & Meier-Gräwe, U. (2017). Gleichstellung und innerfamiliale Arbeitsteilung Mahlzeitenmuster und Beköstigungsarbeit in Familien im Zeitvergleich. In Statistisches Bundesamt (Destatis) (Hrsg.), *Wie die Zeit vergeht. Analysen zur Zeitverwendung in Deutschland. Beiträge zur Ergebniskonferenz der Zeitverwendungserhebung 2012/2013 am 5./6. Oktober 2016 in Wiesbaden* (S. 65-90).

Meier-Gräwe, U. (2014). Hauswirtschaftliche Tätigkeiten als produktive Arbeit. Eine kurze Geschichte aus haushaltwissenschaftlicher Perspektive. In K. Scheiwe & J. Krawietz (Hrsg.), *(K)Eine Arbeit wie jede andere? Die Regulierung von Arbeit im Privathaushalt* (Juristische Zeitgeschichte, Abteilung 2, Bd. 20; S. 135-164). Berlin: de Gruyter.

Ohrem, S. & Meier-Gräwe, U. (2012). Jenseits der Nationalökonomie. Welches Wirtschaftskonzept brauchen 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* (S. 13-183). Stuttgart: Ulmer.

Raacke, G. (2014). „Wer früher stirbt, ist selbst schuld!" – Ein kritischer Blick auf das aktuelle Gesundheitsregime. *Haushalt in Bildung & Forschung*, *3*(4), 69-80. https://doi.org/10.3224/hibifo.v3i4.17334

Rat für Nachhaltige Entwicklung. (2010). *Konsum und Nachhaltigkeit. Wie Nachhaltigkeit in der Konsumgesellschaft käuflich und (er)lebbar wird. Eine Aufgabe für Politik, Wirtschaft, Bürgerinnen und Bürger* (Texte Nr. 31).

Schlegel-Matthies, K. (2003). Bildung für Lebensführung – eine neue Aufgabe für die Schule!? In B. Methfessel & K. Schlegel-Matthies (Hrsg.), *Fokus Haushalt. Beiträge zur Sozioökonomie des Haushalts* (S. 71-83). Baltmannsweiler: Schneider.

Schlegel-Matthies, K. (2005). Neues Konsum- und Finanzmanagement. In Verbraucherzentrale Bundesverband (Hrsg.), *Neue Hauswirtschaft. Ein Material für Multiplikator/innen der familien- und haushaltsbezogenen Bildung* (S. 64-85). Berlin: vzbv.

Schlegel-Matthies, K. (2016). *Zwischen Wissenschaft und Lebenswelt. Entwicklung, Stand und Zukunftsperspektiven haushaltsbezogener Bildung* (Paderborner Schriften zur Ernährungs- und Verbraucherbildung 10). Paderborn: Universität. http://www.evb-online.de/docs/10_2016_Zwischen_Wissenschaft_und_Lebenswelt.pdf

Schlegel-Matthies, K., Bartsch, S., Brandl, W. & Methfessel, B. (Druck in Vorb.). *Konsum – Ernährung – Gesundheit. Studienbuch zur Ernährungs- und Verbraucherbildung*. o. O.

Siegrist, H., Kaelble, H. & Kocka, J. (Hrsg.). (1997). *Europäische Konsumgeschichte. Zur Gesellschafts- und Kulturgeschichte des Konsums (18. bis 20. Jahrhundert)*. Frankfurt/Main: Campus.

Statistisches Bundesamt. (2015). *Zeitverwendung. Zeitverwendungserhebung. Aktivitäten in Stunden und Minuten für ausgewählte Personengruppen 2012/2013*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.

Statistisches Bundesamt. (Hrsg.). (2017). *Wie die Zeit vergeht. Analysen zur Zeitverwendung in Deutschland. Beiträge zur Ergebniskonferenz der Zeitverwendungserhebung 2012/2013 am 5./6. Oktober 2016 in Wiesbaden*.

Strasser, S., McGovern, Ch. & Judt, M. (Hrsg.). (1998). *Getting and Spending. European and American Consumer Societies in the Twentieth Century*. Washington: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139052634

Teuteberg, H.-J. (Hrsg.). (1987). *Durchbruch zum modernen Massenkonsum. Lebensmittelmärkte und Lebensmittelqualität im Städtewachstum des Industriezeitalters*. Münster: F. Coppenrath.

Teuteberg, H.-J. (2005). Studien zur Volksernährung unter sozial- und wirtschaftsgeschichtlichen Aspekten. In H.-J. Teuteberg & G. Wiegelmann, *Nahrungsgewohnheiten in der Industrialisierung des 19. Jahrhunderts* (2. Aufl.; S. 13-22). Münster: Lit.

Thiele-Wittig, M. (1985). Beschaffungsarbeit des privaten Haushalts – Überlegungen zu einem neuen Konzept. *Hauswirtschaft und Wissenschaft*, 33(3), 140-147.

Thiele-Wittig, M. (1987). ... der Haushalt ist fast immer betroffen. „Neue Hausarbeit" als Folge des Wandels der Lebensbedingungen. *Hauswirtschaft und Wissenschaft, 35*(3), 119-127.

Thiele-Wittig, M. (2003). Kompetent im Alltag: Bildung für Haushalt und Familie. In Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), *Aus Politik und Zeitgeschichte* (Bd. 9 Aktivierende Gesellschaftspolitik; S. 3-6). www.bpb.de/apuz/27765/aktivierende-gesellschaftspolitik

von Schweitzer, R. (1978). Der Funktionswandel des Familienhaushalts im Zuge veränderter kollektiver Leistungen für die Versorgung. *Hauswirtschaft und Wissenschaft, 26*(5), 218-224.

von Schweitzer, R. (1991). *Einführung in die Wirtschaftslehre des privaten Haushalts*. Stuttgart: Ulmer.

## Verfasserin

Prof.in Dr. Kirsten Schlegel-Matthies

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

Warburger Str. 100
D-33098 Paderborn

E-Mail: kirsten.schlegel-matthies@upb.de
Internet: http://sug.uni-paderborn.de/ekg/fd/

Werner Brandl

# Alltagsleben – Lebensführung: An- und Einsichten aus der Wissenschaft

*Alltag* – laut Duden das *tägliche Einerlei*: Das klingt nach Banalität und Trivialität, nach Gewohnheit und Trott – kurz: wenig Aufregendes und schon gleich gar nichts Interessantes! Und so ist es nicht verwunderlich, dass – neben den Verweisen auf die schlichte Notwendigkeit und die private Zuständigkeit – im wissenschaftlichen ‚Mainstream' wenig Anlass und kaum Interesse an einer Befassung mit dem *Alltagsleben* und der *Lebensführung* zu erkennen ist. Eine Tour d'Horizon.

**Schlüsselwörter**: Alltagsleben, Lebenswelt, Lebensführung, Lebensstil, Lebensgefühl

Just about anybody can face a crisis.
It's that everyday living that's rough.
Bing Crosby im Film „The Country Girl"[1]

## 1 Prolog

„Wozu brauchen wir denn noch einen Wegweiser der Lebensführung?" fragte bereits 1909 Fr. W. Reimer und kennzeichnete sein Anliegen: „Nicht Moralpredigten, sondern Lebenskenntnis – Seelenkunde – Wirklichkeitslehre will es geben" (Reimer, 1909, S. 2). Und damit reihte er sich in *populär- bzw. pseudo*wissenschaftliche „Wegweiser" ein, die den Menschen auch früher schon den Weg durch das Labyrinth hin zu einem gelingenden Leben im Alltag[2] weisen wollten, so z.B. 1677 Johann Jacob Agricola mit seinem „Schau-Platz deß Allgemeinen Hauß-Halten". Auch heutzutage stehen solche für alle erdenklichen Situationen zur Verfügung, so z.B. „Das Familiensparkochbuch: Günstig und ausgewogen ernähren nach dem Regelsatz Hartz IV" oder auch – modern piktografisch – mit „Tipps für eine gesunde Lebensführung" (Abb. 1). Das Bedürfnis danach scheint enorm und wohl auch ein Erfordernis zu sein, nämlich die „Lebensführung als Balance von widersprüchlichen Anforderungen und Ansprüchen" als individuelle Aufgabe erfolgreich bewältigen zu können, um

> die verschiedenen, oft widersprüchlichen sachlichen, zeitlichen aber auch sinnhaften und emotionalen Bedürfnisse und Notwendigkeiten des täglichen Lebens aufeinander abzustimmen und im konkreten Handeln zu integrieren. (Kudera, 2000, S. 82)

 HiBiFo 3/2018, S. 18-40. https://doi.org/10.3224/hibifo.v7i3.02

Abb. 1: Tipps für eine ‚gesunde Lebensführung' (Quelle: © Khoon Lay Gan/Alamy Vektorgrafik)

Die *wissenschaftliche* Beschäftigung mit Formen, Verlauf, Möglichkeiten und Beschränkungen der *Alltagsbewältigung* und *Lebensgestaltung* und mit ihren *Akteuren* existierte hingegen nur ansatzweise und führte im wissenschaftlichen Mainstream eher ein Nischendasein. Zu sehr standen Überlegungen zur Bedeutung *gesellschaftlicher Strukturen* und *Funktionen* im und für das Alltagsleben im Vordergrund – und weniger die *handelnden Subjekte*. Damit stehen sich zwei Betrachtungsweisen quasi als „antagonistische Pole" (Reuter & Lengersdorf, 2016, S. 367) gegenüber, nämlich „hier Rationalitäten und Kausalitäten dort Komplexität und Ambivalenz, hier Normen und Werte dort Mythen und Ideologien, hier Reflexiv-Verfügbares dort Latent-Vorhandenes" (Reuter & Lengersdorf, 2016, S. 368).

Auch wenn es im Alltag um das täglich Normale, das Gewöhnliche, das Gewohnte, das Übliche, das Konkrete, das Praktische, das Pragmatische, die Routine im Hier und Jetzt, kurz: das Selbstverständliche geht, ist es nicht verwunderlich, dass man hinsichtlich der Lebensführung der Meinung sein könnte „als verstünde sie sich von selbst, sodass sie zu erlernen, kein Ziel von Bildung und Erziehung ist" (Schmid, 1998, S. 119) – und damit eigentlich kein Gegenstand ernstzunehmender wissenschaftlicher Betrachtung (wert) sei!

## 2 Alltagsleben und Lebenswelt: Philosophisch, soziologisch, psychologisch – und praxistheoretisch

> Die Alltagswelt ist also höchst real,
> aber wenig reflexiv.
> Hettlage, 2014, S. 25

Erst relativ spät und auch zögerlich – und zunächst mit erheblichem Widerstand konfrontiert – wandte man sich dem *Alltag* als einem durchaus veritablen Gegenstand wissenschaftlicher Betrachtung zu.

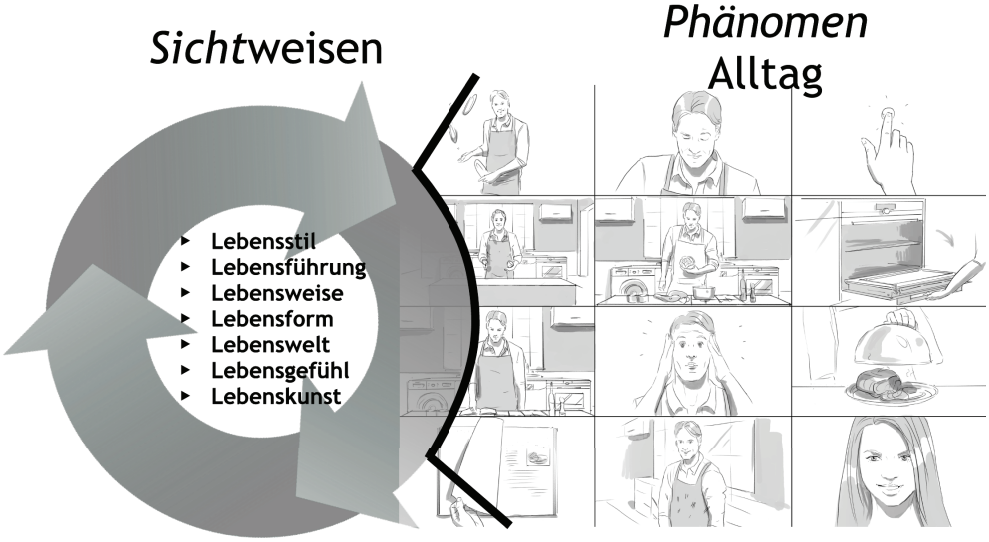


Abb. 2: Betrachtungen eines alltäglichen Phänomens (Quelle: Eigene Darstellung)

Mit unterschiedlicher kategorialer Einordnung nahm und nimmt man sich verstärkt des *Phänomens* an (vgl. Abb. 2): Ausgehend von der Phänomenologie Edmund Husserls (Husserl, 1954) werden die „Strukturen der Lebenswelt“ (Schütz, 1971), ebenso die „Lebensführung als individuelle Aufgabe“ (Kudera, 2000; Littig, 2016) und „familiale Lebensführung“ (Jürgens, 2001), „Lebensführung und Gesellschaft“ (Kudera & Voß, 2000; Wirth, 2015) thematisiert. Lefebvre (2014) unterzieht das Alltagsleben einer dezidiert marxistisch ausgerichteten Analyse, Prüfung und Beurteilung (Critique de la vie quotidienne). Im Rahmen einer „subjektorientierten Soziologie“ konzipiert man die „alltägliche Lebensführung“ (Projektgruppe „Alltägliche Lebensführung“, 1995; Voß & Weihrich, 2001; Jurczyk, Voß & Weihrich, 2016) als aktiv herzustellende Konstruktion und eine sozialpsychologisch ausgerichtete Betrachtung expliziert diese als „subjektwissenschaftliches Grundkonzept“ (Holzkamp, 1995). Am „Lebensstil“ (Reusswig, 2002; Otte, 2008; Otte & Rössel,

2011) – postmodern „Lifestyle“ – ist das Interesse deutlich gestiegen und Kombinationen aus „Lebensweise, Lebensstile und Lebensführung“ (Rink, 2002) bzw. „Lebenswelt, Lebenslage und Lebensstil“ (Bartz & Tippelt, 2018) differenzieren und konsolidieren die theoretischen Erträge. Philosophisches zur „Lebensführung“ (Weiland, 2016), „Lebenskunst“ (Schmid, 1998) und das „Lebensgefühl“ (Klug, 2018) von Unabhängigkeit, Sinnhaftigkeit und Nachhaltigkeit stilisieren moderne Lebensentwürfe. „Praxistheoretische“ Betrachtungen (Reckwitz, 2002; Hillebrandt, 2014; Schatzki, 2016) runden das Spektrum der vielfältigen An- und Einsichten ab.

## 2.1 Phänomene der Lebenswelt

Jeder Mensch erfindet sich
früher oder später eine Geschichte,
die er für sein Leben hält.
Max Frisch: *Mein Name sei Gantenbein*

Als Edmund Husserl im Jahre 1935 etwas dramatisierend „die Krisis der europäischen Wissenschaften und die Psychologie“ ausrief und insbesondere „die Lebenswelt als vergessenes Sinnesfundament der Naturwissenschaft“ (Husserl, 1954, S. 48) beklagte, war dies durchaus zunächst ein Affront gegenüber den etablierten Wissenschaften, indem er mit der *Lebenswelt*, der *vorgegebenen Welt und ihrer Konstitution* (Husserl, 2008) und der *objektiv-wissenschaftlichen Welt* an „zweierlei Wahrheiten“ erinnerte, nämlich „die alltäglich-praktischen Situationswahrheiten und wissenschaftliche Wahrheiten“ (Husserl, 1954, S. 135) und als Weckruf verstand, „die objektiven Wissenschaften von dem Kopf auf die Füße“ (Luft, 2011, S. 150) zu stellen und sich endlich auch einmal mit der Lebenswelt zu befassen: „Ist die Lebenswelt als solche nicht das Allerbekannteste, das in allem menschlichen Leben immer schon Selbstverständliche, in ihrer Typik immer schon durch Erfahrung uns vertraut?“ (Husserl, 1954, S. 126) – und proklamierte für die *phänomenologische Philosophie*[3] die *Rückkehr zu den ‚Sachen selbst‘*[4] und forderte diesbezüglich ein ‚Forschungsprogramm‘ zur „Fundierung der *Episteme* auf der *Doxa*“ (Husserl, 1993, S. 392): „Es ist freilich selbst eine höchst wichtige Aufgabe der wissenschaftlichen Erschließung der Lebenswelt, das Urrecht dieser Evidenzen zur Geltung zu bringen, und zwar ihre höhere Dignität der Erkenntnisbegründung gegenüber derjenigen der objektiv-logischen Evidenzen“ (Husserl, 1954, S. 131). Damit hat Husserl dann auch die *Lebenswelt* zu einem zentralen Gegenstand der Philosophie erhoben und den auf ausschließlich *struktur-funktionalistische Erklärungen* ausgerichteten *Sozial- und Naturwissenschaften* metatheoretisch einen neuen Blickwinkel eröffnet. Alfred Schütz nimmt den Lebensweltbegriff Husserls auf und bindet diesen in die soziologische Analyse der Strukturen der Lebenswelt (Schütz, 1971; Schütz & Luckmann, 2003) ein. Den *sinnhaften Aufbau* als Kernelement einer *verstehenden Soziologie* (Schütz, 1932) konzipierte er mit „Annah-

men der Konstanz der Weltstruktur, der Konstanz der Gültigkeit unserer Erfahrung von der Welt und der Konstanz unserer Vermöglichkeit, auf die Welt und in ihr zu wirken“ (Schütz, 1971, S. 153). Gemeinsam mit Thomas Luckmann widmete er sich der Erklärung der *alltäglichen Lebenswelt*:

> Sie ist der Wirklichkeitsbereich, an der der Mensch in unausweichlicher, regelmäßiger Wiederkehr teilnimmt. Die alltägliche Lebenswelt ist die Wirklichkeitsregion, in die der Mensch eingreifen und die er verändern kann, indem er in ihr durch die Vermittlung seines Leibes wirkt. (Schütz & Luckmann, 2003, S. 29)

Auf diese „Allerweltswirklichkeit“ (Berger & Luckmann) bezieht sich der „Allerweltsverstand“ (Berger & Luckmann) mit „unzähligen prä- und quasi-wissenschaftliche Interpretationen der Alltagswelt (...), welche er für gewiss hält“ (Berger & Luckmann, 1999, S. 23):

1. Unter den vielen Wirklichkeiten gibt es eine, die sich als Wirklichkeit par excellence darstellt. Das ist die Wirklichkeit der Alltagswelt. (S. 24)
2. Die Wirklichkeit der Alltagswelt erscheint bereits objektiviert, das heißt konstituiert durch die Anordnung der Objekte, die schon zu Objekten deklariert worden waren, längst bevor ich auf der Bühne erschien. (S. 24)
3. Die Wirklichkeit der Alltagswelt ist um das ‚Hier‘ und ‚Jetzt‘ meiner Gegenwart herum angeordnet. (S. 25)
4. Die Wirklichkeit der Alltagswelt stellt sich mir ferner als eine intersubjektive Welt dar, die ich mit anderen teile. (S. 25)
5. Die Alltagswelt ist räumlich und zeitlich strukturiert. (S. 29)
6. Mein Alltagswelt-Wissen ist nach Relevanzen gegliedert. Einige ergeben sich durch unmittelbare praktische Zwecke, andere durch meine gesellschaftliche Situation. (S. 46)

Dieses Wissen bildet als „Allerweltswissen“ (Berger & Luckmann) „die Bedeutungs- und Sinnstruktur, ohne die es keine menschliche Gesellschaft gäbe“ (Berger & Luckmann, 1999, S. 16).

Wie bei Husserl fallen bei Schütz (1971), Schütz und Luckmann (2003) mit dem Terminus „alltägliche Lebenswelt“ und bei Berger und Luckmann (1999) mit dem Terminus „Alltagswelt“ *Alltagsleben* und *Lebenswelt* noch in eins, werden also nicht als – zumindest begrifflich – zu unterscheidende Sphären betrachtet. Dies ist vom Ausgangspunkt her auch nicht verwunderlich: „Alltagsleben und Lebenswelt haben das gleiche Bezugsphänomen, umfassen aber verschiedene Bedeutungen. Die Begriffe sind in ihrer extensionalen Semantik (also der Menge ihrer Eigenschaften) synonym, in ihrer intensionalen Semantik (also dem analytischen Fokus) allerdings zu unterscheiden“ (Wieser, 2008, S. 139). Das heißt in der analytischen Nutzung der Begriffe unterscheidet sich der Bedeutungsgehalt von Alltagsleben und Lebenswelt (vgl. Abb. 3).

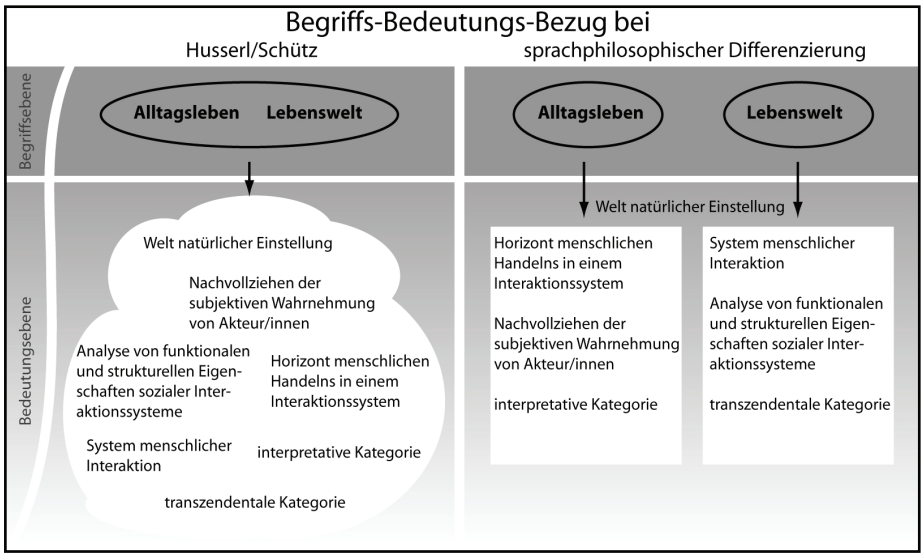


Abb. 3: Begriffs-Bedeutungs-Bezüge von Alltagsleben und Lebenswelt (Quelle: Wieser, 2008, S. 139)

*Alltagsleben* beschreibt demnach die Welt „als *Horizont menschlichen Handelns*, der in einem sozialen Interaktionssystem eingebettet und zeitlich und räumlich beschränkt ist. Dieser Horizont menschlichen Handelns bestimmt sowohl die subjektive Wahrnehmung von Wirklichkeit von Individuen als auch die konsensualisierte Wahrnehmung von Wirklichkeit einer Gruppe. Er ist somit sowohl individuell konstruiert als auch durch soziale Strukturen tradiert“ (Wieser, 2008, S. 139).

*Lebenswelt* bezeichnet die Welt „als *System menschlicher Interaktion*. Die Lebenswelt ist (...) nicht der wahrgenommene ‚Alltag‘ von Subjekten einer Sozialwelt. Vielmehr ist Lebenswelt ein im kantischen Sinn transzendentaler Begriff, der nicht Gegenstände, sondern die Erkenntnisstruktur von Gegenständen umfasst“ (Wieser, 2008, S. 140)

Mit Lefebvres „Kritik des Alltagslebens“ – wobei mit Kritik nicht in landläufiger Bedeutung von Beanstandung, Tadel oder Herabwürdigung gemeint ist, sondern die Analyse, *Prüfung und Beurteilung des Alltagslebens* und dieses „in seinem Schein, aber auch in seiner Realität zu dechiffrieren“ (Sünker, 2018, S. 4) und eine „Rehabilitation des Alltagslebens“ (Sünker, 2018, S. 3) herbeizuführen. Lefebvre stellt damit parallel die „Grundrisse einer (marxistisch inspirierten) Soziologie der Alltäglichkeit“ (Lefebrve, 2014) dar und knüpft darin (den Begriff *Lebenswelt* als Originalzitation verwendend) durchaus an eine phänomenologische Tradition an: „How can everyday life be defined? It surrounds us, it besieges us, on all sides and from all directions. We are inside it and outside it” (Lefebvre, 2014, S. 335). Allerdings macht er auch deutlich, dass es ihm um Veränderung geht: „The object of our study

is everyday life, with the idea, or rather the project (the program), of transforming it" (Lefebvre, 2014, S. 296), es gehe ihm nicht um die „question of describing, comparing and discovering what might be identical or analogous in Teheran, in Paris, in Timbuktu or in Moscow?", sondern um die „question of discovering what must and can change and be transformed in people's lives, in Timbuktu, in Paris, in New York or in Moscow" (Lefebvre, 2014, S. 312).

## 2.2 Lebensstil und Lebensgefühl

Die Zielgruppe ist tot,
es lebe der Lebensstil!
www.zukunftsinstitut.de

Unter Lebensstilen werden „gruppenspezifische Formen der alltäglichen Lebensführung und -deutung von Individuen im ökonomischen, sozialen, politischen und kulturellen Kontext einer Lebensweise verstanden" (Rink, 2002, S. 36).[5] Die Verklammerung von *Lebensstil* und *Lebensführung* verwischt etwas den unterschiedlichen Fokus, der sich tendenziell darin ausdrücken lässt, dass „die Lebensstile auf der Mesoebene und die Lebensführung auf der Mikroebene der Gesellschaftsdiagnose angesiedelt" (Scholl & Hage, 2004, S. 39) seien. „Lebensstile werden in einer vermittelnden Funktion zwischen objektiver sozialer Lage und subjektiver Lebenswelt gesehen" (Rink, 2002, S. 36).

Mit der Kennzeichnung von *Lebensstilen* sollen deutliche gesellschaftliche Prozesse der Differenzierung durch die Angabe soziokulturell verankerter Denk- und Handlungsmuster beschrieben werden. Diese sind gleichermaßen identitätsstiftend wie gruppenbildend. Konstitutive Elemente dafür sind die im entsprechenden Lebensstilsegment gemeinsam geteilten *Meinungen* und *Interessen* sowie bevorzugten *Handlungsweisen* vor allem in der Konsum- und Freizeitsphäre. Beim Konzept der alltäglichen *Lebensführung* steht hingegen insbesondere die Auseinandersetzung mit der Frage, wie die Individuen die unterschiedlichen Herausforderungen und Handlungszwänge im *Alltag meistern*.

> Die Ausgestaltung solcher Arrangements von Lebensführung orientiert sich an persönlichen Vorbildern oder kulturellen Mustern, kann diese imitativ reproduzieren oder aufgreifen und zu eigenen Konstruktionen umbilden. Unter diesem Aspekt ist die Etablierung einer bestimmten Art der Lebensführung als System individueller Handlungen selbst eine individuelle Hervorbringung. Ein ostentativer Aspekt solcher Konstruktionen ist das, was man Lebensstil nennt, nämlich die eigenwillige und auf soziale Unterscheidung bedachte Stilisierung der Lebensführung. (Kudera 2000, S. 115)

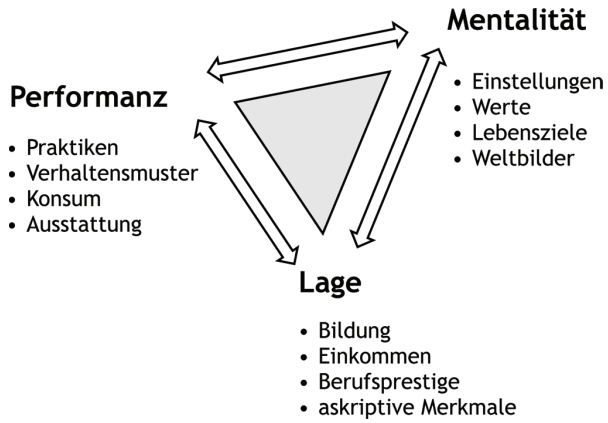


Abb. 4: Dimensionen des Lebensstils (Quelle: Reusswig, 2002, S. 159)

Lebensstile lassen sich grundlegend nach drei Dimensionen bestimmen (vgl. Abb. 4):

- die *soziale Lage*: Einkommen, Bildung, Beruf, askriptive (zugeschriebene bzw. zuschreibende) Merkmale wie Alter und Geschlecht. „Dahinter steckt die Annahme, dass sich alle Stilisierungsversuche des Selbst nicht ohne Rückgriff auf soziale Ressourcen (im Doppelsinn von Möglichkeit und Begrenzung) realisieren lassen" (Reusswig, 2002, S. 158);
- die *Mentalität*: Werte, Einstellungen, Lebensziele und Weltbilder. „Darin drückt sich die Überzeugung aus, dass Lebensstile nicht (nur) etwas ‚Äußerliches' oder ‚Objektives' sind, sondern ganz wesentlich als Ausdruck ‚innerer' oder ‚subjektiver' Haltungen und Charakteristika angesehen werden müssen" (Reusswig, 2002, S. 159);
- die *Performanz*: typische Verhaltensmuster, alltägliche Praktiken, Konsummuster, die Wohnungseinrichtung.

Mit Bezug auf die von Bourdieu (1987) getroffene Unterscheidung von *ökonomischem und kulturellem Kapital* und die insbesondere der von Otte präferierten *Sozialstrukturanalyse mit Lebensstilen* (vgl. auch Otte, 2008; 2011; 2013: Otte & Rössel, 2011) haben Stelzer und Heyse (2016) eine *integrative Typologie der Lebensführungen* (vgl. Abb. 5) – gleichermaßen mit Anlehnung und Abgrenzung zum Zielgruppenmodell der *Sinus-Milieus*® (Barth, Flaig, Schäuble & Tautscher, 2018) – entworfen, die *drei Dimensionen* aufweist:

- Eine *zeitbezogene Dimension* der Lebensführung: biografische Perspektive und generationenspezifische Einstellung zu Modernität/Tradition;
- das *Ausstattungsniveau*: ökonomisches Kapital (Einkommen und Vermögen), kulturelles Kapital (Bildung);
- der *individuelle Aktionsradius im Alltagshandeln*: heimzentriert/lokal bis außerhäuslich/kosmopolitisch.

Damit lassen sich *zwölf Lebensführungstypen* differenzieren: „Je höher ein Typus angesiedelt ist, desto anspruchsvoller und gehobener ist der Lebensstil. Je weiter nach rechts hin ein Lebensführungstyp angesiedelt ist, desto moderner und biografisch offener ist der Lebensstil, je weiter nach links hin ein Typ aufgeführt ist, desto biografisch geschlossener und weniger modern ist der Lebensstil“ (Stelzer & Heyse, 2016, S. 8).

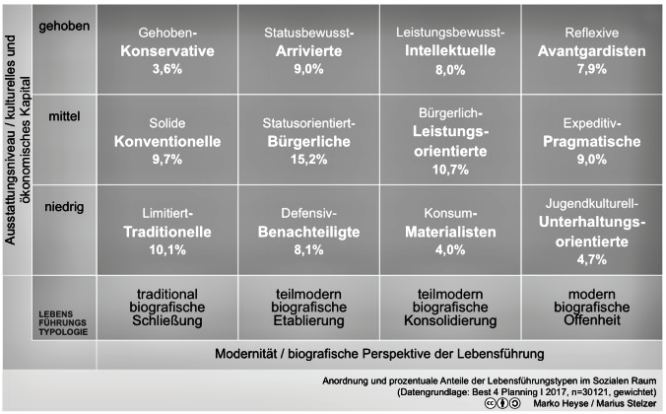


Abb. 5: Lebensführungstypen Deutschland 2017/2018 (Quelle: https://lebensfuehrungstypologie.files.wordpress.com)

Insbesondere für Werbe- und Marketingzwecke sowie als Zielgruppenanalyse werden solche Lebensführungstypen gerne eingesetzt; Übergänge zu Lifestyle-Betrachtungen sind fließend: Dieser steht „für eine im Vergleich zum Lebensstil noch weiter gesteigerte Veränderbarkeit und Oberflächlichkeit, eine flüchtige Stilisierung ohne jede Festlegung. Lifestyle bereitet keine Mühe mehr, man kann ihn kaufen, jederzeit einen anderen: Maximale Freiheit, die sich optimal in die Konsumgesellschaft einfügt“ (Schmid, 1998, S. 128). Im Kontext der *Flüchtigkeit, Oberflächlichkeit und Käuflichkeit* von *Lebensstil, Lifestyle und Mode* stellt sich dann auch dezidiert die Frage von *Konsum und Moral* (Brandl, 2018).

Nach Klug (2018, S. 74) lassen sich drei grundlegende *Lebensgefühle* skizzieren (vgl. Abb. 6): Das Lebensgefühl der Abhängigkeit bzw. Unabhängigkeit resultiert aus dem Ausmaß an den *Möglichkeiten des Konsums* und der *Teilhabe* an der *technischen Entwicklung* sowie der Einschätzung des Wertes der *Bewahrung von Bestehendem*. Führt man in einer Betrachtung *Konsum-, Sozial- und Gesundheitsorientierung* zusammen, ergibt sich daraus ein Lebensgefühl, das insbesondere die Sinnhaftigkeit von Haltungen zu Konsum, Individual- und Sozialverhalten sowie Gesundheitsbewusstsein thematisiert. In der Kopplung von *Bestands-, Sozial- und Umweltorientierung* konstituiert sich ein Lebensgefühl, das mit der Nutzung von Bestehendem und einem ausgeprägten Gemein- und Umweltsinn einem (mehr oder weniger) nachhaltigen Lebensstil folgt.

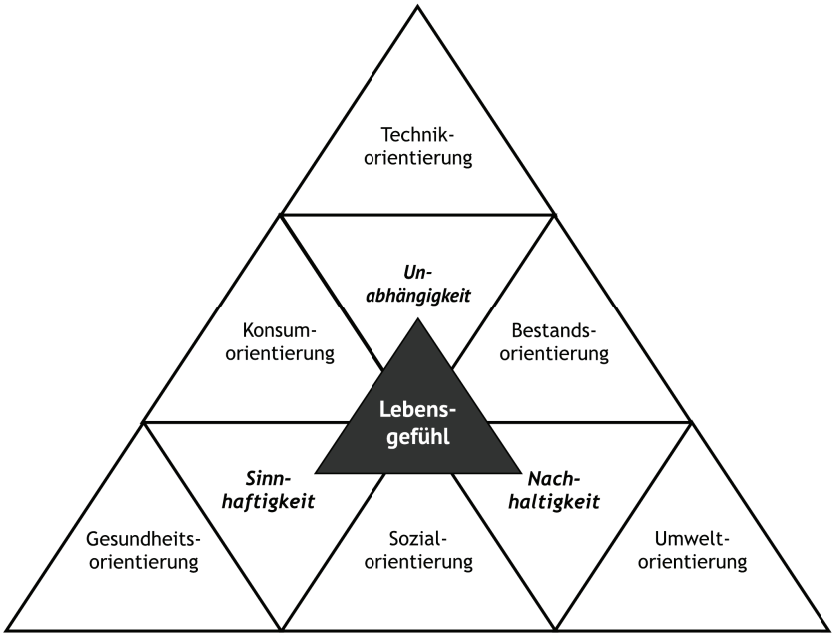


Abb. 6: Lebensgefühl als Grundprinzip eines Lifestyles (Quelle: Eigene Darstellung nach Klug, 2018, S. 74)

Quasi als „Essenz und Take-Home-Message“ bietet Klug an: „**Gleiche Lebensgefühle** aber auch **ähnliche Lebensweisen** (z. B. Grund- oder Handlungsmotive) können als stark verbindende Elemente zwischen **Lebensstilen** fungieren. Konsumenten können demnach aus ähnlichen Motiven oder Bedürfnissen heraus agieren, gleichzeitig jedoch verschiedene Lebensstile verfolgen“ (Klug, S. 75).

## 2.3 Alltägliche Lebensführung

Das Bekannte überhaupt ist darum,
weil es *bekannt* ist, nicht erkannt.
G.W.F. Hegel, Phänomenologie des Geistes, Vorrede

Schon Novalis stellt in den *Fragmenten über den Menschen – Menschenlehre* (http://gutenberg.spiegel.de/buch/fragmente-i-6618/14) fest: „Unser Alltagsleben besteht aus lauter erhaltenden, immer wiederkehrenden Verrichtungen. Dieser Zirkel von Gewohnheiten ist nur Mittel zu einem Hauptmittel, unserm irdischen Dasein überhaupt, das aus mannigfaltigen Arten zu existieren gemischt ist“.[7]

„Alltägliche Lebensführung“ ist ein deskriptiv-analytisches und “subjektorientiertes Konzept, das von der Gestaltungsleistung, dem Gestaltungswillen und

dem Gestaltungszwang von Individuen ausgeht“ (Littig, 2016, S. 3) und ergänzt damit die Perspektiven Biografie und Lebenslauf (vgl. Abb. 7). Nach Kudera (2000, S. 110f) stellen *Lebensführung, Lebenslauf und Biografie* komplementäre Konzepte dar:

- *Lebensführung* repräsentiert den *alltagszeitlichen Verlauf* zum *lebenszeitlich geordneten Lebenslauf*.
- *Biografie* als subjektive Konstruktion integriert *Lebenslauf* und *Lebensführung*.
- *Lebenslauf, Biografie und Lebensführung* dokumentieren gleichzeitig ihre gesellschaftliche Konstruktion.

> Biographie und Lebensführung als neue historische Kategorien verweisen auf einen neuen Stand der Entwicklung des Subjekts. Sie verkörpern zwei Seiten ein und derselben Sache, nämlich das Leben als individuelle Konstruktion. (Kudera & Voß 2000, S. 19)

Die Verknüpfung von Subjektivem und Objektivem manifestiert sich demnach in der individuellen (Re-)Präsentation und Konstruktion

- biographischer Lebens-Geschichte(n)
- aktueller Lebens-Welt(en)
- perspektivischer Lebens-Konzept(en)
- tatsächlicher Lebens-Praxen!

Man kann die alltägliche Lebensführung als „Missing Link im Sozialisationsprozess“ (Nissen, 2001) betrachten, quasi das „Scharnier zur Relationierung von Individuum und Gesellschaft“ (MaxWeber Handbuch, 2014, S. 85), das dreifach bestimmt ist:

1. von der Betroffenheit und Prägung von Individuen durch die *gesellschaftlichen Strukturen*,
2. von den *Aktionen und Reaktionen von Individuen* innerhalb und gegenüber diesen Strukturen und
3. von der dadurch erfolgenden *Beeinflussung dieser Strukturen*.

Das bedeutet:

> Lebensführung „geschieht“ nicht einfach, sondern ist eine aktive Konstruktionsleistung des Subjekts, die zwar von gesellschaftlichen Strukturen und Mechanismen mitgeformt wird, aber als vermittelnde Kategorie zwischen Subjekt und Gesellschaft Eigenständigkeit besitzt und insbesondere die Handlungsräume des Subjekts in Auseinandersetzung mit diesen Strukturen berücksichtigt. (Nissen, 2001, S. 154)

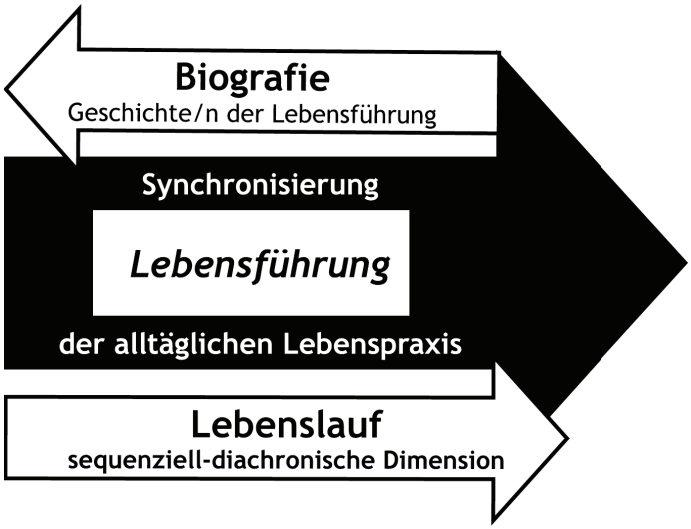


Abb. 7: Lebensführung: Lebenslauf und Biografie – proaktiv und retrospektiv (Quelle: Eigene Darstellung)

Alltägliche Lebensführung ist nach Voß (2001) ist „ein individuell institutionalisierter, komplexer *Handlungs-Modus*. Lebensführung ist nicht mehr, aber auch nicht weniger, als ein System zur dimensionalen Strukturierung und Koordination der alltäglichen Tätigkeiten einer Person, kurz: eine Art und Weise des Handelns“ (Voß, 2001, S. 206), das durch folgende Dimensionen strukturiert wird (Voß, 2001, S. 205f.):

- *zeitlich*: wann, wie lange, in welchem Zeitmodus, mit welchem Beginn und welchem Ende, mit welcher zeitlichen Lage innerhalb eines Tages, einer Woche, eines Jahres usw.;
- *räumlich*: wo, mit welcher räumlichen Logik, mit welcher räumlichen Orientierung;
- *sachlich*: nach welcher Sachlogik, mit welchen Qualifikationen usw.;
- *sozial*: mit wem, nach welchen Normen, mit welchen Erwartungen, in welcher Arbeitsteilung und Kooperationslogik;
- *sinnhaft*: mit welchen Motivationen, Deutungen und Begründungen;
- *medial*: mit welchen Verfahrensformen oder artefact-haften Hilfsmitteln/Techniken;
- *genderorientiert*: mit welcher Geschlechter- oder Genderlogik;
- *körperlich*: mit welchem Körpermodus, mit welcher Strukturierung der körperbezogenen Sinnlichkeit;
- *emotional*: mit welcher Gefühlslage, welche emotionale Hintergrundfärbung.

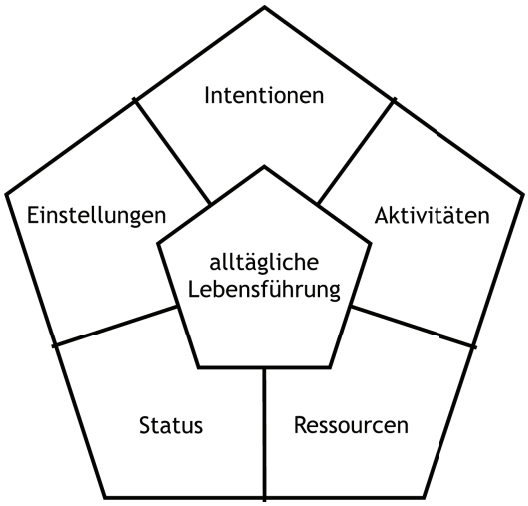


Abb. 8: Facetten Alltäglicher Lebensführung (Quelle: Eigene Darstellung)

Dabei geht es allerdings nicht um das zeitliche Hintereinander, die bloße Addition einzelner Alltagsverrichtungen, sondern um die Art und Weise, wie diese Alltagstätigkeiten zu einem in sich stimmigen gleichzeitig konsistenten und kohärenten Ganzen zusammengefügt werden können (vgl. Abb. 8). Insofern stellt dies keine triviale Tätigkeit dar, müssen doch in einer ‚konzertierten' Aktion die in soziokulturellen Status und sozioökonomische Ressourcen eingebundenen Alltagshandlungen mit den individuellen Einstellungen und Absichten der Alltagsbewältigung und den entsprechenden Aktivitäten zu einem „Gesamtpaket" geschnürt werden, das insgesamt ein Lebensführungskonzept ergibt und auf den Punkt gebracht, um die „Vereinbarkeit dessen, was man *selber möchte*, mit dem, was von einem *erwartet* oder einem *zugemutet wird*; mit dem, was – gemessen an bestimmten Standards – *notwendig ist* und schließlich mit dem, was einem selbst *möglich* ist" (Projektgruppe „Alltägliche Lebensführung", 1995, S. 345). Drei Momente sind dabei auschlaggebend: die *objektiven Verhältnisse in den Bezugsbereichen der Person* als Zwänge oder Anforderungen, aber auch als Chance und Ressourcen, zudem viele *soziokulturelle Einflüsse* in Gestalt von Deutungsmustern, normative Standards und kulturelle Vorbilder und schließlich unterschiedliche *Formen unmittelbaren sozialen Zusammenlebens* in Familien, Partnerschaften, Haushalten etc. (vgl. Jurczyk, Voß & Weihricht, 2016, S. 70).

Alltägliche Lebensführung vollzieht sich an den Schnittstellen von subjektorientierter Soziologie und einer subjektwissenschaftlichen Psychologie: Das soziologisch ausgerichtete Konzept der Alltäglichen Lebensführung *beschreibt* die aktive Konstruktion eines Handlungssystems, das den Lebensbereich der Subjekte in vielfältiger Weise strukturiert und institutionalisiert und fokussiert auf die Frage, *wie* individuelle und strukturelle Prozesse miteinander verschränkt sind. Die subjektwissenschaftli-

che Sicht widmet sich hingegen „der Frage nach dem ‚Warum' für die einzelnen Entscheidungen und Handlungen im Alltag und für die Entstehung alltäglicher Lebensführung als personalem Handlungssystem" (Nissen, 2001, S. 159).

Holzkamp hat unter Bezug auf die Münchner Projektgruppe die „Alltägliche Lebensführung als subjektwissenschaftliches Grundkonzept (Holzkamp, 1995) in (s)einer „Kritischen Psychologie" verortet. Der „Weltbezug der Psychologie; Vermittlungsebene zwischen Sozialstruktur und alltäglicher Lebensführung" (Holzkamp, 1996, S. 37) zu sein, ist in beiden Ansätzen zentral! Holzkamp macht aber auch deutlich, dass „*Subjektwissenschaft*, wie wir sie verstehen, tatsächlich etwas *anderes* ist als die Subjektorientierung im Sinne des Münchener Projekts" (Holzkamp, 1995, S. 833). Ausgangspunkt dafür war seine Einschätzung, dass „»Lebensführung« in der traditionellen Psychologie offensichtlich radikal unterbelichtet ist" (Holzkamp, 1995, S. 819) und die „»alltägliche Lebensführung« an keiner Stelle als selbständiges theoretisches Problem auch nur halbwegs systematisch und umfassend analysiert und konzeptualisiert worden" (Holzkamp, 1995, S. 820) sei, aber auch, dass „eine psychologische Konzeptualisierung von »Lebensführung« zwar – aufgrund ihrer einschlägigen »Blindheit« – nicht aus der Position der traditionellen Psychologie, wohl aber aus der Position der psychologischen Subjektwissenschaft in Angriff genommen werden kann" (Holzkamp, 1995, S. 831). Anlehnend an den Ausgangspunkt der Münchner Projektgruppe, sieht auch Holzkamp, dass die alltägliche Lebensführung nicht durch die gesellschaftlichen Verhältnisse *bedingt,* sondern als Handlungsmöglichkeiten *begründet* ist, somit *relativ autonom* stattfindet. Diese kategoriale Verortung des Konzepts der Alltäglichen Lebensführung (Bader & Weber, 2016) als Vermittlungsebene steht in der „Revitalisierung" als „Psychology and the conduct of everyday life" für Schraube und Højholt (2016) ebenso fest: „The conduct of everyday life represents a mediating category between the individual subjects and societal structures" (S. 4) – dies die Kurzform dessen, was Holzkamp etwas ausführlicher wie dargelegt hatte:

> Das Subjekt kann aus den Bedeutungsanordnungen, mit denen es jeweils konfrontiert ist, bestimmte Aspekte als seine Handlungsprämissen extrahieren, aus den sich dann (implikativ bzw. »inferenziell«) gewisse (für das Subjekt) »vernünftige« (d.h. in seinem Lebensinteresse liegende) Handlungsvorsätze ergeben, die es, soweit dem keine Widerstände/Behinderungen aus der kontingenten Realität entgegenstehen (also »ceteris paribus«), als Handlungen realisiert. (Holzkamp, 1995, S. 838)

## 2.4 Praktiken im Alltäglichen

> Wer die Regeln der Praxis zu kennen glaubt, kennt noch nicht die Praxis.
> Und umgekehrt gilt gleichsam: Wer die Praxis zu kennen glaubt,
> kennt nicht zwangsläufig auch die Regeln der Praxis.
> Hillebrandt, 2009, S. 29

„Die Praxistheorie ist in den Sozial- und Kulturwissenschaften angekommen“ (Schäfer, 2016, S. 9). Die Konstitution einer *praxeologischen Theorie*[6] im Gefolge eines „practice turn“[7] (Schatzki et al., 2001) erfreut sich großer Resonanz und erweist sich als äußerst fruchtbare Analyseperspektive, wobei „die Kombination Praxis und Theorie zunächst befremden mag: Die Kombination der beiden genannten Begriffe zum Begriff Praxistheorie scheint deshalb zunächst ein absurdes Vorgehen zu sein. Theorie und Praxis lassen sich nicht zusammenführen“ (Hillebrandt (2013, S. 369)!

Theorie und Praxis stehen sich nämlich landläufig als unauflösbare Dichotomie gegenüber, da das, was in der Theorie logisch und damit schlüssig erscheint, sich in der Praxis nicht selten als nicht realisierbar erweist. Andreas Reckwitz (2002) skizziert die „Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken“ – eine „Mikrologik des Sozialen“ (Reckwitz, 2003, S. 298) – insofern auch nicht mit Bezug auf die *Praxis*, sondern macht darauf aufmerksam, dass deutlich zwischen *Praxis* und *Praktiken* zu unterscheiden ist: „*Praktik* is a routinized type of behaviour which consists of several elements, interconnected to one other: forms of bodily activities, form of mental activities, ‚things‘ and their use, a background knowledge in the form of understanding, know-how, states of emotion and motivational knowledge” (Reckwitz, 2002, S. 249) und versteht ‚soziale Praktiken‘: „als know-how abhängige und von einem praktischen ‚Verstehen‘ zusammengehaltene Verhaltensroutinen, deren Wissen einerseits in den Körpern der handelnden Subjekte ‚inkorporiert‘ ist, die andererseits regelmäßig die Form von routinisierten Beziehungen zwischen Subjekten und von ihnen ‚verwendeten‘ materialen Artefakten annehmen“ (Reckwitz, 2003, S. 289; vgl. Abb. 9).

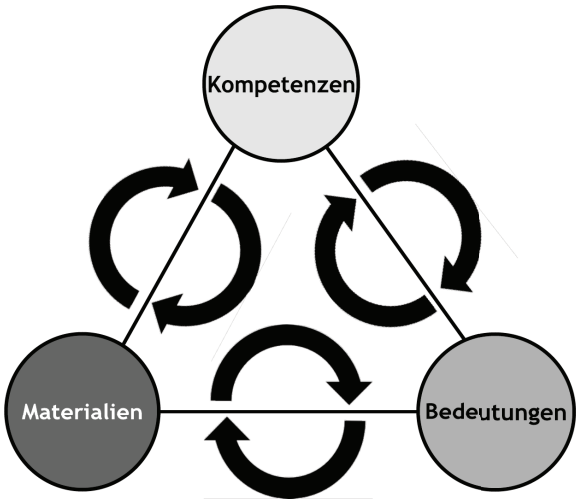


Abb. 9: Elemente der Praktiken (Quelle: nach Shove, Pantzar & Watson, 2012, S. 25/S. 32)

Erst in den Praktiken wird deutlich, „welche ‚kulturellen Codes' das bürgerliche Alltagsleben in fragiler Weise durch den ‚praktischen Sinn' hindurch strukturieren: Codes der ‚moralischen' Lebensführung, der Moderatheit, der Ernsthaftigkeit, der Nützlichkeit des Subjekts und die symbolische Abgrenzung vom ‚exzessiven', ‚artifiziellen' und ‚unnützen' Verhalten" (Reckwitz, 2003, S. 293f.)

Die „Praxistheorie als flache Ontologie" (Schatzki, 2016) geht davon aus, „dass sowohl Individuen und ihre Aktivitäten als auch Strukturen und Institutionen Produkte, Elemente oder Aspekte von Praktiken (genauer: Praxis-Arrangement-Bündeln) sind" (Schatzki, 2016, S. 34), die „sich nicht über mehrere Ebenen verteilen lassen, sondern Segmente, Ausschnitte und Aspekte eines einzigen Plenums aus Praktiken und Arrangements sind" (Schatzki, 2016, S, 38). Er sieht wenig Anlass mit unterschiedlichen Ebenen zu argumentieren und kritisiert, dass üblicherweise die vermeintlichen Ebenen differenziert werden:

1. eine niedrigere Ebene, die sich aus den Handlungen und Interaktionen von Individuen zusammensetzt, sowie
2. eine höhere Ebene, die Entitäten wie soziale Strukturen, Systeme, Institutionen usw. umfasst. Diese beiden Ebenen werden häufig als ‚Mikro-, und ‚Makroebene' bezeichnet, wobei auch andere als die genannten als konstitutiv für die Mikro- oder Makroebene angesehen werden können (z.B. Situationen für die Mikroebene). (Schatzki, 2016, S. 31)

Für Schatzki ist somit evident, dass es *keine Struktur und kein System* gibt, das Praktiken, Arrangements, Bündel und Konstellationen sammelt, beinhaltet oder determiniert: Das soziale Leben spielt sich ausschließlich auf *einer einzigen Realitätsebene* ab, es lässt sich nicht in Ebenen aufteilen. „Daraus folgt, dass ‚das Makro' und das ‚Mikro' keine abgrenzbaren Ebenen des Sozialen sind" (Schatzki, 2016, S. 35). Er plädiert dafür, bezüglich der Alltagspraktiken keine Subsummierung unter übliche und vertraute Kategorien vorzunehmen und dabei zu akzeptieren, dass *sowohl Sozialität als auch Individualität aus Praktiken resultieren* und sich *auf der flachen Ebene der Praktiken konstituieren* (vgl. Schäfer, 2016, S. 12). Dabei

> „müssen wir wenigstens *so tun, als ob* große Teile unserer Verrichtungen und Begegnungen keine Probleme aufwerfen würden. Wir müssen vielfach so tun, *als ob* sie unproblematisch wären, *als ob* wir über Dinge, Personen und Ereignisse Bescheid wüssten, *als ob* alles, wie gehabt, abläuft und nicht nur jetzt, sondern auch im nächsten Moment keine größeren Überraschungen in sich birgt. Diese *Fiktion* wird ruhig gestellt durch die *Routine*" (Hettlage, 2014. S. 21).

# 3 Epilog

To put it more clearly or abstractly,
*ambiguity* is a category of everyday life,
and perhaps an essential category (Lefebvre, 2014, S.40)

Der Streifzug durch die wissenschaftlichen Gefilde, die sich im Kern oder auch nur am Rande mit Alltagsleben – Lebensführung befassen, kann die immanente Ambiguität (vulgo: Mehr- und Doppeldeutigkeit, auch Mehrwertigkeit) weder kategorial noch real beseitigen: „So merkwürdig das auch scheinen mag: der *homo domesticus* ist und bleibt ein unbekanntes Wesen. Da waschen und scheuern wir ohne Unterlass, räumen auf und bewegen uns pausenlos von einer Ecke unseres Hauses zur anderen – und wissen doch fast gar nichts oder nur Oberflächliches über dieses Treiben; die wirklichen Prinzipien der Hausarbeiten kennen wir nicht“ (Kaufmann, 1999, S. 12). Und doch gilt es im Alltag zurechtzukommen – und auch Kinder und Jugendliche mit dem nötigen Rüstzeug auszustatten, diesen bewältigen zu können. Aus bildungstheoretischer Sicht steht damit durchaus „Lebenspraktisches Lernen“ (Heymann, 2018, S. 42) auf der Agenda. Dabei geht es um

- die konkrete Bewältigung klar identifizierbarer Lebenssituationen,
- den Erwerb alltagsnaher Kompetenzen und
- von Kompetenzen, die das Zurechtkommen in der Gegenwart und nahen Zukunft gewährleisten (vgl. Heymann, 2018, S. 44f).

Eine Bildung für das Alltagsleben und die Lebensführung ist deshalb auch nicht banal und trivial, sondern dringend erforderlich. „Eine solche lebensweltorientierte Bildung wird allerdings in der Bildungsdiskussion häufig infrage gestellt und ist damit in besonderer Weise legitimierungsbedürftig“ (Schlegel-Matthies et al., Druck in Vorb.; Vorwort). Das „Studienbuch zur Ernährungs- und Verbraucherbildung: Konsum – Ernährung – Gesundheit“ (Schlegel-Matthies et al.) steht dafür ante portas!

## Anmerkungen

1) Der Aphorismus wird fälschlicherweise in der Formulierung „Eine Krise kann jeder Idiot haben. Was uns zu schaffen macht, ist der Alltag!“ Anton Tschechow zugeschrieben: http://falschzitate.blogspot.com/2018/02/eine-krise-kann-jeder-idiot-haben-was.html
2) „Wieweit Alltag gefasst wird, hängt von der Perspektive ab: Geht man davon aus, dass es eine allgemeine kulturelle Errungenschaft ist, den Lebensprozess zu strukturieren, dann zählen auch Feiertage zum Alltag, ebenso der Wechsel von Arbeit

und Freizeit, das Zusammenspiel von Erwerbsarbeit und privater Arbeit im Haushalt und anderen institutionalisierten Betätigungsfeldern wie ein Ehrenamt“ (Methfessel & Schlegel-Matthies, 2014, S. 28).

3) Zu Beginn seiner *Untersuchungen zur Phänomenologie und Theorie der Erkenntnis* ist sich Husserl noch nicht ganz sicher: „Phänomenologie ist descriptive Psychologie“ – trotzdem „thun wir gut daran, anstatt von descriptiver Psychologie vielmehr von *Phänomenologie*“ (Husserl, 1901, S. 18) zu sprechen.
4) Das Originalzitat lautet: „Wir wollen auf die ‚Sachen selbst‘ zurückgehen“ (Husserl, 1901, S. 7).
5) ... und konstatiert selbst, dass damit eine „gewisse Tautologie“ vorliege, „indem Lebensstile mit der Lebensführung erklärt werden, ohne dass näher ausgeführt wird, was ‚Lebensführung‘ meint“; solch tautologische Formulierungen finde sich „auch in Bezug auf den Begriff der ‚Lebensweise‘, so schreibt etwa Hradil, dass das Lebensstilkonzept Unterschiede in der Lebensweise beschreibt“ (Rink, 2002, S. 36, Fn. 5).
6) „Praxistheorie“, „Praxeologie“, „Theorie sozialer Praktiken“ werden in der Regel gleichbedeutend verwendet.
7) Practice turn: „Thinkers once spoke of ‚structures‘, ‚systems‘, ‚meaning‘, ‚life world‘, ‚events‘, and ‚actions‘ when naming the primary generic social thing. Today, many theorists would accord ‚practices‘ a comparable honor“ (Schatzki et al., 2001, S. 10).

## Literaturliste

Bader, K. & Weber, K. (2016). *Alltägliche Lebensführung* (texte kritische psychologie, Bd. 6). Hamburg: Argument.

Barth, B., Flaig, B.B., Schäuble, N. & Tautscher, M. (Hrsg.). (2018). *Praxis der Sinus-Milieus®. Gegenwart und Zukunft eines modernen Gesellschafts- und Zielgruppenmodells*. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19335-5

Barz, H. & Tippelt, R. (2018). Lebenswelt, Lebenslage, Lebensstil und Erwachsenenbildung. In R. Tippelt & A. v. Hippel (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (6. überarb. u. erw. Aufl.; S. 161-184). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19979-5_8

Beck, I. & Greving, H. (2012). Lebenswelt, Lebenslage. In I. Beck & H. Greving (Hrsg.), *Lebenslage und Lebensbewältigung* (S. 15-59). Stuttgart: Kohlhammer.

Berger, P.L. & Luckmann, T. (1999). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: Eine Theorie der Wissenssoziologie* (16. Aufl.). Frankfurt/Main: Fischer.

Bourdieu, P. (1987). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt/Main: suhrkamp.

Brandl, W. (2018). Konsum und Moral – Ein orthodoxes Paradox der Mode? *Haushalt in Bildung & Forschung, 7*(2), 90-111. https://doi.org/10.3224/hibifo.v7i2.07

Foerster, F.W. (1909). *Lebensführung. Ein Buch für junge Menschen*. Berlin: Reimer.

Hettlage, R. (2014). Die Besichtigung alltäglicher Verhältnisse. In A. Bellebaum & R. Hettlage (Hrsg.), *Unser Alltag ist voll von Gesellschaft* (S. 15-26). Wiesbaden: Springer.

Heymann, H.W. (2018). Im Alltag zurechtkommen. Lebenspraktisches Lernen – auch im Sekundarbereich. *Pädagogik, 70*(7-8), 42-45.

Hillebrandt, F. (2009). Praxistheorie. In G. Kneer & M. Schroer (Hrsg.), *Handbuch Soziologische Theorien* (S. 369-394). Wiesbaden: VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91600-2_18

Hillebrandt, F. (2014). *Soziologische Praxistheorien. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer.

Holzkamp, K. (1995). Alltägliche Lebensführung als subjektwissenschaftliches Grundkonzept. *Das Argument* 212, 817-846.

Holzkamp, K. (1996). Psychologie: Selbstverständigung über Handlungsbegründungen alltäglicher Lebensführung. *Forum Kritische Psychologie*, 36, 7-110.

Husserl, E. (1901). *Logische Untersuchungen: Zweiter Theil, Untersuchungen zur Phänomenologie und Theorie der Erkenntnis*. Halle a. S.: Niemeyer. URN: urn:nbn:de:bsz:25-opus-60206

Husserl, E. (1954) *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendentale Phänomenologie* (Hua VI). Den Haag: Nijhoff.

Husserl, E. (2008). *Die Lebenswelt. Auslegungen der vorgegebenen Welt und ihrer Konstitution* (Texte aus dem Nachlass 1916-1937; Hua XXXIX). Dordrecht: Springer.

Husserl, E. (1993). *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendentale Phänomenologie: Ergänzungsband Texte aus dem Nachlass 1934-1937* (Hua XXIX). Dordrecht: Springer.

Jürgens, K. (2001). Familiale Lebensführung: Familienleben als alltägliche Verschränkung individueller Lebensführungen. In G.G. Voß & M. Weihrich (Hrsg.), *tagaus – tagein. Neue Beiträge zur Soziologie Alltäglicher Lebensführung* (S. 33-59). München: Hampp.

Jurczyk, K., Voß, G.G. & Weihrich, M. (2016). Alltägliche Lebensführung – theoretische und zeitdiagnostische Potenziale eines subjektorientierten Konzepts. In E. Alleweldt, A. Röcke & J. Steinbecker (Hrsg.), *Lebensführung heute. Klasse, Bildung, Individualität* (S. 53-87). Weinheim: Beltz Juventa.

Kaufmann, J.-C. (1999). *Mit Leib und Seele. Theorie der Haushaltstätigkeit*. Konstanz: UVK.

Klug, K. (2018). *Vom Nischentrend zum Lebensstil. Der Einfluss des Lebensgefühls auf das Konsumentenverhalten*. Wiesbaden: Springer Gabler. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21110-3

Kraus, B. (2006). Lebenswelt und Lebensweltorientierung: Eine begriffliche Revision als Angebot an eine systemisch-konstruktivistische Sozialarbeitswissenschaft. *Zeitschrift für systemische Therapie und Familientherapie, 37*(2), 116-129.

Kudera, W. (2000). Lebensführung als individuelle Aufgabe. In W. Kudera & G.G. Voß (Hrsg.), *Lebensführung und Gesellschaft. Beiträge zu Konzept und Empirie alltäglicher Lebensführung* (S. 77-89). Wiesbaden: VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-322-95162-5

Kudera, W. & Voß, G.G. (Hrsg.). (2000). *Lebensführung und Gesellschaft. Beiträge zu Konzept und Empirie alltäglicher Lebensführung*. Wiesbaden: VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-322-95162-5

Lefebvre, H. (2014). *Critique of erveryday life* (One-Volume Edition). London: Verso.

Littig, B. (2016). *Lebensführung revisited. Zur Aktualisierung eines Konzepts im Kontext der sozial-ökologischen Transformationsforschung.* Wien: Institut für Höhere Studien (IHS). http://irihs.ihs.ac.at/4114/

Luft, S. (2015). Phänomenologische Lebensweltwissenschaft und empirische Wissenschaften vom Leben – Bruch oder Kontinuität? In C. Bermes & A. Hand (Hrsg.), *Phänomenologische Forschungen. Lebenswelt und Lebensform* (S. 47-65). Hamburg: Felix Meiner.

Methfessel, B. & Schlegel-Matthies, K. (2014). Alltagskultur: viel beschworen, wenig wissenschaftlich durchdrungen?! *Hauswirtschaft und Wissenschaft, 62*(1), 28-37.

Nissen, U. (2001). Lebensführung als „Missing link" im Sozialisationsprozeß? In G.G. Voß & M. Weihrich (Hrsg.), *tagaus – tagein. Neue Beiträge zur Soziologie Alltäglicher Lebensführung* (S. 149-163). München: Hampp.

Otte, G. (2008). *Sozialstrukturanalysen mit Lebensstilen. Eine Studie zur theoretischen und methodischen Neuorientierung der Lebensstilforschung*. Wiesbaden: Springer VS.

Otte, G. (2011) Die Erklärungskraft von Lebensstil- und klassischen Sozialstrukturkonzepten. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* (KZfSS), Sonderheft 51, 361-398.

Otte, G. (2013) Lebensstile. In S. Mau & N-M. Schöneck (Hrsg.), *Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands* (Band 1.; 3., überarb. Aufl.; S. 538-551). Wiesbaden: Springer VS.

Otte, G. & Rössel, J. (2011). Lebensstile in der Soziologie. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* (KZfSS), Sonderheft 51, 7-34.

Projektgruppe „Alltägliche Lebensführung“ (Hrsg.). (1995). *Alltägliche Lebensführung. Arrangements zwischen Traditionalität und Modernisierung*. Opladen: Leske + Budrich.

Reckwitz, A. (2002). Toward a Theory of Social Practices. A Development in Culturalist Theorizing. *European Journal of Social Theory, 5*(2), 243-263. https://doi.org/10.1177/13684310222225432

Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken. *Zeitschrift für Soziologie, 32*(4), 282-301. https://doi.org/10.1515/zfsoz-2003-0401

Reusswig F. (2002). Lebensstile und Naturorientierungen. Gesellschaftliche Naturbilder und Einstellungen zum Naturschutz. In D. Rink (Hrsg.), *Lebensstile und Nachhaltigkeit* (Reihe Soziologie und Ökologie, 7; S. 156-180). Wiesbaden: VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-663-10620-3_8

Reuter, J. & Lengersdorf, D (2016). Der „Alltag“ der Soziologie und seine praxistheoretische Relevanz. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 366-379). Bielefeld: transcript. https://doi.org/10.14361/9783839424049-018

Rink D. (2002). Lebensweise, Lebensstile und Lebensführung. Soziologische Konzepte zur Untersuchung von nachhaltigem Leben. In D. Rink (Hrsg.), *Lebensstile und Nachhaltigkeit* (Reihe Soziologie und Ökologie, 7; S. 27-52). Wiesbaden: VS Verlag.

Schatzki, T.R. (2012). A primer on practices. Theory and research. In J. Higgs, R. Barnett, S. Billett, M. Hutchings & F. Trede (Eds.), *Practice-based education: Perspectives and strategies* (2nd ed., pp. 13-26). Rotterdam: Sense Publisher. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-128-3_2

Schatzki, T.R. (2016). Praxistheorie als flache Ontologie. In H. Schäfer (Hrsg.), *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm* (S. 29-44). Bielefeld: transcript. https://doi.org/10.14361/9783839424049-002

Schatzki, T.R., Knorr Cetina, K. & von Savigny, E. (Eds.). (2001). *The Practice Turn in Contemporary Theory*. London: Routledge.

Schlegel-Matthies, K., Bartsch, S., Brandl, W. & Methfessel, B. (Druck in Vorb.). *Konsum – Ernährung – Gesundheit. Studienbuch zur Ernährungs- und Verbraucherbildung*. o. O.

Schmid, M. (2001). Alltägliche Lebensführung: Bemerkungen zu einem Forschungsprogramm. In G.G. Voß & M. Weihrich (Hrsg.), *tagaus – tagein: Neue Beiträge zur Soziologie Alltäglicher Lebensführung* (S. 239-263). München: Hampp.

Schmid, W. (1998). *Philosophie der Lebenskunst. Eine Grundlegung*. Frankfurt/Main: suhrkamp.

Scholl, G. & Hage, M. (2004). *Lebensstile, Lebensführung und Nachhaltigkeit*. (Schriftenreihe des IÖW 176/04). Berlin: Institut für ökologische Wirtschaftsforschung (IÖW).

Schraube, E. & Højholt, C. (Hrsg.) (2016). *Psychology and the conduct of everyday life*. London: Routledge.

Schütz, A. (1932). *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt. Eine Einleitung in die Verstehende Soziologie*. Wien: Julius Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-7091-3108-4

Schütz, A. (1971). Strukturen der Lebenswelt. In I. Schütz (Hrsg.), *Gesammelte Aufsätze III Studien zur Phänomenologischen Philosophie* (S. 153-170). Dordrecht: Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-010-2727-4_8

Schütz, A. & Luckmann, T. (2003). *Strukturen der Lebenswelt*. Konstanz: UVK.

Shove, E., Pantzar, M. & Watson, M. (2012). *The dynamics of social practice: Everyday life and how it changes*. London: Sage. https://doi.org/10.4135/9781446250655.n1

Stelzer, M. & Heyse, M. (2016). *Die Lebensführungstypologie. Eine integrative Typologie der Lebensführungen in der Bundesrepublik Deutschland*. DOI:10.13140/RG.2.1.4071.9763.

Sünker, H. (2018). Kritik des Alltagslebens. Alltagsleben und das Phänomen der Entfremdung im Blick der marxistischen Erkenntnisphilosophie. *Soziale Passagen*. https://doi.org/10.1007/s12592-018-0288-3

Vester, M. (2015). Die Grundmuster der alltäglichen Lebensführung und der Alltagskultur der sozialen Milieus. In R. Freericks & D. Brinkmann (Hrsg.), *Handbuch Freizeitsoziologie* (S. 143-187). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-01520-6_6

Voß, G.G. (1995). Entwicklung und Eckpunkte des Konzepts. In Projektgruppe „Alltägliche Lebensführung" (Hrsg.), *Alltägliche Lebensführung. Arrangements zwischen Traditionalität und Modernisierung* (S. 23-43). Opladen: Leske + Budrich.

Voß, G.G. (2000). Alltag – Annäherung an eine diffuse Kategorie. In G.G. Voß, W. Holly & K. Boehnke (Hrsg.), *Neue Medien im Alltag. Begriffsbestimmungen eines interdisziplinären Forschungsfeldes* (S. 31-77). Opladen: Leske + Budrich.

Voß, G.G. (2001). Der eigene und der fremde Alltag. In G.G. Voß & M. Weihrich (Hrsg.), *tagaus – tagein. Neue Beiträge zur Soziologie Alltäglicher Lebensführung* (S. 203-218). München: Hampp.

Voß, G.G. & Weihrich, M. (Hrsg.). (2001). *tagaus – tagein. Neue Beiträge zur Soziologie Alltäglicher Lebensführung*. München: Hampp.

Weihrich, M. & Voß, G.G. (Hrsg.). (2002). *tag für tag. Alltag als Problem – Lebensführung als Lösung? Neue Beiträge zur Soziologie Alltäglicher Lebensführung 2*. München: Hampp.

Weiland, R. (2016). *Philosophie der Lebensführung. Ethisches Denken zwischen Existenzphilosophie und Konstruktivismus*. Bielefeld: transcript. https://doi.org/10.14361/9783839436325

Wieser, C. (2008). Lebenswelt und Lernen. Eine Untersuchung zu Semantik, Verwendung und Problemen einer zentralen Denkfigur der Geographiedidaktik. In

K. Dobler, T. Jekel & H. Pichler (Hrsg.), *kind : macht : raum* (S. 134-153). Heidelberg: Wichmann.

Wirth, J.V. (2015). *Die Lebensführung der Gesellschaft. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Wiesbaden: VS Verlag.

## 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

Georg Raacke

# „Keine Zeit!?“ – Über den Umgang mit einer kostbaren Ressource

Zeit ist eine wichtige Ressource. Viele Menschen haben oft das Gefühl, die Zeit renne ihnen davon. Dabei ist Zeit auch immer eingebunden in gesellschaftliche Praxis. Während in der Vormoderne die Natur maßgeblich für die Bestimmung der Zeit war, brachte die Erfindung der Uhr ein völlig anderes Verständnis von Zeit und entsprechend von Zeithandeln. Zeit wurde nicht mehr als zyklisch verstanden, sondern als linearer Ablauf von Ereignissen. Heute gilt nicht mehr ausschließlich die Zeit der Uhr, Menschen sollen vielmehr flexibel ihre Zeit nutzen. Das hat nicht zuletzt eine unmittelbare Bedeutung für die alltägliche Lebensführung.

**Schlüsselwörter**: Zyklische Zeit, lineare Zeit, Flexibilität, Handeln im Alltag

Das gesellschaftliche Leben ist wesentlich praktisch.
Alle Mysterien, welche die Theorie zum Mystizismus verleiten,
finden ihre rationelle Lösung in der menschlichen Praxis und im Begreifen dieser Praxis.
Karl Marx, Thesen über Feuerbach

## 1 Einleitung

In der wunderbaren Filmkomödie „Der letzte Fußgänger“ (D, 1960) spielt Heinz Erhardt den Junggesellen Gottlieb Sänger. Sänger arbeitet als Archivar bei einer Zeitschrift, er meidet Straßenbahn oder Auto auf seinem Weg zur Arbeit. Auch am Tag vor seinem Jahresurlaub geht Sänger wie immer zu Fuß zur Arbeit. Auf dem Weg dorthin begegnen ihm Menschen, die zu Fuß, per Auto oder per Motorrad mit rasender Geschwindigkeit durch die Straßen der Stadt hetzen. Angekommen in seinem kleinen Büro schaut Sänger dem eiligen Treiben noch eine Weile zu und singt dabei:

> Nicht so eilig, nur nicht so eilig, wenn du dir Zeit lässt, hast du vom Leben mehr. Langsam, langsam, nur immer schön langsam. Bei zu viel Vollgas, da ist der Tank bald leer.

Menschen, die mit Vollgas von einem Ort zum anderen hetzen, egal ob zu Fuß oder mit dem Auto – Gottlieb Sänger hätte diese Beobachtung sicherlich auch heute machen können. Allzu oft haben Menschen den Eindruck ständig gehetzt zu werden, zumindest in westlich geprägten Gesellschaften. Dazu gehört auch das Gefühl, immer mehr tun zu *müssen* (Geißler, 2012, S. 31f.). Ein Blick in andere Kulturen zeigt,

dass dies mitnichten eine universelle Erscheinung ist. Dort ticken die Uhren mancherorts erheblich anders. Davon berichtete Levine (2016), der 1976 eine Gastprofessur in Brasilien annahm. Es waren die „Vorstellungen der Brasilianer von Zeit und Pünktlichkeit" (S. 16), die ihm dabei besondere Qualen verursachten.

Levines Beispiel macht deutlich: Zeit ist kein Mysterium, sondern Zeit ist menschliche Praxis. Der folgende Artikel befasst sich deshalb mit der Frage: Was macht die Zeit mit den Menschen, oder besser: was macht der Mensch mit der Zeit? Was bedeutet gesellschaftliche Praxis im Umgang mit der Zeit für den Alltag der Menschen?

Wie Menschen die Zeit erleben, wie Menschen mit der Zeit umgehen, das ist nicht nur von Kultur zu Kultur durchaus unterschiedlich, sondern unterliegt ebenso historischen und gesellschaftlichen Veränderungen. Hinzu kommt, dass Zeit zwar objektiv gemessen werden kann, die empfundene Zeit jedoch sehr subjektiv ist (Demandt, 2015, S. 16). Damit wird das Paradoxon schon eher verständlich, wenn davon die Rede ist, dass Menschen heutzutage vermeintlich viel mehr Zeit besitzen als früher und trotzdem häufig das Gefühl vorherrscht, „keine Zeit zu haben".

Im Folgenden wird zunächst verdeutlicht, welche Veränderungen es im Erleben der Zeit gegeben hat und wie diese zu erklären sind.

## 2 Vom Rhythmus der Zeit zum Takt der Moderne

> Und Gott sprach: Es werde Licht! Und es ward Licht. Und Gott sah, dass das Licht gut war. Da schied Gott das Licht von der Finsternis und nannte das Licht Tag und die Finsternis Nacht. Da ward aus Abend und Morgen der erste Tag. (Genesis 1.3)

Dieses Zitat aus dem ersten Buch Mose verweist auf eine frühe zeitliche Unterscheidung, die sich auf natürliche Erscheinungen bezog: Licht und Finsternis. Die Beobachtung der Natur war für die Menschen der Vormoderne lebenswichtig, entsprechend entwickelte sich durch die Anbindung menschlichen Handelns an die Erscheinungen des Kosmos und der Natur ein früher Umgang mit der Zeit (Geißler, 1999, S. 24).

### 2.1 Sonne, Mond und Sterne – Natur und Kosmos als Zeitgeber

Im ersten Buch Mose findet sich eine weitere Stelle, die darauf hinweist, wie die Menschen des Alten Testamentes ihre Zeit bestimmen konnten:

> Und Gott machte zwei große Lichter: ein großes Licht, das den Tag regiere, und ein kleines Licht, das die Nacht regiere, dazu auch die Sterne. (Genesis 1.16)

Die Sonne, der Mond und die Sterne wurden häufig herangezogen, um Zeit bestimmen zu können. Außerdem besaßen geografische Einflüsse eine wichtige Bedeutung. In Ägypten spielte beispielsweise der Zusammenhang zwischen dem Nilhochwasser

und dem Stern Sirius eine zentrale Rolle bei der Bestimmung der Zeitrechnung (Vogtherr, 2012, S. 23). Dazu im Gegensatz orientierten sich die Nomaden der arabischen Halbinsel am Mond, der Prophet Mohammed betonte im Koran ausdrücklich, dass die Zeit mit Hilfe des Mondes zu bestimmen sei. Erst als Landwirtschaft betrieben wurde, war die alleinige Orientierung am Stand des Mondes nicht mehr zweckdienlich (Vogtherr, 2012, S. 56f.).

Eine besondere Bedeutung für die Bestimmung der Zeit besaß natürlich die Sonne. Sie bestimmte den Verlauf der Jahreszeiten und wurde damit zu einem wichtigen „Zeitmesser" für agrarisch geprägte Gesellschaften (Borst, 2013, S. 18). Die Zeit wurde mit Hilfe von Sonnenuhren gemessen. Der unterschiedliche Stand der Sonne in der jeweiligen Jahreszeit brachte es allerdings mit sich, dass die Stunden zum Beispiel zur Zeit der römischen Antike unterschiedliche Längen hatten und zu unterschiedlichen Zeitpunkten begannen. So dauerte die erste Stunde (Hora prima) bei der Wintersonnenwende von 7:33 Uhr bis 8:17 Uhr, bei der Sommersonnenwende von 4:27 Uhr bis 5:42 Uhr (Carcopino, 1992, S. 215). Die Bestimmung der Stunden war allerdings auch eher ein Distinktionsmittel der römischen Elite, „die in genauer Beachtung der Stunde einen Ausweis von Bildung und Macht zu sehen begannen" (Borst, 2013, S. 21). Cäsar (100-44 v. Chr.) führte im römischen Imperium 46 v. Chr. einen reinen Sonnenkalender ein. Oktavian (43 v. Chr. bis 14 n. Chr.) ließ nur wenig später auf dem römischen Marsfeld einen Obelisken errichten, der als riesige Sonnenuhr diente (Borst, 2013, S. 22). Der Zusammenhang zwischen politischer Herrschaft und der Bestimmung der Zeit oder Bestimmung über die Zeit wird hier offensichtlich.

Natürliche Rhythmen waren bestimmend für das Zeitverständnis und das Zeithandeln in der Vormoderne. Zeit wurde verstanden als ein Zyklus immer wieder kehrender Erscheinungen: Winter und Sommer, Tag und Nacht, Saat und Ernte (Geißler & Geißler, 2017, S. 98). Entsprechend wird deshalb von zyklischer Zeit gesprochen. Diese Zyklen waren es, die das Leben der Menschen prägten. Auch im christlichen Mittelalter herrschte ein Zeitregime, das sich anlehnte an Rhythmen und Zyklen der Natur, eingebunden in den christlichen Glauben (Vogtherr, 2012, S. 79). Ausgangspunkt für die offizielle Bestimmung der Zeit war dabei Ostern als höchstes christliches Fest. Nach dem Termin des Osterfestes richteten sich weitere christliche Feste. Auf Grundlage der Bibel wurde auch die Abfolge von Tagen festgelegt:

> Und so vollendete Gott am siebenten Tage seine Werke, die er machte, und ruhte am siebenten Tage von allen seinen Werken, die er gemacht hatte. Und Gott segnete den siebenten Tag und heiligte ihn, weil er an ihm ruhte von allen seinen Werken, die Gott geschaffen und gemacht hatte. (Genesis, 2.2-2.3)

Den Ruhetag bildete in der christlichen Welt der Sonntag. An ihm sollte nicht gearbeitet werden, Christen sollten sich sonntags einzig und allein ihrem Gott widmen. Es sollte Jahrhunderte dauern, bis ein von Menschen konstruiertes Instrument das

Verständnis von Zeit und entsprechendes Zeithandeln völlig veränderte: die mechanische Uhr.

## 2.2 Vom Rhythmus zum Takt – Die Herrschaft der Uhr

Der Blick auf die Uhr ist heutzutage eine Selbstverständlichkeit. Oft regelt die exakte Zeitmessung der Uhr den Tagesablauf. Kinder werden schon früh in Betreuungseinrichtungen und in der Schule auf die Logik der Uhr eingeschworen. Die Uhr ermöglicht es den Menschen, unabhängig von bestimmten natürlichen Zusammenhängen zu leben und zu handeln, die Uhrzeit ist „abstrakt und sie ist universal" (Wyller, 2016, S. 22). Dabei ist der Siegeszug der Uhr eng verbunden mit einer anderen Produktionsweise, sie wurde „zum Taktgeber der kapitalistischen Wirtschaft" (Bayerl, 2013, S. 76).

Die Uhr ermöglicht es, den Tag in exakte Zeiteinheiten einzuteilen. Damit besitzen Stunden nicht mehr, wie noch in der römischen Antike, eine unterschiedliche Länge, sondern sie bestehen exakt aus 60 Minuten. Die ersten mechanischen Uhren fanden sich im Europa des 14. Jahrhunderts. Dabei ging es bei der Nutzung dieser Uhren zunächst nicht darum, die Zeit exakt zu messen, sondern sie sollten dazu dienen, Mönche rechtzeitig zum Gebet zu ermahnen. Hörbares Zeichen dafür war der Glockenschlag (Levine, 2016, S. 93). Der Spruch „Wem die Stunde schlägt" erinnert noch heute an den Zusammenhang zwischen Zeit und Glockenschlag. Waren die mechanischen Uhren in der Anfangszeit noch recht einfache Konstruktionen, die zudem nach heutigem Maßstab ziemlich ungenau die Zeit anzeigten, so wurde ihr Innenleben mit der Zeit komplizierter und ihre Zeitmessung exakter. Uhren wurden schließlich ab dem 18. Jahrhundert in großen Mengen produziert (Cipolla, 2011, S. 89). Der Siegeszug dieser Erfindung war damit nicht mehr aufzuhalten. Während Uhren zunächst für alle sichtbar an Kirchtürmen installiert wurden, drangen sie mehr und mehr in den privaten Bereich ein. Sichtbares Zeichen des stetig wachsenden Einflusses der Uhr ist die Armbanduhr (Levine, 2016, S. 95).

Die mechanische Uhr ermöglicht einen „anderen" Blick auf die Zeit. Es ist nicht mehr die zyklische Zeit, die das Leben der Menschen bestimmt, sondern es ist der Takt der Uhr, welcher in immer weitere Bereiche menschlichen Lebens vordringt. Der Wandel hin zur kapitalistischen Produktionsweise macht die Zeit – und damit ist die Uhrzeit gemeint – zu einem Produktionsfaktor (Geißler & Geißler, 2017, S. 72). Jetzt ist messbar, in welcher Zeit eine bestimmte Ware produziert werden kann. „Time is money – Zeit ist Geld" – so hieß nun die oberste Maxime. Aus der zur Verfügung stehenden Zeit sollte so viel als möglich herausgeholt werden (Wyller, 2016, S. 32). Wenn jemand zur Produktion einer bestimmten Ware nur noch die Hälfte der Zeit benötigte wie die Konkurrenz, so verschaffte ihm das im kapitalistischen Wettbewerb einen geldwerten Vorteil.

Der Takt der Uhrzeit wurde schließlich auch bestimmend für den Alltag der Menschen. Die Arbeit wurde nicht mehr beeinflusst durch die Natur, sondern durch

die Uhrzeit. Das Symbol dieser Entwicklung war die Stechuhr in den Fabriken. Während in der Landwirtschaft des Mittelalters der Arbeitstag zumeist mit dem Aufgang der Sonne begann, also einer natürlichen Erscheinung, begann der Arbeitstag in der kapitalistischen Gesellschaft der Moderne mit der Stechuhr und endete auch mit dieser. Das Leben der Menschen richtete sich nach den Maschinen und diese liefen zu jeder Tages- und Nachtzeit, ja sogar sonntags. Arbeite am Tag, Ruhe bei Nacht oder die Sonntagsruhe, das alles gehörte der Vergangenheit an. Der Tag hatte ab sofort 24 Stunden, die komplett genutzt werden mussten. Die Uhr wurde somit zu einer wichtigen Voraussetzung für die Industriegesellschaft (Wyller, 2016, S. 30). Jeder Arbeitsschritt bei der Produktion einer bestimmten Ware konnte zeitlich exakt gemessen werden. Überall wurde nach Zeitersparnis gesucht. Ausdruck dieses besonderen Verständnisses getakteter Zeit wurde der Taylorismus, bei dem jeder Arbeitsschritt und die dafür benötigte Zeit „bis ins kleinste kalkuliert" wurde (Sennett, 1999, S. 52).

Zeit wird als lineare Zeit erlebt. Lineare Zeit bedeutet Zeit als Abfolge bestimmter „Zeitpunkte". Lineare Zeit bewegt sich nicht in einem Zyklus, beispielsweise dem der Jahreszeiten, sie besteht aus einer Abfolge von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Die Gegenwart ist ein Punkt auf einer Linie zwischen Vergangenem und Zukünftigem:

> Wir denken uns die Zeit als Linie, in deren Mitte wir uns ungefähr befinden und uns in gleichmäßigem Tempo vorwärtsbewegen. Diese Abstraktion ist auch eine kulturelle, keineswegs selbstverständliche Erfindung, nicht mehr und nicht weniger, und sie steht in keinem Zusammenhang zu objektiven Tatsachen. (Eriksen; zit. nach Wyller, 2016, S. 36)

Das Verständnis von Zeit ist also ein völlig anderes als das, welches den Alltag der Menschen zuvor bestimmt hatte. Die Vorstellungen von Zeit unterliegen kulturellen und gesellschaftlichen Veränderungen (Wyller, 2016, S. 37). Dies wird nicht zuletzt in der Tatsache deutlich, dass die alleinige Herrschaft der Uhr über das Zeitempfinden und Zeithandeln der Menschen abgelaufen zu sein scheint.

## 2.3 Von der Pünktlichkeit zur Flexibilität

In Stellenanzeigen wird heutzutage von möglichen Bewerberinnen und Bewerbern häufig die Bereitschaft verlangt, „flexibel arbeiten" zu wollen. Das war vor einigen Jahrzehnten noch anders: Damals stand häufig Pünktlichkeit an herausragender Stelle. Pünktlichkeit ist gekoppelt an die Uhrzeit. Wie zuvor beschrieben, bildeten die Uhrzeit und deren exakte Zeitmessung eine wichtige Voraussetzung für die Entwicklung der kapitalistischen Produktionsweise:

> Mechanische Uhren disziplinieren und synchronisieren das Leben der Menschen, und das setzt voraus, dass die Uhren im gleichen Takt gehen und zum selben Zeitpunkt dieselbe Zeit anzeigen. (Wyller, 2016, S. 42).

Die Zeitdisziplin der industriellen Revolution stand im Zeichen einer „meist erzwungenen und leidvollen Gewöhnung der Menschen an die Zeiterfordernisse der Maschinen“ (Nowotny, 1993, S. 65). Das jedoch hat sich zum Teil grundlegend verändert, denn erwartet wird „Der flexible Mensch“ (Sennett, 1999). Flexibilität erfordert von den Menschen ein anderes Zeithandeln. Flexibles Arbeiten ist nicht mehr gebunden an den Takt der Uhrzeit. Flexibel zu sein heißt für Menschen, zu jeder Zeit und an jedem Ort verfügbar zu sein. Nicht zuletzt die modernen Kommunikationstechnologien machen dies möglich. Flexibilität ist dabei häufig mit positiven Zuschreibungen konnotiert. Wer flexibel ist, der kann sich schnell ändernden Bedingungen anpassen. Und dessen bedarf es in Zeiten der Globalisierung – so zumindest lautet eine häufig zu findende Begründung für die eingeforderte Flexibilität der Menschen. Eine besonders prekäre Form der Arbeit steht dabei synonym für den Anspruch auf Flexibilität: Zeitarbeit. Zeitarbeit bedeutet für Unternehmen, dass sie bei Bedarf jederzeit auf Arbeitskräfte zurückgreifen können, diese jedoch nicht dauerhaft an sich binden müssen. Es ist vorgeblich der Markt, welcher über Bedarf und Nicht-Bedarf an Arbeitskräften entscheidet. Für Menschen, die in Zeitarbeit eingebunden sind, hat diese jedoch eine völlig andere Bedeutung. Für diese ist Zeitarbeit häufig gleichbedeutend mit Unsicherheit und prekären Lebensverhältnissen.

Die Industrialisierung hat einst die Trennung von Haus und Arbeit vorangetrieben, der flexible Kapitalismus führt beides wieder zusammen. Flexible Arbeitsmodelle ermöglichen den Individuen erweiterte zeitliche Handlungsmuster (Geißler & Geißler, 2017, S. 111). Doch damit verbunden ist zugleich aber auch immer eine Unsicherheit, denn „[i]m neuen Regime zählen nur unmittelbare Fähigkeiten“ (Sennett, 1999, S. 128). Flexibilität erfordert neue Muster der Lebensführung. Das veränderte Zeitregime nimmt damit großen Einfluss auf den Alltag der Menschen.

## 3 Alltag in Zeiten der Flexibilität

Eigentlich müsste es den Menschen, zumindest was das subjektive Zeitempfinden angeht, aktuell viel besser gehen als früher. Vielfach ist jedoch das Gegenteil der Fall, denn neue Zeitstrukturen beeinflussen erheblich alltägliches Handeln. Für die privaten Haushalte bedeutet dies einen zusätzlichen Aufwand an Koordinierungsleistungen. Anforderungen an Flexibilität der Haushaltsmitglieder von Seiten der Arbeitgeber sind zum Beispiel oft nicht in Einklang zu bringen mit der „getakteten“ Zeit von Behörden und Betreuungs- und Bildungseinrichtungen für die Kinder. So ist im haushälterischen Handeln ebenfalls „mehr Flexibilität“ gefordert im Sinne einer „Fähigkeit zu situativem Handeln“ (Schlegel-Matthies, 2003, S. 73). Private Haushalte und ihre Mitglieder sind eingebunden in ein Zeitregime, welches zunehmend dazu führt, dass die Erwerbsarbeit immer weiter hineinreicht „in die Familie und in die Person“ (Jurczyk, 20018, S. 53). Es sind nicht mehr wie zuvor ethische Regeln und Sanktionen, welche die Freiheit der jeweiligen Individuen beschränken, doch sie

werden „durch weitgehend unsichtbare, entpolitisierte, nicht diskutierte, untertheorisierte und nicht artikulierte Zeitregime rigoros reguliert, beherrscht und unterdrückt“ (Rosa, 2016, S. 8).

## 3.1 Haushalte in Zeiten des flexiblen Kapitalismus

Ressourcen sind wichtige Voraussetzungen für Haushaltshandeln und Zeit als eine personale Ressource spielt im Alltag eine wichtige Rolle. (Schlegel-Matthies & Methfessel, 2009, S. 3). Weil „der Umgang mit Ressourcen eine zentrale Kompetenz des Haushaltshandelns ist“ (ebd.), so ist folglich auch der Umgang mit Zeit von großer Bedeutung für private Haushalte. Zeithandeln ist aber stets auch von gesellschaftlichen Rahmenbedingungen beeinflusst, wie bereits vorab deutlich geworden ist. Externe Einflüsse und Zwänge haben dabei sogar an Bedeutung zugenommen (Kettschau, 2005, S. 133).

Das Zeithandeln privater Haushalte wird in großem Maße bestimmt von einer „Zunahme der Außenbeziehungen, d. h. der Schnittstellen der Haushalte zu Institutionen, die den Haushalten Waren und Dienstleistungen anbieten“ (Schlegel-Matthies, 2003, S. 74). Dabei kann es sich um öffentliche Einrichtungen wie Ämter, um Betreuungseinrichtungen für die Kinder, aber auch um privatwirtschaftliche Institutionen handeln. Doch während Behördengänge zumeist an bestimmte Öffnungszeiten gebunden sind, können Dienstleistungen durchaus zu flexiblen Zeiten erfolgen: „Eine Mitarbeiterin oder ein Mitarbeiter erscheint zwischen 8 und 12 Uhr“. Wer sich zum Beispiel einen neuen Telefonanschluss installieren lassen möchte oder sich online einen neuen Kühlschrank bestellt hat, der oder die bekommt häufig derartige Benachrichtigungen. Vielleicht müssen zusätzlich sogar noch um 11 Uhr die Kinder aus der Schule abgeholt werden, außerdem steht noch ein wichtiger Arzttermin um diese Zeit an. Besonders für Familien werden die unterschiedlichen Anforderungen, welche durch äußere Zeitvorgaben bestimmt sind, damit zu einem Balanceakt:

> Die Gestaltung des gemeinsamen Alltags ist deshalb durch Zeitstress gekennzeichnet, der auch vom Mismatch öffentlicher Zeittakte mit Erwerbsarbeit und Familienleben und von der Erosion fester Taktgeber wie etwa Feierabend und Wochenende herrührt (…). (Jurczyk, 2018, S. 157)

Die Verantwortung, all die unterschiedlichen zeitlichen Vorgaben in Einklang zu bringen, liegt bei den Haushaltsmitgliedern. Flexible Arbeitszeiten können eine bessere Koordination zeitlicher Anforderungen ermöglichen, sie können durchaus aber selbst Teil des Problems werden, wie Jurczyk oben beschrieben hat. Die Aufrechterhaltung sozialen Kapitals, über welches eine bestimmte Person verfügt, benötigt Zeit (Bourdieu, 2005, S. 67). Der Wegfall von eben jenen Taktgebern wie Wochenende oder Feierabend macht die nötige Beziehungsarbeit für die Aufrechterhaltung oder die Erweiterung sozialen Kapitals ungleich schwieriger. Es zeigt sich zudem in der sogenannten Freizeit, dass auch hier mehr und mehr gesellschaftliche Vorgaben und

Erwartungen das Handeln der Individuen bestimmen und damit Freizeit mitnichten ausschließlich „freie Zeit“ ist.

## 3.2 Freizeit – freie Zeit?

In dem Song „Verschwende deine Zeit“ der Düsseldorfer Band „Die Toten Hosen“ aus dem Jahr 1986 heißt es an einer Stelle:

> Irgendwo geh’n wir schon hin, überall sind wir im Weg. Gucken was der Tag uns bringt, was der Tag uns bringt. (…) Man kann uns nie gebrauchen, wir sehen das selbst ein; schaut euch an und sagt uns: Glaubt ihr, dass ihr besser seid? (Die Toten Hosen, 2018)

Was seinerzeit zum Lebensgefühl bestimmter jugendlicher Subkulturen gehörte, stieß nicht allenthalben auf Begeisterung. Bereits drei Jahre zuvor hatte Opaschowski (1983, S. 71) festgestellt, dass Freizeit durchaus nicht einfach Nichtstun heißt: Passivität sei passé, Freizeit keine Zeit des passiven Erholens und Konsumierens mehr. In Freizeit sei mehr drin: „Das Freizeitverhalten ist insgesamt aktiver geworden“, stellte Opaschowski (ebd.) seinerzeit fest. Und diese Feststellung dürfte heute umso mehr gelten. Einen Grund dafür bilden gesellschaftliche Erwartungen, denen sich Individuen immer häufiger „freiwillig“ unterwerfen (Geißler & Geißler, 2017, S. 71). Dazu zählt, sich ständig gesund und fit halten zu müssen. Tag für Tag mühen sich in Fitness-Studios Tausende ab, um vermeintlich überflüssige Pfunde zu verlieren oder die „schlanke Linie“ zu halten. Immer häufiger begegnen einem Menschen, die alleine durch die Landschaft laufen. In TV-Sendungen wird erklärt, wie man sich jung und gesund hält. Typen wie die Mitglieder der Band „Die Toten Hosen“ sind einer Gesellschaft suspekt, welche Menschen wünscht, „die vorbildlich funktionieren und belastbar sind“ (Cederström & Spicer, 2016, S. 103).

Dazu gehört, dass auch die Freizeit effektiv genutzt wird. Auf der Internetseite eines großen Online-Shops findet sich Werbung für eine Uhr. Es handelt sich um die „neueste Smartwatch von Fitbit“ (amazon, 2018). Die Uhr verspricht: „Leben Sie Ihr bestes Leben“, denn auf dieser Uhr gerät das Ablesen der Zeit zur Nebensache. Die Uhr bietet 15+ Trainingsmodi, Herzfrequenzmessung, Gesundheits-Tracking für Frauen sowie „dynamische, personalisierte Trainingsempfehlungen“ (ebd.). Es geht um den „zwanghaften Drang, sich selbst zu digitalisieren“ (Cederström & Spicer, 2016, S. 134). Die ständige Beobachtung des eigenen Körpers soll „zu erhöhter Leistung führen. Es ist eine Methode, sich produktiver zu machen.“ (Cederström & Spicer, 2016, S. 135). Mit einer Smartwatch lässt sich die Wartezeit auf einen Freund oder eine Bekannte verbinden mit ein paar Trainingsübungen, die die unangenehme Wartezeit „verkürzen“ und zudem noch der Gesundheit nutzen sollen. Das alles lässt sich bequem am Handgelenk ablesen. Die Uhr ist plötzlich nicht mehr nur ein Steuerungsinstrument für zeitliche Abläufe, die Uhr wird auch zum Kontrollinstrument für den Körper und für menschliches Verhalten.

Dabei ist es nicht nur der eigene Körper, welcher „verbessert“ werden soll. In bestimmten sozialen Milieus ist der Besitz kulturellen Kapitals von großer Bedeutung. Wie bereits oben beschrieben, benötigen Erwerb und Erweiterung des kulturellen Kapitals Zeit. So wird vor allem in der „neuen akademischen Mittelklasse“ (Reckwitz, 2017, S. 278) besonders die Freizeit dazu genutzt, das eigene kulturelle Kapital zu erweitern (Reckwitz, 2017, S. 336). Die Anforderungen der Erwerbsarbeit durchdringen Privatleben und Freizeit, deswegen ist letztere mitnichten freie Zeit. Freizeit wird mehr und mehr für viele Individuen ein Bereich, in dem sie an sich selbst arbeiten, sei es in körperlicher, sei es aber auch in geistiger Hinsicht. Sie selbst sind zu einer Ware geworden, die es gilt, auf dem Markt bestmöglich anzubieten (Baumann, 2009, S. 13). Und weil dem so ist, müssen entsprechend auch Kindheit und Jugendzeit sinnvoll genutzt werden. Denn aus Kindern und Jugendlichen sollen einmal erfolgreiche Erwachsene werden.

## 3.3 Kindheit und Jugend als „genutzte Zeit“

Es ist nicht zuletzt die Angst davor, dass die eigenen Kinder in Zukunft keine adäquaten beruflichen Aussichten haben, welche viele Eltern dazu bewegt, für eine angemessene Bildung und Förderung des Nachwuchses zu sorgen (Jurczyk, 2018, S. 158). Das kann zum einen dazu führen, dass Eltern ständig unter Zeitdruck stehen, weil sie die Termine ihres Nachwuchses mit den Zeiten der Erwerbsarbeit sowie ihrer „eigenen“ Zeit koordinieren müssen. Zum anderen hasten häufig auch Kinder und Jugendliche von einem Termin zum anderen. Hinzu kommt, dass Institutionen wie die Ganztagsschule die Freiräume von Kindern und Jugendlichen einschränken. Eine Zeit ohne Erwachsene, in der Kinder und Jugendliche „zugespitztere Erprobungen und Gegenentwürfe von Selbstbestimmung und Selbstpositionierung entwickeln“ (Groschwitz, 2017, S. 27) können, wird damit seltener. Statt „Mehr zweckfreie Zeit!“ (Groschwitz, 2017) gibt es mehr „verwertbare“ Zeit. Dies zeigt sich auch im Bildungsbereich:

Im Frühjahr 2018 beschloss die NRW-Landesregierung die Abkehr vom sogenannten „Turbo-Abi“. Der Gesetzesentwurf sieht vor, dass die Schulen ab dem Schuljahr 2019/20 wieder zum 9jährigen Abitur zurückkehren sollen. Ausnahmen sind allerdings – bei entsprechender Zustimmung der Schulkonferenz – möglich (Kellers, 2018, S. 1). Das „Turbo-Abi“ darf als gutes Beispiel dafür gelten, dass auch Bildung in den vergangenen Jahren zunehmend ökonomischen Verwertungsinteressen unterworfen wurde. Das Bildungswesen unterliegt vielfach nur noch einer Logik der „Industrialisierung und Ökonomisierung des Wissens“ (Liessmann, 2006, S. 8). So wird die Zeit des Lernens zu einer Zeit der Anpassung an die Erfordernisse des Marktes. Wer hier nicht rechtzeitig „investiert“, wird abgehängt. Die Zeiten von Kindern und Jugendlichen werden zusehends verplant, alles hat einem Zweck zu dienen. Und so scheint das, was „Die Toten Hosen“ 1986 im Lied „Verschwende

deine Zeit“ besungen haben, für viele Kinder und Jugendliche heutzutage unerreichbar.

## 4 Von Zeitdieben, Zeitfressern und anderen Bösewichten

Der Familienreport der Bundesregierung aus dem Jahr 2012 setzte sich als Ziel eine „Erhöhung der Zeitsouveränität für Familien. Es geht aber auch um eine Synchronisation von Zeitstrukturen aller relevanten Institutionen, genauso wie um eine Umverteilung von Zeit im Lebenslauf, zwischen Geschlechtern und Generationen und durch familienexterne Dienstleistungen. Darüber hinaus schließt Familienzeitpolitik auch die Verbesserung von Zeitkompetenz (der Familienmitglieder) ein“ (BMFSFJ, 2012, S. 73).

Dabei gibt es eine Fülle von Ratgeberliteratur, die sich vermeintlich darum kümmert, dass Menschen ihre „Zeitkompetenz“ verbessern. Das Zauberwort heißt hier „Zeitmanagement“. Management gilt mittlerweile als Lösung für alles (Bröckling, 2012, S. 134) und so ist es angeblich auch nur der richtige Umgang des Menschen mit den unterschiedlichen „Zeiten“, der entscheidend zur Beendigung von „Zeitkonflikten“ beiträgt. Wen wundert es da, dass Zeit vor allem unter dem Aspekt der Effektivität (Knoblauch & Wöltje, 2008, S. 7) gesehen wird. Zeit darf deshalb nicht „verschwendet“ werden (Leger, 2002, S. 17). In diesem Sinne sollen „Zeitfresser“ (Herwig, 2011, S. 11) vermieden werden, die Menschen sollen sich befreien „von gierigen Zeiträubern“ (Herwig, 2011, S. 13), eine persönliche Strategie lautet: „So werden Sie noch effizienter“ (Herwig, 2011, S. 79). Damit liegt der „richtige Umgang“ mit der Zeit vor allem in der eigenen Verantwortung, außer Acht gelassen wird zumeist völlig, dass es häufig Anforderungen von außen sind, welche das persönliche Zeithandeln völlig durcheinanderbringen können.

Zeitmanagement ist deshalb mitnichten die Lösung der alltäglichen Probleme mit der Zeit, denn ihm „geht es in erster Linie um Selbstdisziplinierung, Selbstkontrolle und umfassende Berechenbarkeit des Zeitlebens“ (Geißler & Geißler, 2017, S. 19). Und so lässt sich auch am Beispiel des Zeitmanagements verdeutlichen, dass heute vieles zu dem im Widerspruch steht, was Kant vor über 200 Jahren zur Maxime der Aufklärung machte: die Befreiung des Menschen aus seiner eigenen Unmündigkeit.

## 5 Fazit

Zeit ist ein vielschichtiges Phänomen. Die Erfahrung der Zeit ist eine höchst subjektive, unterschiedlich nicht nur von Kultur zu Kultur, sondern auch von Epoche zu Epoche. So prägten während der Vormoderne natürliche Erscheinungen das Verständnis von Zeit, wie Sonnenaufgang und Sonnenuntergang oder die Jahreszeiten.

Die Erfindung der Uhr und ihre Kopplung mit den neuen Maschinen der Industrialisierung veränderte dies rasant. Zeit wurde nun als lineare Zeit verstanden, der Takt der Uhren und Maschinen wurde zur bestimmenden Zeiterfahrung der industriellen Moderne. Doch mit der Spätmoderne hat sich auch dies wieder geändert. Neben die Herrschaft der Uhr ist die Herrschaft der Flexibilität getreten.

Dies stellt private Haushalte vor immer neue Herausforderungen. Aushandlungsprozesse in den Haushalten, besonders aber in Familienhaushalten, werden nicht zuletzt aufgrund stetig steigender Außenbeziehungen immer schwieriger, auch weil dort unterschiedliche Zeitregime aufeinandertreffen. So erwarten Arbeitgeber vielleicht Flexibilität, öffentliche Einrichtungen oder aber auch Freizeit- und Konsumeinrichtungen richten sich hingegen häufig nach der Uhrzeit.

Freizeit soll nicht einfach „ungenutzte" Zeit sein. Auch das Freizeitverhalten vieler Menschen unterwirft sich dem Diktat der marktförmigen Verwertbarkeit. Die Logik der Erwerbsarbeit und deren Zeitnutzung übernehmen damit weitere Teile des privaten Lebens vieler Individuen. Dabei durchdringt diese Logik auch zusehends das, was als Kinder- und Jugendzeit bezeichnet wird. Damit die eigenen Kinder bei der Vergabe von zukünftiger Erwerbsarbeit möglichst nicht leer ausgehen oder nur auf den hinteren Plätzen rangieren, müssen sie frühzeitig fit gemacht werden für den Wettbewerb um die besten Plätze. Das geht jedoch vielfach einher mit einem Verlust an der Freiheit, die eigene Zeit selbst zu bestimmen. Kinder- und Jugendzeit wird somit immer mehr Zeit im Sinne Erwachsener.

Einen Ausweg erwartet die Politik in einem Mehr an Zeitsouveränität und in einer Verbesserung von Zeitkompetenz. Das haben sich auch viele Ratgeber in der Literatur auf die Fahnen geheftet. Doch in der Forderung nach einem Zeitmanagement privater Haushalte oder Individuen zeigt sich, dass Zeitsouveränität und Zeitmanagement nicht miteinander kompatibel sind. Die vordergründige Maxime des Zeitmanagements, „Zeit zu sparen" für die vermeintlich wirklich wichtigen Dinge des Lebens, führt ins Leere – oder um wieder auf Gottlieb Sänger alias Heinz Erhardt zurückzukommen: „Zeit zu sparen, das ist Selbstbetrug!"

## Literatur

Baumann, Z. (2009). *Leben als Konsum.* Hamburg: Hamburger Edition.

Bayerl, G. (2013). *Technik im Mittelalter und Früher Neuzeit.* Stuttgart: Theiss.

Borst, A. (2013). *Computus. Zeit und Zahl in der Geschichte Europas* (2. Aufl.). Berlin: Wagenbach.

Bourdieu, P. (2005). *Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik & Kultur 1.* Hamburg: VSA.

Bröckling, U. (2012). Totale Mobilmachung. Menschenführung im Qualitäts- und Selbstmanagement. In T. Lemke, S. Krasmann & U. Bröckling (Hrsg.), *Gouver-*

*nementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen* (6. Aufl.) (S. 131-168). Frankfurt am Main: Suhrkamp.

BMFSFJ, Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.). (2012). *Familienreport 2012. Leistungen, Wirkungen, Trends.* Paderborn: Bonifatius.

Carcopino, J. (1992). *Rom. Leben und Kultur in der Kaiserzeit* (4., bibliographisch erneuerte Aufl.). Frankfurt am Main und Wien: Büchergilde Gutenberg.

Cederström, C.& Spicer, A. (2016). *Das Wellness-Syndrom. Die Glücksdoktrin und der perfekte Mensch.* Berlin: Edition Tiamat.

Cipolla, C. M. (2011). *Gezählte Zeit. Wie die mechanische Uhr das Leben verändert.* Berlin: Wagenbach.

Demandt, A. (2015). *Zeit. Eine Kulturgeschichte.* Berlin: Propyläen.

Die Toten Hosen (DTH). (2018). *Verschwende deine Zeit!* https://www.dietotenhosen.de/diskographie/songs/verschwende-deine-zeit

Geißler, K. A. (1999). *Vom Tempo der Welt. Am Ende der Uhrzeit* (3. Aufl.). Freiburg: Herder.

Geißler, K. A. (2012). *Enthetzt Euch! Weniger Tempo – mehr Zeit.* Stuttgart: Hirzel.

Geißler, K. A. & Geißler, J. (2017). *Time is honey. Vom klugen Umgang mit der Zeit.* München: oekom.

Groschwitz, S. (2017). Mehr zweckfreie Zeit! Für die Lebensphase Jugend sind Freiräume zur selbstbestimmten Gestaltung und zum Experimentieren essenziell – ein Zwischenruf. *DJI Impulse*, 1, 26-27.

Herwig, U. E. (2011). *Zeitmanagement.* Fränkisch-Crumbach: Edition XXL.

Jurczyk, K. (2018). Familie als Herstellungsleistung. Elternschaft als Überforderung? In K. Jergus, J. O. Krüger & A. Roch (Hrsg.), *Elternschaft zwischen Projekt und Projektion* (S. 143-166). Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15005-1_7

Kellers, R. (2018). *Schüler haben bald wieder neun Jahre Zeit fürs Abi.* https://www1.wdr.de/nachrichten/landespolitik/gneun-gesetz-turbo-abi-100.html.

Kettschau, I. (2005). Zeit haben – Zeit gestalten. Qualitative Dimensionen der Haushaltsführung, besonders in prekären Lebensverhältnissen. *Hauswirtschaft und Wissenschaft (HuW), 3*, 132-137.

Knoblauch, J.& Wöltje, H. (2008). *Zeitmanagement* (2. Aufl.). Planegg/München: Haufe.

Leger, E. (2002). *Zeitmanagement im Alltag.* Düsseldorf: Verbraucher-Zentrale NRW.

Levine, R. (2016). *Eine Landkarte der Zeit. Wie Kulturen mit Zeit umgehen* (20. Aufl.). München: Piper.

Liessmann, K.P. (2006). *Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft.* Frankfurt/Main: Büchergilde Gutenberg.

Marx, K. (1974). Thesen über Feuerbach. In K. Marx & F. Engels (Hrsg.), *Ausgewählte Schriften in zwei Bänden* (Band II). Berlin: Dietz.

Nowotny, H. (1993). *Eigenzeit. Entstehung und Strukturierung eines Zeitgefühls.* Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Opaschowski, H. W. (1983). *Arbeit. Freizeit. Lebenssinn?* Leverkusen: Leske + Budrich.

Reckwitz, A. (2017). *Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne.* Berlin: Suhrkamp.

Rosa, H. (2016). *Beschleunigung und Entfremdung. Entwurf einer Kritischen Theorie spätmoderner Zeitlichkeit* (5. Aufl.). Berlin: Suhrkamp.

Schlegel-Matthies, K. (2003). Bildung für Lebensführung – eine neue Aufgabe für die Schule!? In B. Methfessel & K. Schlegel-Matthies (Hrsg.), *Fokus Haushalt. Beiträge zur Sozioökonomie des Haushalts* (S. 71-85). Baltmannsweiler: Schneider.

Schlegel-Matthies, K. & Methfessel, B. (2009). Ressourcen im Rahmen des Haushaltshandelns. *Haushalt & Bildung (H&B), 2*, 3-5.

Sennett, R. (1999). *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus.* Frankfurt/Main: Büchergilde Gutenberg.

Vogtherr, T. (2012). *Zeitrechnung. Von den Sumerern bis zur Swatch* (3., durchges. Aufl.). München: C. H. Beck.

Wyller, T. (2016). *Was ist Zeit?* Stuttgart: Reclam.

## Verfasser

Georg Raacke

Universität Paderborn

Warburger Straße 100
D-33098 Paderborn

E-Mail: georg.raacke@upb.de
Internet: www.upb.de/ekg

Ulrich Gebhard

# Intuition und Reflexion. Der Ansatz der Alltagsphantasien

Angesichts des anspruchsvollen Politikkonzepts der Nachhaltigkeit wird gerade im Kontext von Bildungsbemühungen ein Bewusstseinswandel gefordert. Doch dieser hat nur dann eine Chance, wenn die intuitiven Bilder zu Natur – sogenannte Alltagsphantasien – mit den ökologischen, politischen und kulturellen Argumenten in Beziehung gebracht werden. Der Ansatz der Alltagsphantasien wird in seinen theoretischen Bezügen und pädagogisch-didaktischen Implikationen dargestellt und am Beispiel der Gentechnik konkretisiert.

**Schlüsselwörter**: Alltagsphantasien, Intuition, Reflexion, Sinn, Gentechnik

## 1 Naturbeziehung und Naturreflexion

Bei dem allseits geforderten Bewusstseinswandel im Hinblick auf Natur, im Hinblick auf eine nachhaltige Entwicklung spielen Bildungsprozesse eine zentrale Rolle. So sieht die Agenda 21 Bildung als die wesentliche Voraussetzung für die „Herbeiführung des nötigen Bewusstseinswandels" an. Bildung sei wichtig für „die Schaffung eines ökologischen und ethischen Bewusstseins sowie von Werten und Einstellungen, Fähigkeiten und Verhaltensweisen, die mit einer nachhaltigen Entwicklung vereinbar sind" (BMU, 1992). Zugleich ist zu sehen, wie beschränkt oder zumindest wie kompliziert die Möglichkeiten tiefgreifender Bildungsprozesse in dieser Hinsicht sind.

Angesichts dieser Kompliziertheit werde ich hier die Problematik des besagten Bewusstseinswandels vor dem Hintergrund des Gedankens behandeln, dass moralische Positionen sich oft aus ganz anderen Quellen nähren als die logisch-rationalen Argumente. Wie implizite, intuitive oder unbewusste Anteile erschlossen und fruchtbar gemacht werden können, werde ich mit dem Ansatz der „Alltagsphantasien" (Gebhard, 2007, 2015) zeigen.

Die Naturbewusstseinsstudien des deutschen Bundesamts für Naturschutz der vergangenen Jahre haben danach gefragt, was und wie die Deutschen über „Natur" denken. Dabei hat sich u.a. gezeigt, dass „Natur" neben der wichtigen Funktion als Erfahrungsraum (zum Beispiel Erlebnisse in Natur und Landschaft zur Erholung, Freude und Gesundheit) als eine Art „Sinninstanz" fungiert, nämlich als eine Metapher für ein „gutes Leben", Gerechtigkeit und Glück. „Natur" wird mit schönen Gefühlen verbunden, und die dadurch evozierten inneren Naturbilder sind „ange-

 HiBiFo 3/2018, S. 54-66. https://doi.org/10.3224/hibifo.v7i3.04

nehm“, „ruhig“, „ausgleichend“ und „fröhlich“. Die Rede oder das Denken über „Natur“ ist offenbar verbunden mit mehr oder weniger expliziten Mensch- und Weltbildern, die Ideen davon transportieren, wie sich die Menschen ihr Leben und überhaupt die Welt, in der sie leben wollen, vorstellen.

Oft werden nun derartige Naturbilder als unverbindlich, romantisierend oder auch irrational charakterisiert und zum Teil auch kritisiert (z.B. Schäfer, 1993). Diese Kritik ist sehr ernst zu nehmen – allerdings gerät dabei leicht aus dem Blick, dass derartige romantische oder auch irrationale Bilder auch etwas mit einem grundlegenden Sinnverlangen zu tun haben. Natürlich müssen die Naturbilder ideologiekritisch analysiert werden, jedoch kann man damit auch das Kind mit dem Bade ausschütten. Das Phänomen, dass viele Menschen offenbar Natur mit einem guten Leben in Verbindung bringen, als romantisierend (und damit kitschig, letztlich verlogen) zu diskreditieren, verspielt damit möglicherweise auch einen bedeutsamen emotionalen Grund für die Bewahrung der Natur.

Bei unseren Naturbeziehungen spielen rationale wie irrationale Elemente gleichermaßen eine Rolle. Damit wird übrigens nicht behauptet, dass die Natur im Stile des naturalistischen Fehlschlusses Werte und Sinn vorgeben könnte. Diese normative Verwendung von „Natur“ hat sich stets als ideologisch einseitig und gefährlich erwiesen. Doch kann „Natur“ gewissermaßen ein realer und phantasierter „Resonanzraum“ sein, in dem und angesichts dessen Sinnkonstituierungsprozesse möglich werden können (Gebhard 2014).

## 2 Subjektivierung und Objektivierung

„Natur“ hat für die Menschen nicht nur eine gleichsam „objektive“ biologisch-ökologische Bedeutung, sondern wird mit mannigfachen persönlichen subjektiven Bedeutungen symbolisch aufgeladen.

Objektivierung und Subjektivierung stellen die jeweilige Art der Beziehung dar, die das Individuum (Subjekt) zu einem Gegenstand (Objekt) hat. Unter Objektivierung verstehe ich in Anlehnung an Boesch (1980) die gleichsam „objektive“, systematisierte Wahrnehmung, Beschreibung und Erklärung der Realität. Bei der Subjektivierung dagegen handelt es sich um die symbolischen Bedeutungen der Dinge, die in subjektiven Vorstellungen, Phantasien und Konnotationen zum Ausdruck kommen.

„Das Haus, vom Blätterdach des Buschmanns über den Iglu des Eskimos bis zum klimatisierten Bungalow des Amerikaners erfüllt immer dieselbe Funktion: es stabilisiert die Temperatur, die Luftfeuchtigkeit, es schützt vor Wind und Regen. Dadurch entlastet es den Organismus und gewährt die Perioden der Ruhe und Erholung, die er benötigt. ... Das Haus ist im Grunde einfach eine Klimakammer ...“ (Boesch, 1980, S. 51). Die Handlung „Haus bauen“ erfordert eine Vielzahl instrumenteller Fähigkeiten: systematische Beobachtungen der äußeren Realität, techni-

sche Einflussnahme auf diese Realität, handwerkliches Geschick und vieles mehr. Das Hausbauen wird umso effektvoller sein, je zutreffender, in gewisser Weise je „objektiver“ die systematisierte Wahrnehmung dieser Realität ist. Diese Art von Weltbezug, die ein effizientes Wirken in der Welt ermöglicht, nennt Boesch „Objektivierung“.

Dieselbe Handlung hat zusätzlich und notwendig noch eine subjektive Bedeutung. Dazu gehört die Funktionslust, über äußere Situationen verfügen zu können, und – mehr noch – die symbolischen Bedeutungen, die menschliche Handlungen und die Dinge, mit denen wir umgehen, annehmen können. Mit der Handlung „Haus bauen“ verknüpfen sich somit notwendig symbolische Bedeutungszuschreibungen, die über die objektivierende Dimension hinausgehen, diese jedoch nicht etwa in Frage stellen. Werte, Phantasien, Mythenbildungen, Ästhetisierungen heften sich symbolisch an Handlungen und Wahrnehmungen und verbinden sich untrennbar mit der objektivierenden Bedeutung. Diese Art von Weltbezug nennt Boesch „Subjektivierung“.

Die Dinge der Welt sind vor diesem Hintergrund nie nur Objekte – als solche blieben sie uns fremd. Zugleich symbolisieren sie projizierte Aspekte des eigenen Ichs – auf diese Weise wird die Umwelt vertraut und mit persönlicher Bedeutung versehen. Ein Haus ist eben nicht nur eine „Klimakammer“, sondern zugleich auch ein „Zuhause“. Der Architekt beschreibt das Haus anders als derjenige, der in ihm wohnt. Allerdings: „Sobald der Architekt im Hause wohnt, füllt es sich auch für ihn mit Inhalten und Bedeutungen, die in seinen objektiven Plänen nirgends erscheinen – obwohl sie, und das ist vielleicht nicht unwichtig, gerade daraufhin konzipiert worden sind“ (Boesch, 1980, S. 62). In unsere objektivierenden Pläne eingewoben sind also unsere subjektivierenden Bedeutungszuschreibungen. Beide Weltbezüge sind zwar analytisch trennbar, jedoch in unseren Handlungen und Wahrnehmungen stets vereint.

Neben der gewissermaßen tatsächlichen Bedeutung der Umwelt hat sie noch eine symbolische Bedeutung, heften sich an besondere Ausschnitte der Umwelt „Umwelt-Phantasmen“ und Konnotationen. Ein Apfelbaum beispielsweise kann neben der faktischen Bedeutung, die u.a. in Kategorien der Biologie, der Gärtnerei oder der Ernährung beschreibbar sind, ganz andere Phantasien und Konnotationen an sich binden. Er kann Merkzeichen für die Fähigkeit des Kletterns sein, erinnert vielleicht an den Garten der Kindheit oder an soziale Erfahrungen des Apfelklauens. Solche persönlichen Assoziationen können sich zusätzlich mit kulturell vermittelten Symbolsystemen verbinden, beim Apfelbaum zum Beispiel mit der Paradiesgeschichte oder mit Schneewittchen.

Subjektivierung und Objektivierung erweisen sich dabei keineswegs als alternative Zugänge zu den Dingen der Welt, sondern stets als gleichzeitige bzw. komplementäre, wobei der Schwerpunkt je nach Tätigkeit jeweils verschoben sein kann. In der anerkannten und selbst gedachten Verschränkung beider Zugänge kann Sinn auf-

scheinen. Das subjektive Gefühl von Sinn kann dann entstehen, wenn wir uns nicht auf eine Seite dieser Polarität schlagen (müssen), sondern uns gleichsam „zweisprachig“ in beide Perspektiven begeben.

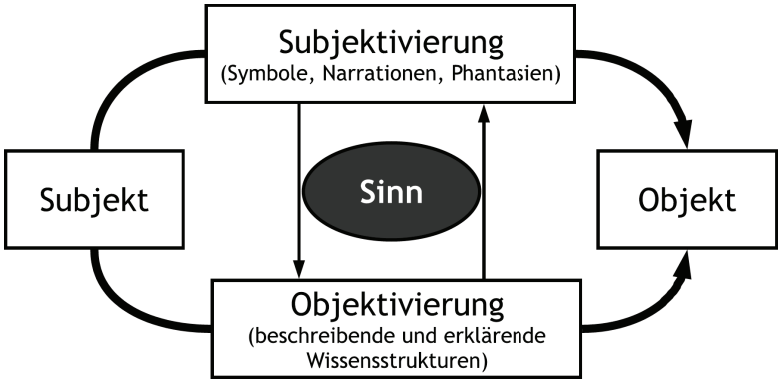


Abb. 1: Sinnkonstituierung zwischen Subjektivierung und Objektivierung (Quelle: Eigene Darstellung)

# 3 Der Ansatz der Alltagsphantasien

## 3.1 Theoretischer Hintergrund

„Natur“ aktiviert und formt offenbar ein reichhaltiges Spektrum an Vorstellungen, Bildern, Phantasien, Hoffnungen und Ängsten. Diese Konstruktionen sind in der Regel nicht manifest, sondern treten bei den verschiedensten für die Subjekte bedeutsamen Anlässen aus ihrer Latenz heraus oder offenbaren sich im Handeln. Sie sind jedoch wirksam und bedeutsam, auch und gerade, wenn sie nicht bewusst sind. Latente, intuitive, unbewusste Sinnstrukturen – diese Vorstellungswelten nenne ich Alltagsphantasien (Gebhard, 2007; 2015) – beeinflussen unsere Naturbeziehungen und auch den Naturdiskurs.

Mit dieser Überlegung wird die zentrale Annahme der Psychoanalyse, nämlich die Bedeutung des Unbewussten, aufgegriffen und für ein Verständnis nicht nur der subjektiven Persönlichkeit, sondern auch öffentlicher Diskurse genutzt. Das ist natürlich weder als kritische Anmerkung zur begrenzten Reichweite rationaler Argumentation noch als eine Diffamierung latenter Sinnstrukturen zu verstehen. Im Gegenteil: Freud zufolge gehört gerade die unauflösliche, gegenseitige Verzahnung beider Bereiche zu den Grundbedingungen des menschlichen Seelenlebens: „Das Unbewußte muß [...] als allgemeine Basis des psychischen Lebens angenommen werden. Das Unbewußte ist der größere Kreis, der den kleineren des Bewußten in sich einschließt“ (Freud, 1900, S. 617).

Die Annahme eines Unbewussten korrigiert eine der Grundannahmen abendländischen Denkens, nämlich, dass sich menschliche Existenz zuerst und vor allem

in einer bewussten Reflexion beziehungsweise Selbstreflexion erfährt und auslegt. Die Annahme über die Existenz und die bestimmende Funktion des Unbewussten wird inzwischen sowohl von neurobiologischen als auch von kognitionspsychologischen Denkrichtungen geteilt (zum Verhältnis des psychoanalytischen und des kognitionspsychologischen Begriffs des Unbewussten siehe Combe & Gebhard, 2012, S. 33 ff.). Analog zur Unterscheidung in bewusste und unbewusste Prozesse werden in der Kognitions- und Sozialpsychologie (Evans, 2007) zwei Verarbeitungsmodi des kognitiven Systems unterschieden (Tab. 1).

Tab. 1: Zwei Arten des Denkens (Quelle: nach Heidt, 2001)

| Das reflektierende System | Das intuitive System |
|---|---|
| langsam und anstrengend | schnell und mühelos |
| beabsichtigt und kontrollierbar | unbeabsichtigt und automatisiert |
| bewusst zugänglich (und bezüglich seiner Logik) überprüfbar | nicht zugänglich; nur die Ergebnisse gelangen ins Bewusstsein |
| benötigt Aufmerksamkeitskapazitäten, welche begrenzt sind | benötigt keine Aufmerksamkeitskapazitäten |
| serielle Verarbeitung | parallel verteilte Verarbeitung |
| Verarbeitung von Symbolen; Denken ist wahrheitssuchend und analytisch | Vergleich von Mustern; Denken ist metaphorisch und holistisch |

Dieses Implikationsverhältnis von Bewusstem und Unbewusstem, von rationalen und irrationalen Prozessen, von äußeren Gegebenheiten und inneren Phantasien ist im Hinblick auf das Nachdenken über Natur zu berücksichtigen. Nachhaltigkeit, Energiewende, Natursehnsüchte, Wildnis sind dafür nur exemplarische Stichworte. Phantasien, Bilder, Metaphern, Mythen erhalten insofern fast täglich neues Anregungspotential aus der Realität. Um die Rekonstruktion und Interpretation dieser Vorstellungen und Bilder geht es beim Ansatz der Alltagsphantasien.

Zugleich ist natürlich zu sehen, dass die Ebene der Bilder und Phantasien zwar eine ausgesprochen wirksame, aber dennoch nicht die allein gültige ist. Wir haben nämlich kein intuitiv sicheres Wissen vom „Wert der Natur“, vom „Wert des Lebens“, von „Gut und Böse“ oder vom „Wesen des Menschen“, sondern müssen unsere Deutungsmuster prüfen, auch und gerade, wenn sie sich aus latenten Quellen speisen. Insofern ist die Aufforderung zur Reflexion ein Kernelement des Ansatzes der Alltagsphantasien.

Diese Art von Vorstellungen haben auch eine Nähe zu dem, was bisweilen mit dem „gesunden Menschenverstand“ bezeichnet wird, von dem Descartes meinte, dass „nichts auf der Welt so gerecht verteilt“ sei (zit. nach Wagner, 1994, S. 45). Wagner versteht darunter das „uns spontan verfügbare und meist unreflektiert gebrauchte Hintergrundwissen, das unserer alltäglichen Praxis unterliegt“ (ebd.). Angesichts des vorrationalen beziehungsweise vorreflexiven Charakters solcher Strukturen des Alltagsbewusstseins spreche ich von „Alltagsphantasien“ oder noch zugespitzter (in Anlehnung an Roland Barthes, 1964) von „Alltagsmythen“.

Ein zentraler Gedanke dabei ist, dass sich die „Rationalität des Alltags“, die ich mit dem Begriff der „Alltagsphantasien“ belege, zumindest nur teilweise mit aufgeklärter, wissenschaftlicher Rationalität deckt, ja geradezu als eine komplementäre Rationalität gedacht werden muss. Der Geist, der sich in Alltagsphantasien verdichtet, ist routiniert, automatisch (Moscovici, 1982), speist sich aus latenten und vorrationalen Quellen, entspricht dem, was Levi-Strauss (1968) „wildes Denken“ genannt hat. Der Geist dagegen, der im Ideal wissenschaftlicher Rationalität zum Ausdruck kommt, ist logisch, kritisch, kontrolliert, formal. Es ist davon auszugehen, dass beide Formen des Denkens nicht gegensätzlich, sondern als gleichberechtigte Wirklichkeitszugänge zu denken sind. Sie repräsentieren nicht etwa die primitive oder archaische Form des Denkens gegenüber der entwickelten Form; die eine ist nicht die Vorform der anderen, sondern es handelt sich um zwei komplementäre Möglichkeiten des menschlichen Geistes.

Wichtig in diesem Zusammenhang ist der Gedanke, dass das Aufeinanderprallen dieser unterschiedlichen Rationalitäten in öffentlichen Diskursen als ein wesentlicher Grund für die Heftigkeit mancher Auseinandersetzungen angesehen werden kann, die nicht selten in schier unauflöslich scheinende Aporien führen kann. Der Naturdiskurs ist dafür ein gutes Beispiel, aber auch die Debatte um Stammzellen, Atomenergie, Klimaveränderung, Nachhaltigkeit oder Biodiversität. Diese Aporien können auch nicht verstanden oder gar aufgelöst werden, beschränkt man sich bei der Analyse lediglich auf die Ebene der rational-logischen Argumente und Sachverhalte. „Es genügt nicht, die argumentative Struktur von Diskursen zu analysieren, solange in qualitativen Studien die kulturellen Bilder und Metaphern nicht berücksichtigt werden, die wie ein Gerüst von Stützbalken das im Diskurs konstruierte Objekt tragen“ (Grize, 1989; zit. nach Wagner, 1994, S. 159). Diese Stützbalken sind deshalb besonders wichtig, weil sie die kulturellen und sozialen Konzepte, unsere impliziten Welt- und Menschenbilder transportieren.

## 3.2 Der sozialintuitionistische Ansatz der Moralpsychologie

Diese Zusammenhänge sind auch bei der Genese von moralischen Urteilen zu berücksichtigen: Bisherige eher rationalistische Ansätze in der Moralpsychologie gehen mit Piaget und Kohlberg davon aus, dass der Mensch zu moralischem Wissen und moralischem Urteilen primär durch einen Prozess des rationalen Denkens gelangt. In neueren intuitionistischen Ansätzen der Moralpsychologie wird dagegen angenommen, dass zunächst eine moralische Intuition vorhanden ist und diese direkt das moralische Urteil verursacht. Das rationale Denken findet überwiegend nach dem intuitiven Urteil, also als *post hoc* Rechtfertigung statt, das heißt, dabei wird in der Regel überwiegend nach Pro-Argumenten für das intuitiv bereits gefällte Urteil gesucht. Somit bleibt das am Anfang intuitiv gefällte moralische Urteil auch nach dem rationalen Denken unverändert (Haidt, 2001).

Nach Haidt (2001) geht es vor allem darum, die mit der Wahrnehmung generierten Schlussfolgerungen *post hoc* zu legitimieren und rational zu begründen. Nachdenken generiert nachträgliche Rechtfertigungen der intuitiven Bewertungen, und es scheint ein engerer Zusammenhang zwischen Bewertungen und intuitiven Bildern beziehungsweise Phantasien als zwischen Bewertungen und bewusster Argumentation zu bestehen. Das moralische Argumentieren gleicht dann eher dem Plädoyer eines Rechtsanwalts, bei dem das Urteil ja bereits feststeht, als dem Argumentieren eines wahrheitssuchenden Wissenschaftlers, bei dem die Lösung ja noch gefunden werden muss. Natürlich sind Intuitionen nicht die besseren Urteile. Aber – weil sie maßgeblich auf Denken und Handeln Einfluss nehmen – müssen sie in Reflexionsprozessen berücksichtigt werden.

## 3.3 Zweisprachigkeit: Der pädagogisch-didaktische Ansatz der Alltagsphantasien

Der pädagogisch-didaktische Ansatz der Alltagsphantasien (Gebhard, 2007, 2015) akzentuiert die Bedeutung der symbolischen, intuitiven, vorbewussten Vorstellungswelten und deren Reflexion. Die zentrale Annahme des Konzepts der Alltagsphantasien ist, dass die explizite Reflexion assoziativer und intuitiver Vorstellungen die Beschäftigung mit (Lern-)Gegenständen vertieft und damit subjektiv bedeutsames, persönlichkeitswirksames Lernen ermöglicht. „Alltagsphantasien" gehen zum Teil weit über die jeweils thematisierte fachliche Dimension hinaus, ermöglichen ein breites Spektrum von Andockpunkten und transportieren Figuren des Selbst-, Menschen- und Weltbildes. Der entscheidende Akzent dabei ist nicht nur, dass diese intuitiven Vorstellungen die Beschäftigung mit Lerngegenständen begleiten, sondern dass deren ausdrückliche Berücksichtigung die Auseinandersetzung mit diesen Gegenständen vertieft und dem Lernen eine neue, eine sinnkonstituierende Dimension und die Gestalt eines Erfahrungsprozesses gibt (Combe & Gebhard, 2007). Eine wesentliche Intention des Ansatzes „Alltagsphantasien" ist nicht nur eine Sensibilisierung für intuitive und unbewusste Vorstellungen, die aufgrund ihres vermeintlich irrationalen oder abschweifenden Charakters oft nicht berücksichtigt werden, sondern auch und v. a. die Fähigkeit der „Zweisprachigkeit": es geht darum, gleichermaßen objektivierende wie subjektivierende Vorstellungen zu berücksichtigen (siehe Abb. 1) und sie aufeinander zu beziehen.

Die pädagogische Annahme ist, dass Lernprozesse dann erfolgreicher und sinnvoller sind, wenn der alltägliche, subjektivierende, intuitive und eben phantasiereiche Zugang zu den Phänomenen nicht nur geduldet, sondern zum Gegenstand expliziter Reflexion und des sozialen Austausches gemacht wird.

Im Falle der Natur- und Nachhaltigkeitsdebatte geht es beim Ansatz der Alltagsphantasien um das Verhältnis von rationalen Argumenten innerhalb der Natur-

und Nachhaltigkeitsdebatte einerseits und irrationalen, intuitiven, erlebnisbezogenen Elementen des Naturbewusstseins andererseits.

Im Ansatz der Alltagsphantasien wird versucht, das Spannungsverhältnis von Reflexion und Intuition konstruktiv zu wenden und fruchtbar zu machen und dies auch deshalb, weil die Diskrepanz zwischen Einsicht beziehungsweise Bewusstsein und „nachhaltigem" Verhalten dermaßen eklatant ist (Rost, 2002), dass sowohl Politik als auch Bildungsinstitutionen nachdenklich werden müssen. Im Hinblick auf Bildungsprozesse ist dabei meine zentrale These, dass ein Wandel des Naturbewusstseins oder auch Bildung für nachhaltige Entwicklung dann eine Chance haben, wenn unsere intuitiven, z. T. unbewussten Bilder und Phantasien zu Natur einerseits und die ökologisch, politisch, kulturellen Argumente im Hinblick auf Natur und Nachhaltigkeit andererseits „zweisprachig" miteinander in Beziehung gebracht werden.

## 3.4 Zur Wirksamkeit der expliziten Reflexion von Alltagsphantasien in Lernprozessen – empirische Hinweise

In zwei schulischen Interventionsstudien (Born, 2007; Monetha, 2009; Monetha & Gebhard, 2008) konnte gezeigt werden, dass schulischer Unterricht, der die Alltagsphantasien der Schülerinnen und Schüler explizit zum Thema macht und immer wieder darauf zurückkommt, sinnhafter interpretiert wird, motivierender ist und darüber hinaus auch zu einem nachhaltigeren Lernerfolg führt. In einer laborexperimentellen Studie (Oschatz, Mielke & Gebhard, 2011; Oschatz, 2011) wurde zusätzlich deutlich, dass die primäre Wirkung der Alltagsphantasien als eine Irritation beschrieben werden kann, die zunächst von der routinierten und effizienten Beschäftigung mit einer Thematik ablenkt. Die Irritation kann allerdings bereits mittelfristig in vertiefte und nachhaltige Lernprozesse transformiert werden, und zwar wesentlich unter den Bedingungen des sozialen Austausches und der Muße (vgl. Gebhard, 2015).

Insgesamt lassen sich die empirischen Befunde als Hinweise für die Wirksamkeit der Konzeption der Alltagsphantasien interpretieren: Die explizite Berücksichtigung der subjektivierenden, symbolisierenden Deutungsmuster einerseits und das Nachdenken über die kulturelle Note wissenschaftlicher Inhalte (Mensch- und Weltbilder) anderseits führt zu einer Vertiefung von Bildungsprozessen.

## 3.5 Alltagsphantasien zur Gentechnik

Um auf die Ebene der Phantasien und der latenten Sinnstrukturen zu gelangen, bedarf es besonderer methodischer Zugänge. In unserer Hamburger Arbeitsgruppe „Intuition und Reflexion" haben wir ein Gruppendiskussionsverfahren als qualitative Forschungsmethode mit Kindern und Jugendlichen angewandt, das Anregungen aus der Kinderphilosophie aufgreift (vgl. Billmann-Mahecha & Gebhard,

2014). Insbesondere der Ansatz, durch das Vorlesen einer im Ausgang offenen Geschichte (Dilemma) eine eigenständige Diskussion anzuregen, hat sich in unserer bisherigen Forschung gut bewährt. Verschiedene, begründbare Positionen werden durch ein kontrovers geführtes Gespräch zwischen zwei Jugendlichen in der Geschichte repräsentiert.

Die Diskussionen werden wörtlich transkribiert und nach Verfahrensvorschlägen der Grounded Theory ausgewertet. Im Folgenden sind zunächst die Alltagsphantasien benannt, die auf der Grundlage von 30 Gruppendiskussionen mit Jugendlichen zum Thema „Gentechnik" rekonstruiert wurden (Gebhard, 2009):

| | |
|---|---|
| Das Leben ist heilig. | Der Mensch als homo faber |
| „Natur" als sinnstiftende Idee. | Der Mensch als Schöpfer |
| Tod und Unsterblichkeit | Der Mensch als Maschine |
| Gesundheit | Perfektion und Schönheit |
| Dazugehörigkeit versus Ausgrenzung | Individualismus |
| Ambivalenz von Erkenntnis und Wissen | „Sprache der Gene". |
| Geld regiert die Welt. | |

Diese Übersicht zeigt die Vielfalt und auch Vielschichtigkeit der Alltagsphantasien. Die einzelnen Erzählungen sprechen natürlich nicht für sich, sondern müssen in einem sorgfältigen hermeneutischen Prozess ausgedeutet werden. Weil es im gegebenen Zusammenhang v. a. um die Naturbilder und Naturphantasien geht, werden im Folgenden nun beispielhaft die Vorstellungen zu „Natur als sinnstiftende Idee" ausgebreitet.

Die Alltagsphantasie „Natur als sinnstiftende Idee" ist bei der Auseinandersetzung mit der modernen Gentechnik relativ häufig anzutreffen, insbesondere in Form eines normativen Naturbegriffs. „Was natürlich ist, ist gut." Es handelt sich hier um eine Argumentationsfigur, die in der Philosophie als „naturalistischer Fehlschluss" bezeichnet wird, die das Sein mit dem Sollen vermengt. Im Hinblick auf das damit implizierte Menschenbild bedeutet dies, dass die Natur zum Inbegriff einer normativen Instanz wird, die den Maßstab für moralische Urteile liefert. „Natürlich" und „moralisch richtig" fallen bei einer solchen naturalistischen Ethik zusammen. Zum Beispiel: „Aber ich denke mal, dass es von der Natur so gegeben ist, dass das so passiert ist."

Die normstiftende Funktion von Natur ist am verlässlichsten, wenn die Natur stabil und ewig ist. In diesem Zusammenhang erfordert der „Mythos Natur" einen statischen Naturbegriff: „Die Natur soll so bleiben, wie sie ist." Vor diesem Hintergrund ist es folgerichtig auch „frevelhaft", diese ewige Natur zu verändern. Im Gegenteil: entsprechend der innerhalb dieses Mythos vorherrschenden physiozentrischen Ethik ist die Natur hierarchisch über dem Menschen angesiedelt, und der Mensch darf sich nicht über die Natur stellen (Menschenbild), z.B. „Man soll der Natur nicht ins Handwerk pfuschen."

Im Zusammenhang mit der Alltagsphantasie „Natur als sinnstiftende Idee“ finden sich auch häufig evolutionäre Positionen, z.B. bei der Bewertung der Gentherapie. „Für die Betroffenen sicherlich gut, aber der Mensch ist auch nur ein biologischer Kreislauf, den man nicht um Jahrzehnte aufhalten sollte.“ „Für das Individuum eine optimale Lösung. Für die Menschheit als Ganzes aber an sich nicht nur gut. Bisher gelten die Gesetze des Stärkeren – er überlebte.“ „Finde ich positiv, wenn es kranken Menschen eine Erleichterung bringt. Doch wo bleibt dann eine natürliche Auslese?“

„Natürliche Auslese“ und „Selektion“ werden bemerkenswert häufig als Kategorien zur Bewertung der Gentherapie verwendet. Solche eugenischen, zum Teil auch sozialdarwinistischen Vorstellungen offenbaren sich in der Befürchtung, dass sich die „Stärkeren“ nicht mehr durchsetzen könnten, wenn durch gentherapeutische Möglichkeiten kranke Menschen geheilt werden oder durch eine gentechnisch optimierte Landwirtschaft zu viele Menschen überleben würden. Zwar wird im Kontext solcher Argumentation die mögliche Bewältigung des Hungerproblems mit Hilfe der Gentechnik durchaus begrüßt, jedoch wird gefragt, ob dies im Sinne der „natürlichen Selektion“ sein könne. Die Stärkeren, in diesem Fall die Satten, könnten sich möglicherweise als Konsequenz der gentechnisch unterstützten Bewältigung des Hungerproblems nicht mehr durchsetzen. Ausgesprochen häufig gibt es das Überbevölkerungsargument. „Das Problem der Dritten Welt ist nicht der Hunger der dort lebenden Menschen, sondern die Tatsache, dass zu viele Menschen in einem Gebiet leben, das einfach von der Natur nicht für so viele Menschen vorgesehen ist.“ „Die Natur sollte das Hungerproblem in Afrika lösen.“

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Naturvorstellungen eine Verbindung mit mannigfachen symbolhaltigen Konstruktionen eingehen: mit naturphilosophischen beziehungsweise -religiösen Vorstellungen („Gibt es nicht bestimmte Regeln der Natur, die man einfach einhalten sollte?”), mit sozialdarwinistischen Konzepten („Die Natur soll das Hungerproblem in Afrika lösen.“) und mit Angst („Außerdem wird die Natur sich sicher einmal zur Wehr setzen.“). Zu betonen ist außerdem, dass ein normativer Naturbegriff vorherrscht, der im Stile des naturalistischen Fehlschlusses das Sein mit dem Sollen vermengt: Dies gilt auch im Umkehrschluss: Was auf technische Weise „unnatürlich“ gemacht wurde, wird zumindest skeptisch betrachtet. Dieses naturalistische Normengefüge ist offenbar das Netz, in dem sich die Gentechnik, vor allem die „grüne Gentechnik“, verfängt. Die in der Phantasie an sich stabile und „ewige“ Natur verliert so ihre unverbrüchliche und damit Geborgenheit vermittelnde Funktion.

## 4 Fazit: Alltagsphantasien, Irritation und Nachhaltigkeit

Die primäre Wirkung der Beschäftigung mit Alltagsphantasien kann als eine Irritation beschrieben werden, die zunächst von der routinierten Beschäftigung mit einer

Thematik wegzuführen scheint. Bereits auf den zweiten Blick ist das nicht mehr erstaunlich: Die Phantasien nehmen – weil sie als Abkömmlinge des Unbewussten oft unlogisch, assoziativ und widersprüchlich erscheinen – nicht nur die objektivierende Version des Gegenstands in den Blick, sondern eben noch ganz andere Dimensionen, von denen sich die Schulweisheit oft nichts träumen lässt. Das ist geradezu der spezifische Charakter der Phantasien und das kann natürlich irritieren und auf „Abwege" führen. Allerdings – und das zeigen die Interventionsstudien – lohnt sich diese irritierende Tiefe: Wenn die Phantasien willkommen sind, wenn sie immer wieder zum Gegenstand expliziter Reflexion gemacht werden – auch zunächst abschweifig erscheinen – werden Bildungsprozesse, die Alltagsphantasien berücksichtigen, sinnhafter erlebt, unterstützen die Motivation und sind auch im Hinblick auf die kognitive Beschäftigung mit einem Gegenstand – langfristig, meist schon mittelfristig – effizienter. Die Berücksichtigung der Alltagsphantasien und die damit verbundenen Irritationen können insofern geradezu zum „fruchtbaren Moment im Bildungsprozess" (Copei, 1969) werden. Insofern hat das krisenhafte Moment, das bei Erfahrungen und Phantasien geradezu systematisch auftritt, auch eine bildungstheoretische Dimension (Combe & Gebhard, 2009).

Der zentrale Gedanke dieses Aufsatzes ist nun, dass das auch für unsere Naturbilder und die Beschäftigung mit Natur, Umwelt und Nachhaltigkeit gilt. Die symbolisierenden und subjektivierenden Naturbilder sind als „Alltagsphantasien" gleichsam die Tiefendimension des Naturbewusstseins, um dessen Transformation es im Hinblick auf eine nachhaltige Entwicklung gehen muss. Sich diesen notwendig auch irritierenden bzw. krisenhaften Erfahrungen und den damit assoziierten Bildern zu stellen und sie zugleich der Reflexion zugänglich zu machen, ist nämlich eine Bedingung dafür, dass das Naturbewusstsein eine persönlichkeitswirksame und handlungsleitende Qualität bekommt. Dabei sind Krisen und Irritationen nicht zu vermeiden. Im Gegenteil: Die Phantasien beunruhigen das Subjekt auch deshalb, weil sie inhaltlich unsere kulturell erzeugten Welt- und Menschenbilder transportieren und somit die Menschen in den Grundfesten ihrer Existenz berühren. Diese Berührung ist eine sensible Angelegenheit. Deshalb ist diese Art von Bildung, bei dem subjektivierende und objektivierende Interpretationen des Gegenstandsbereichs gleichsam „zweisprachig" zusammengebracht werden, ein Prozess, der auf die selbstbestimmte und spontane Aktivität der Bildungssubjekte geradezu angewiesen ist.

## Anmerkung

Dieser Beitrag ist eine gekürzte und modifizierte Fassung des Aufsatzes des Autors: Gebhard (2016).

## Literatur


Barthes, R. (1964). *Mythen des Alltags*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Billmann-Mahecha, E. & Gebhard, U. (2014). Die Methode der Gruppendiskussion zur Erfassung von Schülerperspektiven. In D. Krüger, I. Parchmann & H. Schecker (Hrsg.), *Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung* (S. 147-158). Berlin: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-37827-0_12

BMU. (1992). *Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung im Juni 1992 in Rio de Janeiro. Agenda 21*. Bonn.

Boesch, E. E. (1980). *Kultur und Handlung*. Bern: Huber.

Born, B. (2007). *Lernen mit Alltagsphantasien*. Wiesbaden: Budrich.

Combe, A. & Gebhard, U. (2007). *Sinn und Erfahrung*. Opladen: Springer VS.

Combe, A. & Gebhard, U. (2009). Irritation und Phantasie. Zur Möglichkeit von Erfahrungen in schulischen Lernprozessen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 12*(3), 549-557. https://doi.org/10.1007/s11618-009-0083-1

Combe, A. & Gebhard, U. (2012). *Verstehen im Unterricht. Die Bedeutung von Phantasie und Erfahrung.* Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-94281-0

Copei, F. (1969). *Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess*. Heidelberg: Quelle und Meier.

Evans, J.S.B.T. (2007). Dual-Processing Accounts of Reasoning, Judgement, and Social Cognition. *Annual Review of Psychology*, *59,* 255-278. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093629

Freud, S. (1900). *Die Traumdeutung*. GW Band II und III.

Gebhard, U. (2007). Intuitive Vorstellungen bei Denk- und Lernprozessen: Der Ansatz der „Alltagsphantasien". In D. Krüger & H. Vogt (Hrsg.), *Theorien in der biologiedidaktischen Forschung* (S. 117-128). Berlin: Springer.

Gebhard, U. (2009). Alltagsmythen und Alltagsphantasien. Wie sich durch die Biotechnik das Menschenbild verändert. In S. Dungs, U. Gerber & E. Mührel (Hrsg.), *Biotechnologien in Kontexten der Sozial- und Gesundheitsberufe* (S. 191-220). Frankfurt/Main: Lang.

Gebhard, U. (2014). Wie viel „Natur" braucht der Mensch? „Natur" als Erfahrungsraum und Sinninstanz. In G. Hartung & T. Kirchhoff (Hrsg.), *Welche Natur brauchen wir? Analyse einer anthropologischen Grundproblematik des 21. Jahrhundert* (S. 249-274). Freiburg: Alber.

Gebhard, U. (2015). Sinn, Phantasie und Dialog. In U. Gebhard (Hrsg.), *Sinn im Dialog. Zur Möglichkeit sinnkonstituierender Lernprozesse im Fachunterricht* (S. 103-124). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-01547-3_7

Gebhard, U. (2016). Intuition und Reflexion. Der Ansatz Alltagsphantasien. In U. Eser (Hrsg.), *Jenseits von Belehrung und Bekehrung: Wie kann Kommunikation über Ethik im Naturschutz gelingen*? (S. 84-97). Bonn: BfN-Skipten.

Haidt, J. (2001). The emotional dog and its rational tail: A social intuionist approch to moral judgement. *Psychological Review*, *108,* 814-834. https://doi.org/10.1037/0033-295X.108.4.814

Levi-Strauss, C. (1968). *Wildes Denken*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Monetha, S. (2009). *Alltagsphantasien, Motivation und Lernleistung.* Opladen: Budrich.

Monetha, S. & Gebhard, U. (2008). Alltagsphantasien, Sinn und Motivation. In H.-C. Koller (Hrsg.), *Sinnkonstruktion und Bildungsgang* (S. 65-86). Opladen: Budrich.

Moscovici, S. (1982). The coming era of social representations. In J.P. Codol, J.P. Leyens (Ed.). *Cognitive approaches to social behaviour*. The Hague: Nejhoff.

Oschatz, K. (2011). *Intuition und fachliches Lernen. Zum Verhältnis von epistemischen Überzeugungen und Alltagsphantasien.* Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93285-9

Oschatz, K., Mielke, R. & Gebhard, U. (2011). Fachliches Lernen mit subjektiv bedeutsamem implizitem Wissen – Lohnt sich der Aufwand? In E. Witte & J. Doll (Hrsg.), *Sozialpsychologie, Sozialisation, Schule (*S. 246-254)**.** Lengerich: Pabst.

Rost, J. (2002). Umweltbildung – Bildung für nachhaltige Entwicklung. Was macht den Unterschied? *Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 25,* 7-12.

Schäfer, L. (1993). *Das Bacon-Projekt. Von der Erkenntnis, Nutzung und Schonung der Natur.* Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Wagner, W. (1994). *Alltagsdiskurs. Die Theorie Sozialer Repräsentation.* Göttingen: Hogrefe.

## Verfasser

Prof. Dr. Ulrich Gebhard

Universität Hamburg

Von-Melle-Park 8
D-20146 Hamburg

E-Mail: Ulrich.Gebhard@uni-hamburg.de

Adrienne Erard

# Sensibilisieren der Jugendlichen für Menschenrechte

Der Beitrag geht der Frage nach, wie Menschenrechtsbildung auf der Sekundarstufe l umgesetzt werden kann, damit eine Sensibilisierung der Jugendlichen für Menschenrechte stattfindet. Das Verständnis für die Werte der Jugendlichen, Wissen über entwicklungspsychologische Aspekte sowie ein Schulklima, dem die Anliegen der Menschenrechtsbildung zugrunde liegen, erweisen sich dabei als bedeutsam.

**Schlüsselwörter**: Werte der Jugendlichen, Sensibilisierung für Menschenrechte, Menschenrechtsbildung

## 1 Einleitung

Im Projekt „Lehrplan 21“ der Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz sind sieben fächerübergreifende Themen unter der Idee der Nachhaltigen Entwicklung definiert. Eines dieser Themen ist „Politik, Demokratie und Menschenrechte“. Die Lernenden sollen Kompetenzen erwerben, um ihre eigenen (Menschen-)Rechte kennen und wahrnehmen zu können und so an Grundlagen für eine demokratische Organisation und ein demokratisches Zusammenleben mitarbeiten zu können. Weiter sollen sie sich mit Interessen und Wertehaltungen auseinandersetzen und verstehen, wie Menschen allgemeingültige Regelungen aushandeln und sich in Konfliktfällen einigen können. Die Lernenden sollen befähigt werden, die Schule und Gesellschaft mitzugestalten, zu analysieren und politisches Handeln zu verstehen. Dabei sollen die Aspekte „demokratische Verhältnisse“ und „Menschenrechte“ zeigen, dass diese unabdingbar für eine Nachhaltige Entwicklung sind (vgl. D-EDK, Lehrplan 21, 2016).

Hierbei stellt sich die Frage, wie an der Sekundarschule dieses überfachliche Thema in den Schulalltag integriert werden kann, damit die Jugendlichen darin Kompetenzen erwerben können. Im Folgenden wird aufgezeigt, welche Werte die Jugendlichen aus ihrer Perspektive als wichtig erachten und unter welchen Bedingungen sie sich politisch und sozial engagieren. Weiter wird geklärt was Menschenrechte sind und was unter Menschenrechtsbildung verstanden wird. Aus entwicklungspsychologischer Perspektive wird herausgearbeitet, wie Kompetenzen der Menschenrechtsbildung auf der Sekundarstufe l mit den Jugendlichen erarbeitet werden können.

# 2 Werte der Jugendlichen und aus welchen Gründen sie sich politisch und sozial engagieren

## 2.1 Werte aus der Perspektive der Jugendlichen

Jugendliche befinden sich in einem Selbstfindungs- und Ablösungsprozess. Die Entwicklungsaufgabe, sich mit seinem eigenen Handeln und der diesbezüglichen Verantwortungsübernahme auseinanderzusetzen, ist ein wichtiger Schritt in Richtung Erwachsenenwelt. Die Jugendlichen sind auf Orientierungshilfen und Wegweiser für ihre Zukunft angewiesen. Hier geraten Werte und Leitbilder in das Blickfeld der Jugendlichen. Die empirische Forschung zum Wertewandel hat festgestellt, dass seit den 1970er Jahren bei den Jugendlichen die Werte Selbstentfaltung, Autonomie und Gleichberechtigung tendenziell zugenommen haben. Dieser Trend lässt sich durch den schnellen gesellschaftlichen und sozialen Wandel, der rasanten Entwicklung im technologischen Bereich, dem Aufbau globaler Märkte und der Pluralisierung von Lebensformen erklären (vgl. van Deth, 2001; zit. nach Gille, 2006, S. 135). Werte werden in dieser Studie als „Konzeption des individuell Wünschenswerten verstanden, zum einen als eine wünschenswerte Eigenschaft einer Person wie z. B. ehrgeizig sein, zum anderen als eine wünschenswerte Verhaltensweise wie z. B. ein hohes Einkommen anstreben“ (Gille, 2006, S. 135). Befragt wurden deutsche Jugendliche in zwei Altersgruppen (12-15 Jahren und 16-29 Jahren) und geschlechtergetrennt. In beiden Altersgruppen, sowohl bei Mädchen und Jungen, zeigt sich, dass Jugendliche Selbstverwirklichung, Entfaltung eigener Fähigkeiten und Kritikfähigkeit als Werte mit höchster Wichtigkeit einstufen. Eine sehr hohe Bedeutung haben für sie weiter Werte wie Rücksichtnahme und Verantwortung gegenüber anderen Menschen. Werte wie Anpassung, Ehrgeiz, Sicherheitsorientierung und totale Freiheit werden am niedrigsten eingestuft. Gille (2006) hat festgestellt, dass die Werteorientierung der Jugendlichen in einem starken Zusammenhang mit der Geschlechterzugehörigkeit, dem Lebensalter und dem Bildungsniveau steht. Mädchen und junge Frauen orientieren sich stärker an prosozialen Werten, an Pflichtbewusstsein und Sicherheit als Jungen und junge Männer. Der jüngeren Altersgruppe sind die Werte „kritisch sein“ und „unabhängig sein“ noch nicht besonders wichtig. Mit zunehmendem Alter und mit steigendem Bildungsniveau gewinnen diese Werte jedoch an Bedeutung (S. 135-187).

Die Stiftung Zürcher Unternehmerforum liess im Jahr 2006 Befragungen zum Thema „Die Zukunft im Spiegel der Generation von Morgen – Wie junge Menschen ihre zukünftige berufliche, gesellschaftliche und politische Rolle sehen“ vom Jacobs Center for Productive Youth Developement der Universität Zürich durchführen (Kriesi, Malti & Buchmann, 2007). Die Studie, welche die erste repräsentative und interdisziplinäre Langzeitstudie in der deutsch- und französischsprachigen Schweiz ist, befasst sich mit den Fragen, wie die Wertehaltungen der Jugendlichen in der

Schweiz aussehen und wie sich diese mit zunehmendem Alter entwickeln und wie sich diese Entwicklungen erklären lassen. Dabei stehen drei Wertehaltungen im Mittelpunkt:

- Allgemeine, übergreifende Wertehaltungen
- Werte in den Lebensbereichen Familie & Freizeit
- Berufliche Werteorientierungen

Die Ergebnisse basieren auf einer Befragung von rund 1800 Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Diese waren zum Erhebungszeitpunkt zwischen 15 und 21 Jahre alt. Die Studie hat sich mit folgenden Wertedimensionen vertieft auseinandergesetzt (vgl. Kriesi et al., 2007, S. 5-8):

- Leistung
- Hedonismus
- Selbstverwirklichung
- Soziale Gerechtigkeit

Die Ergebnisse zeigen, dass Jugendliche und junge Erwachsene allen vier Wertedimensionen eine hohe Bedeutung beimessen. Der Wert soziale Gerechtigkeit wird jedoch als wichtigste Dimension angegeben. Jugendliche und junge Erwachsene sehen es als wichtige Aufgabe, zur sozialen Gerechtigkeit einen Beitrag zu leisten. Junge Frauen legen zudem mehr Wert auf die soziale Gerechtigkeit, als dies junge Männer tun. Diese denken allgemein materialistischer und gewichten den Wert des Hedonismus stärker. Unabhängig von ihrer sozialen Herkunft sind Jugendliche und junge Erwachsene in der Schweiz sensibilisiert für Fragen der sozialen Gerechtigkeit (vgl. Kriesi et al., 2007, S. 5-8).

Aus beiden Studien konnten folgende Werte herausgearbeitet werden, die die Jugendlichen als wichtig einstufen:

- Verantwortung gegenüber anderen Menschen
- Gleichberechtigung
- soziale Gerechtigkeit
- Kritikfähigkeit
- Selbstentfaltung/Selbstverwirklichung/Entfaltung eigener Fähigkeiten
- Autonomie
- Rücksichtnahme

Damit Jugendliche letztendlich sozial und politisch partizipieren, reicht jedoch eine Ausbildung von Werten bei Jugendlichen nicht aus. Es sind weitere Faktoren, wie Ressourcen und Kompetenzen, Motivation und Interesse sowie Netzwerke, welche einen Einfluss haben, ob Jugendliche sich sozial und politisch engagieren (vgl. Gaiser & de Rijke, 2006, S. 256-261).

## 2.2 Jugendliche und soziale und politische Partizipation

Welche Situationen müssen vorhanden sein, damit sich Jugendliche sozial und politisch engagieren? Um Antworten auf diese Frage zu finden wird die entwicklungspsychologische Betrachtungsweise über die Jugend und Politik nach Fend (vgl. 2002; zit. nach Oerter & Montada, 2002, S. 874) einbezogen. Für Fend werden die zentralen Entwicklungsaufgaben der politischen Partizipation im Jugendalter aktuell. Es gibt folgende Gründe, warum dies so ist:

- Kognitive Entwicklung
  Das Verständnis für komplexere politische Prozesse und Systeme ist vorhanden, da Jugendliche abstrakt und hypothetisch Denken können
- Moralische Entwicklung
  Jugendliche können gesellschaftliche Normen beachten und deren Prinzipien verstehen.
- Identitätsentwicklung
  Jugendliche erkennen in der Politik die Möglichkeit, ihre Identität weiterzuentwickeln.
- Konfrontation mit politischen Themen
  In Institutionen wie Schulen, Jugendgruppen oder Verbänden und Medien werden die Jugendlichen mit politischen Themen konfrontiert.
- Strafmündigkeit
  Jugendliche befinden sich in Strafmündigkeit und im Wahlalter.

Damit Jugendliche und junge Erwachsene für ein gesellschaftliches Engagement und zur Partizipation gewonnen werden können, müssen Angebote vorhanden sein, in welchen Jugendliche und junge Erwachsene Eigenverantwortung übernehmen können, in denen ihr Selbstbewusstsein gefördert wird und es allgemein Spass macht. Das Angebot muss Platz für Freiräume zur Selbstbestimmung und für Einflussmöglichkeiten geben, damit die Jugendlichen und jungen Erwachsenen die Möglichkeit erhalten, die Umwelt mitzugestalten. Weiter sollen sich die Jugendlichen mit Sinn, Wert- und Zukunftsfragen auseinandersetzen können, das heisst, dass diese Fragen nicht vorgegeben werden dürfen, sondern von den Jugendlichen und jungen Erwachsenen eigenverantwortlich anzueignen sind. Um sich damit auseinandersetzen zu können, braucht es einen Erfahrungs- und Meinungsaustausch unter den Gleichaltrigen (Preiser, 2002, S. 883). Bei der Arbeit mit Jugendlichen sollte weiter darauf geachtet werden, dass die Identitätsentwicklung und die Ich-Stabilisierung der Jugendlichen und jungen Erwachsenen gefördert wird und klare und glaubwürdige Orientierungen geboten werden. Weiter sollte den Jugendlichen realistische Handlungsräume eröffnet werden, damit sie echte Partizipation erproben dürfen. Ausserdem sollten den Jugendlichen und jungen Erwachsenen intensive Gruppenerfahrun-

gen in erlebnisintensiven Arbeitsformen ermöglicht werden (vgl. Klawe, 1990; zit. nach Oerter & Montada, 2002, S. 884).

# 3 Menschenrechte und Menschrechtsbildung

## 3.1 Menschenrechte

Die Menschenrechte sind ein Mittel um die Menschenwürde und die Freiheit jedes einzelnen Menschen auf der Welt schützen zu können Die Menschenrechte gelten für alle Menschen, jeder hat Anspruch darauf. Sie sind keinem Staat zu verdanken und an keinen Staat gebunden, sondern sind dem Menschen angeboren. Es gibt schwache, sogenannte moralische Menschenrechte, aber auch die starken Rechte, welche eine Sanktionsmacht haben. Die Menschenrechte gelten als universell, obwohl dies real noch nicht existent ist und sie zielen auf eine andauernde Veränderung. Die Menschenrechte sind ein rechtlich ausgebildetes Normgefüge, jedoch werden sie aufgrund von unterschiedlichen Wertvorstellungen und Gesellschaftsformen nicht von allen Menschen gleich aufgefasst und in gleicher Weise anerkannt. Die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte ist zwar kein politisch verbindliches Dokument, jedoch hat sie politisch und moralisch ein grosses Gewicht (vgl. Verein humanrights.ch, Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, 2014).

## 3.2 Menschenrechtsbildung

Das Ziel der Menschenrechtsbildung ist es, Menschenrechte zu verstehen und sich für seine Rechte sowie für die Rechte anderer einsetzen zu können. Dies ist vergleichbar mit dem, dass Menschen ein politisches Bewusstsein aufweisen und politisch wie auch sozial danach handeln können. Letztlich soll *eine Kultur der Menschenrechte* entstehen. Ötsch (2012) spricht hierbei von einer dreidimensionalen Aufgabe der Menschenrechtsbildung. Diese verlangt nicht nur eine Vermittlung von Wissen, sondern ein *Lernen über, durch und für die Menschenrechte*. Um ein Bewusstsein für Menschenrechte zu entwickeln, müssen diese gekannt und verstanden werden. Demnach ist Wissen die Grundlage der Menschenrechtsbildung, also das *Lernen über die Menschenrechte*. Im Rahmen der Menschenrechtsbildung kann nicht immer mit den gleichen Lernergebnissen gerechnet werden, da jeder Mensch einen individuellen kognitiven Hintergrund mitbringt (vgl. Ötsch, 2012). Jeder Mensch bringt unterschiedliches Vorwissen mit, was zu unterschiedliche Interpretationen führen kann. Weiter sind diese Unterschiedlichkeiten auch durch den individuellen Entwicklungsstand der kognitiven Strukturen zurückzuführen. Die Menschenrechtsbildung verlangt das Verständnis von komplexen Begriffen und Theorien (z. B. den komplexen Begriff der Menschenwürde), dies erfordert das abstrakte Denken, dies geht über das anschauliche Denken hinaus und ist nach Piaget erst circa ab dem elf-

ten Lebensjahr zu erwarten. Neue Studien belegen, dass nicht alle Menschen diese Stufe je erreichen (Fend, 2005; Tücke, 2007; zit. nach Ötsch, 2012, S. 348). Nach Kohlberg (vgl. Kohlberg, 1976; zit. nach Ötsch, 2012) ist es eine Bedingung, dass das moralische Urteilen vorhanden ist, um die formal-operationale Stufe der kognitiven Entwicklung nach Piaget erreichen zu können. Somit ergeben sich je nach Entwicklungsstand der Person bestimmte Möglichkeiten aber auch Grenzen bei der Verarbeitung und Beurteilung von Informationen (S. 348), wie dies bei der Menschenrechtsbildung verlangt wird.

Beim *Lernen durch Menschenrechte* zielt die Menschenrechtsbildung darauf ab, dass sich Einstellungen und Werte so verändern, damit die Menschenrechte als Grundlage und Massstab für eigene Werte und Urteile angewendet werden können. Ötsch (2012) bezieht sich bei der Begriffsdefinition von *Wert* auf Kluckholm (1951; zit. nach Ötsch, 2012) und definiert den Begriff als explizite oder implizite Konzeption des Wünschenswerten. Im Gegensatz zu Werte sind Einstellungen immer auf ein spezifisches Objekt oder eine konkrete Situation bezogen. Werte liegen aber als Bewertungsmassstäbe den Einstellungen zugrunde. Im Rahmen der Menschrechtsbildung ist es demnach einfacher, Einstellungen zu verändern als Werte (S. 350). Das Verändern der Einstellung ist an drei Komponenten gebunden: Eine kognitive, eine affektive und eine Verhaltenskomponente, wobei eine davon stärker als die anderen zwei sein kann. Weiter zu beachten ist, dass jede Einstellung zum Einstellungsobjekt von Gefühlen, Meinungen und Überzeugungen wie auch von Überzeugungen, Handlungen und Verhaltensweisen geprägt ist (vgl. Seel, 2003; zit. nach Ötsch, 2012, S. 351). Um dieser Mehrdimensionalität gerecht zu werden, ist es empfehlenswert, dass Menschenrechtsbildung in ein förderliches Schulklima eingebettet ist und in fächerübergreifenden Projekten stattfinden kann. Personen, welche nach Kohlbergs Stadientheorie (1976; zit. nach Ötsch, 2012, S. 351) das postkonventionelle Stadium erreicht haben, schreiben Werten, welche für das menschenrechtliche Urteilen von zentraler Bedeutung sind, eine besonders wichtige Rolle zu. Jedoch ist dieses Stadium frühestens ab einem Alter von 20 Jahren zu erreichen, demnach erst nach der Schulzeit möglich und kann nicht von allen Menschen erreicht werden. Weiter konnten Sommer und Stellmacher (2009; zit. nach Ötsch, 2012) feststellen, dass „Personen Menschenrechte und Menschenrechtsverletzungen in Abhängigkeit des Kontextes unterschiedlich beurteilen. Demnach folgen Menschen in konkreten Situationen eher situativ bestimmten Normen und weniger universellen Normen wie Menschenrechten“ (S. 351). Weiter stellt sich in der Menschenrechtsbildung die Frage, welchen Werten für ein Urteilen und Handeln im Sinne der Menschrechte zentrale Bedeutung zugeschrieben werden soll. Im „Kompass“, dem Handbuch für Menschenrechtsbildung (Bundeszentrale für politische Bildung, 2005), wird die Gleichheit neben der Menschenwürde als wichtigster Wert aufgeführt. Für deren Auswahl liegt aber keine Begründung vor. Grundsätzlich ist in der Menschenrechtsbildung nicht geklärt, welchen Werten ein Primatstatus zukommen soll.

Beim *Lernen für die Menschenrechte* liegt der Fokus auf dem Erwerb von Kompetenzen. Im „Kompass“ (vgl. 2005, S. 19) sind klassische Schlüsselkompetenzen aufgelistet, wie zum Beispiel kritisches Denken, konstruktive Konfliktbewältigung, Kommunikations- und Handlungskompetenz, kooperative Zusammenarbeit und Führungsfähigkeit. Das Lehren von Schlüsselkompetenzen ist keine einfache Aufgabe, denn diese Kompetenzen sind komplexe Systeme, die auf Wissen, Überzeugungen und Handlungsschemata beruhen und sich auf „well-organized domain-specific expertise, basic skills, gereralized attitudes, and converging cognitive styles“ stützen (Weinert, 2001, S. 53). Klieme et al. (2002; zit. nach Ötsch, 2012) halten die schulische Förderung von Schlüsselkompetenzen zwar für möglich und sinnvoll, doch mahnen sie gleichsam zur Zurückhaltung in Bezug auf Möglichkeiten des Kompetenztransfers (S. 354). In der Forschung steht weiter noch offen, welche Schlüsselkompetenzen durch Erziehungsprogramme erworben werden können. Reusser (2001; zit. nach Ötsch, 2012) schreibt dazu, dass wissenschaftliche Befunde deutlich machen, dass vor allem das lernpsychologische Problem des Transfers verdeutlicht, dass es keine einfache Lösung zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen gibt (S. 354). In der Menschenrechtsbildung bezweckt die Förderung bestimmter Kompetenzen eine menschenrechtsorientierte Handlung zu initiieren. In jeder Handlung ist ein Ziel enthalten, das durch entsprechendes Vorgehen erreicht werden soll. Die Umsetzung von Handlungszielen ist ein hochkomplexer Prozess, bei welchem verschiedene Faktoren eine Rolle spielen (vgl. Ötsch, 2012, S. 354).

Ötsch (2012) schlägt vor, dass an den Schulen ein Schulklima erschaffen werden sollte, dem die Anliegen der Menschenrechte zugrunde liegen. Somit können die Werte der Menschenrechte fühlbar gemacht werden. Welche Werte dabei Primatstatus haben, wird nicht geklärt. Ötsch (2012) weist auf die Gefahr hin, dass zu hohe Erwartungen schnell desillusioniert werden können und aus einer anfänglichen Euphorie der Menschenrechtsbildung die Enttäuschung folgen kann. Aus diesem Grund ist Ötsch (2012) der Meinung, dass die Ziele der Menschenrechtsbildung eingegrenzt werden müssen. Dies entlastet die Lehrpersonen, da diese meistens mit dem umfassenden Konzept der Menschenrechtsbildung in ihrer Lehrerausbildung kaum vertraut gemacht wurden. Erstrebenswert ist, dass sich die Mehrzahl der Bürgerinnen und Bürger durch die an den Schulen erlebte Menschenrechtskultur für die Menschenrechte einsetzen werden (S. 357). Reichenbach (2000; zit. nach Ötsch, 2012) weist darauf hin, dass die Frage weniger zentral scheint „wie viele Menschen aktiv partizipieren, als vielmehr, ob eine politische Kultur vorhanden ist, die diesen Namen verdient, und ob die passive Mehrheit in ihren lebensweltlichen Bezügen kulturell-argumentative Strategien in jenen Belangen pflegt, die auch mit den unpolitischsten aller Kommunikationsformen gelöst werden könnten, nämlich mit Anweisung, Androhung und Befehl“ (S. 358). Ötsch (2012) ist der Meinung, dass sich ein Staat weniger damit auszeichnet, wie viele Menschen sich aktiv mit den Menschenrechten im Staat auseinandersetzen, sondern inwiefern der Staat für die Gesellschaft eine

Schaffung der Menschenrechtskultur durch Menschenrechtsbildung anstrebt (S. 358).

## 4 Fazit

Welches sind nun die Gelingensbedingungen und Herausforderungen im Unterricht auf der Sekundarstufe l, damit Jugendliche für Menschenrechte sensibilisiert werden können? Die Werte Verantwortung gegenüber anderen Menschen, Gleichberechtigung, soziale Gerechtigkeit, Kritikfähigkeit, Selbstverwirklichung/Entfaltung eigener Fähigkeiten, Autonomie und Rücksichtnahme stufen die Jugendlichen als wichtig ein. Damit Jugendliche ein politisches Interesse zeigen und sich sozial engagieren, sollten diese Werte im Unterricht wie auch im Schullalltag integriert werden.

An den Schulen soll vor allem das Lernen *über die Menschenrechte* gefördert werden, erst durch das Wissen und Verständnis über die Menschenrechte wird den Jugendlichen die Tür zum Lernen *durch und für die Menschenrechte* geöffnet. Im Unterricht soll mit den Jugendlichen die Auseinandersetzung mit Werten, Einstellungen und Urteilen stattfinden. Da die Menschenrechte und die Menschenrechtsbildung als ein überfachliches Thema im Lehrplan 21 definiert ist, sollte in jedem Fach Raum geschaffen werden, um den Lernenden die Möglichkeit zu geben ihre eigene Position zu beziehen, diese zu hinterfragen und zu lernen, verschiedene Perspektiven zu betrachten und zu hinterfragen. Somit kann das soziale Miteinander gefördert werden. Inwiefern dies die Handlungskompetenz der Jugendlichen fördert, ist nicht vollständig geklärt. Mit Hilfe eines Schulklimas, welches nach den Werten der Menschenrechte geschaffen wird, können diese fühlbar gemacht werden. Durch eine gelebte Menschenrechtskultur an den Schulen kann möglicherweise ein Transfer in die Gesellschaft stattfinden, in der die Menschenrechte beachtet und gelebt werden. (vgl. Ötsch, 2012, S. 345-358).

Kompetenzfördernde Aufgaben sind in Lehrmitteln bereitzustellen, welche die Lernenden für die in Alltagssituationen präsenten Menschenrechte sensibilisieren und die erwähnten Werte der Jugendlichen und den individuellen kognitiven Hintergrund des einzelnen Lernenden berücksichtigen. Eine bedeutsame Rolle hat dabei auch die Lehrperson. Es wird vorausgesetzt, dass sie die Lernenden gut kennt und die Aufgaben entsprechend anpassen kann. Ihr muss bewusst sein, dass Personen in konkreten Situationen die Menschenrechte und Menschenrechtsverletzungen unterschiedlich beurteilen. Dies muss wahrgenommen und mit den Lernenden bewusst reflektiert werden.

Weiter braucht es von der ganzen Schule die Bereitschaft, dass eine Menschenrechtskultur vorgelebt und gelebt werden kann, damit den Lernenden im Alltag die Menschenrechte fühlbar gemacht werden können. Hier stellt sich die Frage, inwiefern an den Schulen der Wunsch und Wille vorhanden ist, sich der Herausforderung zu stellen, eine Schulkultur auf Grundlage der Menschenrechte zu schaffen und vor-

zuleben. Weiter muss der Frage nachgegangen werden, ob und wie das Lehrpersonal bereit für die Aufgabe ist. Ein Vertrautmachen der Ziele und des Konzepts der Menschenrechtsbildung in der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern könnte dafür sensibilisieren, Menschenrechte an den Schulen zu beachten und zu leben.

## Anmerkungen

Der Artikel basiert in weiten Teilen auf ausgewählten und von der Autorin verfassten Kapiteln aus der Masterarbeit „Menschenrechtsbildung bei Jugendlichen im Fach Wirtschaft – Arbeit – Haushalt“ (Erard, 2017).

## Literatur


Bundeszentrale für politische Bildung & Deutsches Institut für Menschenrechte. (Hrsg.). (2005). *Kompass. Handbuch zur Menschenrechtsbildung für schulische und außerschulische Bildungsarbeit*. Paderborn: Bonifatius.

D-EDK, Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz. (2016). *Lehrplan 21 Kanton Luzern.* https://lu.lehrplan.ch

D-EDK, Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz. (2016). *Lehrplan 21 Kanton Luzern. Wirtschaft – Arbeit – Haushalt*. https://lu.lehrplan.ch

Erard, A. (2017). *Menschenrechtsbildung bei Jugendlichen im Fach Wirtschaft – Arbeit – Haushalt. Sensibilisieren der Jugendlichen für Menschenrechte.* Masterarbeit. Luzern: PH Luzern.

Gaiser, W. & de Rijke, J. (2006). Gesellschaftlich und politische Beteiligung. In M. Gille, S. Sardei-Biermann, W. Gaiser & J. de Rijke (Hrsg.), *Jugendliche und junge Erwachsene in Deutschland. Lebensverhältnisse, Werte und gesellschaftliche Beteiligung 12- bis 29-Jähriger* (S. 113-276). Wiesbaden: VS Verlag.

Gille, M. (2006). Werte, Geschlechterrollen und Lebensentwürfe. In M. Gille, S. Sardei-Biermann, W. Gaiser & J. de Rijke (Hrsg.), *Jugendliche und junge Erwachsene in Deutschland. Lebensverhältnisse, Werte und gesellschaftliche Beteiligung 12- bis 29-Jähriger* (S. 131-212). Wiesbaden: VS Verlag.

Kriesi, I., Malti. T. & Buchmann M. (2007). *Auswertungen des Schweizerischen Kinder- und Jugendsurvey COCON im Auftrag der Stiftung Zürcher Unternehmerforum.* www.zora.uzh.ch/id/eprint/101230/1/ZUF_Wertebroschuere_8.0.pdf

Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.). (2002). *Entwicklungspsychologie* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Ötsch, B. (2012). Menschenrechtsbildung aus psychologischer Perspektive. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 15*(2), 345-361. https://doi.org/10.1007/s11618-012-0272-1

Preiser, S. (2002). Jugend und Politik. Anpassung – Partizipation – Extremismus. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (5. Aufl.; S. 874-884). Weinheim: Beltz.

Verein humanrights.ch. (2014). *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte von 1948*. www.humanrights.ch/de/menschenrechte-einfuehrung/aemr/

Weinert, F. E. (2001). *Concept of competence. A conceptual clarification.* Seattle: Hogrefe.

## Verfasserin

Adrienne Erard, Master of Arts PH Luzern in Secondary Education

Volksschule Luzern
Schulhaus Gasshof
CH-6014 Luzern

E-Mail: adrienne.erard@stadtluzern.ch

Käthi Theiler-Scherrer

# Potenzial von Simulationen – Situationen der alltäglichen Lebensführung aufgreifen und gesellschaftliche Mitverantwortung diskutieren

Rollenspiele ermöglichen Lernenden einen Perspektivenwechsel. Dieser kann genutzt werden für die Auseinandersetzung mit individuellen Bedürfnissen und Handlungen sowie deren Wechselwirkung mit gesellschaftlichen Anforderungen. So können beispielsweise Konsumsituationen aus verschiedenen Perspektiven diskutiert und Folgen für die verschiedenen Akteure beurteilt werden.

**Schlüsselwörter**: Rollenspiel, Rollenübernahme, Perspektivenwechsel, Anspruchsgruppen, Handlungsspielräume

## 1 Einführung

Zählen Sie auch zu den Flugreisenden? Es gibt gute Gründe für das Reisen mit dem Flugzeug, sei dies beruflich oder privat, beispielsweise für Besuche bei Verwandten. Vielleicht fahren Sie lieber mit dem Zug? Sie lassen sich bewusst Zeit für die Reise, nutzen die Reisezeit zum Arbeiten oder möchten die Umwelt weniger belasten. Tatsache ist, dass die Anzahl Flugpassagiere zum Beispiel am Flughafen Zürich[1] im Jahr 2017 um 6.3% im Vergleich zum Vorjahr zugenommen haben. Das Frachtvolumen hat im gleichen Zeitraum um 13.1% zugenommen. In unserem Alltag sind wir selber als Flugpassagiere unterwegs oder konsumieren Güter und Dienstleistungen die Flugbewegungen auslösen. Ist dies aus der individuellen Perspektive wie auch aus dem Blickwinkel der Gesellschaft vertretbar? Dürfen die Bedürfnisse Einzelner befriedigt werden ungeachtet der Konsequenzen? Welche Ansprüche der verschiedenen Akteure in Gesellschaft, Politik und Wirtschaft können geltend gemacht werden im Sinne einer gesellschaftlichen Mitverantwortung?

Solche und ähnliche Alltagssituationen und Fragestellungen können Ausgangspunkt für eine Lernarrangement sein, bei dem über gesellschaftliche Mitverantwortung nachgedacht und individuelle Handlungsspielräume diskutiert werden. Die Alltagssituation kann durch eine Simulation – beispielsweise mit einem Rollenspiel – für Studierende wie auch für Schülerinnen und Schüler, erschlossen werden. Im Rahmen eines Rollenspiels werden verschiedene Perspektiven eingenommen. Die Spielenden formulieren Argumente und nutzen Strategien, die den Akteuren entsprechen, die sie vertreten. Im Folgenden wird aufgezeigt, wie in einer

Simulation durch die Übernahme von Rollen das Zusammenspiel von Individuum und Gesellschaft thematisiert werden kann. Nebst theoretischen Überlegungen wird am Beispiel „Südanflug am Flughafen Zürich“ eine konkrete Unterrichtsumsetzung sowohl für Studierende, wie auch für Schülerinnen und Schüler skizziert.

# 2 Lernpotenzial von Rollenspielen

## 2.1 Perspektivenwechsel in Rollenspielen

Das Rollenspiel, als eine Form von Simulation, ermöglicht das Lernen am und im Modell. So beschreiben Capaul und Ulrich die Simulation als „eine (fiktive) Nachbildung realer Vorgänge.“ (2010, S.18). Damit kann also beispielsweise eine Situation aus der alltäglichen Lebensführung nachgebildet werden. Dieser Realitätsbezug bildet im Zusammenspiel mit Regeln und Rollen die Grundlage einer Simulation (Schwägele, 2012, S. 35). Der Realitätsbezug kann mehr oder weniger ausgeprägt sein. Werden im Rollenspiel nur ausgewählte Aspekte einer Alltagssituation berücksichtigt, wird einerseits die Komplexität reduziert und kann andererseits auf das, was für das Lernen bedeutsam ist, fokussiert werden. Die Spielregeln wiederum steuern erwünschte Aktivitäten und Abläufe (Capaul & Ulrich, 2010, S, 127). Im Rollenspiel nehmen Lernende eine vorgegebene Rolle ein und vertreten diese in einer festgelegten Situation (Wilbers, 2012, S. 498; Macke, Hanke & Viehmann, 2008, S. 221). Sie versuchen entsprechend mehr oder weniger genauen Vorgaben möglichst im Sinne der zu vertretenden Rolle zu agieren und reagieren. Die Spielenden sollen dabei ihre eigene Identität in den Hintergrund rücken und dafür gesellschaftlich erwartetes Verhalten einer sozialen Position nachahmen. (Capaul & Ulrich, 2010, S.19; Schwägele, 2012, S. 36). Dadurch verhilft das Rollenspiel den Lernenden „Erfahrungen aus einer bestimmten Perspektive zu machen und zu reflektieren“ (Schwägele, 2012, S. 36).

Das Rollenspiel verläuft in drei wesentlichen Phasen: dem Briefing, der eigentlichen Spielphase (Gaming[2]) und dem Debriefing (Capaul & Ulrich, 2010, S. 18; Wilbers, 2012, S. 501). In der Phase des Briefings wird die Rolle erarbeitet, der Ablauf und die Regeln werden eingeführt. In der Spielphase agieren die Spielerinnen und Spieler mit ihren Rollen in der simulierten Realität. Sie bringen Argumente ein und setzen Strategien um. Während dem Spiel gehören kurze reflektierende Momente dazu. Indem beispielsweise bisher eingebrachte Argumente festgehalten und geordnet werden, wird reflektierend beobachtet im Sinne des erfahrungsbasierten Lernens nach Kolb (Capaul & Ulrich, 2010, S. 39). Die Beobachtungen können für den weiteren Spielverlauf oder später bei der Auswertung genutzt werden. Im Debriefing, also in der Auswertungs- und Reflexionsphase findet das eigentliche Lernen statt (Birgmayer, 2011, S. 44). Die individuellen und unmittelbaren Erfahrungen aus der Spielphase bilden dazu die Grundlage. Diese werden analysiert und dabei Bedeutungen und Strukturen herausgearbeitet (Capaul & Ulrich, 2010, S. 38). Daraus lässt

sich ein Bezug zu fachlichen Konzepten und Theorien herstellen und so über die Verallgemeinerungen die Ausgangslage für eine erneute Anwendung und Überprüfung in einem weiteren Durchgang in der Simulation oder im Alltag erarbeiten.

### 2.2 Übernahme von Rollen

Damit sich die Lernenden optimal auf ihre Rolle einlassen können und der Perspektivenwechsel den Lernprozess unterstützt, muss die Rollenübernahme bewusst gestaltet werden. Dazu lesen sich die Lernenden anhand einer Rollenkarte in ihre eigene Rolle ein. Sie machen sich ein möglichst genaues Bild des Akteurs, den sie vertreten. Damit die Lernenden im Spiel rollenadäquat agieren und reagieren können, lohnt es sich vor der Durchführung mögliche Argumente zu formulieren, zu antizipieren was andere Akteure einbringen werden und sich zu überlegen wie die Verhaltensweise der Rolle gestaltet werden kann (Wilbers, 2012, S. 501). Dies unterstützt den Perspektivenwechsel und hilft in der Spielphase in der Rolle des Akteurs zu verbleiben. Die Rollenübernahme kann dabei unterschiedlich ausgeprägt geschehen (Petrik, 2017, S. 48). Bleibt die Übernahme sehr nahe an der eigenen Identität, wird die Rolle auf der Basis von eigenen Werten und Normen umgesetzt. Für einen erfahrungs- und lernwirksamen Perspektivenwechsel ist es erstrebenswert, dass sich die Lernenden in der Spielphase von der eigenen sozialen Rolle distanzieren. Idealerweise gelingt es durch das eingangs erwähnte Vorgehen, die fremde soziale Rolle mit den entsprechenden Werten und Rollenerwartungen zu gestalten. Dadurch kann erreicht werden, dass die Spieler aus der entsprechenden Perspektive „[…] durch ihre Handlung aktiv auf ihre Spielumgebung einwirken und gleichzeitig Rückmeldung dieser Einwirkungen erfahren." (Schwägele, 2012, S. 33). Zur Unterstützung der Rollenübernahme dienen nebst den Rollenkarten und der sorgfältigen Einarbeitung in der Briefingphase auch beispielsweise Namensschilder, eine geeignete Sitzordnung oder die Übernahme von Regeln der simulierten Alltagssituation. So sprechen sich zum Beispiel Vertreterinnen und Vertreter verschiedener Interessensgruppen an einem runden Tisch per Sie an, und der Austausch wird von einer Gesprächsleitung moderiert. Zudem enthalten die Rollenkarten Hinweise zu taktischen, macht- und interessenorientierten Aspekten, die die Spielenden in ihrem Handeln und Kommunizieren (Petrik, 2017, S. 50) unterstützen.

## 3 Konkretes Beispiel – Südanflug am Flughafen Zürich

Das im Folgenden vorgestellte Rollenspiel stammt aus dem Lehrbuch „Betriebswirtschaft verstehen" von Capaul und Steingruber (2016, S. 79). Inhaltlich geht es um den viel diskutierten Südanflug am Flughafen Zürich. In der Version von Capaul und Steingruber (2016) geht es um die Frage ob der Südanflug eingeführt werden soll oder nicht. In der Realität ist der Südanflug längst eine Tatsache. Aktuell stellt sich

die Frage in welchem Umfang und wie der Flugbetrieb ausgebaut werden soll. Dabei treffen unterschiedlichste Interessen aufeinander. Aus der Perspektive der Flugreisenden ist der Ausbau erwünscht, damit das Angebot entsprechend ihren Bedürfnissen gestaltet werden kann. Anwohnerinnen und Anwohner hingegen wünschen sich eher eine Reduktion, als einen Ausbau. Sie leiden unter der zunehmenden Lärmbelastung oder dem immer grösseren Verkehrsaufkommen auf den Zufahrtsachsen zum Flughafen. Im Rollenspiel treffen vier Interessensvertreterinnen und -vertreter im Rahmen einer Podiumsdiskussion aufeinander.

Tab. 1: Aktualisierte Rollenbeschreibungen (nach Capaul & Steingruber, 2016, S. 79)

| **Perspektive** | **Rollenkarte** |
|---|---|
| Anwohnerinnen und Anwohner<br>Eltern | Sie sind Mutter von drei kleinen Kindern im Alter von 3 Monaten, 2 und 4 Jahren. Sie gehören keiner politischen Partei an, engagieren sich aber sehr stark für soziale Themen in ihrem Umfeld. Mit der Erweiterung des Südanfluges sind Sie und Ihre Gemeinde zusätzlichem Fluglärm ausgesetzt. Sie nutzen die Gelegenheit, dieser Plage gleich wieder ein Ende zu setzen und engagieren sich als Vertreterin des an den Flughafen grenzenden Gebietes an vorderster Front. Dazu haben Sie sich intensiv informiert und haben sich gute und treffende Argumente zurechtgelegt. |
| Wirtschaft<br>Vorsitzender eines Wirtschaftsverbandes | Sie sind Vorsitzender des Vereins „Globally Connected Zurich“. Zweck dieses Vereins ist die Wahrnehmung der Interessen der global tätigen Wirtschaftsbetriebe im Grossraum Zürich. Als Vorsitzender dieses Vereins stehen die Anliegen des Vereins für Sie an erster Stelle und so setzen Sie sich auch dafür ein, dass die Südanflüge auf Zürich Kloten weitergeführt werden. |
| Unternehmen<br>CEO des Flughafenbetreibers | Sie sind CEO der Air Zurigo. Ihre Gesellschaft hat sich für den Südanflug ausgesprochen. Ihrer Meinung nach wäre eine Einschränkung des Südanfluges für die gesamte Region fatal. Fracht- und Passagierströme würden sich von Zürich auf ausländische Drehkreuze verlagern. So wären Tausende von Arbeitsplätzen gefährdet. Aus diesem Grund plädieren Sie für eine „praktikable Südanflugregelung“. |
| Politik, Umwelt<br>Mitglied einer Partei | Sie sind ein erfahrenes Mitglied der Grünen Partei und setzen sich vehement gegen die Erweiterung des Südanfluges auf Zürich Kloten ein. Sie sind der Ansicht, dass viele Flugreisen unnötig sind, da Alternativen dazu bestehen (z. B. Ferien in der Schweiz, Benutzung der Bahn, Informationstechnologien wie Skype, Videokonferenzen oder E-Mail). |

Die Autoren Capaul und Steingruber (2016) schlagen vor, dass die Studierenden ihre Rollenbeschreibung genau lesen und sich anhand von weiteren Informationen vertieft mit ihrer Rolle auseinandersetzen. Zudem sollen sie je ein Kernargument der anderen Rollen antizipieren und stichhaltige Gegenargumente vorbereiten. Anschliessend wird eine Podiumsdiskussion durchgeführt und ausgewertet.

## 3.1 Einsatz von Simulationen in der Ausbildung von Lehrpersonen

In einer kompetenzorientierten Hochschullehre (Bachmann, 2013) sollen Studierende Fachwissen nicht nur aufbauen, sondern dieses auch anwenden können. Lehr-/Lernarrangements mit aktivierenden Unterrichtsmethoden wie beispielsweise Simulationen, sind geeignet, nicht nur den Wissensaufbau zu fördern, sondern auch Gelegenheit dessen Anwendung zu ermöglichen. In der fachwissenschaftlichen Ausbildung von angehenden Lehrpersonen der Sekundarstufe I im Fach Wirtschaft – Arbeit – Haushalt an der Pädagogischen Hochschule FHNW wird das vorgestellte Rollenspiel im Modul „Haushalte in der Marktwirtschaft“ eingesetzt. Dieses verfolgt das Ziel Beziehungen und Wechselwirkungen der Haushalte mit anderen Akteuren zu analysieren und Handlungsmöglichkeiten der Haushalte zu diskutieren. In dieser Auseinandersetzung werden unter anderem Spannungsfelder, die sich aus den verschiedenen Ansprüchen der Akteure ergeben, thematisiert. So wie aus Sicht der Betriebswirtschaft Unternehmen mit verschiedenen Stakeholdern (Capaul & Steingruber, 2016, S. 70) in einer Wechselbeziehung stehen, so stehen auch Haushalte in wechselseitigen Beziehungen mit verschiedenen Anspruchsgruppen aus Wirtschaft und Gesellschaft. Ein Unternehmen steht beispielweise in Beziehung mit Kunden, Mitarbeitenden und Kapitalgebern. Der Haushalt muss sich mit Beziehungen und Erwartungen von Arbeitgebern, dem Staat oder Produzenten auseinandersetzen. Dabei können nebst der ökonomischen Dimension auch die soziale und ökologische Dimension im Sinne einer Nachhaltigen Entwicklung von Bedeutung sein. Die Haushalte sind zudem mit ihren verschiedenen Rollen (Weber, 2014, S. 145) zum Teil direkt in möglichen Anspruchsgruppen involviert. So müssen sie abwägen zwischen ihren Interessen und Werten als Konsumierende und Arbeitnehmende wie auch als Wirtschafts- oder Weltbürgerin oder -bürger. Die verschiedenen Perspektiven, die im Spiel berücksichtigt werden und durch die Spielanlage mittels der Akteure in einen Austausch kommen, ermöglichen Erkenntnisse zum Zusammenspiel von Individuum und Gesellschaft.

## 3.2 Konkrete Umsetzung im Modul mit Studierenden

Studierende spielen das Rollenspiel in Gruppen jeweils zu viert. Die Rollen werden per Los zugeteilt. Die Gruppen organisieren sich selbstständig unter Berücksichtigung der Spielregeln. Dazu werden sie in der Einstiegsphase – dem Briefing – über die angestrebte Podiumsdiskussion und über aktuelle, ausgewählte Fakten zum Flug-

hafen und Flugbetrieb in Zürich Kloten informiert. Auf diese Weise können sie sich beispielsweise eine Vorstellung über An- und Abflugrouten, die Anzahl Flugbewegungen und über Rahmenbedingungen des Südanfluges im Raum Zürich machen und kennen damit die simulierte Realität als Rahmen des Rollenspiels. Zur Vorbereitung der Rollen formulieren die Studierenden, wie von den Autoren Capaul und Steingruber (2016) vorgeschlagen, Argumente und Gegenargumente für oder gegen den Ausbau des Südanfluges. Damit die Übernahme der Rolle möglichst gut gelingt, lohnt es sich, die Argumente nach einer Einzelarbeitsphase in Gruppen (entsprechend der Rollen) vorzubereiten. Bei dieser Gelegenheit können sich die Studierenden auch über Strategien für die Spielphase austauschen und auf aufgebautes Fachwissen zurückgreifen. So könnten sie beispielsweise die Produktionsfaktoren und den Umgang mit Umweltgütern thematisieren. Externe Effekte und Internalisierung im Zusammenhang mit Preisbildung können ebenfalls ein Thema sein, wie auch das Einbringen von Zusammenhängen aus dem Wirtschaftskreislauf und den Fragen von Wohlstand und Wachstum in einer Wirtschaft. Bevor die Spielenden mit der Spielphase, dem Gaming starten, werden der Ablauf und die Regeln des Podiumsgesprächs mitgeteilt. Als erstes stellen sich die Akteure vor und positionieren sich mit einem ersten Argument. Gleichzeitig werden auch die Namensschilder mit der Funktion aufgestellt. Anschliessend wird während einer festgelegten Zeitdauer diskutiert. Idealerweise findet die Diskussion an einem Tisch in einem kommunikationsfördernden Rahmen statt. Zum Abschluss der Spielphase geben die Akteure ein kurzes und prägnantes Fazit zu ihrer Position in Bezug auf die Frage ob der Südanflug ausgebaut werden soll oder nicht. Nach der Verabschiedung von den Diskussionsteilnehmern und damit von den Rollen, findet die Phase des Debriefings mit folgenden Fragenstellungen statt:

1. Was ist abgelaufen?
2. Wie ist es mir in meiner Rolle ergangen?
3. Welche Argumente und Gegenargumente kamen zum Zug?
4. Welche fachlichen Konzepte wurden im Spielverlauf einbezogen? Welcher Bezug zu fachlichen Konzepten kann im Rückblick hergestellt werden?
5. Inwiefern entsprechen die Podiumsdiskussion bzw. die Simulation der Realität?

Mit der ersten Frage soll die Podiumsdiskussion so festgehalten werden, dass der Spielverlauf für die weitere Auswertung zur Verfügung steht (Wilbers, 2012, S. 502). Mit der zweiten Frage werden die Emotionen angesprochen. Damit können die Spielenden wieder auf Distanz zum Spielverlauf gehen und erkennen, dass möglicherweise Situationen unterschiedlich wahrgenommen und beurteilt wurden (Kriz, 2013, S. 129). Die weiteren Fragen führen von der Analyse der konkreten Diskussion zum Südanflug über die Verbindung zu fachlichen Theorien und Konzepten zu einer

Verallgemeinerung, die über die individuelle Erfahrung und das Fallbeispiel hinausgehen. So könnte beispielsweise, im Sinne eines Transfers, der Ausbau eines Einkaufszentrums diskutiert werden. Auch hier stellt sich die Frage wer die Kosten der Lärmbelastung trägt oder wie mit dem Wertverlust von Wohnhäusern umgegangen werden soll oder wer von neuen Arbeitsplätzen profitiert.

## 3.3 Spielvarianten im Modul mit Studierenden

Je nach Anzahl der Studierenden kann pro Spielgruppe zusätzlich eine Person die Rolle der Gesprächsleitung oder der Medien einnehmen.

- Eine Gesprächsleitung kann den Auftrag übernehmen, nach einer gewissen Zeit den bisherigen Verlauf der Podiumsdiskussion zusammenzufassen. Dies gibt den Spielenden die Gelegenheit für eine kurze reflektierende Beobachtung. Erkenntnisse daraus können im weiteren Spielverlauf berücksichtigt werden.
- Die Medienvertreterin protokolliert im Spielverlauf die Argumente auf einem Flipchart und erstattet vor dem Debriefing für das Plenum Bericht über den Verlauf und die Argumentation der Akteure der beobachteten Spielgruppe. Dies gibt den Lernenden die Gelegenheit vor der Reflexion sich die Wechselwirkungen und die Argumentationslinien der Anspruchsgruppen noch einmal zu vergegenwärtigen und allenfalls mit dem Ergebnis aus anderen Gruppen anzureichern.

Weiter könnte nur eine Gruppe die Podiumsdiskussion simulieren, und die übrigen Studierenden übernehmen die Rolle des Publikums. Damit bei diesen aber die eigene Identität in den Hintergrund rückt und die Perspektivenübernahme unterstütz wird, müssen auch sie eine Rolle übernehmen. So könnten sie beispielsweise die Position der Anwohner und Anwohnerinnen in der Anflugschneise oder der Gemeindevertreter übernehmen und sich mit dem entsprechenden Rollenverhalten in die Diskussion einbringen. Für diese Variante empfiehlt es sich die Rolle der Moderation oder des Moderators einzubeziehen und festzulegen, in welchem Moment das Publikum zu Wort kommen soll.

## 3.4 Konkrete Umsetzung in der Schule mit Schülerinnen und Schüler

In einem kompetenzorientierten Unterricht, wie er in der Schweiz im Rahmen des Lehrplans 21 (D-EDK, 2014a) gefordert wird, sollen auch Schülerinnen und Schüler Wissen nicht nur aufbauen, sondern auch anwenden können. Im Fach Wirtschaft – Arbeit – Haushalt (7.-9. Schuljahr) sollen Lernende im Kompetenzbereich ‚Konsum gestalten' unter anderem folgende Kompetenz entwickeln:

> WAH.3.2b Schülerinnen und Schüler können ökonomische, ökologische und soziale Folgen aus verschiedenen Perspektiven betrachten (z. B. Konsument, Produzent, Arbeitnehmer, Gesellschaft). (D-EDK, 2014b, S. 6)

In dieser Kompetenz geht es um die Auseinandersetzung mit Anliegen von unterschiedlichen Anspruchsgruppen, möglichen Spannungsfeldern und letztendlich um das Zusammenspiel von Individuum und Gesellschaft. Explizit sollen dabei die Dimensionen einer Nachhaltigen Entwicklung einbezogen werden. Für den Einsatz des Rollenspiels auf der Sekundarstufe I könnten die Rollenkarten (Tab. 2) wie folgt angepasst werden, so dass diese für die Schülerinnen und Schüler zugänglich sind und auf die angestrebte Kompetenz zielen.

Tab. 2: Überarbeitete Rollenbeschreibungen für Schüler (nach Capaul & Steingruber, 2016)

| **Perspektive** | **Rollenkarte** |
|---|---|
| Anwohnerinnen und Anwohner<br>(Haushalte)<br><br>Junger Erwachsener | Du wohnst in einem Quartier, das vom Fluglärm durch den Südanflug zum Flughafen Kloten betroffen ist. Deine Familie und du seid bei einem Ausbau zusätzlichem Lärm ausgesetzt. Deshalb setzt du dich als Vertreter/Vertreterin einer Interessengruppe von jungen Erwachsenen gegen den Ausbau ein. Ihr habt euch intensiv informiert und gute Argumente vorbereitete, die du einbringen willst. |
| Wirtschaft<br>Vorsitzender eines Wirtschaftsverbandes | Du bist Vorsitzende/r des Vereins „Globally Connected Zurich“. Dieser Verein vertritt die Interessen der global (weltweit) tätigen Wirtschaftsbetriebe im Grossraum Zürich. Als Vorsitzende/r dieses Vereins stehen die Anliegen des Vereins für dich an erster Stelle. Du setzt dich dafür ein, dass der Südanflug auf Zürich Kloten ausgebaut werden kann, damit die Unternehmen weiter Güter per Flugfracht transportieren und Fachleute aus dem Aus- und Inland sich treffen können. |
| Unternehmen<br>CEO der Fluggesellschaft | Du bist CEO der Air Zurigo. Eure Fluggesellschaft hat sich für den Südanflug ausgesprochen. Eurer Meinung nach wäre eine Einschränkung des Südanfluges für die gesamte Region schlecht. Fracht- und Passagierströme würden sich auf ausländische Flughäfen verlagern. So wären Tausende von Arbeitsplätzen gefährdet. Aus diesem Grund setzt ihr euch für eine „ausgebaute Südanflugregelung“ ein. |
| Politik<br>Mitglied einer Partei | Du bist ein erfahrenes Mitglied der Grünen Partei und setzt dich klar gegen eine Erweiterung des Südanfluges auf Zürich Kloten ein. Du bist der Ansicht, dass viele Flugreisen unnötig sind, weil es gute andere Möglichkeiten gibt (z. B. Ferien in der Schweiz, Benutzung der Bahn, Informationstechnologien wie Skype, Videokonferenzen oder E-Mail). |

Bei der Durchführung des Rollenspiels in der Schule gelten die gleichen Grundsätze wie beim Einsatz mit Studierenden. Damit die Rollenübernahme und damit der Perspektivenwechsel bei Schülerinnen und Schülern gut gelingt, lohnt es sich unter Umständen die Rollen bewusst durch die Lehrperson zu verteilen. Zusätzlich könnten genauere Spielregeln zum Ablauf der Podiumsdiskussion und die Rolle der Moderatorin eingesetzt werden. Beides mit dem Ziel, dass die Rollenübernahme gestützt wird. Falls die Rolle der Moderation von der Lehrperson übernommen wird, hat sie damit eine Möglichkeit in den Spielverlauf konstruktiv einzugreifen, die Spielenden bezüglich Rollenübernahme zu unterstützen, ohne die Simulation zu stören (Petrik, 2017, S. 50). Damit das Rollenspiel der angestrebten Kompetenzentwicklung im Sinne der oben erwähnten Kompetenz noch mehr gerecht wird, könnte das Spiel mit der Rolle eines Konsumenten ergänzt werden, der regelmässig mit dem Flugzeug in die Ferien oder zu Verwandten reist. Im Debriefing mit den Schülerinnen und Schülern kann es sinnvoll sein für die Bearbeitung der Auswertungsfragen unterstützende Methoden anzubieten. So können beispielsweise Bilder oder Satzanfänge die Kommunikation erleichtern. Zudem könnten bei der Auswertung die im Rollenspiel verwendeten Argumente den Dimensionen einer Nachhaltigen Entwicklung zugeordnet und diskutiert werden.

## 4 Funktion des Rollenspiels im Lernprozess

Im Folgenden wird die Einbindung des Rollenspiels in einen Lernprozess auf der Basis eines kompetenzfördernden Aufgabensets nach Luthiger, Wilhelm, Wespi und Wildhirt (2018) skizziert. Mit deren Modell LUKAS schlagen die Autoren und Autorinnen für die Phasen eines Lernprozesses verschiedene Lernaufgabentypen vor. Konfrontationsaufgaben zu Beginn einer Lernauseinandersetzung haben die Funktion durch eine geeignete Problemstellung, mit Bezug zur Lebenswelt der Lernenden, den Lernprozess zu initiieren. Dazu beinhalten Konfrontationsaufgaben möglichst viele Aspekte der angestrebten Kompetenz. Erarbeitungsaufgaben unterstützen Lernende anschliessend neues Wissen und Können aufzubauen. Mit variantenreichen Vertiefungs- und Übungsaufgaben werden erarbeitete Kompetenzaspekte nachhaltig gestärkt und in Syntheseaufgaben zur angestrebten Kompetenz zusammengefügt. Durch eine Gegenüberstellung der Auseinandersetzung in der Konfrontations- und der Syntheseaufgabe erkennen Lernende was sie dazugelernt haben. In Transferaufgaben übertragen die Lernenden die erarbeitete Kompetenz mit möglichst allen Teilkompetenzaspekten in eine neue Problemstellung, idealerweise wieder mit Lebensweltbezug (Luthiger & Wildhirt, 2018, S. 19-76).

Petrik (2017, S. 50) empfiehlt die Rollenkarten bereits frühzeitig im Lernprozess einzusetzen, so dass die „intrinsische Sogwirkung von Simulationen nicht verschenkt wird“ und die Erarbeitungsphase bereits mit Blick auf die Perspektivenübernahmen gestaltet werden. So könnten die Rollen bereits für eine Konfrontationsaufgabe ein-

gesetzt werden und den Lernprozess initiieren. Die Lernenden halten spontan fest, mit welchen Argumenten die Vertreter der Anspruchsgruppen für oder gegen den Ausbau des Südanfluges Stellung beziehen. Vermutlich werden sie nicht für alle Akteure gleichermassen Argumente formulieren können und sind noch stark beeinflusst von den eigenen Sichtweisen (Petrik, 2017, S. 46). Dies ist durchaus im Sinne einer Konfrontationsaufgabe, die zum Austausch anregen soll und das Bedürfnis wecken soll etwas Neues zu können (Luthiger & Wildhirt, 2018, S. 44). In den anschliessenden Erarbeitungsaufgaben werden fachliche Konzepte wie beispielsweise die Externen Effekte und deren Internalisierung in der Preisbildung oder das Drei-Dimensionen-Modell einer Nachhaltigen Entwicklung erarbeitet oder die verschiedenen Anspruchsgruppen beleuchtet. Das Rollenspiel kann in der Folge als Syntheseaufgabe gespielt werden. Dabei fügen sich die erarbeiteten Teilkompetenzen, die verschiedenen Perspektiven zusammen und werden angewendet. Nach dem Debriefing bietet es sich an, auf die Argumentationen in der Konfrontationsaufgabe zurückzublicken. Dabei können die Studierenden wie auch die Schülerinnen und Schüler ihren Lernprozess nachvollziehen und konkret erkennen, welche Argumente und insbesondere fachlichen Begründungen durch die Auseinandersetzung mit den Erarbeitungsaufgaben ergänzt wurden. Sie haben sich im Idealfall ein erweitertes Verständnis für die verschiedenen Anspruchsgruppen erarbeitet und können damit ihre individuellen Handlungsspielräume ausloten. Zudem bietet sich jetzt die Gelegenheit den eigenen Standpunkt im Zusammenspiel von Individuum und Gesellschaft zu diskutieren. Das Debriefing könnte in diesem Sinne mit folgender Fragestellung ergänzt werden:

Warum war ich vor der Simulation für oder gegen den Ausbau des Südanfluges? Inwiefern hat sich meine Entscheidung verstärkt oder verändert? Wie stehe ich zum Südanflug mit meinen verschiedenen Rollen als Konsument, als Staatsbürgerin oder als Arbeitnehmer?

## 5 Fazit

Sinnvoll eingebettet in ein Lehr-Lern-Arrangement, das einen vollständigen Lernprozess anstrebt, kann eine Simulation durchaus einen Beitrag zur Auseinandersetzung mit dem Zusammenspiel von Individuum und Gesellschaft leisten. Durch einen sorgfältig unterstützten Perspektivenwechsel kann mit dem vorgeschlagenen Rollenspiel rund um den Südanflug deutlich werden, dass die verschiedenen Anspruchsgruppen unterschiedliche Bedürfnisse und Interessen haben. In einem sorgfältig durchgeführten Debriefing können Studierende wie auch Schülerinnen und Schüler erkennen, dass Haushalte bzw. deren Individuen gleichzeitig in ihren verschiedenen Rollen beispielsweise als Konsumierende oder Arbeitnehmende, unterschiedliche Interessen und Ansprüche in ein und derselben Alltagssituation haben können (Weber, 2014). Mit der Analyse der Spannungsfelder zwischen Anspruchsgruppen im

Rollenspiel und insbesondere in der Auseinandersetzung mit den gleichzeitigen Rollen eines Individuums wird der Konsum von Flugreisen oder -transporten als eine Situation der alltäglichen Lebensführung aufgegriffen und die gesellschaftliche Mitverantwortung diskutiert. Zusätzlich zu den angestrebten fachlichen Kompetenzen werden mit dem Rollenspiel auch überfachliche Kompetenzen gefördert, wie beispielsweise Argumentieren oder Vernetztes Denken. Gerade im Umgang mit Alltagssituationen, die von Wechselwirkungen und Spannungsfelder geprägt sind, sind diese Kompetenzen ebenfalls bedeutsam.

## Anmerkungen

1) Flughafen Zürich (2018): Zahlen und Fakten. https://www.flughafen-zuerich.ch/unternehmen/flughafen-zuerich-ag/zahlen-und-fakten/
2) Der Begriff *Gaming* wird einerseits für die Bezeichnung der Spielphase verwendet, andererseits werden auch Planspiele und computerbasierte Simulationen darunter verstanden.

## Literatur

Bachmann, H. (2013). Aktivierende Hochschullehre – kompetenzorientierte Hochschullehre variantenreich gestalten. In H. Bachmann (Hrsg.), *Hochschullehre variantenreich gestalten. Kompetenzorientierte Hochschullehre – Ansätze, Methoden und Beispiele* (S. 11-18). Bern: hep-verlag ag.

Birgmayer, R. (2011). Planspielleistungen beurteilen – ein Widerspruch? In S. Hitzler, B. Zürn & F. Trautwein (Hrsg.), *Planspiel – Qualität und Innovation, Neue Ansätze aus Theorie und Praxis* (S. 39-56). Norderstedt: Books on Demand GmbH (ZMS Schriftenreihe, 2).

Capaul, R. & Ulrich, M. (2010). *Planspiele. Simulationsspiele für Unterricht und Training*. Altstätten: Tobler Verlag.

Capaul, R. & Steingruber, D. (2016). *Betriebswirtschaft verstehen. Das St. Galler Management Modell* (Schweizer Ausgabe*)*. Berlin: Cornelsen.

D-EDK, Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (Hrsg.). (2014a). *Lehrplan 21 – Grundlagen.* (Bereinigte Fassung vom 29.02.2016). https://v-fe.lehrplan.ch/container/V_FE_Grundlagen.pdf

D-EDK, Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (Hrsg.). (2014b). Lehrplan 21 – *Wirtschaft, Arbeit, Haushalt. Kompetenzaufbau 3. Zyklus*. (Bereinigte Fassung vom 29.02.2016).

Kriz, W. (2013). Erwerb von Systemkompetenz mit Planspielmethoden. In H. Bachmann (Hrsg.), *Hochschullehre variantenreich gestalten. Kompetenzorien-*

*tierte Hochschullehre – Ansätze, Methoden und Beispiele* (S. 108-138). Bern: hep.
Luthiger, H., Wilhelm, M., Wespi, C. & Wildhirt, S. (2018). *Kompetenzförderung durch Aufgabensets*. Bern: hep.
Luthiger, H. & Wildhirt, S. (2018). Aufgaben als Schlüssel zu einer kompetenzfördernden Lehr-Lern-Kultur. In H. Luthiger, M. Wilhelm, C. Wespi & S. Wildhirt (Hrsg.), *Kompetenzförderung mit Aufgabensets. Theorie – Konzept – Praxis* (S. 19-76) Bern: hep.
Macke, G., Hanke, U. & Viehmann, P. (2008). *Hochschuldidaktik. Lehren, vortragen, prüfen*. Weinheim: Beltz.
Petrik, A. (2017). Raus aus der Alltagswelt! Zur unterschätzen Anforderung der transpersonalen Perspektivenübernahme in Planspielen. In A. Petrik & S. Rappenglück (Hrsg.), *Planspiele in der politischen Bildung* (S. 35-57) Schwalbach: Wochenschau Verlag.
Schwägele, S. (2012). Integriertes Lernen mit Planspielen. Eine Analyse auf drei Ebenen. In S. Schwägele, B. Zürn & F. Trautwein (Hrsg.), *Planspiele – Lernen im Methoden-Mix Integrative Lernkonzepte in der Diskussion* (S. 27-47). Norderstedt: Books on Demand.
Weber, B. (2014). Grundzüge einer Didaktik sozioökonomischer Allgemeinbildung. In A. Fischer & B. Zurstrassen (Hrsg.), *Sozioökonomische Bildung* (S. 128-154). Bonn: Bundeszentrale für politischen Bildung.
Wilbers, K. (2012). *Wirtschaftsunterricht gestalten. Lehrbuch.* Berlin: epubli.

## Verfasserin

Käthi Theiler-Scherrer

Pädagogische Hochschule FHNW
Professur für Gesundheit, Haushalt, Wirtschaft

Bahnhofstrasse 6
CH-5210 Windisch-Brugg

E-Mail: kaethi.theiler@fhnw.ch
Internet: www.fhnw.ch/ph

Melanie Speck, Katrin Bienge, Tobias Engelmann, Nina Langen, Petra Teitscheid & Xenia El Mourabit

# Ressourcenleichten Konsum gestalten – die Stellschrauben der Außer-Haus-Gastronomie

Nachhaltiger Konsum im privaten Haushalt gilt als wichtiger Hebel für eine nachhaltigere Entwicklung unserer Gesellschaft. Doch die Möglichkeiten der Einflussnahme sind dort begrenzt. Weitere Hebel, wie der Außer-Haus-Konsum (hier am Beispiel der Außer-Haus-Verpflegung), sollten deshalb nicht unterschätzt und weiter ausgebaut werden. Diese Hebelwirkung wird am Beispiel des Forschungsprojektes „NAHGAST – Entwicklung, Erprobung und Verbreitung von Konzepten zum nachhaltigen Produzieren und Konsumieren in der Außer-Haus-Gastronomie“ thematisiert.

**Schlüsselwörter**: Nachhaltiger Konsum, Ernährung, soziale Praktiken, Außer-Haus-Verpflegung

## 1 Einleitung

Ressourcenleichter Konsum ist ein Teilaspekt in der Debatte um eine nachhaltige Entwicklung der Gesellschaft (Schneidewind, 2018; Defila, Di Guilio & Kaufmann-Hayoz, 2011). Die Umweltfolgen des Konsums sind zu 70-80 Prozent auf die Bedarfsfelder Bauen und Wohnen, Mobilität und Ernährung zurückzuführen (vgl. UBA, 2015). Zudem entfällt der größte Teil der Umweltbelastungen vieler Produkte auf deren Nutzung, nicht auf Herstellung oder Transport (vgl. Renn, 2002, S. 33). Gleichzeitig sollte der Individualkonsum der privaten Haushalte bzw. die Möglichkeiten der Regulation in diesem Bereich nicht überschätzt werden. Denn da sich Privatpersonen in demokratischen Gesellschaften bei ihren Konsumentscheidungen glücklicherweise nicht bevormunden lassen, ist eine Einflussnahme in diesem Bereich nur begrenzt möglich.

Bessere Regulationsmöglichkeiten eröffnet der Außer-Haus-Konsum bzw. dessen Angebotsgestaltung. Insbesondere die Außer-Haus-Verpflegung erscheint als großer Hebel, der bis heute nur in Ansätzen genutzt wird bzw. erkannt wurde. Selbst wenn ausschließlich die Angebotsstruktur verändert wird, sodass mehr pflanzliche und weniger ressourcenintensive Komponenten sowie Genussmitteln, also Alkoholika, Kaffee oder Schokolade angeboten werden, ist von einem Ressourcen-Einsparpotenzial von 12-22 Prozent auszugehen (Jungbluth, 2012).

Der vorliegende Beitrag widmet sich deshalb dem Themenfeld des „nachhaltigen Konsums“ im Bereich von Lebensmitteln. In der Abhandlung sollen insbesondere die Nachhaltigkeitspotenziale und Grenzen des individuellen Konsums herausgearbeitet werden. Weiterhin sind Lösungspotenziale, die sich über die Angebotsgestaltung im Außer-Haus-Konsum regulieren lassen, zentraler Bestandteil des Beitrags. Er zeigt, welche Stellschrauben sich eröffnen und in welcher Art und Weise die Produktgestaltung und Angebotsplatzierung einen nachhaltigeren Konsum anregen können.

## 2 Ressourcenleichter, nachhaltiger Konsum – schon lange als Herausforderung bekannt

Dem Ansatz von Defila et al. (2011) zufolge werden Güter beim nachhaltigen Konsum, so erworben, genutzt und entsorgt, dass die aktuelle sowie künftige Generationen ihre Bedürfnisse befriedigen können und ihnen ein gutes Leben ermöglicht wird. Für die Nachhaltigkeit von Konsum ist daher relevant, inwiefern Erwerb, Nutzung und Entsorgung von Gütern die Möglichkeiten für die Befriedigung von Bedürfnissen und für ein gutes Leben der Menschen beeinflussen bzw. ob die dafür notwendigen externen Bedingungen geschaffen und/oder erhalten werden (vgl. BMUB, 2017, S. 10).

Bereits in den 1990er und 2000er Jahren identifizierte das Umweltbundesamt Barrieren bei der Umsetzung nachhaltigen Konsums. Es können Informationsbarrieren vorliegen, etwa aufgrund unzureichend vorhandener Informationen oder Handlungsalternativen. Konsumentinnen und Konsumenten können negative Erfahrungen gemacht haben oder negative Begleiterscheinungen nachhaltigen Konsums erwarten (Verhaltensbarrieren), sodass sie weniger umweltbewusst konsumieren. Zudem können Wahrnehmungsbarrieren in Form von Fehleinschätzungen von Umweltveränderungen oder der Wirksamkeit der Verhaltensänderung einer Einzelperson auftreten. Gefühlsbarrieren können eine Abwehrhaltung produzieren während soziokulturelle Barrieren unter anderem aufgrund gesellschaftlicher Konventionen (z. B. hohe Bedeutung des Autos) bestehen können (vgl. UBA, 2002, S. 16).

Aufgrund von Globalisierung, der Entwicklung zu einer Informations- und Wissensgesellschaft, dem Strukturwandel der Arbeit, Individualisierung und Entwicklung zur „Erlebnisgesellschaft“ (vgl. Schulze, 1992), eröffnen sich weitere Erschwernisse aber auch Chancen für nachhaltigen Konsum. Als Erschwernisse werden u. a. immer komplexere Stoffflüsse, Energie- und Materialverbrauch genannt. Außerdem wachsen die „Abhängigkeit von Konsum“ und die Bedeutung des „Erlebniskonsums“. Chancen für nachhaltigen Konsum ergeben sich in der Nutzung informationstechnischer Möglichkeiten für Effizienz- und Koordinationsgewinne sowie Möglichkeiten der Partizipation. Außerdem können Chancen aufgrund der Flexibilisierung von Arbeit nutzbar gemacht werden, ebenso wie ein auf die ver-

schiedenen Lebens- und Konsumstile ausgelegtes Marketing für nachhaltige Konsumgüter (Liedtke, Hasselkuß, Speck & Baedeker, 2017).

Die Information der Verbraucherinnen und Verbraucher stellt weiterhin ein Hemmnis für nachhaltigen Konsum dar. Nicht selten besteht Misstrauen gegenüber zertifizierten Produkten. Hinzu kommt eine Fülle von Produktkennzeichnungen, die jedoch unterschiedlichen Standards entsprechen und zum Teil nicht unabhängig zertifiziert werden. Diese Informationsfülle kann die Verbraucherinnen und Verbraucher überfordern. Des Weiteren behalten Nutzerinnen und Nutzer Routinen und Gewohnheiten häufig bei ohne diese zu hinterfragen oder eine Verhaltensänderung wird nicht in Betracht gezogen, da sie nicht lohnenswert oder zu aufwendig scheint (Liedtke, Buhl, Speck, Borelli & Monetti, 2016). Zudem fehlt es bei bestimmten Produkten und Dienstleistungen an nachhaltigen Alternativen. Schließlich sind noch die Lebensstile in den Industrienationen zu nennen, die einem nachhaltigen Konsum derzeit tendenziell entgegenstehen. Eine Änderung hier ist von besonderer Bedeutung, da der Konsum in Industrienationen mit enormen Umweltwirkungen verbunden ist, aber auch, weil die Industrieländer mit ihrem Konsumverhalten der wachsenden Mittelschicht in Schwellenländern als Rollenvorbild dienen (vgl. BMUB, 2017, S. 12).

## 3 Ansatzpunkt Entscheidung – großes Potenzial mit Fallstricken

Die Analyse sozialer Praktiken und alltäglicher Wahl- und Entscheidungsmuster birgt ein großes Potenzial, um Veränderungsmechanismen von Gesellschaften zu erkennen und nachzuvollziehen (vgl. Shove, Pantzar & Watson, 2012). Generell sind soziale Praktiken und deren vorhergehende Entscheidungsmuster keine uniformen Pläne, die immer identisch verlaufen (vgl. Warde, 2004). Individuen sind üblicherweise in der Lage, verschiedene soziale Praktiken – durchaus auch zeitgleich – auszuüben, seien es Ernährungs-, Mobilitäts- oder Geschäftspraktiken. So eröffnet sich hier ein relativ großes Potenzial, um Entscheidungsmuster zu steuern.

Grundsätzlich sollten Entscheidungsmuster immer im Zusammenhang zwischen individueller Präferenz, zeitlichen und geldlichen Verfügbarkeiten eingestuft werden. In der Nachhaltigkeitsforschung ist es zudem zentral, die Ressourcenlast der Wahlentscheidung zu berücksichtigen (vgl. Hermann & Liedtke, 2018; Speck, 2016). Darüber hinaus eröffnen sich viele weitere Einflussgeber (Abbildung 1).

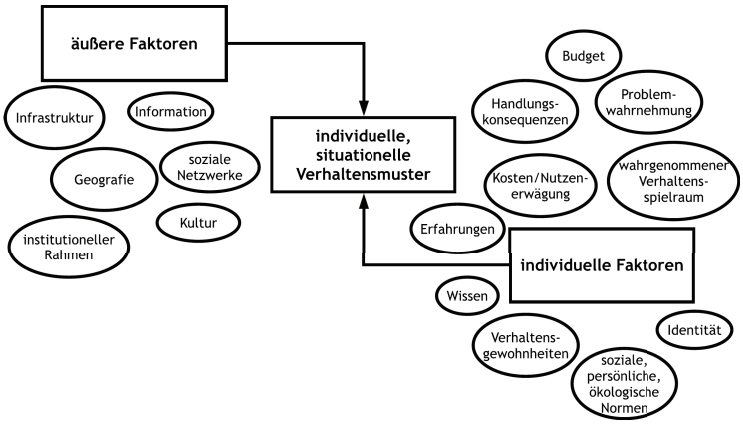


Abb. 1: Einflussfaktoren auf das umweltrelevante Handeln (Quelle: Eigene Darstellung, Speck, 2016, S. 35; angelehnt an: Backhaus et al., 2013, S. 23; Matthies, 2005).

Jedes Individuum verarbeitet die Wissensformen einer Praktik in den eigenen kulturellen Kodes bzw. symbolischen Ordnungen, die als Bedingung für das Handeln gelten. Die Unterschiede innerhalb einer Gesellschaft manifestieren sich u. a. durch die Zugehörigkeit zu sozialen Milieus und den dort etablierten sozialen Praktiken (Kneer, 2001; Kraemer, 2002). In einer Konsumgesellschaft ist der Konsum als übergeordnete Kategorie vieler sozialer Praktiken nahezu form- und Sinn gebend (Schäfer, Jaeger-Erben & Bamberg, 2012). Die Unterschiede zwischen den sozialen Milieus spiegeln sich deshalb auch in den Konsumtätigkeiten und Gewohnheiten des Individuums wieder (Kneer, 2001; Kraemer, 2002). So werden etwa die Wahlentscheidungen in der Außer-Haus-Verpflegung häufig mit Bezug auf die Peergroup getroffen: Personen essen gerne das, was z. B. ihre Kolleginnen und Kollegen auch essen. Auch viele Routinen sind mit der Tätigkeit des Konsums in Bezug zu setzen (Jaeger-Erben, Schäfer & Bamberg, 2011).

Doch nicht nur die Entscheidung der Peer group beeinflusst das Wahlverhalten von Individuen in der Außer-Haus-Verpflegung. Laut Scheibehenne, Miesler und Todd (2007) ziehen Individuen vor allem die Kriterien sensorischer Eindruck, Preis, ethische Aspekte, Stimmung, Vertrautheit, Komfort (z. B. einfache Essbarkeit), Gewichtskontrolle, Natürlichkeit von Zutaten und Gesundheitswert für die Wahl der besten Option heran. Diesen Kriterien werden individuell unterschiedlich gewichtet. Laut den Ergebnissen von Scheibehenne et al. (2007) stellen für den Großteil der Individuen aber der Preis, der sensorische Eindruck und Komfort die wichtigsten Entscheidungskriterien dar. Nachhaltigkeit von Gerichten spielt also nicht zwangsläufig eine primäre Rolle in der Entscheidungsfindung der Konsumentinnen und Konsumenten.

Selbst wenn ökologische und soziale Nachhaltigkeitskriterien für die sich entscheidenden Individuen grundsätzlich eine wichtige Rolle spielen, scheint die Wahl-

entscheidung in der Außer-Haus-Verpflegung auf anders gewichteten Faktoren zu basieren, als die Essenswahl zu Hause. Im Bereich Nachhaltigkeit lässt sich für die Außer-Haus-Verpflegung eine Diskrepanz zwischen dem Denken und Handeln der Individuen feststellen. Laut Pfeiffer, Speck und Strassner (2017) achten selbst diejenigen, die im Alltag ansonsten möglichst ressourcenleicht konsumieren bei der Außer-Haus-Verpflegung nicht auf nachhaltigen Konsum. Ein hektischer Lebensstil, Mobilitätsroutinen und ein wahrgenommener Zeitmangel veranlassen Konsumentinnen und Konsumenten auf Angebote der Außer-Haus-Verpflegung zurückzugreifen. Dabei stehen Zeiteinsparungen und eine Straffung des Tagesablaufs im Vordergrund, Ernährungskenntnisse und Nachhaltigkeitsdenken spielen dagegen kaum eine Rolle. Ein möglicher Grund hierfür ist, dass Konsumentinnen und Konsumenten den Außer-Haus-Konsum als Ausnahme wahrnehmen, auch wenn sie häufig außer Haus konsumieren.

## 4 Stellschraube Produktplatzierung in der Außer-Haus-Verpflegung

Das Esswahlverhalten von Individuen wird durch diverse Faktoren beeinflusst. Deshalb sind auch viele Möglichkeiten denkbar, um ihr Konsummuster zu verändern. Zahlreiche Studien haben Interventionsmöglichkeiten an unterschiedlichen Stellschrauben des Außer-Haus-Konsums untersucht, wie ein Review von Langen et al. (2017) zeigt. Die Stellschrauben bzw. Wirkfaktoren lassen sich in drei verschiedene Kategorien einteilen: nudging-, informations- und partizipationsbasierte Ansätze. Beim Nudgen, handelt es sich um ein unauffälliges Leiten des Konsumentenverhaltens durch minimale Veränderungen im Umfeld. Die am häufigsten untersuchten nudging-Stellschrauben für die Außer-Haus-Gastronomie sind Serviersystem (Art der Essensanreichung und des Abräumens) und Speisenbenennung. Studien aus dem Bereich der Information, also der Wissensvermittlung über Probleme und Handlungsmöglichkeiten, beschäftigen sich zumeist mit den Effekten von Labeln. Partizipative Ansätze wurden für die Außer-Haus-Verpflegung in Studien bisher nur selten untersucht. Partizipationsbasierte Stellschrauben sind Beteiligung, Change Agents (Einzelperson oder Gruppe, die Verantwortung für die Umsetzung eines Programms trägt), Weiterbildung/Training/Workshops und Wettbewerb (vgl. Langen et al., 2017).

Im Projekt „NAHGAST – Entwicklung, Erprobung und Verbreitung von Konzepten zum nachhaltigen Produzieren und Konsumieren in der Außer-Haus-Gastronomie“ wurden Interventionsmöglichkeiten erprobt, die Verbraucherinnen und Verbraucher zu einem nachhaltigeren Esswahlverhalten in der Außer-Haus-Gastronomie anregen sollen. Diese wurden im Dialog mit Verbraucherinnen und Verbraucher und Caterern entwickelt. In fünf Schul-, Universitäts- und Betriebskantinen wurden während des laufenden Betriebs informations-, nudge- sowie partizipa-

tionsbasierte Interventionen durchgeführt und an insgesamt rund 4500 abverkauften Menüs getestet.

Bei den informationsbasierten Interventionen handelte es sich um Label, welche die nachhaltigen Gerichte kennzeichneten. Nudgebasierte Interventionen waren eine Umbenennung der nachhaltigen Gerichte, sodass diese einen beschreibenden Namen erhielten (z. B. „Gultastisch – Gemüsegulasch regional und frisch“ statt „Gemüsegulasch mit Spätzle“). Weitere Nudges waren die Darbietung der nachhaltigeren Speisen an einer prominenteren Position an den Ausgaben und auf den Speiseplänen. Der partizipative Ansatz konnte nur in der Schulkantine erprobt werden. Hier wurden den Schülerinnen und Schüler grundlegende Aspekte der nachhaltigen Ernährung vermittelt. Im Anschluss sollten sie Materialien und Strategien zur Umsetzung dieses Ziels entwickeln. Die verschiedenen Interventionsmöglichkeiten waren im Vorfeld in Gruppendiskussionen und Workshops mit Praxispartnerinnen und -partner und Verbraucherinnen und Verbraucher diskutiert worden. Diese präferierten die nudgebasierten Interventionen. Die zeigten dann auch bei den Fallstudien in den verschiedenen Kantinen den größten Effekt. Ungeachtet der anderen Tagesangebote und über alle Kantinen hinweg wurde das nachhaltige Gericht zum Verkaufsschlager, wenn es an der beliebtesten Position ausgegeben wurde. Die anderen durchgeführten Interventionen dagegen hatten kaum Effekte auf das Kaufwahlverhalten der Konsumentinnen und Konsumenten.

## 5 Gestaltung des Angebots als wesentlicher Transformationsfaktor

Das Kaufwahlverhalten von Konsumenten zu beeinflussen scheint mittels einiger Maßnahmen beeinflussbar. Durch die Diskrepanz zwischen Denken und Handeln schätzen Pfeiffer et al. den Impact von bildungsbasierten Bottom-up-Ansätzen, die Menschen zum nachhaltigeren Konsum bewegen sollen, als gering ein. Vielversprechender erscheinen ihnen Top-down-Ansätze, durch die nachhaltige Konsummöglichkeiten leichter und günstiger verfügbar sind (vgl. Pfeiffer et al., 2017). Diese Vermutung stützen auch die Ergebnisse der Fallstudien im NAHGAST-Projekt. Angesichts der nötigen Konsumtransformation im Bereich Ernährung, der durch Veränderungen in der Außer-Haus-Gastronomie vorangetrieben werden könnte, ist es von wesentlicher Bedeutung das nachhaltige Angebot dort stetig zu vergrößern, sodass Konsumentinnen und Konsumenten einen leichteren Zugang dazu haben. Damit nachhaltige Konsummöglichkeiten verfügbar sind, muss es den produzierenden Akteuren der Außer-Haus-Gastronomie erleichtert werden, ihre Gerichte auch nachhaltiger zu gestalten. Dazu braucht es Werkzeuge, die es den Akteuren der Außer-Haus-Gastronomie ermöglichen ihre Gerichte ohne großen Aufwand hinsichtlich Nachhaltigkeit zu optimieren. Ohne diese Werkzeuge ist die Informationsbeschaffung, die einer wissensbasierten Entscheidungsfindung vorangeht sehr aufwendig (Speck et

al., 2017); vermutlich zu aufwendig für den Küchenalltag. Deshalb können die Akteure ihre Entscheidungen zur nachhaltigeren Gestaltung der Produkte ohne Hilfestellung nur auf Gefühls-, nicht auf Wissensebene treffen (vgl. NAHGAST).

Vor diesem Hintergrund wurde im NAHGAST-Projekt eine Methode zur Messung und Bewertung der Nachhaltigkeit von Speisen entwickelt (Engelmann et al., 2017). Diese Methode wurde mittlerweile in einen Onlinerechner überführt, der für Interessierte kostenlos zur Verfügung steht (https://www.nahgast.de/rechner). Die Messmethode hinter dem Rechner erlaubt es, anhand von Informationen zu den Zutaten eines einzelnen Gerichts indikatorenbasierte Aussagen zu ökologischen, sozialen, gesundheitlichen und ökonomischen Auswirkungen des Gerichtes zu treffen, die der Rechner nutzerfreundlich aufbereitet wiedergibt. Die ökologische Nachhaltigkeit wird dabei durch Material Footprint, Carbon Footprint, Wasser- und Flächenbedarf dargestellt. Die soziale Nachhaltigkeitsdimension setzt sich aus dem Anteil der fair gehandelten Produkte an allen Produkten, die theoretisch fair gehandelt bezogen werden könnten und dem Anteil der tierischen Produkte, die aus artgerechter Tierhaltung stammen, an allen tierischen Produkten eines Gerichts zusammen. Indikatoren für die Nachhaltigkeitsdimension Gesundheit sind Energiegehalt, Ballaststoffe, Fettgehalt, Gehalt der Kohlenhydrate sowie der Zuckeranteil davon und der Salzgehalt. Für die ökonomische Dimension der Nachhaltigkeit werden die Beliebtheit sowie der Kostendeckungsgrad erfasst. Alle Informationen fließen im Onlinerechner zusammen. Die Daten für die einzelnen Indikatoren, die sich aus den Angaben zu den einzelnen Rezeptzutaten ergeben, werden aus verschiedenen Datenbanken gespeist. Aus den Angaben erstellt der Onlinerechner einen „Nachhaltigkeits-Score“ für jeden Indikator und jede Kategorie einer Mahlzeit. Dieser gibt an, wie „empfehlenswert“, „eingeschränkt empfehlenswert“ oder „nicht empfehlenswert“ das Gericht ist. Solange Informationen zu den einzelnen Komponenten eines Rezeptes in den Datenbanken vorliegen, ist die Berechnung der Indikatoren und der daraus resultierenden Bewertung des Gerichts inzwischen relativ leicht zu erstellen und kann mithilfe des Onlinerechners auch von Akteuren der Gastronomie durchgeführt werden. Rund 300 gängige Zutaten verschiedener Ausführung, also etwa tiefgekühlt, getrocknet, frisch, aus ökologischem Landbau oder aus fairem Handel, können in dem Onlinerechner aber schon ausgewählt und zur Berechnung der Rezeptur genutzt werden. Bei diesen Zutaten handelt es sich um Obst und Gemüse, tierische Produkte wie Fleisch, Eier und Milchprodukte, Getreide, pflanzliche Öle und Fette, Nüsse, Gewürze, Fertigprodukte und Sonstiges, worunter beispielsweise Mehlschwitze oder Gemüsebrühe fallen. Diese Datenbank wird vom Wuppertal Institut kontinuierlich erweitert (vgl. NAHGAST).

Die Berechnungsmethode wurde im NAHGAST-Projekt anhand von rund 100 verschiedenen Rezepturen erprobt. Sie hat sich als praktikables Instrument herausgestellt, das eine richtungssichere Bewertung der Nachhaltigkeit von Rezepten erlaubt. Auf Basis dieser Bewertung können die Rezepte anschließend hinsichtlich der öko-

logischen, sozialen und gesundheitlichen Dimension optimiert werden. Der Onlinerechner liefert in Kombination mit einem Interventionskoffer konkrete Anhaltspunkte für eine solche Optimierung. Diese ergeben sich neben offensichtlichen Ansätzen aus der Bewertung, etwa ein geringer Anteil von Tierprodukten aus artgerechter Tierhaltung oder ein zu hoher Salzgehalt, auch durch konkrete Tipps, die im Interventionskoffer zu finden sind (https://www.nahgast.de/nachhaltigkeitsmanagement).

# 5 Fazit: Schlüsselrolle der Außer-Haus-Gastronomie für einen ressourcenleichten Konsum

Ressourcenleichter Konsum stellt einen sehr relevanten Faktor für die Transformation zu einer nachhaltigen Gesellschaft dar. Dabei spielt die Ernährung eine wichtige Rolle. Besonders gute Ansatzpunkte diese in großem Maßstab in Richtung Nachhaltigkeit zu verändern bietet die Außer-Haus-Gastronomie. Durch den im NAHGAST-Projekt entwickelten Onlinerechner sowie den Interventionskoffer mit konkreten Handlungsanleitungen, wird Gastronominnen und Gastronomen ermöglicht, ihre Produkte ohne großen zusätzlichen Aufwand nachhaltiger zu gestalten. Ein breiteres Angebot nachhaltiger Speisen in der Außer-Haus-Gastronomie ist insofern von Bedeutung, als dass Konsumentinnen und Konsumenten bei der Außer-Haus-Verpflegung nicht in erster Linie auf Nachhaltigkeitsaspekte achten, sondern vor allem schnell, günstig, wie auch zeit- und ortsnah konsumieren wollen (vgl. Pfeiffer et al., 2017). Wünschenswert wäre deshalb eine Optimierung aller dargebotenen Speisen der Außer-Haus-Gastronomie hinsichtlich ihrer Nachhaltigkeit. Dies würde den Konsumentinnen und Konsumenten die ressourcenleichte, sozialverträgliche und gesunde Ernährung im Außer-Haus-Bereich ermöglichen, ohne dass sie dafür einen zusätzlichen Zeitaufwand in Kauf nehmen müssen. Angesichts der großen Bedeutung der Außer-Haus-Verpflegung, die in der Ernährungsindustrie nach dem Lebensmitteleinzelhandel den wichtigsten Absatzkanal der deutschen Ernährungsindustrie darstellt (vgl. BVE), ist dies von großer ökologischer, sozialer und gesundheitlicher Bedeutung für die gesamte Gesellschaft. Deutschland und andere Industrienationen haben hier eine besondere Verantwortung für die Transformation im Konsumbereich. Nicht nur weil sie selbst einen großen Teil der Ressourcen verbrauchen, sondern auch weil sie den aufstrebenden Mittelschichten vieler Schwellenländer als Rollenvorbild dienen (vgl. BMUB, 2017, S. 12).

## Anmerkung

Der vorliegende Beitrag ist im Rahmen des Forschungsprojektes „NAHGAST – Entwicklung, Erprobung und Verbreitung von Konzepten zum nachhaltigen Produzieren und Konsumieren in der Außer-Haus-Gastronomie“ entstanden.

## Literatur

Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz, Bau und Reaktorsicherheit (BMUB). (2017). *Nationales Programm für nachhaltigen Konsum. Gesellschaftlicher Wandel durch einen nachhaltigen Lebensstil.* https://www.bmu.de/fileadmin/Daten_BMU/Pools/Broschueren/nachhaltiger_konsum_broschuere_bf.pdf

Bundesvereinigung der Deutschen Ernährungsindustrie (BVE). (o. J.). *Der deutsche Außer-Haus-Markt.* https://www.bve-online.de/themen/branche-und-markt/ausser-haus-markt

Defila, R., Di Guilio, A. & Kaufmann-Hayoz, R. (Hrsg.). (2011). *Wesen und Wege nachhaltigen Konsums. Ergebnisse aus dem Themenschwerpunkt. Vom Wissen zum Handeln – Neue Wege zum nachhaltigen Konsum.* München: oekom.

Engelmann, T., Speck, M., Rohn, H., Bienge, K., Langen, N., Howell, E., Göbel, C., Friedrich, S., Teitscheid, P. & Liedtke, C. (2017). Sustainability assessment of out of-of-home meals: poten-tials and obstacles applying indicator sets NAHGAST Meal-Basis and NAHGAST Meal-Pro. *International Journal on Food System Dynamics*. http://centmapress.ilb.uni-bonn.de/ojs/index.php/proceedings/article/view/1735

Hermann, S. & Liedtke, C. (2018). The Way from Problem Scope Towards the Vision of a Low Resource Society – The First Working Period of the Resources Commission at the German at the German Environment Agency (KRU) – The Resources Commission at the German Environment Agency (KRU). In H. Lehmann (Ed.), *Factor X – Challenges, Implementation Strategies and Examples for a Sustainable Use of Natural Resources* (pp. 163-183). Springer International Publishing.

Jaeger-Erben, M., Schäfer, M. & Bamberg, S. (2011). Forschung zu nachhaltigem Konsum. Herausforderungen und Chancen der Methoden- und Perspektiventriangulation. *Umweltpsychologie*, *15*, 7-29.

Jungbluth, N., Itten, R. & Stucki, M. (2012). *Umweltbelastungen des privaten Konsums und Reduktionspotentiale*. ESU-services Ltd. im Auftrag des Bundesamts für Umwelt. www.esu-services.ch/projects/lifestyle/

Kneer, G. (2001). Überflußgesellschaft. In G. Kneer, A. Nassehi & M. Schroer (Hrsg.), *Klassische Gesellschaftsbegriffe der Soziologie* (S. 423-444). München: UTB.

Kraemer, K. (2002). Konsum als Teilhabe an der materiellen Kultur. In G. Scherhorn & C. Weber (Hrsg.), *Nachhaltiger Konsum* (S. 55-62). München: oekom.

Langen, N., Dubral, R., Ohlhausen, P., Bauske, E., Speck, M., Rohn, H. & Teitscheid, P. (2017). *Review von Interventionsstudien aus den Bereichen Nudging, Information und Partizipation und deren methodischer Fundierung sowie Ablei-*

*tung von Stellschrauben zur Steigerung nachhaltigen Essverhaltens* (Arbeitspapier Nr. 4).
https://www.nahgast.de/wp-content/uploads/2017/09/NAHGAST_Apap4_Review-Interventionen.pdf

Liedtke, C., Buhl. J., Speck, M., Borelli, L. M. & Monetti, S. (2016). Who are the Consumers? – The Need for a Sustainability-Integrated Consumer Research Agenda. *Environmental Management and Sustainable Development, 5*(2), 150-169. https://doi.org/10.5296/emsd.v5i2.9918

Liedtke, C. Hasselkuß, M., Speck, M. & Baedeker, C. (2017). Transition and Social Practices. *Journal of Sustainable Development*, *10*(5), 25-34. https://doi.org/10.5539/jsd.v10n5p25

NAHGAST. (o. J.). *NAHGAST. Initiierung, Unterstützung und Verbreitung von Transformationsprozessen zum nachhaltigen Wirtschaften in der Außer-Haus-Gastronomie*. https://www.nahgast.de/

Pfeiffer, C., Speck, M. & Strassner, C. (2017). What Leads to Lunch – How Social Practices Impact (Non-)Sustainable Food Consumption/Eating Habits. *Sustainability*, *9*, 1437.

Renn, O. (2002). Nachhaltiger Konsum: Was kann der Einzelne tun? In G. Scherhorn & C. Weber (Hrsg.), *Nachhaltiger Konsum. Auf dem Weg zur gesellschaftlichen Verankerung* (S. 33-39). München: oekom.

Schäfer, M., Jaeger-Erben, M. & Bamberg, S. (2012). Life Events as Windows of Opportunity for Changing Towards Sustainable Consumption Patterns? Results from an Intervention Study. *Journal of Consumer Policy*, *35*, 65-84. https://doi.org/10.1007/s10603-011-9181-6

Scheibehenne, B., Miesler, L. & Todd, P. M. (2007). Fast and frugal food choices: Uncovering individual decision heuristics. *Appetite*, *49*, 578-589. https://doi.org/10.1016/j.appet.2007.03.224

Schneidewind, U. (2018). *Die große Transformation. Eine Einführung in die Kunst des gesellschaftlichen Wandels.* Frankfurt/Main: Fischer.

Schulze, G. (1992). *Erlebnisgesellschaft – Kultursoziologie der Gegenwart.* Frankfurt/Main: Campus.

Shove, E., Pantzar, M. & Watson, M. (2012). *The Dynamics of Social Practice – Everyday life and how it changes*. London: SAGE.

Speck, M. (2016). *Konsum und Suffizienz. Eine empirische Untersuchung privater Haushalte in Deutschland*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-13488-4

Speck, M., Rohn, H., Engelmann, T., Schweißinger, J., Neundorf, D., Teitscheid, P., Langen, N. & Bienge, K. (2017). *Entwicklung von integrierten Methoden zur Messung und Bewertung von Speisenangeboten in den Dimensionen Ökologie, Soziales und Gesundheit* (Arbeitspapier Nr. 2). https://www.nahgast.de/publikationen/

Umweltbundesamt (UBA). (2002). *Nachhaltige Konsummuster. Ein neues umweltpolitisches Handlungsfeld als Herausforderung für die Umweltkommunikation. Mit einer Zielgruppenanalyse des Frankfurter Instituts für sozial-ökologische Forschung.* Berlin: Erich Schmidt.

Umweltbundesamt (UBA). (2015). *Konsum und Umwelt: Zentrale Handlungsfelder*. https://www.umweltbundesamt.de/themen/wirtschaft-konsum/konsum-umwelt-zentrale-handlungsfelder#textpart-1

Warde, A. (2004). *Theories of practice as an approach to consumption. Cultures of Consumption* (Working Paper Series No. 6). Manchester: Centre for Research on Innovation and Competition, Department of Sociology, University of Manchester.

## Verfasserinnen

Dr.in Melanie Speck und Xenia El Mourabit

Wuppertal Institut für Klima, Umwelt, Energie GmbH

Döppersberg 19
D-42103 Wuppertal

E-Mail: melanie.speck@wupperinst.org
Internet: https://wupperinst.org/

Astrid Schefer

# Einfluss des Essens in Gesellschaft auf Ernährungsverhalten und schulische Leistung von Jugendlichen

Die Ergebnisse der empirischen Studie zeigen, dass sich Jugendliche, die meist in Gesellschaft essen, gesünder ernähren als Jugendliche, die ihre Mahlzeiten meist allein zu sich nehmen. Zudem konnte nachgewiesen werden, dass eine Korrelation zwischen Essen in Gesellschaft und Schulerfolg besteht. Die Nutzung elektronischer Geräte während des Essens in Gesellschaft scheint demgegenüber keinen Einfluss auf den Schulerfolg zu haben.

**Schlüsselwörter**: Schulerfolg, Essen in Gesellschaft, Ernährung, sozialer Rahmen während der Mahlzeit

## 1 Einleitung

Im Alltag von Jugendlichen spielen Ausbildung, Freizeit, Familie, Freundeskreis und nicht zuletzt auch der Konsum von Nahrungsmitteln und Getränken eine wichtige Rolle. Sie gehen zur Schule, lernen, beschäftigen sich mit ihren Hobbys, treiben Sport, pflegen Freundschaften, führen Gespräche, essen und schlafen. Unterschiedliche Lebenskonzepte ergeben sich zwar aus individuellem Handeln, doch die dahinterstehenden, oft sehr komplexen Zusammenhänge zwischen einzelnen Handlungsweisen bzw. Gewohnheiten und deren Konsequenzen sind den meisten Jugendlichen weder bekannt noch bewusst. Auch in der Wissenschaft mangelt es noch an empirischen Erkenntnissen zur Frage, wie die verschiedenen Bereiche der alltäglichen Lebensführung zusammenhängen und welche Auswirkungen sich daraus ergeben können. Einzelne Aspekte wie zum Beispiel das Thema „Schulerfolg" wurden von der Bildungsforschung unter anderem in der Schweiz bereits sehr intensiv untersucht. Auch das Ernährungsverhalten von Jugendlichen und dessen gesundheitliche Folgen wurden wissenschaftlich bereits auf verschiedenen Ebenen erforscht und stehen zurzeit zudem im Fokus diverser Schweizer Schulprojekte.

Obwohl eine gemeinsame Betrachtung dieser beiden Bereiche nicht zuletzt in Anbetracht der laufend ausgebauten Tagesschul- und Mittagstischangebote naheliegen würde, sind im schweizerischen Kontext bislang erst sehr wenige Studien verfügbar, die sich mit entsprechenden Zusammenhängen befasst haben. Angesichts dieses Forschungsdesiderats bestand das übergeordnete Ziel der vorzustellenden Studie darin, herauszufinden, ob und, wenn ja, welche Korrelationen sich zwischen dem Gesundheitswert der Nahrung, dem Ernährungsverhalten und dem

 HiBiFo 3/2018, S. 100-110. https://doi.org/10.3224/hibifo.v7i3.08

Schulerfolg von Jugendlichen nachweisen lassen. Insbesondere von Interesse war dabei der Einfluss des sozialen Rahmens der Mahlzeiten.

## 2 Kontextualisierung der Studie und Fragestellungen

Das Bildungswesen beruft sich bei der Vergabe von Abschlüssen in der Regel auf ein meritokratisches System, obwohl nicht davon ausgegangen werden kann, dass alle Schülerinnen und Schüler dieselben Voraussetzungen mitbringen. Die Schule hat Ditton (2007) zufolge aber dafür zu sorgen, dass alle Schülerinnen und Schüler grundsätzlich dieselbe Chance auf das Erreichen guter Resultate erhalten, weil die Unterschiede hinsichtlich der Bildungsabschlüsse nur unter solchen Umständen nicht auf Ungerechtigkeit beruhen. Um die Basis dieser Grundfairness legen zu können, müsste allerdings bekannt sein, von welchen Faktoren schulische Leistung beeinflusst wird und welche Bedingungen für eine optimale Leistungsentfaltung notwendig sind. Für das Schweizer Bildungssystem hat beispielsweise Kronig (2007) verschiedene Zusammenhänge zwischen sozialer Herkunft, Standort der Schule und Bildungserfolg nachgewiesen.

Ein in der Diskussion um Chancengleichheit und Bildungserfolg meist nicht im Zentrum stehender und auf den ersten Blick vielleicht auch nicht direkt relevanter Aspekt betrifft die Ernährung. Da die Ernährung und das Essverhalten zumindest zu einem gewissen Grad auch den Gesundheitszustand und die Leistungsfähigkeit beeinflussen, ist es jedoch plausibel, anzunehmen, dass auch dieser Aspekt bei der Erklärung von schulischem Erfolg eine gewisse Rolle spielen könnte.

Wie sich Kinder und Jugendliche ernähren, hängt einerseits stark von der Erziehung, andererseits aber auch von ihrem sozioökonomischen Umfeld ab. Richter und Hurrelmann (2009) haben diesbezüglich festgestellt, dass sich die Gesundheit von Menschen tieferer sozialer Schichten über die gesamte Lebensspanne hinweg kumulativ überdurchschnittlich verschlechtert. In die gleiche Richtung weisen die Befunde der von der WHO koordinierten Studie „Health Behaviour in School-aged Children" (HBSC), die sich spezifisch auf die Altersgruppe der 11- bis 15-Jährigen konzentriert. So konnte in der Studie von 2014 (vgl. Inchley et al., 2016) unter anderem aufgezeigt werden, dass Kinder und Jugendliche mit Übergewicht tendenziell aus Familien mit einem vergleichsweise eher tiefen Lebensstandard stammen (für die Schweizer Stichprobe vgl. Archimi, Eichenberger, Kretschmann & Delgrande Jordan, 2016).

Beim Essen geht es aber nicht ausschließlich um den gesundheitlichen Wert der Nahrungsmittel, denn gemeinsame Mahlzeiten bieten auch vielfältige Gelegenheiten für Erziehungs- und Sozialisationsprozesse und sie stellen Momente dar, in denen Zugehörigkeit erfahren wird (Meyer, 2018). Entsprechend halten Stieß und Hayn (2005) unter Verweis auf Empacher und Hayn (2004) Folgendes fest: „Mahlzeiten

dienen nicht nur der individuellen Nahrungsaufnahme, sondern stellen auch wichtige Ereignisse im Alltag dar“ (S. 46).

Mit diesem Spannungsfeld zwischen Ernährung, Gesundheitsverhalten, Sozialisation, Bildung und Schulerfolg befasste sich die Studie, die nachfolgend vorgestellt wird. Den Ausgangspunkt bildeten die folgenden Fragestellungen:

1. Wie ausgewogen ernähren sich Jugendliche, die mehrheitlich in Gesellschaft essen?
2. In welcher sozialen Form nehmen Jugendliche mit höherem Schulerfolg ihre Mahlzeiten ein?
3. Welche Rolle spielt die Verwendung von elektronischen Geräten während des Essens in Gesellschaft für den Schulerfolg?

Auf der Grundlage dieser Fragestellungen wurden die nachstehenden forschungsleitenden Hypothesen formuliert, die im vorliegenden Beitrag geklärt werden sollen:

- *Hypothese 1:* Jugendliche, die meist in Gesellschaft essen, ernähren sich gesünder als Jugendliche, die meist allein essen.
- *Hypothese 2:* Jugendliche, die meist in Gesellschaft essen, haben mehr Schulerfolg als Jugendliche, die meist allein essen.
- *Hypothese 3:* Jugendliche, die meist in Gesellschaft essen und dabei keine elektronischen Geräte verwenden, haben mehr Schulerfolg als Jugendliche, die während des Essens in Gesellschaft elektronische Geräte verwenden.

# 3 Methode

## 3.1 Studiendesign und Stichprobe

Um die oben genannten Fragestellungen und Hypothesen bearbeiten zu können, wurde eine empirische Studie durchgeführt. Im Fokus der quantitativen Erhebung standen zum einen die Nahrungsmittel, welche die teilnehmenden Jugendlichen im Alltag konsumieren, und zum anderen das soziale Umfeld, in dem sie ihre Mahlzeiten üblicherweise einnehmen. Nicht berücksichtigt wurde der Ort der Nahrungsaufnahme, da Gerhards und Rössel (2002) in ihrer Arbeit über Lebensstile und deren Einfluss auf das Ernährungsverhalten von Jugendlichen vor allem den sogenannten „Lebensstilschemata“ einen Effekt auf das Ernährungsverhalten zusprechen, und solche Lebensstilschemata stärker mit dem sozialen Umfeld verknüpft sind als mit dem Ort der Nahrungsaufnahme. Die mittels eines Online-Fragebogens erhobenen Daten zum Ernährungsverhalten wurden in einem zweiten Schritt mit dem Schulerfolg der befragten Jugendlichen in Verbindung gebracht. Diese Analysen sollten erste Aufschlüsse darüber geben, ob sich abhängig von der jeweiligen Einbettung der

Mahlzeiten in einen sozialen Kontext Ungleichheiten im schulischen Leistungsniveau ergeben.

Die Schulklassen, aus denen die an der Studie teilnehmenden Schülerinnen und Schüler stammten, wurden nicht systematisch ausgewählt, sondern durch die Streuung des Links zur Online-Befragung in Schulen der Schweizer Kantone Thurgau, St. Gallen und Zürich zufällig rekrutiert. Die Stichprobe umfasste insgesamt 284 Schülerinnen und Schüler. Die Befragten waren alle zwischen 13 und 17 Jahre alt; 123 von ihnen waren männlich und 161 weiblich.

Der Schulerfolg der Jugendlichen wurde aus pragmatischen Gründen mit dem besuchten Schultyp und somit mit der Einstufung im Bildungssystem gleichgesetzt. Dies bedeutet, dass Schülerinnen und Schüler, welche das Gymnasium absolvierten, den höchsten Schulerfolg zugeschrieben erhielten, während davon ausgegangen wurde, dass Schülerinnen und Schüler, welche die Realschule (in Deutschland Hauptschule) oder den tiefsten Typus der Sekundarschule (in Deutschland Realschule) besuchen, den geringsten Bildungserfolg aufweisen. Die Bezeichnungen für die Schultypen unterscheiden sich kantonal und werden in Tabelle 1 ersichtlich.

Tab. 1: Zuordnung von Schulerfolg gemäß Schultypus

| **Schulerfolg** | **Kanton** | | | **Total** |
|---|---|---|---|---|
| | **St. Gallen** | **Thurgau** | **Zürich** | |
| hoch | Kantonsschule | Kantonsschule | Gymnasium | 95 |
| mittel | Sekundarschule | Sekundarschule Niveau E | Sekundarschule A<br>Sekundarschule B | 114 |
| tief | Realschule | Sekundarschule Niveau G | Sekundarschule C | 75 |

## 3.2 Datenerhebung und statistische Auswertung

Der auf der theoretischen Grundlage von Porst (2008) selbst konzipierte Online-Fragegebogen umfasste sowohl geschlossene Items mit vorgegebenen Antwortoptionen als auch offene Fragen. Er bestand aus einem kurzen Einleitungstext und der Bitte um die Angabe von Alter, Geschlecht und Schultyp. Zudem sollte die Schule hinsichtlich ihrer geografischen Situierung charakterisiert werden (urbane, suburbane oder ländliche Umgebung). Darauf folgten acht Fragen zu den Ernährungsgewohnheiten der Jugendlichen, welche sich an der Nahrungsmittelpyramide der Schweizerischen Gesellschaft für Ernährung (SGE, 2011) orientierten. Diesbezüglich wurde allerdings nur nach der Häufigkeit des Konsums gefragt und nicht nach der konsumierten Menge. Im nächsten Fragenblock wurde das Essverhalten thema-

tisiert. Im Zentrum stand der Aspekt, mit wem die Jugendlichen ihre Mahlzeiten einnehmen und welchen sozialen Kontext sie bei der Nahrungsaufnahme bevorzugen. Da die Konzeption des Fragebogens je nach gewählter Antwortoption unterschiedliche Verläufe vorsah, variierte die Anzahl der zu beantwortenden Fragen zwischen sechs und neun. Abgeschlossen wurde die Befragung mit zwei Fragen zu den Gesprächsinhalten bzw. zur Verwendung von elektronischen Geräten während des Essens.

Von den insgesamt 319 bearbeiteten Fragebogen waren 284 vollständig ausgefüllt worden. Nur diese kompletten Datensätze wurden in die quantitativen Analysen einbezogen. Die statistische Auswertung erfolgte mittels der Software Excel. Bei offenen Fragen wurden die Antworten nach Schlüsselwörtern gruppiert, codiert und dann als Balkendiagramm dargestellt. Alle Hypothesen wurden mithilfe von schließenden statistischen Verfahren überprüft. Bei Hypothese 1 gelangte ein *t*-Test zum Einsatz, während bei Hypothese 2 und Hypothese 3 ein Chi-Quadrat-Test durchgeführt wurde.

# 4 Ergebnisse

Im Rahmen des vorliegenden Beitrags werden die detaillierten Ergebnisse zur Konsumhäufigkeit einzelner Nahrungsmittelgruppen nicht aufgeführt (vgl. dazu Schefer, 2017). Die Ergebnisdarstellung erfolgt ausschließlich hypothesenbezogen.

## 4.1 Hypothese 1

Mit Hypothese 1 sollte überprüft werden, ob sich Jugendliche, die meist in Gesellschaft essen, tendenziell eher an die Ernährungsempfehlungen der SGE (2011) halten, als Jugendliche, die meist allein essen. Auf der Grundlage der vorliegenden Daten konnte Hypothese 1 zwar nicht kausal geklärt werden, aber es ließ sich eine Korrelation nachweisen. Mittels eines *t*-Tests für unabhängige Stichproben konnte belegt werden, dass der Unterschied im Mittelwert des Gesundheitswerts der Nahrung signifikant ausfällt ($t(284) = 2.91$; $p = 0.003$). Statistisch erhärtet gezeigt werden konnte somit, dass der Gesundheitswert der Nahrung von Jugendlichen, die meist in Gesellschaft essen, höher ausfällt als bei Jugendlichen, die meist allein essen, weshalb Hypothese 1 bestätigt werden konnte.

## 4.2 Hypothese 2

Anhand von Hypothese 2 sollte zunächst die Frage geklärt werden, in welcher sozialen Form Jugendliche ihre Mahlzeiten einnehmen und worin die Gründe für die Wahl des sozialen Kontexts bestehen. Auf dieser Basis wurde danach statistisch überprüft, ob es einen Zusammenhang zwischen dem sozialen Umfeld der Nah-

rungseinnahme und dem Schulerfolg gibt. Als Kriterium zur Bestimmung der Variable „Essen in Gesellschaft“ wurde festgelegt, dass pro Woche zehn Mahlzeiten in Gesellschaft eingenommen werden. Die Unabhängigkeit der beiden Variablen wurde mit einem Chi-Quadrat-Test überprüft, der auf dem 2.3%-Niveau signifikant ausfiel ($x^2(1) = 2.68$; $p = 0.023$). Dies bedeutet, dass Jugendliche, die pro Woche mindestens zehn Mahlzeiten in Gesellschaft einnehmen, einen höheren Schulerfolg vorweisen können als Jugendliche, die seltener in Gesellschaft essen. Auch Hypothese 2 konnte somit bestätigt werden.

### 4.3 Hypothese 3

Hypothese 3 bezog sich auf die Frage, ob es einen Zusammenhang zwischen dem Essen in Gesellschaft, der gleichzeitigen Nutzung von elektronischen Geräten und dem Schulerfolg gibt. Zur Überprüfung dieser Vermutung wurde ein Chi-Quadrat-Test eingesetzt. Wie die Analysen ergaben, muss die Nullhypothese, die besagt, dass Jugendliche, die meist in Gesellschaft essen und dabei elektronische Geräte verwenden, nicht mehr Schulerfolg haben als Jugendliche, die während des Essens in Gesellschaft auf die Verwendung von elektronischen Geräten verzichten, auf einem Signifikanzniveau von 5% beibehalten werden ($x^2(1) = 2.68$; $p = 0.51$). Das heißt, dass die Variable „Schulerfolg“ unabhängig vom Essen in Gesellschaft und von der gleichzeitigen Nutzung elektronischer Geräte ist und sich für die Gruppe von Jugendlichen, die meist in Gesellschaft essen und dabei elektronische Geräte nutzen, kein signifikanter Zusammenhang mit dem Schulerfolg nachweisen lässt. Hypothese 3 muss folglich verworfen werden.

## 5 Diskussion und Schlussfolgerungen

### 5.1 Diskussion Hypothese 1

Eine Studie von Fiese, Winter und Botti (2011) konnte belegen, dass Familien, deren Mitglieder gemeinsam essen, mehr frische Früchte, Gemüse sowie faser- und calciumreiche Nahrungsmittel zu sich nehmen. Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit bestätigen diesen Befund und vermögen diesen sogar noch insofern auszuweiten, als aufgezeigt werden konnte, dass sich ein gesünderes Ernährungsverhalten nicht nur im familiären Umfeld manifestiert, sondern allgemein mit Essen in Gesellschaft einherzugehen scheint. Es ist diesbezüglich durchaus vorstellbar, dass mögliche Gründe für die Korrelation zwischen dem Essen in Gesellschaft und einer gesünderen Ernährung zumindest teilweise im Akt der Kommunikation gesucht werden können. Gespräche und soziale Beziehungen, die nicht zwingend an den familiären Kontext gebunden sein müssen, bieten Jugendlichen scheinbar einen Rahmen, in dem sie

Kompetenzen erwerben können, die unter anderem einem gesundheitsförderlichen Essverhalten zuträglich sind.

## 5.2 Diskussion Hypothese 2

Bei der Interpretation der Ergebnisse zu Hypothese 2 kann nicht nur exemplarisch auf die Studie von Israel, Beaulieu und Hartless (2001) verwiesen werden, welche Zusammenhänge zwischen dem innerfamiliären Klima und den Bildungsergebnissen aufzuzeigen vermochte, sondern auch auf die von Lampert und Kuntz (2012) nachgewiesene Korrelation zwischen besuchter Schulform und dem Ernährungsverhalten: Jugendliche, die einen höheren Schultyp besuchen, weisen hinsichtlich der Ernährung ein deutlich besseres Gesundheitsverhalten auf als Schülerinnen und Schüler, die einem Schultyp mit geringeren Anforderungen angehören.

In Ergänzung zu den von Schmitt (2012) generierten Befunden, die aufzeigen, dass die sozialen Beziehungen im Schulklassenkontext den Schulerfolg beeinflussen und sich eine hohe innerfamiliäre Gesprächsqualität positiv auf die schulische Leistung auswirkt, kann somit davon ausgegangen werden, dass auch die Nahrungsaufnahme in Gesellschaft eine Rolle spielt. Allerdings kann keine Aussage zu etwaigen kausalen Relationen gemacht werden, das heißt, es kann nicht bestimmt werden, ob Essen in Gesellschaft zu mehr Schulerfolg führt oder ob mehr Schulerfolg zu häufigerem Essen in Gesellschaft führt. Eine präzisierende, empirisch fundierte Erklärung der Korrelation zwischen Schulerfolg und Essen in Gesellschaft müsste für eine wissenschaftlich tragfähige Erklärung noch weitere Aspekte wie beispielsweise den sozioökonomischen Hintergrund, den elterlichen Erziehungsstil, die Peergruppe, personale Ressourcen, räumliche Gegebenheiten der Esssituationen sowie Verhaltensschemata berücksichtigen. Dennoch weisen die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit darauf hin, dass zusätzlich zu den von Kronig (2007) untersuchten vier Kriterien für Schulerfolg (Wohnort, Geschlecht, soziale Herkunft und nationalstaatliche Herkunft) auch der soziale Kontext der Nahrungsaufnahme bei der Erforschung des Schulerfolgs von Jugendlichen von Relevanz ist.

## 5.3 Diskussion Hypothese 3

In der Schweizer Stichprobe der HBSC-Studie von 2014 konnte für Schülerinnen und Schüler im Alter zwischen 11 und 15 Jahren nachgewiesen werden, dass Jugendliche, die viel Zeit mit elektronischen Geräten verbringen, unabhängig von Alter und Geschlecht mit einer erhöhten Wahrscheinlichkeit unvorteilhaftere Ernährungsgewohnheiten entwickeln als Jugendliche, die sich weniger als 4.5 Stunden pro Schultag mit einem elektronischen Gerät befassen (vgl. Archimi et al., 2016, S. 14). Auf der Grundlage der verfügbaren Daten konnte in der vorliegenden Studie jedoch kein Zusammenhang zwischen der Variable „Schulerfolg“ und dem Essen in Gesellschaft

bei gleichzeitiger Nutzung von elektronischen Geräten belegt werden. Eine mögliche Erklärung für diesen Befund könnte darin liegen, dass die positiven Effekte des sozialen Kontexts die negativen Auswirkungen der Verwendung von elektronischen Geräten im Ausmaß übertreffen bzw. kompensieren. Bemerkenswert ist zudem, dass sich in der Tendenz gezeigt hat, dass die Nutzung von elektronischen Geräten während des Essens in Gesellschaft bei der Gruppe der Jugendlichen mit dem höchsten Schulerfolg am höchsten ist. Eine mögliche Erklärung für dieses erwartungswidrige Ergebnis könnte darin bestehen, dass die Jugendlichen die elektronischen Geräte in erster Linie zur Erarbeitung von Wissen nutzen und nicht ausschließlich für Kommunikation, Unterhaltung oder Spiele.

## 5.4 Schlussfolgerungen

Legt man den Fokus wie zu Beginn dieses Beitrags auf die Frage der Bildungsgerechtigkeit, kann resümierend festgehalten werden, dass anhand der vorliegenden Ergebnisse aufzeigt werden konnte, dass Jugendliche, welche nicht die Möglichkeit haben, regelmäßig in Gesellschaft zu essen, eine Benachteiligung zu erfahren scheinen. Eine weniger gesunde Ernährung stellt somit nicht nur ein erhöhtes Gesundheitsrisiko dar, sondern scheint auch die Wahrscheinlichkeit auf das Erreichen von Schulerfolg negativ zu beeinflussen. Zur Sicherstellung von Chancengleichheit, müsste daher auch dieser ernährungsbezogene Aspekt von Benachteiligung von den Schulen so weit wie möglich ausgeglichen werden.

Das Ernährungsverhalten von Jugendlichen wird im Wesentlichen von drei Steuerungsmechanismen beeinflusst: der Außensteuerung, der Innensteuerung und der kognitiven Kontrolle (Philipps, 2004). In Bezug auf die Außensteuerung ist darauf hinzuweisen, dass nicht nur die Familie, sondern auch die Schule aktiv Einfluss auf das Ernährungsverhalten von Jugendlichen nehmen kann. Ganz grundsätzlich gehört es zu den Aufgaben der Schule, die Schülerinnen und Schüler auf ein selbstständiges und selbstverantwortliches Leben vorzubereiten. Sie sollen auf diesem Weg begleitet, instruiert und motiviert werden. Dabei sollen sie erkennen, dass Lernen ein lebenslanger Prozess ist, der nicht zuletzt auch den gesundheitlichen Bereich umfasst. Entsprechend findet an den Schulen Ernährungserziehung statt. In diesem Rahmen werden Lernprozesse angestrebt, welche direkt auf das Essverhalten gerichtet sind und auch weitere erzieherische Aspekte, zum Beispiel das Erlernen von Tischmanieren, beinhalten. Auf die erste Ernährungserziehung im familiären Rahmen folgt somit die schulische Ernährungserziehung, in welcher das bisherige Verhalten offengelegt und das vorhandene Wissen erweitert und reflektiert wird (EVB DACH, 2010).

Mit der gegenwärtigen Entwicklung hin zur zeitlichen Strukturierung des Unterrichts in Blockzeiten fällt die Ernährung von Jugendlichen auch in praktischer Hinsicht zunehmend in den Verantwortungsbereich der Schulen. Zum einen soll durch die Integration der Verpflegung in den Schulalltag das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler erhöht und dadurch auch ihre schulische Leistungsfähigkeit erhalten

oder sogar verbessert werden. Zum anderen sollen die Jugendlichen durch ein mit der Ernährungs- und Konsumschulung einhergehendes angemessenes Angebot am schulischen Mittagstisch bzw. in der Mensa auch Kompetenzen erwerben, die es ihnen ermöglichen, das Zusammenspiel unterschiedlicher Einflüsse auf die Gesundheit zu erkennen und das eigene Essverhalten gesundheitsfördernd zu gestalten. Allerdings geht es bei der Schulverpflegung nicht einzig um den gesundheitlichen Wert der angebotenen Mahlzeiten und deren bewusste Wahl, sondern auch um das soziale Umfeld, in welchem sie eingenommen werden (DGE, 2015, S. 23). Dies ist von besonderer Relevanz, weil ein Zusammenhang mit dem Bildungserfolg von Jugendlichen zu bestehen scheint, wie die vorliegenden Datenanalysen aufgezeigt haben. Jede Schule trägt die Verantwortung für ihre Schülerinnen und Schüler und muss sich um Chancengleichheit hinsichtlich des Bildungserfolgs bemühen – und dies gilt auch im Bereich des Ernährungsverhaltens und der sozialen Einbettung der Mahlzeiten.

## Literatur


Archimi, A., Eichenberger, Y., Kretschmann, A. & Delgrande Jordan, M. (2016). *Habitudes alimentaires, activité physique, usage des écrans et statut pondéral chez les élèves de 11 à 15 ans en Suisse. Résultats de l'enquête „Health Behaviour in School-aged Children" 2014 (HBSC) et évolution en fil de temps. Das Wichtigste in Kürze.* Lausanne: Sucht Schweiz.

DGE. (2015). *DGE-Standard für die Schulverpflegung*. Bonn: Deutsche Gesellschaft für Ernährung.

Ditton, H. (2007). Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (S. 243-271). Wiesbaden: VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90339-2_9

Empacher, C. & Hayn, D. (2004). *Ernährung anders gestalten: Leitbilder der Ernährung.* München: oekom.

EVB DACH. (2010). *Glossar: Stichwort „Ernährungserziehung"*. http://www.evb-online.de/glossar_ernaehrungserziehung.php

Fiese, B.H., Winter, M.A. & Botti, J.C. (2011). The ABCs of family meal-times: Observational lessons for promoting healthy outcomes for children. *Child Development, 82*(1), 144-151. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01545.x

Gerhards, J. & Rössel, J. (2002). Lebensstile und ihr Einfluss auf das Ernährungsverhalten von Jugendlichen. *Soziale Welt, 53*(3), 261-284.

Inchley, J., Currie, D., Young, T., Samdal, O., Torsheim, T., Augustson, L. et al. (Eds.). (2016). *Growing up unequal: Gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being. Health Behaviour in School-aged Chil-*

*dren (HBSC) Study: International report from the 2012/2014 survey* (Health Policy for Children and Adolescents, No. 7). Kopenhagen: WHO.

Israel, G.D., Beaulieu, L.J. & Hartless, G. (2001). The influence of family and community social capital on educational achievement. *Rural Sociology, 66*(1), 43-68. https://doi.org/10.1111/j.1549-0831.2001.tb00054.x

Kronig, W. (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen.* Bern: Haupt.

Lampert, T. & Kuntz, B. (2012). Gesundheitliche Ungleichheit im Jugendalter – Welche Bedeutung kommt der Schulbildung zu? In W. Kiess, C. Schubert & E. Brähler (Hrsg.), *Gesund und gebildet. Voraussetzungen für eine moderne Gesellschaft* (S. 204-229). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Meyer, C. (2018). *Essen und soziale Arbeit*. Wiesbaden: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20291-0

Philipps, U. (2004). *Evaluation gesundheitsfördernder Massnahmen bezüglich des Ernährungsverhaltens von Grundschulkindern.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Porst, R. (2008). *Fragebogen. Ein Arbeitsbuch*. Wiesbaden: VS Verlag.

Richter, M. & Hurrelmann, K. (Hrsg.). (2009). *Gesundheitliche Ungleichheit* (2. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91643-9

Schefer, A. (2017). *Gibt es eine Korrelation zwischen dem Ernährungsverhalten und dem Schulerfolg von Jugendlichen? Eine empirische Studie zum Einfluss des Essens in Gesellschaft auf Ernährung und schulische Leistung.* Unveröffentlichte Masterarbeit. Zürich: Institut Unterstrass, Pädagogische Hochschule Zürich.

Schmitt, M. (2012). *Soziale Beziehungen und Schulerfolg. Die Bedeutung sozialer Beziehungen für Schulerfolg im Primar- und Sekundarbereich*. Bamberg: University of Bamberg Press.

SGE. (2011). *Schweizer Lebensmittelpyramide*. Bern: Schweizerische Gesellschaft für Ernährung.

Stieß, I. & Hayn, D. (2005). *Ernährungsstile im Alltag. Ergebnisse einer repräsentativen Untersuchung* (Diskussionspapier Nr. 5). Frankfurt/Main: Institut für sozial-ökologische Forschung.

## Verfasserin

Astrid Schefer

Pädagogische Hochschule St. Gallen

Seminarstraße 7
CH-9200 Gossau

E-Mail: astrid.schefer@phsg.ch
Internet: www.phsg.ch

Marlene Wahl, Claudia Maria Angele & Dorota Majchrzak

# Sinnhaftes Lernen – vom Einsatz der Lebensmittelsensorik in der Ernährungs- und Verbraucherbildung

Sinnesbildung kann als essentielles Werkzeug für die alltägliche Lebensführung von Individuum und Gesellschaft betrachtet werden. Der Beitrag beleuchtet die Relevanz der Fachwissenschaft Lebensmittelsensorik für die Ernährungs- und Verbraucherbildung unter Berücksichtigung fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Aspekte als Basis für die Sinnesbildung.

**Schlüsselwörter**: Sinnesbildung, Lebensmittelsensorik, Ernährungs- und Verbraucherbildung, Schulung der Sinne

## 1 Einführung

Die Ernährung spielt eine entscheidende Rolle in unserem täglichen Leben. Sie hat Einfluss auf den gesamten Lebensbereich und ist Ursache vieler Probleme in unserer Gesellschaft. Sie weist demnach eine individuelle und eine gesellschaftliche Dimension aus.

Besonders problematisch zeigt sich die aktuelle Ernährungssituation im Hinblick auf die Prävalenz von Übergewicht und Adipositas: So sind laut der Weltgesundheitsorganisation bereits über 50% der Erwachsenen und jedes dritte Kind im europäischem Raum übergewichtig bzw. adipös (WHO, 2013). Auch im deutschsprachigen Raum zeichnet sich ein ähnliches Bild ab, so sind z. B. in Österreich 41% der Erwachsenen (Rust, Hasenegger & König, 2017) und durchschnittlich 25% der Achtjährigen (BMGF, 2017) übergewichtig oder adipös. Die Ursachen für diese Entwicklung sind multifaktoriell (Pudel, 1982), das heißt nicht auf einen alleinigen Faktor zurückzuführen. So spielen genetische Faktoren ebenso eine Rolle, wie soziokulturelle und psychosoziale.

In der Prävention von Übergewicht und Adipositas und den daraus resultierenden Erkrankungen ist die Suche nach innovativen und vor allem wirkungsvollen Maßnahmen wichtiger denn je. Besonders Maßnahmen, die im schulischen Umfeld angesiedelt sind, werden als wesentliche Elemente präventiver Gesamtkonzepte angesehen (BMGF, 2017). Aus diesem Grund kommt der Ernährungs- und Verbraucherbildung, eine wichtige Rolle zu. Diese trägt als Teil der Allgemeinbildung dazu bei, dass der Einzelne die Kompetenzen zu einem verantwortungsvollen

Umgang mit sich und mit anderen in den Bereichen Ernährung und Konsum erwerben kann. Gerade in Zeiten mit stetig steigenden Zahlen an Übergewichtigen und Adipösen erscheint dies richtungsweisend für ein gesundheitsförderliches Leben.

## 2 Die Rolle der Ernährungs- und Verbraucherbildung

Die Tatsache, dass Ernährungs- und Verbraucherbildung im Kindes- und Jugendalter einen wichtigen Eckpfeiler für die Entwicklung eines gesundheitsförderlichen Lebensstils darstellt, ist heute unumstritten (Bartsch et al., 2013).

Die Begründung dafür lässt sich nicht auf einige wenige Faktoren reduzieren und Antworten können in den unterschiedlichsten Bereichen des Lebens gesucht und gefunden werden. Naturwissenschaftliche Ursachen, wie die physiologische Notwendigkeit des Menschen Nahrung aufzunehmen, um die Körperfunktionen aufrecht zu erhalten, haben ebenso ihre Berechtigung wie soziokulturelle Begründungen. So stellen z. B. die vermehrte Komplexität des Alltags oder auch die Zunahme an ernährungsbedingten Erkrankungen die Gesellschaft vor neue Herausforderungen. Dies ist nur ein kurzer Abriss davon, wie vielfältig und komplex sich die Auseinandersetzung mit dieser Thematik gestaltet.

Die Ziele und Inhalte der Ernährungs- und Verbraucherbildung erscheinen essentieller denn je. Ein zentrales Anliegen der Ernährungs- und Verbraucherbildung ist die Vermittlung von Kompetenzen zur alltäglichen Lebensgestaltung, wie das Wissen über Nährstoffe und Lebensmittel, das Erkennen des Zusammenhangs zwischen Ernährung und Gesundheit sowie das Bewusstsein über das eigene Ess- und Konsumverhalten, um nur einige zu nennen (TNE, 2008, 2015, 2018). Diese individuelle Erweiterung der Kompetenzen hat nicht nur Einfluss auf unser eigenes Leben und das nähere Umfeld, sondern auch auf die Gesellschaft. Dadurch wird ein verantwortungsvoller Umgang mit sich und mit anderen ermöglicht, wodurch wiederum ein wesentlicher Beitrag zur Gesundheitsförderung geleistet wird.

Dem übergeordnet ist der Begriff der Allgemeinbildung, der nach wie vor mit einem umfangreichen Wissen an Daten und Fakten gleichgesetzt wird, jedoch weit über diese Assoziation hinausgeht. Diese kann vielmehr als eine Bildung verstanden werden, die für alle zugänglich ist und die alle Bereiche des Lebens mit einbeziehen soll (Klafki, 1996). Daraus resultiert das Ziel, allen Menschen in einer Gesellschaft die notwendigen Fähigkeiten mitzugeben, die sie zur Bewältigung des Alltags mit seiner Fülle an Herausforderungen benötigen.

Der derzeitige Fokus der Bildungseinrichtungen liegt eher im Bereich der Vermittlung von Kompetenzen für die berufliche Orientierung und weniger auf der Vermittlung von Kompetenzen zur Alltagsbewältigung für den privaten Bereich (Angele, 2008). In Anbetracht der erwähnten Problematiken unserer Gesellschaft lässt diese Tatsache durchaus Raum für eine genauere Betrachtung und kritische Auseinandersetzung mit dieser Lücke. Denn die Befähigung zur Umsetzung der

privaten Lebensführung stellt einen entscheidenden Grundstein für die Teilhabe an Beruf und Gesellschaft dar und darf im Rahmen einer umfassenden Allgemeinbildung nicht fehlen.

Die Forderung nach einer lebensnahen Bildung ist demnach berechtigt, und die Auseinandersetzung mit dem Bereich der Ernährungs- und Verbraucherbildung erscheint auf diesem Hintergrund durchaus als angemessen. Als wesentlicher Teilbereich einer umfassenden Allgemeinbildung wird diese als lebenslanger Prozess gesehen und sollte kein, nur auf ein Unterrichtsfach (wenn ein solches überhaupt vorhanden ist) begrenztes Lernereignis darstellen.

Nach eingehender Betrachtung der Ausgangslage sind verschiedenste Fragestellungen berechtigt, allen voran die Frage, ab wann Ernährungs- und Verbraucherbildung zielführend ist, in welchem Ausmaß und innerhalb welcher Strukturen diese geschehen soll. Unter Experten herrscht der Konsens, je früher mit Ernährungs- und Verbraucherbildung begonnen wird, desto besser ist es (Heindl, 2009). Auch die Frage nach den Inhalten scheint weitgehend geklärt. Diese sind sowohl im Europäischen Kerncurriculum (Heindl, 2003), als auch zum Beispiel im österreichischen Referenzrahmen der Ernährungs- und Verbraucherbildung (TNE, 2008, 2015, 2018) abgebildet und zeigen eindeutig, welche Kompetenzen zielführend sind. Viel schwieriger gestaltet sich bereits die Frage nach dem wie und mit welchen Methoden die Kompetenzen der Ernährungs- und Verbraucherbildung vermittelt werden sollen. Dies ist besonders auch auf dem Hintergrund zu sehen, dass vorangegangene Bemühungen oft nicht den gewünschten Effekt herbeigeführt haben.

## 2.1 Moderne Ernährungs- und Verbraucherbildung

Auch Überlegungen, wie moderne Ernährungs- und Verbraucherbildung didaktisch gestaltet werden soll, sind sowohl im Europäischen Kerncurriculum (Heindl, 2003), als auch im österreichischen Referenzrahmen der Ernährungs- und Verbraucherbildung (TNE, 2008, 2015, 2018) zu finden. Demnach soll unter anderem ein mehrperspektivischer Zugang zum Thema Essen und Trinken gefunden werden, eine Orientierung an der tatsächlichen Alltags- und Lebenssituation stattfinden und Kontinuität bei der Umsetzung geboten werden. Traditionelle Konzepte, die eher von der Vermittlung von Wissen, der Aufklärung von Erkrankungen und dem Aufzeigen von Fehlverhalten ausgegangen sind, werden von neuen Konzepten abgelöst (Heindl, 2009). Es gilt der Grundsatz der Verknüpfung von Theorie und Wissensvermittlung mit praktischen Inhalten und Erfahrungen. Dabei ist es wichtig zu wissen, dass besonders Kinder langfristige Auswirkungen ihres Ernährungsverhaltens weder begreifen, noch abschätzen können, da zumeist eine sehr lange zeitliche Spanne zwischen dem Verhalten und den Auswirkungen liegt (Ellrott, 2009). Das gilt sowohl für negative, als auch für positive Auswirkungen. Im Gegensatz dazu sind Erfahrungen, welche einen unmittelbaren Effekt haben, für Kinder begreifbar und zeigen auch nachhaltige Wirkung (Schröder, Brehme & Rademacher, 2018). So können sich

angenehme Esserfahrungen in der Kindheit auch positiv auf unser Ernährungsverhalten auswirken. Eigene Erfahrungen helfen so, nicht nur Inhalte zu verstehen, sondern diese auch mit positiven Assoziationen zu vernetzen und nachhaltig zu verankern.

Einen möglichen methodischen Ansatz stellt die Sinnesbildung dar. Dieser bietet die Möglichkeit das Spannungsfeld zwischen dem Wissen über die Ernährung und unserem tatsächlichen Ernährungsverhalten zu überbrücken (Buchner, Kernbichler & Leitner, 2011), was als eine weitere grundlegende Aufgabe der Ernährungs- und Verbraucherbildung angesehen werden sollte.

## 2.2 Sinnesbildung als Teil einer modernen Ernährungs-und Verbraucherbildung

Die Sinne stellen die Verbindung zwischen unserem Körper und der Außenwelt dar. Durch sie wird es möglich die Umwelt zu erkennen, zu spüren und zu begreifen, wodurch unser Überleben gesichert wird. Die Erschließung der Welt mit den Sinnen wird auch als grundlegendes Element einer ästhetisch-expressiven Begegnung der Welt gesehen und ist Teil der „Grundstruktur der Allgemeinbildung" (Baumert, 2002). Diese setzt sich aus den vier Modi der Weltbegegnung zusammen und zeigt uns, wie Allgemeinbildung auf mehreren Ebenen und durch unterschiedliche Zugänge funktionieren soll. Neben der normativ-evaluativen Auseinandersetzung, welche Grundfragen zu Politik und Recht klärt, der kognitiv-instrumentellen Modellierungen bzw. Erklärungen, die durch die Naturwissenschaft begründet ist und den Lösungsansätzen der konstitutiven Rationalität, die sich mit religiösen und philosophischen Themen befasst, findet auch die ästhetisch-expressive Begegnung und Gestaltung ihren Platz in der Allgemeinbildung (Baumert, 2002). Auffallend ist jedoch, dass gerade in der Schule der Fokus auf die ersten drei der vier Modi gelegt wird und dadurch der Forderung nach mehr sinnlichen Erfahrungen nicht immer nachgekommen wird.

Aus diesem Grund ist es wichtig zu betonen, dass die Bildung unserer Sinne helfen kann, wenn es darum geht Inhalte besser zu verstehen und geforderte Kompetenzen zu erwerben. Denn sinnliche Erfahrungen bieten Basis für Reflexion (Bartsch & Brandstädter, 2013), welche wiederum zu weiterführenden Erkenntnissen führen (Buchner, Kernbichler & Leitner, 2011) und so nachhaltig den Bildungsprozess unterstützen können.

Sinnesbildung, die auch im bereits erwähnten Europäischen Kerncurriculum (Heindl, 2003) berücksichtigt wird, kann die Anforderungen einer modernen Ernährungs- und Verbraucherbildung erfüllen. Denn sowohl ein mehrperspektivischer Zugang zum Thema Ernährung, sowie der geforderte Bezug zum Alltag sind gegeben. Darüber hinaus gewährleistet eine einfache Umsetzung im schulischen Setting eine gewisse Kontinuität und kann als ein möglicher didaktischer Ansatz im Rahmen der Ernährungs- und Verbraucherbildung verfolgt werden, wodurch im Sinne von

Allgemeinbildung ein Beitrag zur Lebensgestaltung des Individuums und der Gesellschaft geleistet werden kann.

Durch die Auseinandersetzung mit der Thematik der Sinnesbildung wird auch die Fachwissenschaft der Lebensmittelsensorik in den Fokus gerückt, mit welcher der beschriebene fachdidaktische Ansatz mit fachwissenschaftlichen Aspekten untermauert werden kann.

# 3 Einsatzgebiete der Lebensmittelsensorik

Die Lebensmittelsensorik beschäftigt sich im Allgemeinen mit der Prüfung von Lebensmitteln mit den menschlichen Sinnen. Sie versteht sich als interdisziplinäre Fachwissenschaft, deren Ursprung im Bereich der analytischen Chemie liegt. Die noch sehr junge Fachwissenschaft gewinnt zunehmend an Bedeutung und findet in verschiedenen Bereichen ihre Berechtigung. Der größte Anwendungsbereich der unterschiedlichsten Methoden der sensorischen Analyse liegt bei der Entwicklung neuer Produkte, der Qualitätssicherung von Rohwaren bis hin zum fertigen Produkt, bei Rezepturänderungen sowie bei behördlichen Kontrollen und Auditierungsverfahren, aber auch bei der Überprüfung der Lebensmittelakzeptanz- bzw. Präferenz der Konsumenten.

Die Unterscheidung zwischen analytischen und hedonischen Prüfmethoden wurde zum wichtigsten Eckpfeiler der Sensorik. Im Falle der analytischen Sensorik werden Lebensmittel durch geschulte Prüfpersonen objektiv evaluiert. Die Sinne des Menschen werden als Messinstrument eingesetzt und liefern so reproduzierbare Ergebnisse. Hedonische Prüfmethoden werden meist durch ungeschulte Personen bzw. durch Konsumenten durchgeführt, die ein Produkt hinsichtlich ihrer persönlichen Meinung und Vorliebe, das heißt rein subjektiv, bewerten (Busch-Stockfisch, 2006). Beide Methodenarten werden in verschiedenen Bereichen angewendet, bilden aber oft in der Kombination einen wichtigen Vermittler zwischen Produkt und Konsument.

## 3.1 Lebensmittelsensorik – ein Wissenschaftsbereich mit präventivem Potential

Auf der Suche nach wirksamen Maßnahmen in der Prävention von Übergewicht und Adipositas werden Erkenntnisse aus zahlreichen Wissenschaftsbereichen herangezogen und bieten ein breites Spektrum an Lösungsansätzen, um den zuvor beschriebenen Ursachen zu begegnen. Eingesetzt werden nicht nur Forschungsergebnisse aus dem Bereich der Medizin, Psychologie oder Soziologie bis hin zur digitalen Welt, sondern in jüngster Zeit auch aus dem Fachbereich der Lebensmittelsensorik. Denn die Erkenntnisse aus diesem Forschungsgebiet können nicht nur für die Produktion von Lebensmitteln, sondern ebenso für ernährungswissenschaft-

liche Fragestellungen genutzt werden und bieten dadurch großes Potential im Bereich der Gesundheitsförderung.

Interessant ist, dass die Anzahl der Publikationen, die sich mit sensorischen Untersuchungen bei Kindern beschäftigen, in den letzten 15 Jahren stark gestiegen ist, wobei sich jedoch der Fokus der Studien eindeutig verlagert hat: Wurden früher die Untersuchungen eher dazu genutzt um Produkte zu entwickeln, die den Erwartungen der Kinder und Jugendlichen entsprechen, steht heute bei dieser Zielgruppe immer mehr der Aspekt der Gesundheitsförderung im Mittelpunkt. Ein besseres Verständnis über sensorische Wahrnehmungsfähigkeiten, die Entwicklung von Geschmackspräferenzen und die Wirkung sensorischer Interventionen wird als zielführendes Mittel im Umgang mit steigenden Zahlen an ernährungsbedingten Erkrankungen gesehen (Laureati, Pagliarini, Toschi & Monteleone, 2015). So gibt es bereits Hinweise darauf, dass durchaus ein Zusammenhang zwischen bestimmten Geschmackswahrnehmungen und dem BMI existiert (Markam, Banda, Singh, Chakravarthy & Gupta, 2015).

Die Schulung der Sinne im Kindes- und Jugendalter wird als besonders wichtig erachtet und verschiedene Forschungsprojekte zeigen, dass diese durchwegs positive Effekte mit sich bringt. Zum einen können sowohl olfaktorische, als auch gustatorische Wahrnehmungsfähigkeiten verbessert werden (Majchrzak & Altmann, 2013; Majchrzak & Pumberger, 2011), zum anderen kann die Akzeptanz ausgewählter Lebensmittel gesteigert (Reverdy, Chesnel, Schlich, Köster & Lange, 2008a; Reverdy, Schlich, Köster, Ginon & Lange, 2008b) bzw. Neophobien (Mustonen, Ratanen & Tuorila, 2009) reduziert werden. Darüber hinaus lässt sich auch das Wissen über Ernährung und Lebensmittel verbessern (Battjes-Fries, 2016).

Das sensorische Training, in dem die Geruchs- und Geschmackswahrnehmungsfähigkeiten der Kinder gesteigert werden sollen, wird als wichtige Grundlage für einen gesundheitsförderlichen Lebensstil hervorgehoben, wobei Experten vor allem längerfristige Maßnahmen, die in den Lehrplan aufgenommen werden und experimentellen Charakter aufweisen, als zielführend erachten.

## 3.2 Lebensmittelsensorik als Werkzeug für die alltägliche Lebensführung

Neben dem Einsatz unserer Sinne zu Prüf- und Messzwecken im Bereich der Lebensmittelanalyse benötigen wir die Sinne vor allem in einem ganz anderen Bereich – in unserem täglichen Leben.

Besonders im Hinblick auf die Ernährung stellt die Verwendung unserer Sinne eine wesentliche Kompetenz zur alltäglichen Lebensführung dar. Nach Angele (2008, 2014) werden die vier Kompetenzfelder 1. „Grundbedürfnisse befriedigen“, 2. „Beziehungen leben und gestalten“, 3. „Alltag organisieren“ und 4. „Sich über sinnhafte Zielvorstellungen verständigen“ zur Bewältigung des Alltags im privaten

Haushalt unterschieden. Der Einsatz unserer Sinne stellt ein grundlegendes Element dar um das Grundbedürfnis der Ernährung zu befriedigen und kann demnach dem Kompetenzfeld 1 zugeordnet werden.

Die Notwendigkeit, dem Körper Nahrung zuführen zu müssen, bedingt eine Vielzahl an Entscheidungen, welche auch oder gerade durch unsere Sinne stark beeinflusst werden. Die Entscheidung, welche Lebensmittel Platz in unserem Speiseplan finden, hängt aber von vielen Faktoren ab. Neben der Verfügbarkeit von Nahrungsmitteln im Generellen, kulturellen und religiösen Einflüssen oder dem sozioökonomischen Hintergrund, spielen eben unsere Sinne eine bedeutende Rolle. Besonders der Geruchs- und Geschmackssinn wirken sich auf die Auswahl der Lebensmittel aus.

Die Entstehung der Geruchs- und Geschmackspräferenzen durchläuft zahlreiche Stationen im Laufe des Lebens und wird durch eine Vielzahl an Faktoren beeinflusst (Bartsch et al., 2013). Zum einen spielen genetische Faktoren, wie die Vorliebe für süß und salzig und die Abneigung für sauer und bitter eine Rolle, zum anderen beginnt die Prägung des Geschmacks bereits in frühester Kindheit (Steiner, Glaser, Hawilo & Berridge, 2001; Birch, 1998). Es werden sowohl pränatal durch das Fruchtwasser, als auch postnatal durch die Muttermilch erste Geschmacksstoffe aufgenommen (Menella & Beauchamp, 2005). Die ersten 1000 Tage, von der Empfängnis bis zum Ende des 2. Lebensjahres, gelten als besonders prägend bei der Ausbildung des Geschmacksempfindens (Siewert, 2014). Nach wie vor unklar ist die Entstehung von Präferenzen und Aversionen gegenüber bestimmten Gerüchen, wobei seit langem darüber diskutiert wird, ob die Geruchswahrnehmung angeboren oder erlernt ist. Die Theorie der angeborenen Geruchswahrnehmung besagt, dass wir mit einer Prädisposition gegenüber verschiedenen Gerüchen geboren sind (Steiner, 1979; Herz, 2004). Die Theorie der erlernten Geruchswahrnehmung geht davon aus, dass Geruchspräferenzen hauptsächlich durch assoziative Lernprozesse zustande kommen und dabei die Verknüpfung mit bestimmten Emotionen eine entscheidende Rolle spielt, ob wir Gerüche als positiv oder negativ bewerten (Herz, 2004). Demnach wird der Großteil der Geruchspräferenzen in unserer Kindheit erworben (Herz, 2004), wobei diese scheinbar die spätere Lebensmittelauswahl und Geschmacksvorlieben beeinflussen können (Menella & Garcia, 2000).

Ein sehr wichtiger, und dennoch immer noch unterschätzter Aspekt, ist, dass unser Verhalten aber vor allem durch erlernte Faktoren beeinflusst wird. Kinder orientieren sich an ihrem näheren Umfeld (Ellrott, 2009), sie übernehmen Gewohnheiten ihrer Vorbilder, die dadurch einen Einfluss auf die Entwicklung von Vorlieben und Abneigungen haben.

Entscheidend für die Auswahl der Lebensmittel ist auch die Qualität. Laut einer Verbraucherstudie spielt für über 95% der Konsumenten vor allem die sensorische Qualität eine Rolle beim Lebensmitteleinkauf. Demnach ist es besonders wichtig, dass die Produkte gut schmecken und frisch und appetitlich aussehen (BVE, 2011).

Auch bei der Prüfung auf Genusstauglichkeit, um zu entscheiden, ob das Lebensmittel überhaupt verzehrt wird, sind wir auf unsere Sinne angewiesen. In diesem Fall ist zum einen die Erfahrung wichtig, zum anderen helfen uns gut geschulte bzw. geschärfte Sinne bei dieser Entscheidung. Was darüber hinaus nicht nur einen Schutz vor möglicherweise verdorbenen Produkten bietet, sondern auch der Verschwendung der Lebensmittel entgegenwirken kann. So sind z. B. viele Nahrungsmittel auch nach dem Ablauf des Mindesthaltbarkeitsdatums noch zum Verzehr geeignet, was durch eine sensorische Prüfung und mit etwas Übung einfach festzustellen ist.

Neben der Entscheidung, welche Lebensmittel verzehrt werden und der Prüfung der Qualität, benötigen wir unsere Sinne auch bei der Zubereitung der Nahrungsmittel. Sowohl entsprechende Geräusche beim Kochen, als auch optische Merkmale der bearbeiteten Speisen geben uns Hinweise auf den Garzustand. Zusätzlich sorgen auditive, visuelle und olfaktorische Eindrücke dafür, dass unser Körper auf die Nahrungsaufnahme vorbereitet wird. Wenn uns sprichwörtlich „das Wasser im Mund zusammenläuft“ regen die sensorischen Reize unsere Verdauung an und einem genussvollen Esserlebnis steht nichts mehr im Weg.

## 3.3 Lebensmittelsensorik als fachdidaktischer Ansatz in der schulischen Bildung

Die vorangegangene Analyse hat gezeigt, dass es durchaus gute Gründe gibt sich im Rahmen der Allgemeinbildung mit dem Fachbereich der Lebensmittelsensorik näher auseinanderzusetzen. Unter dem Motto „sinnhaftes Lernen“ können Erkenntnisse und Methoden aus diesem Wissenschaftsbereich im Kontext der Ernährungs- und Verbraucherbildung im schulischen Alltag umgesetzt werden. Besonders das Training der Sinne im Kindes- und Jugendalter bietet viele Vorteile. Die Verbesserung der sensorischen Wahrnehmungsfähigkeiten, die Steigerung der Akzeptanz von bestimmten Lebensmitteln oder auch die Reduktion von Neophobien kann einen positiven Einfluss auf das Ernährungsverhalten ausüben und somit einen Beitrag zur Gesundheitsförderung leisten. Ein praxisorientierter Zugang, wie der Einsatz unserer Sinne, ermöglicht den Schülerinnen und Schülern einen weiteren Lernweg in Ergänzung zum kognitiven Lernen. Durch das Sehen, Hören, Tasten, Riechen und Schmecken von Lebensmitteln kann das Lernfeld Ernährung aus unterschiedlichen Perspektiven erschlossen werden und so helfen positive Assoziationen zu schaffen. Nicht zuletzt ist im Kontext einer Sinnesbildung in der schulischen Ernährungs- und Verbraucherbildung auch die Versprachlichung der wahrgenommenen Sinneseindrücke ein wichtiges Bildungsziel.

Derzeit findet Sinnesbildung in der Schule, wenn überhaupt, entweder im Rahmen von Projekten oder im Unterrichtsfach Ernährung und Haushalt bzw. Haushaltsökonomie und Ernährung in der Sekundarstufe statt. Der Umsetzung im schulischen Alltag sind durch fehlende Lehrplanverankerung, Unterrichtsfächer, zeitliche

und personelle Ressourcen oder auch fehlendes Interesse der Schulleitung oder Pädagoginnen und Pädagogen Grenzen gesetzt.

Experten sind sich einig, dass die Implementierung einer Sinnesschulung quer durch alle Schulstufen eine zielführende Maßnahme zur Förderung der Gesundheit darstellt (Battjes-Fries, 2016; Mustonen et al., 2009; Reverdy et al., 2008a, 2008b). Die didaktische Umsetzung ist mit einfachen Methoden und mit wenigen Mitteln, auch abseits einer Schulküche, möglich.

## 4 Fazit

Um die Implementierung einer Sinnesbildung in der Schule voranzutreiben, ist es nicht nur notwendig Bewusstsein für die Wichtigkeit dieser Thematik zu schaffen. Auch die Überarbeitung bestehender Lehrpläne, nach neuesten wissenschaftlichen Erkenntnissen und die Ausarbeitung eines didaktischen Konzeptes für die Umsetzung an den Schulen stellt ein Erfordernis dar. Ebenso muss dieser Ansatz in der Ausbildung angehender Pädagoginnen und Pädagogen berücksichtigt werden, um die notwendigen fachlichen und didaktischen Qualifikationen zu vermitteln.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Sinnesbildung, als Teil der Allgemeinbildung, einen wesentlichen Beitrag zur alltäglichen Lebensführung leistet. Dies ist nicht nur für die Befriedigung der Grundbedürfnisse entscheidend, sondern stattet Kinder und Jugendliche mit Kompetenzen aus, die zu einem verantwortungsvollen Umgang mit sich, mit anderen und der Umwelt führen und richtungsweisend für ein gesundheitsförderliches Leben sind.

### Literatur

Angele, C. (2008). *Kompetenzen zur Alltagsbewältigung im privaten Haushalt. Ein Desiderat lebensnaher Allgemeinbildung* (Reihe Internationaler Hochschulschriften). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

Angele, C. (2014). Erwerb von Alltagskompetenzen durch haushaltsbezogene Bildung. In H. Lange & S. Sinning (Hrsg.), *Natur und Welt, Fachdidaktik und Themenkonstitution in den naturbezogenen Fächern und Lernbereichen* (S. 137-169). Schneider Verlag Hohengehren.

Bartsch, S. & Brandstädter, J. (2013). „Erlebnisküche“ – eine Inspirationsquelle für die Fachpraxis Ernährung?! *Haushalt in Bildung & Forschung*, *4*, 61-71.

Bartsch, S., Büning-Fesel, M., Cremer, M., Heindl, I.,... Schulz-Greve, S. (2013). Ernährungsbildung – Standort und Perspektiven. *Ernährungs Umschau*, *2*, 84-95.

Battjes-Fries, M. (2016). *Effectiveness of nutrition education in Dutch primary schools*. PhD thesis, Wageningen University (Niederlande).

Baumert, J. (2002). Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In N. Killius, J. Kluge & L. Reisch (Hrsg.), *Die Zukunft der Bildung* (S. 100-150). Frankfurt: Suhrkamp.

Birch, L. L. (1998). Development of food acceptance patterns in the first years of life. *Proceedings of the Nutrition Society*, *57*, 617-624. https://doi.org/10.1079/PNS19980090

Buchner, U., Kernbichler, G. & Leitner, G. (2011). *Methodische Leckerbissen. Beiträge zur Didaktik der Ernährungsbildung* (Schulheft 141). StudienVerlag.

Busch-Stockfisch, M. (2016). Sensorische Grundlagen, In M. Busch-Stockfisch (Hrsg.), *Praxishandbuch Sensorik in der Produktentwicklung und Qualitätssicherung* (15. aktualisierte Aufl.). Hamburg: Behr`s.

BMGF (Bundesministerium für Gesundheit und Frauen). (2017). *Childhood Obesity Surveillance Initiative (COSI).* Bericht Österreich 2017. https://www.bmgf.gv.at/cms/home/attachments/8/3/3/CH1048/CMS1509621215790/cosi_2017_20171019.pdf

BVE: Bundesvereinigung der Deutschen Ernährungsindustrie e.V. (2011). *Consumer Choice 2011: Lebensmittelqualität im Verbraucherfokus: Chancen für Ernährungsindustrie und Handel*. GfK Panel Services Deutschland und Bundesvereinigung der deutschen Ernährungsindustrie e.V.

Ellrott, T. (2009). Die Entwicklung des Essverhaltens im Kindes- und Jugendalter. In M. Kersting (Hrsg.). *Kinderernährung aktuell. Schwerpunkte für Gesundheitsförderung und Prävention* (S. 66-77). Sulzbach: Umschau Verlag.

Heindl, I. (2003). *Studienbuch Ernährungsbildung – Ein europäisches Konzept zur schulischen Gesundheitsförderung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Heindl, I. (2009). Ernährungsbildung – curriculare Entwicklung und institutionelle Verantwortung. *Ernährungs Umschau*, *56,* 568-573.

Herz, R. S. (2004). *I know what I like: Understanding odor Preferences*. A Sense of Smell Institute White Paper, Brown University.

Klafki, W. (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch – konstruktive Didaktik* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Laureati, M., Pagliarini, E., Toschi, T.G. & Monteleone, E. (2015). Research challenges and methods to study food preferences in school-aged children: A review of the last 15 years. *Food Quality and Preference*, *46*, 92-102. https://doi.org/10.1016/j.foodqual.2015.07.010

Majchrzak, D & Pumberger, C. (2011). *Effect of Sensory Education on Children`s Food Acceptance*. 9th Pangborn Sensory Science Symposium, Toronto (Canada). www.pangborn2011.com

Majchrzak, D. & Altmann, M. (2013). *Impact of short sensory education on odour and taste perception of school children in Austria.* 10th Pangborn Sensory Science Symposium, Rio de Janeiro (Brazil). www.pangborn2013.com

Markam, V., Banda, N. R., Singh, G., Chakravarthy, K. & Gupta, M. (2015). Does taste perception effect body mass index in preschool children*? J Clin Diagn Res*, *9*, ZCO1-4.

Menelle, J.A. & Garcia, P.L. (2000). Children`s hedonic response to the smell of alcohol: Effect of parental drinking habits. *Alcoholism: Clinical and Experimental Resarch*, *24,* 1167-1171.

Menella, J. A. & Beauchamp, G. K. (2005). Understand the origin of flavor preferences. *Chemical Senses*, *30*(1), i242-i243. https://doi.org/10.1093/chemse/bjh204

Mustonen, S., Ratanen, R. & Tuorila, H. (2009). Effect of sensory education on children's food perception: A 2-year follow-up study. *Food Quality and preference*, *20*, 230-240. https://doi.org/10.1016/j.foodqual.2008.10.003

Pudel, V. (1982). Zur Psychogenese und Therapie der Adipositas (2. Aufl.). In I. Elmadfa & C. Leitzmann (Hrsg.), *Ernährung des Menschen* (5. Aufl.; S. 633-635). Stuttgart: Ulmer Verlag. https://doi.org/10.1007/978-3-642-88749-9

Reverdy, C., Chesnel, F., Schlich, P., Köster, E. P. & Lange, C. (2008a). Effect of sensory education on willingness to taste novel food in children. *Appetite*, *51*, 156-165.

Reverdy, C., Schlich, P., Köster, E. P., Ginon, E. & Lange, C. (2008b). *Effect of sensory education on food preferences in children.* Third European Conference on Sensory and Consumer Research: A Sense of Innovation, Hamburg.

Rust, P., Hasenegger, V. & König, J. (2017). *Österreichischer Ernährungsbericht 2017, Department für Ernährungswissenschaften*. Im Auftrag des Bundesministeriums für Gesundheit und Frauen.

Siewert, R. C. (2014). Frühkindliche Prägung des Stoffwechsels durch Ernährung. *ernährung heute: frühes Lernen prägt*, *3*, 3-5.

Schröder, M., Brehme, U. & Rademacher, C. (2018). Bewertung von Programmen der vorschulischen und schulischen Ernährungsbildung anhand eines Kriterienkatalogs. *Ernährungs Umschau, 65*, 72-79.

Steiner, J. E. (1979). Human facial expressions in response to taste and smell stimulation. *Advanced Child Development Behaviour*, *13*, 257-95. https://doi.org/10.1016/S0065-2407(08)60349-3

Steiner, J. E., Glaser, D., Hawilo, M. E. & Berridge, K. C. (2001). Comparative expression of hedonic impact: affective reactions to taste by human infants and other primates. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, *25*, 53-74. https://doi.org/10.1016/S0149-7634(00)00051-8

TNE, Thematisches Netzwerk Ernährung. (2008). *Referenzrahmen für die Ernährungs- und Verbraucherbildung in Österreich*. www.thematischesnetzwerkernaehrung.at/downloads/referenzrahmenev.pdf

TNE, Thematisches Netzwerk Ernährung. (2015). *Referenzrahmen für die Ernährungs- und Verbraucherbildung Österreich* (Neuauflage – Poster 2015). https://app.box.com/s/0ajzagudcsp0pfboxtrxwfchol93tu3a

TNE, Thematisches Netzwerk Ernährung. (2018). *Referenzrahmen für die Ernährungs- und Verbraucherbildung Austria.* (Handreichung zur überarbeiteten Neuauflage – Poster 2015). www.thematischesnetzwerkernaehrung.at

WHO, World Health Organisation Europe. (2013). *Infographic – Over 50% of people are overweight or obese.* www.euro.who.int/en/health-topics/noncommunicable-diseases/obesity/data-and-statistics/infographic-over-50-of-people-are-overweight-or-obese-download

## Verfasserinnen

Mag.[a] Marlene Wahl

Pädagogische Hochschule Oberösterreich
Fachbereich Ernährung und Haushalt

Kaplanhofstraße 40
A-4020 Linz

E-Mail: marlene.wahl@ph-ooe.at
Internet: www.ph-ooe.at

Ass.-Prof. Dr.[in] paed. habil. Claudia Maria Angele

Universität Wien
Department für Ernährungswissenschaften/Zentrum für LehrerInnenbildung

Althanstraße 14
A-1090 Wien

E-Mail: claudia.angele@univie.ac.at
Internet: www.nutrition.univie.ac.at

ao. Univ.-Prof. Dr.[in] Dorota Majchrzak

Universität Wien
Department für Ernährungswissenschaften

Althanstraße 14
A-1090 Wien

E-Mail: dorota.majchrzak@univie.ac.at
Internet: www.nutrition.univie.ac.at