

Schlegel-Matthies, Kirsten

Lebensführung und Umgang mit Diversität – Haushaltswissenschaftliche Perspektiven

Haushalt in Bildung & Forschung 11 (2022) 2, S. 15-28



Quellenangabe/ Reference:

Schlegel-Matthies, Kirsten: Lebensführung und Umgang mit Diversität –
Haushaltswissenschaftliche Perspektiven - In: Haushalt in Bildung & Forschung 11 (2022) 2, S. 15-28 -
URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-301505 - DOI: 10.25656/01:30150; 10.3224/hibifo.v11i2.02

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-301505>

<https://doi.org/10.25656/01:30150>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz:
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License:
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and render this document accessible, make adaptations of this work or its contents accessible to the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Kirsten Schlegel-Matthies

Lebensführung und Umgang mit Diversität – Haushaltswissenschaftliche Perspektiven

Aus der Sicht einer Bildung für Lebensführung ist der Umgang mit Diversität bedeutsam. Ein Blick auf die Geschichte der Disziplin zeigt auf, dass Bildung für Lebensführung vor allem mit den negativen Seiten von Vielfalt konfrontiert war. Heute erfordert eine differenzierte Auseinandersetzung mit Diversität sowohl eine Berücksichtigung fachlicher Perspektiven und einer Perspektive auf Lernende sowie ein Verständnis von Diversität als didaktische Orientierung.

Schlüsselwörter: Lebensführung, Vielfalt, Perspektivwechsel, Selbstreflexion, Professionalität

Conduct of everyday life and dealing with diversity—perspectives from home economics

From the point of view of education for the conduct of everyday life, dealing with diversity is important. A look at the history of the discipline shows that education for the conduct of everyday life was primarily confronted with the negative sides of diversity. Today, a differentiated examination of diversity requires both a consideration of professional and content perspectives, a perspective on learners, and an understanding of diversity as a didactic orientation.

Keywords: conduct of everyday life, diversity, change of perspective, self-reflection, professionalism

1 Einleitung

Die Auseinandersetzung mit Vielfalt und Differenz und damit auch die Reflexion von Diversität ist eine grundlegende Aufgabe für Lehrpersonen. Dies gilt auch und sogar in besonderer Weise für Lehrpersonen im Rahmen einer Bildung für Lebensführung. Ob Heterogenität als eine zu vermeidende oder zu ignorierende Herausforderung oder als Chance für die Gestaltung von Unterricht verstanden wird, hängt in starkem Maße auch vom professionellen Selbstverständnis und von der Fähigkeit zur Selbstreflexion von Lehrpersonen ab.

Eine moderne haushaltsbezogene Bildung als Bildung für Lebensführung hat ihren Beitrag zum Bildungsauftrag von Schule insgesamt zu leisten und *alle* Lernenden gleichermaßen zu befähigen, ihre individuellen Vorstellungen von einer gelingenden

Lebensplanung und -führung umzusetzen. Für Lehrpersonen bedeutet diese Aufgabe, sich auf unterschiedlichen Ebenen und mit unterschiedlichen Perspektiven auf Diversität auseinanderzusetzen. Dazu gehört auch, einordnen zu können, wann Diversität eine wichtige Ressource ist, die es zu nutzen gilt, und wann sie zu Ungleichheit führt, die im Unterricht Benachteiligungen erzeugen kann.

Der Umgang mit Diversität im Rahmen einer Bildung für Lebensführung wird in diesem Beitrag deshalb aus drei unterschiedlichen Perspektiven betrachtet. Zum einen geht es um eine fachliche Perspektive auf die Unterrichtsgegenstände, zum anderen um eine Perspektive auf die Lernenden in Schulen und Hochschulen und zum dritten um Diversität als fachdidaktische Orientierung.

2 Haushaltsbezogene Bildung als Bildung für Lebensführung

Haushaltsbezogene Bildung im 21. Jahrhundert ist eine Bildung für Lebensführung. Mit dieser Bezeichnung wird deutlich gemacht, dass es um mehr geht als nur um die Vermittlung von Fertigkeiten für die Haushaltsführung. Vielmehr geht es darum, Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen, diejenigen Kompetenzen zu erwerben, die sie für eine selbstbestimmte Lebensführung nach ihren je individuellen Vorstellungen von einem „guten“ und „gelingenden“ Leben benötigen. Damit wird neben den fachlichen Inhalten auch die Auseinandersetzung mit leitenden Orientierungen und gesellschaftlich vorherrschenden Werten adressiert, die maßgeblich solche individuellen Vorstellungen prägen können.

Lebensführung als eine Aufgabe, die von jedem Menschen ein Leben lang zu erbringen ist, ist immer eingebunden in soziale und natürliche Umwelten, wird einerseits von diesen beeinflusst und wirkt andererseits auf sie zurück. Je nach den vorgefundenen Lebensbedingungen verfügen Menschen über mehr oder weniger Ressourcen, unterschiedliche Orientierungen und unterschiedliche Vorstellungen eines „guten“ Lebens. Individuelle Lebensführungen sind also divers:

Eine, wenn nicht die zentrale Voraussetzung menschlichen Lebens besteht darin, sein Leben zu führen. Als instinktarmes, umweltoffenes Wesen [...] ist der Mensch zur Welt- und Lebensgestaltung regelrecht gezwungen. Das reicht von der Sicherung des ‚Überlebens‘ bis zur Einrichtung des ‚guten Lebens‘. (Müller 2017, S. 32)

In der jeweiligen Lebensführung werden die je individuellen Vorstellungen über ein „gutes“ und „gelingendes“ Leben zu einem für das Individuum kohärenten Ganzen zusammengeführt, indem „das eigene Leben reflexiv [gestaltet] und an Grundsätzen ausgerichtet wird, die Sinn und Bedeutung für die fragliche Persönlichkeit stiften“ (Müller, 2017, S. 31; auch Schlegel-Matthies, 2019b, S. 88). Konkret bedeutet dies, dass Lebensführung einen Zusammenhang von Praktiken in verschiedenen Lebensbereichen (wie Haushalt, Beruf, Freizeit) beinhaltet, die zugleich an soziale Gemein-

schaften (Familie, Nachbarschaften, Religionsgemeinschaften usw.) gebunden sind und je nach Milieu, Alter, Geschlecht unterschiedliche Orientierungen einschließen. Abwägungen über Ziele, Zwecke, Mittel und Handlungsfolgen, die z. B. den Handlungsentscheidungen vorausgehen, sind geprägt von diesen Orientierungen (vgl. Schlegel-Matthies, 2019a, S. 46 f.).

Im Rahmen einer Bildung für Lebensführung müssen all diese Dimensionen gleichermaßen berücksichtigt werden, wenn es darum geht, bei Lernenden den Kompetenzerwerb zu fördern. Damit beispielweise Lernende fähig sind, selbstbestimmte Entscheidungen zu treffen und entsprechende Alltagsroutinen zu entwickeln, benötigen sie ein Bewusstsein über eigene Ziele und Wünsche sowie ein Verständnis der unterschiedlichen Ressourcen, der vorhandenen Handlungsspielräume, der unterschiedlichen Betroffenheit der Geschlechter sowie vor allem der gesellschaftlich anerkannten und geforderten Normen und Orientierungen. Zudem sollten sie in der Lage sein, unterschiedliche Vorstellungen von Lebensqualität und/oder erwünschten Lebensstilen einerseits sowie vorgefundene Lebensbedingungen andererseits zu analysieren und zu reflektieren, um daraus für sich Handlungsmöglichkeiten individuell ableiten und bewerten zu können. Dies anzubahnen ist zentrale Aufgabe einer Bildung für Lebensführung (Schlegel-Matthies, 2022b; 2022c).

Dabei ist es nicht Aufgabe von Lehrpersonen im Rahmen einer Bildung für Lebensführung, den Lernenden vorzugeben, *welche* Ziele sie sich setzen und wie sie werten sollen. Lehrpersonen haben vielmehr die Aufgabe, Lernenden Lernangebote zur Verwirklichung ihrer Lebensziele zu bieten. Die letzten Entscheidungen, die Wertungen und Zielsetzungen, liegen jenseits des Unterrichts allein bei den Schülerinnen und Schülern. Bildung für Lebensführung darf also nicht vorgeben, wie Lernende handeln sollen; sie kann aber zeigen, wie sie handeln müssten, wenn sie die Ziele, die sie sich gesetzt haben, erreichen wollen (vgl. auch von Mises, 1940, S. 8; Schlegel-Matthies, 2022a, S. 88).

3 Vielfalt – Diversität – diversité

Die Auseinandersetzung mit Diversität ist vielfältig und je nach Perspektive unterschiedlich, so kann z. B. stärker auf Vielfalt als Bereicherung fokussiert werden oder es werden eher trennende Unterschiede zwischen Lernenden und Lehrenden, Gruppen und Individuen in den Blick genommen. Einige der Kategorien zur „Bestimmung“ von Vielfalt oder Heterogenität sind zum Beispiel in der „Charta der Vielfalt“ aufgeführt. Dazu gehören u. a. Alter, ethnische Herkunft und Nationalität, Geschlecht und geschlechtliche Identität, körperliche und geistige Fähigkeiten, Religion und Weltanschauung, sexuelle Orientierung und soziale Herkunft als sog. „Kern-Dimensionen“ (Charta der Vielfalt, 2022). Salzbrunn verweist auf weitere Beispiele für eine wachsende Vielfalt bzw. für deren Wahrnehmung, die im Rahmen einer

Tagung der Deutschen Gesellschaft für Soziologie betrachtet wurden (Salzbrunn, 2014, S. 5):

- Vielfalt sozialer Lebensäußerungen und -formen
- die Zunahme unterschiedlicher religiöser Glaubensgemeinschaften
- die Flexibilisierung und Differenzierung von Arbeits- und Erwerbsformen
- zunehmende Bestimmung der Soziallagen von Menschen nach vielfältigen Faktoren wie kommunikativen Kompetenzen, Netzwerken und Erfahrungen
- die Ausdifferenzierung kultureller Orientierungen
- die vielfältige Entwicklung von Lebensstilen und Geschlechterorientierungen
- die Verbreitung neuer Informations- und Kommunikationstechnologien

Deutlich wird, dass sich je nach Sichtweise die Zahl der Vielfaltsdimensionen immer weiter ausdifferenzieren lässt. Auch ist Vielfalt oder Diversität nicht die Ausnahme, sondern eher die Regel. Immer schon wurde nach Alter, Geschlecht, Behinderung, sozialer Lage, Herkunft oder Sprache unterschieden. In Schulen kommen dann noch weitere Dimensionen hinzu, wie Leistungsfähigkeit, Anstrengungsbereitschaft oder Lernstile. Problematisch werden solche Differenzierungen allerdings, wenn sie zu Benachteiligungen oder zum Ausschluss aus sozialen Gruppen führen – wenn sie also zur Diskriminierung anderer beitragen.



Abb. 1: Vielfalt – Diversität – diversité (Quelle: Eigene Darstellung).

Historisch war haushaltsbezogene Bildung bis in die 1970er Jahre hinein selbst von Diskriminierung betroffen, nämlich als Fach für ein bestimmtes Geschlecht (Mäd-

chenbildung) und eine begrenzte soziale Gruppe (Armenbildung). Bis heute werden hauswirtschaftliche Ausbildungsberufe als besonders geeignet – weil vermeintlich wenig anspruchsvoll – vielfach vor allem für Menschen mit Lernschwächen oder Behinderungen angeboten. Immer noch ist haushaltsbezogene Bildung als Bildung für Lebensführung nicht in allen Schulformen vertreten und in die dazugehörige Lehramtsbildung ist in vielen Ländern nicht auf universitärer Ebene angesiedelt, personell schwach ausgestattet und bildungspolitisch marginalisiert.

4 Ausgewählte Perspektiven auf Diversität im Rahmen einer Bildung für Lebensführung

Eine starke Orientierung an Normen und Fertigkeiten sowie die Fokussierung auf das Modell der bürgerlichen „Normalfamilie“ innerhalb des Unterrichts prägten über viele Jahrzehnte und – in der schulischen Realität teilweise bis heute – das Bild des Faches und trugen zu einer Verfestigung von Ungleichheiten sowie – damit verbunden – zur Schaffung ungleicher Lebens- und Bildungschancen bei.

In der fachdidaktischen Diskussion zum Umgang mit Vielfalt und Diversität wurde in den 1990er Jahren bis nach der Jahrtausendwende ein Fokus auf die Kategorien Geschlecht (z. B. Kettschau, 1995; Methfessel & Kettschau, 1994) und ethnische oder soziale Herkunft und damit auch auf die Auseinandersetzung mit der eigenen und „fremden“ Kulturen gelegt (Haushalt und Bildung, 2007; Schlegel-Matthies, 2005). In den Jahren danach wurde der Umgang mit unterschiedlichen Dimensionen von Diversität unter dem Stichwort Inklusion als Gestaltungsaufgabe auf unterschiedlichen Ebenen diskutiert (HiBiFo, 2017). Interessant ist, dass der gleiche Sachverhalt zunächst als „Umgang mit Heterogenität und Vielfalt“, dann als „Umgang mit Inklusion“ und aktuell als „Umgang mit Diversität“ gesellschaftlich und fachdidaktisch diskutiert wird. Immer geht es jedoch darum, Verschiedenheit als Chance und Ressource und nicht als Ausgrenzung und Benachteiligung zu verstehen.

Mit Blick auf die Gestaltung eines diversitätssensiblen Unterrichts für Lebensführung sollen hier exemplarisch drei Ebenen beachtet werden. Dies sind zum einen die fachliche Ebene, zum anderen die Ebene der Perspektive auf die Lernenden und zum dritten die Ebene der didaktischen Orientierung.

4.1 Diversität als fachlicher Inhalt

Fachlich ist Diversität gerade in einem Unterricht für Lebensführung in zahlreichen Handlungsfeldern zu finden. Insgesamt ist die Lebenswelt in den letzten Jahrzehnten vielfältiger geworden. Diese Vielfalt wahrzunehmen und für den Unterricht aufzugreifen, ist eine zentrale Aufgabe für Lehrpersonen und beschränkt sich nicht nur auf die Berücksichtigung verschiedener Esskulturen in der Praxis der Nahrungszubereitung. Wenngleich sich z. B. im aktuellen Kernlehrplan für Nordrhein-Westfalen

| Lebensführung und Diversität

diese Auseinandersetzung tatsächlich auf religiöse und kulturelle Essgewohnheiten beschränkt (MSB NRW, 2020, S. 24). Auch Haushalts- und Lebensformen, soziale Milieus, Ressourcen (HiBiFo, 2022), unterschiedliche Zuständigkeit für Hausarbeit, Werte und Normen oder Erfahrungen aus der Lebenswelt und vieles mehr sind Beispiele für Diversität innerhalb der fachlichen Inhalte, die bei der Planung von Lehr-Lernarrangements berücksichtigt werden sollten.

Haushalts- und Lebensformen in Deutschland sind vielfältig(er) und bunt(er) geworden und die „klassische“ Normalfamilie hat an Bedeutung verloren. Im Jahr 2019 lebten z. B. in Deutschland nur noch 48,3 Prozent der Bevölkerung in Familienhaushalten. Als Familien werden hier Eltern, Elternteile und Kinder verstanden. 28,9 Prozent der Bevölkerung lebten im Jahr 2019 z. B. in einer Paargemeinschaft ohne Kinder und 22,8 Prozent der Bevölkerung waren alleinstehend (bpb, 2021).

Während innerhalb der Fachwissenschaft schon längst vielfältigere Haushalts- und Familienformen betrachtet wurden (Methfessel, 2003), war der Familienhaushalt und damit verbunden die „klassische“ Normalfamilie über viele Jahrzehnte die Haushalts- und Lebensform, die im schulischen Unterricht als Gegenstand thematisiert oder selbstverständlich und unhinterfragt „vorausgesetzt“ wurde – und dies teilweise bis heute.

Die Vielfalt von Haushalts- und Lebensformen oder von Lebensstilen nicht zum Gegenstand von Unterricht zu machen, führt dazu, dass vor allem „traditionelle“ Vorstellungen von Zusammenleben transportiert werden. Deutlich wird dies z. B., wenn aktuelle Schulbücher oder Lehrpläne angeschaut werden. So tauchen z. B. im aktuellen Kernlehrplan Hauswirtschaft in Nordrhein-Westfalen (MSB NRW, 2020) Haushalts- und Familienformen ebenso wenig auf wie in aktuellen Schulbüchern des Faches (Bednorz-Brustat et al., 2020; Holzendorf, 2015). Ausnahmen bilden das Schulbuch „Plan L. Leben bewusst gestalten. Ernährung, Konsum, Gesundheit“ (Leutnant, 2014) und das „WAH-Buch“ zum Lehrplan 21 in der Schweiz (Wespi et al., 2019) sowie auch der genannte Lehrplan 21.

Die Entscheidung für eine bestimmte Haushalts- und Lebensform wird beeinflusst von den jeweils prägenden Normen, Werten und Erfahrungen, dem sozialen Milieu sowie von den zur Verfügung stehenden Ressourcen. Damit sich Schülerinnen und Schüler im Rahmen einer Bildung für Lebensführung differenziert mit Werten sowie mit Erfahrungen aus der Lebenswelt usw. auseinandersetzen können, ist eine entsprechende fachliche Klärung seitens der Lehrperson erforderlich. Dies bedeutet, dass sich Lehrpersonen mit der Vielfalt kultureller, sozialer und individueller Werte, mit unterschiedlichen Normen für die Gestaltung des Alltagslebens, verschiedenen religiösen oder weltanschaulichen Sichtweisen, Erfahrungen, Perspektiven und Bewertungen in der Lebenswelt sowie mannigfachen Denk-, Erfahrungs- und Erlebnisweisen auch fachlich befassen und die unterschiedliche Bedeutsamkeit wissenschaftlichen Fachwissens einordnen müssen.

Auch die unterschiedliche Verteilung, Wahrnehmung und Nutzung von Ressourcen sowie sich daraus ergebende oder nicht nutzbare Optionen für Lebensgestaltung

sollten fachlich betrachtet werden. Zu beachten ist weiterhin, dass es innerhalb der zugrundeliegenden Fachwissenschaften auch immer unterschiedliche Theorien und Konzepte oder Interpretationen von Erkenntnissen gibt. Diese Vielfalt Lernenden anzubieten und ihnen Wege zum Umgang damit aufzuzeigen, ist Aufgabe einer Bildung für Lebensführung.

Eine reine Fokussierung auf gesichertes Fachwissen oder zu erwerbende Fertigkeiten ohne Berücksichtigung der damit verbundenen unterschiedlichen und vielfältigen Wertungen, Milieus, kulturellen Zuschreibungen usw. würde diese Zusammenhänge sowie damit verbundene Ambivalenzen und Widersprüche nicht berücksichtigen und zudem deren Reflexion noch erschweren (Schlegel-Matthies, 2022a). Zugleich wächst dann auch hier die Gefahr, dass einseitige Wertungen, und Erfahrungen sowie bestimmte Ressourcen, soziale und kulturelle Milieus usw. unhinterfragt als „richtig“ oder „gut“ gewertet und als Norm vermittelt werden. Dies entspricht allerdings nicht einer modernen Bildung für Lebensführung.

4.2 Diversität als Perspektive auf Lernende

Neben der Berücksichtigung einer fachlichen Vielfalt gilt es für Lehrpersonen auch, sich mit Diversität als Perspektive auf Schülerinnen und Schüler auseinanderzusetzen. Exemplarisch sollen hier zwei Dimensionen betrachtet werden. Das ist zum einen das kulturelle und soziale Kapital von Lehrpersonen und Lernenden, das die Kommunikation und Interaktion im Unterricht maßgeblich mit beeinflusst. Zum anderen verfügen Schülerinnen und Schüler über unterschiedliches Vorwissen zu den Lerngegenständen und sie bringen unterschiedliche (Be-)Wertungen, Fertigkeiten und Alltagsroutinen in die Schule mit.

4.2.1 Unterschiedliches kulturelles und soziales Kapital wahrnehmen und reflektieren

Zur Professionalität im Lehramt gehört immer auch die Reflexion individueller Voraussetzungen der jeweiligen Lehrperson selbst. In einem so lebensweltbezogenen Fach wie der Bildung für Lebensführung kommt dieser Selbstreflexion besondere Bedeutung zu. So sollte es selbstverständlich sein, dass Lehrpersonen sich der Tatsache bewusst sind, dass ihr soziales und kulturelles Kapital sich von dem der Lernenden wahrscheinlich unterscheidet und dass dieser Unterschied bei der Wahrnehmung der Lernenden und der Gestaltung der Kommunikation beachtet werden muss. Auch Zuschreibungen von bestimmten Merkmalen zu einzelnen Lernenden zu reflektieren, ist Aufgabe von Lehrpersonen (Fromm, 2019, S. 32 f.). Durch eine solche Reflexion kann verhindert oder zumindest die Gefahr vermindert werden, dass eine darauf basierende Beurteilung eines Schülers oder einer Schülerin zu Ausgrenzung oder Benachteiligung führt.

Lehrpersonen nehmen z. B. neben den schulischen Leistungen auch viele andere Merkmale der Schülerinnen und Schüler mehr oder weniger bewusst wahr und entwickeln daraus ihr Gesamtbild der jeweiligen Person und damit ihre Bewertung des Schülers oder der Schülerin. Dies ist insofern problematisch, weil eine geringe(re) kulturelle Distanz zwischen Lehrperson und Lernenden – also ein ähnliches oder nahezu gleiches kulturelles Kapital – dazu führen kann, dass Lehrpersonen diese Schülerinnen und Schüler eher fördern als Lernende mit anderem kulturellen und sozialen Kapital (Sauermaun & Hämerling, 2015, S. 431). Umgekehrt können ein weniger kulturell geprägter Habitus oder eine größere kulturelle Distanz von Lehrpersonen als Signale für geringere schlechtere fachspezifische Leistung oder Anstrengungsbereitschaft interpretiert werden (Sauermaun & Hämerling, 2015, S. 418). Studien zu migrationsspezifischen Ungleichheiten lassen auf solche Zusammenhänge schließen (Sauermaun & Hämerling, 2015; de Graaf et al., 2000). Damit entwickelt sich ein Teufelskreis, weil sich die Erwartungshaltung von Lehrpersonen wiederum auf Bemühungen und Selbstbild von Schülerinnen und Schülern auswirken kann.

Umso wichtiger ist es deshalb, dass Lehrpersonen sich dieser Zusammenhänge bewusst sind, sich immer wieder mit ihren Wahrnehmungen und Bewertungen kritisch auseinandersetzen, deren Auswirkungen im Blick haben und Strategien entwickeln, die eine Benachteiligung oder Bevorzugung aufgrund eines bestimmten kulturellen Habitus zumindest minimieren können. Für die Kategorie Geschlecht haben Methfessel und Kettschau schon 1994 ähnliche Zusammenhänge beschrieben. Demnach wird von Schülerinnen mehr Leistung und Eignung seitens der Lehrpersonen erwartet, während Schüler stärker gefördert und gelobt werden, selbst wenn sie nur durchschnittliche Leistungen erbringen. Methfessel und Kettschau forderten deshalb, dass „Mädchen [...] im Haushaltslehreunterricht nachhaltig gefördert, Jungen dagegen stärker als bisher gefördert werden [sollten]“ (Methfessel & Kettschau, 1994, S. 98). Diese Forderung hat bis heute Gültigkeit.

4.2.2 Die Vielfalt von Vorwissen, (Be-)Wertungen, Fertigkeiten und Alltagsroutinen berücksichtigen

Nahezu alle Themen und Inhalte einer Bildung für Lebensführung sind auch Bestandteile der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler und diese bringen dazu ihr Vorwissen, ihre Erfahrungen aus der Lebenswelt und ihre Bewertungen dazu mit.

Das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler zu den jeweiligen Lerngegenständen kann je nach sozialem Milieu, sozioökonomischer Lage und Herkunft variieren. Lebensweltliche Erfahrungen der Lernenden sind in der Regel ebenfalls – trotz vermeintlich objektiv gleicher Lebensbedingungen – unterschiedlich. Gleiches gilt für die damit verbundenen Wertungen und die vorhandenen Fertigkeiten, die sich in der Lebenswelt herausgebildet und bewährt haben. Fähigkeiten und Fertigkeiten der Lernenden sind nicht nur unterschiedlich, sie können zudem auf unterschiedlichem Niveau oder in unterschiedlicher Ausprägung vorhanden sein. Nicht zuletzt verfügen

Lernende über vielfältige Alltagsroutinen, die sie in ihrer je verschiedenen Lebenswelt als sinnvoll und gut erlebt haben. Für Lehrpersonen bedeutet all dies, den Lernenden offen zu begegnen, ihre individuellen Kenntnisse, Erfahrungen und Bewertungen ernst zu nehmen und nicht abzuwerten, sondern als wichtige Lernvoraussetzungen für die Planung von Unterricht wertzuschätzen.

Wenn Lehrpersonen verstehen und berücksichtigen, dass Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Perspektiven auf Unterrichtsinhalte und damit auch differierende Vorstellungen zum notwendigen Wissen haben, dass sie die Bedeutung und Notwendigkeit der Aneignung professioneller Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie impliziter und expliziter Werte und Normen unterschiedlich bewerten, hilft ihnen dieses Verständnis dabei, mögliche Hindernisse für die Akzeptanz von Lerngegenständen zu identifizieren sowie unterschiedliche Zugänge zu Lerngegenständen zu gestalten und anzubieten (Schlegel-Matthies, 2022a, S. 75 ff.). So kann sich z. B. die Relevanz von gesellschaftlich propagierten Werten, wie Gesundheit oder Nachhaltigkeit, für Lernende, die aufgrund stark eingeschränkter ökonomischer Ressourcen nicht in der Lage sind, Konsumententscheidungen unter Berücksichtigung solcher Werte zu treffen, zwar erschließen. Zugleich erleben sie aber in der jeweiligen Lernsituation genau diese Ausgrenzung, wenn das Lehr-Lernarrangement hier nicht diversitätssensibel gestaltet ist.

4.3 Diversität als fachdidaktische Orientierung

Auch im Rahmen einer Bildung für Lebensführung geht es darum, die Unterschiedlichkeit und Vielfalt von Schülerinnen und Schülern bei der Planung und Gestaltung von Lehr-Lernumgebungen und damit die in den vorangegangenen Ausführungen genannten Perspektiven auf Diversität für die Gestaltung von Lehr-Lernarrangements zusammenzuführen und gleichermaßen zu berücksichtigen. Dies bedeutet, neben der Reflexion eigener „Gewissheiten“, (Be-)Wertungen, (Vor-)Urteile und Routinen im Sinne eines *reflective practitioners* (Schön, 1984) und der Berücksichtigung der jeweils individuellen Erfahrungen und subjektiven Bewertungen der Lernenden bezogen auf den Unterrichtsgegenstand auch didaktische und individuelle Differenzierungs- und Fördermöglichkeiten zu kennen und sinnvoll zu nutzen.

Bei der Planung und Gestaltung von Unterricht für Lebensführung ist Selbstreflexion der Lehrenden demnach auf unterschiedlichen Ebenen gefordert:

1. Auf der Ebene der Auseinandersetzung mit individuellen Einstellungen, Erfahrungen und meist unhinterfragten Überzeugungen, die sie aus ihrer Lebenswelt mit sich bringen, z. B. zur Qualität von Arbeitsmitteln, zur Relevanz von sozialen Medien oder zu anderen Kulturen (Schlegel-Matthies, 2005).
2. Auf der Ebene der Bewertung von fachlichen Inhalten, die gerade in einem lebensweltbezogenen Fach von wissenschaftlichen Kontroversen bestimmt

| Lebensführung und Diversität

sein können, beispielsweise Handlungssituationen und -alternativen im Rahmen der Lebensführung, Lebensstile und Milieus oder Ernährungsempfehlungen.

3. Auf der Ebene der Auseinandersetzung mit eigenen Denk-, Handlungs- und Erfahrungsweisen zum Lerngegenstand, beispielsweise mit welcher Perspektive auf einen Lerngegenstand geschaut wird und welche Lösungsansätze dabei überhaupt in den Blick kommen.
4. Auf der Ebene von vermeintlich allgemeingültigen Normen und Orientierungen, z. B. Nachhaltigkeit, Gesundheit oder Gleichberechtigung (Schlegel-Matthies, 2005; 2022a).

Um individuelle Erfahrungen und subjektive Bewertungen der Schülerinnen und Schüler bezogen auf den Unterrichtsgegenstand zu berücksichtigen, können die folgenden Fragen hilfreich sein:

- Über welches fachwissenschaftliche und alltägliche Wissen zum Lerngegenstand verfügen Lernende bereits?
- Welche Fähigkeiten und Fertigkeiten bezogen auf den Lerngegenstand bringen Lernende mit in den Unterricht?
- Welche unterschiedlichen Denk-, Handlungs- und Erfahrungsweisen zum Lerngegenstand bringen die Lernenden mit?
- Wie ist die Lerngruppe zusammengesetzt? Welche unterschiedlichen Geschlechter, Nationalitäten, sozialen Milieus usw. sind mit ihren jeweiligen unterschiedlichen Denk-, Handlungs- und Erfahrungsweisen in der Lerngruppe zu berücksichtigen?
- Stehen diese Denk-, Handlungs- und Erfahrungsweisen z. B. teilweise oder vollständig in Widerspruch zu wissenschaftlichen Erkenntnissen?
- Über welche alltäglichen Handlungsrouinen verfügen Lernende bezogen auf den Lerngegenstand? (Schlegel-Matthies, 2022b, S. 100)

Antworten auf diese Fragen können genutzt werden, um z. B. unterschiedliche Zugänge zu Lerngegenständen zu entwickeln und vielfältige(re) Aufgabenformate zu Lernzielen anzubieten, sodass sich Schülerinnen und Schüler, z. B. mit für sie individuell relevanten realen Problemen aus der Lebenswelt, angeleitet auseinandersetzen können (Hasselhorn & Gold, 2017, S. 235). Dies kann wahrscheinlich nicht immer jedem oder jeder Lernenden gerecht werden; Lehrpersonen sollten aber darauf achten, dass solche Lernangebote nicht immer auf die gleichen Schülerinnen oder Schüler zugeschnitten sind, sodass alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen gefördert werden (Fromm, 2019, S. 40, S. 73).

Lehrpersonen benötigen außerdem ein Repertoire an sinnvoll einsetzbaren Differenzierungs- und Fördermöglichkeiten. Hierzu zählen z. B. Lehr-Lernarrangements, die

- nach individuellen Interessen oder Fähigkeiten differenzieren und individuell fördern
 - nach (vermuteter) Leistungsfähigkeit (leistungshomogen oder -heterogen)
 - nach Kompetenzstufe
 - nach individuellem Förderbedarf
- nach didaktischen Intentionen differenzieren und individuell fördern
 - nach Zielen (zieldifferent oder zielhomogen)
 - nach Inhalten (themendifferenziert oder themenhomogen)
 - nach Methoden und Medien (Präferenzen oder Kompetenzen)

Hier geht es aber nicht einfach nur um sog. Hilfekärtchen oder Materialangebote sowie Arbeitsblätter in „einfacher“ Sprache bzw. Zusatzaufgaben für „schnellere“ Schülerinnen oder Schüler, denn dann wird nur in den Kategorien „normal“ und „leistungsschwach“ oder „leistungsstark“ gedacht. Hinzu kommt, dass solche Arbeitsblätter in „einfacher“ Sprache oder Zusatzaufgaben nicht der weiteren individuellen Förderung dienen, weil sie zum einen oftmals nicht zum Lernen anregen und zum anderen keinerlei zusätzlichen Kompetenzaufbau ermöglichen, sondern lediglich Zeit ausfüllen. Zentral ist hier vielmehr, sich bewusst zu machen, dass Lernausgangspunkte und Lernwege vielfältig sein können, dass für alle Lernenden – wenn auch nicht immer zu jeder Zeit, aber eben immer wieder – entsprechende auf sie zugeschnittene Angebote gemacht werden müssen.

Lernangebote zum Erwerb von Kompetenzen müssen also für *alle* Lernenden das Lernen ermöglichen. Eine solche individuelle Förderung bedeutet, dass alle auf unterschiedliche Weise aber mit gleichem Ziel (Erwerb einer oder mehrerer bestimmter Kompetenzen) lernen können. Zusätzlich können unterstützende Lernangebote für benachteiligte Gruppen erforderlich sein und müssen immer dann angeboten werden, wenn es darum geht, einer Benachteiligung (z. B. hinsichtlich Sprache, Geschlecht etc.) entgegenzuwirken. Um transparent zu machen, warum z. B. in einer Klasse Lernende unterschiedliche Aufgaben bekommen, wieder andere mehr oder andere Hilfestellung erfahren usw., ist es wichtig, dass die jeweiligen Lehr- bzw. Lernziele begründet und legitimiert sowie hinsichtlich ihres Nutzens für die Lernenden erläutert werden, damit sich Lernende darauf einlassen können, die Aufgabenbearbeitung als sinnvoll und nützlich für sich selbst sehen und deshalb motiviert sind.

Bildung für Lebensführung hat die Aufgabe und das Ziel, Schülerinnen und Schüler mindestens für die Handlungsfelder, Konsum, Ernährung und Gesundheit zu befähigen. Dies umfasst im Einzelnen auch

- sich mit allen Sinnen auf die Welt einzulassen, *neugierig zu werden und Fragen zu stellen*
- sich in andere hineinversetzen zu können, aber auch sich selbst mit den Augen und Normen anderer zu sehen, häufiger *Perspektivenwechsel*

| Lebensführung und Diversität

- nach der Sozialverträglichkeit von Lösungen zu fragen und damit *ethische Begründungen* zu suchen, die sich an universellen Prinzipien orientieren
- auf der Basis der reflektierten Vergangenheit *Gegenwart und Zukunft* in einen Zusammenhang zu bringen
- mit dem Umstand umgehen zu können, dass es *keine einfachen Lösungen* (richtig/falsch) gibt
- mit anderen zu *kooperieren* und sich gemeinsam politisch, sozial und ökologisch zu engagieren
- Konflikte und Interessengegensätze zu erkennen und *gewaltfrei zu bewältigen*
- vermeintliche Selbstverständlichkeiten und Normalität zu hinterfragen, kulturelle *Selbstreflexion* (Schlegel-Matthies, 2016, S. 117).

Diese Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern anzubahnen, erfordert neue Unterrichtsstrukturen und vielfältige Unterrichtsmethoden. Lehr-Lernarrangements sollten so gestaltet werden, dass sie Erfahrungen in der direkten Auseinandersetzung mit dem Gegenstand ermöglichen. Das inhaltliche Herangehen an eine Thematik sollte aus verschiedenen Perspektiven erfolgen, indem informative, ethische, soziale, kulturelle, ökonomische und politische Aspekte beleuchtet werden. Simulationen, Planspiele und Methoden der Zukunftswerkstatt usw. schaffen die Voraussetzung, Erfahrungen mit komplexen Situationen zu machen, Folgen einzuschätzen und aus Fehlern zu lernen. Schülerinnen und Schüler können sich als mitgestaltende, mitentscheidende und verantwortliche Akteure verstehen, die im Unterricht ernst genommen werden (Schlegel-Matthies, 2016, S. 118).

Dieser Aufgabe gerecht zu werden, ist im schulischen Alltag nicht immer leicht und verlangt Lehrpersonen u. U. sehr viel ab. Gelingt sie, dann kann eine Bildung für Lebensführung einen Beitrag dazu leisten, dass Lernende sich in ihrer Vielfalt und Heterogenität wertschätzen, akzeptieren und miteinander respektvoll umgehen können.

Literatur

- Bednorz-Brustat, W., Huch, B. & Wallor, B. (2020). *Starke Seiten – Hauswirtschaft*. Ernst Klett.
- Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) (2021). *Bevölkerung nach Lebensformen*. <https://www.bpb.de/kurz-knapp/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61569/bevoelkerung-nach-lebensformen/>
- Charta der Vielfalt (2022). *Vielfaltsdimensionen*. <https://www.charta-der-vielfalt.de/>
- De Graaf, N. D., de Graaf, P. M. & Kraaykamp, G. (2000). Parental Cultural Capital and Educational Attainment in the Netherlands. A Refinement of the Cultural Capital Perspective. *Sociology of Education*, 73(2), 92-11. <https://doi.org/10.2307/2673239>

- Fromm, M. (2019). *Diversität in der Schule. Herausforderungen für Erziehung und Bildung in der Sekundarstufe*. Waxmann.
<https://doi.org/10.36198/9783838551364>
- Hasselhorn, M. & Gold, A. (2017). *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren* (4. aktual. Aufl.). Kohlhammer.
- Haushalt & Bildung (2007). *Heterogenität* (Themenschwerpunkt), 84(1).
- Haushalt in Bildung und Forschung (HiBiFo) (2017). *Vielfalt – Gestaltungsaufgabe in Bildung, Arbeit, Beruf* (Themenschwerpunkt), 6(3).
- Haushalt in Bildung und Forschung (HiBiFo) (2022). *Ressourcen und ihre Bedeutung für Lebensführung und Lebensqualität* (Themenschwerpunkt), 11(1).
- Holzendorf, U. (Hrsg.). (2015). *Startklar! Hauswirtschaft – Verbraucherbildung*. Differenzierende Ausgabe. Oldenbourg.
- Kettschau, I. (1995). Didaktische Aspekte eines geschlechtergerechten Unterrichts in der Haushaltslehre. *Haushalt und Bildung (HuB)*, 72(2), 65-70.
- Leutnant, S. (Hrsg.). (2014). *Plan L. Leben bewusst gestalten. Ernährung, Konsum, Gesundheit*. Schöningh.
- Methfessel, B. (2003). Wandel von Lebensstil und Lebensformen – Zur gesellschaftlichen Bedeutung von Haushalten. In B. Methfessel & K. Schlegel-Matthies (Hrsg.), *Fokus Haushalt. Beiträge zur Sozioökonomie des Haushalts* (S. 129- 151). Schneider.
- Methfessel, B. & Kettschau, I. (1994). Koedukative Haushaltslehre – Partnerschaftliches Leben? In E. Glumpler (Hrsg.), *Koedukation* (S. 86-106). Klinkhardt.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB NRW) (Hrsg.). (2020). *Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gesamtschule/Sekundarschule in Nordrhein-Westfalen Hauswirtschaft*. Ritterbach.
- Müller, H.-P. (2017). Der Kapitalismus und seine Lebensführung. Max Weber zum 150. Geburtstag. In P. Sachweh & S. Münnich (Hrsg.), *Kapitalismus als Lebensform? Deutungsmuster, Legitimation und Kritik in der Marktgesellschaft* (S. 27-46). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-12916-3_2
- Salzbrunn, M. (2014). *Vielfalt/Diversität*. transcript.
<https://doi.org/10.14361/transcript.9783839424070>
- Sauermann, P. & Hämmerling, A. (2015). Migrationsspezifische Bildungsungleichheiten in der Grundschule: Zur Bedeutung kultureller Ressourcen der Familie. *Soziale Welt*, 66(4), 411-436.
- Schlegel-Matthies, K. (2005). Fachdidaktische Perspektiven auf den Umgang mit Heterogenität im haushaltsbezogenen Unterricht. In K. Bräu & U. Schwerdt (Hrsg.), *Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule* (S. 197-217). LIT-Verlag.
- Schlegel-Matthies, K. (2016). *Zwischen Wissenschaft und Lebenswelt. Entwicklung, Stand und Zukunftsperspektiven haushaltsbezogener Bildung* (Paderborner Schriften zur Ernährungs- und Verbraucherbildung 10) Universität Paderborn.

- http://www.evb-online.de/docs/10_2016_Zwischen_Wissenschaft_und_Lebenswelt.pdf
- Schlegel-Matthies, K. (2019a). Verbraucherbildung als Bildung für Lebensführung. In Ch. Bala, M. Buddensiek, P. Maier & W. Schuldzinski (Hrsg.), *Verbraucherbildung: Ein weiter Weg zum mündigen Verbraucher* (S. 41-60). Beiträge zur Verbraucherforschung 10, Düsseldorf.
https://doi.org/10.15501/978-3-86336-924-8_3
- Schlegel-Matthies, K. (2019b). Haushaltsbezogene Bildung – quo vadis? Daseinsvorsorge und Lebensführung im Wandel. *Haushalt in Bildung & Forschung* (HiBiFo), 8(2), 88-106. <https://doi.org/10.3224/hibifo.v8i2.07>
- Schlegel-Matthies, K. (2022a). Ernährungs- und Verbraucherbildung zwischen Wissenschaft und Lebenswelt. In K. Schlegel-Matthies, S. Bartsch, W. Brandl & B. Methfessel (Hrsg.), *Konsum – Ernährung – Gesundheit. Grundlagen der Ernährungs- und Verbraucherbildung* (S. 62-89). Budrich.
- Schlegel-Matthies, K. (2022b). Lehren gestalten – Lernen ermöglichen. Fachdidaktische Hinweise. In K. Schlegel-Matthies, S. Bartsch, W. Brandl & B. Methfessel (Hrsg.), *Konsum – Ernährung – Gesundheit. Grundlagen der Ernährungs- und Verbraucherbildung* (S. 90-108). Budrich.
- Schlegel-Matthies, K. (2022c). Lebensweise, Lebensführung und Lebensstile reflektieren. In K. Schlegel-Matthies, S. Bartsch, W. Brandl & B. Methfessel (Hrsg.), *Konsum – Ernährung – Gesundheit. Grundlagen der Ernährungs- und Verbraucherbildung* (S. 180-207). Budrich.
- Schön, D. A. (1984). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Basic Books.
- von Mises, L. (1940). *Nationalökonomie. Theorie des Handelns und Wirtschaftens*. Editions Union. <http://www.mises.org/Books/nationaloekonomie.pdf>
- Wespi, C., Senn, C., Schelbert, Z. & Raschle, I. (2019). *Das WAH-Buch. Themenbuch*. Schulverlag plus.

Verfasserin

Prof.ⁱⁿ Dr.ⁱⁿ 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/>