bwp@ Spezial HT2023 | Januar 2024

Hochschultage Berufliche Bildung 2023

20.-22. März 2023 an der Universität Bamberg

Hrsg. v. **Karl-Heinz Gerholz, Silvia Annen, Rita Braches-Chyrek, Julia Hufnagl & Anne Wagner**

Marianne FRIESE
(Universität Gießen)

Care Work und Genderkonstrukt als Gegenstand der Arbeitslehre. Historische Systematik und fachdidaktische Ansätze

Online unter:
https://www.bwpat.de/ht2023/friese_ht2023.pdf

www.bwpat.de | ISSN 1618-8543 | *bwp@* 2001–2024

Herausgeber von *bwp@*: Karin Büchter, Franz Gramlinger, H.-Hugo Kremer, Nicole Naeve-Stoß, Karl Wilbers & Lars Windelband

Berufs- und Wirtschaftspädagogik - *online*

bwp@ www.bwpat.de

CC BY SA

MARIANNE FRIESE (Universität Gießen)

Care Work und Genderkonstrukt als Gegenstand der Arbeitslehre. Historische Systematik und fachdidaktische Ansätze

Abstract

Der Beitrag wendet sich dem Verhältnis von Care Work und Genderstrukturierung als Gegenstand der Arbeitslehre zu. Dabei werden die in Konzepten der Arbeitslehre verankerten gendercodierten Berufsstrukturen, die soziale Ungleichheit sowie die doppelte Zuständigkeit von Frauen für familiäre und berufliche Sorgearbeit umfassen, in einer vergleichenden historisch-systematischen Betrachtung von der Industriegesellschaft über den Wiederaufbau des Bildungswesens in beiden deutschen Staaten bis in die gegenwärtige Dienstleistungsgesellschaft aufgezeigt und systematisch im Spannungsfeld von Allgemeinbildung und Berufsbildung sowie sozialer Stratifizierung des Bildungswesens analysiert. Gleichzeitig werden aktuelle Handlungsbedarfe und fachdidaktische Ansätze der Ausbildung und Berufswahl/-orientierung für Care Berufe identifiziert und mit Blick auf Fachkräftesicherung und Zukunftsoptionen diskutiert.

Care Work and Gender Construct as a Subject of Work Studies. Historical systematics and subject didactic approaches

This paper addresses the relationship between care work and gender structuring as an object of work studies. In this context, the gender-coded occupational structures embodied in concepts of work studies, which encompass social inequality as well as women's dual responsibility for family and occupational care work, are analyzed. The structures are shown in a comparative historical-systematic view from industrial society through the reconstruction of education in both German states to the present service society. The results are systematically analyzed in the field of tension between general education and vocational training as well as social stratification of the education system. At the same time, current needs for action and didactic approaches to training and career choice/orientation for care professions are identified and discussed with a view to securing skilled workers and options for the future.

Schlüsselwörter: *Care Work, Genderkonstrukt, Arbeitslehre, Ausbildung, Berufswahl, Berufsorientierung*

1 Einführung

Das Rahmenthema der Hochschultage Berufliche Bildung „Fachkräftesicherung – Zukunftsweisende Qualifizierung, gesellschaftliche Teilhabe und Integration durch berufliche Bildung“ greift zentrale Problemlagen auf, die für Care Berufe von hoher Bedeutung sind. So hat sich der bereits seit den 1990er Jahren begonnene Fachkräftemangel aktuell auf alle Berufsbereiche und Qualifikationsebenen des Gesundheits- und Sozialwesens sowie Hauswirtschaft und

Ernährung ausgedehnt. Die Aufgabe der Fachkräftesicherung erfordert zum einen zukunftsweisende Qualifizierungsansätze für Care Berufe, die für Berufswahlkonzepte und Berufliche Orientierung an allgemeinbildenden Schulen sowie in der beruflichen Bildung zugrunde gelegt werden können. Spezifische gesellschaftliche und erziehungswissenschaftliche Herausforderungen bestehen zum anderen darin, die für Care Work charakteristischen Genderberufsstrukturen, die zu gravierenden Benachteiligungen von Frauen hinsichtlich beruflicher Qualifizierung und gleicher Entlohnung sowie gleichberechtigter Verteilung von familiärer Sorgearbeit geführt haben, kritisch zu bearbeiten und Vorschläge für eine gendergerechte Pädagogik und Didaktik in der Arbeitslehre und beruflichen Bildung zu entwickeln.

Der folgende Beitrag greift diese Herausforderungen in drei Schritten auf. Zunächst werden aus historisch-systematischer Perspektive gendercodierte sowie Care Work bezogene Bildungskonzepte im Spannungsfeld von Allgemeinbildung und Berufsbildung in der Industriegesellschaft analysiert. Eine zweite Perspektive wendet sich der Neubestimmung von Genderberufsstrukturen seit den Bildungsreformen der1960er Jahre im deutsch-deutschen Vergleich zu. In einem dritten Schritt werden aktuelle Handlungsfelder und curriculare Anforderungen der Arbeitslehre an Gegenständen der beruflichen Orientierung und Ausbildung mit Fokus auf Fachkräfteentwicklung in Care Berufen diskutiert.

2 Frauenberufsbildung und Genderstruktur: Erziehungswissenschaftliche Konzepte in der Industriegesellschaft

Genderkonstruktionen in der Arbeitslehre können nicht ohne Bezug zum Fachdiskurs um das deutsche „Bildungsschisma“ (Baethge 2007) erörtert werden. In der erziehungswissenschaftlichen Fachdebatte gilt die im 18. (pädagogischen) Jahrhundert für das deutsche Bildungssystem vorgenommene Trennung von allgemeiner und beruflicher Bildung als ein dauerhaftes, bis in die Gegenwart wirksames Strukturproblem. Kennzeichnend für die Trennung der zwei großen Bildungsbereiche ist eine normative Verhältnisbestimmung einer höher bewerteten Allgemeinbildung gegenüber der als nachrangig bewerteten Berufsbildung einerseits sowie andererseits die soziale Stratifizierung des Bildungswesens und die damit verbundene Privilegierung und Benachteiligung von Individuen aufgrund sozialer, geschlechtlicher, ethnischer Herkunft sowie Lernbeeinträchtigung.

Dieses Konstrukt, das zu einer historisch andauernden Debatte um das Axiom einer Bildung im „Medium des Allgemeinen“ oder im „Medium des Berufs“ geführt hat, bildet sich auch in berufsbezogenen und gendercodierten Curricula der Arbeitslehre und Berufsbildung sowie insbesondere im Themenfeld Care Work ab. Aus fachdidaktischer Perspektive können drei Aufgabenfelder an Schnittstellen zwischen Arbeitslehre und Berufsbildung für Care Berufe identifiziert werden: 1) die Entwicklung von gendersensiblen Konzepten der Berufswahl und beruflichen Orientierung als Allgemeinbildungsauftrag der Arbeitslehre (KMK 2017, 2) der für die Arbeitslehre und für Care Ausbildung gleichermaßen gültige Lebensweltbezug sowie 3) der für Arbeitslehre und Care Work gültige konstruktivistische Ansatz der Handlungs- und Anwendungsorientierung, der sich vom wissenschaftsbasierten Kompetenzbegriff der Allgemeinbildung unterscheidet (vgl. Friese 2023, 9ff.). Im Folgenden werden zunächst historische

Eckpunkte der Care- und Genderstrukturierung in Diskursen der allgemeinen und beruflichen Bildung skizziert.

2.1 Arbeitsschule und (vor)berufliche Bildung

In der Verhältnisbestimmung von Allgemeinbildung und Berufsbildung sowie Gendercodierung wurden mit der Begründung der Bildungssysteme und ihrer Leitideen im 18. Jahrhundert entscheidende Weichen gestellt. Eine erste Weichenstellung erfolgte mit industriepädagogischen Ansätzen der „Erziehung des Volkes zur Industrie“ (Wagemann 1971), die zugleich mit der geschlechtlichen Zuweisung von gewerblich-technischen Arbeiten für Jungen sowie textilen und hauswirtschaftlichen Arbeiten für Mädchen genderbezogene Tätigkeitszuschreibungen umfassten. Zugleich wurde das neuhumanistisch geprägte gymnasiale Bildungswesen zur Vorbereitung der männlichen Jugendlichen des (verbeamteten) Bürgertums für die Ausbildung an Universitäten begründet, wobei Humboldt mit seiner Vorrangthese von der zweckfreien und praxisfernen höheren Allgemeinbildung als innere Seite der Subjektentwicklung gegenüber der am äußeren Zweck orientierten und bildungsfernen Berufsbildungspraxis das „Bildungsschisma“ systematisch zugrunde legt. In der Folge setzt die zum Ende des 19. Jahrhunderts entstehende Berufspädagogik diesem Prinzip das Leitbild der Berufsbildung als „Menschenbildung“ (Kerschensteiner 1904) entgegen. Auf kulturphilosophischer Basis kritisiert Spranger (1963) die in der Allgemeinbildung vorherrschende Ausgrenzung der Lebenswelt und praktischen Tätigkeit und nimmt damit eine wichtige Prämisse des für die Arbeitslehre gültigen Prinzips der Lebensweltorientierung voraus.

Diese Konzepte der (vor-)beruflichen Bildung wurden mit Ansätzen der Berufsorientierung in der „beruflichen Entdeckungsphase“ in den letzten Jahrgängen der Volksschule sowie der Arbeitsschule auf Basis didaktischer Prämissen der Handlungsorientierung verbunden. Dabei wurden zugleich Gendercodierungen vorweggenommen, indem eine geschlechtlich geprägte Übergangsfunktion zwischen Schule und Heeresdienst für junge Männer sowie Schule und „Familienberuf“ für junge Frauen konzipiert wurde. Fortgesetzt wurde dieses Genderkonstrukt mit der zu Beginn des 20. Jahrhunderts vorgenommenen Teilung des Berufsbildungssystems in eine betriebliche, gewerblich-technische Ausbildung für junge Männer im dualen System (Lehrlingswesen), die eine Fortsetzung der traditionellen Handwerkslehre darstellt, sowie in eine schulberufliche Ausbildung für soziale, pflegerische und erziehende „Frauenberufe“. Waren diese Berufe zunächst für junge Frauen des Bürgertums vorgesehen, wurden sie in der weiteren historischen Entwicklung schichtübergreifend gültig.

2.2 Frauenberufsbewegung

Neben den industrie- und reformpädagogischen Bestrebungen des 18./19. Jahrhunderts entstanden im Zuge der 1848er Revolution ebenfalls Entwürfe der Frauenbewegung, die insbesondere die „Frauenberufsfrage“ in den Mittelpunkt der weiblichen Emanzipation rückten. Vor dem Hintergrund der fortschreitenden Industrialisierung Deutschlands, der 1869 eingeführten Gewerbefreiheit und der zunehmenden außerhäuslichen Erwerbsarbeit von Frauen des Bürgertums wurde eine bildungspolitische Debatte initiiert, die unter der Forderung „Das Recht der

Frauen auf Erwerb“ (Otto-Peters 1866) sowohl höhere Mädchenbildung und Lehrerinnenbildung als auch gewerbliche Ausbildung von Arbeiterinnen adressierte (vgl. Friese 1996, 230ff.).

Wurden die Forderungen nach dem Abbau männlicher Berufsprivilegien von dem 1865 gegründeten Allgemeinen Deutschen Frauenverein (ADF) und den Arbeiterinnen(bildungs)vereinen noch gemeinsam vorgetragen, entzündete sich mit den zunehmenden Interessenskonflikten zwischen Bürgertum und Proletariat auch in der Frauenbewegung eine zentrale Kontroverse um Gleichheit (der Geschlechter) und Differenz (zwischen den Klassen). Dieses Konstrukt einer „doppelten Differenz“ zwischen bürgerlichen und proletarischen Frauen führte schließlich Ende des 19. Jahrhunderts zur „reinlichen Scheidung“ (Zetkin 1894) der Frauenbewegung. Die institutionelle Trennung wurde mit der 1893 vollzogenen Gründung des Bundes Deutscher Frauenvereine (BDF) unter Ausschluss der Arbeiterinnenvereine und der politischen Verselbständigung der Arbeiterinnenbewegung in der Sozialdemokratie vollzogen.

Im Kontext der historisch frühen Verberuflichung von Dienstboten seit Mitte des 18. Jahrhunderts vollzog sich diese Trennung auf Seiten der Arbeiterinnenbewegung insbesondere an der Dienstbotenfrage, was auf der politischen Ebene zur Gründung von zahlreichen Dienstbotenvereinen führte. Demgegenüber war das städtische Bürgertum Ende des 18. Jahrhunderts darum bemüht, für seine Töchter aufgrund der brüchig gewordenen „Versorgungsehe“ neue Erwerbsmöglichkeiten in der Verknüpfung von wohlfahrtsstaatlichen und berufspädagogischen Zielen zu eröffnen. Der Fokus auf Pflege- und Sozialberufe basierte auf dem Konstrukt der natürlichen „Kulturaufgabe der Frau“, die auch als „Geistige Mütterlichkeit“ in der beruflichen Fürsorge wirksam werden sollte. Tornieporth (1979, 360) sieht in diesem Bildungskonstrukt der „weiblichen Kulturaufgabe“ in Familie, Beruf und Öffentlichkeit eine die weibliche Berufs- und Allgemeinbildung verbindende Idee der bürgerlichen Frauenbewegung.

2.3 Mädchenberufsschule

Die verbindende Idee von Allgemeinbildung und Berufsbildung lag auch dem als Vorläufer des Berufsschulwesens geltendem Fortbildungswesen zugrunde. Im Zuge der sich langsam durchsetzenden allgemeinen Schulpflicht, die auch Grundlage für eine weiterführende Bildung der Jugend war, entwickelte sich seit Mitte des 18. Jahrhunderts das religiös geprägte Sonntagschulwesen als Fortbildungseinrichtung für die aus der Volkschule entlassenen Jugendlichen. Sahen die religiösen Sonntags- und Fortbildungsschulen, die neben Bildungsinhalten der allgemeinen Schulfächer auch christlich-religiöse Unterweisung vermittelten, zunächst noch für beide Geschlechter eine weiterführende Schulbildung vor, vollzog sich mit der zunehmen Industrialisierung um die Wende zum 19. Jahrhunderts eine geschlechtliche Trennung.

Während gewerbliche Sonntagsschulen ausschließlich für die männliche Jugend vorgesehen waren, setzten sich die auf nationaler und regionaler Ebene entstandenen Frauenbildungs- und Frauenerwerbsvereine bei durchaus konkurrierenden Zielsetzungen mit Nachdruck für eine planmäßige Einrichtung von allgemeinen Mädchenfortbildungsschulen ein. Die Konzepte beruhten auf der Einsicht, dass die Förderung der Erwerbsfähigkeit der Frauen durch eine erhöhte Allgemeinbildung und eine berufliche Ausbildung gegeben sei, wobei der Berufsbegriff einerseits auf den „natürlichen Beruf“ der Hausfrau und Mutter und andererseits auf

außerhäusliche Erwerbsarbeit zielte (vgl. Schulz 1963, 17ff.). Dieses Konstrukt eines „natürlichen“ und außerhäuslichen Berufs der Frau und die damit verbundene „Doppelrolle der Frau“ für Familien- und Erwerbsarbeit wurde zur prägenden Leitidee der allgemeinen und beruflichen Mädchenfortbildungsschule, die seit Beginn des 20. Jahrhunderts in das Modell der „Berufsschule für die weibliche Jugend“ mit unterschiedlichen beruflichen Fachrichtungen (kaufmännisch, gewerblich, hauswirtschaftlich, landwirtschaftlich) mündete.

Für die Analyse der Gendercodierung sind zwei Entwicklungen der beruflichen Mädchenfortbildungsschule relevant: erstens die Stärkung der hauswirtschaftlichen Unterweisung als humane Bildung und Einrichtung in allen Zweigen der weiblichen Berufsschule und zweitens die Verankerung der von Kerschensteiner geschlechtlich differenzierten staatsbürgerlichen Erziehung der Frau zum „Weibe“ (Kerschensteiner 1901), wodurch die Vorbereitung der Frau auf ihre Aufgaben als Hausfrau und Mutter auf der normativen Basis der „weiblichen Kulturaufgabe“ im Curriculum der weiblichen Berufsschule (Essig 1928) verankert wurde.

An diese Voraussetzungen knüpfte die nationalsozialistische Erziehung an. Die Einführung der Pflichtberufsschule für alle in Erwerbsarbeit befindlichen oder erwerbslosen Jugendlichen galt auch für die weibliche Berufsschule. Neben der nationalsozialistischen Erziehung und einer planmäßigen beruflichen Ausbildung in allen Zweigen der Berufsschule wurde für alle berufsschulpflichtigen Mädchen ein zusätzlicher Hauswirtschaftsunterricht und ein „Pflichtjahr“ in einem land- oder hauswirtschaftlichen Betrieb eingeführt, das durch den Besuch der ländlichen bzw. hauswirtschaftlichen Berufsschule zu ergänzen war. Die zusätzliche Einrichtung einer vier- bis sechswöchigen hauswirtschaftlichen Schulung diente dem Einsatz der „Arbeitsmaiden“ im Reichsarbeitsdienst (vgl. Schulz 1963, 123ff.). Festzuhalten ist, dass dieses Bildungskonzept der weiblichen Doppelrolle für die volkswirtschaftlichen und wirtschaftspolitischen Ziele des NS-Staates effektiv genutzt und wirksam mit der Ausbildung und Erziehung zur deutschen Hausfrau und Mutter verknüpft werden konnte. Für dieses Genderkonstrukt zeichnet der Buchtitel „Mutterkreuz und Arbeitsbuch“ (Frauengruppe Faschismusforschung 1981) ein prägnantes Bild der nationalsozialistischen Geschlechterideologie.

3 Reformprojekt Arbeitslehre und Genderkonstrukt: Konzepte und fachdidaktische Ansätze im deutsch-deutschen Vergleich

Mit dem Wiederaufbau des allgemeinen und beruflichen Bildungswesens nach dem zweiten Weltkrieg trat eine neue Etappe der Verhältnisbestimmung von Berufsbildung, Arbeitslehre und Genderkonstrukt ein, die im deutsch-deutschen Vergleich hinsichtlich der Frauenberufsentwicklung einerseits unterschiedliche Facetten aufwies. Bezüglich der Care Zuständigkeit und „doppelten Vergesellschaftung“ von Frauen in Familie wiesen die Konzepte andererseits prägende Gemeinsamkeiten auf. Im Folgenden werden Eckpunkte von Beruf und Genderkonstrukt beim Wiederaufbau der allgemeinen und beruflichen Bildung in beiden deutschen Staaten aufgezeigt.

3.1 Berufsbildung und Genderkonstrukt in der DDR

Kennzeichnend für das Bildungswesen in der Deutschen Demokratischen Republik war das auf der marxistischen Theorie begründete und in der Verfassung der DDR von 1949 festgeschriebene egalitäre Prinzip der gleichberechtigten Teilhabe von Mädchen und Frauen am Bildungs- und Arbeitsprozess, basierend auf der marxistischen Weltanschauung, Frauenerwerbstätigkeit und ökonomische Eigenständigkeit von Frauen als Grundlage der weiblichen Emanzipation und die gesellschaftliche Stellung der Frau als Maßstab für den Fortschritt der sozialistischen Gesellschaft zu betrachten (vgl. Kuhrig/Speigner 1979, 11). Grundlegend war das „Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule“ von 1946, das ein egalitäres Schulsystem in Form der sozialistischen Einheitsschule vorsah (vgl. Kühn 1996, 434ff.). Begünstigend für die Mädchenbildung war dabei der Fokus auf die Förderung vormals Bildungsbenachteiligter, zu denen neben Arbeitern und Bauern schichtübergreifend auch Frauen gehörten. Förderlich war zudem das in Anlehnung an sozialistische Konzepte des Arbeitsunterrichts in die unteren Klassen der Volksschule implementierte Konzept der Polytechnischen Bildung in allen Bildungsgängen, das die Berufsorientierung von Mädchen weg von traditionellen Berufsfeldern im Heil-, Pflege- und Erziehungsbereich hin zu gewerblichen und technischen Berufen lenken sollte (ebd.). Bildungstheoretisch knüpfte das Konzept der polytechnischen Bildung, das Persönlichkeitsentwicklung durch Tätigkeit fokussierte, an Konzepte der Arbeitsschule sowie der damit verbundenen didaktischen Konzepte der Handlungsorientierung an. Verbunden damit war der Bezug zu Konzepten der „Bildung im Medium des Berufs“ sowie Gleichwertigkeit von allgemeiner und beruflicher Bildung.

Auf Grundlage dieser Prämissen entstanden in der DDR zahlreiche Ansätze der marxistischen Frauenforschung. Als zentraler Hebel zur Umsetzung von Geschlechtergleichheit galt zum einen die Koedukation, die in allen Fächern (außer im Fach Sport) in der sozialistischen Einheitsschule sowie im polytechnischen Unterricht der Oberschule umgesetzt wurde (Kühn 1996, 434ff.), zum zweiten die intensive Förderung der Berufswahl und Qualifizierung von Frauen für naturwissenschaftliche, mathematische und technische Berufe, die in der beruflichen Bildung, in der Erwachsenenbildung sowie im Studium und in der Lehrer*innenbildung nachhaltig implementiert werden sollte, zum dritten die Verbesserung der fachlichen Qualifizierung der berufstätigen Frauen durch Weiterbildung und Frauensonderstudium sowie viertens die Befähigung von Mädchen und Frauen zur Übernahme von Leitungspositionen im Erwerbsleben und in Organisationen (vgl. Eifler 1996, 537ff.).

Gegenüber diesen Postulaten wies die Umsetzung in Handlungsfeldern der schulischen und beruflichen Bildung jedoch erhebliche Hindernisse auf. Bereits der zeitgenössischen Kritik ist zu entnehmen, dass sich der Genderbias insbesondere in der keineswegs überwundenen geschlechtstypischen Sozialisation von Mädchen und Jungen, in dem fehlenden gesellschaftlichen und pädagogischem Bewusstsein zu neuen Leitbildern von Mann und Frau sowie in der geschlechtlich tradierten Berufswahl abbildete (Herforth 1964; Kuhrig/Scharnhorst/Walther 1969). Trotz der pädagogischen und frauenpolitischen Förderansätze waren Frauen nur marginal (mit ca. ⅓-Anteil) in gewerblich-technischen Berufen tätig, gegenüber einer weiblichen Beteiligung (mit etwa ¾ Anteil) im Bereich Bildung und Kultur sowie Gesundheits- und Sozialwesen (Bertram 1988). Wenngleich die Erwerbsquote von Frauen seit 1980 bei über 90 %

lag, die Erwerbstätigkeit der Mütter aufgrund ausreichender staatlicher Kinderbetreuungsmöglichkeiten sehr hoch war und Frauen in der beruflichen sowie akademischen Ausbildung ein den Männern vergleichbares hohes Qualifikationsniveau erreichten, waren sie doch stärker als Männer in Berufen mit niedrigen Verdienstmöglichkeiten beschäftigt, seltener an Aufstiegschancen beteiligt und blieben in Führungspositionen in Politik und Wirtschaft wie auch in den oberen akademischen Statusgruppen unterrepräsentiert (vgl. Burkhardt/Stein 1996, 499ff).

Wesentliche Gründe für diese stockende Umsetzung der Gleichheitspostulate wurden einerseits in unzureichenden rechtlichen Regelungen gesehen, die wie bspw. das Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens von 1959 nicht mehr das egalitäre Prinzip der gemeinsamen Erziehung der Geschlechter fokussierten, sondern „in der Bildung und Erziehung allseitig und harmonisch entwickelter sozialistischer Persönlichkeiten“ (Kühn 1996, 437) vom Geschlecht abstrahierten. Diese Gender-Schieflage äußerte sich andererseits in einer Geschlechterpolitik, die trotz postulierter Gleichstellung weder die Grundfesten der geschlechtlichen Arbeitsteilung und der herrschenden Geschlechterrollen noch das konservative Familienmodell berührte. Im Gegenteil: Die Zuschreibung der reproduktiven Sorgearbeit und Erziehungsarbeit an die Frau, das Leitbild der Vereinbarkeit von Berufstätigkeit und Mutterschaft waren tragende Säulen der Sozialpolitik, die durch Unterstützungsangebote zur Kinderbetreuung, Flexibilisierung der Arbeitszeit in Abhängigkeit von der Kinderzahl, Ehekredite etc. flankiert wurden (vgl. Eifler 1996, 538ff).

3.2 Arbeitslehre und Genderkonstrukt in der BRD

Auch im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland (BRD) wurde in Art. 3.2 zwar eine uneingeschränkte Gleichberechtigung von Frauen und Männern festgelegt, die allerdings beim Wiederaufbau des allgemeinen und beruflichen Bildungswesens sowie in Wirtschaft und Wissenschaft keine substanzielle Berücksichtigung fand. Die in der Kriegswirtschaft von Frauen übernommenen Arbeitsaufgaben und Leitungspositionen wurden von Männern besetzt, während Frauen zunehmend unter dem traditionellen Leitbild der „weiblichen Kulturaufgabe“ in die Sphäre des Privaten bzw. auf die „Doppelrolle“ als Hausfrau und Zuverdienerin verwiesen wurden. Diese Zementierung der Geschlechterrollen wurde durch das Bürgerliche Gesetzbuch (BGB) legitimiert, indem das Recht der Frau auf Erwerbsarbeit ihrer häuslichen Arbeit nachgeordnet und weibliche Erwerbsarbeit gegenüber der vorrangigen Familienzentrierung als Nebenberuf bewertet wurde (vgl. Pross 1969, 139ff.).

Auf dem Boden dieser Genderideologie bildeten sich zwar soziostrukturell bedingt unterschiedliche Bildungs- und Erwerbsmuster von Frauen heraus. Jedoch zeichnete sich schichtübergreifend die Präferenz kurzer Bildungs- und Ausbildungsgänge ab, die lediglich als Übergang von der Schule zur Familiengründung gesehen wurden und somit nicht auf „Beruflichkeit“ in einer lebenslänglichen Perspektive zielten. Vor diesem Hintergrund setzte sich die Fokussierung von Frauen auf ein enges Berufswahlspektrum fort. Junge Frauen mündeten vornehmlich in Berufsfachschulen und Fachschulen ein, in denen für „Frauenberufe“, d. h. für pädagogische, sozialpflegerische und hauswirtschaftliche Berufe, insbesondere zur Kindergärtnerin, ausgebildet wurde (vgl. ebd., 24ff). Vor dem Hintergrund des allgemeinen Fachkräfte-

mangels wurden ungelernte Arbeiterinnen zugleich in entstehende Bildungsgänge für Jungarbeiter:innen in Berufsschulen für Jugendliche ohne Ausbildungsvertrag integriert (vgl. Schulz 1963, 129ff.). Mit diesen Ansätzen setzte sich einerseits die Fokussierung der beruflichen Bildung von Frauen für Care Berufe fort.

Andererseits wurden erste Ansätze einer arbeits- und berufspädagogischen Benachteiligtenförderung implementiert, die im Zuge der Reformdebatte der 1960er Jahre um soziale Ungleichheit und Chancengleichheit im Bildungswesen auch Genderfragen aufnahm. Dabei entstanden empirische Studien, u. a. zu den geringen Zugangschancen von Mädchen und Frauen zur höheren und beruflichen Bildung. Insbesondere Pross (ebd.) lenkte den Blick von der schichtspezifischen Ungleichheit auf die geschlechtliche Ungleichheit des Bildungssystems: auf die geringere Beteiligung von Mädchen und den weitgehenden Ausschluss von Arbeitertöchtern von höherer Bildung und Abitur, auf den Wechsel der Mädchen von Haupt- und Realschulen in „frauentypische“ Berufsausbildungen sowie auf die schlechten Verdienstmöglichkeiten und beschränkten Aufstiegsmöglichkeiten. Die Kumulation sozialer und struktureller Benachteiligung im Bildungswesen wurde prägnant in dem prominenten Bild des „katholischen Arbeitermädchens vom Lande“ dargestellt (vgl. Metz-Göckel 1996, 378f.).

Im Zuge dieser genderkritischen Reformdebatte der 1960er Jahre entstanden auch erste Ansätze einer gendersensiblen Pädagogik, die auch in die Didaktik der Arbeitslehre einflossen (vgl. Friese 2012, 55ff.). Wegweisend für die allgemeine Bildung war die Koedukationsdebatte. Im Unterschied zu den sowjetisch besetzen Zonen der späteren DDR knüpften die Kultusverwaltungen der von den Westmächten besetzten Zonen der BRD an die traditionelle Trennung von Mädchen- und Jungenschulen vor allem im gymnasialen Bereich an. Die Koedukation war umstritten und wurde, vornehmlich mit dem Ziel der Förderung von Mädchen für technische und naturwissenschaftliche Fächer sowie für gewerblich-technische Berufsausbildung, erst in den späten 1960er Jahren umgesetzt, jedoch in der feministischen Pädagogik der 1990er Jahre durchaus wieder kontrovers diskutiert (vgl. Faulstich-Wieland 1996, S. 386ff.).

Eine wegweisende Verankerung von genderstrukturierter Bildung wurde mit dem Aufbau der Hauptschule und der Einführung des Unterrichtsfaches Arbeitslehre an allgemeinbildenden Schulen vorgenommen: zum einen mit der curricularen Verankerung der Berufsorientierung als allgemeiner Bildungsauftrag der Arbeitslehre unter spezifischer Berücksichtigung der Berufsorientierung von Mädchen für technische Berufe; zum anderen mit der Integration der Hauswirtschaftslehre in den Fächerkanon der Arbeitslehre. Die Implementierung der Domäne Hauswirtschaft in die Arbeitslehre kann als Meilenstein für die Berücksichtigung von Care Arbeit und von lebensweltorientierten Bildungskonzeptionen in Lehrpläne und Lehrbücher an allgemeinbildenden Schulen bewertet werden. Vorbereitet wurden zudem theoretische Überlegungen für einen „erweiterten“ Arbeitsbegriff, der Erwerbs- und Hausarbeit gleichermaßen berücksichtigt. Die curriculare Umsetzung der Aspekte in den Lehrplänen der Bundesländer fand jedoch nur eingeschränkt statt. Nach Tornieporth (1979, 337ff.) wurde die lebensweltorientierte Perspektive mit der Ausdifferenzierung zu einer technisch-rational und ökonomisch ausgerichteten Hauswirtschaftslehre eingeebnet und die zunächst egalitär auf beide Geschlechter ausgerichteten Curricula wurden durch überkommene Rollenbilder perpetuiert. Gleichwohl wurden mit der theoretischen Perspektive auf lebensweltliche Kompetenzen fachdidaktische Ansätze

der Arbeitslehre vorbereitet, die Haus- und Erwerbsarbeit über die private Lebensführung und berufliches Handeln konzeptionell miteinander verknüpfen (vgl. Bartsch 2023, 27ff.).

4 Care Work in der Dienstleistungsgesellschaft: Handlungsansätze der Arbeitslehre und Beruflichen Bildung

Die reformpädagogischen Genderansätze der 1960er Jahre flossen in die feministische Arbeits- und Berufsforschung sowie in berufspädagogische Konzepte seit den 1980er Jahren ein. Vor dem Hintergrund des Wandels zur Dienstleistungsgesellschaft gerieten dabei insbesondere die personenbezogenen Dienstleistungsberufe in hauswirtschaftlichen, sozialen und pflegenden Domänen in den Blick. Kritisch analysiert wurden die semi-professionellen Berufsstrukturen (vgl. Rabe-Kleberg 1987, 276ff.), die sich in fehlender Wertschätzung der reproduktionsnahen und mehrheitlich von Frauen verrichteten Sorgearbeit, in tariflicher Minderbewertung sowie in Teilzeitarbeit und deregulierten Beschäftigungsverhältnissen ausdrücken. Entscheidende Professionsdefizite wurden in der fehlenden Kohärenz der ordnungspolitischen Steuerung des äußerst heterogenen Schulberufssystems sowie in der doppelten Zuständigkeit von Frauen für Sorgearbeit in Familie und Beruf gesehen. Kritisch angemahnt wurde die „Krise der Frauenberufe“ aufgrund des zunehmenden Fachkräftemangels, der schon in den 1990er Jahren als „Pflegenotstand“ identifiziert wurde (Rabe-Kleberg 1993). Im Folgenden werden empirische Entwicklungen der Care Berufe und Handlungsbedarfe in Feldern der beruflichen Ausbildung und beruflichen Orientierung aufgezeigt.

4.1 Fachkräfteentwicklung in Care Berufen

Dieses Krisenszenario des Care Sektors ist hochaktuell. Empirisch zeigt sich, dass der seit Jahrzehnten bildungs- und arbeitsmarktpolitisch vernachlässigte Fachkräftemangel in den Care Berufen inzwischen alle Berufsbereiche und alle Qualifikationsebenen des Gesundheits- und Sozialwesens prägt, wobei sich der Fachkräftemangel insbesondere in der Altenpflege sowie im Erziehungswesen und in Kinderpflegeberufen zeigt (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, 177ff.). Verstärkt wird die krisenhafte Entwicklung durch drei gesellschaftliche Bedingungsfaktoren: erstens durch den Strukturwandel der Wirtschaft, der weg vom produzierenden Gewerbe hin zu Dienstleistungen der IT-Branche sowie des Gesundheits- und Sozialwesens führt, zweitens durch den demografisch bedingten zunehmenden Rückgang der Erwerbsbevölkerung und drittens durch die wachsenden Bedarfe an personenbezogenen Dienstleistungen im Bereich Betreuung, Versorgung und Pflege.

Verbunden mit dem Fachkräftemangel sind gewandelte Anforderungen an das Fachpersonal, u. a. aufgrund der demografischen und epidemiologischen Entwicklung (steigende Lebenserwartung, Zunahme von Multimorbidität und von demenziellen Erkrankungen), neuer Rechtsansprüche und Leitbilder in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung sowie gestiegener Bedarfe der hauswirtschaftlichen Versorgung und Betreuung in öffentlichen und privaten Haushalten. Allen Qualifikations- und Berufsprojektionen zufolge werden sich die gegenwärtigen Fachkräfteengpässe, zwar regional unterschiedlich, jedoch in Deutschland insgesamt in den Gesundheitsberufen bis zum Jahre 2040 (IAB 2021) dramatisch verstärken. Nach

dem Fachkräftemonitoring des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales wird diese Entwicklung durch die „3-D"-Faktoren des Strukturwandels (Demografie, Digitalisierung, Dekarbonisierung) bereits in den kommenden fünf Jahren weiter beschleunigt (BMAS 2023).

Diese Trends haben weitreichende Konsequenzen für den Care Sektor und die Verfestigung von Genderberufsstrukturen. Von der digitalen Transformation sind zwar Innovationen für Care Work zu erwarten, bspw. Verschlankung von Organisationsstrukturen, Entlastung von physisch schweren Arbeiten, technische, räumliche und zeitliche Optimierung von Arbeitsverläufen sowie Förderung von Digitalkompetenz. Jedoch bestehen auch vielfältige Risiken, u. a. hinsichtlich der Abdrängung von deregulierter Care Beschäftigung aufgrund technischer und ökonomischer Rationalisierung sowie der Substituierung von menschlicher Arbeitskraft, insbesondere in den (hauswirtschaftlichen) Assistenz- und Helferinnenberufen. Zu befürchten sind ferner Qualitätsverluste personenbezogener Arbeit aufgrund fortschreitender Ausweitung von On-Line-Plattformen sowie Zeitarbeit und On-Demand-Firmen. Nicht zuletzt bestehen Grenzen der Digitalisierung aufgrund der originären berufsethischen Aufgaben in Care Berufen, des Schutzes personenbezogener Daten sowie der spezifischen sozial-kommunikativen Handlungskompetenzen in der „Arbeit mit und am Menschen" (vgl. Friese 2023, 17ff.).

Als risikoreich für die Entwicklung der Fachkräfteentwicklung hat sich auch die Corona-Krise erwiesen. Anzeiger sind eine deutliche Tendenz der Verdrängung von Frauen am Arbeitsmarkt, u. a. durch Reduzierung der Arbeitszeit aufgrund der Übernahme von Betreuungs-, Erziehungs-, Bildungs- und Pflegearbeiten in den Lockdowns (BIB 2021). Neben den pandemiebedingten Herausforderungen auf der betrieblichen Ebene der Care Berufe, insbesondere in Krankenhäusern und Pflegeinrichtungen sind zudem veränderte Berufsstrukturen durch das Homeoffice entstanden. Hier wurden neben neuen Potentialen der Arbeitsorganisation auch nachteilige Gendereffekte, insbesondere Mehrbelastungen von Frauen aufgrund der gleichzeitig zu bewältigenden Aufgaben der Erwerbsarbeit, Pflege, Betreuung und Homeschooling, erzeugt (vgl. Friese/Braches-Chyrek 2022, 95ff.).

Vor diesem Hintergrund des Gender-Care-Gap, der die ungleiche Verteilung der Sorgearbeit zwischen Frauen und Männern verdeutlicht, hat sich auch der Gender-Time-Gap, der Unterschied zwischen Männern und Frauen hinsichtlich der durchschnittlich geleisteten Erwerbsarbeitszeit, verfestigt. Dabei hat sich die im Care Sektor ohnehin vorrangig vorherrschende Form der Teilzeitarbeit erneut als eine strukturelle Modernisierungsfalle erwiesen, die im gesamten Lebensverlauf weitreichende Folgen für monetäre Benachteiligung bis hin zur Altersarmut von Frauen hat. Gesellschaftlich werden mit dem Verzicht auf weibliches Erwerbspotential erhebliche volkswirtschaftliche Verluste ökonomischer Wertschöpfung erzeugt.

4.2 Ausbildung und ordnungsrechtliche Steuerung

Die skizzierten Entwicklungen erfordern neben umfänglichen arbeitsmarktpolitischen Reformen zur Regulierung der Beschäftigungsverhältnisse sowie zur monetären (adäquate Entlohnung) und gesellschaftlichen Aufwertung insbesondere Innovationen der allgemeinen und beruflichen Bildung. Begünstigend für Fachkräftesicherung mag die gegenwärtige Expansion

der mehrheitlich vollzeitschulischen Ausbildungsgänge des Care Sektors sein (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, 175ff.). Wenngleich die Steigerung der Ausbildungszahlen langfristig nicht mit dem weiter steigenden Fachkräftebedarf Schritt halten kann (Seeber et al. 2019, 50), ist gegenüber der Schrumpfung des dualen Systems doch ein erheblicher bildungspolitischer Bedeutungszuwachs des traditionell gering geschätzten Schulberufssystems mit dem quantitativ größten Ausbildungsschwerpunkt in den GES-Berufen festzuhalten. Bemerkenswert ist, dass diese Ausbildungsentwicklung auch während der Coronakrise erhalten blieb. Ein Grund liegt darin, dass Jugendliche während der Pandemie ihre Berufswahlentscheidungen hinausgezögert haben und je nach Schulabschlussniveau entweder im allgemeinbildenden Schulsystem verblieben oder in weiterführende Schulen, u. a. in schulberufliche Ausbildungen des Care Sektors, eingemündet sind (vgl. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung 2022, 175ff.).

Darüberhinausgehend bilden sich in dem anhaltenden Wachstum der Schulberufe im Gesundheits- und Sozialwesen längerfristige gesellschaftliche Entwicklungen ab: der wachsende Fachkräftebedarf und gewandelte Anforderungen an Pflegepersonal aufgrund der demografischen und epidemiologischen Entwicklung (steigende Lebenserwartung, Zunahme von Multimorbidität und von demenziellen Erkrankungen), die erhöhte Nachfrage nach Erzieher:innen aufgrund des Wandels von Rechtsansprüchen und Leitbildern in der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung sowie gestiegene Bedarfe der hauswirtschaftlichen Versorgung und Betreuung in öffentlichen und privaten Haushalten.

Gegenüber diesem Bedeutungszuwachs der schulberuflichen Ausbildung weisen Konzepte der beruflichen Ausbildung gravierende Mängel auf. Auf Ebene der Ausbildung bestehen dringende Reformbedarfe hinsichtlich einer kohärenten ordnungsrechtlichen Steuerung der heterogenen landesrechtlichen Prinzipien. In den letzten Jahren wurden zwar in der Fachkräfteausbildung für Gesundheits- und Pflegeberufe bundeseinheitliche Regelungen durchgesetzt, während die rechtlichen Regelungen für Assistenzberufe jedoch auf Landesebene verblieben. Keineswegs geklärt sind zudem eine Reihe von Fragen zu Transparenz und Durchlässigkeit zwischen vollzeitschulischer und dualer Ausbildung sowie Studium. Zentrale Probleme betreffen die Finanzierung bzw. Ausbildungsvergütung, die länderübergreifende Anerkennung schulrechtlich geregelter Abschlüsse, die Trägerheterogenität der Vollzeitschulen, die Lernortkooperation, verbindliche Standards für Fort- und Weiterbildung sowie Anerkennung von ausländischen Qualifikationen bzw. berufliche Qualifizierung von Zugewanderten (vgl. Friese 2023, 26ff.).

4.3 Berufswahl und Berufliche Orientierung

Die semi-professionellen Ausbildungsstrukturen korrespondieren mit der Vernachlässigung von Berufswahlkonzepten und Beruflicher Orientierung an allgemeinbildenden Schulen. Der bereits in den 1960er Jahren verankerte Allgemeinbildungsauftrag der Berufsorientierung im Fächerkanon der Arbeitslehre hat mit dem gesellschaftlichen Wandel der Arbeits- und Lebenswelt sowie vor dem Hintergrund des Lebenslangen Lernens einen aktuellen Bedeutungszuwachs erhalten. So sind von Individuen entlang ihrer biografischen Bildungs- und Berufspas-

sagen einerseits stetig (neue) Entscheidungen hinsichtlich Berufswahl, beruflicher Qualifizierung sowie Work-Life-Balance zu treffen. Andererseits werden mit der Berufswahl an der „ersten Schwelle“ – am Übergang von der Schule in den Beruf – zentrale Weichenstellungen für den weiteren berufsbiografischen Verlauf vorgenommen (vgl. Driesel-Lange/Weyland/Ziegler 2020, 7ff.). Die Bewältigung dieser Anforderungen erfordert pädagogische Interventionen der schulischen sowie außerschulischen beruflichen Orientierung, die mit Bezug zum empirischen Wandel jugendlicher Lebenswelten und veränderten Berufswahlkonzepten neu auszuloten sind.

Ein zentrales Handlungsfeld der Berufsorientierung umfasst Konzepte einer geschlechterreflektierten Berufswahl und Berufsorientierung. Evident ist, dass die Berufswahlaspiration von Mädchen und Jungen neben familiären Prägungen wesentlich durch schulische Sozialisationsprozesse sowie geschlechtsspezifische Fächerwahl an allgemeinbildenden Schulen geprägt ist (vgl. Kampshoff/Wiepcke 2020, 123ff.). Auffällig ist, dass trotz des Trends der besseren Schulabschlüsse und der vermehrten Studierneigung von Frauen das geschlechtsspezifische Berufswahlverhalten konstant bleibt. Während die duale Ausbildung zu fast zwei Dritteln von männlichen Jugendlichen besetzt ist, dominieren junge Frauen in der vollzeitschulischen Ausbildung, insbesondere in den Bereichen Gesundheit, Erziehung und Soziales mit fast 80 % (vgl. BIBB 2021, 5ff.). Gegenwärtig entstehen zwar mit den wachsenden Fachkräftebedarfen in MINT-Berufen wie auch in personenbezogenen Care Berufen neue Chancen für ein erweitertes Berufswahlspektrum für beide Geschlechter. Diese Optionen, die aufgrund der Akademisierung dieser Berufsbereiche insbesondere für die Studienorientierung in gymnasialen Bildungsgängern erhöhte Relevanz besitzen, sind bislang allerdings noch nicht wirksam in Berufs- und Studienwahlprozesse eingeflossen.

Zur Überwindung dieser Problemlagen sind die begonnenen Bemühungen um die Verankerung gendersensibler Curricula und Didaktiken in der Lehrkräfteausbildung sowie Fort- und Weiterbildung des Bildungspersonals zu intensivieren. Dabei kommen der Berufswahl und Berufsorientierung in der haushaltsbezogenen Bildung hohe Bedeutung zu (vgl. Häußler 2022, 39ff). Die fachliche Nähe der haushaltsbezogenen Bildung zu Handlungsfeldern einer nachhaltigen Verbraucherbildung (vgl. Schrader 2023, 95ff.) ermöglicht zudem neue didaktische Konzepte der Berufsorientierung. Hier stellt sich die Frage, ob und in welcher Weise Berufliche Orientierung den Faktor der Dekarbonisierung unterstützen kann. Begünstigend ist, dass der Charakter jeglicher Care Arbeit prinzipiell auf soziale Nachhaltigkeit sowie auf individuelles Wohlergehen und gesellschaftliche Wohlfahrt zielt. Im Berufsfeld „Ernährung und Hauswirtschaft“ (vgl. Kastrup et al. 2023, 228ff.) wie auch in der Arbeitslehre (vgl. Bartsch/Müller 2022, 169ff.) wurden zudem curriculare Ansätze zur Förderung nachhaltiger Kompetenzen in den Inhaltsfeldern Ernährung, Konsum, Gesundheit sowie in der Verbraucher- und Umweltbildung erprobt. Herausforderungen bestehen darin, die neuen transformativen Themenfelder in nachhaltige und genderkritische Konzepte der allgemeinen und beruflichen Bildung zu implementieren und für Care Berufe zu konkretisieren.

5 Fazit

Der Beitrag hat das Verhältnis von Care Work und Genderstrukturen als Gegenstand der Arbeitslehre aus diskurstheoretischer sowie fachdidaktischer Perspektive aufgezeigt. Aus historisch-systematischer Perspektive wurden dabei gendercodierte sowie Care Work bezogene Konzepte der beruflichen Orientierung und Ausbildung im Spannungsfeld von Allgemeinbildung und Berufsbildung sowie sozialer Stratifizierung des Bildungswesens analysiert. Dabei wurde verdeutlicht, dass die in der Arbeitslehre und Berufsbildung historisch verankerten gendercodierten Berufsstrukturen, die soziale Ungleichheit sowie die doppelte Zuständigkeit von Frauen für familiäre und berufliche Sorgearbeit umfassen, von der Industriegesellschaft über den Wiederaufbau des Bildungswesens in beiden deutschen Staaten bis in die gegenwärtige Dienstleistungsgesellschaft wirksam sind. Zugleich konnten aktuelle empirische Problemlagen des Fachkräftemangels in Care Berufen sowie berufspädagogische Handlungsbedarfe und fachdidaktische Ansätze für berufliche Ausbildung, Berufswahl und Berufsorientierung sowie für Lehrkräftebildung an Hochschulen identifiziert und für transformative Themenfelder der Zukunft diskutiert werden.

Als innovativ für didaktische Neuerungen können erstens diejenigen Ansätze gelten, die Handlungsfelder an der Schnittstelle von Arbeits- und Lebenswelt berücksichtigen. Die curriculare Implementierung von lebensweltlichen Kompetenzen rekurriert auf einen originären didaktischen Ansatz der Ausbildung für Care Berufe im Bereich Erziehung, Pflege, Betreuung und Versorgung des Alltags. Sind diese Ansätze erst in neuerer Zeit, u. a. mit dem Lernfeldkonzept Anfang der 200er Jahre in Ausbildungscurricula der beruflichen Bildung eingeflossen, knüpfen sie zugleich an klassische Konzepte der Arbeitslehre und Berufsorientierung an: die Befähigung von jungen Menschen zur Bewältigung des komplexen Alltags in einer sich rasant verändernden Gesellschaft. Verbunden mit diesen Ansätzen sind zweitens konstruktivistische Ansätze einer gegenstandsbezogenen- und handlungsorientierten Didaktik, die in der Arbeitslehre wie in der beruflichen Bildung gleichermaßen gültig sind. Drittens werden mit der curricularen Verankerung von Sorgearbeit in Familie, Beruf und Freizeit auch Genderstrukturen verdeutlicht, die in der hochschulischen Lehrkräftebildung und im schulischen Unterricht zugunsten einer geschlechtergerechten Didaktik kritisch reflektiert sowie lösungs- und handlungsorientiert bearbeitet werden können.

Literatur

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022): Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal. Bielefeld. Online: https://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2022/pdf-dateien-2022/bildungsbericht-2022.pdf (01.05.2023).

Baethge, M. (2007): Das deutsche Bildungs-Schisma. Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. In: Lemmermöhle, D. (Hrsg.): Bildung – Lernen. Humanistische Ideale, gesellschaftliche Notwendigkeiten, wissenschaftliche Erkenntnisse. Göttingen, 93-116.

Bartsch, S./Müller, H. (2022): Virtueller Austausch zum nachhaltigen Konsum: Ein Beispiel zur Ernährung- und Verbraucherbildung an der Schnittstelle von BNE und Digitalisierung. In: Weselek, J./Kohler, F./Siegmund, A. (Hrsg.): Digitale Bildung für nachhaltige Entwicklung. Berlin/Heidelberg, 169-179.

Bartsch, S. (2023): Private Lebensführung im Kontext der Fachentwicklung Arbeitslehre. Diskussionsvorschläge zur Fokussierung des Faches im 21. Jahrhundert. In: Bartsch, S./Friese, M. (Hrsg.): Fachdidaktik Arbeitslehre. Grundlagen und Impulse. Bielefeld, 27-44.

Bertram, B. (1988): Mann und Frau im Beruf. In: Bertram, B./Friedrich, W./Job, K.: Adam und Eva heute, Leipzig 1988. (Auszug in Kleinau, E./Mayer, C. 1996. Erziehung und Bildung des weiblichen Geschlechts. Eine kommentierte Quellensammlung zur Bildungs- und Berufsbildungsgeschichte von Mädchen und Frauen. Bd. 2, 157-168).

BIB - Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (2021): Eltern während der Corona-Krise. Zur Improvisation gezwungen. Wiesbaden: Bevölkerungs-Studien 1.

BIBB (Bundesinstitut für berufliche Bildung) (Hrsg.) (2021): Datenreport zum Berufsbildungsbericht. Informationen und Analysen zur beruflichen Bildung. Bonn.

BMAS (Bundesministerium für Arbeit und Soziales) (2022): Fachkräftemonitoring. Fachkräfteentwicklung in den nächsten fünf und in den nächsten zwanzig Jahren. Bonn. Online: https://www.bmas.de/DE/Arbeit/Fachkraeftesicherung-und-Integration/Fachkraeftemonitoring/fachkraeftemonitoring.html (01.05.2023).

Büchter, K./Steier, S. (Hrsg.) (2020): „Fremde Schwestern“ – Allgemeine und Berufliche Bildung. In: Bildung und Erziehung, 73. Jg., H. 4.

Burckhardt, A./Stein, R. H. (1996): Frauen an ostdeutschen Hochschulen vor und nach der Wende. In: Kleinau, E./Opitz, C. (Hrsg.): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Bd. 2: Vom Vormärz bis zur Gegenwart. Frankfurt, New York, 497-517.

Driesel-Lange, K./Weyland, U./Ziegler, B. (Hrsg.) (2020): Berufsorientierung in Bewegung. Themen, Erkenntnisse und Perspektiven. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Beiheft 30. Stuttgart, 7-18.

Eifler, C. (1996): Frauenforschung in der DDR. In: Kleinau, E./Opitz, C. (Hrsg.): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Bd. 2: Vom Vormärz bis zur Gegenwart. Frankfurt, New York, 534-547.

Essig, O. (1928): Die weibliche Berufsschule. In: Herman, N./Pallat, L. (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik. Bd. 4. Langensalza, 193-202.

Faulstich-Wieland, H. (1996): Abschied von der Koedukation? In: Kleinau, E./Opitz, C. (Hrsg.): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Bd. 2: Vom Vormärz bis zur Gegenwart. Frankfurt, New York, 386-400.

Frauengruppe Faschismusforschung (Hrsg.) (1981): Mutterkreuz und Arbeitsbuch. Zur Geschichte der Frauen in der Weimarer Republik und im Nationalsozialismus. Aachen.

Friese, M. (1996): Bildungskonzepte der Arbeiterinnenbewegung. In: Kleinau, E./Opitz, C. (Hrsg.): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Bd. 2: Vom Vormärz bis zur Gegenwart. Frankfurt, New York, 230-247.

Friese, M. (2012): Didaktik der Arbeitslehre und Geschlechterforschung. In: Kampshoff, M./ Wiepcke, C. (Hrsg.): Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik. Wiesbaden, 55-68.

Friese, M. (2018): Modernisierung der Arbeitslehre. Entwicklungen, Handlungsfelder und Zukunftsgestaltung. In: Friese, M. (Hrsg.): Arbeitslehre und Berufsorientierung modernisieren. Analysen und Konzepte im Wandel von Arbeit, Beruf und Lebenswelt. Bielefeld, 21-48.

Friese, M. (Hrsg.) (2021): Care Work 4.0. Digitalisierung in personenbezogenen Dienstleistungsberufen. Bielefeld.

Friese, M. (2023): Arbeitslehre im Spannungsfeld von Allgemeiner und Beruflicher Bildung. Bildungstheoretische Diskurse und curriculare Entwicklungen. In: Bartsch, S./Friese, M. (Hrsg.): Fachdidaktik Arbeitslehre. Grundlagen und Impulse. Bielefeld, 9-26.

Friese, M. (2023): Care Work im Spannungsfeld gesellschaftlicher Transformation. Systematische Widersprüche und Entwicklungsperspektiven. In: Friese, M./Braches-Chyrek, R. (Hrsg.): Care Work in der gesellschaftlichen Transformation. Beschäftigung, Bildung, Fachdidaktik. Bielefeld, 17-38.

Friese, M./Münk, D. (Hrsg.) (2021): Bildung im Medium des Berufs – Berufliche und allgemeine Bildung. Berufsbildung. Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog, 75. Jg., H. 191.

Friese, M./Braches-Chyrek, R. (2022): Gender – Care – Corona: Verhältnisbestimmungen in Pandemiezeiten. In: Heisler, D./Meyer J. (Hrsg.): Berufsausbildung zwischen Hygienemaßnahmen und Lockdown(s): Folgen für die schulische und außerschulische Berufsausbildung, in Schule, im Betrieb und bei Bildungsträgern. Bielefeld, 95-111.

Häußler, A. (2022): Haushaltsbezogene Arbeitslehre als berufliche Orientierung für Care-Beruf. In: Berufsbildung. Zeitschrift für Theorie-Praxis-Dialog 76, H. 196, 39-41.

Herforth, L. (1964): Mädchen und technische Revolution. In: Deutsche Lehrerzeitung. Organ des Ministeriums für Volksbildung und des Zentralvorstandes der Gewerkschaft Unterricht und Erziehung. Nr. 10, Berlin (Auszug in Kleinau, E./Mayer, C. 1996. Erziehung und Bildung des weiblichen Geschlechts. Eine kommentierte Quellensammlung zur Bildungs- und Berufsbildungsgeschichte von Mädchen und Frauen. Bd. 2, 153-156), Weinheim.

IAB (Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung) (2021): Qualifikations- und Berufsprojektionen bis 2040 nach Bundesländern. Von Hummel, M./Bernardt, F./Kalinowski, M./Maier, T./Mönnig, A./Schneemann, C./Steeg, S./Wolter, M. I./Zika, G. (Hrsg.): IAB-Kurzbericht. Aktuelle Analysen aus dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Online: https://doku.iab.de/kurzber/2021/kb0121.pdf (15.05-2022).

Kampshoff, M./Wiepcke, C. (2020): Didaktische Perspektiven geschlechterreflektierter Beruflicher Orientierung in der Schule. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, Beiheft 30, 123-136.

Kastrup, J./Peuker, B./Nölle-Krug, M./Vollmer, S. (2023): Gemeinsam innovativ! Transformative Themenfelder in der lehramtsbezogenen Ausbildung der beruflichen Fachrichtung Ernährung und Hauswirtschaft standortübergreifend lehren und lernen. In: Friese, M./Braches-Chyrek, R. (Hrsg.): Care Work in der gesellschaftlichen Transformation. Beschäftigung, Bildung, Fachdidaktik. Bielefeld, 225-240.

Kerschensteiner, G. (1901): Die staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend. Gekrönte Preisschrift. Erfurt.

Kerschensteiner, G. (1904/1968): Berufs- oder Allgemeinbildung. In: Wehle, G. (Hrsg.): Georg Kerschensteiner. Berufsbildung und Berufsschule. Ausgewählte pädagogische Schriften, Bd. II. Paderborn, 39-45.

KMK (Kultusministerkonferenz) (2017): Empfehlungen zur Beruflichen Orientierung an Schulen. Online:
www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_12_07-Empfehlung-Berufliche-Orientierung-an-Schulen.pdf (25.02.2020).

Kühn, H. (1996): Mädchenbildung im Schulsystem der DDR. In: Kleinau, E./Opitz, C. (Hrsg.): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Bd. 2: Vom Vormärz bis zur Gegenwart. Frankfurt, New York, 434-448.

Kuhrig, H./Speigner, W. (Hrsg.) (1979): Wie emanzipiert sind die Frauen in der DDR? Köln.

Kuhrig, H./Scharnhorst, E./Walther, R. (1969): Erziehung zur gleichberechtigten Entwicklung der Geschlechter. In: Gesellschaftliche Stellung der Frau und Erziehung zur Gleichberechtigung. In: Pädagogik, 2. Beiheft, 2-20 (Auszug in Kleinau, E./Mayer, Ch. 1996. Erziehung und Bildung des weiblichen Geschlechts. Eine kommentierte Quellensammlung zur Bildungs- und Berufsbildungsgeschichte von Mädchen und Frauen. Bd. 2, 157-168).

Metz-Göckel, S. (1996): Die „Deutsche Bildungskatastrohe“ und Frauen als Bildungsreserve. In: Kleinau, E./Opitz, C. (Hrsg.): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Bd. 2: Vom Vormärz bis zur Gegenwart. Frankfurt, New York, 373-385.

Otto-Peters, L. (1866): Das Recht der Frauen auf Erwerb. Hamburg.

Pross, H. (1969): Über die Bildungschancen von Mädchen und Frauen in der Bundesrepublik. Frankfurt a. M.

Rabe-Kleberg, U. (1987): Professionalität und Geschlechterverhältnis. Oder: Was ist „semi“ an traditionellen Frauenberufen. In: Combe, A./Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M., 276-302.

Rabe-Kleberg, U. (1993): Verantwortlichkeit und Macht. Ein Beitrag zum Verhältnis von Beruf und Geschlecht angesichts der Krise traditioneller Frauenberufe. Bielefeld.

Schrader, U. (2018): Arbeitslehre als Leitfach der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Persönliche und fachliche Reflexionen nach 15 Jahren als Hochschullehrer. In: Bartsch, S./Friese, M. (Hrsg.): Fachdidaktik Arbeitslehre. Grundlagen und Impulse. Bielefeld, 95-112.

Schulz, E. (1963): Die Mädchenbildung in den Schulen für die berufstätige Jugend. Ihre geschichtliche Entwicklung und ihre gegenwärtige Problematik. Weinheim.

Seeber, S./Wieck, M./Baethge-Kinsky, V./Boschke, V./Michaelis, C./Busse, R./Geiser, P. (2019): Ländermonitor berufliche Bildung 2019. Ein Vergleich mit vertiefender Analyse von Passungsproblemen im dualen System. Bielefeld.

Spranger, E. (1963): Berufsbildung und Allgemeinbildung. In: Röhrs, H. (Hrsg.): Die Bildungsfrage in der modernen Arbeitswelt. Frankfurt a. M., 17-33.

Tornieporth, G. (1979): Studien zur Frauenbildung. Ein Beitrag zur historischen Entwicklung lebensweltorientierter Bildungskonzeptionen. Weinheim Basel.

Wagemann, A. (1971): Über die Bildung des Volkes zur Industrie. Mit einer Einleitung von G. Koneffke. Quellenschriften zur Industrieschulbewegung. Bd. IV. Göttingen

Zetkin, C. (1894): Die reinliche Scheidung. In: Die Gleichheit, Nr. 8, 63.

Zitieren dieses Beitrags

Friese, M. (2023): Care Work und Genderkonstrukt als Gegenstand der Arbeitslehre. Historische Systematik und fachdidaktische Ansätze. In: *bwp@* Spezial HT2023: Hochschultage Berufliche Bildung 2023, hrsg. v. Gerholz, K.-H./Annen, S./Braches-Chyrek, R./Hufnagl, J./Wagner, A., 1-17. Online: https://www.bwpat.de/ht2023/friese_ht2023.pdf (22.01.2024).

Zitieren nach APA-Stil (7. Auflage, deutsche Version)

Friese, M. (2023). Care Work und Genderkonstrukt als Gegenstand der Arbeitslehre. Historische Systematik und fachdidaktische Ansätze. K.-H. Gerholz, S. Annen, R. Braches-Chyrek, J. Hufnagl & A. Wagner (Hrsg.), *bwp@ Spezial HT2023: Hochschultage Berufliche Bildung 2023*, 1–17. https://www.bwpat.de/ht2023/friese_ht2023.pdf

Die Autorin

Prof.in Dr.in habil. MARIANNE FRIESE

Justus-Liebig-Universität Gießen, Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften

Karl-Glöckner-Str. 21b, 35394 Gießen

marianne.friese@erziehung.uni-giessen.de

www.uni-giessen.de/de/fbz/fb03/institutefb03/erziehung/abteilungen/Pfimruhestand