

Haase, Ronja Kim

Gender Mainstreaming und Genderkompetenz im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft. Fachdidaktische Anknüpfungspunkte und unterrichtliche Umsetzung

Haushalt in Bildung & Forschung 11 (2022) 3, S. 111-125



Quellenangabe/ Reference:

Haase, Ronja Kim: Gender Mainstreaming und Genderkompetenz im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft. Fachdidaktische Anknüpfungspunkte und unterrichtliche Umsetzung - In: Haushalt in Bildung & Forschung 11 (2022) 3, S. 111-125 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-314468 - DOI: 10.25656/01:31446; 10.3224/hibifo.v11i3.08

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-314468>

<https://doi.org/10.25656/01:31446>

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-Licence: <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

Ronja Kim Haase

Gender Mainstreaming und Genderkompetenz im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft – fachdidaktische Anknüpfungspunkte und unterrichtliche Umsetzung

Für die berufliche Bildung wird Gender Mainstreaming eingefordert. Um es im Rahmen beruflichen Lernens umzusetzen, sollten Schülerinnen und Schüler Genderkompetenz erwerben. In diesem Artikel wird die Relevanz von Genderkompetenz für das Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft am Beispiel des Ausbildungsberufs Hauswirtschaftlerin/Hauswirtschaftler herausgestellt und mit Vorschlägen zur didaktisch-methodischen Umsetzung unterfüttert.

Schlüsselwörter: Genderkompetenz, Gender Mainstreaming, Hauswirtschaft, geschlechtersensibler Unterricht

Gender mainstreaming and gender competence in the vocational field of nutrition and home economics—subject didactic points of reference and classroom implementation

Gender mainstreaming is demanded for vocational education. To implement it in the context of professional learning, students should acquire gender competence. In this article the relevance of gender competence for the professional field of nutrition and family and consumer sciences is highlighted by using the example of the occupation of the home economist. It is also supported with suggestions for didactic-methodical implementation.

Keywords: gender competence, gender mainstreaming, home economics, gender sensitive teaching

1 Einleitung

Aktuelle Themen, wie z. B. die Belastung von Frauen in der Pflege während der Corona-Pandemie und Debatten über Quotierungen in Unternehmen zeigen, dass Geschlecht und Arbeit stark zusammenhängen (Notz, 2010, S. 480; Onnen-Isemann & Bollmann, 2010, S. 39). Weiterhin sind Frauen viel stärker durch Sorgearbeit belastet als Männer (Krohn, 2020; Von Würzen, 2020). Über die Situation von inter*¹, nicht-binären und diversen Personen liegen keine Daten vor. Das

Thema Geschlecht ist folglich gesellschaftlich, beruflich und privat relevant. Auch in berufsbildenden Schulen spielt das Thema eine Rolle, wie am Beispiel von Nordrhein-Westfalen deutlich wird, denn hier ist als ein Ziel von fünf Gender Mainstreaming in den gemeinsamen Vorgaben in allen Bildungsplänen aufgenommen (MSB NRW, 2021a, S. 5). Detaillierte Hinweise, welche Inhalte und Kompetenzen im Kontext von Gender Mainstreaming behandelt und gefördert werden sollen, lassen sich in den entsprechenden Ordnungsmitteln jedoch nicht finden (ebd.). Besonders Schulen haben dabei die Möglichkeit Schülerinnen und Schüler (SuS) herkunftsunabhängig zu erreichen und für Geschlechterthemen zu sensibilisieren (Walsdorf, 2017, S. 159). Im Kontext von beruflicher Bildung stellt sich die Frage, welche Rolle Gender Mainstreaming im Rahmen der Förderung beruflicher Handlungskompetenz spielt und wie dies umzusetzen ist. In diesem Beitrag liegt der Schwerpunkt auf dem Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft (E & H) und dem Ausbildungsberuf Hauswirtschafterin/Hauswirtschafter, weil dieser aufgrund seiner Geschichte besonders interessant für eine geschlechtertheoretische Betrachtung ist. Exemplarisch wird aufgezeigt, wie Gender Mainstreaming sich im Konzept der beruflichen Handlungskompetenz als Genderkompetenz verorten lässt und wie Genderkompetenz in einem geschlechtersensiblen Unterricht gefördert werden kann. Abgerundet wird der Beitrag durch einen Vorschlag zur didaktisch-methodischen Umsetzung.

2 Bedeutung von Geschlecht im Berufsfeld E & H am Beispiel der Hauswirtschafterin/des Hauswirtschafters

Die Tendenz zur geschlechtsbezogenen Aufteilung von Arbeit gibt es seit vorindustriellen Zeiten. Im Rahmen der Industrialisierung entstand die Trennung in den Produktions- und den Reproduktionsbereich, die die Lohnarbeit und den Bereich der Öffentlichkeit Männern und die Sorgearbeiten im Privathaushalt den Frauen zuwies (Fegebank, 2015, S. 69 f.; Notz, 2010, S. 480). Dabei handelte es sich zunächst um bürgerliche Frauen, da proletarische Frauen bis ins 19. Jahrhundert zwingend zum Lohnerwerb der Familie beitragen mussten (Mayer, 2010, S. 34). Berufe entstanden dadurch, dass zuvor häusliche Tätigkeiten professionalisiert wurden. Sämtliche Berufe des Berufsfeldes E & H gehen historisch auf häusliche Aufgaben zurück (Fegebank, 2015, S. 58, 69). Mit der Trennung in Männer- und Frauenberufe gehen Stereotypisierungen einer aktiven, handelnden, produktiven Rolle des Mannes und einer passiven, reproduktiven Rolle der Frau einher (Onnen-Isemann & Bollmann, 2010, S. 81–83). Nach kurzer Zeit wurde der „Beruf der Frau“, Gattin, Mutter und Hausfrau zu sein, als naturgegeben konstruiert (Ebbers, 2012, S. 416; Mayer, 2010, S. 35). Diese Entwicklung wirkt bis heute nach, denn Frauen leisten durchschnittlich immer noch einen höheren Anteil reproduktiver

Arbeit, auch weil ihnen eine natürliche Neigung dazu unterstellt wird (Onnen-Isemann & Bollmann, 2010, S. 85 f.). Mit der Professionalisierungstendenz und Entwicklung von Berufen entstand das erste Berufsbildungssystem, das lange Zeit Männer adressierte (Mayer, 2010, S. 32). Den „Beruf der Frau“ erlernten Mädchen vorerst durch ihre Mütter. Erst seit Mitte des 19. Jahrhunderts wurde Hauswirtschaftsunterricht als Schulfach und in Mädchen-Fortbildungsstätten institutionalisiert, in denen Mädchen für die private Haushaltsführung ausgebildet wurden (Fegebank, 2015, S. 71). Anfang des 20. Jahrhunderts kam zwar die Forderung auf, Frauen für ihre Arbeit im Privathaushalt zu entlohnen und hauswirtschaftliche Arbeit als Berufsarbeit der Hausfrauen anzuerkennen, jedoch mit mäßigem Erfolg (ebd.; Notz, 2010, S. 481 f.). In den 1920er Jahren wurde die Berufsausbildung zur Hauswirtschafterin schließlich professionalisiert und der Beruf anerkannt, wenn auch nicht besonders wertgeschätzt (Fegebank, 2015, S. 71). Besonders für ungelernete Frauen blieb die Ausbildung in einer hauswirtschaftlichen Fortbildungsschule bis in die 60er Jahre hinein ein geläufiger Berufsweg (Mayer, 2010, S. 35). Bis heute interessieren sich besonders sozial benachteiligte Frauen für das Feld der Hauswirtschaft (Bartsch & Methfessel, 2012, S. 203). Es ergibt sich eine stark ungleiche Geschlechterverteilung in diesem Beruf. Im Jahr 2019 waren von 678 Neuabschlüssen an Ausbildungen zur Hauswirtschafterin/zum Hauswirtschafter 606 von Frauen (BIBB, 2020). Erst in den 1970er Jahren wurde das allgemeinbildende Fach Hauswirtschaft und die Ausbildung zur Hauswirtschafterin/zum Hauswirtschafter für Jungen und Männer geöffnet (Bartsch & Methfessel, 2012, S. 200; Fegebank, 2015, S. 72). Eine erste wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Thema Geschlecht in der Haushaltslehre erfolgte in den 1970er Jahren (Bartsch & Methfessel, 2012, S. 200). In den 1980er Jahren wurde festgestellt, dass schon durch die private Vergesellschaftung Geschlechterrollen derartig hervorgebracht werden, dass auch eine Öffnung des Faches Haushaltslehre für Jungen und Männer keine großartige Veränderung in den Geschlechterverhältnissen mit sich bringt (ebd.). Es entbrannte eine Debatte darüber, ob das Fach abgeschafft oder durch Reflexionsaufgaben zum Abbau von Geschlechterstereotypen in Bezug auf (Haus-)Arbeit genutzt werden sollte (ebd.). Als Ergebnis gilt seit den 1980er Jahren die Geschlechteremanzipation als obligatorisches Ziel im wissenschaftlichen Diskurs um die Haushaltslehre. Mitte der 1990er Jahre wurde dieses Ziel in Bildungspläne aufgenommen, jedoch wurden zunehmend andere Ziele gegenüber Fragen der Geschlechtergleichstellung priorisiert (ebd., S. 201 f.). Auch gegenwärtig wird sowohl im Fach Haushaltslehre als auch in der Ausbildung zur Hauswirtschafterin/zum Hauswirtschafter versucht, Geschlechteraspekte mitzudenken (ebd., S. 202; Fegebank, 2015, S. 72). Trotz des Umdenkens in Bezug auf die Verknüpfung des Faches mit Geschlechterrollen, bleibt die enge Verknüpfung der Hauswirtschaft mit dem weiblichen Geschlecht bestehen. Dazu zählen die quantitative Geschlechterungleichheit in der Fach-, Berufs- und Studienwahl im hauswirtschaftlichen Bereich sowie die gesellschaftliche Abwertung von beruflicher und privater

Tätigkeiten im Sorgebereich (Bartsch & Methfessel, 2012, S. 203 f.; Mayer, 2010, S. 35; Notz, 2010, S. 482). So wundert es nicht, dass teilweise starke Geschlechterstereotype in den Denkstrukturen von Auszubildenden in der Hauswirtschaft vorhanden sind. Ein Beispiel dafür ist folgende selbst beobachtete Situation: Im Rahmen des Lernfelds 12 „Verpflegung als Dienstleistung zu besonderen Anlässen planen und anbieten“ plante eine Gruppe Schülerinnen einen Kindergeburtstag für ein Mädchen als „Rosa-Prinzessinnen-Geburtstag“, obwohl dieses Motto nicht durch die Aufgabenstellung vorgegeben wurde (MSB NRW, 2021a, S. 35). Ihre stereotype Denkweise reflektierten sie anschließend nicht. Selbstverständlich muss berücksichtigt werden, dass es sich um eine Einzelsituation handelt. Repräsentative Daten über Geschlechterstereotype bei Hauswirtschafts-Auszubildenden sind aktuell nicht vorhanden. Das Beispiel und der Blick in die Berufsgeschichte zeigen jedoch, dass das Berufsfeld E & H und der Beruf Hauswirtschaftlerin/Hauswirtschaftler und Geschlecht miteinander verknüpft sind. Nun gilt es in den hauswirtschaftsbezogenen Fachdidaktiken zu berücksichtigen, wie eine emanzipatorische Didaktik im Hinblick auf Geschlechteraspekte gestaltet werden kann (Bartsch & Methfessel, 2012, S. 200).

3 Gender Mainstreaming und Genderkompetenz im Kontext beruflicher Handlungskompetenz

3.1 Geschlechtertheoretische Grundlage

Weil verschiedene geschlechtertheoretische Blickwinkel zu unterschiedlichen Schlussfolgerungen für die Erwachsenenbildung führen können, ist eine kritische Positionierung zum Genderbegriff notwendig (Schnier, 2012, S. 21). Es gibt verschiedene geschlechtertheoretische Perspektiven. Ein weitreichender Konsens auf politischer Ebene folgt einer sozialkonstruktivistischen Theorieströmung. So unterscheidet die Qualitäts- und Unterstützungsagentur Landesinstitut für Schule eine biologisch-körperliche Dimension von Geschlecht („sex“), eine sozialgesellschaftliche Dimension von Geschlecht („gender“) und eine identitätsbezogene Dimension von Geschlecht (MSB NRW, 2021b, S. 8). Dabei wird davon ausgegangen, dass die soziale Dimension von Geschlecht nicht vorgegeben, sondern gesellschaftlich konstruiert sei. Im vorliegenden Beitrag wird einer stärker dekonstruktivistischen Theorie nachgegangen, die auch die biologische Dimension von Geschlecht als konstruiert betrachtet (Butler, 2020, S. 199 f.; Onnen-Iseman & Bollmann, 2010, S. 72). Aus diesem Grund wird in diesem Beitrag keine Unterscheidung zwischen sozialem oder biologischem Geschlecht vorgenommen, sofern nicht zitiert wird.

3.2 Gender Mainstreaming

Bei der Suche nach Geschlechteraspekten im Bildungsplan in NRW für den Beruf der Hauswirtschafterin/des Hauswirtschafters ist ausschließlich der Begriff des Gender Mainstreamings zu finden (MSB NRW, 2021a, S. 5). Gender Mainstreaming ist ein Konzept aus der internationalen Frauenpolitik. Durch dieses Konzept sollen geschlechterspezifische Sichtweisen wahrgenommen, aber gleichzeitig Barrieren, die durch Geschlecht bestehen, überwunden werden (Stiegler, 2010, S. 933). In NRW wird Gender Mainstreaming im Rahmen der „Gemeinsamen Vorgaben für alle Bildungsgänge am Berufskolleg“ definiert als (MSW NRW, 2015, S. 6):

Sensibilisierung für die Wirkungen tradiert männlicher und weiblicher Rollenprägungen und die Entwicklung alternativer Verhaltensweisen zur Förderung der Gleichstellung von Frauen und Männern (Gender Mainstreaming).

Gender Mainstreaming stellt für berufsbildende Schulen einen Wert neben Inklusion, individuelle Förderung, Nachhaltigkeit und Digitalisierung dar. Mit Hilfe des Konzepts von Gender Mainstreaming soll Geschlechtergerechtigkeit in der Schule hergestellt und die SuS sollen für Geschlechtergerechtigkeit sensibilisiert werden (Kahlert, 2011, S. 70). An berufsbildenden Schulen soll bei den SuS eine umfassende, berufliche, private und gesellschaftliche Handlungskompetenz gefördert werden (APO-BK, 1999). Gender Mainstreaming kann unter anderem umgesetzt werden, indem SuS Genderkompetenz im Rahmen der beruflichen Handlungskompetenz erwerben. Abbildung 1 verdeutlicht die Zusammenhänge von Gender Mainstreaming und Genderkompetenz.

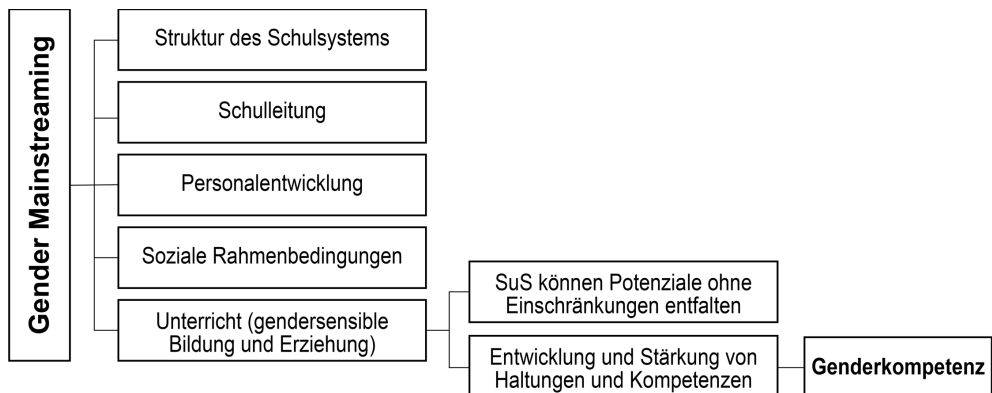


Abb. 1: Systematik Gender Mainstreaming und Genderkompetenz (Quelle: in Anlehnung an Kahlert, 2011, S. 75 und MSB NRW, 2021b, S. 19)

Gender Mainstreaming steht als Wertorientierung an der Spitze des Modells. Laut Kahlert (2011, S. 75) kann es in fünf schulischen Bereichen als Top-Down-

Strategie umgesetzt werden: (1) Struktur des Schulsystems, (2) Schulleitungsebene, (3) Personalentwicklung, (4) soziale Rahmenbedingungen in der Schule und (5) im Unterricht. Gender Mainstreaming stellt folglich nicht nur ein Bildungsziel, sondern ein Ziel der Organisationsentwicklung dar. Der Bildungsaspekt des schulischen Gender Mainstreamings soll im Unterricht durch geschlechtersensible Bildung und Erziehung umgesetzt werden (MSB NRW, 2021b, S. 9). Dabei sollten SuS ihre Potenziale ohne Einschränkung durch geschlechterbezogene Erwartungen oder Benachteiligungen entwickeln können und in Haltungen und Kompetenzen bestärkt werden, die auf Geschlechtergerechtigkeit abzielen (ebd.). Zu diesen Kompetenzen zählt die Genderkompetenz.

3.3 Genderkompetenz

Föller (2015, S. 148) entwickelt in Anlehnung an Simon (2005) eine Definition von Genderkompetenz, die sich explizit auf das Bildungsziel von berufsbildenden Schulen bezieht:

Genderkompetenz ist die Fähigkeit und Bereitschaft von Personen, in ihren Aufgaben und Handlungsfeldern (beruflich, privat, öffentlich) Geschlechteraspekte zu erkennen und gleichstellungsorientiert zu handeln.

D. h., Genderkompetenz entfaltet sich in allen Wirkungsbereichen der Handlungskompetenz (beruflich, gesellschaftlich, privat). Zur beruflichen Handlungskompetenz zählen die Dimensionen Fach-, Selbst- und Sozialkompetenz. Quer zu diesen Kompetenzen liegen außerdem die Methoden-, die kommunikative und die Lernkompetenz (KMK, 2019, S. 5). Schon Thiessen (2005, S. 257) zeigte, dass Genderkompetenz eine Schlüsselkompetenz darstellt, die in allen Kompetenzdimensionen mitentwickelt werden kann. Um Genderkompetenz im Rahmen von geschlechtersensiblen Unterricht zu fördern, sollten Geschlechteraspekte in allen Dimensionen der Handlungskompetenz berücksichtigt werden. Die notwendige Basis dafür ist ein grundsätzliches Wissen über die Geschlechterthematik. Dazu zählt Wissen über die Ausprägung der gesellschaftlichen Geschlechterverhältnisse, ein Verständnis von Geschlechterkonstruktionen und zugewiesenen Geschlechterrollen, eine Beschäftigung der eigenen Geschlechtsidentität sowie deren Auswirkungen auf die Geschlechterverhältnisse (strukturell, sozial und individuell) (Bartsch & Methfessel, 2012, S. 209). Mit den SuS sollte unabhängig vom Bildungsgang ein Austausch darüber stattfinden, dass das Geschlecht biologisch und sozial gedacht wird und dass insbesondere der soziale Teil des Geschlechts in alle Lebensbereiche hineinwirkt. Dazu gehört auch, die Vielfalt an Geschlechtern (inkl. queeren Identitäten) sowie kulturelle, sozioökonomische und weitere Intersektionen mit einzubeziehen. Dabei kann der Blick neben beruflichen und privaten Themen auch auf gesellschaftliche Kämpfe im Kontext von Geschlecht gelenkt werden, wie auf die LGBTIQ+ Bewegung², die Quotierungen in Firmen und dem

Bundestag, die Abtreibungsdebatte oder geschlechtsbezogene (Mehrfach-)Diskriminierung. Für die jeweiligen Berufsfelder kann zudem ein inhaltlicher Schwerpunkt auf relevante Beispiele aus dem beruflichen Alltag gelegt werden. Welche fachbezogenen Inhalte thematisiert und Kompetenzen im Berufsfeld E & H sowie als Hauswirtschafterin und Hauswirtschafter im Sinne einer Genderkompetenz entwickelt werden könnten, wird nachfolgend darstellt.

4 Von fachlichen Anknüpfungspunkten zu Kompetenzformulierungen

Bartsch & Methfessel (2012, S. 205 f.) fordern das Infragestellen von Geschlechterstereotypen in einzelnen Inhaltsbereichen für das allgemeinbildende Fach Haushaltslehre. Orientiert an dieser Systematik lassen sich folgende inhaltliche Anknüpfungspunkte zur Förderung von Genderkompetenz für die berufliche Fachrichtung E & H ausmachen:

1. Berufsfindung und Lebensgestaltung
2. Care-Work und Hausarbeitsfelder
3. Körper, Ernährung und Gesundheit
4. Konsum und Lebensmittelmarketing

Nachfolgend werden diese für das Berufsfeld E & H identifizierten Anknüpfungspunkte erläutert und mit Beispielen unterlegt. Alle vier Anknüpfungspunkte sind miteinander verwoben und bauen auf dem Fundament der allgemeinen Genderkompetenz auf. Es geht deshalb nicht darum, sie als Inhaltskatalog abzuarbeiten, sondern passende geschlechterbezogene Inhalte zur aktuellen Lernsituation und zum Lernfeld zu finden. Dazu müssen die Anknüpfungspunkte in Kompetenzformulierungen überführt werden. Hier werden deshalb exemplarische Kompetenzformulierungen für angehende Hauswirtschafterinnen und Hauswirtschafter zu den jeweiligen Anknüpfungspunkten vorgeschlagen. Dadurch, dass sich Geschlechteraspekte gut intersektional im Unterricht thematisieren lassen, sind die Kompetenzformulierungen entsprechend offengehalten. Sie lassen dabei Spielraum, weitere Vielfaltsmerkmale wie Herkunft, Ethnizität, Religion, Alter, Klasse und Behinderung zu thematisieren. Auf Umsetzungsebene sollten Genderkompetenzformulierung im Rahmen der didaktischen Jahresplanung verortet werden und es gilt passende Lernsituationen für die entsprechenden Lernfelder zu entwickeln.

4.1 Berufsfindung und Lebensgestaltung

In diesem Anknüpfungspunkt wird der konkrete Zusammenhang von Geschlecht und Arbeitsteilung abgebildet, der im Berufsfeld E & H eine besondere Rolle spielt (siehe Kapitel 2). Die historisch hervorgebrachte geschlechtliche Arbeitsteilung

bricht zwar heutzutage auf, ist aber noch nicht vollständig überwunden. Es ergeben sich weiterhin vertikale (Verteilung von Personen verschiedener Geschlechter auf Berufe mit unterschiedlich hohem Einkommen und Prestige) und horizontale (Verteilung verschiedengeschlechtlicher Personen auf unterschiedliche Berufssparten, -felder und Berufe) Segregationen in der Berufswelt (Antidiskriminierungsstelle des Bundes, 2021). Frauen haben häufiger eine weniger anerkannte oder gut bezahlte Arbeit als Männer sowie in Dienstleistungsberufen im sozialen oder Care-Sektor (Ebbers, 2012, S. 417). Informationen über nichtbinäre, inter* oder diverse Personen gibt es bislang nicht. Auch in der Ausbildungsstruktur schlägt sich die Geschlechterteilung nieder, da schulische Bildungsgänge und damit verknüpfte Berufe häufiger von Frauen und duale Bildungsgänge im technischen und handwerklichen Bereich häufiger von Männern besucht werden. Im vorberuflichen Feld lassen sich ebenfalls bereits geschlechterstereotype Fächerwahlen ausmachen (Schlemmer, 2019, S. 54). Im Berufsfeld E & H sind historisch bedingt die Dienstleistungsberufe den „Frauenberufen“ zugeordnet. Diese werden auffällig häufig in schulischen Bildungsgängen erlernt. Gewerblich-technische Berufe bzw. Handwerke zählen historisch bedingt zu den „Männerberufen“ (Ebbers, 2012, S. 422). Über Themen der geschlechterbezogenen Berufswahl hinaus gehören auch private Entwicklungsmöglichkeiten zum Aspekt Berufsfindung und Lebensgestaltung (Bartsch & Methfessel, 2012, S. 205). Es sollten deshalb mit SuS auch Lösungsansätze, Widersprüche und Wechselwirkungen von Berufs- und Privatleben im Sinne einer Work-Life-Balance thematisiert werden (ebd., S. 206). Das Berufskolleg hat die Aufgabe „doing gender“ bei der Berufsarbeit, z. B. durch Reproduktion von geschlechterstereotypen Berufen aufzudecken und die Geschlechterkonstruktion bei der Beruflichkeit zu hinterfragen (Ebbers, 2012, S. 420). Lernende sollten über die Problematik von „Frauenberufen“, der geschlechtsspezifischen Berufssegmentierung in der Berufsbildung und der Abwertung von Care-Berufen aufgeklärt werden, damit sie die Möglichkeit haben, ihre Berufsentscheidung bewusst zu reflektieren (ebd., S. 418). Sie sollten auch die Gelegenheit bekommen zu reflektieren, welche Auswirkungen ihr konkreter Beruf auf ihre gesamte Lebensgestaltung haben wird. Mögliche Unterrichtsthemen zu diesem Anknüpfungspunkt sind die historische Verknüpfung von Beruf und Geschlecht sowie berufsbezogene Geschlechterstereotype, Gender Pay Gap, Sexismus auf dem Arbeitsmarkt sowie seine Verschränkung mit Rassismus und Klassismus und feministische Perspektiven auf geschlechtergerechte Berufsarbeit wie der feministische Streik. Viele Aspekte aus dem Bereich Berufsfindung, Lebensgestaltung und Geschlecht lassen sich berufs(feld)übergreifend thematisieren. Hauswirtschafterinnen und Hauswirtschafter könnten in Bezug auf diesen Anknüpfungspunkt folgende Kompetenzen erwerben:

- Die SuS können Prinzipien für Geschlechtergleichberechtigung und selbstbestimmter Lebensführung anhand von Beispielen aus ihrem Beruf und Privatleben beschreiben (Fachkompetenz).
- Die SuS können aus der Situation von Männern, Frauen und diversen Personen auf dem Arbeitsmarkt für den Beruf „Hauswirtschaftlerin/Hauswirtschaftler“ Schlussfolgerungen für die eigene Situation ableiten (Selbstkompetenz).

4.2 Care-Work und Hausarbeitsfelder

Zu Care-Work, Carearbeit oder Reproduktionsarbeit zählen Hausarbeitsfelder wie Erziehungsarbeit, Pflege von Angehörigen oder die Reinigung des Hauses sowie Freiwilligenarbeit. In der Regel wird diese Arbeit nicht oder nur sehr gering entlohnt (Notz, 2010, S. 480). Im Gegensatz zur Verteilung der Erwerbsarbeit liegt bei der Haus- bzw. Reproduktionsarbeit weiterhin der größere Anteil bei den Frauen (Notz, 2010, S. 481). Auch beim Ehrenamt gibt es eine geschlechtsspezifische Arbeitsteilung, denn Männer befinden sich hier deutlich häufiger in höheren, gut angesehen Positionen (Notz, 2010, S. 482). Der umfassende Kompetenzbegriff fordert auch private Tätigkeiten im Rahmen der Berufsbildung mit zu berücksichtigen (KMK, 2019, S. 5). In der Haushaltslehre sollte dabei im Kern eine kritische Auseinandersetzung mit Geschlechterrollen und der Wertigkeit von im privaten Haushalt erbrachten Leistungen erfolgen (Bartsch & Methfessel, 2012, S. 199). Deshalb sollte im Unterricht auch Raum sein, um unbezahlte Arbeit sichtbar zu machen und zu diskutieren, welche Geschlechteraspekte hinter der Verteilung unbezahlter Arbeit liegen. Dabei könnte beispielsweise die private und ehrenamtliche Care-Arbeit mit Aspekten wie ihrer historischen Entstehung und der Gender Care Gap thematisiert werden. Für den Beruf Hauswirtschaftlerin bzw. Hauswirtschaftler kommt hinzu, dass viele Tätigkeiten privater Sorgearbeit auch Tätigkeiten sind, die im Beruf ausgeübt werden. SuS kann in diesem Zusammenhang die Gelegenheit geboten werden, nach Abgrenzungsmöglichkeiten dieser Arbeitsfelder zu suchen. Darüber hinaus zählen zu diesem Aspekt unbezahlte Tätigkeiten im Beschäftigungsverhältnis. SuS könnten bspw. reflektieren, wer im Betrieb die Betriebsausflüge organisiert oder Kuchen backt, wenn ein Geburtstag ansteht. Hauswirtschaftlerinnen und Hauswirtschaftler können zu diesem Bezugspunkt folgende Kompetenzen erwerben:

- SuS können „Gender Care Gap“ und „Mental Load“ definieren und anhand von Beispielen aus dem Alltag als Hauswirtschaftlerin bzw. als Hauswirtschaftler die Bedeutsamkeit dieser Problematiken erläutern (Fachkompetenz).

- SuS können eine Haltung für Geschlechtergerechtigkeit in beruflichen, privaten und gesellschaftlichen Situationen und eine Sensibilität für offene und verdeckte Benachteiligungen entwickeln (Selbstkompetenz).

4.3 Körper, Ernährung und Gesundheit

Mit diesem Anknüpfungspunkt sind alle ernährungsmedizinischen Aspekte, die im Berufsfeld E & H aufkommen, gemeint. Dieses Thema ist relevant, wenn es um die Ernährung bestimmter Bevölkerungsgruppen oder eine gesunde Ernährung geht. Wichtig ist dabei den Zusammenhang von Ernährung mit körperlichen und gesellschaftlichen Vielfaltsmerkmalen zu untersuchen. Bei den Hauswirtschafterinnen und Hauswirtschaftern können z. B. eine typisch männliche oder weibliche Ernährung vor dem Hintergrund von Diättempfehlungen thematisiert und hinterfragt werden. Häufig wird auch der Body Mass Index (BMI) im Kontext gesunder Ernährung berechnet, obwohl er als unzureichendes Maß für einen gesunden Körper in der Kritik steht (Prentice & Jebb, 2001). Im Rahmen von Körperbeziehung, Ernährung und Gesundheit könnten Schönheitsideale oder vermeintliche körperliche Unzulänglichkeiten thematisiert werden (Bartsch & Methfessel, 2012, S. 205). Im weitesten Sinne gehören auch Themen wie sexualisierte Gewalt und besondere körperliche Umstände (z. B. Schwangerschaft) zur Körper- und Gesundheitsthematik. Das Ziel dieses Anknüpfungspunktes ist es, Normen zu hinterfragen sowie „gesunde Ernährung“ als komplexes und zielgruppenabhängiges Thema zu begreifen. Folgende Kompetenzen könnten Hauswirtschafterinnen bzw. Hauswirtschafter zu diesem Anknüpfungspunkt erwerben:

- SuS können körperliche Unterschiede im Kontext des Arbeits- und Gesundheitsschutzes und in Bezug auf physische und psychische Beanspruchungen berücksichtigen (Sozialkompetenz).
- SuS können die eigene Gesundheit unabhängig von Körpernormen und Geschlechterstereotypen beurteilen und Schlussfolgerungen für eine eigene gesunde Lebensweise und für die eigene Ernährung ziehen (Selbstkompetenz).

4.4 Konsum und Lebensmittelmarketing

Dieser Anknüpfungspunkt bezieht sich auf geschlechterstereotypen Konsum und wie dieser durch gezieltes Marketing angeregt werden soll. Im Kontext der Lebensstilentwicklung können geschlechtsspezifische Lebensstile und Konsummuster bezogen auf z. B. Kleidung, Elektronik oder Sport analysiert und reflektiert werden. Auch Lebensmittelmarketing kann thematisiert werden (Bartsch & Methfessel, 2012, S. 205). Auszubildende Hauswirtschafterinnen und Hauswirtschafter können prüfen, ob sie weibliche, männliche und diverse Kundinnen und Kunden

unterschiedlich behandeln, z. B. durch geschlechterspezifische Einkäufe, Gerichte oder Beschäftigungen. In diesem Zusammenhang kann auch Werbung im Hinblick auf Stereotypen analysiert werden. Darüber hinaus bietet der Anknüpfungspunkt die Gelegenheit, die eigene Konsumbiografie zu reflektieren. Mögliche zu fördernde Kompetenzen für angehende Hauswirtschafterinnen und Hauswirtschafter könnten sein:

- SuS können den Begriff Gendermarketing mit Bezug zu Ernährungsthemen erklären und Folgen aus dem Einsatz von Gendermarketing ableiten (Fachkompetenz).
- Bei der Recherche von Ernährungstrends und Essgewohnheiten können die SuS zwischen gruppenbezogenen Zuschreibungen und individuellen Kundinnen- und Kundenwünschen differenzieren. Sie sind in der Lage zu überprüfen, ob ein Rechercheergebnis auf Basis einer Zuschreibung auch den Wünschen der Kundinnen und Kunden entspricht (Sozialkompetenz).

5 Unterrichtliche Umsetzung am Beispiel des didaktisch-methodischen Dreischritts nach Budde und Venth

Bei der Planung und Durchführung geschlechtersensiblen Unterrichts mit dem Ziel der Förderung von Genderkompetenz können verschiedene Aspekte beachtet werden. Im Rahmen einer konstruktivistischen Didaktik sollten Geschlechteraspekte in komplexen Lehr-/Lernsituationen integriert werden (Föllmer, 2015, S. 42 f.) und bei der Analyse der Lernausgangslagen der SuS und im Classroom-Management beachtet werden (Behnke, 2017, S. 101, 107 f.; MSB NRW, 2021b, S. 17, 20). Die Unterrichtsmaterialien sollten Personen „ausgewogen [...], klischeefrei und vielfältig“ abbilden (MSB NRW, 2021b, S. 19). Die Lehrkraft sollte die Lernenden als vielfältige Individuen wahrnehmen und das Ziel der Geschlechtergerechtigkeit vor Augen haben (Bartsch & Methfessel, 2012, S. 208). Um diesen Anforderungen gerecht zu werden, benötigt die Lehrkraft eine „professionsbezogene Genderkompetenz“ (Budde, 2008, S. 5; MSB NRW, 2021b, S. 12; Schlüter & Berkels, 2012, S. 438). Für die didaktisch-methodische Gestaltung eines geschlechtersensiblen Unterrichts wird die Balance zwischen Dramatisieren und Entdramatisieren von Geschlecht empfohlen (Bartsch & Methfessel, 2012, S. 201 f.; Faulstich-Wieland & Horstkemper, 2012, S. 34). Durch das Dramatisieren von Geschlechteraspekten werden diese in den Vordergrund gerückt und dadurch teilweise erst sichtbar. Die Dramatisierung von Geschlecht wird jedoch auch kritisiert, weil dadurch bewusst Geschlechterstereotype und -differenzen hervorgehoben werden (Bartsch & Methfessel, 2012, S. 201). Beim Entdramatisieren werden Geschlechteraspekte dahingegen in den Hintergrund gerückt. Auch ein alleiniges Entdramatisieren von Ge-

schlecht kann negative Auswirkungen haben, weil für die Gleichstellung relevante Geschlechteraspekte so übersehen werden könnten. Als besonders geeignet scheint die Mischung aus Dramatisieren und Entdramatisieren im Dreischritt nach Budde und Venth (2010). Ursprünglich ist der Dreischritt als Hilfe für die Lehrkraft gedacht, um den Unterricht geschlechtersensibel zu gestalten (ebd., S. 81). Er eignet sich jedoch auch als Methode, die im Unterricht offengelegt wird. Für die geschlechtergerechte Gestaltung des Unterrichts empfehlen Budde und Venth (ebd., S. 80 f.), die Geschlechterdifferenz zuerst zu dramatisieren, um die Bedeutung von Geschlecht in der Situation hervorzuheben. Danach soll innerhalb der Geschlechtergruppe differenziert werden, um Stereotype aufzudecken und zu zeigen, dass auch innerhalb einer Geschlechtergruppe große Vielfalt besteht. Zuletzt soll stärker individualisiert werden. Damit wird Geschlecht im pädagogischen Alltag entdramatisiert und ihm die Bedeutungsmacht entzogen. Wie ließe sich diese Methode in der zu Anfang beschriebenen Situation umsetzen, bei der ein Kindergeburtstag für ein Mädchen zu gestalten ist (siehe Kapitel 1)? Im Rahmen des Dramatisierens könnte besprochen werden, was typische Mädchen- und Jungengeburtstage sind und wann Geschlecht für die Planung eines Geburtstags eine wichtige Rolle spielt. Im Schritt des Differenzierens könnte mit der Perturbation der Konzepte der SuS gearbeitet werden, indem auch Mädchen und Jungen vorgestellt werden, die sich scheinbar nicht typisch verhalten. Ein Unterrichtsgespräch könnte darüber angeregt werden, ob alle Jungen- und Mädchengeburtstage gleich sind, wie sie sich innerhalb der Geschlechtergruppe unterscheiden oder ob Geschlecht überhaupt der entscheidende Faktor ist, um einen Kindergeburtstag zu feiern. Zuletzt könnte Geschlecht entdramatisiert werden, indem die SuS Ideen dazu entwickeln, was außerhalb von Geschlecht wichtig ist, um einen Kindergeburtstag zu gestalten. Im Fokus sollte die individuelle Kundinnen- und Kundenberatung stehen. Die SuS können so lernen, dass nicht ein generalisierendes Stereotyp über die Umsetzung eines Auftrags entscheidet, sondern eine individuelle Beratung notwendig ist.

6 Fazit und Ausblick

In diesem Beitrag wird am Beispiel des Berufsfeldes E & H sowie am Ausbildungsberuf Hauswirtschaftlerin/Hauswirtschaftler gezeigt, wie Gender Mainstreaming über die Ausbildung von Genderkompetenz bei SuS angebahnt werden kann. Genderkompetenz stellt dabei eine quer zur beruflichen Handlungskompetenz liegende Kompetenz dar. Es ergeben sich vier inhaltliche Anknüpfungspunkte für das Berufsfeld E & H sowie für den Ausbildungsberuf zur Hauswirtschaftlerin und zum Hauswirtschaftler, zu denen entsprechende Kompetenzen formuliert werden können. Für eine entsprechend didaktisch-methodische Umsetzung geschlechtersensiblen Unterrichts bietet sich der Ansatz nach Budde und Venth (2010) an. Unterricht ist lediglich einer von fünf relevanten Bereiche zur Umsetzung von

Gender Mainstreaming in Schulen. Im Sinne einer umfassenden Genderkompetenz ist es sinnvoll, Gender Mainstreaming in Schulen auf allen Ebenen umzusetzen und im Sinne eines Diversity Managements auf weitere Vielfaltsmerkmale auszuweiten (Budde & Venth, 2010, S. 81). Auch sollten Diskurse und Kritiken an dem Konzept des Gender Mainstreamings mit einbezogen werden (Kahlert, 2011, S. 83 f.).

Anmerkungen

- 1 Der Asterisk „*“ lässt Platz für geschlechtliche Selbstverortungen auf sprachlicher Ebene, insbesondere von inter*, trans* oder nichtbinären Personen.
- 2 Politische und gesellschaftliche Bewegung von lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans*, inter* und queeren Personen.

Literatur

- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (Hrsg.). (2021). *21. Segregation, horizontal und vertikal*. https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Glossar_Entgeltgleichheit/DE/21_Segregation.html
- APO-BK – Ausbildungs- und Prüfungsordnung Berufskolleg (1999). Verordnung über die Ausbildung und Prüfung in den Bildungsgängen des Berufskollegs, vom 26. Mai 1999, zuletzt geändert durch Verordnung vom 24. November 2021.
- Bartsch, S. & Methfessel, B. (2012). Haushaltslehre – Vom Emanzipations- zum Kompetenzdiskurs. In M. Kampshoff & C. Wiepcke (Hrsg.), *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik* (S. 199–212). Springer VS.
- Behnke, K. (2017). Gendersensibles Classroom Management. In I. Glockentöger & E. Adelt (Hrsg.), *Gendersensible Bildung und Erziehung in der Schule: Grundlagen – Handlungsfelder – Praxis* (S. 101–110). Waxmann.
- Budde, J. (2008). Gender-Kompetenz für die Erwachsenenbildung. *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung*, 04/2008, 43–45.
<https://doi.org/10.3278/DIE0804W043>
- Budde, J. & Venth, A. (2010). *Genderkompetenz für lebenslanges Lernen: Bildungsprozesse geschlechterorientiert gestalten*. Bertelsmann.
- BIBB – Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.). (2020). *BIBB – DATENBLATT 83212920 Hauswirtschaftler/-in*. <https://www.bibb.de/dienst/dazubi/dazubi/data/Z/B/30/83212920.pdf>
- Butler, J. (2020). *Das Unbehagen der Geschlechter: Gender Studies*. Suhrkamp.
- Ebbers, I. (2012). Querschnitt – Gender in der Didaktik der Beruflichen Bildung. In M. Kampshoff & C. Wiepcke (Hrsg.), *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik* (S. 415–429). Springer VS.

- Faulstich-Wieland, H. & Horstkemper, M. (2012). Schule und Genderforschung. In M. Kampshoff & C. Wiepcke (Hrsg.), *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik* (S. 25–38). Springer VS.
- Fegebank, B. (2015). *Berufsfeldlehre „Ernährung und Hauswirtschaft“*. Schneider-Verlag Hohengehren.
- Föller, C. M. (2015). *Gestaltung von komplexen Lehr-/Lernarrangements für die Entwicklung und Diagnose von Genderkompetenz als Bestandteil beruflicher Handlungskompetenz*. Eusl-Verlagsgesellschaft.
- Kahlert, H. (2011). Gender Mainstreaming: Ein Konzept für Geschlechtergerechtigkeit in der Schule? In D. Krüger (Hrsg.), *Genderkompetenz und Schulwelten: Alte Ungleichheiten – neue Hemmnisse* (S. 69–86). VS Verlag.
- Krohn, P. (2020). *Retraditionalisierung? Care-Arbeit und Geschlechterverhältnisse in der Corona-Krise*. Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) (Hrsg.). <https://www.bpb.de/apuz/care-arbeit-2020/317845/retraditionalisierung-care-arbeit-und-geschlechterverhaeltnisse-in-der-corona-krise>
- KMK – Kultusminister Konferenz (Hrsg.). (2019). *Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf: Hauswirtschafter und Hauswirtschafterin*. <https://www.hauswirtschaftsrat.de/download/sectionen/2020-04-01-Rahmenlehrplan-Hauswirtschafterin.pdf>
- Mayer, C. (2010). Bildung – Beruf – Geschlecht: Historische und aktuelle Entwicklungsprozesse. In A. Liesner & I. Lohmann (Hrsg.), *Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung: Eine Einführung* (S. 31–42). Kohlhammer Verlag.
- MSB NRW – Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). (2021a). *Bildungsplan Fachklassen des dualen Systems der Berufsausbildung, die zum Berufsschulabschluss und zum mittleren Schulabschluss (Fachoberschulreife) oder zur Fachhochschulreife führen (Anlage A APO-BK): Fachbereich: Ernährungs- und Versorgungsmanagement [Hauswirtschafterin/Hauswirtschafter]*. https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/_lehrplaene/a/hauswirtschafter.pdf
- MSB NRW – Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). (2021b). *Pädagogische Orientierung für eine geschlechtersensible Bildung an Schulen in Nordrhein-Westfalen*. <https://www.schulentwicklung.nrw.de/q/gendersensible-bildung-und-erziehung/grundlagen/paedagogische-orientierung/paedagogische-orientierung.html>
- MSW NRW – Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). (2015). *Bildungsplan zur Erprobung für die Bildungsgänge der Berufsfachschule die zu dem Berufsabschluss nach Landesrecht „Staatlich geprüfte Assistentin/staatlich geprüfter Assistent für Ernährung und Versorgung, Schwerpunkt Service“ und zum mittleren Schulabschluss (Fachober-*

- schulreife)*führen (Bildungsgänge der Anlage B APO-BK) Fachbereich: Ernährungs- und Versorgungsmanagement: Bereichsspezifische Fächer: Betriebsorganisation, Produktion, Dienstleistung.
https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/_lehrplaene/b/ernaehrung_vm/bfs_B_ern-vm_servicekraft.pdf
- Notz, G. (2010). Arbeit: Hausarbeit, Ehrenamt, Erwerbsarbeit. In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung: Theorie, Methoden, Empirie* (S. 480–488). Springer Fachmedien.
- Onnen-Isemann, C. & Bollmann, V. (2010). *Studienbuch Gender & Diversity: Eine Einführung in Fragestellungen, Theorien und Methoden*. Peter Lang.
- Prentice, A. M. & Jebb, S. A. (2001). Beyond body mass index. *Obesity reviews*, 2(3), 141–147. <https://doi.org/10.1046/j.1467-789x.2001.00031.x>
- Schlemmer, E. (2019). MINT oder Care? Berufswahl von Frauen und Verschiebung der Gendersegregation durch digitalen und demografischen Wandel. In E. Schlemmer & M. Binder (Hrsg.), *MINT oder CARE? Gendersensible Berufsorientierung in Zeiten digitalen und demografischen Wandels* (S. 45–61). Beltz Juventa.
- Schlüter, A. & Berkels, B. (2012). Erwachsenenbildung, Gender und Didaktik. In M. Kampshoff & C. Wiepcke (Hrsg.), *Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik* (S. 429–442). Springer VS.
- Schnier, V. (2012). *Gender-Kompetenz als Schlüsselqualifikation für die Erwachsenenbildung: Theoretische Hintergründe und praktische Umsetzungsprozesse*. Budrich UniPress.
- Stiegler, B. (2010). Gender Mainstreaming: Fortschritt oder Rückschritt in der Geschlechterpolitik? In R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung: Theorie, Methoden, Empirie* (S. 933–938). Springer Fachmedien.
- Thiessen, B. (2005). Inter- und Transdisziplinarität als Teil beruflicher Handlungskompetenzen: Gender Studies als Übersetzungswissen. In H. Kahlert, B. Thiessen & I. Weller (Hrsg.), *Quer denken – Strukturen verändern: Gender Studies zwischen Disziplinen* (S. 249–274). VS Verlag.
- Walsdorf, M. (2017). Gender Mainstreaming macht Schule oder: Die Gleichstellung der Geschlechter – „Auftrag erfüllt“ oder eine „unendliche Geschichte“? In I. Glockentöger & E. Adelt (Hrsg.), *Beiträge zur Schulentwicklung. Gendersensible Bildung und Erziehung in der Schule: Grundlagen – Handlungsfelder – Praxis* (S. 151–162). Waxmann.
- Von Würzen, B. (2020). *Traditionelle Rollenverteilung in Corona-Krise belastet Frauen*. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/rollen-und-aufgabenverteilung-bei-frauen-und-maennern-in-corona-zeiten>

Verfasser*in

Ronja Kim Haase

Student*in „Lehramt am Berufskolleg“ FH Münster und WWU Münster

E-Mail: r.haase@wwu.de