

STUDY

Nr. 365 · September 2017

VON GESCHLECHT KEINE SPUR?

Berufsorientierung an allgemeinbildenden Schulen

Hannelore Faulstich-Wieland und Barbara Scholand
unter Mitarbeit von Tatjana Beer, Vanessa Carroccia und Anna Lucht

Dieser Band erscheint als 365. Band der Reihe Study der Hans-Böckler-Stiftung. Die Reihe Study führt mit fortlaufender Zählung die Buchreihe „edition Hans-Böckler-Stiftung“ in elektronischer Form weiter.

STUDY

Nr. 365 · September 2017

VON GESCHLECHT KEINE SPUR?

Berufsorientierung an allgemeinbildenden Schulen

Hannelore Faulstich-Wieland und Barbara Scholand
unter Mitarbeit von Tatjana Beer, Vanessa Carroccia und Anna Lucht

Die Autorinnen:

Prof. Dr. Hannelore Faulstich-Wieland, Professorin (em.) für Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg, Schwerpunkte: Genderforschung, Koedukation, Berufsorientierung.

Barbara Scholand, M.²A. Erziehungswissenschaftlerin und freiberufliche Bildungsreferentin. Schwerpunkte: Sozialisations- und Genderforschung, ethnografische Bildungsforschung, Gewaltprävention, Inklusion/Differenz und Gleichstellung.

Tatjana Beer, M.Ed. Lehramt Gymnasium, M.A. Kriminologie, Diplom Visuelle Kommunikation, Promovendin im kooperativen Graduiertenkolleg „Qualitätsmerkmale sozialer Bildungsarbeit“, Arbeitsschwerpunkte: Bildung und Gender, Kriminalität und Medien.

Vanessa Carroccia, Bachelorstudentin der Soziologie an der Universität Hamburg. Langjährige studentische Mitarbeiterin im Projekt „Gender und Berufsorientierung“. Schwerpunkte: Quantitative Sozialforschung, Genderforschung, Ernährungssoziologie, Devianz.

Anna Lucht, Masterstudentin der Erziehungs- und Bildungswissenschaft an der Universität Hamburg. Langjährige studentische Mitarbeiterin im Projekt „Gender und Berufsorientierung“. Schwerpunkte: Berufsorientierung, Ethnographische Forschung, Psychoanalyse, Lernen und dessen Widerstände.

© Copyright 2017 by Hans-Böckler-Stiftung
Hans-Böckler-Straße 39, 40476 Düsseldorf
www.boeckler.de

ISBN: 978-3-86593-276-1

Satz: DOPPELPUNKT, Stuttgart

Alle Rechte vorbehalten. Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.

INHALT

Zusammenfassung	10
1 Berufsorientierung – dem Geschlecht auf der Spur	14
2 Berufsorientierung und Geschlecht – theoretische „Passungsprobleme“?	19
2.1 Theoretische Ansätze zur Berufsorientierung	21
2.2 Forschungsstand zu Gender und Berufsorientierung	27
3 Same but different? Geschlechterverhältnisse in Bildung, Ausbildung und Beruf	47
3.1 Bildungssystem in Deutschland	49
3.2 Ausbildung und Studium aus geschlechterdifferenzierender Perspektive	52
3.3 Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt	56
4 Berufsorientierung: „Eine kluge Stadt braucht alle Talente“ – „niemand geht verloren“?	60
5 Blick zurück und nach vorn – Anlage des Forschungsprojekts	70
5.1 Blick zurück – Zusammenfassung der Kapitel bis hierher	70
5.2 Blick nach vorn – Anlage des Forschungsprojekts	73
5.3 Auswahl und Vorstellung der untersuchten Schulen und des Materials	75
6 Berufsorientierungsprozesse im schulischen Kontext	78
6.1 Einstiege in Berufsorientierung an der Anna-Siemsen-Schule	80
6.2 Einstiege in Berufsorientierung an der Martha-Muchow-Schule	106
6.3 Fazit	128

7 Schulischer Berufsorientierungsunterricht – Berufsorientierung aufs Handwerk?	130
7.1 Berufsnennungen im Unterricht	130
7.2 Kontextualisierung der Berufsnennungen	138
7.3 Fazit	152
8 Potenziale entdecken – jenseits von Genderstereotypen?	155
8.1 Feedback zu den Übungen der Potenzialanalyse	157
8.2 Dramatisierungen von Geschlecht	168
9 Werkstatttage – Chance für untypische Erfahrungen?	177
9.1 Präsentation der Werkstatttage durch eine Vertreterin des Bildungsträgers	180
9.2 Arbeitsbereich „Friseur – Kosmetik – Verkauf“	188
9.3 Arbeitsbereich „EDV – Metall – Elektro“	192
9.4 Bereich „Tischler – Glaser – Maler“	196
9.5 Auswertung der Werkstatttage im Unterricht	198
9.6 Bilanz der Werkstatttage	206
10 Türöffner für „untypische Erfahrungen“? Berufsfindungsaktionstage und Praktika	208
10.1 Berufsfindungsaktionstage	209
10.2 Betriebspraktika	220
11 Schul- und Berufswünsche der Schülerinnen und Schüler – diesseits und jenseits von Geschlecht	227
11.1 Schulabschlusswünsche und -prognosen, Schulfreude und Selbstwirksamkeitserwartungen	229
11.2 Berufswünsche zu Beginn und am Ende des 8. Schuljahres	235
12 Fazit: Gendersensible Berufsorientierung braucht Systematik und Irritation	249
13 Literatur	257

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Die Ebenen des Bildungssystems	17
Abbildung 2: Idealisierte Darstellung der kognitiven Landkarte eines männlichen Jugendlichen mit Aspirationsfeld und Entwicklungsstufen nach Gottfredson 1981	25
Abbildung 3: Berufspläne von Mädchen und Jungen	33
Abbildung 4: Unterrichtsentwurf für die erste Stunde von Frau Amann (B2014090381)	86
Abbildung 5: Nennung der Berufe nach dem RIASEC-Schema	132
Abbildung 6: Prozentuale Verteilung der Berufsnennungen nach Gruppen nach RIASEC	133
Abbildung 7: Verteilung der Berufsnennungen insgesamt nach Eingangsqualifikationen	135
Abbildung 8: Prozentuale Verteilung der Berufsnennungen nach Gruppen nach Eingangsqualifikationen	136
Abbildung 9: Verteilung der Berufsnennungen insgesamt nach Geschlechtstypik	137
Abbildung 10: Prozentuale Verteilung der Berufsnennungen nach Gruppen nach Geschlechtstypik	139
Abbildung 11: Berufsorientierungsunterricht im Kontext der Zone akzeptabler Alternativen	153
Abbildung 12: Feedbackregeln	159
Abbildung 13: Deckblatt der Werkstattmaterialien	189
Abbildung 14: Passübung	193
Abbildung 15: Schlüsselanhänger	193
Abbildung 16: Verteiler-Dose	195
Abbildung 17: Auswertung der 2. Gruppe: EDV – Elektro – Metall	199
Abbildung 18: Berufswünsche der Schülerinnen nach RIASEC	237
Abbildung 19: Berufswünsche der Schüler nach RIASEC	238

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Häufigste Berufswünsche der (Haupt-)Schülerinnen und Schüler	31
Tabelle 2: Frau Amann: Thematische Unterrichtsabschnitte („was“) und protokollierte Interaktionsformen und -häufigkeiten („wie“) in der ersten Stunde.	90
Tabelle 3: Meinungsbarometer	102
Tabelle 4: Berufsnennungen nach RIASEC-Schema in absoluten Zahlen und prozentual	132
Tabelle 5: Berufsnennungen nach Eingangsqualifikationen in absoluten Zahlen und prozentual	135
Tabelle 6: Berufsnennungen nach Geschlechtstypik in absoluten Zahlen und prozentual	138
Tabelle 7: Praktikum im kennengelernten Bereich	215
Tabelle 8: Praktika und Berufswünsche von Jungen (9. Jahrgang)	223
Tabelle 9: Praktika und Berufswünsche von Mädchen (9. Jahrgang)	225
Tabelle 10: Angestrebte Schulabschlüsse und Prognosen der Lehrkräfte nach Geschlecht zu Beginn des Schuljahres (Querschnittsdaten)	230
Tabelle 11: Angestrebte Schulabschlüsse und Prognosen der Lehrkräfte nach Geschlecht am Ende des Schuljahres (Querschnittsdaten)	230
Tabelle 12: Abschlusswunschveränderungen bei den Schülerinnen (Längsschnittdaten)	231
Tabelle 13: Lehrkräfteprognosen für die Schülerinnen (Längsschnittdaten)	232
Tabelle 14: Abschlusswunschveränderungen bei den Schülern (Längsschnittdaten)	233

Tabelle 15: Lehrkräfteprognosen für die Schüler (Längsschnittdaten)	233
Tabelle 16: Prozentangaben zur Schulfreude (Querschnittsdaten)	234
Tabelle 17: Kategoriale Einordnung der Berufswünsche der Schüler/innen: RIASEC (Querschnittsdaten)	236
Tabelle 18: Wechsel des Berufswunschbereichs (RIASEC) bei den Schülerinnen – absolute Zahlen (Längsschnittdaten)	239
Tabelle 19: Wechsel des Berufswunschbereichs (RIASEC) bei den Schülerinnen – Prozentwerte (Längsschnittdaten)	240
Tabelle 20: Wechsel des Berufswunschbereichs (RIASEC) bei den Schülern – absolute Zahlen (Längsschnittdaten)	241
Tabelle 21: Wechsel des Berufswunschbereichs (RIASEC) bei den Schülern der Längsschnittstichprobe – Prozentwerte (Längsschnittdaten)	242
Tabelle 22: Einordnung der Berufswünsche nach Geschlechtstypik – Prozentwerte (Querschnittsdaten)	242
Tabelle 23: Wechsel der Berufswünsche nach der Geschlechtstypik bei den Schülerinnen (Längsschnittdaten)	243
Tabelle 24: Wechsel der Berufswünsche nach der Geschlechtstypik bei den Schülern (Längsschnittdaten)	244
Tabelle 25: Eingangsqualifikationsniveau der genannten Berufe der Schüler/innen – Prozentwerte Querschnittsdaten)	245
Tabelle 26: Wechsel der Berufswünsche nach der Eingangsqualifikation bei den Schülerinnen (Längsschnittdaten)	245
Tabelle 27: Wechsel der Berufswünsche nach der Eingangsqualifikation bei den Schülern (Längsschnittdaten)	246
Tabelle 28: Subjektive Einschätzung der Kenntnisse des Wunschberufs – Prozentwerte (Querschnittstichprobe)	247

ZUSAMMENFASSUNG

Berufsorientierung ist in den letzten Jahren an den allgemeinbildenden Schulen in Deutschland bundesweit erheblich intensiviert worden, um Übergänge von der Schule in den Beruf zu erleichtern und zu beschleunigen. Als Argument dafür wird häufig der drohende Fachkräftemangel genannt. Der krisenhafte Moment des Übergangs soll durch in die Schulzeit vorverlagerte Interventionen nicht nur abgemildert, sondern durch eine möglichst vollständige Erfassung individueller Entwicklungsprozesse und entsprechende Datenübermittlung für die Systeme der Arbeits- und Sozialverwaltung auch besser steuerbar werden: Niemand soll verloren gehen.

In den bildungspolitischen Programmatiken und behördlichen Dokumenten werden Ansprüche dahingehend formuliert, geschlechterdifferenzierende Einschränkungen der beruflichen Interessen von Jugendlichen überwinden zu wollen. Zudem sollen Lehrkräfte in Berufsorientierungsprozessen zu Begleiter/innen der Schüler/innen werden. Vor diesem Hintergrund zielt unsere Studie¹ auf die Frage, wie diese Herausforderungen im schulischen Rahmen praktisch umgesetzt werden.

Theoretischen und empirischen Erkenntnissen zufolge müssten in berufsorientierenden Maßnahmen und berufsorientierendem Unterricht die Komplexität des individuellen Berufsfindungsprozesses sowie die für diesen Prozess förderlichen und hinderlichen Faktoren berücksichtigt werden. Zu letzteren gehört die historisch entstandene Geschlechtersegregation in Ausbildung, Studium und Beruf in sowohl horizontaler wie vertikaler Hinsicht, die eine symbolisch wirkende Schranke darstellt.

Unter einer soziologischen Perspektive zeigen sich institutionell gestützte bzw. vermittelte Barrieren, die Möglichkeitsräume bezüglich der Berufswahl einschränken. Die Realisierbarkeit von geschlechtsuntypischen Berufswünschen ist nach wie vor erschwert bzw. gelingt nur mit der Unterstützung durch ein entsprechendes soziales Umfeld. Jugendliche fühlen sich häufig nicht ausreichend informiert, die Ausbildung konkreter Berufswünsche orientiert sich daher oft an Bekanntem und Vertrautem – daran scheint die Nutzung des Internets bislang wenig geändert zu haben. Eltern beeinflussen die

¹ Wir danken der Hans-Böckler- und der Max-Traeger-Stiftung für die Finanzierung und den Mitgliedern des Beirats für die inhaltliche Unterstützung des Forschungsprojekts.

Ausbildungsentscheidungen ihrer Kinder in starkem Maße, wobei sie häufig zu geschlechterstereotypen Wahlen raten. Lehrkräfte und Schulen tendieren dazu, ihren Einfluss auf die Berufsorientierung zu unterschätzen und engagieren sich noch zu wenig in diesem Bereich. Das Bildungssystem bietet inzwischen viele Optionen, um berufliche Ziele zu erreichen, damit ist es insgesamt zwar durchlässiger geworden, zugleich aber schwieriger zu durchschauen. Das arbeitsmarktpolitische Ziel der Fachkräftesicherung erfordert den Verbleib entsprechend qualifizierter Frauen (und Männer) im System, was jedoch durch eine tradierte Familienpolitik und die damit einhergehende „Vereinbarkeitsproblematik“ nach wie vor erschwert wird.

Aus entwicklungspsychologischer Sicht kann die Berufsfindung auf der Ebene des Individuums mit dem Modell von Linda S. Gottfredson erfasst werden: Die Dimensionen Prestige und Anstrengungsbereitschaft sowie das geschlechtliche Selbstkonzept bzw. die Geschlechtstypik von Berufen beschränken das Feld der infrage kommenden Berufe – Erweiterungen können entsprechend an verschiedenen Punkten ansetzen. An dieses Modell lassen sich zum einen lerntheoretische Ansätze anschließen, die auf Zusammenhänge zwischen Unterricht, Interessen und Selbstwirksamkeitsüberzeugung zielen, zum anderen das geschlechtertheoretische Konzept des (Un)Doing Gender, welches geeignet ist, um Praktiken der Geschlechterdifferenzierung in Interaktionen aufzuzeigen und zu verändern.

Berufsorientierende Maßnahmen, die lediglich darauf abzielen, eine „Passung“ von individuellen Voraussetzungen und betrieblicher Umwelt herzustellen, greifen vor dem Hintergrund des oben Dargestellten zu kurz. Vielmehr ginge es darum, Schülerinnen und Schülern zu ermöglichen, in ein reflexives Verhältnis zu sich selbst und ihren Erfahrungen, zu ihren jeweiligen Umwelten und zur Gesellschaft insgesamt einzutreten und diese Verhältnisse sowohl im Hinblick auf Beruflichkeit als auch Geschlechtlichkeit zu befragen und damit theoretisch wie praktisch als veränderbar/veränderlich zu begreifen.

Bei der Anlage und Durchführung des ethnografischen Forschungsvorhabens zur Berufsorientierung in den 8. Jahrgängen an zwei Hamburger Stadtteilschulen wurden im Anschluss an die Arbeiten von Morena Cuconato und Andreas Walther (2015) mehrere Ebenen berücksichtigt: Die Ebenen der gesellschaftlichen Strukturen, des Bildungssystems und der hier auffindbaren Strukturierungen individueller Laufbahnen, die Ebene der regionalen Bedingungen und schulbehördlichen Bestimmungen sowie die Ebene der institutionellen Bedingungen an den untersuchten Schulen. Herzstück unserer Untersuchung ist die Unterrichtsebene mit den Aspekten Einstiege in den berufsorientierenden Unterricht, Berufsbenennungen im berufsorientierenden

Unterricht, Beobachtungen der Potenzialanalysen, Auswertungen der Werkstatttage und Analysen der Berufsfindungsaktions- und Praktikumstage. Die Studie wird komplettiert durch eine standardisierte Befragung der Schülerinnen und Schüler, bei der u. a. Berufswünsche erhoben wurden. Als echte Längsschnittbefragung angelegt, ermöglicht dies, reale Veränderungen zu erfassen.

Zentrale Ergebnisse

- Jugendliche erhalten heute eine Vielzahl an Möglichkeiten, sich und ihre Fähigkeiten praktisch zu erproben. Maßnahmen wie Potenzialanalysen und Werkstatttage erfolgen jedoch nicht individualisiert, sondern überwiegend in kollektiven und teils geschlechterdifferenzierenden bzw. -homogenisierenden, standardisierten Arrangements. Damit Schüler/innen zu „realistischen“ Selbsteinschätzungen kommen, wurde in der Regel eine reflexive Ebene eingezogen, in der Interessen und Erfahrungen miteinander abgeglichen wurden. Teilweise geschieht dies jedoch in der Form, dass darüber schulische, vorwiegend summative Bewertungs- sowie Allokationserfordernisse erfüllt werden.
- In Bezug auf die Erweiterung beruflicher Interessen bzw. den Abbau von geschlechtsbezogener Barrieren in der Berufswahl fehlen in den schulbehördlichen Konzepten Hinweise darauf, auf welcher theoretischen Basis dies geschehen soll. Entsprechend findet man bei den Lehrkräften zwar einige Ansätze, z. B. im Umgang mit Genus-Endungen bei der Nennung von Berufen. Insgesamt jedoch bleibt es bei einigen wenigen Angeboten und teils diffusen Versuchen, Geschlechterschranken aufzuweichen. Geschlechtsgetrennt verlaufende Angebote erschweren es durch die impliziten wie expliziten Dramatisierungen von Geschlecht tendenziell, Zugang zu „untypischen“ Berufen zu finden.
- Wir haben an beiden untersuchten Schulen einen Unterricht vorgefunden, bei dem in erster Linie Ausbildungsberufe im dualen System und deren Voraussetzungen im Mittelpunkt standen. Welche Berufe zur Sprache kamen, erfolgte eher zufällig als systematisch. Damit gab es insgesamt für Mädchen deutlich weniger Anknüpfungsmöglichkeiten als für Jungen. Zudem wurde auf eine relativ frühe Festlegung auf eine bestimmte Ausbildung bzw. auf ein begrenztes Tätigkeitsfeld hingearbeitet. Die Perspektive wurde damit schnell verengt und häufig auf die nahe Zukunft – Erlangung von Praktikumsplätzen und Schulabschlüssen – begrenzt. Gelegenheiten zur Thematisierung von Arbeit und Beruf im Kontext von Familien- und Lebensplanung wurden kaum genutzt.

- Auf der Interaktionsebene verläuft der berufsorientierende Unterricht überwiegend fragend-entwickelnd und frontal, teils werden Arbeitsblätter und Aufgaben von Schüler/innen in Kleingruppen bearbeitet. Seitens der Lehrkräfte werden vor allem Hinweise auf Internetquellen und Materialien der Bundesagentur für Arbeit gegeben. Insgesamt ist der Informationsteil in den beobachteten Stunden gering, vor allem wird den Schüler/innen selten Gelegenheit gegeben, Fragen zu entwickeln und zu stellen. Ein Wechsel von der Lehrkraft hin zur Begleitperson ist damit insgesamt erst in Ansätzen vorhanden.
- Bei den Schülerinnen und Schülern sind hohe Bildungsaspirationen erkennbar, denen jedoch meist anderslautende Prognosen entgegenstehen. Diese Kluft wurde im berufsorientierenden Unterricht wenig aufgegriffen, d. h. es wurde nur wenig auf die (Aufstiegs-)Möglichkeiten des Bildungs-, Ausbildungs- und Weiterbildungssystems eingegangen. Hinsichtlich der Berufswünsche der befragten Jugendlichen zeigt sich ein breites Spektrum an Ausbildungs- wie Studienberufen, wobei ein Großteil der Jugendlichen Berufe angibt, die der „Geschlechtstypik“ entsprechen. Im Längsschnitt zeigt sich bei über zwei Dritteln der Schüler/innen eine Konstanz des Berufswunsches. Dieses Ergebnis ist möglicherweise auch durch die angestrebte frühzeitige Festlegung bedingt.
- In der Zusammenschau der verschiedenen Ebenen zeigt sich, dass die Vorgaben von Bildungspolitik, vermittelt über die Schulbehörde, auf dem Weg durch die Institution nur partiell aufgegriffen und bearbeitet werden. Verpflichtend für die Schulen ist lediglich die strukturelle Verankerung des Themas Berufs- und Studienorientierung in Form der BOSO-Teams, die Einbindung des berufsorientierenden Unterrichts im Stundenplan sowie die Kooperation mit außerschulischen Bildungsträgern hinsichtlich der weiteren BO-Maßnahmen. Der in den Konzepten und in den Schulprogrammatiken explizierte Anspruch, Geschlechterklischees in der Berufswahl abzubauen, bleibt in der Praxis noch weitgehend ungelöst.

1 BERUFSORIENTIERUNG – DEM GESCHLECHT AUF DER SPUR

Der Übergang von der Schule in eine berufliche Ausbildung verläuft seit Jahrzehnten problematisch und häufig krisenhaft. Ob es sich dabei um die Folge von zu wenig Ausbildungsstellenangeboten handelt oder eine Konsequenz „mangelnder Ausbildungsreife“ der Schulabgänger/innen ist, darüber streiten sich insbesondere wirtschaftliche und bildungspolitische Akteure. Durch Angebote, Maßnahmen und Regulierungen versuchen Staat, Wirtschaft und Verbände „Bildungsketten“ zu initiieren, die allen Jugendlichen „Abschlüsse und Anschlüsse“ ermöglichen. Den allgemeinbildenden Schulen kommt darin unter anderem die Aufgabe zu, ihren Schülerinnen und Schülern zu einer Berufsorientierung zu verhelfen, indem entsprechende Konzepte entwickelt und umgesetzt werden. Bundes- und landespolitische Gesetzgebungen, Programme und Maßnahmen sowie schulbehördliche Vorgaben sollen den einzelnen Schulen helfen, entsprechende Angebote zu machen.

Im Fokus stehen dabei zum einen Jugendliche, die leistungsbedingt Probleme haben. So heißt es im „Nationalen Pakt für Ausbildung und Fachkräftesicherung in Deutschland“ (vgl. BMBF 2010), den Bundesregierung und Wirtschaftsvertreter im Jahr 2004 abgeschlossen, im Jahr 2007 und 2010 jeweils für vier Jahre verlängert haben:

„Jahr für Jahr verlassen Jugendliche die Schule, ohne über eine hinreichende Grundbildung zu verfügen. Laut PISA-Studien der OECD handelt es sich – trotz erster Fortschritte – immer noch um rund 20 Prozent der fünfzehnjährigen Schüler, jährlich etwa 170.000 Jugendliche“ (ebd., S. 3).

Der Pakt legt einen besonderen Fokus „auf die hohe Zahl von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die die Schule ohne Abschluss beenden“ (ebd.) und gibt unter Bezug auf Lageberichte der Integrationsbeauftragten der Länder an, dass rund 13 Prozent der Jugendlichen mit Migrationshintergrund die Schule ohne Abschluss verlassen (im Vergleich zu 7 Prozent der Jugendlichen ohne Migrationshintergrund). Die Geschlechterfrage wird im Ausbildungspakt nicht thematisiert, möglicherweise auch, weil junge Frauen über die besseren Schulabschlüsse verfügen.

Die überwiegend immer noch geschlechterstereotyp erfolgenden Einmündungen in Ausbildung und Studium sind dennoch ein wiederkehrendes Thema, das auch die Diskussion um einen potentiellen Fachkräftemangel betrifft. Insofern wird in der 2008 begonnenen Bund-Länder-Qualifizierungsinitiative „Aufstieg durch Bildung“ explizit gefordert, dass die an allen allgemeinbildenden Schulen verbindlich durchzuführende Berufsorientierung „auch mit dem Ziel einer Erweiterung des Berufswahlspektrums von Mädchen und Jungen“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2008, S. 9) durchgeführt werden soll. In der Bilanz von 2012 stellen Kultusministerkonferenz und Gemeinsame Wissenschaftskonferenz dazu fest:

„In allen Ländern haben Schülerinnen und Schüler Möglichkeiten der Berufsorientierung, in den meisten Ländern sind diese Angebote inzwischen fester Bestandteil der Lehrpläne, Richtlinien bzw. Verordnungen. [...] Die BA [Bundesagentur für Arbeit] unterstützt Schulen bei der Entwicklung eines auf die spezifischen Schulbelange abgestimmten Konzepts der Berufswahlvorbereitung und bietet an, sich an der Koordination der regionalen Akteure maßgeblich zu beteiligen, um damit einen Beitrag zur Verbesserung des Übergangsmanagements zu leisten. Ergänzend unterstützen die Länder vielfältige regionalspezifische Initiativen, *um junge Menschen gezielt für bestimmte Berufe zu interessieren und klassische geschlechtsspezifisch dominierte Berufswahlmuster aufzubrechen*“ (Kultusministerkonferenz/Gemeinsame Wissenschaftskonferenz 2012, S. 15 – Hervorhebung durch die Autorinnen).

Da die Geschlechterverteilung sowohl in der beruflichen Bildung wie bei den Studienrichtungen tatsächlich nach wie vor deutliche Ungleichgewichte aufweist, die insbesondere in der Berufsausbildung nachteilig für junge Frauen sind (vgl. DGB-Bundesvorstand, Abteilung Jugend und Jugendpolitik 2015), sollte mit dem vorliegenden – von der Hans-Böckler-Stiftung und der Max-Traeger-Stiftung finanzierten – Forschungsprojekt untersucht werden, ob und wie es gelingt, eine gendersensible Berufsorientierung im schulischen Rahmen umzusetzen.

Uns interessierte im Rahmen dieser Forschung,

- wie das Thema „Berufsorientierung und Geschlecht“ in sowohl bildungspolitischen als auch wissenschaftlichen *Diskursen* be- und verhandelt wird: Was ist dominant, was marginalisiert?

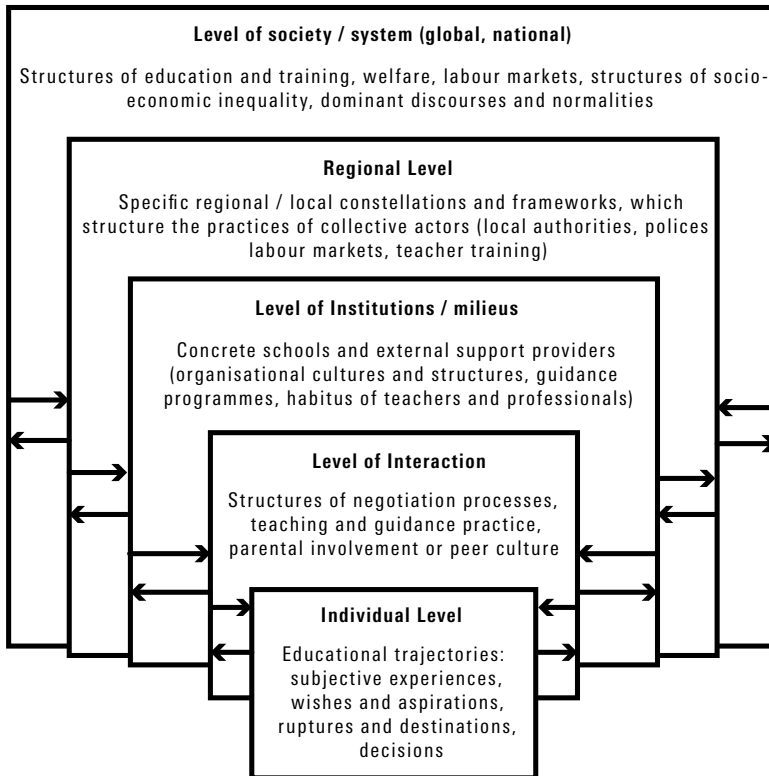
- wie über (Regierungs-)Institutionen der Komplex „Berufsorientierung und Geschlecht“ zu steuern versucht wird: Welche Rahmenbedingungen und behördlichen Vorgaben sind hier zu finden?
- wie in den Schulkonzepten und vor allem in der *Praxis* schulischer Berufsorientierung (in diesem Fall der Praxis zweier ausgewählter Hamburger Stadtteilschulen) „Geschlecht“ thematisch wird: Welche Bemühungen sind zu erkennen, die auf eine Erweiterung des Interessenspektrums von Schülerinnen und Schülern jenseits von geschlechtstypischen Berufswahlen abzielen?

Für die Darstellung der Ergebnisse haben wir die Form einer qualitativen Mehrebenenanalyse gewählt, wie sie von Werner Helsper, Merle Hummrich und Ralf-Torsten Kramer (Helsper/Hummrich/Kramer 2010) entworfen und von Morena Cuconato gemeinsam mit Andreas Walther im Rahmen der GOETE-Studie (Governance of Educational Trajectories in Europe) adaptiert wurde (Cuconato/Walther 2015).

Gemäß Helsper, Hummrich und Kramer geht es bei dieser Analyseform um „eine systematische Einbeziehung differenter Aggregierungs- und Sinnesebenen des Sozialen [...] und eine Zusammenführung der jeweils für eine Ebene gewonnenen Ergebnisse über eine komplexe Gegenstandskonzeption“ (Helsper/Hummrich/Kramer 2010, S. 119), bei der bestimmte Aspekte Berücksichtigung finden sollen (ebd., S. 128). Cuconato und Walther unterscheiden als zu berücksichtigende Aspekte fünf Ebenen (vgl. [Abbildung 1](#)). Die oberste Ebene betrifft die Gesellschaft mit ihren globalen ebenso wie nationalen Bedingungen. Dazu gehören das Bildungssystem, die Sozialstaatsregelungen ebenso wie die Arbeitsmärkte, aber auch die sozialstrukturellen Ungleichheiten und die dominanten Diskurse über Normalität. Auf der regionalen Ebene geht es um die spezifischen Konstellationen und Rahmungen, welche die Praxis der kollektiven Akteure strukturieren wie etwa lokale Politiken und Arbeitsmärkte, aber auch z. B. die Lehrerbildung. Die dritte Ebene betrifft die Institutionen und Milieus, d. h. die konkreten Schulen und ihre Kooperationspartner, die Beratungsangebote und die Habitus der Akteure, insbesondere der pädagogischen Professionellen. Auf der vierten Ebene kommen die Interaktionen in den Blick, mit denen Aushandlungsprozesse realisiert, Lehr- und Beratungsstrategien umgesetzt und Unterstützungen durch Eltern und Peers ermöglicht werden. Die letzte Ebene betrifft schließlich die Individuen, d. h. die Schülerinnen und Schüler mit ihren Bildungslaufbahnen, ihren subjektiven Erfahrungen, Wünschen und Ansprüchen ebenso wie ihren Entscheidungen und Erfolgen wie Misserfolgen.

Abbildung 1

Die Ebenen des Bildungssystems



Quelle: Cuconato/Walther 2015, S. 189

Die Struktur des vorliegenden Berichtes orientiert sich wesentlich an diesen Ebenen. Zuvor allerdings werden im [Kapitel 2](#) relevante Theorien zur Berufsorientierung und der aktuelle Stand der Forschung insbesondere zu genderbezogenen Aspekten dargestellt. Anschließend werden die gesellschaftlichen Bedingungen von sowie Anforderungen an Berufsorientierung anhand von Statistiken und Dokumenten dargestellt und analysiert ([Kapitel 3](#)), um die Ausgangslagen auf der Ebene 1 des vorgestellten Modells zu beschreiben. Dabei geht es insbesondere darum, wie die Geschlechterverhält-

nisse in Bildung, Ausbildung und Erwerbstätigkeit aussehen. Sie bilden den Hintergrund für Anforderungen an eine schulische Berufsorientierung. [Kapitel 4](#) analysiert zunächst die bundesweiten und dann – der Ebene der regionalen Bedingungen entsprechend – die Hamburg speziell betreffenden Vorgaben für einen solchen Berufsorientierungsunterricht. Im [Kapitel 5](#) wird der ethnografische Forschungsansatz des Projektes entfaltet und das Feld der Forschung – die Ebene der Institutionen – detaillierter aufgezeigt. Die [Kapitel 6](#), [Kapitel 7](#), [Kapitel 8](#), [Kapitel 9](#) und [Kapitel 10](#) – als Herzstück der Forschung – widmen sich den verschiedenen Formen des Berufsorientierungsunterrichts, wie er durch die ethnografischen Begleitungen sichtbar geworden ist: Nach der Analyse gewählter Einstiege in die schulische Berufsorientierung ([Kapitel 6](#)) werden die bearbeiteten Berufe genauer analysiert ([Kapitel 7](#)). Die flankierenden Maßnahmen – Potenzialanalyse ([Kapitel 8](#)), Werkstatttage ([Kapitel 9](#)) sowie Berufsfindungsaktionstage und Betriebspraktika ([Kapitel 10](#)) – werden vorgestellt und hinsichtlich ihres jeweiligen Beitrags für die Bearbeitung insbesondere der „Genderfrage“ ausgewertet. Ergänzend zu dem qualitativen ethnografischen Ansatz wurde sich der untersten Ebene – den Schülerinnen und Schülern mit ihren Wünschen und Erfahrungen – durch eine quantitativ ausgerichtete standardisierte Befragung genähert. Im [Kapitel 11](#) geht es entsprechend um die Berufswünsche der Jugendlichen, ihre Schulabschlusswünsche und ihre Erfahrungen mit Berufswahlen. [Kapitel 12](#) schließlich resümiert die auf den verschiedenen Ebenen auffindbaren Aspekte, die zusammengenommen die komplexe Gegenstandskonstruktion einer schulischen Berufsorientierung ausmachen.

Wir danken den Schulleitungen, allen Lehrkräften und den Schülerinnen und Schülern dafür, dass sie uns Einblick in ihren Unterricht gewährt haben, für Gespräche und Diskussionen zur Verfügung standen und – im Fall der Schülerinnen und Schüler – unsere Fragebögen bearbeitet haben. Wir danken den beiden Stiftungen – der Hans-Böckler-Stiftung und der Max-Traeger-Stiftung – für die Finanzierung des Projektes. Schließlich danken wir auch den Mitarbeiterinnen im Projekt, die beobachtet und ethnografische Protokolle erstellt haben bzw. anderweitig mitgearbeitet haben, am Abschlussbericht aber nicht mehr beteiligt waren: Jessica Rother, Julia Sach und Birgid Wallraf.

2 BERUFSORIENTIERUNG UND GESCHLECHT – THEORETISCHE „PASSUNGSPROBLEME“?

Mit der Industrialisierung und der Entstehung des Kapitalismus im 19. Jahrhundert änderten sich die Arbeitstätigkeiten und ihre Rolle für die Lebensgestaltung. Während davor ein großer Teil der Bevölkerung im primären Sektor – d. h. vor allem in der Landwirtschaft – tätig war, kamen dem sekundären – dem handwerklich-produzierenden Bereich – und dem tertiären Sektor – den Dienstleistungen – eine deutlich geringere Rolle zu. Mit der von Karl Marx drastisch beschriebenen Entstehung der Lohnarbeit bekam zunächst die monetäre Vergütung von Arbeit einen anderen Stellenwert. Aber auch die Frage der Qualifikationen, die notwendig waren, erhielt völlig neue Antworten. Ungelernte Arbeiten auf der einen und traditionelle handwerkliche Ausbildungen auf der anderen Seite reichten zunehmend nicht mehr aus, es entwickelten sich eine Vielzahl an Berufen und mit ihnen auch veränderte Berufsausbildungen. In Deutschland orientierte sich die entstehende duale Ausbildung dabei stark an den Handwerksordnungen und damit an einem vor allem von Männern besetzten Bereich. Damit kam die berufliche Bildung für Frauen kaum in den Blick, so dass die heute noch zu beobachtende Spaltung von männlich dominierten dualen und weiblich dominierten schulischen Berufsausbildungen hier ihren Ursprung hat (vgl. Mayer 2009). Für die Jugendlichen – und auch ihre Eltern – erforderte diese Entwicklung, dass sie einen Beruf zu „wählen“ hatten. Die damit verbundene Problematik fasst Paul L. Lazarsfeld 1931 so zusammen:

„Die Phase der Jugend, etwa durch die Jahre 14–19 begrenzt, ist charakterisiert durch die Tatsache, daß in ihr der Mensch Entscheidungen fallen muß, die für sein ganzen Leben von größter Bedeutung sind, ohne daß er noch die Kenntnis seiner selbst und der sächlichen Seite des Lebens hat, die nötig wäre, um eine richtige Entscheidung zu begründen“ (Lazarsfeld 1931, S. 4).

Lazarsfeld geht hier vor dem Hintergrund eines noch zu geringen Wissens auf das Risiko von Entscheidungen im Jugendalter ein. Um die Gefahr von Fehlwahlen abzumildern, entstand gegen Ende des 19./Anfang des 20. Jahrhunderts die Institution der Berufsberatung – zunächst primär im Kontext

der ersten Frauenbewegung zur Unterstützung von Frauen (vgl. Faulstich-Wieland 1990), aber auch allgemein durch die Jugendpflege (vgl. Krämer 2001). Bestimmend für deren Arbeit wurden psychologische Ansätze, um die Eignung für einen Beruf festzustellen (vgl. z.B. Schulze 1922; Huth 1961; Müller 1961; Ries 1970). Die Eignungsfrage war dabei aber schon immer gebunden an die Vorstellung, dass es gesellschaftlich sinnvoll und notwendig sei, eine Passung zwischen den Anforderungen eines Berufs und den Fähigkeiten derjenigen, die ihn ausüben sollen, herzustellen. Aus soziologischer Perspektive folgte entsprechend die Annahme, dass Berufe über soziale Positionen entscheiden – sowohl Berufe wie Fähigkeiten wurden hierarchisch gedacht. Dem lag die Idee der Entstehung des Bürgertums zugrunde, nämlich die Gesellschaft meritokratisch aufzubauen. Leistung sollte fortan über die gesellschaftliche Position entscheiden und nicht mehr Herkunft. Allerdings bedeutete die Berufswahl dabei eine Entscheidung, die „lebenslang“ über die gesellschaftliche Position bestimmte.

Bis in die 1980er Jahre folgte aus diesem theoretischen Ansatz, dass der Übergang von der Schule in den Beruf dem Modell einer „klassischen“ Statuspassage folge – d.h. dem klar konturierten Wechsel von einem Lebensabschnitt in einen neuen, der zugleich als Bestandteil der „Normalbiografie“ (Kohli 1978) die Vorbereitung auf das Erwerbsleben markierte. Mit den gesellschaftlichen Umbrüchen der 1960er Jahre wurde die Gültigkeit des Leistungsprinzips brüchig: Die Erkenntnis der „Illusion der Chancengleichheit“ (Bourdieu/Passeron 1971) zeigte die nach wie vor gültige Bedeutung der sozialen Herkunft für die Bildungserfolge auf. Mit den Bildungsreformen allerdings entstanden neue Hoffnungen auf Aufstiegsmöglichkeiten.

Die Abnahme von Ausbildungs- und Arbeitsplätzen im letzten Quartal des 20. Jahrhunderts führte institutionell zur Etablierung eines „Übergangssystems“ (Maier/Vogel 2013), normativ zu Forderungen nach „lebenslangem Lernen“ (Alheit/Dausien 2010). Zugleich konnte ein einmal gewählter Beruf immer seltener als derjenige gelten, der bis zur Rente ausgeübt wurde. Weiterbildungen und Umschulungen wurden unter dem Paradigma eines lebenslangen Lernens zur Chance wie auch zur Pflicht. Diese „Entgrenzung des Lernens von expliziten Bildungseinrichtungen hin zu pluralen Lernorten und damit zu massiven Veränderungen auf der Ebene der Institutionalisierung der Bildungseinrichtungen“ (Hof 2013, S. 400) machte es zum einen erforderlich, das Bildungssystem transparenter und durchlässiger zu gestalten; zum anderen stieg mit der Vielfältigung von Übergängen (und damit von Lernbiografien) der Bedarf an Vernetzung und Zusammenarbeit sowie an Orientierungshilfen.

Schulische Berufsorientierung geschieht im Kontext von Berufswahlprozessen, deren Verständnis grundlegend für die konkrete Ausgestaltung ist. Theoretische Ansätze sind relevant, um zu verstehen, welche Rolle der allgemeinbildenden Schule zukommt und wie diese sich historisch gewandelt hat. Dabei müssen sie der Komplexität des Gegenstandes angemessen modelliert sein. Das bedeutet den Einbezug ganz unterschiedlicher Ebenen – von den gesellschaftlichen Bedingungen bis zu den individuellen Wünschen – und die parallele Betrachtung von strukturellen und subjektiven Aspekten. Deshalb sollen im Folgenden entsprechende theoretische Konzepte vorgestellt werden (Kapitel 2.1). Im zweiten Teil dieses Kapitels werden anhand von empirischen Arbeiten Fragen danach, wie Berufsorientierung insbesondere unter einer Genderperspektive aussieht, beantwortet (Kapitel 2.2).

2.1 Theoretische Ansätze zur Berufsorientierung

In der Regel wurde und wird noch immer von „Berufswahltheorien“ gesprochen, obwohl sich der Begriff „Berufsorientierung“ zunehmend durchsetzt. Während die Konnotation bei „Berufswahl“ in Richtung auf eine einmalige und möglicherweise rationale Entscheidung geht, impliziert „Berufsorientierung“ sowohl die Prozesshaftigkeit wie aber auch die institutionelle und die individuelle Seite. Das kommt in der folgenden Definition von Gerd-E. Famulla und Bert Butz zum Ausdruck:

„Berufsorientierung ist ein lebenslanger Prozess der Annäherung und Abstimmung zwischen Interessen, Wünschen, Wissen und Können des Individuums auf der einen und Möglichkeiten, Bedarfen und Anforderungen der Arbeits- und Berufswelt auf der anderen Seite. Beide Seiten, und damit auch der Prozess der Berufsorientierung, sind sowohl von gesellschaftlichen Werten, Normen und Ansprüchen, die wiederum einem ständigen Wandel unterliegen, als auch den technologischen und sozialen Entwicklungen im Wirtschafts- und Beschäftigungssystem geprägt.

Berufsorientierung ist somit ein Lernprozess, der sowohl in formalen, organisierten Lernumgebungen als auch informell im alltäglichen Lebensumfeld stattfindet. Formelle Lernumgebungen können sowohl durch allgemeinbildende und berufsbildende Schulen als auch bspw. durch freie Bildungsträger hergestellt werden“ (Famulla/Butz 2005).

Berufswahltheorien orientierten sich an den unterschiedlichen Sichtweisen der Disziplinen (vgl. Lange 1978, S. 4–7): Allokationstheoretische Ansätze erklärten den Prozess der Berufswahl vor allem aus ökonomischen und strukturellen (Schichtzugehörigkeit, Geschlecht, Region) Bedingungen heraus. Entscheidungstheoretische Ansätze unterstellten einen homo oeconomicus, der durch eine rationale individuelle Wahl zu einer Berufsentscheidung kommt. Entwicklungstheoretische Ansätze schließlich gingen von verschiedenen Phasen aus, die durchlaufen werden, bevor es zu der konkreten Berufswahl kommt. Die jeweils „reinen“ Ansätze dieser Sichtweisen lassen sich schnell als unterdeterminiert erkennen, so dass theoretische Weiterentwicklungen immer dazu tendierten, die verschiedenen Perspektiven miteinander zu verbinden (vgl. zu den unterschiedlichen Systematisierungen als neuere Publikationen Hirschi 2013; Brändle/Grundmann 2013). Nahezu alle Ansätze gehen trotz zahlreicher Differenzen von einem Verständnis der Berufsorientierung als Prozess aus, der bereits im Kindergartenalter beginnt und zunehmend „realistischer“ wird, indem die Jugendlichen sich an den gegebenen Bedingungen orientieren – bei gleichzeitiger differenzierterer Kenntnis von Möglichkeiten. Empirisch nachgewiesen und theoretisch ausformuliert hat dies vor allem die Bremer Arbeitsgruppe um Walter R. Heinz (Heinz et al. 1985), die auch besonders die berufliche Entwicklung von Mädchen und Frauen im Blick hatte (vgl. Krüger et al. 1987; Mayer et al. 1984).

Ursula Nissen, Barbara Keddi und Patricia Pfeil unterschieden für eine Erklärung der Berufseinmündungen von Mädchen zwischen strukturorientierten und subjektorientierten Ansätzen (z. B. Nissen/Keddi/Pfeil 2003). Sie erklärten die Geschlechtersegregation einerseits mit den Strukturen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt, andererseits mit den subjektiven biografischen Bedingungen der Berufswahl. Die Trennung dieser Ansätze ist jedoch auch für Geschlechtersegregation problematisch, weil es gerade auf das Zusammenspiel zwischen Verhältnissen und Verhalten ankommt (vgl. auch Brandt/Cornelißen 2004). Barbara Stauber, Axel Pohl und Andreas Walther sprechen folglich von der Notwendigkeit, Übergangsprozesse subjektorientiert zu erforschen (Stauber/Pohl/Walther 2007), um der Komplexität gerecht zu werden. Gemeint ist damit, die Aufmerksamkeit auf beide Seiten des Prozesses zu richten:

„Auf die Seite der institutionellen Regulierungs- und Steuerungsprozesse und der sozioökonomischen Strukturen genauso wie auf die Seite der Handlungsstrategien, die die Subjekte unter sich ständig wandelnden Übergangsbedingungen entwickeln und mit denen

sie versuchen, ihre Übergänge zu gestalten und Ressourcen hierfür zu erschließen“ (Stauber/Walther 2007, S. 42).

Im Folgenden sollen drei theoretische Ansätze vorgestellt werden, die sich auf die Verbindung struktureller wie individueller Aspekte bei der Berufswahl beziehen. Es handelt sich um lerntheoretische Ansätze, für die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen ausschlaggebend sind, um persönlichkeits-theoretische Annahmen über die Passung von Eigenschaften und Berufsbereichen sowie um sozialisationstheoretische Betrachtungen zur Geschlechtstypik von Berufen. Sie werden ergänzt um die gendertheoretische Perspektive, nach der es sich bei Geschlecht um eine soziale Konstruktion und nicht um eine schlichte biologische Tatsache handelt. Diese Theorien bildeten die Grundlage für die Konzeptionierung unserer Forschung.

Besondere Bedeutung erfahren theoretische Ansätze, die Berufswahlen als eine Folge von verschiedenen Lernprozessen begreifen, für die Orientierungen an Vorbildern eine wichtige Rolle spielen. Aus empirischen Studien weiß man, dass für junge Frauen, die sich für geschlechtsuntypische Berufe interessieren, insbesondere Väter eine solche Funktion wahrnehmen. Diese *lerntheoretischen Ansätze* sind vor allem von *Albert Bandura* entwickelt und erweitert worden. Nach seinem Konzept der Selbstwirksamkeitsüberzeugung (Bandura 1995) werden Entscheidungen für Berufe maßgeblich vom Zutrauen in die Bewältigung der von ihnen geforderten Anforderungen beeinflusst. Lerntheorien verweisen damit auf die Wichtigkeit sozialer und personaler Ressourcen. Geschlechterdifferenzen finden wir hier nach wie vor in den unterschiedlichen Fähigkeitszuschreibungen: Mädchen trauen sich im naturwissenschaftlich-technischen Bereich in der Regel weniger zu als Jungen (vgl. zusammenfassend Rustemeyer 2009).

Die Passung von Anforderungen und Fähigkeiten sowie Interessen bestimmt den *persönlichkeitstheoretischen Ansatz* von *John Holland* (Holland 1996), mit dem er gelingende Berufswahlen erklären will. Er teilt die Berufe in sechs Bereiche ein, deren Merkmale möglichst mit den Charakteristika der Personen, die jeweils in diesen Bereichen arbeiten, übereinstimmen sollten. Die Bereiche sind (vgl. auch [Kapitel 7](#)):

- „realistic“: praktisch-technisch
- „investigative“: intellektuell-forschend
- „artistic“: künstlerisch-sprachlich
- „social“: sozial
- „enterprizing“: unternehmerisch
- „conventional“: ordnend/konventionell

Geschlechterdifferenzen finden sich empirisch vor allem zwischen den Bereichen der handwerklich-technischen und der sozialen Berufe.

Sozialisations-theoretische Ansätze weisen der „Geschlechtstypik“ von Berufen und dem mit Berufen verbundenen Sozialprestige eine zentrale Funktion in Berufswahlprozessen zu, weil über die Wahl eines Berufes die gesellschaftliche Platzierung im Erwachsenenalter eingeleitet wird. *Linda S. Gottfredson* (Gottfredson 2002) setzt sich dabei mit den daraus resultierenden Restriktionen auseinander und plädiert für eine Schärfung des Bewusstseins für diese Restriktionen. Zugleich macht sie darauf aufmerksam, dass Jugendliche sich unterschiedlich gut gegen soziale und kulturelle Erwartungen wehren können und sich damit auch leichter oder schwerer neue Perspektiven erschließen.

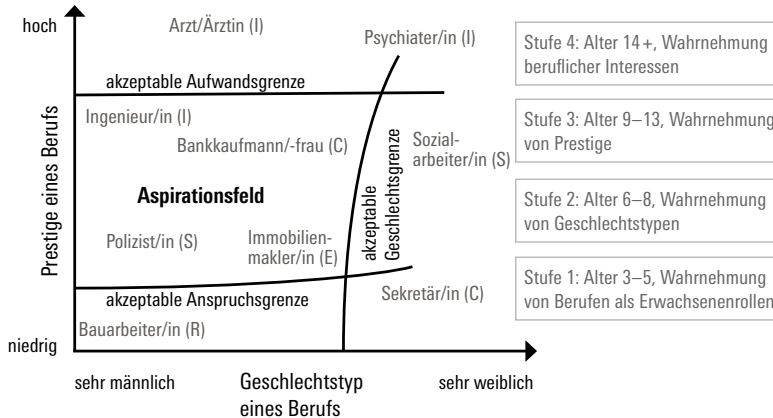
Gottfredson unterscheidet zwei zentrale Dimensionen für die Berufsorientierung, nämlich einerseits die „Geschlechtstypik“ von Berufen, andererseits das mit Berufen verbundene Sozialprestige. Im Prozess der Berufsorientierung erfolgt eine Eingrenzung der beruflichen Aspirationen, so dass es zu einer Passung zwischen den Berufsbildern und dem Selbstbild kommt. Gottfredson nennt das „Circumscription of aspirations according to perceptions of job-self compatibility“ (ebd., S. 92). Es entsteht eine Zone der akzeptablen Alternativen, die von den beiden genannten Dimensionen begrenzt wird: Es darf sich bei den infrage kommenden Berufen nicht um solche handeln, die dem geschlechtlichen Selbstbild widersprechen – sie dürfen also für Frauen nicht zu „männlich“, für Männer nicht zu „weiblich“ konnotiert sein. Zudem dürfen sie weder vom Image her unterhalb des für einen selbst noch zu akzeptierenden Bereichs liegen, noch dürfen sie von den Anforderungen her oberhalb dessen liegen, was man sich noch zutraut (vgl. *Abbildung 2*). Damit leistet Gottfredsons Modell ein genaueres Verständnis dafür, warum es so schwierig ist, das Spektrum der Interessen auf „geschlechtsuntypische“ Wahlen hin zu erweitern: Damit Berufe außerhalb der eingrenzenden Genderdimension in den Blick kommen können, muss entweder ihre Geschlechtszuschreibung oder das Selbstbild verändert werden.

Um den Prozess der Geschlechtszuschreibung im Hinblick auf Berufe und Selbstkonzept theoretisch verstehen zu können, bedarf es eines gendertheoretischen Ansatzes. Diesen sehen wir im *Konzept der sozialen Konstruktion von Geschlecht* (vgl. Faulstich-Wieland 2004; Gildemeister 2009) gegeben.²

2 Gottfredson selbst allerdings ist in ihren späteren Arbeiten von sozialkonstruktivistischen Ansätzen abgerückt und vertritt eher eine biologistische Auffassung, nach der die Geschlechterdifferenzen natürlich seien (zur Kritik vgl. Brändle/Grundmann (2013)).

Abbildung 2

Idealisierte Darstellung der kognitiven Landkarte eines männlichen Jugendlichen mit Aspirationsfeld und Entwicklungsstufen nach Gottfredson 1981



Quelle: Erstellt nach Steinritz/Kayser/Ziegler 2012, S. 3

Candace West und Don Zimmerman, die den Begriff *doing gender* eingeführt haben, zeigen auf, wie „gender as a routine, methodical, and recurring accomplishment“ (West/Zimmerman 1991, S. 13) funktioniert. Im alltäglichen Verhalten werden die Handlungen der Einzelnen immer in Abhängigkeit vom sozialen Kontext bewertet – und dieser bestimmt u. a. darüber, wie man sich als Mensch mit einem zugeschriebenen Geschlecht zu verhalten hat. West und Zimmerman sehen in dieser „Geschlechtsadäquatheit“ das zentrale Moment für *doing gender*: Zwar geht es nicht darum, sich normativ korrekt zu verhalten – so wie es sich für eine Frau oder einen Mann idealerweise „gehört“; aber das Verhalten eines Menschen kann immer vor der Folie der Geschlechtszugehörigkeit beurteilt werden. *Doing gender* „is to engage in behavior at the risk of gender assessment“ (ebd., S. 23, Hervorh. i.O.). Damit wird zunächst einmal ein Sozialisationsprozess beschrieben: Kinder und Jugendliche eignen sich im Verlauf ihrer Entwicklung an, was „angemessen“ für ihr Geschlecht ist. Darüber hinaus ist *doing gender* jedoch ein lebenslanger interaktiver Prozess: Die Wahrnehmung und Inszenierung der Zugehörigkeit zu einem Geschlecht spielt in den alltäglichen Interaktionen immer wieder

eine Rolle. Beide Prozesse basieren zugleich auf institutionellen Regeln, die den Glauben an die vermeintlich natürliche Differenz zwischen den Geschlechtern immer wieder bestätigen: Erving Goffman (Goffman 1994) hat dies als „institutionelle Reflexivität“ bezeichnet. Die Geschlechtersegregation und damit die Selbstverständlichkeit, mit der bestimmte Berufe mit Weiblichkeit oder Männlichkeit assoziiert werden, gehört zu solch einer institutionellen Reflexivität (vgl. Brandt/Cornelißen 2004, 31 f.). Hinzu kommt die Macht von Symbolen, die Pierre Bourdieu aufzeigt, wenn er von einer „Nötigung durch Systematizität“ spricht (Bourdieu 1997, S. 92 f.). Die Assoziationskette von Naturwissenschaft oder Technik mit „hart“ und „männlich“ ist z. B. eine solche symbolische Verstetigung.

Die Konnotation von Berufen als „männlich“ oder „weiblich“ spielt nach der Theorie von Gottfredson in den Planungen und Überlegungen der Jugendlichen eine wichtige Rolle. Wenngleich dies nicht unbedingt für alle Jugendlichen gilt, besteht trotzdem immer die Möglichkeit, dass sie relevant (gemacht) wird. Es gibt keine Zwangsläufigkeit in der Herstellung geschlechtsdifferenter Berufswahlen, d. h. das Durchbrechen der als selbstverständlich angenommenen Ordnungen ist zweifellos möglich, praktisch jedoch keineswegs einfach – die zahlreichen an Mädchen und junge Frauen gerichteten MINT-Projekte haben die Frauenquote in diesen Berufen nur unwesentlich gesteigert.

Mit dem gendertheoretischen Ansatz lässt sich verdeutlichen, dass die berufsorientierenden Maßnahmen vor der Schwierigkeit stehen, das vorhandene oder zu weckende Interesse an Berufen möglichst *nicht* auf das Geschlecht zu beziehen. In dem Moment, in dem die Geschlechterverhältnisse in diesen Berufen betont werden, wird die „Ungewöhnlichkeit“ oder die „Normalität“ eines Engagements oder Interesses daran aufgerufen. Damit wird eine entsprechende Positionierung zum jeweiligen (Berufs-)Bereich erzwungen, die es – im Fall „geschlechtsuntypischer“ Berufe – erschwert, das eigene Interesse als etwas Selbstverständliches und auf die Inhalte bezogenes zu vertreten. Geschlecht wird dramatisiert, wodurch die jeweiligen Mädchen oder Jungen zu „außergewöhnlichen“ werden: Zweifellos kann dies bei einigen mit dem Genuss verbunden sein, im Mittelpunkt zu stehen. Eher lässt sich jedoch vermuten, dass dies gerade in der Adoleszenz als unangenehm erlebt wird.

Im Folgenden soll als Bezugspunkt für unsere eigene Forschung der neuere empirische Forschungsstand zur Berufsorientierung gesichtet werden. Dabei konzentrieren wir uns auf Studien, die explizit oder implizit die Genderdimension einbeziehen. Zudem werden nur jene empirischen Arbeiten in den Blick genommen, die Berufsorientierungsprozesse bis zum Ende der

schulischen Ausbildung erforschen, da es uns vor allem um die Berufsorientierung geht, die *vor dem Übergang* in eine berufliche Qualifizierung – sei es im Übergangssystem, in der dualen oder schulischen Ausbildung oder im Studium – liegt.

2.2 Forschungsstand zu Gender und Berufsorientierung

Die Beschäftigung mit „Berufsorientierung“ betrifft verschiedene Institutionen und Akteure. Für die im Rahmen dieses Berichts besonders interessierenden allgemeinbildenden Schulen ist das kein neues Thema, denn bereits „die Reichsschulkonferenz von 1920, der Deutsche Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen der 1950er und 1960er Jahre, der Deutsche Bildungsrat der 1960er und 1970er Jahre und aktuell die Kultusministerkonferenz haben die Hinführung der Jugend zur Berufs- und Arbeitswelt als eine – wenn auch nicht ausschließliche – schulische Aufgabe gekennzeichnet“ (Büchter/Kremer/Zoyke 2014, S. 1–2). Vor allem in den Haupt- und Realschulen bzw. den ihnen äquivalenten Sekundarstufen I wurde Berufsorientierung im Kontext von „Arbeitslehre“ bearbeitet (vgl. z.B. Dederling et al. 1996). Neben den Lehrkräften, die für dieses Fach ausgebildet wurden, befassten sich dennoch vor allem Berufspädagog/innen mit den dabei anstehenden Fragen. Konjunktur erhielten die Debatten immer dann, wenn gesellschaftliche Probleme sich zuspitzten – wie die Jugendarbeitslosigkeit in den 1970/80er Jahren, die zum Ausbau eines umfangreichen „Übergangssystems“ zwischen den allgemeinbildenden und den berufsqualifizierenden Schulen führte. Die seit einigen Jahren deutlich werdenden Diskrepanzen zwischen Ausbildungsstellenangebot und -nachfrage bei gleichzeitigem Anstieg akademischer Ausbildungen hat das Thema erneut virulent werden lassen. Seitens des Bundesministeriums für Bildung und Forschung führte dies sogar zur Beauftragung einer Studie durch das Deutsche Jugendinstitut (DJI), in der die Attraktivität der dualen Ausbildung erkundet werden sollte (Tillmann et al. 2014). Schließlich zeigt sich die Bedeutung des Themas auch in einem sprunghaften Anstieg von Publikationen: Die Datenbank des Bundesinstituts für Berufsbildung (BIBB) weist für den Zeitraum 1994 bis 2016 derzeit 1.240 Treffer zum Stichwort „Berufsorientierung“ aus (www.lddb.de – letzter Aufruf 29.11.2016). Während es dabei überwiegend um Maßnahmen für benachteiligte Jugendliche bzw. um das „Übergangssystem“ geht, kommt auch die Rolle der allgemeinbildenden Schule in den Blick. Allein für die Jahre ab 2014 weist die Datenbank über 40 Publikationen aus, die sich mit „Berufsorientierung und

Schule“ befassen. Allerdings sind dies zu großen Teilen programmatische und/oder praktisch orientierte Beiträge, während empirische Arbeiten deutlich seltener vertreten sind (vgl. Faulstich-Wieland 2014; Kayser/Ziegler 2014). Wenn Frank Tillmann u. a. von „einem umfangreichen Fundus jüngerer Forschungsarbeiten“ sprechen (Tillmann et al. 2014, S. 7) bezieht sich ihre Zusammenstellung von Forschungsergebnissen überwiegend auf Studien aus dem Zeitraum 2000 bis 2010. Es gibt sehr viele konzeptionelle Vorstellungen, wie schulische Berufsorientierung aussehen soll und wie sie mit praktischen Ansätzen verbunden werden kann. Nach Hans Kayser ist dabei jedoch „die normative Diskussion ... bezeichnend für den Diskurs, der häufig keine zusammenhängende Einbindung empirischer Erkenntnisse beinhaltet“ (Kayser 2013, S. 35).³ Selbst dies würde ihm jedoch nicht reichen:

„Ganzheitlich-formative Berufsorientierung will mehr sein als Befähigung zur Berufswahl, aber es ist ein zentrales Anliegen. Daher scheint es absurd, dass ein Großteil dieser Bemühungen keinen Bezug auf Theorien nimmt, wie Berufswahl entsteht und welche Faktoren dafür überhaupt relevant sind. Viele Autoren binden im Bezug auf Maßnahmen und Akteure zwar verschiedene Forschungsbefunde ein, integrieren diese aber nicht in einem schlüssigen Gesamtkonzept. Dafür fehlt die Einbindung eines differenzierten, abgesicherten Verständnisses über Einflüsse und Eigenschaften des Berufsorientierungs- und Berufswahlprozesses sowie der Rolle von Akteuren darin“ (ebd.).

Das Betriebspraktikum bildet in den meisten Konzepten zur Berufsorientierung das Kernstück der Aktivitäten (vgl. als neuere Publikationen Beinke 2014; Degener/Gieseke 2016). Allerdings ist die Ausgestaltung der Praktika sehr heterogen und selbst die eigentlich obligatorische Vor- und Nachbereitung in den Schulen entfällt manchmal – auf jeden Fall ist ihr Nutzen sehr von den Rahmenbedingungen und den konkreten Möglichkeiten abhängig. Dennoch – so resümieren Nina Preis, Frauke Niebl und Ludwig Stecher ihre Untersuchung – „lässt sich sagen, dass das Praktikum – eine entsprechende didaktische Aufarbeitung vorausgesetzt – als Gesamtkonzept generell wün-

3 Davon hebt sich insofern positiv ab, als sowohl theoretische wie empirische Erkenntnisse berücksichtigt werden: Brüggemann/Rahn 2013.

schenswert ist.“ (Preis/Niebl/Stecher 2012, S. 24). Auch Günter Ratschinski und Philipp Struck können in einer Längsschnittstudie zeigen, dass Betriebspraktika – neben individuellen Beratungen – die größten Effekte zeigen: „Als effektivste Berufsorientierungsmaßnahmen erweisen sich die praktischen Erfahrungen in der betrieblichen Tätigkeit und die Beratungen durch die Arbeitsagentur“ (Ratschinski/Struck 2012, S. 14). Allerdings bleibt bisher unklar, ob oder wie sie zur geschlechtsbezogenen Erweiterung von Berufswahlen beitragen.

Empirische Studien zur Berufsorientierung – und hier insbesondere zur Rolle der allgemeinbildenden Schule und unter einer Genderperspektive – sind nach wie vor selten. Mit der Herausgabe eines Schwerpunktheftes zur Berufsorientierung (bwp@27, 2014) sowie einer Spezialausgabe der Online-Zeitschrift bwp@ zum Thema „Berufsorientierung im Lebenslauf – theoretische Standortbestimmung und empirische Analysen“ (Faulstich-Wieland/Rahn/Scholand 2016a) wurde die aktuelle Forschung weitgehend erfasst. In der Bilanz muss man dazu konstatieren, dass

„die berufliche Orientierungsforschung bislang allerdings insbesondere ‚negatives Wissen‘ generiert [hat]. Wir kennen Verhaltensweisen, die Risikofaktoren für das Gelingen des beruflichen Orientierungsprozesses sind, und eine ganze Reihe von ‚Fehlern‘, die man im Zuge der Berufsorientierung machen kann. [...] Darüber, *wie* berufliche Orientierungsprozesse in ihren einzelnen Phasen unterstützt und gefördert werden können, damit sie sowohl in den jeweiligen Phasen wie als Gesamtprozess gelingen, wissen wir jedoch bislang eher wenig“ (Faulstich-Wieland/Rahn/Scholand 2016b, S. 7; kursiv i.O.).

Sortiert man die Empirie hinsichtlich der aufgegriffenen Fragen, so zeichnen sich vor allem drei Aspekte ab: Ein *Hauptpunkt* in den Untersuchungen spielt die Frage danach, ob die Jugendlichen am Ende der allgemeinbildenden Schulzeit *konkrete Berufsvorstellungen* entwickelt haben. Ein zweiter wichtiger Bereich gilt der Untersuchung, *wer oder was* die *Entwicklung der Berufsvorstellungen* und Wünsche beeinflusst hat. Dabei interessiert uns vor allem, wer oder was die Entwicklung „*geschlechtsuntypischer*“ *Berufswünsche* bestimmt. Dieser Aspekt betrifft dann insbesondere die Frage, welche Rolle die *schulische Berufsorientierung* in diesen Prozessen spielt.

Berufswünsche der Jugendlichen

In der vom Deutschen Jugendinstitut durchgeführten Münchner Schulabsolventen-Längsschnittstudie wurden von April 2008 bis November 2010 Jugendliche aus Abgangsklassen der allgemeinbildenden Schulen interviewt (Lex 2012): An allen vier Erhebungen nahmen 538 Jugendliche teil – in der ersten Erhebung waren es 1.037, in der zweiten im November 2008 803, 2009 noch 614. 53 Prozent der Interviewten waren Jungen und 73 Prozent hatten einen Migrationshintergrund. Insgesamt wollten 60 Prozent dieser Jugendlichen eine berufliche Ausbildung beginnen, wobei dies mehr Jugendliche ohne Migrationshintergrund und mehr Jungen als Mädchen anstrebten. Tatsächlich konnten nach dem Schulabschluss – d.h. im November 2008 – 61 Prozent der Jungen und 65 Prozent der Mädchen ohne Migrationshintergrund, 36 Prozent der Jungen und 48 Prozent der Mädchen aus der zweiten Generation mit Migrationshintergrund und nur 26 Prozent der Jungen und 36 Prozent der Mädchen aus der ersten Generation eine Ausbildung beginnen. Jugendliche mit Migrationshintergrund – und hier vor allem die Jungen profitierten also deutlich weniger von der Ausbildungsmarktlage in München als Jugendliche ohne Migrationshintergrund.

Rosine Dombrowski hat sich in ihrer Dissertation ebenfalls der Gruppe der benachteiligten Jugendlichen zugewandt, indem sie die NEPS-Daten von 1.374 Personen (aus der 4. Kohorte), welche die Schule mit dem Hauptschulabschluss oder ohne Abschluss verlassen werden, analysiert hat (Dombrowski 2015). Von diesen Jugendlichen – die zum Zeitpunkt der Erhebung die 9. Klasse besuchten – waren 46 Prozent Schülerinnen und 54 Prozent Schüler; 35 Prozent verfügten über einen Migrationshintergrund. Zu Beginn der 9. Klasse hatten insgesamt 74 Prozent einen Berufswunsch, mit 80 Prozent erheblich mehr Schülerinnen als mit 69 Prozent Schüler. Die Berufswünsche waren deutlich geschlechtsdifferenzial und zugleich weitgehend „geschlechtstypisch“ (vgl. Tabelle 1): Nur die Kaufleute im Einzelhandel tauchten bei beiden Geschlechtern unter den ersten acht Nennungen auf.

Die Schülerinnen waren insgesamt jedoch weniger auf typisch weibliche Berufe orientiert als die Schüler auf typisch männliche: 66 Prozent der Schülerinnen nannten „Frauenberufe“ als Wunschberuf, 8 Prozent „Männerberufe“ und 26 Prozent neutrale Berufe. Bei den Schülern nannten nur 6 Prozent „Frauenberufe“, 82 Prozent „Männerberufe“ und 12 Prozent neutrale Berufe (ebd., S. 173). Die Schülerinnen hatten insgesamt auch mehr Berufswünsche als die Schüler: 30 Prozent hatten mehr als zwei Wünsche, 20 Prozent zwei und 50 Prozent nannten nur einen Berufswunsch; bei den Jungen hatten nur 24 Prozent mehr als zwei Wünsche, 24 Prozent zwei und 52 Prozent einen

Tabelle 1

Häufigste Berufswünsche der (Haupt-)Schülerinnen und Schüler

Schülerinnen		Schüler	
Kauffrau Einzelhandel	12 %	Kfz-Mechatroniker	16 %
Erzieherin	11 %	Tischler	7 %
Friseurin	7 %	Kaufmann Einzelhandel	6 %
Med. Fachangestellte	5 %	Industriemechaniker	6 %
Altenpflegerin	4 %	Maler und Lackierer	5 %
Kinderpflegerin	4 %	Elektroniker (Handwerk)	5 %
Gesundheits- und Krankenpflegerin	4 %	Koch	4 %
Tierpflegerin	3 %	Metallbauer	4 %
insgesamt	48 %	insgesamt	52 %

Quelle: Dombrowski 2015, S. 171

(ebd., S. 172). Die Bewertung dieses Befundes ist im Kontext der Diskussion um die Berufsorientierung jedoch ambivalent: Einerseits sollen die Jugendlichen einen konkreten Berufswunsch entwickeln, andererseits wird gewünscht, dass sie flexibel auf das Angebot von Ausbildungsstellen reagieren und ihr Spektrum nicht zu sehr einengen – was leichter möglich ist, wenn man mehr als eine Option verfolgt (vgl. Kapitel 4).

Dombrowski hat auch die Realisierbarkeit der geäußerten Berufswünsche überprüft – gemeint ist damit, ob der zu erwartende Schulabschluss den Eintritt in eine entsprechende Ausbildung realistisch macht: Die Schülerinnen hatten zu 41 Prozent nicht realisierbare Wünsche gegenüber nur 11 Prozent der Schüler (ebd., S. 177). Damit sind „die beruflichen Optionen von Schülerinnen mit maximal Hauptschulabschluss ... deutlich stärker eingeschränkt als die der Schüler“ (ebd., S. 214). Als Gründe für die größeren Schwierigkeiten vermutet Dombrowski zwei Aspekte: Zum einen erfordern die konkreten Berufswünsche der Schülerinnen häufiger den Abschluss der Mittleren Reife, zum anderen antizipieren sie bei Berufswünschen in „Männerberufen“ Diskriminierungen. Im Laufe des 9. Schuljahres führte dies bei den Mädchen dazu, dass sie ihre schulischen Aspirationen den Berufswünschen anpassten, d. h. zunächst einmal weiter zur Schule gehen wollten (ebd., S. 217).

Maria Richter hat ebenfalls die Berufsorientierung von Hauptschüler/innen untersucht, und zwar in einer quantitativen Auswertung im Rahmen der

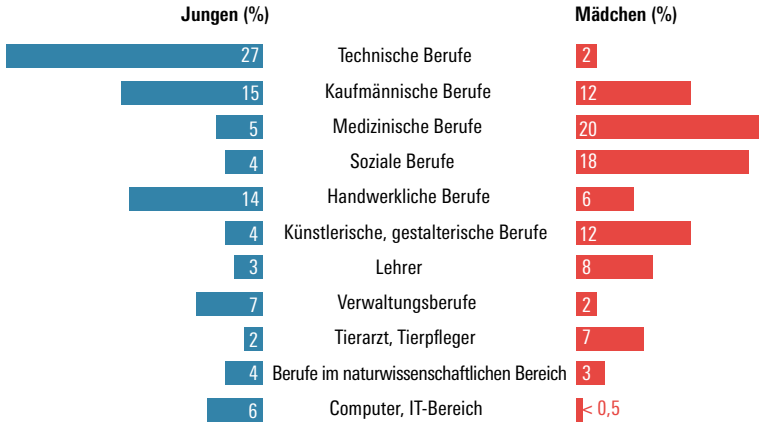
Niedersächsischen Evaluationsstudien „Abschlussquote erhöhen – Berufsfähigkeit steigern 1 und 2“ und „Vertiefte Berufsorientierung und Praxisbegleitung“. Dabei ging es ihr in erster Linie um den Einfluss von Eltern und Peers im Hinblick auf ethnische Zugehörigkeiten, d. h. sie hat überprüft, ob es Unterschiede zwischen drei Gruppen gibt, nämlich zwischen Jugendlichen ohne Migrationshintergrund, Jugendlichen, deren Familien aus der Türkei migriert sind und Jugendlichen, die aus der ehemaligen Sowjetunion nach Deutschland kamen (Richter 2016). Insgesamt entwickelten die meisten der Jugendlichen am Ende der Schulzeit konkrete Berufsvorstellungen, die auch gemessen an ihren Schulabschlüssen, realistisch sind. Allerdings zeigten sich deutliche Defizite hinsichtlich der konkreten Kenntnisse über den Wunschberuf – nur ca. 60 Prozent hatten sich bereits genauer darüber informiert (ebd., S. 267). Zwischen den Gruppen mit unterschiedlichem Migrationsstatus gab es sowohl Gemeinsamkeiten wie Unterschiede: Letztere betrafen vor allem die Entwicklung konkreter Berufswünsche und die Kenntnisse über Berufsmöglichkeiten. Jugendliche aus der ehemaligen Sowjetunion waren deutlich seltener gut informiert und hatten entsprechend weniger klare Berufswünsche als Jugendliche ohne Migrationshintergrund. Beide Gruppen waren jedoch sehr daran interessiert, sofort nach der Schule einen Ausbildungsberuf zu ergreifen. Jugendliche mit türkischen Wurzeln dagegen waren ebenso wie Jugendliche ohne Migrationshintergrund gut informiert, wollten aber seltener gleich eine Ausbildung aufnehmen. Den Eltern kam bei der Entwicklung der Berufsorientierung eine besondere Rolle zu: So geht Richter davon aus, dass die Eltern der Jugendlichen aus der ehemaligen Sowjetunion ihren Kindern weniger gut helfen konnten, weil sie über das deutsche Berufsbildungssystem nicht informiert waren. Eltern türkischstämmiger Jugendlicher dagegen konnten weniger positive Rollenmodelle stellen, weil sie aufgrund von Diskriminierungen am Arbeitsmarkt häufiger arbeitslos waren oder keine stetigen Berufserfahrungen aufwiesen. Die Rolle der Peers – in diesem Fall die institutionell bedingte Zusammensetzung der Klassen nach Migrationsanteil – erwies sich durchaus als bedeutend, weil die Jugendlichen von den beruflichen Erfahrungen und Kenntnissen der Mitschüler/innen profitierten. Leider konnte Richter Geschlecht nur als Kontrollvariable nutzen, aufgrund der geringen Fallzahlen vor allem bei den Jugendlichen mit Migrationshintergrund jedoch nicht prüfen, ob es ähnliche Unterschiede wie bei Jugendlichen ohne Migrationshintergrund auch bei denen mit unterschiedlicher ethnischer Herkunft gibt (ebd., S. 274).

Im Auftrag der Vodafone-Stiftung wurden im September 2014 durch das Institut für Demoskopie Allensbach bundesweit 528 Schülerinnen und Schü-

Abbildung 3

Berufspläne von Mädchen und Jungen

Möchte später in diesem Beruf arbeiten ...



Basis: Bundesrepublik Deutschland, Schüler der letzten 3 Klassen an allgemeinbildenden weiterführenden Schulen, die zumindest eine ungefähre berufliche Vorstellung haben.

Quelle: eigene Darstellung nach Vodafone Stiftung Deutschland 2014, S. 11 bzw. S. 28

ler der letzten drei Klassen an allgemeinbildenden Schulen – d. h. aus den 8. bis 10. Klassen von Sekundarschulen ohne gymnasiale Oberstufe und aus den 10. bis 12. bzw. 13. Klassen aus gymnasialen Oberstufen – sowie 483 Eltern, deren ältestes Schulkind eine dieser Klassen besuchte, befragt. Anders als bei den bisher referierten Studien fanden die Interviewenden nur bei knapp 30 Prozent dieser Jugendlichen konkrete Vorstellungen zu ihrer beruflichen Zukunft, während 20 Prozent noch gar keine Vorstellung hatten (Vodafone Stiftung Deutschland 2014, S. 4 und 28). Ein knappes Drittel der Schülerinnen und ein knappes Viertel der Schüler machte sich durchaus Sorgen über die berufliche Zukunft (ebd., S. 21). Die Berufsfelder, in denen die Jugendlichen später mal arbeiten wollten, unterscheiden sich auch in dieser Befragung relativ deutlich nach Geschlecht, wie [Abbildung 3](#) zeigt.

Bei den Jungen stehen technische, bei den Mädchen medizinische Berufe an der Spitze. Die Eltern spielen als Ratgebende eine wichtige Rolle, wenn-

gleich sie nicht notwendigerweise hilfreich sind. Die Befragung der Eltern zeigt, dass die Geschlechterdifferenz in den Berufswünschen tendenziell von ihnen mit hergestellt – zumindest mit getragen wird. Zwar hatten ungefähr Zweidrittel der Eltern keinen konkreten Berufswunsch für ihre Töchter bzw. Söhne. Von denen, die jedoch entsprechende Wünsche hatten, wollten 10 Prozent, dass ihr Sohn einen technischen und 8 Prozent, dass er einen handwerklichen Beruf ergreift. Bei den Töchtern wünschten sich 9 Prozent der Eltern, dass sie einen kaufmännischen und 6 Prozent der Eltern wollten, dass die Tochter einen medizinischen Beruf ausüben wird (ebd., S. 29).

Wer beeinflusst die Berufswahl?

Die Analyse von Daten der Schweizer Kinder- und Jugendlängsschnittstudie COCON (Erhebungen 2006 und 2009, als die Jugendlichen 15 bis 18 Jahre alt waren) zum Einfluss der Eltern auf die Wahl geschlechtstypischer Berufe von Marlis Buchmann und Irene Kriesi bestätigt diesen Einfluss von Eltern. Geschlechtstypische Begabungszuschreibungen durch die Eltern bewirken, ob die Söhne oder Töchter eher in „Männer-“ oder in „Frauenberufe“ einmünden (Buchmann/Kriesi 2012). Allerdings handelt es sich weniger um direkte Lenkungen, sondern vielmehr um ein komplexes Zusammenspiel zwischen der Entwicklung entsprechender Berufswünsche, den Unterstützungsformen durch die Eltern und den Selektionskriterien der einstellenden Betriebe.

Tim Brüggemann u. a. haben im Rahmen der regionalen Längsschnittstudie „Berufsorientierung im Panel“ (BOP) vor allem die Orientierung auf einen Berufswunsch im Gesundheitsbereich – als einem antizipierten Berufsfeld, in dem ein Fachkräftemangel befürchtet wird – geprüft. Mädchen hatten solche Berufswünsche viel stärker im Fokus als Jungen und es zeigte sich ein deutlicher Zusammenhang zwischen entsprechenden Berufsausübungen im sozialen Nahfeld, speziell durch die Eltern – und dem Wunsch, dort ebenfalls tätig zu werden (Brüggemann et al. 2016).

Elena Makarova, Belinda Aeschlimann und Walter Herzog haben an Schweizer Schülerinnen der Sekundarstufe II, die sich in einer naturwissenschaftlich-technischen Ausbildung befanden, untersucht, welche Rolle Vorbilder für ihre „geschlechtsuntypische“ Berufswahl hatten (Makarova/Aeschlimann/Herzog 2016). Die Eltern stehen bei der Nennung von Vorbildern an erster Stelle, wobei allerdings der Vater von den jungen Frauen, die einen geschlechtsuntypischen Beruf erlernen, signifikant häufiger genannt wurde als von den Frauen in einem „Frauenberuf“, für die Mutter und Schwester wichtiger waren. Für die Frage danach, auf welche Weise Eltern bzw. Familienangehörige Vorbilder sind, unterscheiden Makarova u. a. drei Mechanis-

men der Vorbildwirkung: „*Erstens* auf das Interesse am Beruf der Eltern, *zweitens* auf die Unterstützung durch die Eltern und *drittens* auf eine wahrgenommene charakterliche Ähnlichkeit mit den Eltern bzw. einem Elternteil“ (ebd., S. 13). Die qualitativen Interviews mit den jungen Frauen zeigten jedoch, dass es nicht primär das Geschlecht der Eltern war, sondern die Geschlechtstypik des Berufs – Mütter wurden vor allem dann als Vorbild genannt, wenn sie einen „Männerberuf“ ausübten (ebd., S. 14–15). Schulische Lehrkräfte wurden von den jungen Frauen ebenfalls als Vorbilder genannt, wobei deren Geschlecht nicht ausschlaggebend war. Ihre Funktion bestand vor allem darin, zu einer untypischen Wahl zu ermuntern und die Entscheidungsfindung zu unterstützen und zu begleiten. Bei den Peers spielten Männer eine größere Rolle und sie wurden zu Vorbildern, wenn sie den jungen Frauen Einblick in die berufliche Ausbildung ermöglichten und natürlich sie dazu ermutigten. Schließlich nannten die Befragten auch berühmte Persönlichkeiten als Vorbilder, die eine „inspirierende Wirkung“ hatten (ebd., S. 14). Dass es sich dabei häufiger um Männer handelt, ist am ehesten dem Fehlen von Frauen in diesem Bereich bzw. der einseitigen Präsentationen z. B. in den Schulbüchern geschuldet (vgl. Moser 2016). Insgesamt erwies sich bei allen Vorbildern deren Nähe zum Beruf als ausschlaggebend und weniger deren eigenes Geschlecht.

Marcel Helbig und Kathrin Leuze haben die deutschen PISA 2000-Daten im Blick auf die Berufsorientierung der 15jährigen analysiert. Sie finden zunächst einmal eine deutlich stärkere Fokussierung der Berufswünsche von Jungen auf „Männerberufe“ (64 Prozent) als von Mädchen auf „Frauenberufe“ (45 Prozent) (Helbig/Leuze 2012, S. 103). Die Prüfung nach Zusammenhängen ergibt für die sozioökonomische Herkunft der Jugendlichen einen Einfluss auf die Berufsaspirationen der Mädchen: Sie präferieren eher geschlechtsuntypische Berufe, wenn sie aus höheren sozialen Schichten kommen. Jungen aus diesen sozialen Milieus dagegen präferieren sogar seltener Frauenberufe.

„Offensichtlich scheinen sich moderne Geschlechtsrollenvorstellungen vorrangig auf die Präferenzen von Mädchen auszuwirken, indem sie zur Wahl männlicher Berufe animiert werden“ (ebd., S. 108).

Helbig und Leuze führen dies auf die bessere Informiertheit über die Bezahlung in den verschiedenen Berufen zurück, die für beide Geschlechter zu einer Tendenz in der Bevorzugung der besser bezahlten „Männerberufe“ führt.

Modellwirkungen finden sich eher bei Jungen, indem diese stärker in die gleiche Richtung tendieren wie ihre Väter, während sich dies für die Übereinstimmung von Müttern und Töchtern nicht zeigen lässt. Entscheidender scheint hier die Informiertheit über Berufe zu sein:

„Offensichtlich neigen Mädchen dazu, männliche Berufe zu wählen, wenn sie vermittelt über das Elternhaus und insbesondere den Vater mehr Informationen über männliche Berufe haben“ (ebd., S. 111).

Mit Hilfe von Daten der Schweizer TREE-Studie (Transition von der Erstausbildung ins Erwerbsleben) können Nina Wehner u. a. aufzeigen, dass es hoher Unterstützung insbesondere des sozialen Umfeldes bedarf, wenn junge Menschen einen geschlechtsuntypischen Beruf ergreifen (Wehner et al. 2016).

Die Notwendigkeit elterlicher Unterstützung bestätigt auch eine im Kontext der hier vorgestellten Projekte von uns durchgeführte Interviewstudie mit deutschen Auszubildenden in geschlechtsuntypischen Berufen: Alle interviewten Frauen berichteten von großem Rückhalt bei Eltern und Freunden. Für die jungen Männer galt dies nicht in gleichem Maße – hier fanden sich sogar eher Widerstände insbesondere Seitens der Väter, wenn die Söhne Friseur werden wollten (Faulstich-Wieland 2016). Die schulische Unterstützung wurde von beiden Geschlechtern als weniger hilfreich empfunden. Häufig erhielten sie nicht die entsprechenden Informationen, die ihnen eine fundierte Entscheidung ermöglicht hätte.

Informiertheit der Jugendlichen über Berufsmöglichkeiten

Die Informiertheit über Berufe und selbst über Wunschberufe scheint generell ein Problem zu sein. Wie eine erste Auswertung unserer standardisierten Befragung der Schülerinnen und Schüler an zwei Hamburger Stadtteilschulen zeigte, schätzten die Achtklässler/innen ihre Kenntnisse über Berufe als eher gering einschätzten (Scholand 2016).

Gemäß der Vodafone-Studie fühlt sich ein gutes Drittel der befragten Schüler/innen nicht ausreichend informiert (Vodafone Stiftung Deutschland 2014, S. 25). Bei diesen steht an erster Stelle, dass sie nicht wissen, welche Berufe zu ihren Fähigkeiten passen: 67 Prozent insgesamt nannten dies, 70 Prozent der Jugendlichen von Sekundarschulen ohne gymnasiale Oberstufe. Letztere wissen auch zu 54 Prozent nicht, welche Ausbildungswege es überhaupt gibt, 53 Prozent wüssten gern, welche Berufe gute Zukunftsaussichten bieten (ebd.).

Rosemarie Blasi konnte für österreichische Schüler/innen ebenfalls feststellen, dass sich „ein Großteil von Jugendlichen ... über zukünftige Berufe und die Berufswahl nicht gut informiert und beraten“ fühlt (Blasi 2014, S. 180).

Günter Ratschinski und Philipp Struck bestätigen zunächst einmal in einer quantitativen Längsschnittstudie mit Niedersächsischen Haupt- und Realschüler/innen die bisherigen Befunde fast aller Studien, nämlich dass die meisten Schulabgänger/innen bereits wissen, was sie weiter machen wollen: lediglich 9 Prozent verfügte noch über keinen Berufswunsch (Ratschinski/Struck 2012, S. 5). Bei den anderen handelte es sich zudem überwiegend um „erstaunlich vernünftige“ Wünsche (ebd.). Die „Vernunft“ bezieht sich auf die Orientierung an den Ausbildungsmöglichkeiten und weniger an den eigenen Interessen: Vor allem das Interesse der Schülerinnen ist breiter als die Konzentration auf die Berufswünsche zeigt.

„Beim Vergleich der Wunschberufe mit den Angaben zu Interessenäußerungen auf vorgegebenen Berufelisten wird deutlich, dass etliche Schüler Zugeständnisse an den Arbeitsmarkt gemacht haben. Insbesondere Mädchen sind stärker an künstlerischen Berufen interessiert als ihre konkreten Berufswünsche ausdrücken“ (ebd.).

Die Frage der Informiertheit über Berufe ist – wie mehrere der Studien deutlich machen konnten – jedoch ein Problem, weil letztlich Entscheidungen ohne eine ausreichende Wissensbasis kaum sinnvoll zu treffen sind. Mit den Möglichkeiten des Internet bietet sich hier im Prinzip eine gute Basis:

„Das Internet nimmt unter den Informationsquellen wegen seiner ubiquitären Verbreitung und leichten Zugänglichkeit eine Sonderstellung ein, auch weil Printmedien, Einzeldaten und auch personengebundene Informationen im Netz (z. B. in Foren) zur tieferen Recherche abgerufen werden können“ (Müller/Blaich 2014, S. 4).

Dass Internetangebote eine zentrale Informationsquelle darstellen, ist bereits länger bekannt. Dabei scheinen die speziell auf Berufsorientierung zielenden Angebote jedoch keineswegs von den Zielgruppen erreicht zu werden. So gaben in einer BIBB-Studie mit gut 400 Auszubildenden aus den Berufen Informatikkaufleute, Kaufleute im Einzelhandel, Kfz-Mechatroniker/in und

medizinische Fachangestellte mehr als Dreiviertel der Befragten an, die einschlägigen Plattformen wie BEROOBI, Girls' Planet, Joblab und Planet Beruf nicht zu kennen – wobei Planet Beruf immerhin „nur“ 76 Prozent unbekannt war, 12 Prozent gaben an, die Plattform genutzt zu haben und davon 54 Prozent sie hilfreich bzw. sehr hilfreich fanden (Puhlmann et al. 2011, S. 10).

Eine Analyse sowohl von Filmen über geschlechtstypische wie über neutrale Berufe, die von der Bundesagentur für Arbeit auf Planet-Beruf.de als Informationsmaterial für Berufsorientierung zur Verfügung gestellt wurde, zeigt, dass die meisten dieser Filme wenig geeignet sind, um eine Erweiterung des Berufswahlspektrums in Richtung auf geschlechtsuntypische Berufe zu unterstützen (Faulstich-Wieland/Scholand 2015; Beer 2016).

An der unklaren Rolle des Internets als Informationsbasis hat sich auch in neuerer Zeit offenbar wenig geändert, denn man weiß nach wie vor nicht, wie die verschiedenen Quellen genutzt und eingeschätzt werden. Zudem sind die empirischen Erkenntnisse über die Bedeutung des Internets bei Berufs- und Studienwahlen uneinheitlich.

„Welche Informationen Jugendliche aus dem Netz beziehen, welche Seiten sie aufsuchen und wie sie darauf aufmerksam wurden bzw. wie sie sie gefunden haben, ob sie allein oder mit Peers oder Erwachsenen dabei im Netz unterwegs sind, welche Angebote sie nutzen – z. B. Berufseignungstests oder Online-Bewerbungsmöglichkeiten – ist nicht bekannt“ (Puhlmann 2014, S. 54).

In einer qualitativen Studie mit Schüler/innen an beruflichen Gymnasien sowie Erstsemesterstudierenden im Wintersemester 2013/14 in Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen haben Monika Müller und Ingo Blaich überprüft, in welcher Weise das Internet als Informationsplattform für Berufs- und Studienorientierungszwecke genutzt wird (Müller/Blaich 2014; Blaich 2015). Die Nutzung bezog sich vor allem auf Detailsuchen nach Informationen – was voraussetzt, dass man bereits weiß, wonach man sucht. Explorationen und der Aufbau von beruflichen Selbstkonzepten standen dagegen nicht im Vordergrund: Viele der Jugendlichen und jungen Erwachsenen äußerten sich zudem sehr kritisch im Blick auf die verschiedenen Selbsttests, die ihnen angeboten werden.

Ähnliche Ergebnisse bestätigt eine Schweizer Studie von Anja Gebhardt u. a., die mit Schüler/innen von 8. und 9. Jahrgängen durchgeführt wurde.

Am Ende des 9. Schuljahres gaben nur 17 Prozent der Jugendlichen an, nie durch das Internet bei Fragen der Berufswahl unterstützt worden zu sein, 42 Prozent nutzen es viermal oder mehr (Gebhardt et al. 2015, S. 12). Noch stärker werden die Jugendlichen nur von den Eltern unterstützt, die unangefochten an erster Stelle in der Wahrnehmung der relevanten Personen/Institutionen stehen (ebd.). Lehrkräfte stehen zwar an zweiter Stelle, werden dennoch nicht gleichermaßen oft als unterstützend erlebt. Die Frage, wie hilfreich die Unterstützung war, ergibt bei den Eltern einen Mittelwert von 3,49 – bei einer vierstufigen Skala, bei der 4 „sehr hilfreich“ meint. Das Internet steht mit 3,22 an zweiter Stelle, während die Lehrkräfte mit 2,92 erst an fünfter Stelle folgen – hinter Geschwistern und Mitarbeiter/innen eines Betriebes. Die Einschätzung der Unterstützungsleistung durch Lehrkräfte sinkt zudem vom Ende der 8. zum Ende der 9. Klasse signifikant ab (ebd., S. 14).

Auch Hochschulzugangsberechtigte in Deutschland nutzen das Internet als primäre Informationsquelle für Studienmöglichkeiten als häufigste Quelle, wobei das für junge Männer noch stärker gilt als für junge Frauen (Franke/Schneider 2015, S. 14).

Die schulische Berufsorientierung wird offenbar inzwischen auch vielen Schüler/innen in der Oberstufe an allgemeinbildenden Schulen angeboten, allerdings wird ihre Nützlichkeit eher gering eingeschätzt: 91 Prozent der Schülerinnen und 88 Prozent der Schüler geben an, dass die Schule Informationen bereitgestellt habe, nur 37 Prozent der Schülerinnen gegenüber 44 Prozent der Schüler schätzten diese jedoch als hilfreich ein (ebd., S. 19; S. 44; S. 48). Lehrkräfte an Schulen wurden nur von 18 Prozent der Befragten als unterstützend wahrgenommen (ebd., S. 22).

Ähnliche Einschätzungen zur Informationsgewinnung bzw. zur wahrgenommenen Wichtigkeit verschiedener Akteure und Institutionen erbringt die bereits erwähnte Befragung von Auszubildenden durch Angelika Puhlmann u. a.: Die Eltern sind die wichtigste Gruppe bei der Berufsorientierung, ihr Einfluss wird von einem guten Viertel als „sehr groß“ und nur von einem Fünftel als „gar nicht“ wahrgenommen. Lehrkräften dagegen wird von der Hälfte der Befragten kein Einfluss zugesprochen, nur bei 15 Prozent hatten sie einen großen Einfluss (Puhlmann et al. 2011, S. 8). Auch Dombrowski konnte bestätigen, dass Eltern nach wie vor die wichtigsten Ansprechpartner/innen der Jugendlichen in Berufsorientierungsfragen sind (Dombrowski 2015, S. 209).

Franziska Mahl, Tabea Schlimbach und Birgit Reißig haben 33 Jugendliche, die einen Haupt- oder Realschulabschluss erworben haben, über drei Jahre in ihrem Berufseinstiegsprozess begleitet. Sie identifizieren auf Grund

dessen zwei Haupttypen, die unterschiedliche Sichtweisen auf den eigenen Berufswahlprozess und damit auch unterschiedliche Anforderungen an Institutionen zur Unterstützung haben. Der erste Typ umfasst Jugendliche, die „sich selbst als handlungsmächtige Designer ihrer Wege“ sehen (Mahl/Schlimbach/Reißig 2014, S. 7). Da sie relativ klare Vorstellungen haben, nutzen sie die Institutionen und schätzen deren Hilfe auch überwiegend positiv ein. Anders dagegen der zweite Typ, zu dem Jugendliche gehören, die noch „keine oder nur unspezifische, unausgereifte berufliche Vorstellungen“ haben (ebd., S. 8). Sie erwarten, dass Institutionen Wegweiser oder Begleiter darstellen sollen, wobei sie in der Gefahr sind, sich deren Ratschlägen unkritisch anzupassen – und in der Folge dann die Hilfe als negativ bewerten. Die Tendenz zu „stark unhinterfragter Übernahme von Vorschlägen im Vertrauen darauf, dass die Akteure für sie die passfähigen Optionen auswählen“ führt nämlich „teilweise zu prekären Situationen“ (ebd., S. 9). Über diese beiden Typen hinaus gibt es eine heterogene Gruppe von Jugendlichen, für die Berufsorientierungsinstitutionen aus verschiedenen Gründen eher eine marginale Rolle spielen. Um den verschiedenen Typen gerecht zu werden, besteht – so das Fazit der Autorinnen – vor allem Bedarf an „einer hoch reflexiven und zeitlich entgrenzten, abrufbereiten Unterstützung“ (ebd., S. 15).

Passungsprobleme?

Die Überprüfung der Berufswünsche über die Zeitspanne hinweg ergibt deutliche geschlechtsdifferente Entwicklungen, die allerdings nicht notwendigerweise in der klaren Art von Einschränkungen und Kompromissen verlaufen, wie Linda Gottfredson (Gottfredson 2002) sie prognostiziert hat (vgl. [Kapitel 2.1](#)). Ein aktueller Vergleich der Berufseinschätzungen zwischen dem sechsten und dem zehnten Jahrgang, der an Schüler/innen im Kreis Paderborn vorgenommen wurde, zeigt, dass die Schülerinnen im Mittel eine größere Spanne auf der Geschlechtsdimension zeigen, während die Prestigedimension für die Schüler dominanter ist (Steinritz/Lehmann-Grube/Ziegler 2016). Dies ergibt sich primär aus der Tatsache, dass bei den befragten Mädchen das Mindestprestige eines Berufes niedriger lag als bei den befragten Jungen. Die obere Prestigegrenze dagegen zeigte keine Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Gaby Steinritz u. a. halten vor allem den Befund der Akzeptanz von Berufen mit geringerem Prestige möglicherweise einerseits dadurch bedingt, dass den befragten Mädchen die soziale Relevanz von Tätigkeiten wichtiger ist als ihr Prestige; andererseits spielt vermutlich ihre geringere Selbstwertschätzung eine Rolle:

„Eine weitere Ursache für die geringere Prestigeorientierung der jungen Frauen könnte darin liegen, dass sie ihre Fähigkeiten und ihr Leistungsvermögen zum Erreichen bestimmter Berufe unterschätzen“ (ebd., S. 97).

Frank Tillmann u. a. haben über eine Sekundärauswertung der NEPS-Daten deutliche Geschlechterdifferenzen in den Berufswahlmotiven gefunden: Verdienst, Arbeitsplatzsicherheit, Karrieremöglichkeiten im Beruf sowie viel Raum für Freizeit und Familie sind Items, die den Schülern wichtiger sind als den Schülerinnen. Schülerinnen betonen das inhaltliche Interesse und den Spaß am Beruf. Für Schüler mit Migrationshintergrund spielt „der Verdienst eine vergleichsweise große Rolle bei der Auswahl des Berufs, die Respektierung durch den Beruf und Karrieremöglichkeit sind für Schülerinnen mit Migrationshintergrund besonders wichtig“ (Tillmann et al. 2014, S. 57). Schüler seien folglich stärker extrinsisch, Schülerinnen stärker intrinsisch motiviert (ebd.). Unter den jungen Menschen mit einer Hochschulzugangsberechtigung finden sich bei den jungen Männern tendenziell mehr als bei den jungen Frauen, die sich einen erfolgreichen Abschluss des Studiums zutrauen (ebd.).

Die normativen Anforderungen an den Berufswahlprozess – die keineswegs immer explizit sein müssen – spielen eine zentrale Rolle für die stärkere Fokussierung von jungen Frauen auf geschlechtstypische Berufswahlen. Das legt zumindest eine qualitative Studie von Christiane Micus-Loos u. a. nahe (Micus-Loos et al. 2016). Die Autorinnen haben Gruppendiskussionen mit Schülerinnen und Schülern aus gymnasialen Oberstufen durchgeführt, um herauszufinden, welche Aspekte vor allem den Schülerinnen in ihrem Berufswahlprozess wichtig sind. Diese sind durchaus widersprüchlich: Ein wesentliches Kennzeichen betrifft die Anforderung, einen Beruf zu finden, der Spaß macht, zugleich statusangemessen ist und ökonomische Sicherheit und Unabhängigkeit gewährleistet. Dies setzt nicht nur eine gute Kenntnis der verschiedenen Berufe voraus, sondern auch eine entsprechende Selbstkenntnis. Von den Schülerinnen wird als zweiter Anforderungsbereich die Vereinbarkeit von Beruf und Familie thematisiert. Vor allem hier erweisen sich unvereinbare Widersprüche als problematisch: Einerseits sind die jungen Frauen karriereorientiert, andererseits sehen sie sich nach wie vor in der Hauptverantwortung für Kinder. Letztlich bleibt die Vereinbarkeitsproblematik damit ein Bereich, von dem sie glauben, ihn individuell lösen zu müssen – gesellschaftliche Veränderungen kommen so gar nicht in den Blick. Schließlich

spielt die körperliche Erscheinung für die Inszenierung von Weiblichkeit eine große Rolle bei der Betrachtung von Berufen – und sie verhindert nach wie vor in vielen Fällen die Wahl von „Männerberufen“. Insgesamt – so die Schlussfolgerung der Autorinnen konstruieren sich die Schülerinnen

„ganz selbstverständlich zum einen als moderne, kompetente Subjekte, die die Wahl haben [...], und zum anderen als allein-verantwortliche Subjekte in der Kinderversorgung bei gleichzeitiger Erwerbsorientierung [...]. Unhinterfragt scheint dabei die Notwendigkeit der Unabhängigkeit und Eigenständigkeit. Darüber hinaus inszenieren sich die jungen Frauen als planende, aktive und vorausschauende Subjekte, die nicht nur Mutterschaft zum ‚richtigen‘ Zeitpunkt wählen [...], sondern auch bereits versuchen, ihr Wissen um Geschlechterungleichheiten, Inkompatibilitäten von bestimmten Berufen mit (intelligiblen) Weiblichkeitsentwürfen [...] sowie mögliche Schwierigkeiten auf dem Arbeitsmarkt in ihre Entscheidungsprozesse mit zu integrieren und nach individuellen Lösungen zu suchen“ (ebd., S. 203).

Micus-Loos u. a. betonen, dass dies keineswegs einfach individuelle Konstruktionen sind, sondern sie sehr wohl die gesellschaftlich gültige Norm der „heterosexuellen Matrix“ widerspiegeln. Als Konsequenz für die pädagogische Unterstützung von Berufswahlprozessen fordern die Autorinnen entsprechend:

„Aufgabe für Pädagogik ist es somit weniger dafür zu sorgen, dass das Subjekt weiß, wer es ist, oder einen kohärenten, von Scheitern unbedrohten Berufs- und Lebensentwurf postulieren kann. Vielmehr sollten pädagogische Konzepte Raum für die Thematisierungen von Erfahrungen und Möglichkeiten des Scheiterns und biographischer Brüche geben und insbesondere Berufswahlprozesse auch als Berufsfindungsprozesse fassen, in denen sich Vorstellungen ‚vom guten Leben‘, ‚vom richtigen Beruf‘ entwickeln [...], verändern dürfen und in ihrer Widersprüchlichkeit erfahren werden können“ (ebd., S. 255).

Bedeutung praktischer Erfahrungen

Gemäß der großen Wichtigkeit, die im Kontext von Berufsorientierung dem Betriebspraktikum beigemessen wird (s. o.), setzen viele pädagogische Maßnahmen, die Jugendliche für geschlechtsuntypische Berufswahlen gewinnen wollen, auf praktische Erfahrungen. Seit 2001 wird dafür jährlich ein „Girls’ Day“ durchgeführt – nachdem sich im ersten Jahr „nur“ 1.800 Schülerinnen in 39 Veranstaltungen beteiligten, stiegen die Angebote ab 2002 kontinuierlich an und erreichen inzwischen mit fast 10.000 Veranstaltungen mehr als 100.000 Schülerinnen (Wikipedia 2017). Die ursprüngliche Idee stammte aus den USA und sah vor, Töchtern – später auch Söhnen – an einem Tag Einblick in den Arbeitsplatz ihrer Eltern zu geben („take our daughters (and sons) to work“). In Deutschland ging es nicht darum, Töchter von Mitarbeiter/innen an den Arbeitsplatz mitzunehmen, sondern Mädchen Einblick in Berufe zu ermöglichen, die sie in der Regel nicht in Betracht ziehen. Mittlerweile ist dieser Tag – in der Regel der vierte Donnerstag im April – über die Ausweitung seit 2011 auf ein paralleles Angebot für Jungen, dem Boys’ Day – zum „Mädchen-Zukunftstag“ bzw. „Jungen-Zukunftstag“ geworden. Seit 2002 finden jährliche Evaluationen statt, die vom „Kompetenzzentrum Technik – Diversity – Chancengleichheit e. V. Bielefeld“ durchgeführt werden (vgl. Kompetenzzentrum Technik – Diversity – Chancengleichheit 2006; Wentzel 2007; Wentzel 2008; Struwe/Wentzel 2010; Wentzel/Mellies/Schwarze 2011; Wentzel 2013; Funk/Wentzel 2014; Wentzel 2016). In den Begleituntersuchungen wird konstatiert, die Interessen von Mädchen an technischen Berufen hätten sich deutlich erhöht. So berichten Carmen Ruffer und Wenka Wentzel nach der Befragung 2010: „Mehr als 20 Prozent interessieren sich für das Ingenieurwesen. Es ist ziemlich erstaunlich, wie weit die Interessen der Mädchen gesteckt sind, wenn sie danach am Girls’ Day gefragt werden.“ (Ruffer/Wentzel 2011, S. 82)

Allerdings handelt es sich bei den Befragungen nicht um Längsschnittstudien, so dass keine Aussagen über die Nachhaltigkeit der Interessensteigerung möglich sind.

Der Jungen-Zukunftstag wird von „Neue Wege für Jungs“ koordiniert und wissenschaftlich begleitet (Cremers 2008; Cremers 2012). Hierbei wurde deutlich, dass die teilnehmenden Jungen sehr bereitwillig mit Kindern gearbeitet haben – sich also in soziale Berufsfelder gut einfanden –, während die sie betreuenden Sozialarbeiter dies eher erstaunlich fanden und glaubten, Jungen stünden weiblich konnotierten Tätigkeiten distanziert gegenüber. Jürgen Budde u. a. schlussfolgern daraus, dass die Interaktionen der Jungenarbeiter möglicherweise dazu beitragen, traditionelle Männlichkeitsbilder zu verstärken (Budde/Debus/Krüger 2011).

Im Rahmen einer regionalen Längsschnittstudie – dem Berufsorientierungspanel (BOP) – konnten Sylvia Rahn und Emanuel Hartkopf verfolgen, ob sich bei den Schülerinnen und Schülern von der 8. zur 10. Klasse Veränderungen im Blick auf geschlechtsuntypische Berufswahlen zeigen und ob der „Zukunftstag“ dazu beiträgt (Rahn/Hartkopf 2016). Insgesamt geben nur 2 Prozent der Schüler/innen einen geschlechtsuntypischen Berufswunsch an, wobei die Hauptschülerinnen deutlich häufiger einer solchen Wahl aufgeschlossen gegenüber stehen als die Schülerinnen der anderen Schulformen und auch als die Schüler: Im 8. Jahrgang äußerten immerhin 9 Prozent der Hauptschülerinnen gegenüber nur 1 Prozent der Hauptschüler einen solchen Berufswunsch – im 10. Jahrgang waren es noch 6 Prozent bei den Mädchen und nunmehr 2 Prozent bei den Jungen (ebd., S. 120). Prüft man, inwieweit eine Teilnahme am „Zukunftstag“ Einfluss auf die Entwicklung von geschlechtsuntypischen Berufen hat, so erhält man ein Ergebnis, das deutlich anders ausfällt als die positiven Evaluationen unmittelbar nach der Teilnahme an einem solchen Tag. Langfristig wirkt sich die Teilnahme gar nicht aus:

„Bei Berücksichtigung des Geschlechts kann man sehen, dass sowohl die Entwicklung als auch die Aufgabe von geschlechtsuntypischen Berufswünschen bei den Mädchen (wenngleich ebenfalls auf sehr niedrigem Niveau) häufiger vorkommt als bei den Jungen. Geschlechtsuntypische Berufswünsche werden nahezu ausschließlich von Mädchen wieder aufgegeben, wobei dies unabhängig von den beim Girls' Day gesammelten Erfahrungen der Fall ist. Jungen verhalten sich konstanter und setzen sich insgesamt weniger mit geschlechtsuntypischen Berufen auseinander, und zwar ebenfalls unabhängig davon, ob sie am Boys' Day teilgenommen haben oder nicht. Es bleibt also dabei: Per Saldo lässt sich kein Effekt der am stärksten verbreiteten Maßnahme zur Förderung geschlechtsuntypischer Berufswahlen nachweisen“ (ebd., S. 124–126).

Letztlich ist es allerdings nicht verwunderlich, dass eine mehr oder weniger einmalige Erfahrung keine derart weitreichenden Veränderungen bewirkt – zumal die konkrete Durchführung auch keineswegs immer gendersensibel erfolgt wie die ethnografische Studie von Anja Schmid-Thomae sehr anschaulich verdeutlicht (vgl. Schmid-Thomae 2012; Schmid-Thomae 2014). Eher könnte man davon ausgehen, dass ein schulischer Berufsorientierungsunterricht wirkungsvoller sein könnte.

Rolle schulischer Berufsorientierung

Prüft man jedoch die Studien, die sich mit der Rolle von Schule in diesem Kontext befassen, so zeigen sie zwar, dass der Schule durchaus Bedeutung zukommt, aber offenbar kann sie nicht immer die Mehrheit der Jugendlichen erreichen. In der NEPS-Startkohorte 4 halten 28 Prozent der 2.780 Befragten die schulische Berufsvorbereitung für sehr wichtig, 57 Prozent für wichtig und nur 15 Prozent denken, sie sei unwichtig oder sehr unwichtig (Tillmann et al. 2014, S. 75). Nach der HIS-Studienberechtigtenbefragung messen die Schülerinnen dem Berufsorientierungsunterricht eine signifikant größere Bedeutung bei als die Schüler dies tun: 32 Prozent halten sie für sehr wichtig gegenüber 22 Prozent der Schüler (zitiert: ebd., S. 74). Welchen Einfluss die Schule auf geschlechtsuntypische Berufswahlen hat, weiß man bisher noch so gut wie nicht. Allerdings zeigt z. B. eine Befragung von Lehrkräften, die für Berufsorientierung zuständig sind, dass sie selbst sich nicht als einflussreich wahrnehmen: Die Lehrkräfte nennen als mögliche Einflussfaktoren auf Berufswahlentscheidungen in erster Linie schulexterne Faktoren (Hofmann-Lun/Rother 2012)

Lena Nentwig konnte in einer Befragung von Lehrkräften zeigen, dass die Lehrkräfte, die nicht selbst als Studien- oder Berufsorientierungskoordinator/innen tätig sind, durchgehend negativere Einstellungen zu dieser Aufgabe haben als die Koordinator/innen (Nentwig 2015). Die Selbstwirksamkeitserwartung aller Befragten fällt allerdings im Mittel noch einmal negativer aus. Nentwig spricht deshalb von Berufsorientierung als einer „unbeliebten Zusatzaufgabe“, die durch die Integration von Schüler/innen mit besonderem Förderbedarf in die Regelschulen noch einmal besonders virulent wird.

Zwischenfazit

Zusammenfassend kann man sagen, dass die Mehrzahl der Jugendlichen am Ende ihrer Schulzeit sehr wohl konkrete Berufswünsche für ihren weiteren Lebensweg hat. Diese sind jedoch oft geschlechtsdifferent. Insbesondere den Eltern kommt bei der Wahl von „geschlechtstypischen“ Berufen eine wichtige Rolle zu. In vielen Fällen haben sie für ihre Söhne und Töchter stereotype Wünsche und vermitteln ihnen auch entsprechende Begabungsvorstellungen. Eltern, die selbst in geschlechtsuntypischen Berufen tätig sind, erleichtern eine entsprechende Wahl. Die sozioökonomische Herkunft spielt dabei insofern auch eine Rolle, als eine höhere Sozialschicht für die Töchter, jedoch nicht für die Söhne entstereotypisierend wirkt. Untypische Wahlen erfordern in jeden Fall eine stärkere Unterstützung. Die Berufswahlmotive sind

bei den Jugendlichen ebenfalls different: Mädchen zeigen ein breiteres Spektrum auf der Geschlechterdimension, sind aber bereit, prestigieniedrigere Berufe in Betracht zu ziehen als Jungen. Zudem betonen mehr Mädchen die Rolle von Spaß am Beruf, mehr Jungen die Verdienstchancen.

Viele Jugendliche beklagen, nicht genügend informiert zu sein. Die Möglichkeiten des Internet werden dabei keineswegs so genutzt, wie man das erwarten könnte. Im Kontext der schulischen Berufsorientierung wird das Betriebspraktikum als sehr wichtig angesehen, aber auch die schulische Berufsorientierung insgesamt wird von den Jugendlichen als bedeutsam eingeschätzt. Demgegenüber halten sich Lehrkräfte häufiger für wenig wirksam.

3 SAME BUT DIFFERENT? GESCHLECHTERVERHÄLTNISSE IN BILDUNG, AUSBILDUNG UND BERUF

Das folgende Kapitel zeigt unter Bezugnahme auf aktuelle Statistiken, wie sich die Geschlechterverhältnisse in Ausbildung und Studium, sowie auf dem Arbeitsmarkt darstellen. Dies dient als Hintergrundfolie zur Verdeutlichung, vor welchen Herausforderungen, aber auch Widersprüchlichkeiten sich schulische Berufsorientierung gestellt sieht.

Bezugnehmend auf Cuconato und Walther ist das Aufwachsen von jungen Menschen nicht jenseits institutionalisierter Ordnungen zu verstehen, sondern folgt komplexen Aushandlungsprozessen:

„According to an interactionist perspective, educational trajectories are neither structurally determined nor are they the result of individual (rational) choice. Instead, they emerge from complex negotiation processes between young people and intervening others, particularly teachers and parents, and imply different levels of action and meaning making“ (Cuconato/Walther 2015, S. 283).

Die Bildungswege werden weder durch die gesellschaftlichen Strukturen determiniert noch allein durch die individuellen Entscheidungen bestimmt, sondern ergeben sich in einem komplexen Prozess von Aushandlungen zwischen den jungen Menschen und den für sie relevanten Anderen, insbesondere den Eltern und Lehrkräften, der verschiedene Handlungsebenen ebenso wie verschiedene Bedeutungen betrifft. Dabei ist klar, dass die Individuen ihre Bildungswege nicht unabhängig von den strukturellen Möglichkeiten und den gültigen Normen treffen, sondern diese ihre subjektiven Sichtweisen beeinflussen:

„Individuals do not reconstruct their lives independently from life course institutions and dominant normality, instead such processes take place according to subjective meaning and continuity“ (ebd., S. 287).

Das Konzept der Laufbahn („trajectories“) basiert folglich auf der Überlegung, dass es sinnlos sei, „wenn man die Lebensereignisse und -erfahrungen nur an ein ‚Subjekt‘ rückzubinden versucht“ (Liebau 1990, S. 88). Vielmehr sind sie auf die gesellschaftlichen Institutionen zu beziehen. Dies vergleicht Pierre Bourdieu mit dem Pariser Streckennetz der Metro:

„Den Versuch zu unternehmen, ein Leben als eine einzigartige und für sich selbst ausreichende Abfolge aufeinander folgender Ereignisse zu begreifen, ohne andere Bindung als die an ein Subjekt, dessen Konstanz zweifellos lediglich in der des Eigennamens besteht, ist beinahe so absurd, wie zu versuchen eine Metro-Strecke zu erklären, ohne das Streckennetz in Rechnung zu stellen, also die Matrix der objektiven Beziehungen zwischen den Stationen“ (Bourdieu 1990, S. 80).

Entsprechend geht es nach Bourdieu darum, dass eine Laufbahn nur zu verstehen ist,

„wenn man vorher die aufeinander folgenden Zustände eines Feldes, in dem sie sich abgespielt hat, konstruiert hat, also das Ensemble der objektiven Beziehungen, die den betreffenden Akteur – mindestens in einer gewissen Zahl anhaltender Zustände – vereinigt haben mit der Gesamtheit der anderen Akteure, die im selben Feld engagiert sind und die demselben Möglichkeitsraum gegenüberstehen“ (ebd., S. 81).

Zu fragen ist folglich für eine Erforschung schulischer Berufsorientierung, wie die Möglichkeitsräume aussehen, denen sich die jungen Frauen und Männer gegenübergestellt sehen? Wo zeigen sich Differenzierungen zwischen den Geschlechtern? Wo erwachsen strukturelle Benachteiligungen? Wo gibt es Veränderungen oder Verschiebungen?

Da wir auf statistische Daten zurückgreifen, sollte im Folgenden bewusst gehalten werden, die referierten Ergebnisse nicht als *geschlechtsnormativ*, sondern als *geschlechtsdeskriptiv* zu verstehen. „Männlich“ und „weiblich“ fungieren hier als *Strukturkategorien*, d. h. als Begriffe, die eine Darstellung (durchaus widersprüchlicher) gesellschaftlicher Verhältnisse ermöglichen – nicht aber Rückschlüsse auf Eigenschaften einzelner Personen oder Personengruppen zulassen:

„Geschlecht als Strukturkategorie setzt Gesellschaft als einen komplexen Zusammenhang voraus, dessen gesamtes Gefüge auch durch Geschlecht mitstrukturiert wird. [...] Frauen und Männer [werden] als soziale Gruppen (nicht als Subjekte) zueinander ins Verhältnis gesetzt [...], beispielsweise auf dem Arbeitsmarkt oder im Bildungswesen“ (Bereswill/Ehlert 2015, S. 95).

Im Folgenden soll zunächst das Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland skizziert werden, bevor weiter auf die Geschlechterverhältnisse eingegangen wird.

3.1 Bildungssystem in Deutschland

Für die Autorengruppe Bildungsberichterstattung ist die „markanteste Entwicklung im Schulwesen die weiter steigende Bildungsbeteiligung und stetige Zunahme höher qualifizierender Schulabschlüsse“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 99). Dieser schon seit einigen Jahren andauernde Trend kommt auch in einer sich verändernden Schulstruktur zum Ausdruck, indem statt der bisherigen Dreigliedrigkeit zunehmend nur mehr zwei Schulformen angeboten werden:

„Das Gymnasium ist schon lange die am stärksten frequentierte Schulart; inzwischen ist es auch mit Blick auf die Schulstandorte die quantitativ bedeutendste Sekundarschulart. Rückläufig ist die Zahl der eigenständigen Realschulen und insbesondere der Hauptschulen, während die Schulen, die den Lernenden mehrere Bildungsgänge anbieten und z. T. alle Abschlussoptionen anbieten, weiter ausgebaut wurden und werden“ (ebd.).

Nach wie vor gilt aber als Gemeinsamkeit des Bildungssystems in den Bundesländern die vom Deutschen Bildungsrat 1970 entworfene Grundstruktur (Deutscher Bildungsrat 1970), nach der man fünf Bereiche unterscheiden kann: Elementarbereich, Primarbereich, Sekundarbereich I, Sekundarbereich II und den Tertiärbereich. Innerhalb dieser Bildungsbereiche gibt es auf Grund der Kulturhoheit je nach Bundesland verschiedene Bildungseinrichtungen bzw. Bildungsgänge, die es immer häufiger den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, ihre Entscheidung über ein bestimmtes Zertifikat lan-

ge offenzuhalten. Am Ende der Sekundarstufe I, die mit Ausnahme von Berlin und Brandenburg wegen der dortigen sechsjährigen Grundschule die Schuljahre 5 bis 10 umfasst, kann in allen Schulformen bzw. Bildungsgängen ein allgemeinbildender Schulabschluss erworben werden. Dieser berechtigt – je nach Abschluss – zum Besuch unterschiedlicher weiterführender Bildungseinrichtungen im Sekundarbereich II. Die Sekundarstufe II umfasst neben der gymnasialen Oberstufe, die zum Abitur führt, verschiedene Formen im berufsbildenden System. Innerhalb der beruflichen Bildungsgänge können auch nachholend allgemeinbildende Abschlüsse erworben werden – was durchaus in nicht unerheblichem Umfang geschieht:

„Neben dem klassischen Weg zum Abitur über das Gymnasium besteht in allen Ländern die Möglichkeit, die Hochschulreife an (z. T. neu eingeführten) Schulen mit mehreren Bildungsgängen oder an beruflichen Schulen zu erwerben. Bereits jetzt führt der Weg zur Studienberechtigung für rund ein Drittel der Jugendlichen über berufliche Schulen; in manchen Ländern ist es mehr als ein Drittel“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 8).

Der Tertiärbereich umfasst einerseits Universitäten, Fachhochschulen und andere Hochschularten, andererseits Einrichtungen, die berufsqualifizierende Studiengänge sowie berufliche Weiterbildung anbieten.

Thomas Bäumer hat das Bildungssystem im Blick auf seine „Durchsichtigkeit“ und „Durchlässigkeit“ betrachtet:

„Durchsichtigkeit bezieht sich darauf, wie gut Jugendliche das Ausbildungssystem und den Arbeitsmarkt durchschauen und ihr berufliches Fortkommen planen können. Durchlässigkeit lässt sich als Einfachheit der Bewegung innerhalb des Bildungs-Arbeitsmarkt-Systems definieren; je durchlässiger ein System ist, desto leichter sind Laufbahnen zu ändern. In der Regel stehen die beiden Dimensionen in Gegensatz zueinander.“ (Bäumer 2005, S. 3)

Bäumer kennzeichnet das derzeitige Bildungssystem als wenig durchlässig, dafür aber gut durchsichtig. Diese Annahme ist u.E. jedoch zu bezweifeln – eher ist Gegenteiliges zu beobachten: Der Zugang zu höherqualifizierender Bildung ist über bestimmte Abschlüsse und Qualifikationen geregelt, aber

die Wege zum Erwerb einer Studienberechtigung differenzieren sich aus und ermöglichen so verstärkte Durchlässigkeit (vgl. auch Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, S. 72). In Hamburg hat diese Ausrichtung in der Einführung der Stadtteilschulen im Jahr 2013 ihren Niederschlag gefunden (vgl. Kapitel 4). Zugleich ist damit der Übergang innerhalb des Bildungssystems sowie vom Bildungs- in das Beschäftigungssystem jedoch deutlich komplexer und unübersichtlicher geworden:

„Neue Berufsbilder und -kombinationen entstehen, die digitale Revolution verwandelt alle bisherigen Arbeitsabläufe, die Qualitäts- und Anforderungsprofile an die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in den Unternehmen verändern sich rapide. Auch die Orte der beruflichen Bildung verändern sich. Nur noch ein knappes Viertel aller Betriebe in Deutschland beteiligt sich an der klassischen dualen beruflichen Ausbildung, die über Generationen hinweg den Königsweg für den Übergang darstellte. Immer größere Anteile der beruflichen Bildung übernehmen inzwischen außerbetriebliche und sozialpädagogische Institutionen. Vor allem aber: Das akademische Studium ist auf dem Weg, zur neuen dominanten Form der Berufsausbildung, zum neuen ‚Königsweg‘ sozusagen, zu werden“ (Vodafone Stiftung Deutschland 2014, S. 16).

Das spiegelt sich auch in den gestiegenen Bildungsaspirationen wider:

„Unabhängig vom angestrebten Berufsfeld möchte die große Mehrheit der Schülerinnen und Schüler an Gymnasien bzw. der Oberstufe an integrierten Gesamtschulen zunächst ein Studium absolvieren. Dies gilt besonders ausgeprägt für die Schülerinnen“ (ebd., S. 10).

Diese höhere Bildungsaspiration auf Seiten der Schülerinnen zeigt sich auch in den Abschlüssen: Mehr Schüler als Schülerinnen verlassen die Schule ohne Abschluss (61 Prozent zu 39 Prozent) bzw. mit dem ersten allgemeinbildenden Schulabschluss (59 Prozent zu 41 Prozent) (Statistisches Bundesamt 2016a, S. 456). Paritätisch ist der Anteil der Geschlechter bei dem Mittleren Schulabschluss und dem schulischen Teil der Fachhochschulreife, der seit 2013 bei Statistischem Bundesamt gelistet wird. Die allgemeine Hoch-

schulreife haben hingegen mehr junge Frauen erworben (55 Prozent zu 46 Prozent) (ebd.).

3.2 Ausbildung und Studium aus geschlechterdifferenzierender Perspektive

Die berufliche Qualifizierung in der Sekundarschule II umfasst drei verschiedene Bereiche: Die duale Ausbildung, deren schulischer Anteil in der Teilzeit-Berufsschule absolviert wird; das Schulberufssystem, in dem vollzeitberufliche Abschlüsse erworben werden können; sowie das „Übergangssystem“, in dem sich Jugendliche finden, die in den beiden anderen Bereichen keinen Platz bekommen haben und zunächst Teilqualifikationen erwerben oder Orientierungsmöglichkeiten erhalten.

Für das Schuljahr 2015/16 weist das Statistische Bundesamt (Statistisches Bundesamt 2016b, S. 32) in den Teilzeitberufsschulen unter den Anfänger/innen 40 Prozent junge Frauen, aber 60 Prozent junge Männer aus. Die berufliche Ausbildung im dualen System ist zahlenmäßig also deutlich männerdominiert. Das Schulberufssystem umfasst Berufsfachschulen, Schulen des Gesundheitswesens, Fachschulen und Fachakademien – d.h. hier finden sich auch Weiterbildungseinrichtungen und nicht nur Schulen für die Erstqualifizierung. Betrachtet man nur die Ausbildungszweige, die für die Erstausbildung relevant sind (Berufsfachschulen und Schulen des Gesundheitswesens), finden sich hier zu 57 Prozent junge Frauen. Der Anteil der Frauen steigt, wenn man nur die Schulen des Gesundheitswesens betrachtet, hier liegt der Wert der Ausbildungsanfängerinnen bei 75 Prozent. Die vollzeitschulische Berufsbildung ist folglich zahlenmäßig frauendominiert. Im „Übergangssystem“ dagegen befinden sich wiederum mehr junge Männer als Frauen (69 Prozent zu 30 Prozent).

Im Folgenden werden diese drei Bereiche noch genauer im Blick auf die Geschlechtersegregation vorgestellt.

Die Ausbildung im *dualen System* ist in sieben unterschiedliche Zuständigkeitsbereiche untergliedert (alle folgenden Daten aus Bundesinstitut für Berufsbildung 2016, S. 34). Den größten Bereich stellen die Ausbildungsverhältnisse bei der Industrie- und Handelskammer: Hier wurden 2015 mit 308.244 Verträgen 59 Prozent aller Ausbildungsverträge in dem Jahr abgeschlossen. 61 Prozent davon waren Männer. Den zweitgrößten Bereich bilden mit 27 Prozent die 141.513 neuen Ausbildungsverhältnisse im Handwerk: 76 Prozent dieser Auszubildenden waren männlich. Den dritten, noch

namhaften Bereich stellen die Freien Berufe: Mit 43.053 Verträgen sind 8 Prozent aller Auszubildenden hier zu finden. Von diesen sind jedoch 93 Prozent Frauen. Deutlich kleinere Zahlen finden wir in der Landwirtschaft (13.569 Verträge/3 Prozent, 77 Prozent Männer), im öffentlichen Dienst (13.284 Verträge/3 Prozent, 65 Prozent Frauen), in der Hauswirtschaft (2.262 Verträge/weniger als 1 Prozent, 90 Prozent Frauen) sowie in der Seeschifffahrt (168 Verträge/prozentual nicht mehr abbildbar, 93 Prozent Männer). Das heißt zwei der drei großen Ausbildungsbereiche bilden vor allem Männer aus, einer vor allem Frauen. Von den kleineren Bereichen sind quantitativ je zwei männer- und zwei frauendominiert. Die quantitative Dominanz von Männern gilt folglich keineswegs in allen Bereichen des dualen Systems.

Betrachtet man die am stärksten besetzten Berufe, dann finden wir sechs Berufe, die sowohl bei den Männern wie bei den Frauen unter den zehn Berufen mit den meisten Abschlüssen sind (Quelle: DAZUBI-Datenbank – letzter Aufruf 22.09.2016): Es handelt sich dabei um kaufmännische Berufe: Kaufleute im Einzelhandel; Kaufleute für Büromanagement; Verkäufer/innen, Industriekaufleute, Kaufleute im Groß- und Außenhandel, Bankkaufleute. Bei den Kaufleuten für Büromanagement lässt sich eine interessante Veränderung zeigen: Dieser Beruf ist im Zuge der Neuordnung 2014 aus den Berufen Bürokaufmann/Bürokauffrau, Fachangestellte/r für Bürokommunikation und Kaufmann/Kauffrau für Bürokommunikation hervorgegangen. Während der ehemalige Beruf des Bürokaufmanns bei den Männern 2013 noch auf Rang 20 lag, ist der neu geordnete Beruf des Kaufmanns für Büromanagement 2015 auf Rang zehn hochgestiegen. Der Beruf wird zwar nach wie vor mehrheitlich von Frauen ausgeübt, dennoch lässt sich ein Anstieg an absoluten Zahlen bei den männlichen Auszubildenden erkennen (5.085: 2013 zu 7.368: 2015). Dieser Befund lässt die Interpretation zu, dass sich junge Männer auch durch die Berufsbezeichnung nun mehr angesprochen fühlen (vgl. zur Bedeutung von Berufsbezeichnungen: Krewerth et al. 2004; Krewerth/Leppelmeier/Ulrich 2004).

Von den verbleibenden vier am stärksten besetzten Ausbildungsberufen gehören drei zu den Produktionsberufen: Kraftfahrzeugmechatroniker/in, Industriemechaniker/in und Elektroniker/in – sie sind mehrheitlich mit Männern besetzt. Der Beruf Medizinische/r Fachangestellte/r dagegen wird überwiegend von Frauen angewählt.

Der Dienstleistungssektor hat in den letzten Jahrzehnten deutlich an Gewicht gewonnen und der Männeranteil an den neu abgeschlossenen Verträgen ist erkennbar gestiegen:

„Insgesamt haben sich also in den vergangenen Jahren bei den neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen im Bereich der Dienstleistungsberufe die Anteilsverhältnisse deutlich zugunsten der Männer verschoben. Eine vergleichbare Entwicklung einer Anteilsverschiebung ist bei den Produktionsberufen nicht zu erkennen. Der Männeranteil ist hier in den letzten Jahren nahezu unverändert hoch (Männeranteil 1993: 88,4 Prozent vs. 2013: 87,7 Prozent)“ (Bundesinstitut für Berufsbildung 2016, S. 155).

Die Konkurrenzsituation um Ausbildungsplätze hängt von Angebot und Nachfrage ab. Es ist deshalb eine berechtigte Frage, ob die Steigerung der Nachfrage durch bisher in einem Beruf nicht oder weniger vertretene Angehörige eines Geschlechts die Chancen, einen Ausbildungsplatz zu bekommen, erhöht oder verringert. Angesichts der weit verbreiteten Forderung danach, mehr Frauen in gewerblich-technische und mehr Männer in soziale Berufe einzustellen, müssten sich deren jeweilige Chancen verbessern. Eine neuere Studie von Ursula Beicht und Günter Walden (Beicht/Walden 2014) zeigt zunächst einmal, dass sich gute wie schlechte Marktverhältnisse sowohl bei den von Frauen wie bei den von Männer präferierten, aber auch bei von beiden Geschlechtern angestrebten Berufen zeigen. So ist die Lage besonders günstig z. B. bei den Fachverkäufer/innen im Lebensmittelhandwerk, den Anlagenmechaniker/innen für Sanitär-, Heizungs-, Klimatechnik oder den Kaufleuten im Groß- und Außenhandel. Am ungünstigsten ist sie bei den Bürokaufleuten, aber auch bei Maler- und Lackierer/innen oder bei Kaufleuten im Einzelhandel (ebd., S. 6). Betrachtet man jedoch die Einmündungschancen in die verschiedenen präferierten Ausbildungsbereiche und berücksichtigt dabei die unterschiedlichen einflussnehmenden Faktoren, dann zeigt sich ein eher unerwartetes Ergebnis. Junge Frauen haben

„erheblich bessere Übergangschancen ..., wenn sie frauendominierte Berufe bevorzugen als wenn sie andere Berufe anstreben. Ein ausgeprägtes Interesse an männerdominierten Berufen bringt ihnen dagegen keinen Vorteil, die Chancen sind allerdings auch nicht signifikant schlechter [...]. Junge Männer haben umgekehrt besonders günstige Aussichten bei der Ausbildungssuche, wenn sie einen männerdominierten Beruf erlernen wollen. [...] Die Ergebnisse legen damit insgesamt den Schluss nahe, dass es sowohl für Frauen als auch für Männer derzeit die erfolgversprechendste Strategie dar-

stellt, wenn sie sich bei der Ausbildungssuche auf Berufsbereiche konzentrieren, die jeweils ihre ‚Domänen‘ darstellen“ (ebd., S. 12).

Dieses Ergebnis läuft bildungspolitischen Bestrebungen der Interessenserweiterung über „Geschlechtergrenzen“ zuwider und erfordert für eine gendersensible Berufsorientierung auf jeden Fall eine entsprechende Reflexion mit den Jugendlichen.

Betrachtet man die *vollzeitschulischen Berufsausbildungen*, so betreffen diese vor allem Berufe in der Kinderbetreuung und -erziehung, in der Alten- und Krankenpflege sowie weitere Berufe im Gesundheitsbereich wie Physiotherapeut/innen, Ergotherapeut/innen oder Logopäd/innen. Die Frauenanteile liegen hier durchgängig um Dreiviertel, d. h. die Männeranteile betragen nur etwa ein Viertel.

Die Zahl der Anfängerinnen und Anfänger im *Übergangssystem* ist 2015 gestiegen, was vor allem mit der zunehmenden Zahl von geflüchteten und zugewanderten Menschen erklärt wird, die zunächst in solche Maßnahmen münden (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2016, S. 40). Der Männeranteil liegt mit 62 Prozent gegenüber 38 Prozent junger Frauen deutlich höher. Während man lange Zeit davon ausging, dass es sich beim Übergangssystem eher um Warteschleifen für unversorgte Bewerber/innen handelte, konnten mittlerweile Längsschnittstudien zeigen, dass es durchaus möglich ist, in diesem System Teilqualifikationen zu erwerben, schulische Abschlüsse nachzuholen und in Ausbildungsverhältnisse einzumünden (vgl. z. B. Geier/Kuhnke/Reißig 2011; Reißig 2015; Mögling/Tillmann/Reißig 2015).

Angesichts der Tatsache, dass junge Frauen im allgemeinbildenden Schulwesen zu größeren Anteilen höhere Abschlüsse erwerben, könnte man vermuten, dass die bisher aufgezeigten Ungleichheiten in der beruflichen Bildung sich auch aus einem verstärkten Einmünden in *hochschulische Bildung* erklären könnten. Dem ist jedoch durchaus nicht so, denn es nehmen nach wie vor mehr Männer als Frauen ein Studium auf. Im Wintersemester 2015/16 waren es 52 Prozent Männer zu 48 Prozent Frauen. Die Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften stehen bei den Frauen an erster Stelle der gewählten Studienbereiche, gefolgt von den Sprach- und Kulturwissenschaften. Immerhin stehen die Ingenieurwissenschaften bereits auf Rang 3. Bei den Männern stehen sie noch immer auf dem ersten Platz, gefolgt von den Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften. Platz 3 nehmen bei ihnen Mathematik und Naturwissenschaften ein. Nimmt man wie bei den „Frauen-“ bzw. „Männerberufen“ das 70-Prozent-Kriterium an, so sind die Ingenieurwissenschaften mit fast Dreiviertel Männern eine männliche Domä-

ne. „Weibliche“ Domänen gibt es dann nicht mehr, obwohl die Geisteswissenschaften mit 69 Prozent Frauen und die Medizin mit knapp 68 Prozent nahe an der Grenze liegen.

Deutlicher als bei den zusammengefassten Fächergruppen zeigt sich an den Studienfächern, dass es nach wie vor eine klar erkennbare Geschlechtersegregation zwischen ingenieurwissenschaftlichen Fächern auf der einen Seite und sozial- und geisteswissenschaftlichen Fächern auf der anderen Seite gibt.

3.3 Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt

Die These, dass der Ausbau des tertiären Sektors vor allem den Frauen neue Chancen der Teilhabe auf dem Arbeitsmarkt eröffnet hat, wird in der Literatur kontrovers diskutiert. Für Ann-Christin Hausmann und Corinna Kleinert zeigten sich für Frauen Gewinne über die Zeit, denn sie konnten ihre gestiegenen Bildungsabschlüsse im Arbeitsmarkt umsetzen und „ihren Beschäftigungsanteil in akademisch qualifizierten Berufen steigern. Außerdem stiegen die Frauenanteile überproportional in wachsenden Sektoren im Arbeitsmarkt – z.B. in Dienstleistungsberufen“ (Hausmann/Kleinert 2014, S. 8). Dass der Ausbau des Dienstleistungssektors mit einer Erhöhung der Erwerbsbeteiligung von Frauen einhergegangen ist und darüber hinaus Frauen weniger vom Strukturwandel und Bedeutungsverlust des industriellen Sektors betroffen wurden als Männer stellen auch bereits Ingrid Kurz-Scherf, Julia Lepperhoff und Alexandra Scheele fest (vgl. Kurz-Scherf/Lepperhoff/Scheele 2006, S. 5). Sie sahen aber auch negative Entwicklungen, nämlich

„dass es neben (hoch) qualifizierten Tätigkeiten auch eine Konzentration von Frauen im Niedriglohnbereich bzw. in sogenannten ‚einfachen‘ Tätigkeiten gibt, die das Bild vom Dienstleistungssektor als Motor qualifizierter Frauenbeschäftigung relativieren. Dementsprechend findet sich in der öffentlichen Debatte das Bild eines zweigeteilten Dienstleistungssektors wieder, in dem Geschlechterstereotype und -hierarchien reproduziert und verfestigt werden. Diese Zweiteilung vollzieht sich in ihren Extremen als weiblich konnotierte Tätigkeiten der haushalts- und personengebundenen Dienstleistungen im Niedriglohnsektor einerseits und als informations- und wissensbasierte Tätigkeiten in der New Economy andererseits ...“ (ebd., S. 6).

In diesem Zitat wird zum einen die horizontale Geschlechtersegregation, also die Segregation nach Berufen und Berufsbereichen angesprochen, zum anderen wird der Niedriglohnsektor thematisiert, in dem in Deutschland mehr Frauen als Männer beschäftigt sind (WSI 2017). Deutlich mehr als die Hälfte der im Nebenjob geringfügig entlohnt Beschäftigten und fast zwei Drittel der ausschließlich geringfügig entlohnt Beschäftigten sind Frauen (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2016, S. 6).

„Als Geringverdiener gelten Beschäftigte, die weniger als Zweidrittel des Medianbruttoentgelts verdienen. Der Anteil der Geringverdiener ist zwischen 1999 und 2009 in Westdeutschland von 16,6 Prozent auf 20,2 Prozent und in Ostdeutschland von 17,9 Prozent auf 21,3 Prozent gestiegen. Wenngleich die überwiegende Mehrheit der Geringverdiener einen beruflichen oder akademischen Bildungsabschluss hat, gehen gering Qualifizierte überproportional häufig einer Niedriglohnbeschäftigung nach. Ein hohes Risiko besteht außerdem bei Frauen, jungen Arbeitnehmern, befristet Beschäftigten sowie Leiharbeitnehmern und Minijobbern.“ (Gundert 2013, S. 31 f.)

Nimmt man das Normalarbeitsverhältnis, das durch Sozialversicherungspflicht, Kündigungsschutz und Vollarbeitszeit gekennzeichnet ist, zum Maßstab, dann gibt es daneben atypische Beschäftigungsverhältnisse. Stefanie Gundert zählt dazu geringfügige Beschäftigung – Minijobs –, Teilzeitarbeit, befristete Beschäftigung sowie Leiharbeit (vgl. ebd., S. 19). Normalarbeitsverhältnisse sind in den letzten Jahrzehnten deutlich reduziert worden, sowohl bei Männern wie bei Frauen ist der Anteil der Vollzeitarbeitenden rückläufig.

„Waren im Jahr 2001 noch fast 71 Prozent der Erwerbstätigen in einem Normalarbeitsverhältnis beschäftigt, lag der Anteil 2011 bei nur noch knapp zwei Dritteln (66,2 Prozent).“ (ebd., S. 26)

Der kontinuierliche Anstieg der Erwerbsbeteiligung von Frauen der letzten zehn Jahre basiert vor allem auf mehr Teilzeitbeschäftigung (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2016, S. 9).

Laut Bundesagentur für Arbeit arbeiteten im Juni 2015 46 Prozent aller erwerbstätigen Frauen in Teilzeit. Bei den Männern war es nur jeder Zehnte.

Wenn man sich die Teilzeitarbeit über die Lebensspanne anschaut, zeigt sich, dass

„bei weiblichen Beschäftigten die Teilzeitquote bis zu Beginn der 40er Jahre kontinuierlich ansteigt und in diesem Alter den Höchstwert von 57 Prozent erreicht. Danach nimmt die Teilzeitquote bis zu den rentennahen Altersgruppen stetig ab. Teilzeitquoten von mehr als 10 Prozent haben männliche Beschäftigte zum einen in den 20er und zu Beginn der 30er Jahre“ (ebd., S. 12).

Die Verteilung auf Vollzeit- bzw. Teilzeitarbeitsplätze ist bereichsspezifisch sehr unterschiedlich: In den Bereichen Erziehung und Unterricht sowie im Gastgewerbe sind mehr als die Hälfte der beschäftigten Frauen in Teilzeit tätig, aber nur etwa jeder dritte beschäftigte Mann. In der öffentlichen Verwaltung ist fast die Hälfte der Frauen, aber nur knapp jeder zehnte Mann in Teilzeit angestellt. Im Finanz- und Versicherungssektor sind mehr als vier von zehn Frauen teilzeitbeschäftigt, aber nur jeder 17. Mann (ebd.).

Die Gründe für ein reduziertes Stundenvolumen differieren stark zwischen den Geschlechtern. Männer geben an, dass eine Vollzeitstelle entweder nicht zu finden sei (27 Prozent), oder parallel eine Ausbildung oder ein Studium absolviert würde (26 Prozent). Bei Frauen sind diese Anteile weitaus geringer. Sie geben häufiger die Betreuung von Kindern oder pflegebedürftigen Personen als Hauptmotiv an. „Dies war im Jahr 2011 für 26 Prozent der teilzeitbeschäftigten Frauen, aber nur für 3 Prozent der Männer der wesentliche Beweggrund.“ (Wanger 2011, S. 3)

Für Frauen ist das Ende einer kontinuierlichen Vollzeit-Erwerbs-Biographie häufig mit der Gründung einer Familie, d. h. mit der Geburt des ersten Kindes, verbunden (vgl. Menz 2011). 45 Prozent der Paare mit Kindern realisiert das sogenannte modernisierte Ernährermodell, bei dem der Mann Vollzeit, die Frau Teilzeit arbeitet. Vorteile eines reduzierten Arbeitsstundenvolumens liegen zum einen in der besseren Vereinbarkeit von privaten und beruflichen Interessen, zum anderen

„machen die steuer- und abgabenfreien Minijobs zusammen mit der beitragsfreien Mitversicherung in der gesetzlichen Krankenkassenversicherung eine längere Arbeitszeit oberhalb der 450-Euro-Verdienstgrenze für den Zuverdiener finanziell unattraktiv. Ebenso kann das Ehegattensplitting durch die höhere Besteuerung des

Zweiteinkommens die Aufnahme oder Ausweitung einer regulären Teilzeitbeschäftigung bremsen“ (Wanger 2011, S. 6).

Die kurzfristigen Vorteile bringen allerdings längerfristige Nachteile mit sich: Erwerbsunterbrechungen führen u. a. zu Lohneinbußen beim Wiedereinstieg in das Berufsleben. Folge sind geringere eigenständige Rentenansprüche und das Alterseinkommen kann bis über 50 Prozent geringer ausfallen, als das der Männer (ebd., S. 4).

Insgesamt lässt sich zeigen, dass die Wahl des Ausbildungsbereichs für die Laufbahn von Frauen und Männern, insbesondere jedoch für Frauen, Folgen hat, die ihre Karrieremöglichkeiten, ihren Wiedereinstieg nach einer „Familienpause“ – die nach wie vor eher von Frauen als von Männern eingelegt wird –, ihre Weiterbildungsbeteiligung und damit letztlich ihre Verdienstsowie schließlich ihre Renten Chancen betreffen (vgl. z. B. Becker/Solga 2012).

Für die Berufsorientierung folgt aus diesen Hintergrundinformationen, dass sie sich nicht beschränken darf auf die Vermittlung von Kenntnissen über die Vielzahl von Berufen, sondern im Sinne des oben erwähnten Laufbahnmodells von Bourdieu auch Möglichkeiten bieten muss, die Bedeutung von Beruf und Einkommen für die Lebensplanung insgesamt zu reflektieren.

4 BERUFSORIENTIERUNG: „EINE KLUGE STADT BRAUCHT ALLE TALENTE“ – „NIEMAND GEHT VERLOREN“?

Politische Aktivitäten auf nationaler Ebene haben dazu geführt, dass in nahezu allen Bundesländern die allgemeinbildenden Schulen zur Berufsorientierung ihrer Schülerinnen und Schüler beizutragen haben. Wie bereits im [Kapitel 1](#) angesprochen hat 2004 der „Nationale Pakt für Ausbildung und Fachkräftesicherung“ den Anstoß für eine Reihe von Initiativen und Modellen gegeben. 2008 wurde in der Qualifizierungsinitiative „Aufstieg durch Bildung“ zwischen Bund und Ländern vereinbart, dass Berufsorientierung an allen allgemeinbildenden Schulen eingeführt werden sollte. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) startete im gleichen Jahr ein Modellversuchsprogramm „Förderung der Berufsorientierung in überbetrieblichen und vergleichbaren Berufsbildungsstätten“ (BOP). Vorgesehen waren Kooperationen zwischen den Schulen und außerschulischen Bildungsträgern bei der Entdeckung von Potenzialen bei den Schülerinnen und Schülern und bei der Ermöglichung praktischer Erfahrungen. Im Februar 2009 verpflichteten sich die Partner des Nationalen Pakts – zu denen der Bundesverband der Deutschen Industrie (BDI), die Bundesvereinigung der deutschen Arbeitgeberverbände (BDA), die Deutsche Industrie- und Handelskammer (DIHK), der Zentralverband des Deutschen Handwerks (ZDH) und der Bundesverband der Freien Berufe (BfB) gehörten – zusammen mit der Bundesagentur für Arbeit, der Kultusministerkonferenz und der Wirtschaftsministerkonferenz zu einer „Partnerschaft für kompetente Berufsorientierung von und mit Jugendlichen“: „Berufswegeplanung ist Lebensplanung“ (Berufswegeplanung ist Lebensplanung – Partnerschaft für eine kompetente Berufsorientierung von und mit Jugendlichen, 2009). 2009 waren die Gewerkschaften in dieser Partnerschaft noch ausgeschlossen, erst 2014 bei der Verlängerung des Paktes in Form der „Allianz für Aus- und Weiterbildung“ wurden sie mit einbezogen.

Eine Recherche für die Hans-Böckler-Stiftung von Beatrix Niemeyer und Christina Frey-Huppert vom Herbst 2009 über die Berufsorientierungsmaßnahmen in den Bundesländern zeigte, dass „trotz vielfältiger Aktivitäten Berufsorientierung als Bildungsaufgabe nicht einheitlich geregelt“ ist (Niemeyer/Frey-Huppert 2009; 1). Das Land Schleswig-Holstein, das BMBF und

die Bundesagentur für Arbeit veranstalteten zudem im November 2009 in Kiel eine Fachtagung zur Berufsorientierung, da es „keinen zentralen Ort [gibt] für einen akteursübergreifenden Informationsaustausch über Konzepte, Erfahrungen, Einsichten und Ergebnisse, die bei der Durchführung von Programmen und Projekten in diesem Feld gewonnen werden“ (Lippegaus-Grünau/Mahl/Stolz 2010, 8). Im Vorfeld dieser Tagung erstellten Petra Lippegaus-Grünau, Franciska Mahl und Iris Stolz vom DJI ebenfalls eine Übersicht über die verschiedenen Aktivitäten zur Berufsorientierung (Lippegaus-Grünau/Mahl/Stolz 2010). Lippegaus-Grünau u. a. resümieren als Ergebnis der Fachtagung, dass eine systemische Perspektive notwendig sei und sich auch in den vielen verschiedenen Aktivitäten allmählich abzeichne:

„Berufsorientierung geht nicht nur die Jugendlichen an, die sich aktiv mit Anforderungen auseinandersetzen – und Berufsorientierung bleibt nicht auf die Schule konzentriert. Sie ist eingerahmt in die Gesellschaft und ihre Teilsysteme Berufsorientierung lässt sich so als eine gemeinsame Aufgabe vieler mit einer persönlichen, einer pädagogischen und einer politischen Dimension verstehen“ (ebd., S. 120).

2010 entstand – möglicherweise als ein Bestandteil dieser Entwicklung – die Initiative „Abschluss und Anschluss – Bildungsketten bis zum Ausbildungsabschluss“. Darin wurde vereinbart, „erfolgreiche Förderinstrumente zu einem ganzheitlichen, bundesweit gültigen und in sich stimmigen Fördersystem zur Berufsorientierung und im Übergangsbereich zu verzahnen“. (BMBF/BMAS 2010). Das Berufsorientierungsprogramm BOP wurde im gleichen Jahr nach einer positiven Evaluation durch das sozialwissenschaftliche Forschungsinstitut INBAS verstetigt (Manneke et al. 2010). Ein Grundprinzip der Bildungsketten ist entsprechend, dass Schulen nicht alleine die Maßnahmen umsetzen, sondern außerschulische Träger bzw. Akteure eingebunden werden:

„Durch die Kooperation aller am Prozess Beteiligten kann ein reibungsloser Übergang von der Schule in die Ausbildung besser gelingen. [...] Damit die Unterstützung bei den Jugendlichen vor Ort ankommt – in den Ländern, Städten und Gemeinden – werden die Angebote und Maßnahmen verbindlich koordiniert, insbesondere die Kooperation zwischen Schule, Arbeitsagenturen, Jobcentern und Trägern der Jugendhilfe“ (ebd.).

Förderinstrumente sind dabei u. a. Potenzialanalysen (vgl. Kapitel 8), Werkstatttage (vgl. Kapitel 9) und individuelle Berufseinstiegsbegleitungen. In der Potenzialanalyse sollen die Potenziale und Interessen auch über schulisch messbare Leistungen hinaus durch eine Form des Assessments erfasst und den Jugendlichen, deren Eltern und ihren Lehrkräften zurück gespiegelt werden. In Werkstatttagen sollen die Jugendlichen praktische Erfahrungen in den Bereichen machen können, die ihren Potenzialen entsprechen. Auf Basis der Ergebnisse der Potenzialanalyse wird auch eine Empfehlung ausgesprochen, dem Schüler bzw. der Schülerin ggfs. eine Berufseinstiegsbegleitung zur Seite zu stellen. Die Berufseinstiegsbegleitung ist eine dreijährige „eins zu eins“ Betreuung mit dem Fokus auf den Übergang Schule – Beruf. Sie ist den Jugendlichen vorbehalten, deren Schulleistungen so schwach sind, dass ein Abschluss gefährdet erscheint und bei denen weitere Probleme identifiziert werden, wie z. B. mangelnde Unterstützung aus dem Elternhaus. Die Vorstellung des Berufsorientierungsprogramms geht explizit auf das Thema „Geschlecht und Berufswahl“ ein:

„Noch immer werden manche Berufe als typische Männer- oder Frauenberufe betrachtet und vom jeweils anderen Geschlecht nicht einmal in Erwägung gezogen. Das Berufsorientierungsprogramm bietet eine geschlechtssensible Berufs- und Studienorientierung an, damit die spätere Berufs- oder Studienwahl der Jugendlichen nicht vom gängigen Geschlechterklischee [sic] bestimmt, sondern nach individuellen Fähigkeiten und Interessen getroffen wird. Dabei muss auch die Lebensplanung frühzeitig in die Entscheidungsfindung einbezogen werden“ (BMBF 2016).

Strategien der Umsetzung dieses gendersensiblen Ansatzes wurden in der Broschüre „Geschlecht und Berufswahl – Horizonte erweitern“ vorgestellt (BMBF – Referat Berufsorientierung: Chancengerechtigkeit für Jugendliche 2014). Als solche benannt werden u. a. der Einsatz gemischter Teams, die Thematisierung von Gender, biografische Interviews, die Ansprache von Eltern (ebd., S. 10–11), das Vorleben von Gendersensibilität, gendersensibler Sprachgebrauch (ebd., S. 14–15) sowie die Schulung des Personals, die realistische Darstellung von Berufen und die Kooperation mit den Lehrkräften (ebd., S. 18–19).

Die Umsetzung des Bildungsketten-Programms geschieht durch Vereinbarungen mit den einzelnen Bundesländern, die wegen des Föderalismus

notwendig sind. Die Homepage des Bildungsketten-Programms weist u. a. für Hamburg als eine solche Vereinbarung eine ESF-Förderung „Berufseinstiegsbegleitung bis Ende 2018“ aus, an der 35 ausgewählte Schulen mit 464 Plätzen teilnehmen (BMBF/BMAS 2010). Der Europäische Sozialfond versteht sich als „das wichtigste Instrument der Europäischen Union zur Förderung der Beschäftigung in Europa“ (Bundesregierung 2016).

Hamburgs Weg in der Berufs- und Studienorientierung

Hamburg verfügt allerdings – wie andere Bundesländer auch – seit längerem über eigene Konzepte zur Berufsorientierung. Die damalige Regierung aus CDU/Bündnis 90–Die Grünen verabschiedete bereits 2009 ein Rahmenkonzept für die Reform des Übergangssystems Schule – Beruf (Behörde für Schule und Berufsbildung, Hamburg 2009) mit dem Motto: „Eine kluge Stadt braucht alle Talente.“ Geschlecht wurde in diesem Konzept jedoch nicht explizit thematisiert.

2010 realisierte die Hamburger Behörde für Schule und Berufsbildung eine „große Bildungsreform“, indem sie im Sekundarbereich ein Zweisäulenmodell einführt: Neben den Gymnasien, an denen nach acht Schuljahren das Abitur erworben werden kann, wurden die bisherigen Haupt- und Realschulen sowie die Gesamtschulen zu Stadtteilschulen zusammengeführt. An diesen können ebenfalls alle Schulabschlüsse erworben werden, der Weg zum Abitur dauert jedoch neun Jahre.

Diese neue Schulform – wie schon ihre Vorläufer – hatte bereits längere Erfahrungen mit der Vermittlung von berufsorientierenden Inhalten. Dazu gehörte auch die Durchführung von Betriebspraktika, die seit 2005 verbindlich sind (Richtlinie für das Betriebspraktikum in den Klassen 8 bis 12/13 der allgemein bildenden Schulen, 2005) und in denen die Jugendlichen Einblick in die Berufs- und Arbeitswelt bekommen sollen. Die Handreichung für Betriebspraktika (Loges/Lorenz/Renner 2008) nimmt an zwei Stellen Bezug auf Geschlecht: Bei der Nennung der „formalen und organisatorischen Rahmenbedingungen“ wird auch auf die Wahl des Praktikumsbetriebes eingegangen; bei dieser solle „nach Möglichkeit ...vermieden werden“, dass sie „nur unter klassischen geschlechtsspezifischen Aspekten erfolgt (z. B. Mädchen im Kindergarten, in Kosmetikbetrieben ...)“ (ebd., S. 8). Bei den „inhaltlichen und methodischen Anregungen“ findet sich unter „Berufswahlentscheidung vorbereiten“ ein Spiegelstrich „Geschlechtsspezifische Fragestellungen“ (ebd., S. 15). Was darunter zu verstehen ist, wird jedoch nicht ausgeführt. Der 2013 für die Stadtteilschulen entwickelte Leitfaden greift unter den Zielsetzungen des Praktikums das Thema erneut auf, indem das Praktikum auch die Mög-

lichkeit eröffnen soll, „sich über Berufe zu informieren, die vermeintlich dem anderen Geschlecht vorbehalten sind“ (Kruse/Loges/Lumpe 2013, S. 8).

Das Hamburger Schulgesetz nimmt an zwei Stellen explizit auf den Themenbereich der Berufs- und Arbeitswelt bzw. auf Berufsorientierung Bezug: § 2 Absatz 3 bestimmt:

„Auf allen Schulstufen und in allen Schulformen der allgemeinbildenden Schule ist in altersgemäßer Form in die Arbeits- und Berufswelt einzuführen und eine umfassende berufliche Orientierung zu gewährleisten. Dabei sind den Schülerinnen und Schülern grundlegende Kenntnisse über die Struktur der Berufs- und Arbeitswelt und die Bedingungen ihres Wandels zu vermitteln. Unterricht und Erziehung sind so zu gestalten, dass die Schülerinnen und Schüler die für den Übergang in die berufliche Ausbildung erforderliche Berufsreife erwerben.“

Im § 5 Absatz 3 wird die Berufsorientierung als „Aufgabengebiet“ aufgeführt. Damit sind „besondere Bildungs- und Erziehungsaufgaben“ gemeint, die fächerübergreifend unterrichtet werden sollen. In den Bildungsplänen der Behörde für Schule und Berufsbildung wird in zweifacher Weise vorgegeben, wie Berufsorientierung in den Schulen umzusetzen ist, nämlich zum einen im Bildungsplan „Arbeit und Beruf“, zum anderen im Bildungsplan „Aufgabengebiete“. „Arbeit und Beruf“ betrifft nur die Stadtteilschulen, während die Aufgabengebiete sowohl in den Stadtteilschulen wie in den Gymnasien zu bearbeiten sind. In den entsprechenden Bildungsplänen werden auch die Bezugnahmen auf Geschlecht geregelt. Im Bildungsplan für das Fach „Arbeit und Beruf“ geschieht dies in folgender Form:

„Um einer traditionellen Sozialisation der Geschlechter entgegenzuwirken und neue Erfahrungen – auch hinsichtlich des Berufswahlspektrums – zu ermöglichen, wird auf eine bewusste Arbeitsverteilung geachtet. Dies gilt sowohl für die Bedienung von technischen Geräten in den unterschiedlichen Werkstätten, in der Küche und an anderen Lernorten sowie bei der Herstellung, Wartung und Reparatur von Produkten und Geräten durch Anforderungen und Inhalte im Lernbereich Arbeit und Beruf“ (FuHH, BSB, LI 2011c, S. 18).

Detaillierter wird auf Genderaspekte in der Berufsorientierung in dem Bildungsplan zu den Aufgabengebieten eingegangen (FuHH, BSB, LI 2011b, S. 16–20 bzw. FuHH, BSB, LI 2011a, S. 15–18). Formuliert werden hier „Mindestanforderungen“, die von den Jugendlichen erfüllt sein müssen, und zwar am Ende des 6. und am Ende des 8. Jahrgangs. Am Ende des 6. Jahrgangs sollen sie „Rollenerwartungen an Mädchen und Jungen, Frauen und Männer“ beschreiben können; „zu Formen der Arbeitsteilung zwischen Männern und Frauen Stellung“ nehmen sowie „Beispiele für ein verändertes Rollenverständnis“ entwickeln. Als mögliche Themenfelder, die für die Entwicklung dieser Kompetenzen bearbeitet werden können, nennt der Bildungsplan: „Lebensentwürfe und berufliche Karrieren von Männern und Frauen; Arbeitsbedingungen und Anforderungen im Rahmen der Veranstaltungen ‚Girls’ Day‘ bzw. ‚Neue Wege für Jungs‘ erkunden und dokumentieren; Frauen- und Männerberufe: Ist die Unterscheidung noch zeitgemäß?“ (ebd., S. 17 Stadtteilschulen bzw. S. 16 Gymnasien). Am Ende von Jahrgangsstufe 8 sollen sie „unterschiedliche Berufswahlentscheidungen bei Jungen und Mädchen“ beschreiben und dazu Stellung nehmen können sowie „Beispiele für ein verändertes Verhalten“ entwickeln. Neben dem erneuten Verweis auf Erkundungen der Arbeitswelt wird als Themenfeld vorgeschlagen: „Männer und Frauen im Arbeitsprozess: Familienfreundliche Unternehmen, Elterngeld“ (ebd., S. 18 bzw. S. 17). Um die Mindestanforderungen für den Ersten Schulabschluss an Stadtteilschulen bzw. am Ende des 10. Jahrgangs an Gymnasien zu erfüllen, wird vorgeschlagen, das Themenfeld „Vereinbarkeit von Beruf und Familie (zu) erkunden und mögliche Handlungs- und Gestaltungsstrategien (zu) erarbeiten und (zu) präsentieren“ (ebd., S. 19 bzw. S. 18).

2012 wird in Hamburg als erstem Bundesland die Jugendberufsagentur gegründet, die Jugendliche und junge Erwachsene bis 25 Jahre im Übergang von der Schule in den Beruf begleiten soll (vgl. Faulstich-Wieland/Scholand 2016b, S. 6 f.). Mit dem Motto „Niemand geht verloren“ zieht die Jugendberufsagentur nach einem Jahr Arbeit 2013 eine erste Bilanz (FuHH 2013, Rückseite der Broschüre).

Ebenfalls 2013 legt die Behörde für Schule und Berufsbildung ein Papier zur „Berufs- und Studienorientierung in den Jahrgangsstufen 8, 9 und 10 in der Stadtteilschule“ vor (FuHH, BSB 2013), das zum Schuljahr 2014/15 verbindlich umgesetzt werden soll – und damit zunächst einmal die Stadtteilschulen als Hauptakteure für die Berufsorientierung bestimmt, während für die Gymnasien erst noch weitere Konzepte entwickelt werden sollen (ebd., S. 2). Als „Eckpunkte und Ziele“ werden aufgeführt, dass die Jugendlichen in die Lage versetzt werden sollen, „spätestens zum Ende der Klassenstufe 10 die

eigenen beruflichen Neigungen, Fähigkeiten und Interessen zu klären und eine klare Perspektive für die weitere schulische und berufliche Ausbildung zu entwickeln“; sie sollen lernen, „geschlechtsspezifisches Berufswahlverhalten zu hinterfragen und sich geschlechtsunabhängig das breite Spektrum der Berufswelt zu erschließen“ (ebd.). Außerdem sollen der Arbeitsmarkt und die Ausbildungschancen erkundet werden, wobei als „gesellschaftsrelevante Aspekte der Berufswahl“ Gender, Migrationshintergrund und „Zukunftsberufe“ (dieser Begriff im Original in Anführungszeichen) benannt werden (ebd., S. 9). Die Verantwortung für den Übergang in eine berufliche Ausbildung bzw. in die Sekundarstufe II wird in dem Papier bei den Lehrkräften verankert – d. h. sie sind aufgefordert, die verschiedenen Anforderungen und Ziele des Konzepts auszubalancieren. Dazu wurden ab dem Schuljahr 2013/14 Lehrkräfte von berufsbildenden Schulen an die Stadtteilschulen abgeordnet, um dort – in Ergänzung zu den Fächern Arbeitslehre bzw. Arbeit und Beruf – Berufsorientierungsunterricht zu erteilen und/oder individuelle Beratungen durchzuführen:

„Verantwortlich für die Durchführung der Berufs- und Studienorientierung und das Gelingen der Übergänge sind die Lehrkräfte und Beauftragten der Stadtteilschulen in enger Zusammenarbeit mit den Lehrkräften berufsbildender Schulen. Das Konzept soll ab dem Schuljahr 2013/14 an den Stadtteilschulen erprobt und zum Schuljahr 2014/15 verbindlich umgesetzt werden“ (ebd., S. 3).

2013 wird im Hamburger Institut für berufliche Bildung (HIBB), einem Landesbetrieb der Behörde für Schule und Berufsbildung, eine zunächst durch den ESF finanzierte Servicestelle BOSO (Berufsorientierung und Studienorientierung) eingerichtet. Die Servicestelle soll mit den Schulen die Maßnahmen der außerschulischen Partner im Bereich der Berufsorientierung koordinieren und Module für eine Verbesserung der Berufsorientierung entwickeln.

In der Netzwerkstelle, die ebenfalls beim HIBB angesiedelt ist, laufen die übergangsbezogenen Daten der Schüler und Schülerinnen aller Hamburger Stadtteilschulen zusammen. Dies erforderte eine Schulgesetzänderung (§ 3 (7)) und den Erlass eines entsprechenden Absatzes in der „Richtlinie für den Umgang mit Schulpflichtverletzungen“ (Abs. 4.4) (gültig ab 1.6.2013). Damit ist es möglich, die Verbleibe der Schüler und Schülerinnen bis auf den Einzelfall zu dokumentieren – „niemand geht verloren“ bedeutet folglich vor

allem, dass statistisch erfasst ist, wer in welcher Bildungseinrichtung oder Maßnahme ist.

Während 2013 der Themenbereich „Übergang Schule-Beruf“ im HIBB noch eine Unterabteilung der Hauptabteilung „Steuerung und Beratung“ bildete (Hamburger Institut für Berufliche Bildung 2014, S. 30), wurde er im folgenden Jahr zu einer eigenen Hauptabteilung mit nunmehr drei eigenständigen Referaten: „Übergangmanagement und berufliche Qualifizierung“, „Jugendberufsagentur“⁴ und „Inklusion“ und sowohl die Netzwerkstelle als auch die Servicestelle BOSO sind im Referat „Jugendberufsagentur“ angesiedelt (Hamburger Institut für Berufliche Bildung 2017). Das Thema Berufsorientierung erhält so auch institutionell eine deutliche Aufwertung.

Im Juni 2014 hat die Behörde für Schule und Berufsbildung für die Stadtteilschulen „Verbindliche Inhalte der Berufs- und Studienorientierung in den Jahrgangsstufen 8, 9 und 10 in der Stadtteilschule“ vorgelegt (FUHH, BSB 2014). Es gibt in diesem Dokument keinen Bezug auf Geschlecht, allerdings wird auf die bisherigen bildungspolitischen Dokumente als Grundlagen verwiesen. Ansonsten ergeht an die Schulen die Aufforderung, schulinterne Konzepte zur Gewährleistung der „Umsetzung einer strukturierten und über mehrere Jahrgangsstufen abgestimmten Berufs- und Studienorientierung“ zu entwickeln (ebd., S. 2). Diese Regelungen bilden folglich den Rahmen dessen ab, der für die in die Forschung einbezogenen Schulen Gültigkeit hatte. Seitdem sind die bildungspolitischen Regelungen der Berufsorientierung weiterentwickelt worden und sollen im Folgenden noch kurz aufgeführt werden.

Im Oktober 2015 schloss die Stadt Hamburg – vertreten durch die Behörden für Arbeit und Soziales sowie für Schule und Berufsbildung – mit den zuständigen Bundesministerien für Bildung und Forschung sowie für Arbeit und Soziales und mit der Bundesagentur für Arbeit eine Vereinbarung ab zur „Durchführung der Initiative Abschluss und Anschluss – Bildungsketten bis zum Ausbildungsabschluss“ (Bundesminister für Bildung und Forschung et al. 2015). Der Servicestelle BOSO im HIBB kommt die Aufgabe zu, bis zum Ende des Schuljahres 2015/16 eine „prozessorientierte Hamburger Potenzialanalyse (pHP)“ zu entwickeln.

Auftakt der pHP soll im 8. Jahrgang ein eintägiges verpflichtendes „handlungs- und erlebnisorientiertes“ Angebot „Zukunft Jetzt! Entdecke deine

4 Dieses Referat bezeichnet nur den Teil des komplexen Konstrukts „Jugendberufsagentur“, der im HIBB angesiedelt ist.

Stärken“ sein, welches durch externe Träger angeboten wird. Die Schülerinnen und Schüler werden zudem verpflichtet, „ihren Berufs- und Studienorientierungsprozess ... in einem individuellen prozessorientierten Berufswahlportfolio“ zu reflektieren und dokumentieren“ (ebd., S. 7). Sie sollen so unterstützt werden, dass sie bis zum Ende der Jahrgangsstufe 9 individuell begründete Berufswahlwünsche entwickelt haben, an die dann die Berufsberatung anknüpfen kann.

Zum Schuljahr 2016/17 soll die pHP verbindlich an allen Hamburger Stadtteilschulen eingeführt werden.

„Das Arbeiten mit den Ergebnissen der pHP ist für alle an der Berufsorientierung beteiligten (einschl. BerEB [Berufseinstiegsbegleitung]) verbindlich. Diesen stehen die Ergebnisse über das Berufswahlportfolio trägerunabhängig zur Verfügung. Gymnasien können die pHP auf freiwilliger Basis nutzen“ (ebd., S. 7).

Fortgeführt wird die Berufsorientierung dann durch die „Hamburger Werkstatttage (HWst)“, die in den Klassenstufen 8 und 10 jeweils einwöchig angeboten werden und „geschlechterreflektiert“ (ebd., S. 8) erfolgen sollen. In den Ausführungen zu den Werkstatttagen wird nur auf die Stadtteilschulen Bezug genommen – daraus lässt sich schließen, dass sie in den Gymnasien nicht angeboten werden.

Während die Werkstatttage im 8. Jahrgang weiterhin den Klassen angeboten werden sollen, zielen die Werkstatttage im 10. Jahrgang auf jene Jugendlichen, die „berufswahlentschieden sind, deren Berufswunsch aber noch mit Unsicherheiten verbunden ist und daher einer Festigung bedarf“ (ebd.). Sie sollen einen Einblick in ihren Wunschberuf erhalten können – wobei die Entwicklung bisher vorsieht, diesen zunächst auf jene Berufe zu begrenzen, die bereits in der berufsschulischen Berufsqualifizierung angeboten werden. Das sind mindestens z. T. auch jene Berufe, in denen es einen Mangel an Bewerbungen gibt wie z. B. in der Altenpflege, im Bäckerhandwerk oder in der Gastronomie. Dies steht im Einklang damit, dass sich zwar nach wie vor der Anspruch, „Jugendlichen individuelle Wege zu ihrem Berufsziel (zu) eröffnen“ (ebd., S. 1) durch die gesamte Vereinbarung durchzieht, daneben jedoch die Fachkräftesicherung stärker in den Fokus rückt:

„... aus Sicht der Fachkräftesicherung (ist) maßgeblich, das Übergangssystem transparent und betriebsnah auszugestalten, ... Mangelberufe in den Blick zu nehmen und deren Attraktivität zu stei-

gern, die Zusammenarbeit mit der Wirtschaft weiter zu intensivieren und Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher in das duale System adäquat beruflich zu integrieren“ (ebd., S. 4).

Wenngleich es keine konsistente Bezugnahme auf die Bedeutung von Geschlecht in der Berufsorientierung gibt, zeigen die bildungspolitischen und behördlichen Dokumente doch an vielen Stellen die Maßgabe, dass geschlechterstereotype Berufswahlen überwunden und eine Verbreiterung des beruflichen Interessenspektrums erreicht werden soll. Wie dies geschehen kann oder soll, dazu gibt es nur sehr wenige Hinweise – entsprechend ist dies der Fokus des Forschungsprojektes, dessen Konzeption und Ergebnisse in den folgenden Kapiteln vorgestellt werden sollen.

5 BLICK ZURÜCK UND NACH VORN – ANLAGE DES FORSCHUNGSPROJEKTS

Bevor wir zum empirischen Teil unseres Forschungsprojekts kommen, fassen wir die Resultate aus den bisherigen Kapiteln mit Bezug auf den in [Kapitel 1](#) vorgestellten Mehrebenenansatz unserer Studie jeweils kurz zusammen. Anschließend begründen und entfalten wir vor diesem Hintergrund unser empirisches Vorgehen.

5.1 Blick zurück – Zusammenfassung der Kapitel bis hierher

Der einleitende Problemaufriss in [Kapitel 1](#) zu Berufsorientierung und Geschlecht ging in knapper Form auf die Ebene der gesellschaftlichen Bedingungen und Diskurse ein, indem zum einen auf die nach wie vor bestehende Geschlechtersegregation auf dem Arbeitsmarkt verwiesen wurde; zum anderen wurden die in den letzten ca. zehn Jahren getroffenen Kooperationsabkommen zwischen Ministerien, Kultusministerkonferenz und Wirtschaft aufgegriffen. Die Notwendigkeit einer intensivierten schulischen Berufsorientierung wird mit dem Argument der Sicherung des Fachkräftebedarfs für die Wirtschaft begründet, welche sich ihrerseits verpflichtet, sich stärker für die Zusammenarbeit mit den Schulen zu öffnen und auch mehr Ausbildungsplätze zur Verfügung zu stellen. Erst seit 2008 finden Bezugnahmen auf Geschlecht dahingehend statt, dass das Berufswahlspektrum von Jungen und Mädchen erweitert werden soll. Dieser verspätete Einsatz ist verknüpft mit einer in der Breite zögerlichen Haltung der Betriebe gegenüber einer gleichberechtigten Teilhabe von Mädchen und Frauen am Ausbildungs- und Wirtschaftsleben.

In [Kapitel 2](#) wurden die für das Forschungsprojekt relevanten Bezugstheorien expliziert und wichtige Forschungsarbeiten zu Berufsorientierung und Geschlecht referiert. Insgesamt findet „Geschlecht“ im wissenschaftlichen Diskurs um (schulische) Berufsorientierung noch zu wenig Berücksichtigung. Um den Zusammenhang von Berufsorientierung und Geschlecht angemessen theoretisch zu erfassen, werden Ansätze benötigt, die nicht nur die Struktur- und die Subjektebene umfassen, sondern vor allem zeigen, wie die Vermittlung zwischen diesen beiden Ebenen in Zeit und Raum funktioniert. Das Modell von Linda S. Gottfredson integriert die veränderlichen Selbst-

konzept-Dimensionen der Prestigeorientierung, Geschlechtsorientierung und Anstrengungsbereitschaft und somit entwicklungs- und sozialpsychologische bzw. soziologische Aspekte. Es lässt sich daher problemlos sowohl mit dem lerntheoretischen Konzept der Selbstwirksamkeit(überzeugung) des Psychologen Albert Bandura verknüpfen wie auch mit der sozialkonstruktivistischen Theorie des *Doing Gender*, die von der Soziologin Candance West und dem Soziologen Don H. Zimmerman entwickelt wurde. Alle aufgeführten Theorien haben sich als empirisch gültig erwiesen und sind im Hinblick auf die Frage des Erreichens von Zielen jenseits geschlechterdifferenzierender Begrenzungen einflussreich und geeignet, um bei der Interpretation der von uns erhobenen Daten herangezogen zu werden. Weitere Bezüge für die Einordnung unserer Ergebnisse liefern die vorgestellten empirischen Studien.

Kapitel 3 richtete den Blick auf die Ebene des Bildungssystems und des Arbeitsmarktes. Es knüpfte insofern an das vorhergehende Kapitel an, als hier mit der Metapher des Metro-Streckennetzes an die Theorie des französischen Soziologen Pierre Bourdieu angeschlossen wurde, um die Beweglichkeit und zugleich Begrenztheit individueller Laufbahnen oder Biografien im Bildungs- und Berufsbildungssystem zu verdeutlichen. Im Widerspruch zu den seit Jahrzehnten bestehenden Bestrebungen, insbesondere junge Frauen für gewerblich-technische Berufe zu gewinnen, steht, dass die Chance auf einen erfolgreichen Übergang von der Schule in den Beruf höher ist, wenn sie sich für einen „frauendominierten“ Beruf entscheiden. Diese Antinomie lässt sich jedoch vor dem Hintergrund der oben erwähnten „zögerlichen Haltung der Betriebe“ auflösen. Die in diesem Kapitel ebenfalls vorgestellten Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt (und damit wiederum auch in den Betrieben) unterfüttern die eingangs bloß stichwortartig benannte Geschlechtersegregation mit statistischen Daten. Deutlich wurde, dass die sogenannte „Vereinbarkeitsproblematik“ nach wie vor die Karrieren von Frauen abbrechen lässt. Dieses Kapitel lieferte somit Informationen, von denen Schülerinnen und Schüler wahrscheinlich eine vage Ahnung haben, die aber für Berufsentscheidungsprozesse von hoher Bedeutung sind. Im Hinblick auf unsere empirischen Kapitel geht es hier also um „Prüfsteine“: Finden solche Informationen Eingang in den Berufsorientierungsunterricht und wenn ja, wie?

Kapitel 4 fokussierte die Ebene der Bildungspolitik und -verwaltung und die dort involvierten Akteure und knüpfte damit an die bereits in **Kapitel 1** genannten nationalen Pakte „für Ausbildung und Fachkräftesicherung“ an. Es wurden die aus der „Partnerschaft für kompetente Berufsorientierung“ hervorgegangenen, auf Bundesebene beschlossenen Modelle und Initiativen

skizziert, die unter Beteiligung von Arbeitgeberverbänden, der Berufsagentur für Arbeit, Kultusministerkonferenz und Wirtschaftsministerkonferenz seit 2010 entwickelt worden sind (Stichwort „Bildungsketten“). Diese hatten und haben vor allem zum Ziel, Berufsorientierung länderübergreifend zu strukturieren und anzupassen sowie den Übergang von der Schule in den Beruf „reibungsloser“ zu gestalten. In einer Broschüre des BMBF aus 2014 fanden sich vermehrt und detailliertere Hinweise zur „Erweiterung der Horizonte“ hinsichtlich Berufswahl und Geschlecht.

Da unsere Studie sich auf Hamburger Schulen bezieht, wurde in Kapitel 4 des Weiteren zunächst auf die Spezifika des Schulsystems (mit nur noch zwei Sekundarschulformen – Stadtteilschulen und Gymnasien) eingegangen, um dann das äußerst komplexe Geflecht an Akteuren, Entwicklungen, Zuständigkeiten, Vorgaben und Maßnahmen in der Berufsorientierung zu entwirren. Für unsere Forschungen war vor allem das im Juni 2013 veröffentlichte, neunseitige Papier „Berufs- und Studienorientierung in den Jahrgangsstufen 8, 9 und 10 in der Stadtteilschule“ (kurz: BOSO-Papier STS) maßgeblich, um zu verstehen, wie die Berufsorientierung ab dem Schuljahr 2013/14 angelegt war und ist. Die bis dahin geltende weitgehende Autonomie der Einzelschule in der Ausgestaltung der Berufsorientierung wurde zugunsten einer vereinheitlichenden Vorgehensweise abgeschafft. Diese Veränderung ist u.E. in engem Zusammenhang mit den im Jahr davor (2012) eingeführten Jugendberufsagentur(en) (JBA) zu sehen: In dieser neuen Einrichtung sind Leistungen der Erfassung, Kontrolle und (passenden) Angebotserstellung aus fünf Systemen mit ihren je hochspezialisierten und standardisierten Abläufen unter einem rechtlichen Dach zusammengefasst worden: Jobcenter, Berufsberatung, Allgemeine Soziale Dienste sowie BSB und HIBB (Behörde für Schule und Berufsbildung und Hamburger Institut für berufliche Bildung). Angesichts des Aufeinandertreffens unterschiedlicher Handlungslogiken erscheint es nachvollziehbar, dass versucht wird, das heterogene Klientel der JBA wenigstens in einer Hinsicht „zu homogenisieren“: Alle sollen den gleichen Stand in Sachen beruflicher Orientierung haben, sprich die im BOSO-Papier STS vorgesehenen Standardmaßnahmen – wie berufsorientierender Unterricht, Potenzialanalyse, Werkstatttage etc. – durchlaufen haben. Im Hinblick auf die von uns durchgeführten Beobachtungen bietet das BOSO-Papier STS Anhaltspunkte für eine erste „Ist/Soll-Analyse“ bezüglich Berufsorientierung und Geschlecht.

Im Anschluss an Pierre Bourdieu kann schulische Berufsorientierung zum einen als ein umkämpftes Feld gesehen werden, in dem in Diskursen zwischen verschiedenen Gruppen – Politik, Wirtschaft, Bildungsadministra-

tion – um Deutungshoheit wie auch um Inhalte und Regeln gerungen werden. Einigungsprozesse münden in offizielle Sprachregelungen wie der, dass niemand verloren gehen soll. Zum anderen ist schulische Berufsorientierung eine Praxis, die je nach Schule eine spezifische Ausprägung erfährt. Wir suchen uns dieser Praxis mit den Mitteln „klassischer Feldforschung“ bzw. der Ethnographie zu nähern. Was dies heißt, erläutern wir im nächsten Abschnitt.

5.2 Blick nach vorn – Anlage des Forschungsprojekts

Ausgangspunkt des Forschungsprojektes ist die in den vorangegangenen Kapiteln herausgearbeitete gesellschaftspolitische Bedeutung der Übergangssituation Schule – Beruf: Der schulischen Berufsorientierung – in Kooperation mit Wirtschaft/Betrieben und außerschulischen Bildungsträgern – wird hierbei eine Schlüsselfunktion zugeschrieben.

Vor dem Hintergrund der in den bildungspolitischen Programmatiken und behördlichen Dokumenten erkennbaren Ansprüche, die geschlechterdifferenzierenden Einschränkungen der beruflichen Interessen von Jugendlichen überwinden zu wollen, interessiert uns, Antworten auf die Frage zu finden, wie diese Herausforderung im schulischen Rahmen praktisch umgesetzt wird.

Die Erkenntnisse sollen dazu beitragen, schulische Maßnahmen zur Berufsorientierung gender- bzw. ungleichheitssensibel zu gestalten, so dass geschlechtsbezogene Ungleichheiten bei der Berufseinmündung reduziert und Jugendliche darin unterstützt werden, vorhandene „geschlechtsuntypische“ Fähigkeiten und Interessen in entsprechende Berufswünsche zu überführen. Es sollen also schlussendlich aus den Erkenntnissen Wege der Entstereotypisierung von Berufsbildern abgeleitet und Konzepte für gendersensible Vermittlungsmethoden in Schulen entwickelt werden.⁵

Um die unbekannte Praxis von Berufsorientierung im schulischen Feld erforschen, rekonstruieren und verstehen zu können, ist ein ethnografisches Vorgehen als Forschungsstil in besonderer Weise geeignet, da Ethnographie „eine komplexe und variable *Forschungsstrategie*“ (kursiv i. O.) ist, wie Georg Breidenstein schreibt (Breidenstein 2010, S. 206).

5 Es sind konzeptionelle Grundlagen zu einer gendersensiblen Berufsorientierung in Form einer Handreichung erarbeitet worden (Faulstich-Wieland/Scholand 2017).

Unabdingbare Voraussetzungen für den Feldaufenthalt sind eine Haltung der Offenheit, des Interesses und der Neugier und, wie Breidenstein formuliert, „vor allem Anpassungsfähigkeit und Flexibilität. Jedes Feld stellt spezifische Anforderungen an den Feldzugang, jedes Feld ermöglicht andere Formen der Beobachtung und Befragung, jedes Feld erfordert spezifische methodische Vorgehensweisen.“ (ebd.) Keinesfalls bedeutet ein ethnographischer Zugang jedoch, ohne Vorannahmen oder vermeintlich theorieles ins Feld zu gehen, im Gegenteil:

„Wir gehen als teilnehmender Beobachter zwar ‚offen‘, jedoch nicht ‚naiv‘ und ohne Fokussierungen in das Untersuchungsfeld. Auch der ‚Naive‘ beobachtet standortbezogen, nämlich aufgrund seiner eigenen unbewussten Selektionen. Da vorraussetzungsloses Beobachten grundsätzlich nicht möglich ist, besteht der Weg einer methodologisch kontrollierten Beobachtung nun darin, sich von vornherein, über die metatheoretischen Konzepte, die der Beobachtung und dem Forschungsprojekt zugrunde liegen, Rechenschaft abzulegen.“ (Vogd 2005, S. 4)

„Rechenschaft“ über unsere Ausgangs- und Standpunkte haben wir ausführlich in [Kapitel 1](#), [Kapitel 2](#), [Kapitel 3](#) und [Kapitel 4](#) abgelegt, eben in [Kapitel 5.1](#) noch einmal in komprimierter Form. Zentraler Zweck unserer ethnographischen Forschung ist es, den in alltäglichen Praktiken von Schulen, Lehrkräften und weiteren Pädagoginnen und Pädagogen sowie von Schülerinnen und Schülern, in Gegenständen und räumlichen Anordnungen enthaltenen Sinn zu erfassen und zu rekonstruieren. Die ethnographische Perspektive ermöglicht eine „Befremdung des allzu Vertrauten“ (Breidenstein 2010, S. 207), was Schule ja ist: Beispielsweise ist es ohne weiteres jedem und jeder, der oder die zur Schule gegangen ist, möglich, bei einem Blick auf ein Foto von einem Klassenraum das auf dem Foto Dargestellte zu identifizieren.

Ein ethnographisches Vorgehen soll – mittels Neufokussierung des Blicks auf die alltägliche Praxis, auf Routinen, die auf (meist unausgesprochenen) Selbstverständlichkeiten beruhen – ermöglichen, etwas Neues entdecken zu können. Dieses Neue beruht im Wesentlichen auf der Ent-Selbstverständlichung des Beobachteten: Wahrnehmungen werden zunächst einmal so genau wie möglich verschriftlicht, d. h. im Feld notierte Stichwörter (manchmal auch ganze Sätze, wenn es gelingt, Äußerungen schnell niederzuschreiben) werden zeitnah zu ausführlichen Protokollen ausgearbeitet. Dabei finden

auch Empfindungen, Gefühle und Gedanken (z.B. Unerwartetes und auch Bewertungen) der Protokollierenden *als Beobachtungen* Eingang ins Protokoll und sind somit ebenfalls der Reflexion zugänglich.

Da das ethnografische Protokoll „nah dran“ an den Wirklichkeitskonstruktionen der Akteure ist – so nah, dass eine Übernahme, ein Verschmelzen mit der Praxis des Feldes geschehen kann, was als „going native“ (Amann/Hirschauer 1997, S. 28) bezeichnet wird, erfolgt im „coming home“ (ebd.), d. h. mit der Rückkehr in den akademischen Alltag, die Einnahme der o. g. methodischen Fremdheitshaltung.

Die Auswertung der ethnografischen Materialien erlaubt es, „im Wechsel zwischen Beobachten, Erkennen, Benennen, Beschreiben, Reflektieren, Interpretieren und Deuten reflexive Erkenntnisprozesse in Gang zu setzen“ (Friebertshäuser 2008, S. 638). Dabei wird zwischen dem „Was“ und dem „Wie“ unterschieden: Das Was bezieht sich auf die jeweiligen „Unterrichtsgegenstände“, das Wie auf die Art und Weise der interaktionellen Bearbeitung in der Kommunikation zwischen Lehrkraft und Schüler/innen. Im Zentrum steht dabei die Frage nach Geschlechterverhältnissen und nach Prozessen des (un)doing gender. In der Auseinandersetzung mit den Protokollen und der Rekonstruktion der thematischen Strukturen und kommunikativen Prozesse bieten, wie in [Kapitel 5.1](#) schon erwähnt, die vorherigen Kapitel Hintergründe und Anhaltspunkte für die Reflexion und Einordnung der Geschehnisse.

5.3 Auswahl und Vorstellung der untersuchten Schulen und des Materials

Zur Realisierung der Projektziele wurden zunächst drei Hamburger Stadtteilschulen kontaktiert, die sich darin ähnelten, dass sie jeweils mit dem Siegel für vorbildliche Berufsorientierung ausgezeichnet worden waren, einer für jeweils drei Jahre verliehenen Auszeichnung, die von einer Gemeinschaftsinitiative bestehend aus der Landesgemeinschaft Schule-Wirtschaft, dem DGB und den Behörden für Bildung und Sport, Soziales und Familie sowie Wirtschaft und Arbeit verliehen wird. Darüber hinaus ließen sie auf den Homepages oder Selbstdarstellungen ein Bewusstsein für Geschlechterfragen erkennen: bspw. durch die Teilnahme am Girls' Day oder an der „Mädchenwirtschaft“ der Handwerkskammer, Förderung von Schülerinnen in naturwissenschaftlichen Fächern, gezielte Ansprache von Schülerinnen im Hinblick auf Computer- bzw. Technikangebote, Durchführung von Berufs-

findungsaktionstagen für Schülerinnen im handwerklich-technischen, für Schüler im sozial-erziehenden Bereich und Ähnliches mehr.

Einen Kontrast wiesen die Schulen im Hinblick auf ihre soziale Lage bzw. ihren Sozial- und Statusindex⁶ auf: Die Martha-Muchow-Schule⁷ liegt in einem bislang eher prekären Stadtteil, der zurzeit eine Aufwertung durch verschiedene Maßnahmen erfährt. Die Anna-Siemsen-Schule befindet sich in einem sozial durchmischten Viertel, während die Agathe-Lasch-Schule wiederum in einer prekären Region angesiedelt ist. Alle Schulen zeichnen sich durch jeweils einzigartige Profile bzw. Schwerpunkte aus, die aus Datenschutzgründen hier jedoch nicht offen gelegt werden können. Es handelt sich in allen Fällen um große Schulen, deren Schüler/innenzahlen zwischen 1000 und 1500 liegen. Entsprechend sind die Schulen fünf- bis siebenzünftig angelegt und die Anzahl der Schüler/innen pro Klasse liegt, wie an allen Stadtteilschulen, um 22⁸.

Die 9. Jahrgänge der Agathe-Lasch-Schule und der Anna-Siemsen-Schule wurden im Schuljahr 2013/14 beforscht. Für den 9. Jahrgang hatten wir uns entschieden, weil die bildungspolitischen Konzepte in Hamburg vorsahen, dass dort der Schwerpunkt der schulischen Berufsorientierung liegen sollte. Es stellte sich allerdings heraus, dass in diesem Jahrgang vor allem Bewerbungsaktivitäten für Betriebspraktika unterstützt wurden, während die Frage, wie es zu einer Orientierung – die dafür schon erfolgt sein musste – gekommen war, nicht beantwortet werden konnte. Dies galt sowohl für den expliziten Berufsorientierungsunterricht (vgl. Faulstich-Wieland/Scholand 2015) wie auch für Aktivitäten, die im Rahmen einer Schülerfirma erfolgten (vgl. Lucht 2014; Faulstich-Wieland/Lucht/Wallraf 2016).

Im Schuljahr 2014/15 legten wir folglich den Schwerpunkt auf den 8. Jahrgang und beobachteten an zwei Stadtteilschulen – der Anna-Siemsen-Schule und der Martha-Muchow-Schule – den berufsorientierenden Unterricht. Je zwei Klassen an diesen beiden Schulen wurden während des ersten Schulhalbjahres durchgängig teilnehmend beobachtet, darüber hinaus wurden an der Anna-Siemsen-Schule die ersten Stunden in zwei weiteren Klassen beobachtet. Die Schulen unterschieden sich hinsichtlich des für den berufsorientierenden Unterricht eingesetzten Personals: Während an der Anna-

6 Zum Statusindex s. Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung 2015; zum Sozialindex s. Behörde für Schule und Berufsbildung 2016

7 Die Namen der Schulen sind maskiert.

8 Die Schüler/innenzahl ist im Schulgesetz in § 87 für jede Schulform festgelegt.

Siemsen-Schule der Unterricht von den Klassenlehrkräften (Tutor/innen) erteilt wurde, wurde diese Aufgabe an der Martha-Muchow-Schule von Berufsschullehrkräften übernommen.

Aus dem Unterricht liegen insgesamt rund 70 Protokolle (teilweise als Tandembeobachtungen) vor. Darüber hinaus wurden Sitzpläne, Arbeitsblätter und sonstige Materialien (bspw. Fotos der Klassenräume) aufgenommen, erstellt und gesammelt. In der einen Schule konnte auch die durch einen externen Träger durchgeführte Potentialanalyse vollständig begleitet werden, an der zweiten Schule teilweise. An der Martha-Muchow-Schule konnten wir an einem außerschulischen Angebot zur Berufsfindung für Mädchen teilnehmen. Wie für ethnografisches Vorgehen üblich wurden so viele verfügbare weitere Informationen herangezogen wie möglich.

Für die Präsentation der Ergebnisse wurde das Material auf für unsere Zwecke aussagekräftige Passagen hin sortiert und eingegrenzt.⁹ Wir fokussieren uns unter der Frage „Auf was wird wie (beruflich) orientiert und inwiefern spielt Geschlecht dabei eine Rolle?“ auf folgende Themen: Einstiege in den berufsorientierenden Unterricht ([Kapitel 6](#)), Berufsnennungen im Unterricht ([Kapitel 7](#)), Ermöglichkeiten und Beschränkungen in der Potentialanalyse ([Kapitel 8](#)), die Evaluation der Werkstatttage im Unterricht ([Kapitel 9](#)) und die Berufsfindungstage für Mädchen ([Kapitel 10](#)). Ergänzend zu den ethnografischen Beobachtungen wurden an den beiden Schulen die Schüler/innen des 8. Jahrgangs zu Beginn und Ende des Schuljahres mit einem standardisierten Fragebogen nach ihren Interessen an und Kenntnissen von Berufen, ihren Selbstwirksamkeitseinschätzungen, ihren sozialen Ressourcen und ihren Berufswünschen befragt. Die Ergebnisse dieser längsschnittlichen Erhebung werden in [Kapitel 11](#) vorgestellt.

⁹ Es blieben Protokolle und Protokollauschnitte unberücksichtigt, die entweder wiederholt ähnliche Beobachtungen oder kaum Aufschlüsse hinsichtlich unserer zentralen Fragestellung erbrachten.

6 BERUFSORIENTIERUNGSPROZESSE IM SCHULISCHEN KONTEXT

Bezogen auf das Anliegen unserer Studie – nämlich eine Mehrebenenanalyse zu leisten – geht es in diesem Kapitel um die Ebene der Interaktion und damit insbesondere um „Structures of negotiation processes, teaching and guidance practice“ (Cuconato/Walther 2015), also um die Praktiken des Unterrichts und Beratens sowie um Aushandlungsprozesse und die diesen zugrundeliegenden Interaktionsstrukturen (vgl. Helsper/Hummrich/Kramer 2010, S. 126). In dem nachfolgenden [Kapitel 6.1](#) und [Kapitel 6.2](#) werden die jeweils ersten von uns beobachteten Stunden¹⁰ des berufsorientierenden Unterrichts an zwei Schulen untersucht. Um den thematischen Aufbau („was“) und die Interaktionen („wie“) der Unterrichtsstunden systematisch erfassen und vergleichen zu können, wurden als Zwischenschritt dreispaltige Tabellen erstellt: In der ersten Spalte wurde das thematische Angebot, in der zweiten die lehrerseitigen und in der dritten die schüler/innenseitigen Interaktionen eingetragen. Literaturgeleitet (vgl. Becker-Mrotzek/Vogt 2009) wurden folgende Kategorisierungen für wiederkehrendes *lehrerseitiges Handeln* entwickelt (in alphabetischer Reihenfolge):

- Auffordern/Bitten/Anweisen (z. B. Bitte um Ruhe oder die Aufforderung, an die Tafel zu kommen)
- Aufgabe stellen
- Begründen (z. B. die Äußerung, warum das Thema Berufswahl wichtig ist)
- Bewerten/Loben/Tadeln (z. B. die Äußerungen „gut“ oder „gute Idee“)
- Fragen (einfaches Fragen, z. B.: „Was kommt dann?“ und komplexes Fragen, z. B. „Was ist das Problem?“)
- Informieren/Benennen (z. B. Ziele, Unterrichtsinhalte, weitere Berufsorientierungsangebote)
- Kommentieren/Einschätzen/Korrigieren (z. B. die Äußerungen „Arbeiten bis 65 ist normal“, „Studium dauert länger als Ausbildung“, „L meint, es heiÙe Landwirt“)

10 Es gelang den Ethnografinnen nicht in allen Fällen, von Beginn an dabei zu sein: Zum Teil entschieden die Lehrkräfte, den Einstieg in die Berufsorientierung und damit den ersten Kontakt mit den Klassen im neuen Schuljahr ohne Beobachtung durchführen zu wollen; z. T. lauteten Informationen dahingehend, dass in der ersten Woche „noch nichts passieren“ würde.

- Unterlassen/nicht aufgreifen (z. B.: Schülerantwort oder Schüleraktion übergehen)
- Zeigen/Erläutern (z. B.: ein Beispiel geben)

Die *schülerseitigen Handlungen* lassen sich wie folgt einordnen:

- Antworten (einfaches, reaktives Antworten, das wenig Nachdenken erfordert, sowie komplexes, aktives Antworten, das kognitive und metakognitive Kompetenzen benötigt – in der Regel komplementär zu entsprechenden Fragen der Lehrkraft)
- Anzweifeln/Kritisieren (z. B. „Bringt das was?“)
- Fragen/Lehrkraft ansprechen (z. B. „Was ist Airbus?“; Lehrkraft heranzurufen und ihr das Arbeitsergebnis zeigen)
- Schweigen (keine Meldung o. Antwort auf Frage der Lehrkraft)
- Durcheinander (mehrere Schüler/innen sprechen gleichzeitig)
- Verweigern (Nicht-Befolgen oder Ablehnen von Anweisungen)

Auch wenn die auf Basis der Protokolle (im Vergleich zu Audioaufnahmen) vorgenommenen Auszählungen der Handlungen lediglich Näherungswerte liefern, zeigen sie doch deutliche bzw. unterschiedliche Gewichtungen in der Gestaltung und im Ablauf der Unterrichtsstunden.

Da das ethnografische Protokoll im Sinne der dokumentarischen Methode ja bereits selbst eine formulierende Interpretation darstellt, da es „von vornherein durch die Sprache des Beobachters gefiltert ist“ (Bohnsack 2010, S. 130), erfolgt die weitere Interpretation der thematischen Interaktionen im Modus der distanznehmenden Reformulierung und mit dem Ziel, den immanenten Sinn, d. h. die (mehr oder weniger expliziten) Zwecke und Ziele des Unterrichts herauszustellen.

In einem weiteren Durchgang durch das Material wurde untersucht, inwiefern im Unterricht Rückgriffe oder Bezugnahmen auf Geschlecht stattfinden: Entweder unreflektiert als *doing gender* (vgl. Kapitel 2.1) oder inhaltlich als Denkangebot auf einer Metaebene: Werden bspw. geschlechterdifferenzierende Strukturen und Prozesse, wie wir sie in Kapitel 3 beschrieben haben, unter der Frage aufgegriffen, wie Jugendliche sich in und zu ihnen positionieren können?

Die jeweils ersten Stunden können als Einstieg in den Übergangsprozess betrachtet werden. Wie wird diese Schwellensituation gestaltet? In Kapitel 6.1 werden die beobachteten Einstiege in den berufsorientierenden Unterricht an der Anna-Siemsen-Schule, in Kapitel 6.2 die an der Martha-Muchow-Schule vorgestellt.

Im Fazit ([Kapitel 6.3](#)) erfolgt ein zusammenfassender Vergleich der Ergebnisse aus den beobachteten Stunden hinsichtlich der unterrichtlichen Themen und Interaktionen: Worauf wird in welcher Weise beruflich orientiert und inwieweit wird Geschlecht dabei relevant? Und wie sind die Ergebnisse vor dem Hintergrund der in [Kapitel 2](#), [Kapitel 3](#) und [Kapitel 4](#) dargestellten Theorien, empirischen Befunde und Konzepte einzuordnen?

6.1 Einstiege in Berufsorientierung an der Anna-Siemsen-Schule

An dieser Schule wird der berufsorientierende Unterricht, der mit einer Stunde pro Woche im Unterrichtsplan verankert ist, durch die Klassenlehrkräfte – Tutor/innen – erteilt. Es konnte beobachtet werden, dass, wenn z. B. Prüfungen anstanden, die Stunde statt für Berufsorientierung für Stoffwiederholungen in den Hauptfächern genutzt wurde. In insgesamt vier Klassen wurde mindestens eine der ersten Unterrichtsstunden beobachtet. Die Bearbeitung und Interpretation der ersten Unterrichtsstunde von Frau Amann erfolgt besonders ausführlich, um die Arbeitsweise zu verdeutlichen und Arbeitsschritte für Lesende detailliert nachvollziehbar zu machen. Alle weiteren Protokolle werden in stärker verdichteter Form und damit ergebnisorientiert präsentiert.

Klasse 1, Frau Amann: Gefahr der falschen Berufswahl

Zu der ersten beobachteten Stunde – die in diesem Fall tatsächlich die erste Stunde im Fach „Arbeit und Beruf/Berufsorientierung“ ist – liegen zwei Protokolle, ein von der Lehrkraft erstellter Sitzplan sowie ein Stundenentwurf vor. Die Protokolle stimmen in wesentlichen Punkten überein. Der Klassenraum wird von beiden Protokollantinnen (zwei Forschungsstudentinnen) übereinstimmend als „sehr klein“ bzw. „sehr eng“ beschrieben. Die Tische bilden ein zum Lehtisch hin offenes „U“, im Innern des „U“ sind frontal zur Tafel weitere Tische aufgestellt. Die Protokollantinnen nehmen „Außenplätze“ im „U“ zwischen den Schüler/innen ein. Dem Sitzplan ist zu entnehmen, dass der Klasse 13 Mädchen und elf Jungen angehören. Prinzip der Sitzordnung scheint zu sein, dass immer ein Schüler und eine Schülerin nebeneinander sitzen.¹¹ Frau Amann benennt das neue Unterrichtsfach „Arbeit und

11 Dies bestätigt sich während der zweitägigen Potenzialanalyse: Während dieser Zeit sitzen Mädchen und Jungen nahezu durchgehend getrennt von einander im Kreis und verweigern sich der Aufforderung, sich doch mal zu mischen mit dem Argument, dass sie sonst immer abwechselnd sitzen müssten.

Beruf⁶ und erklärt, dass die SuS¹² es die nächsten drei Jahre als Fach haben werden. Sie fragt die SuS, ob sie sich darauf gefreut haben:

„Sie eröffnet die Stunde, indem sie zunächst für Ruhe sorgt, sie setzt soweit ich mitbekomme, einen Sm¹³ um. Sie beginnt den Unterricht indem sie die SuS fragt, ob sie sich auf den Arbeit und Beruf gefreut haben... ,eher nicht?⁶ ,Oder doch?⁶ ,Denkt ihr, dass ihr jetzt eine Stunde schlafen könnt?⁶ Sie erzählt, dass sie jetzt drei Jahre das Fach Arbeit und Beruf haben und dass es früher Berufsorientierung hieß⁶ (AS2014090381pal).¹⁴

Es sind keine Reaktionen der SuS auf die Fragen der Lehrerin notiert. Die nächste Frage der Lehrerin zielt auf das „Warum“ des Fachs, daraufhin erfolgen zwei Antworten, anschließend macht Frau Amann Ausführungen zum Ziel des Fachs:

„Die Lehrerin nimmt einen Sm dran, der sagt, dass es darum ginge, sich einschätzen zu lernen, was man will. [...] Eine Sw¹⁵ antwortet, ,Welche Abschlüsse man braucht?⁶ L ,Gut, ja.‘ schaut durch die Klasse fragt, ,sonst nichts weiter?⁶ L beginnt ihre Ausführungen: ,Ihr werdet hier Berufe kennenlernen, viele Berufe, die ihr auch noch nicht kennt.‘ Dann sagt sie, dass genau das oft das Problem sei, dass man überhaupt gar nicht weiß, was für Berufe es eigentlich gibt.“ (al)

12 Das Kürzel „SuS“ bedeutet „Schülerinnen und Schüler“ – es wurde regelmäßig in den Protokollen genutzt und entsprechend in die Auswertungskapitel übernommen.

13 Das Kürzel Sm bedeutet „Schüler“ (männlich).

14 Die Protokollbezeichnungen wurden einheitlich aufgebaut und bedeuten: Kürzel der Schule (hier AS=Anna-Siensen-Schule), Datum der Stunde mit dem Format Jahr, Monat, Tag, Angabe der beobachteten Klasse, p für Protokoll (m für Memo) und Kürzel der Protokollantin. Da unter jeder Überschrift jeweils ein Protokoll behandelt wird, erfolgt die ausführliche Protokollbezeichnung nur beim ersten Zitat; bei nachfolgenden Zitaten wird nur noch das Kürzel der Protokollantin angegeben. Da in den Kapiteln 8 und 9 Protokolle von außerschulischen Aktivitäten zitiert werden, weicht die Kennzeichnung hier insofern ab, als statt der Angabe der beobachteten Klasse eine Benennung der beobachteten Aktivität – wie z. B. Potentialanalyse oder PA, Benennung des Moduls der Potentialanalyse u. Ä. vorgenommen wurde. Die Bezeichnungen wurden so gewählt, dass sie erkennen lassen, um welchen Kontext es sich jeweils handelt.

15 Das Kürzel „Sw“ bedeutet „Schülerin“.

„Sie betont, es gebe ja Berufe, von denen jeder schon gehört habe, diese bezeichnet sie als ‚klassisch‘, so kenne beispielsweise jeder den Beruf des ‚Kindergärtners‘, dieser sei eben ein klassischer Beruf. Dann richtet sie die Frage an die SuS, welche klassischen Berufe sie noch kennen. [Es werden Berufe genannt, s. Kapitel 7] L sagt, Ziel dieses Unterrichts sei es, auch an anderen Berufen Interesse zu wecken und außerdem Selbsteinschätzung“ (AS2014090381pjs).

Im Weiteren informiert die Lehrkraft die SuS über weitere berufsorientierende Maßnahmen – Praktika und Berufsmesse – in diesem und im nächsten Schuljahr. Sie erwähnt, dass die Eltern auf dem gestrigen Elternabend darüber informiert worden seien. Dann erfolgt ein Themenwechsel hin zum Lebenslauf:

„Eure Eltern arbeiten alle...‘ Ich bekomme mit, wie ein Sm verneint“ (AS2014090381al).

„L steht vor der Tafel, malt einen langen Strich über die ganze Mitte der Tafel und erklärt, dass dieser einen Lebensstrahl darstellen wird. L: ‚Wie alt werdet ihr?‘ Unterschiedliche Antworten fliegen durch den Raum. Enes, ein Sm: ‚70‘; ein anderer Sm: ‚Hoffentlich 150.‘ Eine Sw schätzt ‚ungefähr um die 80‘“ (js).

„L fragt, ‚wie können wir das unterteilen?‘ Eine Sw meint ‚Dekaden‘“ (al).

„Dora wird von L drangenommen und schlägt für die Zeichnung an der Tafel einen Abstand von jeweils 10 Jahren vor, um den Lebensstrahl an der Tafel zu gestalten. L lobt und erklärt, dass man das eine ‚Dekade‘ nenne und zeichnet: ‚10–20–30–40–50–60–70–80–90‘ an die Tafel. ‚Bei 90 ist Schluss‘, sagt sie, sagt dazu auch, dass einige möglicherweise älter werden könnten“ (js).

Die Lehrerin unterstellt, dass die Eltern der SuS alle arbeiten, was von einem Schüler verneint wird. Eine Reaktion der Lehrkraft darauf ist im Protokoll nicht vorhanden. Verbunden mit dem Wechsel zum Thema Lebenszeit/-lauf zeichnet die Lehrkraft einen horizontalen „Zeit- bzw. Lebensstrahl“ an die Tafel und bittet die SuS um Nennungen zur Lebensdauer. Auf dem Strahl werden in Abstimmung mit den SuS zunächst „Dekaden“ (der Begriff kommt entweder von einer Schülerin oder von der Lehrkraft) bis 90 abgetragen.

Anschließend fragt die Lehrerin nach Beginn und Ende der Schulzeit und die SuS unterhalten sich lebhaft über diese Frage. Das Ende der Schulzeit wird schließlich bei ca. 18 („kurz vor 20“) eingetragen. Die Lehrkraft fragt, was dann komme. Es erfolgen gleichzeitig und ohne Meldung (welche von der Lehrkraft vergeblich eingefordert wird) verschiedene Antworten der SuS (Studium, Fachabitur, Oberstufe, Ausbildung) und die Lehrkraft fragt ergänzend nach der Dauer von Studium und Ausbildung:

„... wieder geht es darum, wie lange Zeit dafür eingezeichnet werden soll. Ein Sm meint: ‚Kommt darauf an‘, und gibt an, dass sein Bruder sehr lange studiert habe. Was er denn sei, will die L wissen. Er meint, dass sein Bruder Anwalt sei. die L meint dann darauf hin, dass manche erst mit 30 mit ihrer Ausbildung fertig seien, aber das sei sehr selten. Es werden ca. 4 Jahre für die Ausbildung eingezeichnet. Das Studium wird daneben gesetzt. Ausbildung: ca. bei 21 Jahren eingezeichnet, Studium bei ca. 25/26 Jahren. Ein Schüler wirft ein, dass wenn er studiert, er neben dem Studium als Barkeeper arbeiten will. L findet das einen schönen Job. Sie fragt, was dann kommt. Die Luft scheint etwas aus der Diskussion raus zu sein, denn es entsteht eine längere Pause. Ein Sm meint: ‚Heiraten.‘ L meint, dass sie das allen wünschen würde, aber...“ (al).

„... ‚Das gehört hier jetzt nicht rein,‘ sagt sie und ergänzt, dass möglicherweise alle heiraten, aber das würde sie an dieser Stelle nicht meinen“ (js).

„Eine Sw meint, ‚Hartz IV‘. Ein anderer führt weiter aus: ‚...und die Welt gehört dir‘“ (al).

Anlässlich der Nennung „Hartz IV“ durch eine Schülerin folgt ein von der Lehrerin initiiertes Gespräch: Sie fragt, wann oder warum man Hartz IV erhalte. Die SuS äußern Vermutungen, die sich auf Dummheit, Kriminalität, das Fehlen des Abiturs bzw. eines Schulabschlusses oder einer Ausbildung beziehen. Die Lehrkraft beendet das Thema, indem sie konstatiert,

„dass man nicht unbedingt sagen könne, dass viele Arbeitslose kriminell seien. Hier gebe es wenig Kriminalität, sagt sie noch. Aber ja, auch das [Kriminalität] könne ein Grund [für Arbeitslosigkeit] sein“ (al).

Die Lehrkraft kehrt zum Zeitstrahl zurück und fragt einen Schüler:

„Also, du bist Orthopädiemechaniker, was machst du dann?‘ Der angesprochene Sm meint, dass er dann Arbeiter wäre. Also sich auf eine Stelle als Arbeiter bewerben würde. Wenn sie ihn dann wollen, fängt er da an, wenn nicht, müsse er sich woanders bewerben. L meint, dass das sehr gut wäre, dass die Antwort käme. Also wird auf dem Zeitstrahl ‚Arbeiten‘ eingetragen. Bis wann, fragt sie. Es werden einige Altersangaben genannt, die ich nicht mitbekomme“ (al). „Wie lange man dann ungefähr arbeitet wird auf 65 geschätzt, die Lehrerin macht aber auch deutlich, dass das abhängig vom Beruf etwas unterschiedlich sein könne. Gökan darf den Zeitstrahl an der Tafel ergänzen. L ‚Was fällt euch auf?‘ Bahar meint: ‚Der Rest ist Rente.‘ L malt die Rente in den Zeitstrahl. Nachdem nun im Zeitstrahl zu sehen ist, dass der Großteil der Lebenszeit mit Arbeit besetzt ist, kommentiert Rafaela diese Erkenntnis mit einem spontanen und lautem: ‚Das ist ja schlimm!‘“ (js).

Im nächsten Schritt wird von der Lehrerin die Wichtigkeit der richtigen Berufswahl angesprochen und nach den Konsequenzen einer falschen Berufswahl gefragt:

„L erklärt, auf das Tafelbild zeigend: ‚Man arbeitet ganz, ganz viele Jahre, daher ist die Berufswahl ganz, ganz wichtig.‘ Unruhe unter den SuS. [...] L fragt, wozu eine falsche Berufswahl führen würde. ‚Dann machst du ‘n Job, den du nicht haben willst‘, ‚Arschkarte‘ reden die SuS wieder durcheinander“ (js).

„L. erklärt weiter: ‚Mal angenommen ihr werdet Bäcker, ihr müsst morgens früh aufstehen, so gegen vier Uhr, dann merkt ihr aber ihr seid gar keine Frühaufsteher‘, so ungefähr der Wortlaut. Weiter führt sie aus, dass sie dann ja den falschen Beruf gewählt hätten und unglücklich seien. Sie fragt dann, ob die SuS jemanden kennen, der unglücklich in seinem Beruf ist“ (al).

Einige SuS erzählen daraufhin von Menschen aus ihrem nächsten Umfeld: Nachbarin, Vater, Onkel. Das Gespräch darüber wird von der Lehrkraft eine Weile mit Nachfragen in Gang gehalten:

„Eine weitere Sw (Ophelia) meint, dass ihr Vater Probleme habe. L will wissen warum. Sie meint, dass ihr Vater eine Firma habe und die würde nicht gut laufen und würde wohl demnächst Bankrott gehen. Dann sei er gut ausgebildet, fragt L. Nee, ist die Antwort. L fragt, ob er denn unglücklich sei. Sw meint, dass sei nicht die Sache, er wolle das ja machen, aber es würde ihn eher belasten. Er hat ja auch Mitarbeiter. Was er denn machen würde, ist die Frage der L. Messebau, so die Antwort. L meint dann, dass es immer ein hohes Risiko sei, so sinngemäß, wenn man sich selbstständig machen will. Das würde mit viel Verantwortung einhergehen. Ich sehe, dass sich sechs SuS melden, auf die Frage der L, wer noch Selbstständige kennt. [...] Eine andere Sw berichtet von ihrem Onkel, der habe einen Blumenladen, der Vater ein Café, er sei aber nie dort. L fragt nach, ob der Vater zufrieden sei. Sw meint: ‚Was heißt zufrieden?‘ Es würde laufen. Er würde den Einkauf machen und er hätte ja Arbeiter. Ob er viel zu tun habe, will L wissen. Sw meint, eher nicht, er habe ja Arbeiter. L merkt an, dass sie das vielleicht nur nicht mitbekommen würde, wie viel ihr Vater zu tun hat. Ein anderer Sm meint, dass sein Vater auch eine Firma habe und das sei Stress, denn er würde ständig angerufen werden. Was er denn machen würde, will L wissen. Security aufm Bau, er bewacht, dass keiner was klaut, so die Antwort. L bricht dann an dem Punkt die Beiträge ab“ (al).

Die Lehrkraft formuliert anschließend als Hausaufgabe, dass die SuS einige Personen zu ihrer Berufszufriedenheit befragen und die Antworten in eine Tabelle eintragen sollen (vgl. [Abbildung 4](#)). Anschließend verteilt sie ein Arbeitsblatt zum Wunsch- oder Traumberuf (beide Begriffe tauchen in den Protokollen auf), das den Rest der Stunde von den Schüler/innen in Stillarbeit ausgefüllt werden soll. Die Stunde endet mit dem Einsammeln der Arbeitsblätter durch die Lehrerin, wobei einige SuS, die noch keinen „Wunschberuf“ haben, die Blätter noch behalten dürfen.

Vergleicht man den protokollierten Unterrichtsverlauf mit dem Unterrichtsplan so zeigen sich Abweichungen – die Protokolle lassen eine andere „Dramaturgie“ erkennen. Als „Ziel“ ist die Klärung der Fragen „Was ist BO?“ und „Warum machen wir das?“ im Plan festgehalten. Tatsächlich wird die erste Frage übersprungen – die Beantwortung der Frage, was BO ist, entfällt – und die Lehrkraft beginnt mit der Frage, ob sich die SuS auf das Fach gefreut haben. Anschließend steigt sie nach der Benennung des Fachs mit der Frage

Unterrichtsentwurf für die erste Stunde von Frau Amann (B2014090381)

JG 8: Einführung in die Berufsorientierung	1. Stunde am 03.09.2014	
Ziel: Was ist BO? Warum machen wir das?		
1. Welche Menschen kennt ihr, die Freude an ihrem Beruf haben? Warum sind sie zufrieden im/mit ihrem Beruf? Was bedeutet das für diese Menschen?		
Kennt ihr Menschen, die sich in ihrem Beruf nicht wohlfühlen? Warum sind sie nicht zufrieden mit/in ihrem Beruf?		
Welcher Beruf?	Warum zufrieden?	Warum nicht zufrieden?

Jeder sammelt seine Gedanken in einer Tabelle, anschließend Diskussion im Plenum.

2. BO/AB machen wir drei Jahre lang

- Bewerbungstraining (im Deutschunterricht)
- Berufe + Arbeitswelt kennenlernen (Schule, Messe, Praktikum)
- sich selbst einschätzen lernen (Eigenschaften, Stärken, Schwächen, Interessen)

Zeitstrahl für Schule, Ausbildung und Berufsleben an der Tafel!

3. Was ist mein Traumberuf? Warum? → Arbeitsblatt
Austausch, wenn noch Zeit

4. Aufgabe zum nächsten Mal: 3–5 Personen befragen nach der Tabelle, nur max. ein naher Verwandter

Quelle: Mail von Frau Amann an die Ethnografinnen

nach dem „Warum“ ein. Die Antworten der SuS beziehen sich auf Selbsteinschätzung und den Zusammenhang von Schulabschluss und Beruf. Diese Stichworte werden von der Lehrkraft lobend kommentiert und dann ergänzt: Sie führt „Berufe kennen lernen“ an, benennt „Praktika und Berufsmesse“, geht auf „klassische Berufe“ ein und führt aus, das Ziel des Unterrichts sei es, an weiteren Berufen Interesse zu wecken.

Die Arbeit am Zeitstrahl bildet den „Hauptakt“ in dieser ersten Stunde und endet mit einem dramaturgischen Höhepunkt, auf den mit der sich

mehrfach wiederholenden Frage „Was kommt dann?“ schrittweise hingeführt wird. Auf dem Zeitstrahl am Lebensende angekommen, bildet sich bei einer Schülerin die Erkenntnis heraus, „dass der Großteil der Lebenszeit mit Arbeit besetzt ist“ – eine Erkenntnis, die zu dem Ausruf „Das ist ja schlimm!“ führt. Hier kann Frau Amann mit ihrer Botschaft aufsetzen: „Man arbeitet ganz, ganz viele Jahre, daher ist die Berufswahl ganz, ganz wichtig.“

Die Arbeit am Zeitstrahl verknüpft „Leben“ auf eine dünne, horizontale Linie, an der – nach der Einteilung in Dekaden zur besseren Orientierung – insgesamt fünf Zeiträume durch senkrechte, gestrichelte Linien markiert werden: die Kindheit wird nicht benannt, der Unterrichtsdiskurs setzt bei Schule ein, gefolgt von Ausbildung bzw. Studium, Arbeit, Rente. Die Darstellung folgt damit dem Modell des „institutionalisierten Lebenslaufs“ (Kohli 1978), bei dem jede Lebensphase mit dem Eintreten in „Institutionen“ verknüpft ist, nämlich die Institutionen des Bildungssystems, des Arbeitsmarktes und der sozialen Sicherungssysteme. Keine der Lebensphasen auf dem Zeitstrahl wird weiter differenziert; jede Phase erscheint als monolithischer „Zeitblock“. Die Begründung der Notwendigkeit bzw. Wichtigkeit, sich mit Berufswahl zu beschäftigen, erfolgt zunächst nur über die Länge der Zeit, die mit „Arbeit“ gekennzeichnet wurde.

Andere Themen, wie der von einem Schüler mit dem Stichwort „Heiraten“ angesprochene Lebensbereich jenseits von Arbeit, werden von der Lehrerin als nicht passend zurückgewiesen – eine strikte Trennung und zugleich unbeabsichtigt ein Reflex auf ein gesellschaftliches Faktum: Es stimmt ja, dass unter den derzeitigen Bedingungen Arbeit, Familie und weitere Lebensbereiche nur unter Schwierigkeiten vereinbart, d. h. „passend“ gemacht werden können (vgl. Kapitel 3).

Die Bearbeitung des Zeitstrahls hat den Boden für das nachfolgende Unterrichtsgespräch bereitet, in dem von der Lehrkraft auf die Konsequenzen einer „falschen Berufswahl“ hingearbeitet wird. Die SuS bedienen die Frage der Lehrkraft, was bei einer falschen Berufswahl passiert, verständnisvoll mit den Antworten: „dann machst du ‘n Job, den du nicht haben willst“ und „Arschkarte“. Frau Amann vertieft das Thema weiter am Beispiel eines Bäckers, der kein Frühaufsteher ist und präsentiert als Quintessenz, dass eine falsche Berufswahl unglücklich/unzufrieden mache. Vor dem Hintergrund der Theorie Hollands (siehe Kapitel 2) zielt die Lehrkraft hier auf die Bedeutung der Passung von Person und Umwelt: Je besser die Passung individueller Vorlieben zu einem bestimmten Beruf, desto höher der Grad der persönlichen Zufriedenheit. Zugleich verbleibt die Lehrerin mit dem Bäckerbeispiel im Rahmen der schulischen Leitdifferenz von richtig/falsch (Luhmann 2004,

S. 19), erweitert um glücklich/unglücklich bzw. zufrieden/unzufrieden. Spätestens nach dem Bäcker-Beispiel dürften die Schülerinnen und Schüler die Botschaft verstanden haben, ihre Antworten zeigen dies ja auch. Frau Amann greift jedoch die erste Aufgabe ihres ursprünglichen Plans auf und forciert das Thema noch weiter, indem sie die SuS fragt, ob sie Menschen kennen, die in ihrem Beruf unglücklich/unzufrieden sind. Sie bearbeitet das Thema der Berufswahl somit *ex negativo*: Die richtige Berufswahl ist eine nicht-falsche.

Die SuS bemühen sich um Antworten und nennen Beispiele aus dem engsten Familienkreis – ohne jedoch den Begriff „unglücklich“ bzw. „unzufrieden“ aufzugreifen: Sie differenzieren und sprechen von „Problemen“, „Belastungen“ oder „Stress“. So berichtet eine Schülerin, dass ihr Vater berufliche Probleme habe. Anschließend fragt die Lehrerin insgesamt viermal nach und stellt der Schülerin Fragen zum Vater, dessen berufliche Existenz zu dem Zeitpunkt akut gefährdet erscheint. Sie schließt die Interaktion mit der Schülerin mit Bemerkungen zur Selbständigkeit ab, die diese berufliche Perspektive als risikoreich qualifizieren. Dies erscheint vor dem Hintergrund, dass die Lehrerin auf eine zufriedenstellende Berufswahl hinaus will, als Warnung.

Bei ihrem Versuch, ihr Unterrichtsziel – die Gefahren einer falschen, unglücklich/unzufrieden machenden Berufswahl zu verdeutlichen – zu erreichen, arbeitet die Lehrerin an dieser Stelle zweckgerichtet¹⁶ mit tendenziell grenzüberschreitenden Nachfragen, die bei der Schülerin zu familiären Selbstoffenbarungen führen. Als Frau Amann trotz ihrer Insistenz keine Informationen über im Beruf wirklich unglückliche Menschen erhält, bricht sie das Gespräch ab und formuliert die Hausaufgabe.

Ausgeblendet bleiben im Unterrichtsgespräch die Möglichkeit oder auch Notwendigkeit von sowohl persönlichen als auch gesellschaftlichen Entwicklungen und Veränderungen bzw. Korrekturen: Es erscheint so, als käme es auf eine einmalig zu treffende Entscheidung für den einen richtigen Beruf an. Das ignoriert die Tatsache, dass Berufswechsel mittlerweile üblich sind und man angesichts der Anforderung von lebenslangem Lernen eigentlich nicht mehr auf einen Beruf festgelegt ist.

Die von einer Schülerin angesprochene Angewiesenheit auf „Hartz IV“ im Anschluss an eine Ausbildung/ein Studium wird von der Lehrkraft als

16 Das heißt, das Ziel ihrer Interaktionen ist zumindest nicht in erster Linie ein teilnehmendes Interesse an den Lebensverhältnissen der einzelnen Schüler oder Schülerinnen, sondern die Erreichung des Unterrichtsziels.

Frage, wann oder warum man Hartz IV bekommt, an die Lernenden zurückgegeben. Die Antworten zeigen, dass die Schüler/innen die Gründe ausschließlich bei den betreffenden Personen selbst sehen: „dumm“, „kein Abitur“, „kein Schulabschluss“, „keine Ausbildung“, „kriminell“. Die Lehrkraft bestätigt letztendlich die Einschätzung der Schüler/innen, anstatt sie zu problematisieren und als Chance für eine berufsorientierende Bearbeitung zu nutzen. So hätte sie hier bspw. das Thema des *life long learning* und von Berufsorientierung als lebenslangem Prozess (vgl. Famulla/Butz 2005) aufgreifen können.

Als „immanenter Sinn“ dieser Unterrichts- und Gesprächsdramaturgie lässt sich formulieren, dass Frau Amann daran gelegen ist, die Schüler und Schülerinnen im Hinblick auf die Zukunft vor falschen Berufsentscheidungen und damit vor Unglück/Unzufriedenheit zu bewahren. Der Tendenz nach wird „ganzheitlich“ vorgegangen, indem Berufswahl mit der Ebene der Gefühle und der individuellen Befindlichkeit verknüpft wird und nicht rein instrumentell unter der Frage von Nützlichkeit/Verwertbarkeit betrachtet wird.

In der Umsetzung („wie“) entscheidet sich die Lehrkraft für Negativität, d. h. für das Aufzeigen negativer Konsequenzen einer „falschen“ Berufswahl. Dafür sucht sie nach Beispielen in den Familien der Schüler und Schülerinnen und somit kommen Fragen von Generation und Generativität ins Spiel: Der Unterricht folgt dem Duktus der Aufklärung durch Warnungen – also Übermittlung negativer Erfahrungen – der älteren Generation an die jüngere. Es zeigt sich hier die lang tradierte pädagogische Hoffnung, die nächste Generation möge es besser machen und haben als die vorangegangene (vgl. Ecarius 2001, S. 55).

Die Wende von den (falschen) Berufsentscheidungen der vorhergehenden Generation in der Vergangenheit zur Zukunft der jungen Generation erfolgt dann durch die Verteilung eines Arbeitsblatts, anhand dessen sich die Schüler/innen mit Merkmalen ihrer Wunsch- bzw. Traumberufe beschäftigen sollen. Hier geht die Lehrkraft davon aus, dass die Lernenden bereits jetzt (in der 8. Klasse) einen Berufswunsch haben, der doch im Laufe berufsorientierender Prozesse erst entwickelt werden soll. Diese Annahme trifft zumindest für einige Schülerinnen und Schüler nicht zu, so dass die Lehrkraft korrigiert, dass es ein Beruf sein soll, den sie sich vorstellen können. Dies erleichtert die Lösung der Aufgabe nicht unbedingt, denn die Abfrage, welche Berufe die Schüler/innen kennen, hatte ja gezeigt, dass dazu erst wenige Kenntnisse vorliegen.

Betrachtet man das „Was“ und „Wie“ dieser Unterrichtsstunde, ergeben sich fünf Abschnitte oder Phasen, die sich als thematische Angebote („Was“)

fassen lassen. Jede dieser Phasen wird von Lehrkraft und Schüler/innen in einer bestimmten Weise gestaltet, d.h. es erfolgen wechselseitige Interaktionsangebote zur Bearbeitung des Themas („Wie“).

Die folgende **Tabelle 2** gibt einen Überblick über die protokollierten thematischen Abschnitte, die Interaktionsangebote der Lehrkraft und die aktiven wie reaktiven Antworten der Schülerinnen und Schüler:

Tabelle 2

Frau Amann: Thematische Unterrichtsabschnitte („was“) und protokollierte Interaktionsformen und -häufigkeiten („wie“) in der ersten Stunde.

WAS	WER	Schülerinnen und Schüler
	Lehrkraft	Wie
Einführung	Fragen 5x Informieren/Benennen 5x Kommentieren 1x Loben 1x	Aktives Antworten (AA) 2x Reaktives Antworten (RA) 2x Schweigen 1x
Arbeit am Zeitstrahl	Auffordern/Bitten 5x Fragen 11x Kommentieren 4x Informieren 1x Loben 3x Übergehen 1x	Aktives Antworten (AA) 11x RA 7x Durcheinander 1x Fragen 1x Schweigen 1x
Problematisierung von Berufswahl	Begründen 1x Fragen 11x Kommentieren 2x Zeigen/Beispiel 1x	Durcheinander 1x AA 9x RA 6x
Erläuterung Hausaufgabe	Aufgabe stellen 1x Tabelle zeichnen 1x Loben 1x	AA: 1x
Stillarbeit zum Wunschberuf	Gehen, Arbeitsblatt austellen; Aufgabe stellen 1x Aufgabe wiederholen/ergänzen 3x Auffordern 1x Herumgehen, Sprechen mit Einzelnen: auf Dauer	Sitzen, Arbeitsblatt ausfüllen, Austausch: auf Dauer L ansprechen/Fragen 4x

Quelle: Eigene Darstellung

Die Tabelle zeigt, dass die SuS von der Lehrkraft überwiegend mit Fragen (insgesamt 27, also in etwa der Hälfte der Interaktionen) adressiert werden, der Unterricht erfolgt somit (bis auf den Abschnitt „Stillarbeit“) lehrerzentriert. Einige der Fragen sind eingegrenzt und verlangen von den SuS *reaktive*, konkrete Antworten (RA), z. B. die Frage danach, wie es nach der Schule weitergeht oder die Frage nach Berufen. Diese werden von den SuS häufig nur mit einem Wort beantwortet. Ein zweiter, komplexerer Fragentypus initiiert eigenständig-individuelle, *aktive* Antwortformen (AA) seitens der SuS. Dazu gehört bspw. die Frage, wozu eine falsche Berufswahl führt, oder – mit Blick auf den Zeitstrahl – die Frage, „was fällt Euch auf“. Auch die Aufforderung an die SuS mitzudenken, lockt aktives Antworten hervor. Insgesamt sind 40 schülerseitige Antwortaktionen protokolliert, davon 17 von Schülern und 23 von Schülerinnen, was in etwa dem proportionalen Anteil jeder Gruppe entspricht. Dies ist insofern bemerkenswert, als ältere Untersuchungen immer wieder gezeigt haben, dass Lehrkräfte häufiger Jungen als Mädchen aufrufen (vgl. Stürzer 2003, S. 160). Nur fünfmal sind Fragen an die Lehrkraft protokolliert. Es zeigen sich überwiegend aktive Antworten bei den SuS, was als Hinweis darauf gelesen werden kann, dass zwischen der Lehrkraft und den Schüler/innen ein kooperatives Verhältnis in Bezug auf die Unterrichtsgestaltung besteht. Sowohl reaktive wie auch aktive Antworten werden von der Lehrkraft gelobt. Zwei aktive Antwortmuster fallen auf: Zum einen die Relativierung, „es kommt darauf an“ (von Sm), zum anderen der Typus „Gegenfrage“, der zweimal im Protokoll auftaucht: „was soll man dazu sagen?“ (Sm) und „Was heißt zufrieden?“ (Sw). Sie verweisen möglicherweise darauf, dass hier ein wertschätzendes Unterrichtsklima vorliegt, in dem momentweise eine Kommunikation auf Augenhöhe stattfinden kann. Diese Interaktionen können aber auch als Hinweise auf habituelle Dispositionen gelesen werden, wie sie für einen gymnasialen Bildungsgang als tendenziell typisch gelten.

Klasse 2, Frau Dehner:

Notwendigkeit von alternativen Berufswünschen

In der Klasse von Frau Dehner sind in der ersten protokollierten Stunde lediglich sieben Schülerinnen und neun Schüler anwesend. Der Sitzplan verzeichnet drei Reihen von je vier Zweiertischen hintereinander, alle Tische sind somit frontal zum Lehrerpult und zur Tafel ausgerichtet. An der Seitenwand hängen eine Tafel und eine Pinnwand, auf denen die Daten der Schülerinnen und Schüler vermerkt sind. Die Pinnwand informiert über Klassendienste, Länderaufteilungen in der BRD, Albert Schweitzer sowie „Wie werde ich Bundeskanzler/in?“. Die Protokollantin hält zusammenfassend fest:

„Es sollte eigentlich die erste Stunde BO sein, aber offenbar hat die Klasse doch in der Woche davor schon angefangen, Fragen zu BO und zu Wunschberufen zu bearbeiten. Die Lehrerin hat ein volles Programm, von dem sie aber nicht einmal die Hälfte schafft. Es stellt sich immer wieder heraus, dass die Thematik für sie sehr neu ist und sie deshalb z. T. nicht auf die Fragen der SuS vorbereitet ist. Sie bietet aber jeweils an, nach Antworten zu recherchieren“ (AS-2014090282phf).

Frau Dehner notiert zunächst den Plan für die Stunde an der Tafel: Er beginnt mit „A warum BO?“ – die Protokollantin vermerkt, dass sie nicht mehr erinnere, ob die Lehrerin Berufsorientierung (BO) oder Arbeit und Beruf (AB) notiert habe –, dann sollen folgen: „B Berufe ABC; C Handwerk heute; D Kreuzworträtsel“.

„Die Lehrkraft greift die Frage vom letzten Mal auf, warum die SuS drei Jahre lang BO hätten. Ergänzend fragt sie, wie lange sie in der Schule seien – sie meint, wie viele Jahre – und wie lange sie dann im Erwerbsleben stünden. Das sei eine lange Zeitspanne und deshalb sei es wichtig, sich damit zu befassen, welchen Beruf man haben wolle. Sie fragt die SuS dann, warum es nicht egal wäre, in welchem Beruf man arbeite. Diese stellen heraus, dass es ein Lieblingsberuf sein solle bzw. dass er Spaß machen müsse. L fragt, was passiere, wenn man keinen Spaß hätte. Eine Sw erklärt, man würde depressiv, z.B. eine Verkäuferin, die nichts anderes geschafft habe, würde dann ganz unzufrieden. Ein Sm ergänzt, man hätte keine Zeit für die Familie, für die Kinder. L greift das auf und ergänzt, dass es auch sein könne, dass man seinen Berufswunsch nicht erreichen könne“ (hf).

Auch hier wird die Bedeutsamkeit von Berufsorientierung mit der Länge der Erwerbstätigkeit in Verbindung gebracht und die Schüler/innen werden nach den Folgen eines Berufs, der keinen Spaß macht, gefragt. Die Chance, die Frage der Vereinbarkeit zu behandeln – die wie im Unterricht von Frau Amann auch hier von einem Schüler eingebracht wird – wird von Frau Dehner ebenfalls nicht genutzt. Stattdessen geht die Lehrkraft darauf ein, dass der gewünschte Beruf möglicherweise nicht erreicht werden kann und wendet sich damit einem Schüler zu,

„der offenbar letztes Mal erklärt hat, er wolle Fußballprofi werden. Gemeinsam mit ihm erläutert sie, dass die Wahrscheinlichkeit dafür sehr gering sei und es deshalb cool wäre, dass er schon eine Alternative habe“ (hf).

Insgesamt wird ersichtlich, dass Frau Dehner für die erste Stunde den gleichen Unterrichtsentwurf wie Frau Amann genutzt hat. Dies bestätigt sich auch im Gespräch mit der Protokollantin:

„L kommt zu mir und erklärt mir, dass sie letztes Mal einen Zahlenstrahl mit der Lebenszeit gemacht hätten, dann hätte sie nach Berufen aus dem Umfeld gefragt. Dabei sei sehr viel Negatives genannt worden: Stress, zu wenig Zeit, zu wenig Geld usw. Schließlich hätten die SuS einen Fragebogen zu ihrem Wunschberuf ausgefüllt“ (hf).

Im weiteren Verlauf des Unterrichts erfolgt wie geplant die Beschäftigung mit dem Berufe-ABC – zunächst in Form von Stillarbeit. Die Ergebnisse werden anschließend besprochen, d. h. die SuS nennen Berufe und die Lehrkraft kommentiert die Nennungen und/oder stellt Fragen dazu. Zuvor greift sie jedoch noch eine Frage aus der letzten Stunde auf, die offen geblieben war:

„12.12 Uhr. L will die Berufe besprechen. Sie hat eine Kopie des Blattes in DIN A 3 an die Tafel gehängt und will da mit Bleistift eintragen, was die SuS nennen. Sie beginnt aber damit, dass die SuS sie gefragt hätten, was denn überhaupt ein Beruf sei. Sie gibt die Frage an die SuS zurück: Sw: da wo man arbeitet. Es gibt noch ein oder zwei Antworten, die ich nicht verstehe. Eine Sw sagt wohl noch, wo man Geld verdient. Jemand muss auch die Ausbildung erwähnt haben. L meint nämlich, dass seien die beiden entscheidenden Merkmale: Ausbildung und Geld. Sie fragt mich dann und ich versuche, sie zu bestätigen, dass man von Beruf spricht, wenn eine Ausbildung zugrunde läge, sonst spräche man eher von Jobs.“ (hf)

In Vorbereitung auf die Beschäftigung mit Berufen haben die SuS in der vorhergehenden Stunde eine grundlegende Frage aufgeworfen, die von der Lehrerin nun in der Form „beantwortet“ wird, dass sie zwei der von den SuS

zuvor genannten Merkmale wiederholt. Anschließend bezieht sie die Protokollantin ein, um sich zu vergewissern. Diese „spielt mit“, indem sie bestätigend antwortet und damit das Gesicht der Lehrkraft wahrt.

Insgesamt verläuft der Unterricht von Frau Dehner lehrerzentriert. Ihre Interaktionen lassen sich wie folgt aufschlüsseln: Auffordern (3), Aufgabe stellen (1), Begründen (3), Bewerten (1), Fragen (26), Informieren (8), Kommentieren (28), Zeigen (3). Bei der Interaktion des lehrerseitigen Fragens lassen sich zwei Muster unterscheiden: Zum einen das bekannte Muster der „Lehrerfrage“ (z. B. „L fragt, was passiert, wenn man keinen Spaß hat“). Dieses Muster überwiegt. Das zweite Muster ist eine *echte* Frage, mit der die Lehrerin ihr Nicht-Wissen offenbart und bei der sich Schüler/innen als Wissende erweisen:

„L will wissen, was Astronomen machen, das seien doch Sternengucker. Sm bringt ein: Astrophysiker – L ist ganz erstaunt, weil sie nicht weiß, was das ist. Sie verweist wieder auf Horoskope. Dann fragt sie, was Astro heiße und gibt das Fremdwörterbuch an eine Schülerin. Sm: Astrologe. L: was ist das? Sw: Sternendeuter. Mittlerweile hat die Sw wohl Astronomie im Wörterbuch gefunden und liest vor, dass es um die Erforschung von Sternen gehe“ (hf).

Schülerseitig zeigen sich 72 reaktive Antworten (bei der Mehrzahl handelt es sich um die Nennung von Berufen), dreimal aktive Antwortformen auf komplexe Fragen der Lehrkraft sowie zweimaliges Fragen nach Berufen. Von Schülerinnen sind insgesamt 24, von Schülern 33 Aktionen¹⁷ im Protokoll vermerkt, wobei von der Lehrkraft das Modell der „Aufrufrkette“ angewendet wird:

„Es gibt eine Aufrufrkette, die klassischerweise von Jungen zu Jungen geht und nach einer Unterbrechung durch L dann von Mädchen zu Mädchen. Dabei gibt es – nachdem einige Mädchen dran waren, die Anmerkung einer Schülerin zu den anderen Schülerinnen, dass man nun mal wieder einen Jungen drannehmen müsse“ (hf).

17 Die Differenz zwischen den insgesamt 75 SuS-Beiträgen und der Summe der Beiträge von Schülerinnen und Schülern (57) kommt dadurch zustande, dass nicht jeder Beitrag einer Schülerin oder einem Schüler zugeordnet werden konnte.

Die Aufrufkette scheint eine Routine zu sein, die damit verknüpft ist, dass Jungen und Mädchen gleichermaßen zu Wort kommen sollen. Von Seiten der Lehrerin sind einige Äußerungen im Protokoll vermerkt, in denen Genderaspekte angesprochen werden, z.B. als offenbar schülerseitig die Nennung „Altenpfleger“ fällt. Daraufhin fragt die Lehrkraft nach, ob dies ein Beruf sei, den nur ein Mann machen könne – was von den SuS verneint wird. Diese Frage stellt das reale Geschlechterverhältnis in dem Beruf quasi auf den Kopf, denn sie lässt implizit vermuten, dass in dem Beruf überwiegend Männer arbeiten.¹⁸ Des Weiteren lobt die Lehrerin explizit eine Schülerin, als diese einen Beruf in der weiblichen Form nennt – denn es seien bisher nur männliche Formen genannt worden. Im weiteren Verlauf bleibt es bis auf vier Ausnahmen ausschließlich bei männlichen Bezeichnungen: So rufen einige SuS beim Buchstaben C „Clown“ und „Clownin“; eine Schülerin nennt „Feuerwehrmänner oder frauen“, was vermutlich darauf zurück zu führen ist, dass die Lehrkraft zuvor erwähnt hatte, dass sie ehrenamtlich bei der Feuerwehr ist. Beim Buchstaben F wird „Friseur“ genannt und die Lehrkraft wiederholt auf Nachfrage „Friseur, Friseurin“.

Als ein Schüler „Fachmann“ sagt, bestätigt die Lehrerin dies mit „es gibt viele Fachmänner“. In einer weiteren Interaktion kommt es zu einer eigenartigen Verknüpfung von Beruf und Geschlecht:

„Sm: Chefkoch – L notiert Koch und erklärt, Chef sei kein eigener Beruf, es gäbe ja auch Chefsekretärinnen“ (hf).

Zwar stellt Frau Dehner hier richtig, dass „Chef“ kein Beruf ist; aber anstatt „Chefköchin“ zu ergänzen und klarzustellen dass Chef bzw. Chefin eine Positionsbezeichnung im hierarchischen Gefüge eines Betriebs ist, führt sie die Bezeichnung „Chefsekretärinnen“ ein, die – bei gleichartiger Wortzusammensetzung – jedoch ein völlig anderes Verhältnis transportiert: Während der Chefkoch in der Küche eines Restaurants der Chef ist, ist die Chefsekretärin – in untergeordneter Position – die Sekretärin des Chefs und nicht die Chefin von Sekretär/-innen. Die Lehrkraft geht mit der formalen Gleichsetzung in die Irre und bestätigt die symbolische Geschlechterordnung, in dem sie die männliche Bezeichnung „Chefkoch“ selbstverständlich

18 Tatsächlich betrug der Frauenanteil im ersten Schuljahrgang im Schuljahr 2011/2012 rund 75 % (Zöllner (2014), S. 16).

stehen lässt und genauso selbstverständlich die „Chefsekretärinnen“ lediglich in der weiblichen Genusform anführt. Die Chance, Näheres über die Tätigkeiten eines Chefkochs, einer Chefköchin zu vermitteln, bleibt hingegen ungenutzt.

Der eingangs an der Tafel notierte Unterrichtsplan schließt in der Wiederholung zu Beginn („Warum BO“) an den Plan der versierteren Kollegin Frau Amann an, stellt aber nachfolgend eine beliebig erscheinende Kombination von Aufgaben dar, die kaum miteinander verbunden werden und die bezüglich ihres Zeitaufwands fehleingeschätzt werden. Die Lehrerin schafft überhaupt nur noch die zweite Aufgabe, nämlich das Berufe-ABC. Auch hierbei kommt es jedoch in der Nennung von Berufen nur bis zum Buchstaben I, wobei zudem selten mehr erfolgt als die bloße Bezeichnung beruflicher Tätigkeiten, die den Schüler/innen einfallen. Ein schwacher dramaturgischer Höhepunkt zeigt sich im Eingehen auf den Schüler, der Fußballprofi werden möchte: Zusammen mit ihm arbeitet sie die Notwendigkeit von alternativen Berufswünschen heraus. Dies kann als immanenter Sinn und Zweck der Stunde gelten, in der es im Anschluss ja darum geht, möglichst viele unterschiedliche Berufe kurz zu umreißen.

Abschließend hält die Protokollantin nach dem Unterricht erfolgreiches Gespräch mit der Lehrerin fest:

„L kommt noch zu mir und erklärt, dass die Fragen der SuS für sie teilweise überraschend waren und sie gar nicht klar wüsste, was denn nun Beruf oder Job ist. Ich erkläre ihr, dass es da auch ganz unterschiedliche Klassifikationen gäbe. Neben den durch Berufsordnungen festgelegten gäbe es ca. 30.000 Bachelor- oder Masterstudiengänge mittlerweile und ein Berufsklassifikationssystem, das alle möglichen Tätigkeiten aufliste. Außerdem gäbe es die Bezeichnung Beruf z. B. im Englischen gar nicht. Sie findet das Ganze spannend und meint, sie sei froh, dass sie sich austauschen könne, weil es alles ganz neu für sie – aber auch für die meisten ihrer Kolleginnen – sei“ (hf).

Hier tritt noch einmal, wie schon an einigen Stellen zuvor, das Nicht-Wissen der Lehrkraft zutage. Frau Dehner weist sich im zuletzt angeführten Zitat explizit als Novizin aus, die durch den Einbezug der Protokollantin eigene Lücken zu füllen versucht. Die Vorgehensweise des Einbezugs der Forscherinnen findet sich in vielen Protokollen wieder, so auch bei dem Lehrer Conrad.

Klasse 3, Herr Conrad:**Der Berufswahlpass als wichtigster Ordner**

Die Klasse von Herrn Conrad setzt sich aus zehn Schülerinnen und zwölf Schülern zusammen. Es handelt sich um eine Inklusionsklasse, d. h. mindestens ein Schüler/eine Schülerin hat einen sog. „sonderpädagogischen Förderbedarf“. In der protokollierten Stunde ist allerdings keine sonderpädagogische Fachkraft anwesend. Die Sitzordnung zeigt, dass an den Zweiertischen jeweils entweder zwei Schülerinnen oder zwei Schüler sitzen. Zu Beginn fordert der Lehrer eine Schülerin auf, für die Protokollantin einen Sitzplan aufzuzeichnen. Vier Schüler sitzen zumindest in der ersten protokollierten Stunde – die in diesem Fall die erste Stunde im neuen Fach Berufsorientierung ist – mit dem Gesicht zum Fenster und somit mit dem Rücken zur Klasse. Von Beginn an wird die Ethnografin vom Lehrer in den Unterricht einbezogen:

„Es sei toll, dass nun einer mehr da wäre, der über BO Bescheid wisse und wo ich denn sitzen wolle. Die SuS könnten mich auch ruhig als Ansprechpartner nehmen, wenn sie Fragen hätten, meint er noch. Ich suche mir einen Platz in der hinteren linken Ecke des Raumes. Er sagt, dass sei die erste Stunde und sie würden heute gleich starten. Immer wenn es unruhig wird, drückt er eine Klingel, wie es sie früher im Supermarkt gab, wenn kein Verkäufer da war“ (AS2014082783pal).

Es folgt eine Vorstellungsrunde, für die der Lehrer die Schüler/innen auffordert, einzeln aufzustehen, ihren Namen zu nennen und zu sagen, wo sie überall schon „gearbeitet“ haben: Sehr häufig (18) wird „Kita“ genannt, weitere Nennungen sind Apotheke, Arzt, Bäcker, Buchhandlung, Kfz-Betrieb, Hotel, Restaurant, Schule und noch einige andere mehr. Es wird zwar eine Vielfalt von Arbeitsplätzen ersichtlich, wobei jedoch unklar bleibt, um welche Art von Arbeit es sich jeweils handelte und in welchem Rahmen sie stattfand. Auch ihren Berufswunsch sollen sie nennen, darauf geht aber keine/r ein. Als inhaltlichen Einstieg in das Fach wählt Herr Conrad den Berufswahlpass¹⁹, er gibt dazu den SuS detaillierte Anweisungen und erläutert, dass die Ordnerführung benotet werde:

19 Für Informationen zum Berufswahlpass s. Bundesarbeitsgemeinschaft Berufswahlpass 2017.

„Der Berufswahlpass wird vorgestellt. Er fordert die SuS auf, der Reihe nach geordnet zu einem Regal zu gehen und sich so einen Ordner zu holen. Die SuS befolgen die Aufforderung und es wird etwas lauter. L klingelt wieder. Er sagt, dass das der wichtigste Ordner für den Unterricht sei und dass die SuS sehr gut darauf aufpassen sollten, denn diesen Ordner würden sie bis zur Oberstufe behalten. Er würde am Ende der Oberstufe auch benotet werden, wenn er dann weg wäre, hätten die SuS das mit den Lehrer/innen zu klären. Er soll in der Klasse bleiben und nur in die Berufsberatung (im gleichen Stockwerk) mitgenommen werden. Ich bekomme mit, wie die SuS den Ordner von allen Seiten betrachten. L sagt, dass sie nun die erste Seite aufschlagen sollen. Es befindet sich eine Metallschiene auf den oberen Blatt, diese muss erst nach unten gedrückt werden, damit sich die Schiene löst. Der L erklärt diese Bewegung ganz genau und fordert die SuS auf, ihm beim Vormachen zuzuschauen. (Ich empfinde diese Erklärung als total überflüssig, aber ein Sm scheint es wirklich nicht zu verstehen, da er nachfragt und der L eine andere Schülerin auffordert, ihm zu helfen). Dann wird die erste Seite besprochen. Es geht um den Eintrag des Zeitrahmens. Er fragt nach, welchen Beginn sie eintragen sollen. Eine Schülerin meint 2014. Er bejaht, das könnten sie schreiben, aber genauer sei Schuljahr 2014/15. Der Name soll mit Füller oder Gelstift notiert werden, mit nichts anderem, betont der L. Auch das Beschriften des Außenrandes des Ordners soll auf einem unlinierten Blatt Papier geschehen. Diese Dinge sind dann für die Studienzeit am Ende der Stunde vorgesehen“ (al).

Anschließend lässt Herr Conrad die erste Seite im Berufswahlpass von Schüler/innen vorlesen, auf der es zunächst um mögliche Bildungswege geht. Der Lehrer ergänzt das Vorgelesene:

„Auf der ersten Seite steht, dass es drei Bildungswege gibt: berufliche Ausbildung, schulische Ausbildung und die weiterführende Schule, sprich Abitur. Er betont, dass auch wenn man Abi macht, es nicht gleich bedeutet, dass man auch studieren müsse, es gäbe auch Abiturienten, die sich für einen anderen Bildungsweg entscheiden und lieber gleich arbeiten wollen. Als Beispiel für eine schulische Ausbildung, nennt er die Produktionsschule (was meines Erachtens so nicht stimmt)“ (al).

Mit dem durchaus wichtigen Verweis auf verschiedene Bildungswege nach dem Abitur werden den Schüler/innen Wahlmöglichkeiten aufgezeigt, wobei die weiteren Hinweise „lieber gleich arbeiten“ und „Produktionsschule“ nicht konsistent daran anschließen. Seitens der Schüler/innen werden hin und wieder Fragen gestellt, auf die der Lehrer eingeht:

„Ein Sm meldet sich und sagt, dass sie doch erst in der neunten Klasse Praktikum machen. Der L meint, dass es Unternehmen gebe, da müsse man sich ein Jahr vorher bewerben, um noch einen Platz zu bekommen. Bei Airbus²⁰ sei es so. Ein Sm fragt, was Airbus ist. L beantwortet die Frage. Ein Sm scheint nervös zu werden, denn er will wissen, wann denn das Praktikum ist. L meint, dass noch Zeit sei“ (al).

Als nächstes spricht Herr Conrad das Thema „Förderpläne“ an:

„L geht auf die Förderpläne ein und da ich fragend gucke, erklärt er, dass die SuS selber Lernbedarf anmelden würden. Das heißt, dass die SuS zu den jeweiligen Lehrkräften gehen und sagen, wo sie noch gefördert werden wollen. Beispielsweise, wenn eine Note nicht ausreichen würde für einen besseren Abschluss, dann könnten sie Förderung beantragen. Er meint, dass es ganz wichtig sei, dass die SuS da Verantwortung übernehmen, denn das lohne sich. Ein Sm fragt, ob das denn was bringt. L bejaht und holt eine Mappe heraus. ‚Lasst mich euch was zeigen‘, sagt er. Er hat eine Liste vor sich, die anscheinend Namen und Testergebnisse von KERMIT²¹ beinhaltet und er nennt das Beispiel eines Schülers, der sich sehr verbessert habe. Ein Junge will wissen, um wen es sich handelt, aber L meint, das sei anonym. Diese Art von Aktionismus brauche es auch bei der Berufsorientierung, meint er. Er geht auch darauf ein, dass man in Alternativen denken müsse, also wenn beispielsweise die Noten nicht ausreichen würden. Es sei wichtig, sich darüber klar zu sein“ (al).

20 Der europaweit größte Flugzeughersteller Airbus hat in Hamburg eine seiner Produktionsstätten.

21 KERMIT steht für „Kompetenzen ermitteln“ – Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung 2017

Nachfolgend kehrt der Lehrer zum Berufswahlpass zurück und lässt weiter vorlesen. Es geht um Recherchemöglichkeiten zu Berufen und Ausbildungen: „Planet-Berufe.de²² steht auf der Seite und der L meint, dass sie ab nun Youtube vergessen können, diese Seite wäre ab jetzt die wichtigste für sie, um zu recherchieren“ (al). Möglicherweise auf eine schülerseitige Nachfrage hin verweist er darauf, dass Themen wie Steuern und Versicherungen im Fach Gesellschaftskunde behandelt werden. Nach einer weiteren Leserunde wird die Unterrichtsstunde beendet und die Studienzeit angesagt, in der die SuS selbstständig weiterarbeiten.

Der Einstieg in dieser Klasse erfolgt über die Vorstellung eines Ordners, welcher der Dokumentation des individuellen Berufswahlprozesses dienen soll und dessen Wichtigkeit der Lehrer an den Aspekten „für den Unterricht“, „bis zur Oberstufe“ und der Benotung festmacht. Auffällig ist im Vergleich zu den bisher dargestellten Stunden, dass Herr Conrad kaum Fragen an die Schüler/innen richtet. Im Protokoll sind lediglich zwei Fragen vermerkt: Welcher Zeitraum als Beginn der Berufsorientierung im Ordner eingetragen werden soll und wer vorlesen möchte. Auch Begründungen und Bewertungen finden sich nicht, es überwiegen das Auffordern (13) und Informieren (6), ergänzt durch dreimaliges Kommentieren und zweimalige Aktionen des Zeigens. Schülerseitig sind Reaktionen festgehalten, die einem Folgen bzw. Befolgen entsprechen (aufstehen, Ordner holen, vorlesen). Es sind vier Frageaktionen von Schülern (m) vermerkt: Zwei beziehen sich auf das Praktikum, eine auf die Firma Airbus, eine weitere kann als kritisches Hinterfragen oder Bezweifeln gesehen werden und bezieht sich darauf, ob der Förderunterricht „was bringt“.

Insgesamt ist hier ein Unterricht zu erkennen, der durch die Lehrkraft stark strukturiert wird und den Schülerinnen und Schülern – in dieser ersten Stunde – wenig Raum für (Aneignungs-)Prozesse und aktive Beteiligung bietet. Mit dem Einstieg über den Berufswahlpasses wählt der Lehrer ein ebenfalls stark strukturiertes Medium, das kleinschrittig informiert und anleitet. Der Ordner wird als „wichtigster Ordner“ vom Lehrer eingeführt, er enthält eine Vielzahl von Formularen, die von den Nutzer/innen ausgefüllt werden sollen. Die Bedeutung von Berufsorientierung verschiebt sich damit weg von den Interessen und Wünschen der Schüler/innen hin zum Instrument des Berufswahlpasses: Allein die Tatsache der Existenz dieses „wichtigen Ordners“ scheint die Relevanz der Berufsorientierung ausreichend erklären zu sollen.

22 Es handelt sich um eine Plattform der Bundesagentur für Arbeit, die fortlaufend überarbeitet wird.

Der zukünftige Berufsorientierungsprozess gerät damit zu einem Einüben in Aktenführung und Dokumentation: Das Schülersubjekt steht in der Verantwortung, sich selbst zu ordnen, zu verwalten und zu steuern und dies anhand der Ordnerführung zu zeigen. Berufsorientierung wird damit lehrerseitig in erster Linie in die üblichen schulischen Routinen von Lehren, Lernen, Leistungsüberprüfung eingefügt und somit im Hinblick auf Benotung handhabbar gemacht.

Zum Ziel der Selbststeuerung gehört auch die unter dem Stichwort „Förderpläne“ von Herrn Conrad angesprochene Selbstverantwortung der Schüler/innen für ihren eigenen Lernfortschritt und die von ihm geforderte Eigeninitiative („Aktionismus“). Dem von einem Schüler geäußerten Zweifel am Sinn des Förderplans tritt er mit Daten aus der KERMIT-Erhebung entgegen. Der immanente Unterrichtssinn – Eigenverantwortung der Lernenden – wird in wiederholten Apellen kommuniziert und dinglich im Berufswahlpass verankert. Zu diesem Sinn steht der direktive Unterricht jedoch im Widerspruch. Möglicherweise gründet sich dieser Unterrichtsstil darauf, dass es sich um eine Inklusionsklasse handelt und der Lehrer sich an dem Schüler orientiert, der im Vergleich zu seinen Mitschüler/innen mehr Zeit und auch mehr Unterstützung benötigt.

Auf den ersten Blick scheint der Unterricht von Herrn Conrad „genderneutral“ – auf den zweiten Blick fällt jedoch ins Auge, dass für helfende Tätigkeiten jeweils Schülerinnen aufgerufen werden: Einmal für die Erstellung des Sitzplans, ein anderes Mal, um einem Schüler beim Lösen der Metallschiene zu unterstützen – ungewöhnlich deshalb, weil nicht der unmittelbare Sitznachbar aufgefordert wird.

Klasse 4, Herr Fechner:

Ziel der Behörde – wissen, welchen Beruf man will

In der Klasse von Herrn Fechner sind in der ersten Berufsorientierungsstunde 19 Schüler/innen anwesend (sechs Sw und 13 Sm). Wie Herr Conrad nutzt auch Herr Fechner einen Gegenstand – eine Klangschale –, um Ruhe einzufordern. Sie kommt laut Protokoll aber nur einmal zum Einsatz. Die meisten Zweiertische sind wand- und fensterseitig aufgereiht, drei Tische sind zum Smartboard hin ausgerichtet, so dass in der Mitte des Raums relativ viel Platz bleibt. Diese Anordnung erleichtert den schnellen Übergang in die Einstiegsübung – ein Meinungsbarometer –, für welche die Tische zur Seite geschoben werden müssen. Zuvor eröffnet der Lehrer die Stunde mit der Klärung organisatorischer Dinge und der Vorstellung der Protokollantin. Dann erfolgt der Einstieg in das neue Fach:

„L sagt dann zu den SuS gewandt, dass es tatsächlich das Fach Berufsorientierung gebe (die Schüler, die mich vor der Stunde gefragt hatten, sprachen von Arbeit und Beruf). Hintergrund sei, dass nach Klasse 10 nur ganz wenige Schüler in einen Beruf gingen, die meisten ‚bloß nicht aus dem System Schule‘ raus wollten. Ziel der Behörde sei es nun, dass Ende Klasse 10 jeder wissen sollte, welchen Beruf er haben möchte“ (AS201408284phf).

Im Folgenden wird die Protokollantin gebeten, bei der „Meinungslinie“ mit zu machen und an der Tafel den Pol der Zustimmung zu verkörpern, während er selbst sich beim Smartboard positioniert und den Pol der Nicht-Zustimmung einnimmt. Er verliest insgesamt acht Aussagen, zu denen die Schüler/innen jeweils mit entsprechender Aufstellung entlang der Linie zwischen den beiden Erwachsenen ihre Ansicht kundtun sollen. Die folgende [Tabelle 3](#) zeigt die Positionierungen der Schüler/innen:

Tabelle 3

Meinungsbarometer

Aussage	Zustimmung	Nicht-Zustimmung
1. „Als Kind wollte ich unbedingt Feuerwehrmann, Polizist oder Lokführer werden.“	4 Schüler	9 Schüler, 6 Schülerinnen
2. „Ich freue mich auf mein erstes Schulpraktikum“.	12 Schüler, 5 Schülerinnen	1 Schüler, 1 Schülerin
3. „Ich habe schon eine Idee, in welchem Beruf ich das Praktikum machen möchte“.	ca. die Hälfte	ca. die Hälfte
4. „Nach der 10. Klasse will ich auf jeden Fall eine Ausbildung beginnen“.	–	alle
5. „Der Beruf soll mir vor allem Spaß machen.“	fast alle	1 Sm
6. „Das Wichtigste ist das Gehalt.“	fast alle	2 Sm
7. „Ein guter Schulabschluss ist mir sehr wichtig.“	alle	-
8. „Ich kenne viele Berufe.“	–	alle

Die Schüler und Schülerinnen freuen sich überwiegend auf ihr erstes Praktikum, jedoch hat erst die Hälfte eine Vorstellung davon, wo sie das Praktikum machen möchte; die Aussage, nach der zehnten Klasse eine Ausbildung beginnen zu wollen, wird – ebenso wie die Aussage, viele Berufe zu kennen – von allen verneint; hingegen wird von fast allen bejaht, dass der Beruf Spaß machen soll und dass das Gehalt ebenso wie ein guter Schulabschluss sehr wichtig ist. An einigen Stellen erfolgen Nachfragen von Herrn Fechner:

„L fragt einige, die bei mir stehen, was sie denn machen wollen. Ein Mädchen erklärt, sie wolle es bei ihrer Mutter machen – wenn ich es richtig mitbekommen habe, ging es um Nähen. Ein zweites will vielleicht beim Theater was machen. Bei den Jungen waren es Airbus, Anwaltskanzlei oder Autowerkstatt – L kommentiert, dass das ja zwei ganz verschiedene Bereiche seien, das wäre gut, Sm könne ja die beiden Praktika in den unterschiedlichen Bereichen machen – Airbus, Rechtsanwalt und Hochbahn oder Bundesbahn. L greift auf, dass der Sm dann ja bei seinem Kindheitstraum geblieben sei (er hatte bei der ersten Frage angegeben, Lokführer werden zu wollen). Sm bestätigt das und erklärt, sie hätten auch einen Bekannten bei der Bahn“ (hf).

Was auffällt, ist zum einen der starke Kontrast zwischen den Angaben der Schülerinnen und der Schüler – hier Nähen bei der Mutter und Theater, dort Airbus, Anwaltskanzlei und Autowerkstatt. Zum anderen übergeht der Lehrer die Antworten der Schülerinnen vollständig, während er einen Schüler, der verschiedene Bereiche genannt hatte, lobt, ihn bestärkt, ihm Tipps gibt und unter Verweis auf den Berufswunsch Lokführer in der Kindheit eine biografische Kontinuität seiner Wünsche herstellt, welche von dem Schüler bestätigt wird.

Auch bei der Nicht-Zustimmung aller Schüler/innen zur vierten Aussage – Ausbildungsbeginn nach Klasse zehn – fragt Herr Fechner nach:

„L fragt warum nicht. Ein Schüler erklärt, er wolle was Anspruchsvolles machen, nichts, wo man körperlich arbeiten müsse. L greift das auf und fragt, ob die SuS davon ausgingen, dass man nach der 10. Klasse nur was Handwerkliches machen könne. Ein Schüler erklärt, die Berufsschule böte einem bessere Aussichten. L meint,

wenn sie einen Beruf lernen, müssten sie auf jeden Fall zur Berufsschule. Es wird nicht aufgeklärt, was sie jeweils meinen, wenn sie von Berufsschule sprechen. L erklärt – in meine Richtung gewandt, aber auch zu den SuS – es gäbe noch viel zu tun“ (hf).

Der Lehrer lässt die Gleichsetzung des Schülers von „körperlich arbeiten gleich anspruchslos“ unkommentiert stehen und schließt seinerseits mit einer impliziten Gleichsetzung von körperlicher Arbeit mit „nur was Handwerklichem“ an, woraus sich schlussfolgern ließe, Handwerk sei tatsächlich anspruchslos. An dieser Stelle scheinen habituelle, akademische Orientierungen seitens des Schülers wie des Lehrers auf, die sich in der Herstellung von übereinstimmenden Bewertungen spiegeln. Der weitere Gesprächsverlauf zeigt Unklarheiten bezüglich der Verwendung des Begriffs „Berufsschule“, die aber von dem Lehrer nicht aufgelöst werden, er bricht das Thema ab.

Die letzte Aussage – „Ich kenne viele Berufe“ – nutzt Herr Fechner für den „Übergang zum eigentlichen Thema – nämlich, welche Berufe es gibt.“ (hf) Der Lehrer lässt durch Abzählen Gruppen bilden, diese füllen ca. 20 Minuten lang das Arbeitsblatt zum „Berufe-ABC“ aus. Der Lehrer bestimmt eine Schülerin, die das Aufrufen übernehmen soll, während er selbst die Namen der Berufe in ein Word-Dokument am Smartboard einträgt, die Nennungen kommentiert oder Nachfragen stellt:

„L fragt, was ein Archäologe macht. Ein Schüler antwortet, dass er nach Knochen graben würde. L.: nicht unbedingt nach Knochen. Ein anderer erläutert, er beschäftige sich mit alter Volkskunde, ein dritter meint, dass er schon was ausgraben würde. L erläutert dann, dass er sich mit Geschichte befassen würde und auch mal Dinge ausgraben würde. Es sei aber kein Lehrberuf, sondern eher ein Studienfach – das lässt er sich von mir bestätigen.

Nach Arzt oder Altenpfleger erklärt L, er habe hier eine Vorlage – er trägt daher noch weitere Berufe ein: Arzthelfer und Augenoptiker. Eine Schülerin ergänzt: Anwaltsgehilfin – L meint, das heiße Rechtsanwaltsgehilfin, käme also später.

Beim Bundeskanzler fragt er nach, ob man das lernen könne – was verneint wird – wie wird man Bundeskanzler? Ein Schüler meint durch Bestechung – L: du hast aber eine schlechte Meinung von unserer Demokratie. Ein anderer erklärt, man würde gewählt, was L bestätigt.

Die Nennung von Bauer durch einen Schüler greift L nicht auf, sondern meint, das heiße Landwirt. Beim Bestatter fragt er nach, was der mache. Eine Schülerin erklärt, er begrabe Leichen, korrigiert sich aber, er organisiere das alles. Das bestätigt L und führt es noch weiter aus.

Bischof sei auch kein Lehrberuf, aber wenn man zur Kirche gehöre, könne man dahin aufsteigen.

Ein Schüler nennt Brauer, L gibt ihm das Buch, damit er nachsieht, ob das ein Beruf sei. Es wird aber nicht mehr aufgegriffen.

Eine Schülerin: Bodyguard. L meint Personenschützer.

Sm: Barkeeper – L wiegt den Kopf, unentschlossen, ob er das akzeptieren will, erklärt, es gäbe eine andere Bezeichnung dafür und es sei kein Lehrberuf. Da ihm die Bezeichnung nicht einfllt, nennt er noch Restaurantfachmann.

Beim Co-Piloten will er wissen, was der für ein Ziel habe. Ein Schüler meint, der wolle Pilot werden. L bestätigt und fhrt weiter aus, dass Piloten vier Streifen, Co-Piloten drei Streifen hätten, aber auch vier haben wollten.

Nach dem Chemielaboranten erklärt L, das seien alles die männlichen Bezeichnungen, aber sie gelten auch für die weiblichen Beschäftigten“ (hf).

Mit der zuletzt festgehaltenen Äußerung in diesem Protokollauschnitt positioniert sich der Herr Fechner als Anhänger des generischen Maskulinums, demzufolge weibliche Personen mitgemeint seien – ein Argument, dass er bei der Richtigstellung „Rechtsanwaltsgehilfin“, einem Beruf, der vor allem von Frauen ausgeübt wird, allerdings durchbricht: Er schließt sich hier fraglos der Vorgabe durch die Schülerin, die „Anwaltsgehilfin“ gesagt hatte, an. Mit seiner Haltung stellt Herr Fechner sich gegen die Politik der Schule, die sich darauf richtet, immer beide Genus-Endungen („Lehrerinnen und Lehrer“) anzuführen oder z. B. in Schreibweisen mit der Verwendung des Unterstrichs die Vielfalt oder auch Uneindeutigkeit von Geschlecht sichtbar werden zu lassen.

In der Tabelle auf dem Smartboard sind am Ende der Stunde 23 Berufe eingetragen, wobei sieben Nennungen vom Lehrer stammen. Die Interaktionen von Herr Fechner zeigen folgende Verteilung: Auffordern (5), Aufgabe stellen (3), Begründen (1), Bewerten (1), Fragen (10), Informieren (11), Kommentieren (13). Schüler kommen im Verhältnis zur Klassenzusammensetzung (s. o.) etwas häufiger zu Wort: Von ihnen sind 16, von ihren Mitschle-

rinnen sechs Antworten protokolliert, die überwiegend (17) als reaktiv eingeordnet werden können und im Kontext des Berufe-ABC erfolgen. Fragen zu Berufen stellen die SuS nur an die Protokollantin, als der Lehrer den Raum kurzzeitig verlässt.

Die anfänglich vom Lehrer vorgetragene Begründung des Fachs Berufsorientierung – „Hintergrund sei, dass nach Klasse 10 nur ganz wenige Schüler in einen Beruf gingen, die meisten ‚bloß nicht aus dem System Schule‘ raus wollten“ – scheint sich beim Meinungsbild zur vierten Frage zu bestätigen. Im Zusammenhang mit der Äußerung – „Ziel der Behörde sei es nun, dass Ende Klasse 10 jeder wissen sollte, welchen Beruf er haben möchte“ – erscheint Berufsorientierung in erster Linie als behördliches Programm, das Schulen entlasten und Schüler/innen in Ausbildungen überführen soll – quasi über die Köpfe der Schüler/innen hinweg. Der Lehrer lässt damit eine distanzierte Haltung erkennen: Berufsorientierung wird von ihm als externe Anforderung und Aufgabe präsentiert, die (notgedrungen) erfüllt werden muss. Immanenter Sinn ist bei ihm die Erfüllung behördlicher Ziele. Seine Form der Einführung bietet den Schüler/innen zwar mit dem Meinungsbarometer eine Möglichkeit, sich zu positionieren, letztlich bekommt jedoch eher der Lehrer damit einen Überblick über den „Stand“ der Gruppe und der Einzelnen, als dass den Schüler/innen die Bedeutsamkeit von Berufsorientierung vermittelt würde.

6.2 Einstiege in Berufsorientierung an der Martha-Muchow-Schule

An dieser Schule wird der berufsorientierende Unterricht von insgesamt vier Lehrkräften der benachbarten Berufsschule erteilt, die sich freiwillig zum Schuljahr 2014/15 für die Abordnung an die Stadtteilschule gemeldet haben. Anders als an der Anna-Siemsen-Schule sind die BO-Lehrkräfte auch für die Einzelberatung der Schüler/innen – allerdings erst ab Klasse 9 – zuständig. Jeweils ein Drittel der Schüler/innen einer Klasse des 8. Jahrgangs nahm über einen Zeitraum von ca. zweieinhalb Monaten wöchentlich an einem 2-stündig verblockten BO-Unterricht teil; die anderen zwei Drittel der Klasse erhielten parallel dazu Unterricht im Fach Arbeitslehre, in dem verschiedene Werkstücke hergestellt wurden. Es konnten der erste Durchlauf im Zeitraum September bis Dezember 2014 und der folgende Durchlauf im Zeitraum Januar bis April in zwei Klassen beobachtet werden. Als einen Stress- und Unsicherheitsfaktor benannten die Lehrkräfte in der ersten Phase, dass sie bis

dahin noch nie mit Schüler/innen im Alter von 13, 14 Jahren gearbeitet hatten. Das Team probierte daher Verschiedenes aus, die Lehrkräfte trafen sich regelmäßig, um das BO-Konzept zu entwickeln und sich gegenseitig kollegial zu beraten. Die Analyse folgt der Chronologie, d. h. es werden zunächst die Unterrichtsstunden des ersten, dann die des zweiten Durchlaufs rekonstruiert.

Klasse 1, erste Teilgruppe, Frau Adam und Frau Bauer: Das Tolle an der dualen Ausbildung

Es stellte sich heraus, dass die erste beobachtete Doppelstunde schon der zweite Termin des Berufsorientierungsunterrichts in dieser Teilgruppe ist. (Der Forscherin war in der Woche zuvor mitgeteilt worden, dass nur „Organisatorisches“ stattfinden würde und kein Unterricht.) Die Klasse setzt sich aus insgesamt 17 Schülerinnen und acht Schülern zusammen. Die Teilgruppe besteht aus fünf Schülerinnen und drei Schülern, die Gruppe ist damit vollzählig und wird, wie auch schon in der letzten Woche, von zwei Lehrkräften betreut. Für zwei Schülerinnen – Leyla und Arzu – ist es die erste BO-Stunde, sie waren letztes Mal versehentlich im Arbeitslehre-Unterricht. In der Raummitte sind vier Zweiertische so zusammengestellt, dass sie ein leicht auseinander gezogenes Viereck bilden. Die Schüler/innen sitzen an den Tischen, die Lehrerinnen platzieren sich diagonal gegenüber an zwei Ecken des Vierecks und sitzen dadurch etwas eingeengt und ohne Platz für ihre Unterlagen. Der Protokollantin wird vorgeschlagen, an einer weiteren Ecke des Tischquadrats Platz zu nehmen, diese entscheidet sich jedoch für einen Tisch nahe einer der Ecken. Im Verlauf der Stunde erklärt Frau Adam der Protokollantin, dass sie die Sitzordnung extra so für den Unterricht gewählt haben, weil es so eine kleine Gruppe sei und sie ja sehr intensiv und persönlich mit den Schülern und Schülerinnen arbeiten würden.

Die Doppelstunde liegt in der 5./6. Schulstunde und umfasst 80 Minuten ohne Pause in der Zeit von 11.20 Uhr bis 12.40 Uhr.²³ Nach der Vorstellung der Protokollantin eröffnet Frau Adam den Unterricht mit der Abfrage der Hausaufgabe und der Klärung verschiedener organisatorischer Fragen. Ihre Kollegin Frau Bauer interveniert mehrfach mit Fragen:

²³ Teile dieses Protokoll wurde auch schon in Faulstich-Wieland/Scholand (2016a) unter anders gelagerter Perspektive analysiert.

„Frau Adam fragt, wer geklärt hat, ob das Passwort am Schulcomputer geht. Frau Bauer: Das sei Arbeitsgrundlage und eine durchaus leistbare Angelegenheit. [...] Yasar hat es gemacht und wird gelobt. Frau Adam fragt als nächstes danach, ob sie sich einen Stick besorgt haben. Mike sagt, dass er ihn sich extra auf den Küchentisch gelegt habe und ihn dann dort liegengelassen habe. Frau Bauer fragt, wie er es für die nächste Woche dann anderes machen könnte? Mike: Gleich in die Tasche. Frau Adam wiederholt, dass sich alle einen eigenen Stick besorgen müssen und ihn am besten dann in die Federmappe tun, damit er nicht in der Tasche verloren geht, das sei sicherer. [...] Die Gruppe ist sehr ruhig und guckt vor sich hin. Der Reihe nach müssen alle SuS Rede und Antwort stehen. Zenel ist dran, er hat es vergessen. Frau Adam sagt, ‚gut, dann aber nächste Woche‘, und erläutert, wofür der Stick gebraucht wird: Ziel sei, dass am Ende des Schuljahres alle einen Bewerbungsflyer für die Praktikumssuche erstellt haben, die Entwürfe sollen auf dem Stick gespeichert werden. [...] Leyla sagt gleich, dass sie einen Stick kaufen wird und lächelt dabei. Yasar hat es auch vergessen. Wieder Einsatz Frau Bauer: Was hilft Dir, daran zu denken? Yasar: ‚Dran denken.‘ Frau Bauer lässt nicht nach: ‚Was hilft dir, hat jemand Tipps?‘ Zenel schlägt vor, es ins Handy zu schreiben. Das findet Frau Bauer eine sehr gute Idee. Frau Adam greift das auf und sagt, dass sie am Ende der Stunde fünf Minuten eher Schluss machen, damit sie Zeit haben, die Hausaufgaben ins Handy zu tippen“ (MM201408282pbs).

Anschließend wird die Frage geklärt, ob alle eine Mappe zum Abheften der Unterlagen haben. Im Laufe der Stunde werden noch weitere Hausaufgaben aufgegriffen und in diesem Zusammenhang verschiedene Sachverhalte erklärt.

Frau Adam greift nach der ersten ca. 15minütigen Klärungsphase offene gebliebene Fragen aus der letzten Woche auf: Ob der Beruf des „Müllmanns“ tatsächlich so heiße und welcher Schulabschluss dafür benötigt werde (vgl. hierzu [Kapitel 7.2.1](#)). Dann wird von Frau Adam etwas umständlich der Begriff „dual“ erklärt, indem sie zunächst auf den Begriff „Duell“ eingeht und dann herausstellt, dass es bei der dualen Ausbildung darum gehe, dass zwei Partner zusammenarbeiten; „dual“ bedeute, dass es sich um anerkannte Berufe handle, die mit ESA und MSA zugänglich seien. Anschließend werden die Bezeichnungen ESA und MSA erklärt: Erster allgemeinbildender Schulab-

schluss und Mittlerer Schulabschluss. Diese scheinen den Schüler/innen bereits geläufig zu sein. Parallel dazu will Frau Bauer etwas ans Smartboard schreiben, was erst klappt, als eine Schülerin die Initiative ergreift und das Smartboard kalibriert. Die Aufmerksamkeit richtet sich dann auf die Webseite Berufenet der Bundesagentur für Arbeit, die Frau Bauer zwischenzeitlich auf dem Smartboard aufgerufen hatte. Eine Schülerin gibt durch den Ausruf – „Da war ich!“ – zu erkennen, dass ihr die Webseite bekannt ist, eine andere gibt den Tipp, dass man auch über das Alphabet gehen kann, um einen Beruf zu finden. Frau Adam macht die SuS darauf aufmerksam, dass dort ein pdf abgerufen werden kann: „Ich gucke immer im pdf nach, da steht auch, welchen Schulabschluss man braucht, das ist uns ganz wichtig“ (bs). Der Aspekt der dualen Ausbildung wird anschließend weiter vertieft:

„Frau Adam erläutert in Bezug auf die duale Ausbildung, dass sich da viele kluge Leute zusammengesetzt haben, es sei alles gesetzlich festgelegt und es gebe da ganz viele Richtlinien. Dann kommt sie noch mal auf die Frage nach ungelerten Berufen zurück und nennt ungelernete Lagerarbeiter, es gebe aber auch den Beruf des Fachlageristen, der sei dual, dann nennt sie Putzkräfte. Es gehe dabei auch um das Gehalt, die dualen Berufe seien besser bezahlt, auch besser geschützt, als Hilfskraft werde man schlechter bezahlt und auch eher entlassen, wenn der Betrieb mal nicht mehr so viele Leute braucht: ‚Daher ist unser Rat: Wir raten davon ab, gleich nach der Schule zu arbeiten, auch wenn das Geld lockt und erst mal viel erscheint. Erst mal eine Ausbildung machen, wenn nicht das Abitur.‘ Leyla fragt, ‚wo kann man mit Hauptschulabschluss arbeiten?‘ Frau Adam möchte das erst mal zurückstellen: ‚Ihr werdet das alles noch herausfinden und euch ganz, ganz viel damit beschäftigen.‘ Als nächstes geht es jedoch genau darum – um Berufe, die man mit Hauptschulabschluss bzw. ESA ergreifen kann. Es war eine weitere Hausaufgabe gewesen, das herauszufinden“ (bs).

Frau Adam gibt zunächst einige vage Erläuterungen zum Hintergrund dualer Berufsausbildungen, um anschließend für diese Form der Ausbildung in Abgrenzung zu ungelerten Berufen zu argumentieren. Die Frage der Schülerin Leyla wird von ihr dahingehend interpretiert, dass sie nach dem ersten Schulabschluss keine Ausbildung machen, sondern gleich arbeiten wolle – und entsprechend zurückgestellt. Demgegenüber wird von der Protokollantin

Leylas Frage offensichtlich anders verstanden – nämlich als Frage danach, welche Ausbildungen mit dem Hauptschulabschluss erreicht werden können.

Im anschließenden Gespräch über „Handwerksberufe“ (vgl. Kapitel 7.2.2) bezieht sich Frau Adam ausschließlich auf zwei Schüler. Anschließend kommt sie auf die „allerletzte Hausaufgabe“ vom letzten Mal zu sprechen:

„Ob die SuS noch wüssten, was das gewesen sei? Zenel: ‚Mit den Eltern reden.‘ Frau Adam: ‚Oh, das war keine Hausaufgabe, das wollten wir euch nur grundsätzlich empfehlen, dass ihr mal mit euren Eltern oder Menschen, die ihr kennt, redet und sie nach ihren Berufen fragt.‘ Die Hausaufgabe sei gewesen, das Einschulungsjahr in die Grundschule, den Namen der Grundschule und das Umschulungsjahr auf die Martha-Muchow-Schule herauszufinden und aufzuschreiben. Drei SuS haben das gemacht. Frau Bauer: ‚Das reicht mir, ehrlich gesagt, nicht.‘ Yasar zählt auf, was er gemacht hat, er spricht leise und ich kriege das nicht mit. Frau Bauer lobt ihn jedenfalls dafür, dass er mehr gemacht habe, das sei ‚großartig‘. Frau Adam fragt, ob die SuS eine Idee hätten, wofür sie das herausfinden sollten? Nilüfer sagt: ‚Dafür, wo ich mein Ding machen würde.‘ Frau Adam bestätigt ‚ganz richtig‘ (sie korrigiert die Ausdrucksweise nicht) und fährt fort: ‚Die Ausbildungsbetriebe wollen aber noch mehr wissen.‘ Serap fragt, ‚was noch? Noten?‘ Frau Adam: ‚Die wollen die Zeugnisse sehen.‘ Yasar: ‚Kopien von allen Zeugnissen?‘ Frau Adam: ‚Nein, nur das letzte. Und auch, was ihr gut könnt. Das fasst ihr zusammen im Lebenslauf. Letzte Woche haben wir euch einen Flyer gezeigt, das werdet ihr auch machen. Für die restliche Zeit heute: Nehmt euch ein leeres Blatt und einen Stift.‘ Frau Bauer sagt, dass die, die heute neu dabei waren, abschreiben sollen, was am Smartboard steht. Leyla und Arzu sagen, dass sie das schon aufgeschrieben haben“ (bs).

Das Abschreiben des Textes durch die drei Schüler nimmt einige Minuten in Anspruch: „Ausbildung dual: Zwei Partner sind an der Ausbildung beteiligt: Ausbildungsbetrieb (Firma) und Berufsschule.“ Frau Adam tippt währenddessen den nächsten Arbeitsauftrag ein: „Suche einen Beruf heraus, den Du mit ESA machen kannst und stelle ihn den anderen vor“ (bs).

Die Schüler/innen sollen eine zweiminütige Präsentation zu einem Beruf erarbeiten und folgende Fragen schriftlich beantworten: Welche Tätigkeiten

macht man in dem Beruf? Was muss man mitbringen oder können? Welchen Schulabschluss hat man am Ende? Dafür kommt in der zweiten Unterrichtsstunde ein dicker A4-Ordner zum Einsatz, in dem Berufsbeschreibungen in Klarsichthüllen abgeheftet sind. Auf die Frage eines Schülers nach den Prozentzahlen auf dem Blatt zum Beruf „Braucher“ erklärt Frau Adam,

„es gehe da um den Prozentanteil von Mädchen und Jungen in dem Beruf. Das sei ja auch interessant bei der Wahl einer Ausbildung: ‚Ist das ein Beruf, der eher für Jungen oder eher für Mädchen in Frage kommt? Wenn ich da anfangen, habe ich da lauter Mädchen oder lauter Jungs um mich herum?‘ (Es klingt sehr affirmativ, wie eine Empfehlung!)“ (bs).

Außerdem wird den Schüler/innen die neueste Ausgabe von „Berufe aktuell“, herausgegeben von der Bundesagentur für Arbeit (BA), kurz vorgestellt. Im Anschluss daran erwähnt Frau Adam, dass ab dem nächsten Monat eine neue Kollegin von der BA für die Schule zuständig sei: „Die kommt später in der zehnten Klasse zu uns“. Die BA würde noch ganz viel anderes machen, „für Euch ist wichtig zu wissen, dass sie als Ansprechpartner da sind“ (bs). Dann kommt sie auf den Arbeitsauftrag zurück:

„Frau Adam fragt die SuS noch mal, ob ihnen Berufe einfallen, die sie gerne machen möchten? Dann sagt sie wieder: vorstellen wollen? (Es wirkt wie ein Ratespiel, bei dem der Fokus ständig wechselt, so dass leicht die Gefahr besteht, dass man daneben liegt.) Mike sagt Kfz-Mechaniker, Frau Adam gibt ihm die entsprechende Beschreibung. [...] Dann schlägt sie doch selbst Berufe vor: ‚Koch oder Köchin...‘ und guckt dabei die Mädchen an. Nilüfer reagiert mit einem deutlichen ‚Nee!‘ und verzieht das Gesicht dabei. Yasar sagt Elektroniker und bekommt eine Hülle gereicht. [...] Frau Adam versucht es weiter, blättert im Ordner und nennt dabei nur die weibliche Form: ‚Floristin, Friseurin...‘ Niemand meldet sich. ‚Hauswirtschaft, Altenpflege?‘ Arzu: ‚Nee, das macht meine Schwester, das will ich nicht.‘ Frau Adam reicht ihr den Ordner, sie soll selbst gucken. Frau Adam: ‚Ihr werdet feststellen, dass die Betriebe unterschiedlichste Anforderungen haben.‘ Dann nennt sie wieder Berufe, wieder nur die weibliche Form: ‚Verkäuferin, also Einzelhandels-

kauffrau, da kann man sich die unterschiedlichsten Sachen vorstellen, Mode, Lebensmittel...‘ Frau Bauer steht bei Arzu, die noch in dem Ordner blättert, und sagt laut: ‚Estrichleger?!‘ Mit einem deutlich ungläubig-kritischen Ton. Arzu sagt schnell ‚Nein.‘ Und blättert weiter. Frau Bauer: ‚Was suchst Du denn?‘ Arzu: ‚Egal.‘ Zenel sagt Autolackierer. Frau Bauer steht weiterhin bei Arzu. [...]

Dann stellt sie fest: ‚Drei sind noch nicht versorgt, was machen wir denn?‘ Dann zu Vahida oder Serap: ‚Du legst dich ja noch nicht fest, es geht ja nur darum, die Fragen zu beantworten.‘ Frau Adam ist jetzt bei Leyla und fragt sie, welche Eigenschaften man denn für den Beruf braucht. Es laufen jetzt an mehreren Stellen leise Gespräche. Ich bekomme mit, dass die SuS die Beschreibungen sofort auf sich beziehen, aber die L führen die Gespräche auch so, jedenfalls Frau Bauer, die z. B. wissen will, ob sich die SuS den Beruf auch vorstellen könnten, ob sie dies oder jenes mitbringen würden oder schon können. (Mir scheint, dass hier keine klare Absprache zwischen den beiden L stattgefunden hat, worauf der Fokus liegen soll – oder sie sich das vorher nicht klargemacht haben.)

Arzu hat inzwischen die Hülle mit dem Beruf ‚Landwirtschaftliche Hauswirtschafterin‘ bekommen oder sich selbst heraus gesucht, das habe ich nicht mitbekommen. [...] Serap bekommt jetzt von Frau Adam Koch/Köchin, Kosmetikerin und Konditorin vorgeschlagen, eins davon soll sie nehmen. Sie entscheidet sich für Konditorin“ (bs).

Da sich zum einen die Auswahl einer Berufsbeschreibung, zum anderen auch die Aufgabenbearbeitung als schwierig herausstellt, gehen beide Lehrkräfte in intensive, sehr leise Einzelgespräche, „vor allem mit den Schülerinnen, die Jungen werden eher in Ruhe gelassen“ (bs). Die Aufgabenstellung wird in verschiedenen Varianten von den Lehrkräften wiederholt, wobei eine gewisse Unschärfe deutlich wird: Bei mindestens einem Teil der Schüler/innen – für die meisten ist Deutsch nicht die Muttersprache – entsteht der Eindruck, als müssten sie sich jetzt auf einen Beruf festlegen.

Bei der Aufgabenbearbeitung beobachtet die Protokollantin folgende Szene:

„Frau Bauer ist jetzt bei Nilüfer, die fragt: ‚Was soll ich schreiben?‘
Frau Bauer: ‚Ich würde es so machen...‘ Sie schlägt Nilüfer konkre-

te Formulierungen vor. Dann sagt sie lauter für alle: „Das ist das Tolle an der dualen Ausbildung: Du hast drei Sachen auf einen Schlag erledigt: die betriebliche Ausbildung, die schulische Weiterbildung und den MSA“ (bs).

Zusammenfassend hält die Protokollantin folgende Eindrücke fest: „Jedenfalls wurden den Schülerinnen dann nur ‚weibliche‘ Berufe nahe gelegt, vielleicht, weil die Lehrkräfte meinten, das wäre dann mädchengerecht(er)? Die Mädchen fanden sich dann mehr oder weniger damit ab, keine war begeistert. Die Jungen wählten Auto- bzw. technische Berufe und wirkten zufrieden damit.“ (bs) In den letzten Minuten der Stunde werden den Schüler/innen die Stichworte „USB-Stick, Passwort, Mappe, Einschulungsdaten“ von Frau Bauer diktiert, um sie ins Handy einzutippen.

Der zentrale Fokus – und damit der immanente Sinn – liegt in dieser ersten Unterrichtsstunde auf der Übermittlung der Bedeutsamkeit der dualen Berufsausbildung in Abgrenzung zu „ungelernten Berufen“. Dies wird explizit als „Rat“ gerahmt. Des Weiteren wird in diesem Zusammenhang auch auf die Wichtigkeit von Schulabschlüssen verwiesen, ferner wird auf Informationsquellen im Internet und auf die BA als wichtiger Ansprechpartner eingegangen. Bereits beim vorausgegangenen ersten Termin waren von den Lehrkräften die Erstellung eines Bewerbungsflyers für das Praktikum, welches im 9. Jahrgang erfolgt, angesprochen und entsprechende Hausaufgaben gestellt worden.

Bei den protokollierten Interaktionen der Lehrkräfte nehmen Fragen (24), gefolgt von Informieren (18), den größten Teil ein, wobei viele der Fragen von ihnen selbst beantwortet werden. Auffordern (9) und Kommentieren (8) tauchen etwa gleich häufig auf. Aufgabe stellen, Loben und Tadeln erfolgen je dreimal. Die Kritik bezieht sich ausschließlich auf unerledigte Hausaufgaben und richtet sich jeweils an die gesamte Gruppe. Ein Schüler, Yasar, wird zweimal für die Erledigung der Hausaufgaben gelobt – während die Schülerinnen, die so umsichtig waren, den Text vom Smartboard schon abzuschreiben, keine Würdigung erhalten. Auf Seiten der Schüler/innen ist die gruppenöffentliche Anzahl der Interaktionen mit insgesamt 30 relativ gering, die Hälfte davon sind reaktiv, d. h. auf lehrerseitige Fragen erfolgende kurze Antworten, die häufig in fragendem Tonfall gegeben werden. In zwei Fällen erfolgt auf die Frage einer Lehrkraft Schweigen. Jeder Junge beteiligt sich im Durchschnitt fünfmal, jedes Mädchen dreimal. Die 15 aktiven Interaktionen bestehen in acht Fällen aus Fragen an die Lehrkraft, in sieben

Fällen aus eigenständigen (Sprech-)Handlungen, insbesondere im Umgang mit Handy, Smartboard und Internet.

Im Kontext der Auswahl und Bearbeitung von Berufsbeschreibungen fordert Frau Adam die Schüler/innen dazu auf, den Geschlechterproporz in Berufen zu beachten – d.h. sie empfiehlt letztendlich, sich bei der Wahl eines Berufs auch daran zu orientieren, ob der Beruf zum Geschlecht „passt“.

Viel Aufmerksamkeit und Betreuung erhalten die Schülerinnen der Gruppe im zweiten Teil der Unterrichtsstunde, als es um die Auswahl einer Berufsbeschreibung geht. Die Vorgabe, dass der Beruf mit ESA erreichbar sein soll, schränkt das Spektrum entsprechend ein und weist damit implizit höhere Aspirationen zurück. Weder die Berufsbezeichnungen, noch die Tätigkeitsbeschreibungen scheinen die Schülerinnen anzusprechen (vgl. Kapitel 7). Es gelingt den beiden Lehrkräften nicht, einen Zugang zu den Interessen der Schülerinnen zu finden – vielmehr erfolgt auf die Beschäftigung von Arzu mit dem „geschlechtsuntypischen“ Beruf des Estrichlegers eine Reaktion, auf welche die Schülerin mit sofortigem Rückzug reagiert. Die letztendliche „Wahl“ – basierend auf Vorschlägen der beiden Lehrkräfte – läuft auf ein Sich-Abfinden hinaus.

Insgesamt wird der Vorstellungs- und Zukunftsraum der Schüler/innen wie mit Scheuklappen auf die in der näheren Zukunft liegenden Aufgaben und Hürden eingegrenzt: Die Erstellung des Bewerbungsflyers und der Erwerb des ESA.

Klasse 2, erste Teilgruppe, Herr Eckner, Frau Dressel: Man kann viel mehr als nur Schule

Auch hier ist die erste beobachtete Doppelstunde schon der zweite Termin des Berufsorientierungsunterrichts. Die erste Teilgruppe der Klasse 2 setzt sich aus fünf Schülern und drei Schülerinnen zusammen, die Gesamtklasse besteht aus 23 Schüler/innen (10 Sw und 13 Sm). Die Schüler/innen der Teilgruppe werden von den Lehrkräften ebenfalls gebeten, vier Tische zu einem „Kreis“ zusammenzuschieben. Anders als in Klasse 1 wird jedoch Platz zwischen den Zweiertischen gelassen, so dass ein auseinander gezogenes Fünfeck entsteht, dessen „Basis“ vom Lehrerpult gebildet wird. Die Protokollantin stellt dem eigentlichen Protokoll ihre Eindrücke voran:

„Eine Stunde, in der eine sehr ruhige Gruppe zum großen Teil die Hausaufgabe nicht gemacht hatte und die Lehrkräfte viel versuchten, die SuS zum sprechen zu bringen. [...] Die beiden Lehrkräfte

sprechen sehr langsam, deutlich und bestimmt mit den SuS und sind dabei freundlich und zugewandt. Im ersten Teil der Doppelstunde korrigieren die Lehrkräfte die Grammatikfehler der SuS nicht, sondern lassen die falschen deutschen Wörter so stehen. Im zweiten Teil korrigieren sie, lassen aber die SuS erst komplett ausreden und dann wiederholen sie die Aussage in korrektem Deutsch. Ruhe und Zugewandtheit sind vielleicht die wichtigsten Bestandteile des Unterrichts“ (MM201408281ptb).

Folgt man den Einschätzungen der Protokollantin, muss in dieser Lerngruppe von den Lehrkräften zunächst eine Vertrauensbasis gelegt werden, damit überhaupt in dem Sinne „gearbeitet“ werden kann, dass ein Unterrichtsgespräch zustande kommt. Themen in dieser Stunde sind in chronologischer Reihenfolge: Die Abfrage der Hausaufgaben, das Stellen von zwei neuen Hausaufgaben, Kleingruppenarbeit zum Bewerbungsflyer und schließlich die Auswertung der Kleingruppenarbeit im Plenum.

Die Interaktionen gehen überwiegend von Herr Eckner aus, während Frau Dressel seltener aktiv wird. Das kommunikative Handeln der beiden Lehrkräfte lässt in mehreren Situationen unterschiedliche Ziele und Orientierungen erkennen, die mit für die Schülerinnen und Schüler durchaus widersprüchlichen Anweisungen einhergehen können:

„Herr Eckner fragt: ‚Bea, was hast Du Dir rausgesucht?‘ Bea: ‚Tierärztin.‘ Als sie ansetzt ihren Text vorzulesen, sagt er: ‚Nee, nicht lesen.‘ Frau Dressel unterbricht ihn und sagt: ‚Du kannst es auch ablesen. Welche Aufgaben hat eine Tierärztin?‘ Schweigen. Frau Dressel versucht es mit einer anderen Frage: ‚Was macht die so?‘ Schweigen. Schließlich fordert sie die Schülerin auf: ‚Lies einfach vor was Du geschrieben hast!‘ Bea beginnt einen vermutlich abgeschriebenen Text mit ziemlichen Schwierigkeiten vorzulesen. [...] Herr Eckner spricht sie direkt an: ‚Wenn Du schwierige Worte hast, fragst Du dann jemand?‘ Sie antwortet: ‚Ich habe meine Cousine gefragt.‘ Herr Eckner fragt: ‚Wie könnte noch Hilfe aussehen?‘ Bea: ‚Wörterbuch oder Bücherei?‘ Herr Eckner: ‚Wenn Du eh schon am Computer sitzt, was könnte da helfen?‘ Ein Sm: ‚Googeln?‘ Der Lehrer: ‚Ja, sehr gut googeln.‘ Die Lehrerin unterbricht: ‚Wörterbuch und Bücherei ist sehr gut‘“ (tb).

Während Herr Eckner freies Sprechen befördern möchte, interveniert Frau Dressel dahingehend, dass die Schülerin weiter vorliest. Und während ihr Kollege dem „Googeln“ positiv gegenübersteht, greift Frau Dressel die Nennungen der Schülerin mit „sehr gut“ auf. Nachdem noch eine Schülerin und ein Schüler einige wenige Informationen zu den Tätigkeiten als Schulsanitäter bzw. zur Ausbildung bei Volkswagen vorgetragen haben, werden zwei neue Hausaufgaben gestellt:

„Der Lehrer bittet die SuS ihre Logbücher (Schulbegleitbuch) herauszuholen, und bittet sie die Hausaufgaben zu notieren. Er diktiert: ‚Beruf vorstellen. Was macht man in diesem Beruf? Welchen Schulabschluss braucht man für diesen Beruf?‘ Er ergänzt: ‚Jeder darf sich auswählen, wofür er sich interessiert.‘ Er fragt Batu was ihn interessiert und dieser sagt ‚Polizist‘. Er ist etwas verlegen, der Lehrer bestärkt ihn aber und sagt, dass er sich nicht scheuen soll, das zu nehmen, was er sich wünscht. Er fragt den nächsten Schüler, aber Hamit traut sich nicht oder will nicht. Herr Eckner versucht eine Antwort hervorzulocken, indem er auffordert: ‚Sag einen Beruf, den Dein Vater, Cousin, Onkel oder Bruder ausübt.‘ Aber es kommt nichts und Herr Eckner kündigt an: ‚Ich kann Euch die zweite Hausaufgabe sagen: Jemanden interviewen.‘ Alva fragt: ‚Kann man auch irgendwen nehmen?‘ Der Lehrer nickt. Alva erklärt: ‚In meiner Familie, das sind nicht so tolle Jobs.‘ Der Lehrer spricht lauter: ‚Jeder Beruf ist wichtig. Jede Arbeit ist wichtig. Jeder macht was er kann, darum würde ich das nicht so bewerten.‘ Daraufhin Hamit: ‚Sportler.‘ Herr Eckner: ‚Das ist kein Ausbildungsberuf.‘ Frau Dressel schaltet sich ein: ‚Wo finde ich Infos zu Berufen?‘ Und beantwortet die Frage gleich selbst mit der Angabe www.planet-beruf.de (eine Seite der Bundesagentur für Arbeit). Die SuS sollen sich das notieren und Herr Eckner sagt: ‚Ich möchte, dass Ihr Euch das unterstreicht!“ (tb).

Nachdem der Lehrer die Hausaufgabe gestellt hat, hebt er ergänzend hervor, dass die Schüler/innen den vorzustellenden Beruf nach ihren Interessen auswählen dürfen. Dann beginnt er offensichtlich die Bearbeitung der Aufgabe einzuleiten, indem er Schüler (m) danach fragt, für welchen Beruf sie sich interessieren. Im Anschluss an die erste Antwort eines Schülers ermutigt Herr Eckner noch einmal dazu, Wunschberufe zu nehmen. Der nächste Schüler

äußert sich nicht, auch nicht, als der Lehrer ihn auffordert, den Beruf eines männlichen Verwandten zu nennen – eine Interaktion, bei der zum einen eine Umfokussierung weg von Wünschen/Interessen hin zur Kategorie „bekannter Beruf“ erfolgt und die zum anderen impliziert, dass denk- und sagbare Berufe nur entlang einer männlichen Verwandtschaftskette auffindbar seien. Erst nach der Interaktion des Lehrers mit Alva – bei der er hervorhebt, dass jeder Beruf, jede Arbeit wichtig sei – nennt Sahin „Sportler“ als seinen Wunschberuf. Dieser Beruf wird nun aber vom Lehrer mit der Aussage zurückgewiesen, dass es sich dabei nicht um einen Ausbildungsberuf handle – womit er, entgegen seinen vorherigen Verlautbarungen und gewissermaßen unfreiwillig den eigentlichen Zweck der Übung offenlegt: Es soll um Ausbildungsberufe gehen. Seine Kollegin flankiert diese Aussage mit der Information zu einer Webseite der Bundesagentur für Arbeit, auf der ausschließlich Ausbildungsberufe zu finden sind. Ihr Hinweis hätte nun dahingehend weitergeführt werden können, dem Schüler Wege aufzuzeigen, wie er Berufe finden kann, die mit Sport zu tun haben, denn davon gibt es ein paar. Dies erfolgt jedoch nicht.

In einigen Situationen versucht Herr Eckner, den Schüler/innen ihre Stärken aufzuzeigen:

„Lehrer: ‚Vielleicht müssen wir noch einen Punkt besprechen [...] Was ist eine Stärke? Celija, hast du ein anderes Wort für Stärke? Bilde einen ganzen Satz.‘ Celija: ‚Eine Stärke ist, was man besser kann.‘ Bea wird drangenommen: ‚Das, was man gut kann? Rechnen, Englisch, am Computer.‘ Herr Eckner versucht es noch mal anders: ‚Passt Ihr auf kleine Kinder auf?‘ Eifriges Nicken in der Runde. ‚Was macht ihr mit denen?‘ Die SuS antworten, dass sie mit ihnen spielen, fernsehen, vieles mit ihnen machen, auch nach draußen gehen. Daraufhin Herr Eckner: ‚Man kann viel mehr als nur Schule.‘ Woraufhin ein Sm ganz ernst ‚Ja‘ sagt. [...]

Als um die Infos geht, die in den Bewerbungsflyer hinein sollen, erwähnt ein Sm: ‚Wo man geboren ist. Ob man deutsch ist oder Ausländer.‘ Herr Eckner daraufhin: ‚Welche Stärke hat man wenn man Ausländer ist?‘ Batu: ‚Die Sprache.‘ Der Lehrer nickt und Batu strahlt“ (tb).

Die Antwort der Schülerin Celija auf die Frage nach „Stärke“ bezieht sich auf Fächer und verbleibt somit im schulischen Rahmen. Es ist keine direkte Reaktion des Lehrers darauf verzeichnet. Seine nächste Frage danach, ob die

SuS auf Kinder aufpassen, zeigt jedoch, dass er noch auf etwas anderes oder weiteres hinaus will und mit der Frage auch tatsächlich den Erfahrungsraum der Schüler/innen trifft. Die zusammenfassende, emphatische Kommentierung von Herr Eckner – „man kann vielmehr als nur Schule“ – zielt auf die Anerkennung außerschulisch erworbener Kompetenzen im Kontext informellen Lernens. Solche Kompetenzen spielen im Prozess beruflicher Orientierung durchaus eine Rolle (vgl. Linten/Prüstel 2016), diese Verbindung wird aber vom Lehrer nicht hergestellt, d. h. die Gelegenheit zur Vermittlung von Zusammenhangswissen wird nicht genutzt.

Von den lehrerseitigen Äußerungen können acht als „Informieren“ kategorisiert werden, fünf davon stehen im Zusammenhang mit dem Bewerbungsflyer. Mehrheitlich erfolgen Fragen (27, davon sechsmal komplexere Fragen, z. B. „Wie könnte Hilfe aussehen?“ oder „Wofür macht man den Flyer?“) und Aufforderungen (15). Dreimal wird gelobt und viermal kommentiert, vier weitere Interaktionen hängen mit dem Stellen von Aufgaben zusammen. Eine geschlechterdifferenzierende Interaktion erfolgt bei der Einteilung der Kleingruppen zur Bearbeitung des Bewerbungsflyers – die Schülerinnen sollen eine Dreiergruppe bilden, die Schüler jeweils zu zweit zusammenarbeiten. Dass sprachliche Korrekturen mehrfach auftauchten, wurde eingangs zusammenfassend berichtet. Auf Seiten der Schüler/innen sind, spiegelbildlich zu den Fragen der Lehrkräfte, überwiegend reaktive Antworten (26) zu finden. Elf Antworten und Beiträge können als „aktiv“ eingeordnet werden, bspw. die Antwort „Wörterbuch und Bücherei“. „Schweigen“ wurde viermal protokolliert. Äußerungen der SuS erfolgen überwiegend dann, wenn sie von der Lehrkraft dazu aufgefordert werden: 23 Beiträge sind Schülern, 13 Schülerinnen zugeordnet, sechsmal sind Antworten allgemein den SuS zugerechnet. Damit kommt jede Schülerin ca. viermal, jeder Schüler etwa sechsmal zu Wort, d. h. der Lehrer richtet sich zu einem Drittel häufiger an Jungen als an Mädchen.

Insgesamt ist der Unterricht durch widersprüchliche Botschaften gekennzeichnet: Einerseits Ermutigungen, Öffnung für Wünsche sowie auch Versuche, den Schüler/innen ihre Stärken bewusst zu machen – andererseits die Begrenzung auf Ausbildungsberufe.

**Klasse 1, zweite Teilgruppe, Frau Adam:
Ingenieure konstruieren Roboter,
Hauswirtschafterinnen arbeiten im Haus**

Vor Beginn der erste Stunde trifft sich die Protokollantin mit Frau Adam im BO-Büro – dort verkündet nach der Begrüßung eine andere Lehrkraft „mit

Stolz in der Stimme, dass jetzt ‚alles standardisiert‘ sei, der ganze Unterricht laufe in allen BO-Gruppen nach dem gleichen Schema ab.“ (bs) Im zweiten Durchlauf unterrichtet Frau Adam von Beginn an die Gruppe alleine. Es sind wie beim ersten Durchlauf zwei Unterrichtsstunden mit insgesamt 80 Minuten. Wiederum nehmen fünf Schülerinnen und drei Schüler teil, zu denen die Protokollantin notiert:

„Die neue Gruppe ist lustig und etwas ‚aufgekratzt‘. Es sind ein paar ziemlich gewitzte Schülerinnen dabei, insgesamt sind es fünf Mädchen und drei Jungen. Diese erste Stunde verläuft lebhaft, es geht um das Sammeln von Berufen. [...] Dabei achtet L sehr strikt darauf, dass nur Ausbildungsberufe genannt und aufgeschrieben werden“ (MM201501082pbs).

In den ersten zehn Minuten erklärt Frau Adam die Regeln (Melden, Zuhören, Jacke aus, Mütze ab, Trinken ja, Essen, Handy aus) und initiiert eine Vorstellungsrunde, die lebhaft verläuft. Insbesondere Hediye und Rojin bringen sich mit scherzhaften Behauptungen und selbstbewusst in den Diskurs ein. Anschließend kommt Frau Adam nochmals auf die Regeln zurück und „betont, dass, wenn es ‚große Probleme‘ gibt, es entsprechende ‚Konsequenzen‘ gebe, ‚das ganze Programm‘ von Ermahnungen, Trainingsraum, Einträge ins Logbuch, stehe auch im BO-Unterricht zur Verfügung, außerdem tausche sie sich regelmäßig mit den Tutorinnen darüber aus, wie sie sich hier verhalten. Die SuS sind für einen Moment ziemlich still, wirken aber nicht besonders verschreckt.“ (bs)

Der inhaltliche Einstieg erfolgt mit der Frage von Frau Adam nach „Berufsorientierung“ – was das denn sei und was die Schüler/innen darüber wissen:

„Besarta sagt, es gehe um Bewerbungen und wie man einen Job bekommt. Hediye sagt, es sei die Orientierung von Berufen – die Lehrerin kommentiert daraufhin, sie habe das Wort auseinander genommen, aber nicht die Frage beantwortet. Vicente meint, sie würden lernen, in welche Richtung man später arbeiten soll, also ‚was mein Weg sein soll.‘ Frau Adam nickt zustimmend und fragt, was BO noch sei. Rojin meint, es gehe darum, wie sie an ein Praktikum komme, Levend erwähnt den Begriff ‚Schulabschluss‘. Hier fragt Frau Adam nach: Was denn der Zusammenhang sei? Sebil meldet sich und sagt, dass, wenn man z. B. Anwältin werden will, das Abi

schaffen muss. Levend sagt, dass man für bestimmte Berufe einen besseren Abschluss braucht und dass man, wenn man Arzt werden will, alle drei Schulabschlüsse braucht – Hauptschulabschluss, Real-schulabschluss und Abi.

Frau Adam sagt, dass man ‚verrückterweise‘ die Bezeichnungen einiger Schulabschlüsse geändert habe – ob die SuS die kennen? Die SuS gucken sie abwartend an, sie erläutert ESA – früher Hauptschulabschluss, jetzt erster Schulabschluss. Wie denn der nächste Abschluss heiÙe. Besarta ruft ‚Mittlerer!‘ Die Lehrkraft erinnert an die Regel ‚Melden‘, sagt dann, dass das richtig ist und ergänzt noch ‚Abitur oder auch Hochschulzugangsberechtigung‘. Levend wirft ein: ‚Am besten macht man alle drei. Erst mal Hauptschulabschluss.‘ Frau Adam erklärt: ‚So läuft es hier in der Schule: Die Lehrer gucken auf die Noten, dann gibt es eine Prognose²⁴ – die gebe es jetzt schon, zum Ende der achten Klasse, und die SuS sollten sie ernst nehmen“ (bs).

Die von Frau Adam angeschnittene Frage, was Berufsorientierung sei, wird nach einigen Antworten von Schüler/innen dazu nicht weiter von ihr vertieft: In der Berufsorientierung geht es demnach um „Bewerbungen“, „wie man einen Job bekommt“, „in welche Richtung man arbeiten und was mein Weg sein soll“ und „wie man an ein Praktikum kommt“. Als ein Schüler, Levend, „Schulabschluss“ einwirft, dreht sich der nachfolgende Unterrichtsdis-kurs darum, welche Schulabschlüsse es gibt und welchen man für welche Berufe benötigt. Mit „Anwältin“ und „Arzt“ werden zwei Berufe genannt, die traditionellerweise ein gehobenes Prestige aufweisen. Die Lehrkraft geht darauf nicht ein, sondern bleibt beim Thema Schulabschlüsse und deren Umbenennung, die „verrückterweise“ stattgefunden habe. Mit dieser Einschätzung qualifiziert sie einen bildungspolitischen Vorgang als außerhalb des unter-richtlich Vermittelbaren liegend – was „verrückter“ ist, ist unerklärlich. Sie ver-gibt damit eine Chance, den Schüler/innen die Entwicklungen und die Mög-lichkeiten des Hamburger Bildungssystems transparent(er) zu machen und damit Zusammenhangswissen zu vermitteln: Es reicht, dass die Schüler/in-nen die Bezeichnungen kennen.

24 Die Schüler/innen beider Schulen erhielten jeweils am Ende des ersten und zweiten Schulhalbjahres eine Prognose im Hinblick auf den Schulabschluss: ESA, MSA oder Übergang in die Oberstufe – siehe Kapitel 11.

Nach Klärung der neuen Bezeichnungen durch die Lehrkraft konstatiert Levend: „Am besten macht man alle drei. Erst mal Hauptschulabschluss.“ Diese Äußerung wird durch Frau Adam mit „so läuft es hier in der Schule“ bestätigt und mit den Stichworten „Noten“ und „Prognosen“ sowie der Aufforderung, dass letztere von den Schüler/innen ernst genommen werden sollten, verknüpft.

Kurze Zeit später meldet sich Vicente und möchte noch etwas zu Levend sagen: „Wenn man Arzt werden will, brauche man ein gutes Abi, was mit Eins-Komma-Irgendwas, wenn es schlechter ist, geht das vielleicht nicht“ (bs). Hier erklärt Frau Adam nun, Vicentes Aussage bestätigend, dass sich die Bundesländer zusammengetan und Richtlinien erstellt haben, weil so viele Medizin studieren wollen, es aber gar nicht so viele Plätze gibt. Das heißt, hier wird nun Zusammenhangswissen vermittelt, aber zugleich die Botschaft vom Mangel an Studienplätzen und hohen Hürden transportiert.

Im weiteren Verlauf bringen sich die Schüler/innen mit zahlreichen Berufsnennungen sowie Informationen und Fragen zu Berufen und Schulabschlüssen ein. Vielfach greifen sie dabei Erfahrungen aus dem familiären Umfeld auf: Zwei Kusinen von Besarta arbeiten als Arzthelferinnen – die Lehrerin korrigiert: Medizinische Fachangestellte. Der Bruder von Vicente will sich um einen Ausbildungsplatz in einem großen Bekleidungsgeschäft bewerben. Rojin nennt Erzieherin und Sozialpädagogin und weiß auch über die jeweils benötigten Schulabschlüsse Bescheid. Die Lehrkraft fragt stellenweise nach und ergänzt Informationen, wobei es ihr stets um die Unterscheidung „Ausbildungsberuf – Studiengang“ geht, die jedoch nicht in allen Fällen vollständig korrekt ist:

„Vicente nennt Informatiker, die Lehrerin fragt in die Runde, ob das ein Ausbildungsberuf sei? Und antwortet selbst, dass es sich um einen Studiengang handle. Was macht ein Informatiker, will sie dann wissen. Vicente sagt, der arbeitet mit PCs. Frau Adam meint, es gebe unterschiedliche Teilbereiche. (Sie geht nicht darauf ein, dass es eine ganze Reihe von Ausbildungsberufen im IT-Bereich gibt – ich frage mich, ob ich ihr das sagen soll oder damit zu stark ins Feld eingreife?)“ (bs).²⁵

25 So gibt es bspw. den Ausbildungsberuf „Fachinformatiker/in“.

Hediye antwortet auf die Frage der Lehrkraft, was denn ein Ausbildungsberuf sei: „Ich werde bezahlt und die halbe Zeit ist Arbeit und halb bin ich in der Schule. Der Arbeitgeber entscheidet am Schluss, ob er einen übernimmt. Viele aus meiner Familie sind in Ausbildung, daher weiß ich das.“ Frau Adam stellt richtig, dass man mehr Zeit im Betrieb verbringt und ergänzt, dass die zeitliche Organisation des Berufsschulunterrichts abhängig vom Ausbildungsgang ist. Levend erzählt, dass der Freund seiner Schwester auf die Abendschule geht und will wissen, was man mit der Abendschule machen kann und warum sie abends stattfindet. Die Lehrkraft erklärt,

„dass viele Leute ja tagsüber arbeiten und dann abends z.B. einen Schulabschluss nachholen. Das sei natürlich anstrengend und man müsse viel Disziplin und Ehrgeiz dafür aufbringen. Es sei aber ein wichtiger Punkt, spricht sie die SuS an: Wenn ihr die Schule verlasst, ist das nicht das Ende der Lernzeit. Ihr habt ganz viele Möglichkeiten, auch um nachzuholen, was hier vielleicht nicht so gut geklappt hat“ (bs).

Anschließend kommt die Lehrkraft auf das Thema Ausbildungsberuf zurück: Dieser zeichne sich dadurch aus, dass es zwei Lernorte gibt, deshalb nenne man das auch „das duale System“ oder „duale Ausbildung“. Am Ende der Ausbildungszeit gebe es eine Prüfung, wenn man die bestehe, sei das der Nachweis, dass man die Ausbildung abgeschlossen habe und damit könne man sich dann bewerben. Zum Abschluss des ersten Teils der Unterrichtsstunde holt sie ein Buch hervor – Berufe aktuell – und betont, dass es darin *nicht* um Studienberufe gehe, sondern ganz viel über alle möglichen Ausbildungsberufe drin stehe.

Im zweiten Teil der Unterrichtsstunde kommt der als Neuerung eingeführte „Grabbelsack“ zum Einsatz (vgl. Kapitel 7.2.1). Auch hier geht es wieder fast ausschließlich um Ausbildungsberufe. Wie bereits im ersten Durchlauf und im ersten Teil dieser Unterrichtsstunde verwendet die Lehrkraft die weiblichen bzw. männlichen Berufsbezeichnungen uneinheitlich: Häufig orientiert sie sich am Geschlecht des Schülers oder der Schülerin, der oder die den Beruf genannt hatte (wie im Protokollauschnitt zum Informatiker). Manchmal weicht sie davon ab: Als Levend „Kosmetiker“ sagt, wiederholt sie „Kosmetiker, Kosmetikerin“ und bestätigt, dass es sich um einen Ausbildungsberuf handelt, der häufig an privaten Schulen angeboten werde. In einer anderen Situation orientiert sie sich offensichtlich auch am „Geschlecht der Berufe“ (Puhlmann 2005, S. 6):

„Hediye nennt Hauswirtschaft, L will wissen, was eine Hauswirtschafterin macht. Hediye weiß es nicht so recht. An Levend gewandt sagt L, dass Hauswirtschafter (m-Form) auch putzen und fragt, was sie noch tun. Die SuS albern herum und reden durcheinander. L schmunzelt, ermahnt dann aber zur Mitarbeit. Rojin meint, dass sie (die Hauswirtschafter/-innen) Sachen neu machen – sie fuchtelte mit den Händen und sagt dann, dass sie nicht weiß, wie sie das ausdrücken soll. Besarta meint, sie bauen Sachen und konstruieren Putzroboter.

L greift den Putzroboter auf und erzählt, sie habe gestern eine Sendung im Fernsehen dazu gesehen. Einige SuS sagen aufgeregt, ja, das haben sie auch gesehen. L erklärt, dass Ingenieure (m-Form) solche Roboter konstruieren und Hauswirtschafterinnen (w-Form) im Haus arbeiten. Was sie denn noch machen außer putzen? Sie ergänzt selbst, dass sie kochen und waschen und alles das tun, was im Haus zu erledigen sei, das würden sie alle von zuhause kennen, all die Dinge, die wahrscheinlich ihre Mutter auch tue. Irgendeiner murmelt, „meine Mutter kocht nicht, sie arbeitet und wir schieben Pizza in den Ofen“ (bs).

Des Weiteren zeigt sich hier zum einen, dass die traditionell geprägten Lebens- und Geschlechtervorstellungen der Lehrkraft und die Lebenswirklichkeit zumindest eines Schülers divergieren. Zum anderen erfolgt eine Gleichsetzung des hauswirtschaftlichen Berufs mit vermeintlich mütterlichen Tätigkeiten „zuhause“, was einer Verkennung gleichkommt.

Zum Abschluss der Stunde sollen die Schüler/innen jede/r für sich mindestens zehn Ausbildungsberufe notieren – es sollen explizit keine Studienberufe sein. Eigentlich sollen die Berufe noch besprochen werden, aber die Zeit reicht nicht mehr und Frau Adam beendet die Stunde damit, dass sie die Zusammenarbeit lobt und anschließend Fotos von den Schüler/innen macht.

In dieser ersten Unterrichtsstunde des zweiten Durchlaufs herrscht eine hohe Interaktionsdichte: Insgesamt lassen sich von den lehrkraftseitigen Äußerungen 27 dem Fragen, 29 dem Informieren, zehn dem Kommentieren und mindestens sieben dem Auffordern/Ermahnen (nicht jede Erinnerung, dass die SuS sich melden sollen, wurde einzeln erfasst), drei dem Aufgabenstellen (Abschreiben und Aufschreiben) und zwei dem Loben zurechnen. Die Schülerinnen und Schüler bringen sich folgendermaßen ein: mit elf Fragen, 18 aktiven Antworten und eigenständigen Beiträgen, 46 reaktiven Antworten zu

Schulabschlüssen, Berufsbezeichnungen und Berufstätigkeiten; dreimal wurde Schweigen, sechsmal Durcheinanderreden verzeichnet. Von den 75 namentlich zugeordneten Beiträgen kommen 47 von Schülerinnen und 28 von Schülern, d. h. im Durchschnitt beteiligt sich jede/r Schüler/in ca. neunmal.

Wie schon bei der ersten Teilgruppe ist auch hier wieder der Zweck der Stunde darauf ausgerichtet, die Schüler/innen auf die duale Ausbildung hin zu orientieren – diesmal allerdings nicht in Abgrenzung zu ungelerten Tätigkeiten, sondern zu Studienberufen.

Klasse 2, zweite Teilgruppe, Herr Eckner:

Einen Beruf zu finden ist eine ganz, ganz schwierige Sache

Auch Herr Eckner unterrichtet im zweiten Durchlauf die Gruppe alleine. Es sind vier Schüler und drei Schülerinnen anwesend, ein Schüler fehlt. Die Protokollantin und der Lehrer treffen früh im Klassenraum ein, der Lehrer nutzt die Zeit, um fünf Zweiertische in einem nahezu halbkreisförmigen Bogen vor der Tafel aufzustellen. Er selbst nimmt am Lehrerpult linkerhand vorm Smartboard Platz, die Protokollantin platziert er rechts neben dem Smartboard an einem kleinen runden Tisch. Die Schüler/innen scheinen die Sitzordnung klaglos zu akzeptieren: Die Schülerinnen setzen sich auf die drei Plätze, die dem Lehrerpult am nächsten sind, dann bleibt ein Platz frei, dann folgen die Schüler auf den Plätzen, die näher zur Tür hin liegen. Der Lehrer beginnt den Unterricht und stellt Berufsorientierung vor:

„Es ist ein neues Fach, damit alle Menschen, die nach der 10. Klasse von der Schule abgehen, auch einen Ausbildungsplatz finden. Einen Beruf zu finden ist eine ganz, ganz schwierige Sache.“ Dann eröffnet er ihnen, dass sie in den nächsten 10 Wochen zusammen arbeiten werden, und macht deutlich, in welcher Form: „Meine Devise heißt Ruhe, damit wir arbeiten können. Können wir uns darauf einigen, dass ihr die Mützen und Käppis abnehmt, damit ich Euch besser sehen kann? Danke.“ [Die Protokollantin stellt sich vor.] Der Lehrer übernimmt wieder: „Ihr seid die, die hier arbeiten werden. Ich möchte, dass ihr ein schönes Namensschild macht.“ Nachdem die SuS sich Namensschilder gemacht haben, startet der Lehrer eine Vorstellungsrunde. Er stellt sich vor, [nennt seinen Beruf und die Berufsschule, an der er tätig ist] und sagt: „Das ist Eure Zukunft, dorthin zu kommen.“ [Er meint die Berufsschule.] Die SuS stellen sich der Reihe nach vor“ (MM201501081ptb).

Alle nennen als erstes ihr Alter. Die Schüler beginnen, die ersten drei – Cevat, Özden, Dzemil – geben als Hobby Fußball an, Serkan gibt nur sein Alter an. Als Fuada an der Reihe ist, sagt sie ihren Wohnort, und dass sie Abitur machen, studieren und Apothekerin werden möchte. Als ihr Hobby nennt sie Schlittschuhlaufen bei „Planten un Blumen“, einem bekannten, zentral gelegenen Hamburger Park. Ilayda nennt ebenfalls nur ihr Alter, Daria zeichnet gerne – hier hakt der Lehrer ein und erklärt Zeichnen zu ihrer Stärke. Nach der Runde kommt Herr Eckner wieder auf das Fach zu sprechen:

„Ihr benötigt eine Mappe, die ihr die nächsten drei Jahre behaltet und darin Arbeitsmaterialien sammelt, und einen USB-Stick. Ich werde die Zeit mit Euch zusammenarbeiten, auch sehr persönlich. Ihr kommt auch zu Beratungsgesprächen in mein Büro. Das fängt nächstes Jahr an, kann aber bei Bedarf auch dieses Jahr stattfinden. Ich habe auch Eure Zeugnisnoten. Hier gibt es von mir keine Note. Aber ich erwarte, dass ihr konzentriert und engagiert arbeitet, denn es geht um eure Zukunft. Diese Fach ist neu, es geht um Sachen, wie: was kannst Du gut und wohin geht die Reise“ (tb).

Zu Beginn deklariert der Lehrer als Zweck des neuen Fachs Berufsorientierung, dass alle, die nach der 10. Klasse die Schule verlassen, einen Ausbildungsplatz finden – was er im nächsten Satz als „ganz, ganz schwierig“ qualifiziert. Er spricht dann von „Zusammenarbeit“ mit den Schüler/innen und stellt dafür, ähnlich wie Frau Adam, aber in abgeschwächter Form, einige Regeln auf. Die Berufsschule sei ihre Zukunft: Die Formulierung „dorthin zu kommen“ vermittelt, dass es um die Bewältigung einer Strecke geht. Auf die Vorstellung der einzelnen Schüler und Schülerinnen geht Herr Eckner nicht ein, nur bei Daria stellt er in Bezug auf ihr Hobby eine Verbindung zu „Stärke“ her, die aber wie mechanisch erfolgt und nicht weiter erklärt wird. Berufsorientierung wird dann konkretisiert hinsichtlich benötigter Arbeitsmaterialien und mit Blick auf „sehr persönliche Zusammenarbeit“, die in Form von Beratungsgesprächen erfolgen soll. Beides wird nicht weiter erläutert oder begründet, die Zwecke werden implizit als bekannt und aus sich heraus verständlich vorausgesetzt. Da für die Mitarbeit im Fach der „Hebel Notengebung“ entfällt, wird die Formel von „eurer Zukunft“ eingesetzt. Eine weitere Konkretisierung erfolgt mit „es geht um Sachen wie: was kannst du gut“. Der Abschluss der Rede mit „und wohin geht die Reise“ lässt die Zukunft nun wieder offen erscheinen – führen also doch nicht alle Wege in die Berufsschule?

Als nächstes wird mit Gegenständen aus dem „Grabbelsack“ gearbeitet: Sie werden, wie in der Stunde von Frau Adam, einzeln von den Schüler/innen aus dem Beutel gezogen und assoziativ in Verbindung mit Berufen gebracht. Der Lehrer achtet darauf, dass vor allem Ausbildungsberufe genannt werden:

„Daria hat eine Zahncremetube gezogen und kommt auf: ‚Chemiker, Chemiker untersuchen Stoffe und beobachten Stoffe.‘ Durch Nachfragen des Lehrers kommen die SuS auch auf ‚Chemikant‘ und ‚Zahnmedizinische Fachangestellte‘. [...] Fuada hat ein Feuchtigkeitstuch von Lufthansa in der Hand. Sie schlägt ‚Pilot‘, ‚Stewardess‘ und ‚Arbeit am Flughafen‘ vor. Herr Eckner lenkt noch auf die Firma Airbus hin und betont, dass man sich jetzt bewerben muss, um dort 2016 ein Praktikum zu machen. Serkan hat einen Kamm gezogen und kommt auf Friseur. Der Lehrer befragt ihn, wie oft er zum Friseur geht, und ob es ein Damen- oder Herrenfriseur ist. Es ist ein Herrenfriseur und der Lehrer weist daraufhin, dass es ein Beruf ist, in dem auch viele Männer arbeiten. Dann hat Dzemil eine Uhr gezogen und nennt Uhrmacher. Özden hat eine entwertete Bankkarte gezogen und erklärt den Beruf ‚Banker‘. Herr Eckner fasst zusammen: ‚Es geht ums Geld. Interessanter Job.‘ Er macht, wie schon bei Airbus, klar, dass man sich jetzt bei der Haspa [Hamburger Sparkasse] bewerben muss, um in einem Jahr dort ein Praktikum zu machen. Cevat hat einen Schnellhefter gezogen und sagt ‚Student oder Lehrer‘. Dem Lehrer geht es mehr um Berufe im Büro, er schlägt ‚Steuerberater‘ vor“ (tb).

Abgesehen davon, dass auch hier wieder fast ausschließlich männliche Berufsbezeichnungen von den Schüler/innen wie vom Lehrer verwendet werden, wird vom Lehrer in zwei Fällen von den Studienberufen Chemiker und Lehrer auf Alternativen, die mit Ausbildungsberufen zu erreichen sind, hingearbeitet. Unklar ist allerdings, ob Daria überhaupt weiß, dass „Chemiker“ ein Studienberuf ist. Anders als Frau Adam thematisiert Herr Eckner nicht, mit welchen Schulabschlüssen welche Berufe erreicht werden können. Wiederum ohne dass klar ist, ob die Schüler/innen um das Image des Friseurberufs als „weiblich“ wissen, wird von Herrn Eckner versucht, dieses Image aufzuweichen: Er nimmt dafür im ersten Schritt eine geschlechtsdramatisierende Trennung des Berufs in „Damenfriseur“ und „Herrenfriseur“ vor und ver-

schiebt im zweiten Schritt im Sinne der Theorie Gottfredsons (vgl. Kapitel 2.1) die „Geschlechtstypik“ des Berufs, indem er, anknüpfend an die Erfahrung von Serkan, deutlich macht, dass viele Männer in dem Beruf arbeiten: Geschlechtertrennung vorausgesetzt, kann „Herrenfriseur“ somit zu einer akzeptablen beruflichen Option für Jungen werden.

Der Rest der Stunde wird darauf verwendet, dass die Schüler/innen sich mit Berufen auseinandersetzen. Dies geschieht zunächst, indem sie anhand ihres Lieblingsgegenstands einen Beruf auswählen und dazu ein paar Sätze aufschreiben. Anschließend wirft Herr Eckner die Frage auf, „was man machen muss, um in diesen Berufen zu arbeiten.“ Ein Schüler gibt die Antwort: „Man braucht einen Abschluss“ und der Lehrer ergänzt, dass man eine Ausbildung benötigt, woraufhin einige Schüler/innen erzählen, in welchen Ausbildungen sich ihre Geschwister gerade befinden. Herr Eckner greift dies auf und erklärt mit einer kurzen Skizze am Smartboard, dass die Ausbildung sowohl in der Berufsschule als auch im Betrieb stattfindet und in der Regel drei Jahre dauert. Dann betont er nochmals, wie schwierig die Berufswahl sei und verteilt ein Arbeitsblatt mit 37 Berufen, zu denen die SuS jeweils typische Tätigkeiten aufschreiben sollen. Nach dieser ca. 15minütigen Übung fordert Herr Eckner die SuS dazu auf, sich kurz zu der Frage „Welcher Beruf passt zu mir?“ auszutauschen. Im anschließenden Plenum sagt Cevat, dass er Tierpfleger werden möchte, was der Lehrer damit kommentiert, „dass es sehr schwer ist dort einen Praktikumsplatz zu bekommen, aber wir kennen Betriebe und helfen dabei.“ (tb) Serkan möchte Verkäufer beim Kiosk werden, was vom Lehrer sofort mit „kein Ausbildungsberuf“ zurückgewiesen wird, so dass Serkan auf die Supermarktkette Penny umschwenkt.

Das Protokoll dokumentiert insgesamt 45 Interaktionen des Lehrers, davon 20, die als Informieren gewertet werden können; sieben lassen sich als Fragen, je sechs als Auffordern und Kommentieren einordnen. Begründen und Aufgabe stellen sind je dreimal zu finden. Schülerseitig sind 47 Äußerungen notiert, davon ist nur eine als Frage kategorisierbar. Nicht individuell zugeordnet sind acht reaktive Antworten. Insgesamt kommen 25 Schüler (jeder somit ca. sechsmal), 14 Schülerinnen (jede etwa fünfmal) zu Wort; sechs Antworten (zwei von Sw, vier von Sm) lassen sich als aktive Beiträge bezeichnen.

Herr Eckner begründet das Fach Berufsorientierung mit dem Ziel der Findung eines Ausbildungsplatzes und mit den Schwierigkeiten auf dem Weg zu diesem Ziel. Unklar bleibt jedoch, worin die Schwierigkeiten eigentlich bestehen und welche Schritte im Unterricht erfolgen sollen, um diese Schwierigkeiten zu überwinden. Die Vagheit mancher Äußerungen („wohin

die Reise geht“) stellt keine Offenheit dar, denn die Skizze am Smartboard gegen Ende der Stunde macht deutlich: Es bleibt bei der eingangs genannten „Zukunftsperspektive Berufsschule“.

6.3 Fazit

In diesem Kapitel wurden ethnografische Protokolle der jeweils ersten (beobachteten) Unterrichtsstunden im Fach „Berufsorientierung“ systematisch auf Themen und Interaktionen untersucht.

An beiden Schulen finden sich individuell geprägte Formen des Einstiegs ins Fach und die immanenten Sinngehalte – also die explizierten Zwecke des Unterrichts – differieren. Während bei Frau Amann die Bewahrung vor falschen Berufswahlen zentral ist, stellt Frau Dehner die Notwendigkeit von Alternativen zum Wunschberuf heraus. Herr Conrad betont die eigenverantwortliche Organisation der Lernfortschritte über den Berufswahlpass-Ordner, Herr Fechner vermittelt Berufsorientierung als behördliche Anordnung mit dem Ziel der Berufsfindung. Bei Frau Adam (und Frau Bauer) steht in beiden Teilgruppen die Wichtigkeit der dualen Ausbildung im Fokus, bei Herrn Eckner (und Frau Dressel) ist dies auch der Fall, wenn auch nicht so deutlich vermittelt.

An beiden Schulen werden die Themen überwiegend in Form des fragend-entwickelnden Unterrichts bearbeitet: Das Fragenstellen an die Schüler/innen ist die mit Abstand häufigste Kommunikationsform (65 an der Anna-Siemsen-Schule – ASS, 85 an der Martha-Muchow-Schule – MMS); dafür, dass es sich um ein neues Fach handelt, werden insgesamt selten und wenige Informationen gegeben (31 an der ASS, 75 an der MMS), wobei es sich häufig um Detailinformationen im Kontext von Aufgabenstellungen, Unterrichtsablauf und Berufenennungen handelt, jedoch kaum systematische Informationen zum Bildungs- und Ausbildungssystem gegeben werden. Noch seltener finden sich Begründungen zu Inhalten und Vorgehensweisen und die Vermittlung von Zusammenhangswissen. In verschiedenen Situationen wird ein Nichtwissen seitens der Lehrkräfte sichtbar, mit dem jedoch nicht offen oder produktiv in der Weise umgegangen wird, dass der Wechsel hin vom Lehrer bzw. von der Lehrerin zur Begleitperson auf Augenhöhe vollzogen wird. Dies zeigt sich auch daran, dass den Schüler/innen kaum Gelegenheit gegeben wird, bei dieser sie nicht nur individuell betreffenden Zukunftsplanung Fragen zu entwickeln und zu stellen. Es bleibt bei der Rollenverteilung, dass Lehrkräfte Fragen und Aufgaben stellen, die schüler/

innenseitig zu bearbeiten sind. Insgesamt wird Berufsorientierung von den Lehrkräften insofern „wörtlich“ genommen, als der Unterricht eben ausschließlich auf Berufsfindung ausgerichtet und nicht in Zusammenhang mit Lebensplanung („work-life-balance“) gebracht wird – entsprechende Fragen oder Beiträge von Schüler/innen hierzu werden nicht aufgegriffen, nur selten wird auf Möglichkeiten des Bildungsaufstiegs im Kontext lebenslangen Lernens verwiesen.

Im Hinblick auf Geschlecht kann festgehalten werden, dass eine Bearbeitung der Genderthematik auf einer Metaebene nicht stattfindet. Gelegenheiten, Geschlechterverhältnisse im Rahmen von Berufenennungen zu reflektieren, sind reichlich vorhanden, sie werden jedoch nicht genutzt. Stattdessen erfolgen Doing-Gender-Prozesse, in denen Geschlechterstereotype verstärkt werden: Die Frage der Geschlechterverteilung in Berufen wird als bedeutsam und damit als Orientierung gebend deklariert, was seine Bestätigung auch darin findet, dass Schülerinnen „typische Frauenberufe“ vorgeschlagen werden; ein möglicherweise vorhandenes Interesse an einem „Männerberuf“ wie Estrichleger seitens einer Schülerin wird von der Lehrkraft verblüfft-skeptisch kommentiert; männliche und weibliche Berufsbezeichnungen werden gemäß des Geschlechts des angesprochenen Schülers bzw. der angesprochenen Schülerin verwendet. Dem „Chefkoch“ werden „Chefsekretärinnen“ gegenübergestellt; es ist die Rede von „Fachmännern“ und von „Damen-“ bzw. „Herrenfriseuren“; eine Lehrkraft findet es wichtig, dass auch die weiblichen Berufsbezeichnungen genannt werden, sie hält dies jedoch nicht durch, während ein anderer Lehrer den Gebrauch des generischen Maskulinums befürwortet.

Die Einheit in der Vielfalt des Umgangs mit Geschlecht besteht in der Nichtbearbeitung von Stereotypen und dies liegt u. a. darin begründet, dass in den behördlichen Konzepten zwar dazu aufgefordert wird, Einschränkungen in der Berufswahl aufgrund von Geschlecht zu bearbeiten, jedoch kaum Hinweise gegeben werden, wie dies erfolgen soll und auch keine theoretische Basis dafür genannt wird (vgl. Kapitel 4).

7 SCHULISCHER BERUFSORIENTIERUNGS- UNTERRICHT – BERUFSORIENTIERUNG AUF'S HANDWERK?²⁶

Das Ziel einer Erweiterung des Berufsspektrums, wie es im BOSO-Konzept vorgesehen ist, hängt auch damit zusammen, welche Berufe Schülerinnen und Schüler bereits kennen und mit welchen sie bekannt gemacht werden. Wie im Stand der Forschung (vgl. Kapitel 2) deutlich wurde, beklagen viele Schülerinnen und Schüler, nicht genügend über Berufe zu wissen, um eine angemessene „Wahl“ zu treffen. Eine unserer Auswertungsfragen zielte folglich darauf, wie die Jugendlichen in das System der beruflichen Bildungsmöglichkeiten eingeführt werden und welche Berufe ihnen dabei angeboten werden bzw. über welche sie sich informieren sollen oder können. Um die Fragen nach den Kenntnissen von Berufsfeldern und Berufen einer Antwort näher zu bringen, haben wir aus den Beobachtungsprotokollen der Berufsorientierungsstunden in einem ersten Schritt ausgewertet, welche Berufe von wem genannt wurden. Das heißt, es geht zunächst weniger um eine detaillierte Vorstellung von Berufen, sondern nur darum, welche überhaupt erwähnt wurden (Kapitel 7.1). In einem zweiten Schritt betrachten wir, in welchen Kontexten Berufe bzw. Berufsfelder erarbeitet wurden (Kapitel 7.2). Ein kurzes Fazit zeigt, dass der schulische Berufsorientierungsunterricht nicht so angelegt ist, dass er ein breites Spektrum an Berufen offeriert (Kapitel 7.3).

7.1 Berufsnennungen im Unterricht

Da es eine Vielzahl an Berufen gibt – allein mehr als 300 Ausbildungsberufe im dualen System sowie zahlreiche vollzeitschulische Berufsausbildungen und inzwischen mehr als 18.000 Studiengänge – ist es nicht unwichtig, wie ein Überblick über diese Berufe hergestellt wird. Zunächst werden deshalb die im Unterricht genannten Berufe im Blick auf die verschiedenen Berufsbe-
reiche analysiert, die John Holland vorschlägt (vgl. Kapitel 2.1). Differenziert

26 Die in diesem Kapitel vorgestellten Ergebnisse wurden in gekürzter Form bereits im Rahmen des Beitrags Faulstich-Wieland/Scholand (2016b) veröffentlicht.

wurde danach, ob die Lehrkraft die Berufsbezeichnung eingebracht hat oder es eine Schülerin oder ein Schüler tat. Da dies nicht immer identifizierbar war, gibt es als vierte Kategorie (allgemein) die Liste der Berufsnennungen, die nicht zuordenbar waren. Danach wird gefragt, ob es sich eher um Berufe aus dem Qualifikationsspektrum der mit dem Ersten allgemeinbildenden Schulabschluss (ESA) oder dem Mittleren Schulabschluss (MSA) erreichbaren Berufe handelt oder ob es um Berufe geht, die Abitur erfordern. Als letztes wird untersucht, ob mehr „Männerberufe“, „Frauenberufe“ oder neutrale Berufe thematisiert werden.

7.1.1 Berufsnennungen im Spektrum des RIASEC-Schemas

John Holland unterscheidet in seinem RIASEC-Schema sechs Berufsbereiche, denen unterschiedliche Berufsinteressen entsprechen.

R-Berufe („**realistic**“) meinen praktische Tätigkeiten, d. h. vor allem handwerkliche und/oder technische Berufe. Beispiele dafür sind Augenoptiker/in, Bäcker/in, Friseur/in, Kfz-Mechatroniker/in, Zahn-techniker/in, aber auch Chirurg/in, Ingenieur/in, Pilot/in oder Zahn-ärzt/in.

I-Berufe („**intellectual**“) sind Berufe aus dem wissenschaftlichen Bereich, aber auch solche, die analytische und problemlösende Tätigkeiten betreffen. Beispiele sind Apotheker/in, Arzt/Ärztin, Physiker/in, aber auch Chemielaborant/in, Heilpraktiker/in oder Orthopäd/in.

A-Berufe („**artistic**“) betreffen solche, die sich im eher künstlerischen Feld ansiedeln. Beispiele sind Dekorateur/in, Dolmetscher/in, Florist/in, Sportler/in, aber auch Architekt/in, Musiker/in.

S-Berufe („**social**“) entstammen dem sozialen Bereich. Dazu gehören Pflegeberufe, Erzieher/in, Fitnesstrainer/in, Physiotherapeut/in, aber auch Lehrer/in, Sozialpädagoge/in.

E-Berufe („**entrepreneur**“) sind auf unternehmerische Tätigkeiten orientierte Berufe. Beispiele sind Kaufleute, Immobilienmakler/in, Juwelier/in, Kellner/in.

C-Berufe („**conventional**“) betreffen konventionelle Tätigkeiten, womit vor allem ordnende bzw. genau organisierte Arbeiten gemeint sind. Beispiele sind Arzthelfer/in, Bauzeichner/in, Busfahrer/in, Sekretär/in, aber auch Anwalt/Anwältin, Richter/in.

Abbildung 5

Nennung der Berufe nach dem RIASEC-Schema

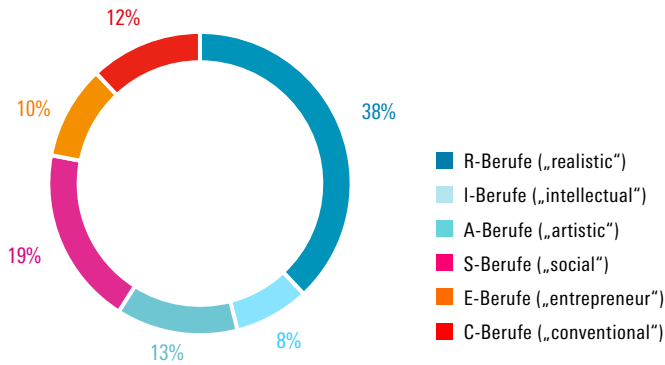


Tabelle 4

Berufsnennungen nach RIASEC-Schema in absoluten Zahlen und prozentual

	Martha-Muchow-Schule		Anna-Siemsen-Schule		Gesamt	
	absolut	prozentual	absolut	prozentual	absolut	prozentual
R-Berufe („realistic“)	89	38 %	135	38 %	224	38 %
I-Berufe („intellectual“)	13	6 %	33	9 %	46	8 %
A-Berufe („artistic“)	21	9 %	58	16 %	79	13 %
S-Berufe („social“)	56	24 %	56	14 %	112	19 %
E-Berufe („entrepreneur“)	22	9 %	37	10 %	59	10 %
C-Berufe („conventional“)	33	14 %	43	13 %	76	13 %
Gesamt	234	100 %	362	100 %	596	100 %

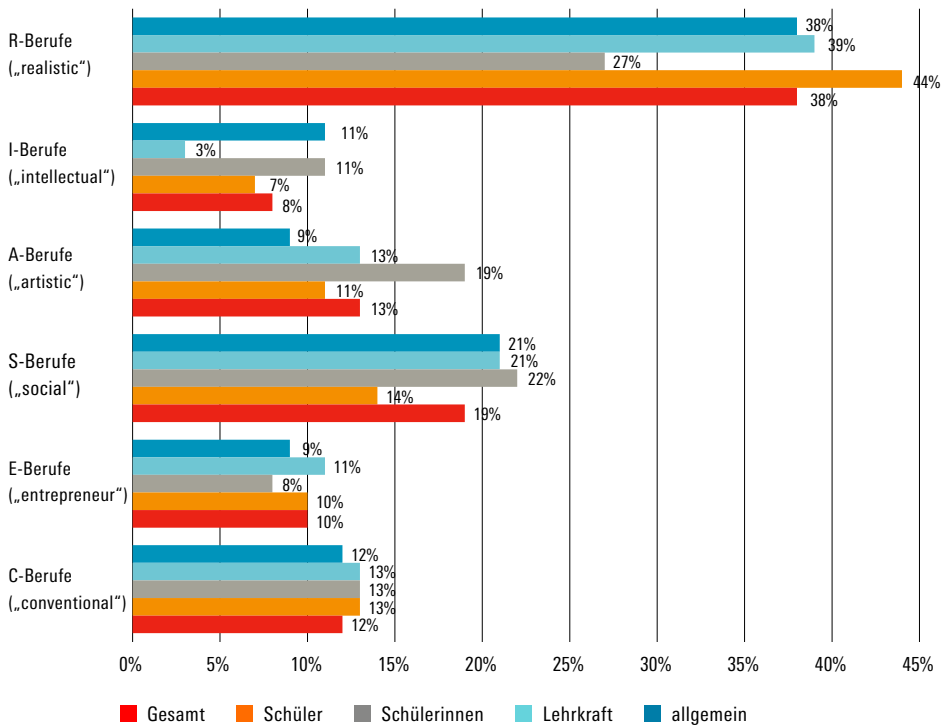
Quelle: Eigene Darstellung

Den größten Anteil an den Berufsnennungen im beobachteten Berufsorientierungsunterricht haben mit 38 Prozent die Berufe aus dem „realistic“-Bereich, d. h. vor allem handwerkliche Tätigkeiten. An zweiter Stelle folgen die sozialen Berufe mit einem knappen Fünftel, danach die künstlerischen und die konventionellen Berufe mit je 13 Prozent. Am geringsten vertreten sind die intellektuellen Berufe mit 8 Prozent der Nennungen (vgl. [Abbildung 5](#)).

Die beiden beobachteten Schulen unterscheiden sich dabei in den Anteilen, die auf die Berufsgruppen fallen (vgl. [Tabelle 4](#)): An der Martha-Muchow-Schule aus einem prekären Stadtteil machten die Nennungen sozialer Berufe fast ein Viertel (24 Prozent), die künstlerischen nur 9 Prozent und die intel-

Abbildung 6

Prozentuale Verteilung der Berufsnennungen nach Gruppen nach RIASEC



Quelle: Eigene Darstellung

lektuellen Berufe sogar nur 6 Prozent aus. In der Anna-Siemsen-Schule, die in einem sozial durchmischten Stadtteil liegt, waren die künstlerischen Berufe mit 16 Prozent, die sozialen mit nur 14 Prozent und die intellektuellen mit 9 Prozent vertreten.

Die Nennung von Berufen durch die verschiedenen Gruppen zeigt einige Unterschiede (vgl. [Abbildung 6](#)): Schüler nennen am häufigsten Berufe des R-Bereichs, Schülerinnen im Verhältnis zu den anderen Gruppen am wenigsten. Sie erwähnen deutlich häufiger als die Lehrkräfte, aber auch als Schüler Berufe des I-Bereichs und im Vergleich zu allen anderen Gruppen mehr Berufe des A-Bereichs. Der S-Bereich wird im Vergleich am wenigsten von den Schülern benannt.

7.1.2 Berufsnennungen nach Berufen mit geringeren oder höheren Eingangsvoraussetzungen

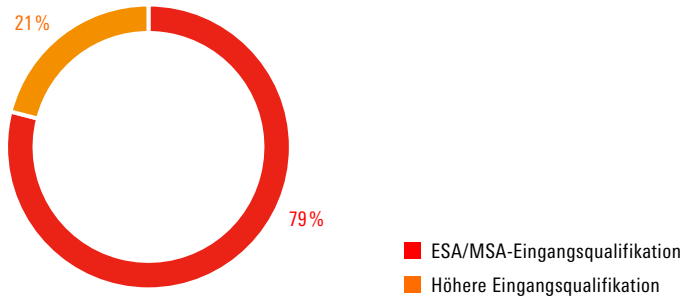
In einem zweiten Schritt überprüfen wir, ob die genannten Berufe zu denen gehören, die über eine Berufsausbildung – in der Regel im dualen System oder in einer Berufsfachschule – zu erreichen sind, und zwar um solche, die mit einem ESA oder MSA erreichbar sind – worüber im dualen System die als „Gatekeeper“ fungierenden Unternehmen, im berufsbildenden Bereich die formalen Eingangsvoraussetzungen entscheiden –, oder ob es sich um Berufe handelt, für die das Abitur erwartet wird – wie insbesondere bei den Studienberufen, aber durchaus auch bei einigen Ausbildungsberufen. Beispiele für Berufe der ersten Gruppe sind Friseur/in, Heilpraktiker/in; Beispiele für Berufe der zweiten Gruppe sind Architekt/in, Ingenieur/in, Richter/in.

Es zeigt sich (vgl. [Abbildung 7](#)), dass die genannten Berufe zu 79 Prozent der ersten Gruppe angehören, also jenen Berufen, die geringere Eingangsvoraussetzungen voraussetzen und vermutlich auch mit einem geringeren Prestige versehen sind. Nur in 21 Prozent der Fälle werden Berufe genannt, die höhere Eingangsvoraussetzungen haben. In der Martha-Muchow-Schule sind die Anteile der Berufe, die mit einem ersten oder mittleren Abschluss zu erreichen sind, noch stärker vertreten als in der Anna-Siemsen-Schule (vgl. [Tabelle 5](#)).

Erneut findet sich eine deutliche Diskrepanz zwischen den Lehrkräften und den Schülerinnen (vgl. [Abbildung 8](#)): Die Lehrkräfte benennen mit 85 Prozent vor allem Berufe mit niedrigem Anspruch und nur zu 15 Prozent solche mit hohem Anspruch bzw. Prestige, während die Schülerinnen letztere zu 26 Prozent nennen.

Abbildung 7

Verteilung der Berufsnennungen insgesamt nach Eingangsqualifikationen



Quelle: Eigene Darstellung

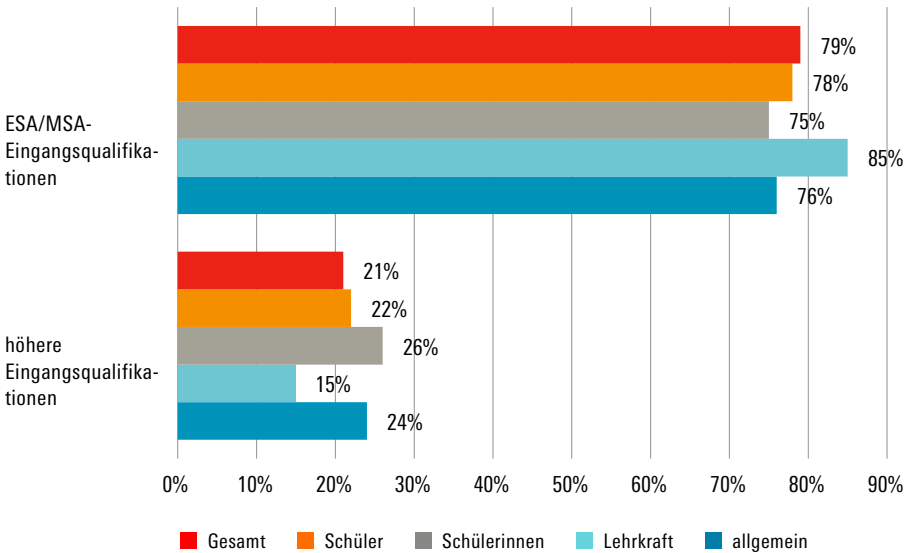
Tabelle 5

Berufsnennungen nach Eingangsqualifikationen in absoluten Zahlen und prozentual

	Martha-Muchow-Schule		Anna-Siemsen-Schule		Gesamt	
	absolut	prozentual	absolut	prozentual	absolut	prozentual
ESA/MSA-Eingangsqualifikation	186	83 %	258	75 %	444	79 %
höhere Eingangsqualifikation	37	17 %	84	25 %	121	21 %
Gesamt	223	100 %	342	100 %	565	100 %

Quelle: Eigene Darstellung

Prozentuale Verteilung der Berufsnennungen nach Gruppen nach Eingangsqualifikationen



Quelle: Eigene Darstellung

Diese Orientierung auf Berufe mit geringeren Eingangsqualifikationen widerspiegeln nicht einmal die Abschlussprognosen und noch viel weniger die Abschlussambitionen der Jugendlichen, insbesondere nicht jene der Schülerinnen (vgl. Kapitel 11). Mehr als 80 Prozent der Schülerinnen und immerhin noch Zweidrittel der Schüler wollen gerne das Abitur machen. Der ESA als Abschluss wird nur von einer ganz kleinen Zahl von Jugendlichen als Ziel angegeben. Die Prognosen der Lehrkräfte besagen, dass die Hälfte der Mädchen und gut Zweidrittel der Jungen nur einen ersten Schulabschluss erreichen werden – das sind aber immer noch zwischen 16 und 35 Prozentpunkte weniger als durch die Nennung von entsprechenden Berufen nahegelegt wird.

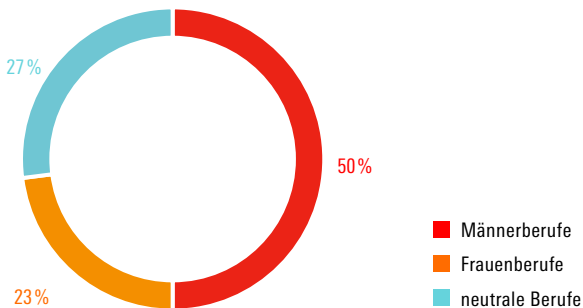
7.1.3 Berufsnennungen nach „Frauenberufen“, „Männerberufen“ und neutralen Berufen

In einem dritten Analyseschritt wird geprüft, ob die im Berufsorientungsunterricht genannten Berufe eher „Frauenberufe“, „Männerberufe“ oder geschlechtsneutrale Berufe sind. Die Orientierung erfolgt dabei an dem zahlenmäßigen Kriterium der Beschäftigung von Frauen und Männern in einem Beruf: Gehören mehr als 70 Prozent der Beschäftigten in einem Beruf einem Geschlecht an, so bezeichnet man diesen als „geschlechtstypischen“ Beruf. Beispiele für „Frauenberufe“ sind Bauzeichnerin oder Erzieherin. Beispiele für Männerberufe sind Gärtner oder Pilot. Bewegt sich der Anteil der Geschlechter zwischen 31 Prozent und 69 Prozent, so handelt es sich um einen neutralen Beruf. Beispiele hierfür sind insbesondere die kaufmännischen Berufe (mit Ausnahme der Kaufleute für Büromanagement – dies ist nach wie vor ein Frauenberuf).

Mit der Hälfte der Nennungen dominieren Männerberufe, ein knappes Drittel sind Frauenberufe und ein knappes Viertel stammt aus dem Bereich der geschlechtsneutralen Berufe (vgl. [Abbildung 9](#)).

Abbildung 9

Verteilung der Berufsnennungen insgesamt nach Geschlechtstypik



Quelle: Eigene Darstellung

Berufsnennungen nach Geschlechtstypik in absoluten Zahlen und prozentual

	Martha-Muchow-Schule		Anna-Siemsen-Schule		Gesamt	
	absolut	prozentual	absolut	prozentual	absolut	prozentual
Männerberuf	107	46 %	182	52 %	289	50 %
Frauenberuf	72	31 %	64	18 %	136	23 %
neutraler Beruf	53	23 %	106	30 %	159	27 %
Gesamt	232	100 %	352	100 %	584	100 %

Quelle: Eigene Darstellung

In der Martha-Muchow-Schule werden Frauenberufe zu fast einem Drittel genannt, während sie in der Anna-Siemsen-Schule zu weniger als einem Fünftel vorkommen (vgl. Tabelle 6). Umgekehrt zeigt sich das Verhältnis zwischen den Schulen in Bezug auf neutrale Berufe.

Schüler thematisieren vor allem Männerberufe, während Schülerinnen zu je einem guten Drittel Männerberufe und neutrale Berufe nennen (vgl. Abbildung 10). Frauenberufe werden am wenigsten von Schülern genannt, während Lehrkräfte am seltensten neutrale Berufe nennen.

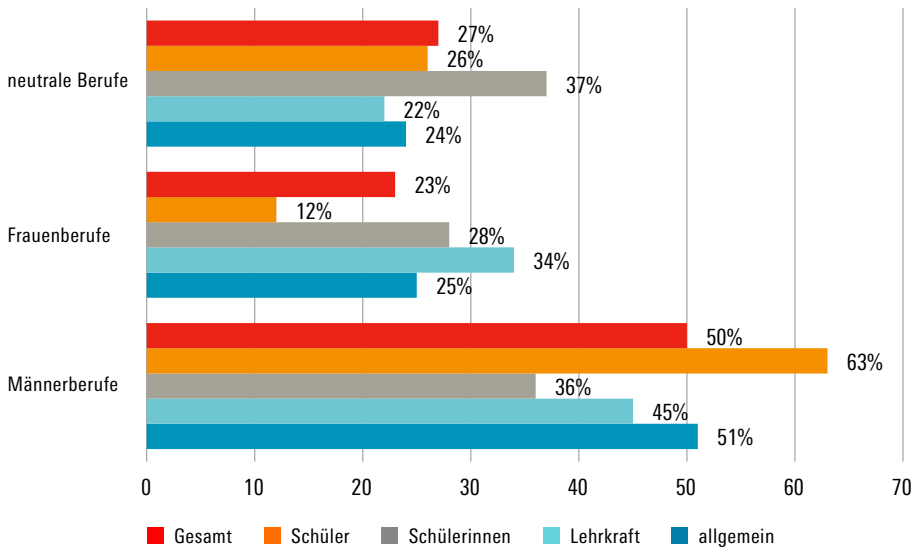
Insgesamt haben wir es bei den Nennungen von Berufen also mit einer deutlichen Begrenzung zu tun, da vor allem Handwerksberufe, „Männerberufe“ und Berufe mit geringeren Eingangsqualifikationen erwähnt werden.

7.2 Kontextualisierung der Berufsnennungen

Die Beobachtungsprotokolle der einzelnen Klassen wurden in einem zweiten Schritt danach durchsucht, in welchem Kontext die Berufsnennungen erfolgt sind und welche Informationen über die Berufe damit verbunden wurden, d. h. wie ein systematischer Überblick über die Vielzahl von Berufsmöglichkeiten vermittelt wurde.

In beiden Schulen beginnt der Unterricht zunächst mit der Nennung einzelner Berufe, ohne detaillierter auf diese einzugehen oder sie systematisch

Prozentuale Verteilung der Berufsnennungen nach Gruppen nach Geschlechtstypik



Quelle: Eigene Darstellung

einzuordnen. Einordnungsversuche werden insbesondere versucht durch die Konzentration auf Handwerksberufe. Eine detailliertere Beschäftigung mit einzelnen Berufen geschieht individuell durch die Bearbeitung von Berufs-Steckbriefen.

7.2.1 Berufe-ABC

In beiden Schulen stehen ziemlich am Anfang des Unterrichts Versuche, herauszufinden, welche Berufe die Schüler/innen bereits kennen. So begann der Unterricht beispielsweise in der Martha-Muchow-Schule damit, dass die Schüler/innen sich über einzelne Berufe informieren sollten. In Anlehnung an das Stadt-Land-Fluss-Spiel wurde eine Sammlung von Berufen erstellt. Zu diesen sollten die Schüler/innen als Hausaufgabe Informationen sammeln. So heißt es u. a. im Protokoll:

„Frau Adam sagt, dass sie ja letztes Mal Stadt-Land-Fluss gespielt hätten und sie dann auf den Beruf des Müllmannes gekommen seien, der, der hinten auf dem Wagen mitfährt; und zum Schluss wäre die Frage offen geblieben, ob der Beruf so heißt und welchen Schulabschluss man dafür braucht. Sie fragt, wer etwas dazu herausgefunden hat. Yasar (m) hat gegoogelt, hat aber den Beruf ‚Müllmann‘ nicht gefunden, sondern nur etwas anderes, es fällt ihm aber nicht mehr genau ein, wie das hieß“ (MM2014082882pbs).

In der weiteren Besprechung in dieser Stunde ging es dann zum einen darum, wo man entsprechende Informationen erhält (hier wird vor allem auf die Plattformen der Bundesagentur für Arbeit verwiesen), zum anderen um eine Unterscheidung zwischen an- und ungelerten Berufen und solchen, für die im dualen System ausgebildet wird. Am Beispiel des „Müllmannes“ wurde aufgezeigt, dass diejenigen, die hinten auf dem Müllauto mitfahren und den Müll einsammeln, ungelerte Arbeitskräfte seien, während es aber auch den dualen Ausbildungsberuf der Fachkraft Kreislauf- und Abfallwirtschaft gäbe.

Im zweiten Durchlauf an dieser Schule (die Klassen waren in drei Gruppen aufgeteilt, so dass immer nur ein Drittel Berufsorientierungsunterricht hatte, während die anderen Zweidrittel in Arbeitslehre unterrichtet wurden), d. h. mit der zweiten Gruppe jeder Klasse wurden Gegenstände aus einem von den Lehrkräften mitgebrachten „Grabbelsack“ zu Berufen zugeordnet. Ähnlich wie beim Berufe-ABC wurden Berufe benannt und einige mit Kurzinformationen versehen:

„L1 hält eine Spritze hoch, die SuS schlagen Ärzte, Krankenschwester, Tierärzte vor. Jetzt holt er eine Zwiebel hervor. Jemand sagt ‚Gärtner‘, ein paar ‚Koch‘ und ‚Hausfrau‘. L1 fragt nach, was ein Koch tut: ‚Er kocht für andere Leute im Restaurant‘.

Der letzte Gegenstand ist ein Maßband. Ilayda (w) sagt: ‚Schneiderei. Meine Tante ist Schneiderin‘. Serkan (m) sagt: ‚Wände werden gemessen‘. Und überlegt länger nach dem passenden Beruf: ‚Baumeister, Bauarbeiter‘ und L1 ergänzt: ‚Maurer‘“ (MM-2015010881ptb).

In der folgenden Stunde kommentiert die Lehrkraft dieses Vorgehen damit: „Wir haben 37 Berufe kurz kennengelernt“ (MM2015011581ptb).

Die Schüler/innen sind bei dem Ratespiel sehr aktiv dabei und scheinen durchaus Spaß zu haben:

„Als nächste zieht Besarta (w) ein Lufthansa-Erfrischungstuch aus dem Beutel, sie soll vorlesen, was darauf steht. L ruft mit Enthusiasmus ‚Lufthansa!‘ und fragt nach Berufen. Besarta (w) nennt Stewardess, L will wissen, wie der Beruf auf Deutsch heißt. Hediye (w) sagt ‚Flugbegleiter‘. L fragt nach weiteren Berufen. Besarta (w) nennt Pilot. L fragt, ob das ein Ausbildungsberuf ist? Levend (m) meint (ohne Meldung), dass Piloten eine spezielle Ausbildung machen, Hediye (w) ergänzt: ‚Wo die so schweben‘. ... L sagt, ‚du meinst Schwerelosigkeit, aber da verwechselst du was, das machen die Astronauten‘. Dann fragt sie, was denn mit den Motoren und den Flugzeugen sei. Einige SuS zappeln und sagen z. B. ah ich weiß, Airbus! L nennt den Beruf: ‚Fluggerätemechatroniker‘ (m-Form) und ergänzt, es gebe viele Berufe im Flugzeugbau, das seien alles Ausbildungsberufe.

Sebil (w) greift ein Holzstück aus dem Beutel, Levend (m) fällt dazu ‚Bauarbeiter‘ ein. Die SuS albern über ‚Bob, der Bauarbeiter‘“ (MM-2015010882pbs).

Auch in der Anna-Siemsen-Schule wurde u. a. ein Berufe-ABC erstellt – die Lehrkräfte haben in ihrem Materialordner dafür eine Blanko-Vorlage sowie ein ausgefülltes Blatt erhalten. Für jeden Buchstaben sollten die Jugendlichen die Berufe aufschreiben, die ihnen dazu einfallen. In mehreren Fällen haben die Lehrkräfte zu den dabei genannten Berufen kurze Erläuterungen abgegeben, die jedoch mehr als allgemeine Information gedacht waren denn als detaillierte Beschreibung – d. h. die eher eine kurze Erläuterung boten, worum es sich überhaupt bei dem Beruf handelt. Durch das gemeinsame Sammeln der Berufsbezeichnungen sollten die Schülerinnen und Schüler ihre Kenntnisse darüber, wie viele Berufe es gibt, erweitern. Als Beispiele seien folgende Protokollausschnitte angeführt:

„L sagt, der Regisseur mache Filme. Das sei jemand, der beispielsweise aus dem Buch ‚Der Hobbit‘ beschlossen habe, einen Film zu produzieren. SuS ‚Schornsteinfeger‘. L ‚Übrigens auch ein guter Beruf.‘ Heutzutage würden Schornsteinfeger nicht mehr durch einen

Kamin krabbeln oder ähnliches. Und so führt L auch aus, dass dieser Beruf sich gewandelt habe, dass man da nun Messgeräte hätte, mit denen man dann umgehe“ (AS2014091784pjs).

„L fragt, was ein Archäologe macht. Ein Schüler antwortet, dass er nach Knochen graben würde. L.: nicht unbedingt nach Knochen. Ein anderer erläutert, er beschäftige sich mit alter Volkskunde, ein dritter meint, dass er schon was ausgraben würde. L erläutert dann, dass er sich mit Geschichte befassen würde und auch mal Dinge ausgraben würde. Es sei aber kein Lehrberuf, sondern eher ein Studienfach“ (AS2014082686phf).

Eine weitere Form, Berufe kennen zu lernen, bestand darin, dass die Schüler/innen Interviews mit Erwachsenen über deren Berufe durchführten. Erfragt werden sollte dabei, welchen Beruf die Person ausübt und ob bzw. warum sie zufrieden oder unzufrieden damit ist. Das wurde dann in einer Tabelle für alle Schüler/innen an der Tafel festgehalten.

Eine Systematik von Berufen bzw. ein Überblick über das Berufsbildungssystem ist bei den geschilderten Herangehensweisen insgesamt nicht erkennbar.

7.2.2 Betonung auf Handwerk und duales System

In der Martha-Muchow-Schule wollten die Lehrkräfte den Schüler/innen vor allem duale Ausbildungen und hier insbesondere Handwerksberufe nahebringen. So heißt es beispielsweise in einem Protokoll:

„Als nächstes geht es ... um Berufe, die man mit Hauptschulabschluss bzw. ESA ergreifen kann. Es war eine weitere Hausaufgabe gewesen, das herauszufinden. Frau Adam fragt danach, Yasar (m) nennt Bäcker und Bauarbeiter. Frau Adam fragt, was das für Berufe seien, was die übergeordnete Kategorie sei. Die SuS sagen nichts. Frau Adam scheint auch nicht ernsthaft eine Antwort zu erwarten, sie fährt gleich fort: ‚Das sind alles Berufe, in denen man mit den Händen arbeitet, also Handwerksberufe, z. B. auch der Maurer. Wer weiß noch mehr? Zenel (m) nennt Dachdecker. Frau Adam fragt, wer denn dafür sorgt, dass das Licht angeht? Yasar sagt Elektriker, Mike (m) Fliesenleger. Frau Adam bestätigt, dass es viele Hand-

werksberufe im Baubereich gebe, es seien alles duale Berufe“ (MM-20140828bo82pbs).

Die Charakterisierung von Handwerksberufen wird über „Arbeit mit den Händen“ vorgenommen und nicht über die Kammerzuordnung. Möglicherweise werden zudem duale Berufe mit Handwerksberufen gleichgesetzt.

Im zweiten Durchgang sollten die Schüler/innen nach der Ratephase mit Gegenständen aus dem „Grabbelsack“ zehn Ausbildungsberufe notieren. Sowohl bei der Aufgabenstellung wie bei der Kontrolle in der nächsten Stunde ermahnte die Lehrkraft die Schüler/innen, sich nur um Ausbildungsberufe zu kümmern:

„Die nächste Aufgabe lautet, dass die SuS 10 Ausbildungsberufe aufschreiben sollen. Rojin (w) fragt, ob sie die alte und/oder die neue Bezeichnung nehmen können? L: Nein, die neue. Und ob sie auch Studienberufe aufschreiben dürfen? L verneint das vehement: Nein! Nur Ausbildungsberufe! Und fügt hinzu: „Ich möchte ganz viele Berufe bei euch auf dem Zettel sehen““ (MM2015010882pbs).

„Bei Tyra-Jolie (w) sagt sie: „Da ist Informatik dabei, das ist kein Ausbildungsberuf, bitte überarbeiten““ (MM2015011582pbs).

Auch in der Anna-Siemsen-Schule sollte der Berufsorientierungsunterricht sich zunächst auf Handwerksberufe konzentrieren und erst im 9. Schuljahr stärker auf die Interessen der Schülerinnen und Schüler eingehen – so die Information, die sowohl die Lehrkräfte wie die Berufsorientierungskoordinatorin uns in Gesprächen gab. Entsprechend hatten die Lehrkräfte in ihren Unterlagen für die Schüler/innen Arbeitsblätter zum Handwerk und die Erläuterung von Handwerksberufen – allerdings ebenfalls als „Berufe, in denen man mit der Hand arbeitet“. Im Arbeitsblatt heißt es u. a.: „In kaum einem Berufsstand liegen Tradition und technischer Fortschritt so nahe beieinander wie im Handwerk.“ Dies wurde u. a. verdeutlicht am Beispiel des Tischlers: Die Arbeit mit Säge und Schleifbock würden heute Maschinen übernehmen, aber die alten Herstellungsverfahren müssten nach wie vor beherrscht werden (AS2014110583pal+hf).

Die Zuordnung von Berufen zum Handwerk war weder in den Materialien eindeutig noch den Lehrkräften allen bewusst, so dass sie als Systematisierung eher untauglich bleibt. Am Beispiel des folgenden Protokollauschnitts wird dies deutlich:

„L will die Liste [Berufe ABC] jetzt nicht weiter ergänzen, sondern fragt, welche von den Berufen handwerkliche Berufe seien. Es wird als erster Dachdecker genannt. L will aber bei A anfangen.... Dann wird Augenoptiker genannt. L ist offenbar der Meinung, dass es sich dabei nicht um einen handwerklichen Beruf handelt. Er führt nämlich aus, dass Handwerk bedeute, man werkelt mit den Händen. Augenoptiker würden aber eher was messen. ... Zum Buchstaben C nennt eine Schülerin Chirurg, was L erstmal ernsthaft kommentiert, er arbeite wirklich viel mit den Händen. ... Chirurg gehöre aber zu den medizinischen Berufen. ... Für F sagt ein Schüler Fischer. L hinterfragt, ob das ein Handwerksberuf sei und erklärt im Handwerk würde etwas erschaffen, ein Fischer würde aber etwas fangen“ (AS2014092086phf).

Der Beruf „Augenoptiker/in“ wird von der Lehrkraft nicht als Handwerksberuf eingeordnet, weil die Tätigkeit dort vor allem im Messen bestünde. Tatsächlich ist es aber ein dreijähriger anerkannter Ausbildungsberuf im Handwerk. Auch den Beruf „Fischer“ klassifiziert die Lehrkraft als falsch, da in diesem Beruf nichts erschaffen, sondern etwas gefangen würde und es sich deshalb nicht um einen Handwerksberuf handele. In diesem Fall ist zwar richtig, dass der Beruf nicht über die Handwerkskammer reguliert wird, aber die korrekte Berufsbezeichnung lautet Fischwirt/in und es ist ein dreijähriger anerkannter Ausbildungsberuf im Ausbildungsbereich Landwirtschaft. Das heißt auch hier erfahren die Schüler/innen nur Teilinformationen. Die Systematik, die sich durch die Zuordnung zu den Prüfungsbereichen ergibt – und aus der dann die „Handwerksberufe“ erkennbar wären –, wird nicht verwendet, sondern durch eine insgesamt wenig tragfähige Zuordnung von Berufen ersetzt.

7.2.3 Erstellung von Steckbriefen zu Berufen

Eine wichtige Form, wie die Schüler/innen detailliertere Informationen über Berufe erhalten, besteht darin, dass sie zu einzelnen Berufen Informationen zusammenstellen und diese ggfls. auch in der Klasse vorstellen. In der Martha-Muchow-Schule wurde so vorgegangen, wobei in der einen Klasse drei Berufe gemeinsam besprochen werden: Bürokauffrau, Fachkraft für Lagerlogistik, Kfz-Lackierer. Die Besprechung verläuft jeweils ähnlich wie das folgende Beispiel:

„Dann wendet sie sich Vahida (w) zu und spricht sie an: ‚Vahida! Die hebt ihre Mappe an und sagt, sie habe nur einen Satz geschrieben. Sie lächelt dabei und guckt etwas verlegen. L fragt, über welchen Beruf sie denn geschrieben habe. Vahida fällt es nicht mehr ein. Mike (m) meint leise, es sei irgendwas mit Sortieren im Lager, stoppt dann, guckt auf den Tisch und packt sich mit der Hand an die Stirn. L zu Mike: ‚Erzähl!‘ Mike sagt noch einmal etwas von Sortieren und Lager. L fragt, welchen Schulabschluss man dafür benötigt. Vahida liest ihren Satz vor: ‚Kaufleute arbeiten meistens in einer Speditionsfirma‘. L korrigiert: ‚Spe-dition‘ und sagt dann: ‚Ich mach’s mal kurz: Fachkraft für Lagerlogistik, was machen die?‘ Mike meldet sich und wird drangenommen und beginnt zu erklären, spricht von einer großen Halle, in der Dinge – ‚kann man sagen: Brot?‘ – liegen und dass der Arbeiter immer wissen muss, wie viel noch da ist und wo es genau liegt. L meint, dass Brot eher nicht gelagert werde, weil es verderblich sei und schnell verkauft werde. Dann fragt sie die SuS, ob sie IKEA kennen; die SuS lächeln, bejahen das und scheinen sich etwas zu entspannen. L fragt, ob IKEA wohl ein Lager habe? Das bejahen die SuS auch, lächeln weiter. L fragt, wie groß das Lager von IKEA wohl sei? Mike sagt, ‚größer als die Schule‘. L: ‚Riesig-riesig groß.‘ Und fragt dann wieder, was eine Fachkraft für Lagerlogistik tun muss? Mike sagt, dass er Sachen rausgeben muss und dafür sorgen muss, dass neue kommen, wenn keine mehr da sind. Leyla (w) meldet sich und berichtet strahlend und ziemlich schnell (sehr gut verständlich, wenn auch nicht durchgängig in ‚korrektem‘ Deutsch) davon, dass man im Internet was bestellen kann, dass es länger dauert, wenn die das dann nicht mehr im Lager haben, weil es dann erst mal besorgt werden muss. L lobt Leylas Ausführungen mit ‚super‘ und wiederholt, dass die Fachkraft für die Auslieferung und den Transport Sorge. Dann fragt sie, welchen Schulabschluss man für die Ausbildung benötigt? Und spricht wieder Zenel (m) an: der sagt jetzt ‚MSA‘. L antwortet: ‚In der Regel ESA‘, das würde reichen“ (MM20140911bo82pbs).

Im Gespräch mit den Schüler/innen versucht die Lehrkraft hier die verschiedenen Tätigkeiten einer Fachkraft für Lagerlogistik zu erarbeiten – für die Auslieferung und den Transport von Waren zu sorgen. Außerdem sollen die Schüler/innen wissen, dass ein erster Schulabschluss für diese Ausbildung ausreicht.

In der folgenden Stunde sollte gemeinsam ein Film angeschaut werden. Die Lehrkraft hatte drei Filme zur Auswahl ausgesucht: „Gärtner und Landschaftsbauer, Änderungsschneiderei und Schilder- und Lichtreklame-Hersteller“. Die Schüler/innen wollten jedoch keinen dieser Filme sehen und entschieden sich für einen Film im Kfz-Bereich²⁷, so dass gemeinsam der Film „Kraftfahrzeugmechatroniker/in – Nutzfahrzeugtechnik“ von Planet-beruf.de angesehen wurde, der die Ausbildung bei der Stadtreinigung Hamburg zeigt (MM20140918bo81pbs). Der Film dauerte bis über das Stundenende, so dass er auch nicht mehr besprochen werden konnte – allerdings kam die Lehrkraft noch einmal kurz darauf zurück als es um die Besprechung der Erfahrungen an den Berufsfindungsaktionstagen ging (vgl. Kapitel 10).

Ebenfalls in dieser Schule wurden in beiden Klassen drei weitere Berufe hinsichtlich ihrer typischen Tätigkeiten sowie der geforderten Fähigkeiten genauer besprochen: Koch/Köchin, Altenpfleger/in und Bankkauffrau/-mann. Diese Erarbeitung bildete den Anfang der Einheit „Stärken erkennen“. Aus der folgenden Liste von Tätigkeiten sollten diese jeweils einem der drei Berufe zugeordnet werden („Einkaufsliste erstellen“ ist bereits als Muster dem Beruf Koch/Köchin zugeordnet):

„Menschen heben, Konten eröffnen, Blutdruck messen, schwere Töpfe heben, verhandeln, Windeln wechseln, Menüs planen, Geheimnisse bewahren, kämmen, Zeit bis zum Servieren einteilen, rechnen, stundenlang stehen, Kunden beraten, garnieren, Computer bedienen, waschen, Formulare ausfüllen, Betten beziehen, Medikamente geben, anziehen, genau abmessen, Kundenbeschwerden bearbeiten“

Als Fähigkeiten wurden die folgenden zwölf genannt, für die angekreuzt werden sollte, in welchem der drei Berufe diese gefordert würden – mit dem Hinweis, dass manche Fähigkeit auch in mehr als einem von den drei Berufen wichtig sei:

27 Da die Schülerinnen kurz danach an den Berufsfindungsaktionstagen (siehe Kapitel 10) teilnahmen und dort auch der Kfz-Bereich angeboten wurde, waren sie interessiert, darüber schon vorab etwas zu erfahren.

„Ausdauer, Belastbarkeit, Einfühlungsvermögen, Rechnerisches Denken, Textverständnis, Aufmerksamkeit, Kreativität, Sorgfalt/Genauigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Organisationsfähigkeit, Zuverlässigkeit, Hilfsbereitschaft“.

Anschließend sollte bezogen auf insgesamt 23 Fähigkeiten, die jeweils benannt und kurz erläutert wurden, angekreuzt werden, ob man glaubt, über diese zu verfügen oder nicht („liegt mir nicht so“ oder „liegt mir, weil“). Beispiel: „Räumliches Denken: Ich kann mir vorstellen, wie ein gezeichneter Gegenstand in Wirklichkeit aussieht.“

Diese Aufgabe sollte u. a. zur Identifikation von möglichen Berufsfeldern führen, die für die einzelnen Schüler/innen in Frage kommen könnten. Damit sollten über die Zuordnung zum Handwerk hinaus Systematiken von Berufsfeldern aufgezeigt werden. So sprach eine Lehrkraft davon, jede Woche eine „Berufsgruppe“ vorstellen zu wollen:

„Dann hält L1 ein Heft hoch und leitet das ein, dass er jeden Donnerstag eine Berufsgruppe vorstellen wird. Er leitet unter Einbeziehung der SuS mühevoll her, was genau eine Berufsgruppe ist. Batu (m) verteilt die Hefte“ (MM2014091181ptb).

Als Material findet sich ein Blatt von planet-beruf.de, das die Überschrift trägt „Beraten und Verkaufen – wer macht was?“ Subsummiert sind darunter sieben Berufe, denen jeweils eine (vorgegebene) Tätigkeit zugeordnet werden soll: Kaufmann/-frau im Groß- und Außenhandel, Kaufmann/-frau für Marketingkommunikation, Kaufmann/-frau für Dialogmarketing, Fachinformatiker/in der Fachrichtung Systemintegration, Informatikkaufmann/-frau, Kaufmann/-frau im Einzelhandel, Fachverkäuferin im Lebensmittelhandwerk. Tätigkeitsbeispiele lauten u. a.: „Märkte analysieren, Zielgruppen bestimmen und Werbekampagnen für Kunden entwickeln“, „Anwender bei Auswahl und Einsatz von Soft- und Hardware beraten“. In den folgenden Stunden finden sich jedoch keine weiteren vergleichbaren „Berufsgruppen“.

Dagegen kam eine andere Systematik von Berufen – die ebenfalls von planet-beruf.de übernommen wurde, im Kontext der Bearbeitung des Themas „Stärken entdecken“ zum Einsatz. Die Schüler/innen erhielten ein Arbeitsblatt, auf dem 15 Berufsfelder aufgelistet waren, für die jeweils typische Tätigkeiten und wichtige Fähigkeiten benannt wurden:

- Bau, Architektur, Vermessung
- Elektro
- Informatik, Computer
- Landwirtschaft, Natur, Umwelt
- Dienstleistung
- Kunst, Kultur, Gestaltung
- Medien
- Metall, Maschinenbau
- Produktion, Fertigung
- Technik, Technologie
- Naturwissenschaften
- Gesundheit
- Verkehr, Logistik
- Wirtschaft, Verwaltung
- Soziales, Pädagogik²⁸

Es bleibt im Unterricht jedoch unklar, was tatsächlich ein Berufsfeld ausmacht und worin der Unterschied zu einzelnen Berufen besteht, wie das folgende Protokoll vermuten lässt:

„L erläutert nochmals die Aufgabe – die SuS sollen die Fähigkeiten, die sie gemäß der vorangegangenen Übung mitbringen, unterstreichen und dann schauen, in welchem Feld sie viele Fähigkeiten unterstrichen haben, das Berufsfeld sollen sie dann ankreuzen. Es wird unruhiger. Tarik (m) will wissen, was Kreativität heißt. L wiederholt die Ansage mit dem Ankreuzen. Levend (m) klagt: ‚Ich finde mich da nicht wieder‘. L sagt, sie sei ja rumgegangen und habe bei den einzelnen gesehen, was sie angestrichen haben – jetzt sollen die SuS es noch mal in der Runde sagen. Besarta (w) sagt, bei ihr sei ‚Medien‘ herausgekommen, Rojin (w) gibt Pädagogik an, Hediye (w) Wirtschaft und Verwaltung. Vicente (m) nennt Informatik, Bau, Vermessung – er möchte wissen, ob das wichtig wäre, ob das auch ein Beruf wäre, wo er vielleicht gucken könnte. L bejaht das“ (MM-2015012282pbs).

28 Warum auf dem Arbeitsblatt diese Reihenfolge gewählt wurde, bleibt unklar. Bei Planet-beruf.de sind die Berufsfelder alphabetisch sortiert.

Weder wurde die von der Agentur vorgeschlagene Systematik erläutert, noch fanden sich andere Zusammenstellungen, die geeignet wären, den Jugendlichen einen Überblick zu geben. Allerdings gab es immer mal wieder Versuche, Zusammenhänge zwischen einzelnen Berufen herauszuarbeiten.

„L1 fragt nach, ob sie nachgelesen hat, was eine Uhrmacherin macht, sie nickt und sagt, dass man Uhren repariert und auch herstellt. Ihr Wunschberuf sei Zahnärztin. L1 fragt nach, was die Ähnlichkeit zwischen dem Wunschberuf und Uhrmacherin ist? Daria (w) antwortet: ‚Polieren.‘ ‚Kannst Du eine Verbindung zu einem Zahnarzt grundsätzlich ausmachen?‘ ‚Fingerfertigkeit.‘ L1 nickt bestätigend: ‚Es geht um Feingefühl‘“ (MM2015021281ptb).

„Fuada (w) hat als erstes ‚Fotografin‘ vorgeschlagen bekommen. Sie beschreibt die Tätigkeit einer Fotografin so: ‚Man verkauft die Fotos, die man macht‘. Ihr Wunschberuf ist Apothekerin. L1 bittet sie, die Parallelen zwischen beiden Berufen zu beschreiben: ‚Man muss schon geschickt sein. Die arbeiten mit Menschen. Es laufen Gespräche.‘ L1 ordnet ein: ‚Es gibt Parallelen, aber es ist nicht so wahnsinnig ähnlich. Ich möchte Euch bitten die Berufe aus der Liste immer wieder mit Eurem Wunschberuf zu vergleichen‘“ (MM-2015021281ptb).

Die Lehrkraft versucht hier, nicht gleich sichtbare Parallelen zwischen Berufen über ähnliche Tätigkeiten oder ähnliche Anforderungen herauszuarbeiten, indem sie im ersten Beispiel Feingefühl als Voraussetzung sowohl der Arbeit als Uhrmacherin wie als Zahnärztin anführt. Im zweiten Beispiel sind es Geschicklichkeit und Kommunikation als gemeinsame Anforderungen bzw. gemeinsame Tätigkeiten sowohl von Fotograf/innen wie von Apotheker/innen.

In der Anna-Siemsen-Schule gehörte die Erstellung von Berufesteckbriefen zu den Leistungsanforderungen, die auch benotet werden. Beantwortet werden sollten folgende Fragen:

„Wie heißt der Beruf, den du dir ausgesucht hast?
Was sind typische Tätigkeiten? (Schreibe mindestens 5 Tätigkeiten auf)

Womit arbeitet man in diesem Beruf? (Werkzeuge, Materialien, Personen, Tiere, usw.)

Wo arbeitet man in diesem Beruf? (z. B. der Lehrer arbeitet in der Schule)

Nenne mindestens drei positive Aspekte dieses Berufs (Sonnenseite)

Nenne mindestens drei negative Aspekte dieses Berufs (Schattenseite)

Wie lange dauert die Ausbildung?

Welche Zugangsvoraussetzungen benötige ich für diesen Beruf? (Schulabschluss)

Welche Anforderungen stellt dieser Beruf an meine persönlichen Fähigkeiten? (Nenne mindestens vier Anforderungen)

E-Aufgaben:

In welches Berufsfeld gehört der Beruf, den du ausgesucht hast?

Gibt es verschiedene Fachrichtungen in diesem Beruf bzw. welche Entwicklungsmöglichkeiten gibt es?“

Eigentlich sollten Berufe des Handwerks dazu ausgewählt werden. Allerdings hielten sich nicht alle Schüler/innen daran – zumal die Zuordnung dazu auch nicht eindeutig ist – und einige Lehrkräfte ließen auf Nachfrage auch explizit zu, dass sie sich andere Berufe aussuchen dürften. In einer der Klassen wurden zu folgenden Berufen Steckbriefe erstellt: Altenpfleger/in, Automobilkaufleute, Bankkaufleute, Fotograf/in, Informatikkaufleute, Polizist/in, Veranstaltungskaufleute (AS2015011483pal).

Für das Sammeln von Informationen über Berufe wurde überwiegend auf die Steckbriefe in Berufe.net verwiesen. So hatte eine Lehrkraft alle Schüler/innen aufgefordert, den Steckbrief Altenpfleger/in auf ihren USB-Stick zu laden, bevor sie dann selbsttätig Steckbriefe von fünf (Handwerks-)berufen bearbeiten sollten, die sie sich aus einer vorgegebenen Liste vorher ausgesucht hatten (S. 58–59 BO-Materialien Klasse 8 von der Anna-Siemsen-Schule; AS2014091983pal). Diese Liste stammt offenbar von der Homepage der Handwerkskammer Hamburg. Allerdings enthält sie eine ganze Reihe von Berufen, für die es bundesweit kaum und in Hamburg seit Jahren gar keine Ausbildungsplätze gibt. Unter dem Aspekt, ein breites Spektrum von Berufsnennungen zu kennen, mag es sinnvoll sein, solche Berufe aufzuführen. Unter dem Aspekt von realistischen Berufswahlen kann dies jedoch bezweifelt werden.

7.2.4 Präsentation Lufthansa-Technik

Es gab mit einer der beiden Schulen eine Kooperation mit der Firma Lufthansa Technik. Dazu kamen Vertreter des Unternehmens – zwei Ausbilder, zwei Auszubildende – in den Unterricht und stellten die Ausbildungsmöglichkeiten in vier Berufen vor. Erkennbar benannt wurde jedoch nur einer davon: Fluggerätemechaniker. Einer der Ausbilder – so heißt es im Protokoll – kündigte einen Film an,

„der mit Musik unterlegt sei und ihnen einen Eindruck von der Arbeit bei der Lufthansa ermöglichen solle. Der Film startet und die Musik ertönt. Zu sehen sind Aufnahmen auf einem Flughafen: Männer in gelben Westen und große glänzend weiße Flugzeuge mit Lufthansa-Logos. Zu sehen sind auch Nahaufnahmen von technischen Gegenständen, möglicherweise Motoren und Werkzeugen. Kurz darauf ist wieder das Rollfeld zu sehen, Menschen mit Besen in den Händen, dazwischen befinden sich immer mal wieder Szenen von Flugzeugen, aus unterschiedlichen Perspektiven: beim Starten, sowie beim Flug über den Wolken. Die hinterlegte Musik, lässt sich als Pop-Rock beschreiben. Gesungen wird von einer Frau in Englisch. Auszugsweise habe ich etwas von dem Liedtext notiert: ‚it is real – it is true ... Everything is changing.‘ Und der immer wieder kehrende Satz: ‚Be who you want to be.‘ Die letzten Bilder des Films zeigen eine Lufthansamaschine beim Abheben, dann erscheint das Logo mit dem Schriftzug ‚Lufthansa Technik: More mobility for the world‘“ (AS2014100183pjs).

In einer Powerpointpräsentation sollte den Schüler/innen dann das Unternehmen nahe gebracht werden. Als Schulabschlussvoraussetzungen wurden ein guter Hauptschulabschluss oder ein mittlerer Abschluss benannt, beides müsse mit guten Englischkenntnissen einhergehen. Kommunikations- und Teamfähigkeit seien ebenfalls entscheidend. Beim Zeugnis würden nicht allein die Noten angesehen, sondern auch die Krankheitstage. Die „Luftfahrttechnische Ausbildung“ wurde gezeigt, allerdings konnte der Auszubildende die Nachfrage einer Schülerin, was Hydraulik sei – ein Begriff, der in der Präsentation vorkam –, nicht erläutern. Der Ausbilder übernahm das in einer Form, die so wenig verständlich war, dass die Protokollantin vermerkte: „Es macht den Eindruck, als wüsste der Mann genau, wovon er redet; doch er redet schnell und mir fehlt der Zugang zu der Thematik/den Begriffen, so dass

ich ihm nicht folgen kann. Ich nehme an, den SuS geht es ähnlich“ (js). Auf Nachfrage der Lehrerin wurde betont, dass körperliche Kräfte sehr wichtig seien. Die Bebilderung der Präsentation wies nur männliche Akteure auf. Gegen Ende der Veranstaltung wurden Flyer für die Bewerbung zur Teilnahme an einem Erkundungstag – der Voraussetzung für ein Praktikum und eine spätere Bewerbung zu sein schien – verteilt. Es heißt dazu im Protokoll:

„Die Jungen melden sich auf Anhieb. Die Mädchen zögern mit ihrer Meldung. Aber auch sie nehmen die Flyer interessiert entgegen. Während der Mann den Jungen jeweils einen Flyer gibt, sagt er zu einer Schülerin: ‚Bitte nicht wegschmeißen‘. Ein Mädchen in der letzten Reihe, bekommt keinen Flyer. Sie sagt, sie wolle auch einen haben. Ich weiß nicht, ob der Mann das nicht gehört hat, er geht, ohne ihr einen zu geben, wieder nach vorn“ (js).

Die Präsentationen werden ausschließlich durch Männer vorgenommen und erfolgen offenbar vergleichsweise voraussetzungsvoll hinsichtlich des verwendeten Fachvokabulars, so dass die vorzustellenden Berufe wenig greifbar – und nicht einmal benennbar – werden. Ein gendersensibler Umgang ist nicht erkennbar, im Gegenteil wird offenbar davon ausgegangen, dass die Mädchen sowieso kein wirkliches Interesse hätten, was in dem Kommentar, sie sollten den Flyer nicht wegwerfen und dem Übersehen eines interessierten Mädchens, das keinen Flyer bekommt, sehr deutlich wird. Wir erfuhren in der folgenden Woche, dass sich kein Mädchen beworben habe.

7.3 Fazit

Insgesamt zeigt die Auswertung der Berufsnennungen, dass die Ausweitung des Spektrums von Berufen deutlich unterhalb der Möglichkeiten bleibt: Es dominieren handwerkliche Berufe und insbesondere Berufe mit geringerem Anspruchsniveau und geringerem Prestige. Die Geschlechterthematik taucht – wenn überhaupt – in stereotypisierender Weise auf. Es zeigt sich zudem, dass Frauenberufe seltener thematisiert werden und die Schülerinnen z. T. andere Berufe ansprechen als die Lehrkräfte und die Schüler dies tun.

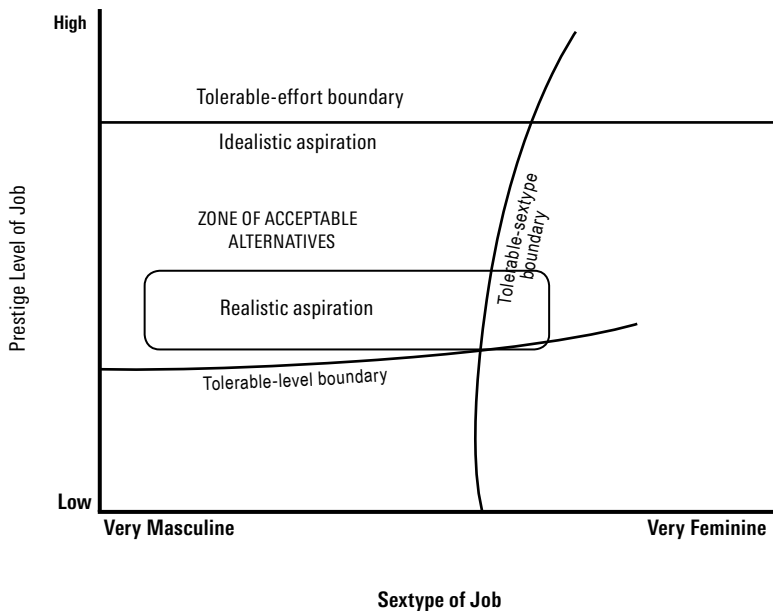
Am Schema von Linda Gottfredson kann man versuchen, die Ergebnisse der Bearbeitung von Berufen in dem beobachteten Berufsorientierungsunterricht einzuordnen (vgl. [Abbildung 11](#)). Wo finden sie sich im Rahmen des to-

lerablen Raums von Berufswünschen wieder? Wird dieser ausgeschöpft oder erweitert?

Die Nennung und die Bearbeitung von Berufen spielen sich am ehesten in dem mit einem fett-schwarzen Rahmen versehenen Bereich ab, in dem Männerberufe bis neutrale Berufe liegen, die realistische Optionen bieten, aber keine hohen Ansprüche bedienen. Für die Jungen bietet der Berufsorientierungsunterricht damit Informationen über Berufe, die für sie „geschlechtstypisch“ sind und zugleich am unteren Prestige- bzw. Anforderungslevel liegen. Für die Mädchen bietet er deutlich weniger Anknüpfungspunkte: Frauenberufe oder neutrale Berufe spielen eine geringere Rolle bei den Nennungen und die Männerberufe werden ihnen nicht „nahegebracht“. Die Auswertung der Berufsnennungen im Kontext zeigt, dass ein Überblick über die Berufs-

Abbildung 11

Berufsorientierungsunterricht im Kontext der Zone akzeptabler Alternativen



Quelle: Gottfredson 2002, S. 92

möglichkeiten, eine Systematik, die das Berufsbildungssystem verständlich macht und einen Abgleich zwischen eigenen Interessen und Fähigkeiten mit Berufsfeldern erlaubt, weitgehend fehlt. Statt einer „Entgrenzung“ von Berufswahlmöglichkeiten führt der Berufsorientierungsunterricht eher zu einer Begrenzung.

8 POTENZIALE ENTDECKEN – JENSEITS VON GENDERSTEREOTYPEN?

Seit 2010 gehört die Durchführung von Potenzialanalysen zum Berufsorientierungsprogramm des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (vgl. Kunert 2014). Im „Bildungsketten-Konzept“ (vgl. Kapitel 4) wird sie als erster Schritt der Berufsorientierung ausgewiesen. Sie soll Schülerinnen und Schülern ermöglichen, „fachübergreifende Kompetenzen, noch verborgene Talente und persönliche Interessen zu entdecken und Entwicklungen anzustoßen“ (Kunert/Nalbach/Grust 2016, S. 2). Hauptzielrichtung soll es sein, einen „stärkenorientierten Blick“ (ebd., S. 3) zu realisieren, um die eigenen Kompetenzen zu erkennen. Unterschieden werden „methodische Kompetenzen“, wozu Arbeitsplanung, Kreativität und Problemlösefähigkeit gerechnet werden, „personale Kompetenzen“ (Motivation, Zuverlässigkeit, Selbstständigkeit) und „soziale Kompetenzen“, die als Teamfähigkeit, Kommunikations-, aber auch Konfliktfähigkeit benannt werden (ebd., S. 4). Verschiedene Übungen, die als Einzel- oder Gruppenaufgaben durchgeführt und von pädagogischem Personal angeleitet und beobachtet werden, sollen diese Kompetenzen erfahrbar machen. Entscheidend für das Erreichen der Ziele der Potenzialanalyse sind die Rückmeldegespräche (ebd.).

Wir konnten die Durchführung einer Potenzialanalyse bei einem außerschulischen Bildungsträger in beiden Stadtteilschulen teilnehmend beobachten. Zwei Klassen bzw. einzelne Gruppen aus diesen Klassen der einen Schule wurden an den beiden Tagen, an denen die Potenzialanalyse durchgeführt wurde, von mehreren Mitgliedern der Forschungsgruppe begleitet. Ebenso konnten wir an einigen Auswertungsgesprächen, die eine Woche später in der Schule durch Mitarbeiter/innen des außerschulischen Trägers stattfanden, teilnehmen. In der zweiten Schule konnte nur eine Übung beobachtet werden.

Die Potenzialanalyse, bei der alle Aktivitäten beobachtet wurden, fand in den Räumen eines außerschulischen Bildungsträgers statt, und zwar an zwei aufeinanderfolgenden Tagen jeweils von 9.00 Uhr bis 14.45 Uhr. Am ersten Tag wurden die Jugendlichen in kleine Gruppen von drei bis vier Schülerinnen und Schülern aufgeteilt. In der Regel waren zwei Gruppen gleichzeitig in einem Raum, um dieselbe Übung durchzuführen. Insgesamt wurden am ersten Tag drei, am zweiten Tag vier Übungen absolviert. Am ersten Tag fanden parallel dazu ein Berufsneigungstest sowie biografische Einzelinterviews statt. Das bedeutet, dass alle Jugendlichen nur zwei der drei Übungen mit-

machten, weil immer zwei Gruppen beim Test oder Interview waren. Am ersten Tag sollte zunächst in der Gruppe aus Müllbeuteln ein Model eingekleidet werden. Danach wurde in Einzelarbeit ein Rätsel bearbeitet. Schließlich sollte ein Klassenfest geplant und auf einem Plakat angekündigt werden. Der zweite Tag begann mit einer Einzelübung zur Feinmotorik: Aus einer Vorlage sollte ein Würfel ausgeschnitten, gefaltet und geklebt werden. Die zweite Übung war eine Zeitreise: Die Jugendlichen sollten jede/r ein Plakat gestalten, das sie in zehn Jahren zeigt. Die Gruppenübung bestand in der Simulation eines Architekturbüros: Gemeinsam sollte aus maximal drei Papierbögen eine Brücke erstellt werden. In der letzten Übung ging es darum, aus Servietten eine Rose bzw. eine Mütze zu falten.

Vom Bildungsträger wurden die verschiedenen Übungen folgendermaßen den Kompetenzen zugeordnet:

„Die feinmotorischen Fähigkeiten beobachten wir ... anhand von Papierfalttechniken. ... Die sozialen Kompetenzen werden ... beim Eventmanagement inklusive der Erstellung eines Posters, beim Entwerfen eines Outfits für eine Modenschau und das Entwickeln eines Brückenentwurfs jeweils in Vierergruppen, beobachtet. Nicht zuletzt mit Hilfe eines Rätsels, sondern auch bei allen anderen Übungen, beobachten wir auch die kognitiven Fähigkeiten der Jugendlichen, sowie Eigenschaften wie Durchhaltevermögen und Frustrationstoleranz. Im Rahmen einer Reise in die Zukunft geben wir den Startschuss zu einer Lebensplanung und entdecken Kreativität und die Fähigkeit zur Selbstdarstellung beim Erstellen und Präsentieren der Zukunftsvisionen.

In der Potenzialanalyse erfahren sie also zum einen etwas über ihre Schlüsselkompetenzen: Bin ich ein hilfsbereiter Typ, der gern in der Gruppe arbeitet, liegen meine Stärken beim Anleiten einer Gruppe oder beim Zuarbeiten, bin ich der kreative Kopf oder der Motor einer Teamarbeit. Habe ich die Geduld, mich mit kniffligen Aufgaben bis zum Ende herumzuschlagen, auch wenn es mal nicht klappt oder brauche ich eindeutige Arbeitsaufgaben? Arbeite ich genau oder eher grobmotorisch? Mag ich lieber eine Teilaufgabe für mich erledigen oder bringe ich mich aktiv im Austausch ein?“ (Bildungsträger: Informationen zur Potenzialanalyse – BOP – Bildungsketten. 2014).²⁹

29 Zwecks Anonymisierung des Bildungsträgers ist hier keine genauere Quellenangabe möglich.

Bei der Analyse der vorliegenden Beobachtungen interessiert uns vor allem, in welcher Weise Geschlecht in der Potenzialanalyse eine Rolle gespielt hat. Da das Feedback als zentral für die Potenzialanalyse herausgestellt wird, fragen wir deshalb danach, in welcher Weise die Jugendlichen Rückmeldungen erhalten haben. Gibt es hier Aspekte, die zugleich auf Geschlecht eingehen oder geschlechtsbezogene Differenzen markieren? Darüber hinaus fragen wir auch danach, in welchen anderen Situationen eine Dramatisierung von Geschlecht erfolgte: Wann und wie wurde Geschlecht in den Mittelpunkt gestellt?

8.1 Feedback zu den Übungen der Potenzialanalyse

Nach jeder Übung erhielten die Schülerinnen und Schüler zunächst einen Bogen, auf dem sie sich selbst einschätzen sollten. Auf einer fünfstufigen Skala von „stimme überhaupt nicht zu“ bis „stimme voll und ganz zu“ sollten sie bei den Gruppenübungen „Model“, „Klassenfest“ und „Brückenbau“ jeweils zwölf Items beantworten:

- „1. Ich habe ausdauernd gearbeitet
2. Ich habe dazu beigetragen, dass wir ein gutes Ergebnis erzielt haben
3. Ich hatte Spaß an der Übung und habe mir Mühe gegeben
4. Ich konnte mich gut durchsetzen
5. Ich hatte eigene Ideen und habe selbstständig Teilaufgaben übernommen
6. Ich habe trotz Schwierigkeiten weitergearbeitet
7. Ich habe mich aktiv an den Diskussionen beteiligt und mir etwas für die Präsentation überlegt
8. Ich habe gut mit meinen Mitschülern zusammengearbeitet
9. Ich konnte mit Kritik gut umgehen
10. Ich habe mich an alle Regeln gehalten und war freundlich
11. Ich habe Aufgaben, die ich übernommen habe, zu Ende gebracht
12. Mein Team konnte sich auf mich verlassen.“

Auch für die Einzelübungen „Rätsel“, „Feinmotorik“ und „Serviettenfalten“ sollten sie sich auf der Fünferskala hinsichtlich der folgenden elf Items einschätzen:

- „1. Die Zeit war für mich ausreichend
2. Ich konnte geschickt mit den Werkzeugen umgehen
3. Ich wusste genau was ich tun muss
4. Die Übung fiel mir leicht
5. Ich habe präzise (genau) gearbeitet
6. Ich habe ausdauernd gearbeitet
7. Ich habe mich darauf konzentriert, ein gutes Ergebnis zu erzielen
8. Ich hatte Spaß an der Übung
9. Ich bin selbstständig auf Lösungen gekommen
10. Ich habe trotz Schwierigkeiten weiter gearbeitet
11. Ich habe mich an alle Regeln gehalten und war freundlich und aufmerksam.“

Die Teamer/innen sammelten diese Selbsteinschätzungen jeweils ein, schauten sie in der Regel kurz an und kommentierten sie teilweise den Jugendlichen gegenüber – meist jedoch nur dann, wenn sie mit ihren eigenen Einschätzungen übereinstimmten. Die eingesammelten Selbsteinschätzungen flossen in die individuellen Rückmeldungen ein, die eine Woche später in der Schule gegeben wurden.

Bei Präsentationen in der Gruppe oder im Plenum gaben die Jugendlichen sich teilweise auch wechselseitig Feedback bevor die Teamer/innen ihre Einschätzungen mitteilten. Dazu hing ein Plakat aus, auf dem die Regeln für das Feedback benannt waren (vgl. [Abbildung 12](#)). Betont wurde darauf zum einen, dass es sich nicht um Kritik handeln solle, sondern um hilfreiche Hinweise, wie man ggfls. etwas verbessern könne. Zum anderen sollten die Empfänger/innen des Feedbacks sich nicht rechtfertigen (müssen), sondern dankbar für die Beobachtungen sein.

In einem Gespräch erläuterte einer der Mitarbeiter seine Sicht auf das Feedback:

„Alexander ist der Ansicht, dass Rückmeldegespräche am besten unter vier Augen stattfinden sollten – da würden die Schüler dann aufblühen und aus sich herauskommen (er nennt nur die männliche Form). Es sei allerdings eine große Herausforderung, in zwei Tagen das Vertrauen der Schüler zu gewinnen. Früher haben sie bei der

Potenzialanalyse Positives und Negatives benannt, haben dann aber umgeschwenkt auf rein positiv-stärkend. Sie würden auch darauf achten, dass die Schüler untereinander positiv miteinander umgehen. Er bringt als Beispiel: ‚Wenn ein Schüler sagt, ‚das war falsch‘, dann wird er da hingeführt, dass er von sich spricht‘. Der Schüler solle beispielsweise sagen: ‚Ich hätte mir gewünscht...‘“ (AS-20141112PA83nachmittagpbs).

Abbildung 12

Feedbackregeln

Der Sinn eines Feedbacks ist nicht, dass wir kritisieren oder die anderen schlecht machen wollen. **Ein Feedback ist ein Geschenk.** Wir geben der Person Informationen darüber, was genau sie gut gemacht hat und wo wir noch Möglichkeiten zur Verbesserung sehen. Man kann sich zum Beispiel fragen:



1. Was habe ich beobachtet?

Beispiel: „Mir ist aufgefallen, dass ihr eure Kollektion sehr ordentlich umgesetzt habt.“



2. Welche Wirkung hatte das auf mich?

Beispiel: „Mir gefiel eure Präsentation gut, weil ihr einen sehr guten Kontakt zum Publikum hattet. Ich habe mich persönlich angesprochen gefühlt.“



3. Welchen Tipp kann ich geben, damit es noch besser wird?

Beispiel: „Ich gebe euch den Tipp, beim nächsten Mal etwas lauter und deutlicher zu sprechen.“

Wenn man ein Feedback bekommt, sollte man ...



- ... die Person ausreden lassen und sich nicht rechtfertigen
- ... nachfragen, wenn man etwas nicht verstanden hat
- ... sich für das Feedback bedanken

Quelle: Eigene Darstellung

Anders als die von den meisten Teamer/innen praktizierte Form, nämlich das Feedback offen in der Gruppe zu geben, hält er es für günstiger, dies allein der Schülerin oder dem Schüler unter vier Augen mitzuteilen. Das fördere die Akzeptanz und ermögliche wohl auch eine größere Breite oder Tiefe. Allerdings schränkt er ein, dass die Zeit der Potenzialanalyse sehr kurz sei und es nicht immer gelinge, das Vertrauen der Jugendlichen zu gewinnen. Weiterhin betont er, dass der Bildungsträger von seiner früheren Praxis des Feedbacks, das auch Kritik beinhaltete, abgerückt sei und nur noch positive Rückmeldungen wünsche. Die Formulierung „ich hätte mir gewünscht“ impliziert allerdings durchaus die Möglichkeit von kritischen Formulierungen.

Die erste Übung ist eine Gruppenarbeit, nämlich ein Model einzukleiden. Die Teamer/innen erklären den Jugendlichen zunächst ihre Aufgabe: Sie haben eine Stunde Zeit, um aus drei Müllsäcken (mit Zugband) etwas zu designen. Jede Gruppe soll ihr Design in einer kleinen Modeschau den anderen Gruppen vorstellen und dafür eine Präsentation planen. Als Material erhalten sie neben den Müllsäcken nur Scheren, Tesafilm und Schmierzettel, um den Entwurf zu zeichnen. Betont wird von den Teamer/innen, dass sie den Jugendlichen ihre Stärken widerspiegeln wollen, „und je mehr sie sich einbringen würden, desto besser ginge das“. Sie machen auch nochmal explizit aufmerksam auf die Anlage der Übung als Teamarbeit: „Sprecht euch ab!“ (AS20141112Potenzialanalysepal, AS20141210PA82modelüpbs).

Das Feedback nach der Präsentation der verschiedenen Models wurde nur z. T. von den Teamer/innen gegeben, die den Arbeitsprozess der Gruppe beobachtet haben. Es konnte auch von jemand kommen, der oder die nur die „Modenschau“ gesehen hat. Insofern beziehen sich die Aussagen teilweise auf die gesamte Arbeit, teilweise nur auf den „öffentlichen“ Teil davon. Das Feedback an die Gruppe beinhaltete häufiger die Aussagen „professionell“, „gut präsentiert“, „locker-flockig präsentiert“. Es wurde aber auch auf den Arbeitsprozess eingegangen: „starkes Team, netter Umgang miteinander“, „ernsthaft und ausdauernd gearbeitet“, „gut abgesprochen, gute Zusammenarbeit“. Ab und zu schimmerte durchaus Kritik durch: Die Schüler/innen hätten sich am Tisch angelehnt bei der Präsentation, sie hätten noch einen Schritt mehr nach vorne kommen und sie hätten mehr Zeit für die Vorbereitung der Präsentation einplanen sollen. Es gab nicht immer Feedback an die einzelnen Jugendlichen, aber wenn man dieses genauer anschaut, dann finden sich einige Unterschiede in der Art und Weise, wie Mädchen bzw. Jungen bewertet wurden. Bei den Mädchen wurde betont, dass sie sich offenbar sehr sozial verhalten hätten: Ihr „seid respektvoll mit Rahim umgegangen“, „habt ihn nach seinen Wünschen gefragt“, habt gut kommuniziert, andere gelobt, habt auf-

geräumt, habt eine harmonische Zusammenarbeit ermöglicht, habt Verantwortung übernommen. Betont wurden auch Arbeitstugenden wie Genauigkeit, Bemühen um Präzision sowie Ausdauer. Kreativität und viele Ideen wurden gelobt, auch die Übernahme von Initiative, die allerdings nicht dazu führte, Ideen „durchzuboxen“ – dies unterlassen zu haben wurde als positiv bewertet. Auch die Tatsache, dass eine Schülerin „ein bisschen die Gruppenleitung übernommen“ hatte, wird zugleich in Verbindung damit gebracht, dass „es aber insgesamt eine gute harmonische Arbeit“ gewesen sei. Schließlich wird einer Schülerin rückgemeldet, sie sei immer die „Quasi-Assistentin an allen Ecken bis zur letzten Minute“ gewesen. Den Jungen wird vor allem ihre volle Hingabe, ihr aktives Mitmachen rückgemeldet, das auch dazu führte, dass sie sich „nicht haben abschrecken“ lassen.

Für die zweite Übung wird den Schülerinnen und Schülern mitgeteilt, es handele sich um eine Einzelarbeit, nämlich ein Rätsel. Dieses sei von Albert Einstein entworfen worden und nur zwei Prozent der Menschen könnten es in der vorgesehenen Zeit lösen. Es gehe folglich auch weniger darum, ob sie die Lösung finden, sondern eher darum, welche Strategien sie anwenden und um logisches Denken. Die Aufgabe selbst besteht darin, fünf Häusern ihre Bewohner zuzuordnen. Die Informationen beziehen sich auf die Farbe der Häuser, Nationalität der Bewohner, ihre Haustiere, ihre Trink- und Süßigkeitsvorlieben. Durch die Kombination von einigen vorgegebenen Zusammenhängen müssen alle anderen logisch erschlossen werden.

Da es bei dieser Übung keine Präsentation gab, erfolgte die Rückmeldung nur innerhalb der Gruppe. Das heißt, es liegen auch nur Protokolle zu zwei Gruppen vor. Von den Teamer/innen wurden deren Ausdauer und Konzentration gelobt. Lediglich eine Schülerin, Dilay, erhielt eine explizite Rückmeldung: „Du hättest gerne Tipps und Hilfe gehabt und im Team gearbeitet, hast aber dann doch allein weiter konzentriert gearbeitet“ (AS20141112paptb). Den Schülern wird hingegen bescheinigt, dass sie ein System gehabt und Ehrgeiz entwickelt hätten, außerdem sei ein Schüler schnell zur Lösung gekommen (tb).

Die dritte Übung am ersten Tag ist wiederum eine Gruppenarbeit: Die Schülerinnen und Schüler sollen ein Klassenfest planen. Sie erhalten ein Budget, das auf keinen Fall überschritten werden darf. Zur Auswahl stehen eine Reihe von Aktionen sowie von Gegenständen bzw. von Ess- und Trinkwaren – alles jeweils mit Preisen versehen. Das Klassenfest soll auf einem Plakat angekündigt werden und damit dem Plenum aller Gruppen vorgestellt werden.

Die Rückmeldung betrifft hier wiederum vor allem die Präsentationen der Plakate und damit auch deren Gestaltung. Meist werden sie als „schön“,

„ansprechend“ oder „hübsch“ charakterisiert. Die mündliche Präsentation wird bei fast allen als gut untereinander aufgeteilt gelobt. Hier gibt es allerdings auch Kritik: Eine Teamerin hätte sich gewünscht, „dass mehr an Einladung rüberkommt“, andere äußern ebenfalls, eine Gruppe hätte „mit mehr Leidenschaft präsentieren können“ – „ich frage mich, warum ihr euch so versteckt, statt mutig nach vorne zu gehen“ (AS20141112PA83nachmittagspbs). In einer Gruppe war die Arbeit wohl eher misslungen, zumindest kam die Präsentation kaum zustande. Der Versuch, dennoch positives Feedback zu geben, führte zu folgender Einschätzung eines Teamers: „1. Toll, dass ihr trotzdem nach vorne gekommen seid, Kompliment. 2. ihr habt Ernsthaftigkeit gezeigt.“ (bs) Er kombiniert dies dann noch mit einer expliziten Rückmeldung an Gökan, der die Präsentation übernommen hat: Da die zuhörenden Jungen bei der Präsentation „albern“ gewesen seien, hätte er sich Respekt verschafft – er hatte nach Aufforderung durch den Teamer seine Mitschüler aufgefordert „Jetzt hört doch mal zu!“ Zugleich kritisiert der Teamer Gökan, weil er seine Mitschülerinnen aus der Gruppe nicht einbezogen habe – „er hätte das Wort auch mal an die weibliche Seite geben können“ (bs). Die entsprechende Rückmeldung an die Schülerinnen lautet: „Wäre schön gewesen, von der Seite mehr zu hören“ (bs). In einer anderen Klasse wurde einem Mädchen die Rückmeldung gegeben, sie habe die Führung bei der Gruppenarbeit gehabt, aber sie sei nicht „diktatorisch“ gewesen (AS20141112paptb).

Die erste Übung am zweiten Tag der Potenzialanalyse dient zur Feststellung feinmotorischer Fertigkeiten: Es soll ein Würfel gefaltet und geklebt werden, der auf einem Blatt aufgezeichnet ist. Es stehen den Jugendlichen Scheren und Kleber zur Verfügung, wobei der Kleber – so erklärt es ein Teamer im Feedback – absichtlich nicht gut klebte: „Es war ein bisschen so gewollt, dass es nicht klebt, um zu sehen, wie ihr mit Problemen umgeht. Es geht drum, es bis zum Ende zu versuchen, egal ob es gelingt“ (AS20141113PA-84würfelübungpbs).

In beiden Gruppen erfolgte die Rückmeldung so, dass die Protokollantinnen sie für jeweils nur eine Gruppe verfolgen konnten. Die beiden Mädchen der ersten Gruppe erhalten unterschiedliche Rückmeldungen. Ophelias Ungeduld wird angesprochen, ihr wird gesagt, dass sie eigentlich besser sei, als sie glaube, wenn sie mehr Geduld aufbringen würde. Ayshe erfährt, sie habe „sehr sorgsam, sehr schön, richtig ästhetisch gearbeitet; sehr fingerfertig, hat Geduld, gerade, ordentlich, richtig super gearbeitet“ (AS-20141113PA83pbs). Der Schüler Simon ist an der Aufgabe gescheitert, auch ihm wird rückgemeldet, er hätte mehr Ausdauer zeigen können. Allerdings seien solche Aufgaben wohl „einfach nicht sein Ding“ (bs). In der anderen

Gruppe habe Giselle sehr schnell gearbeitet, aber dennoch sehr ordentlich und gut, sie sei „voll der Crack“ (AS20141113PA84würfelübungpjs). Adelina dagegen habe mehrfach deutlich hörbar geseufzt. Ihre Selbsteinschätzung – die vermutlich wenig positiv ausfällt – sei aber sehr zutreffend und es sei gut, wenn man sich selbst richtig einschätzen könne. Die beiden Schüler sind auch hier weniger gut mit der Übung klargekommen. Abdullah hätte „sorgfältiger arbeiten sollen“, Benjamin sei „sehr ernst“ – eine Rückmeldung, die er mit dem Hinweis, er könne auch lachen, eher zurückweist (js).

Die zweite Aufgabe am Morgen war ebenfalls eine Einzelarbeit: Die Jugendlichen wurden zunächst gefragt, wie alt sie in zehn Jahren sein werden. In der Regel lauteten die Antworten 23, 24 oder 25 Jahre. Dann sollten sie Vorstellungen über ihr Leben in zehn Jahren aufs Papier bringen.

„Es darf gemalt werden, welche Ideen sie haben, welchen Beruf sie wohl ausüben, aber auch, was sie in ihrer Freizeit machen würden, oder wo sie wohnen werden. Zur Verfügung stehen ihnen dafür Filzstifte. Auf Bleistiftvorzeichnungen sei zu verzichten, da dazu keine Zeit sei, außerdem solle man die Zeichnungen nachher auch sehen können, wenn sie zur Präsentation an der Tafel hängen. [...] Eine Regel gibt es bei der Übung noch: ‚Nicht schreiben!‘“ (AS-20141113PA84zukunftsreisepjs).

Die Präsentation erfolgte nur innerhalb der beiden Gruppen, die gemeinsam in einem Raum arbeiten. Anders als bisher wurden die Jugendlichen nun selbst in das Feedback einbezogen. Dafür wird eine Schülerin besonders gelobt: sie gäbe tolle Feedbacks. Ihr wird zudem bescheinigt, dass sie ihre Zukunftsvision ausführlich und mit vielen Details beschrieben habe. Kritisiert werden ihre vielen „Ähms“ bei der Präsentation. Eine andere Schülerin erhält das Feedback, es sei gut, dass sie sich Gedanken über alles mache, sie habe auch gut präsentiert und sie habe eine „total charmante Art“. Allerdings habe sie zu viel gelacht. Die dritte Schülerin in dieser Gruppe erhält den Hinweis, sie habe „interessant gesprochen“ und „schön erklärt“, allerdings zeige ihr Bild, dass an ihr „keine große Künstlerin verloren gegangen sei.“ Dem Jungen wird zunächst zurückgemeldet, es sei eine „super tolle Präsentation“ gewesen und er habe auch „laut gesprochen“, weshalb der Vortrag der Temerin sehr gefallen habe. Zugleich hätte er aber ein bisschen ruhiger sein sollen, er sei ein „zappelliger Typ“, dadurch wirke er „unsouverän und unsicher“, was er ja nicht sei. Gut sei, dass er sich Notizen gemacht habe (AS-20141113PA83pbs). Auch die Jugendlichen in der anderen beobachteten

Gruppe erhalten eher Kritik: Die eine Schülerin könne etwas selbstbewusster sein, die andere solle ruhiger stehen und nicht mit ihrem Pullover spielen, der Schüler hätte seinen Wunschberuf etwas positiver präsentieren können (AS20141113PA84zukunftsreisejps).

Die dritte Übung vor der Mittagspause ist eine Gruppenarbeit. Als Rahmung wird auf die vielen Brücken in Hamburg verwiesen, zu denen die Stadt nun noch eine weitere benötige. Sie habe einen Wettbewerb ausgeschrieben und die Gruppe sei nun ein Architekturbüro, das sich am Wettbewerb beteiligen will. Es stehen ihnen drei DIN A3-Blätter zur Verfügung, jedes entsprechende Kosten von 500.000 Euro. Als Budget seien eine Million vorgesehen, aber ein kostengünstigerer Entwurf sei durchaus positiv, ein teurerer müsse besonders innovativ sein. Skizzen seien nicht erlaubt. Als Anforderungen an die Brücke wird formuliert: Sie müsse so stabil sein, dass ein Spielzeugauto darüber fahren könne, aber auch darunter durch. Zwei Spielzeugautos stehen zum Ausprobieren bereit. Es sollte zudem eine interessante und schöne Konstruktion sein. Nach der Mittagspause sollen die Brücken präsentiert werden. Es folgt nochmal der explizite Hinweis, dass es eine Gruppenarbeit sei, die Schülerinnen und Schüler sich also absprechen sollten.

Zunächst gibt es Feedback in den Kleingruppen. Hier wird ihnen einmal eine „harmonische Gruppenarbeit“ bescheinigt (AS20141113PA84brückenbaujps), einmal die Gruppenarbeit sehr gelobt: „Ihr habt alle mitgearbeitet und in sehr kurzer Zeit die Brücke hingestellt, das war sehr souverän. Sehr gekonnt. Habt euch gut abgesprochen, gute Einigkeit, Gruppe optimal genutzt, Brücke erfüllt alle Anforderungen“ (AS20141113PA83pbs). Die Mädchen erhalten ähnlich wie bereits bei der ersten Übung zum Modedesign erneut deutlich anderes Feedback als die Jungen. Wieder werden die sozialen Verhaltensweisen herausgestellt: Sie hätten versucht, den Mitschüler in ihrer Gruppe zu animieren, sie seien freundlich und nett zueinander, sie hätten Verantwortung übernommen – sie seien insgesamt sehr positiv. Konstruktive und gute Ideen werden ebenfalls genannt, sie hätten praktisch gearbeitet und Ausdauer gezeigt. Eine Schülerin habe die „Rolle des Helferleins“ übernommen. Den Schülern wird gesagt, sie hätten die Leitung bzw. die „Cheffrolle“ übernommen. William hätte sehr professionell „den Kleber mit der Schere aus dem Klebestift geholt“. Rahim hätte zwar versucht, sich gegen seine Mitschülerinnen durchzusetzen, es sei aber nicht gegangen, weil er „zwei Mädels erwischt hätte, die echt ihr Ding machen“. Und Ibrahim schließlich hätte anfangs eine gute Idee gehabt, wäre auf jeden Fall immer in Gedanken dabei gewesen, wenn auch nicht immer praktisch (AS20141113PA84brückenbaujps, AS20141113PA83pbs).

Die Präsentationen im Plenum nach der Pause verlaufen nicht immer ganz reibungslos. So hat die Gruppenarbeit in der ersten Gruppe offenbar nicht besonders gut funktioniert und die Brücke macht einen unfertigen Eindruck. Die Teamerin versucht, sich nach der Präsentation an die Regel zu halten, nur positives Feedback zu geben: „Es sei ihnen gelungen, ‚ich sag‘ mal blöd: die Brücke schön zu reden“. Das findet sie eine Leistung“ (AS-20141113PA83pbs). Bei der zweiten Gruppe hat die Brücke durch den Transport vom Gruppenraum zum Plenum gelitten, außerdem hatte die Gruppe die Präsentation nicht vorbereitet. Immerhin können sie die Nachfragen der Mitschüler/innen beantworten. Das Feedback des Teamers würdigt das dann auch: „Gut, dass ihr noch was draus gemacht habt“. Eine Vorbereitung wäre sinnvoll gewesen, meint er, sagt aber auch: „Ich habe Bewunderung dafür, wenn jemand improvisiert, ich hab Achtung davor“. Die Brücke sei eine interessante Konstruktion“ (bs). Er kritisiert dann allerdings noch, dass die beiden Schülerinnen aus der Gruppe nichts gesagt hätten: „Sucht euch was, was ihr beitragen könnt“ (bs). Der nächsten Gruppe gelingt die Präsentation, indem sie das Aufziehhauto über die Brücke fahren lässt – „es fährt die Brücke hinauf und saust auf der anderen Seite wieder herunter, was ziemlich sportlich aussieht und begeistertes Lachen und Ahs und Ohs im Publikum auslöst“ (bs). Der Teamer würdigt vor allem, dass die Vorbereitung der Präsentation klar erkennbar gewesen sei. Die Gruppe hätte das „gut rübergebracht“. An Jennifer kritisiert er, dass sie mehr zum Publikum hätte sprechen können. Beim Applaus habe sie ins Publikum gelächelt, „das hat das Ganze zum Strahlen gebracht“ (bs). Die Rückmeldung zur vierten Gruppe wird von einer Teamerin vorgenommen. Sie kritisiert die Auffahrt, die etwas zu steil wäre, ansonsten sei die Brücke aber gut. Dann nimmt sie Bezug auf das Geschlecht:

„Ihr Mädels habt das auch gut gemacht“, sie hätten aber „mehr Ernsthaftigkeit“ zeigen können. Sie, Birgit, sei nicht so eine, die „gut“ sagt, wenn sie es nicht gut findet. Zu Simon sagt sie, dass sie es vor allem gut findet, „dass du jetzt ruhig stehst““ (bs).

Die Teamerin scheint es wichtig zu finden, ihre Kritik durch die Betonung, wenn sie „gut“ sage, dann sei auch wirklich „gut“ gemeint, abzuschwächen. Vielleicht ist das auch als Abgrenzung gegen die Anforderung gedacht, nur positives Feedback zu geben – was tatsächlich zur Folge haben kann, dass die Glaubwürdigkeit von Rückmeldungen Einbußen erfährt.

Die vorletzte Präsentation gilt einer Brücke, die mit Bäumen dekoriert wurde. Die Gruppe erhält nicht nur viel Applaus von den Mitschüler/innen, sondern auch fast ausschließlich positives Feedback durch die Teamerin – einzig eine Schülerin wird etwas kritisiert:

„Es sei ‚echt super‘ gewesen, die Gruppe habe als bislang einzige einen richtigen Einstieg und Abschluss hingekriegt. Die Gruppe habe sich beim Präsentieren gut aufgeteilt. Gut sei auch gewesen, dass sie auf die Brücke gezeigt haben. Die Brücke sei wirklich außergewöhnlich, mal was anderes als sonst. Als ‚Tipp‘ sagt sie insbesondere zu Bahar: Man könnte auch überlegen, freier vorzutragen, sie habe ja abgelesen. Es sei aber auf jeden Fall ‚ganz gut‘ gewesen“ (bs).

Diese Gruppe erhält dann auch den „Preis“ der Jury, die aus den Teamer/innen besteht. Für die letzte Gruppe gibt es von einem Teamer wiederum geschlechtsdifferentes Feedback:

„Michael kommentiert, es habe ihm ein klares Ende gefehlt. Die Präsentation sei gut aufgeteilt gewesen. Zu Vanessa und Rahim sagt er: ‚Ihr steht ganz gut.‘ Zu Nora: ‚Schwierig, wenn man sich so zumacht.‘ Er ‚spiegelt‘ Nora in kurz angedeuteten Bewegungen, wie sie steht: Füße überkreuzt, Arme verschränkt. Anschließend lobt Michael Rahim: Sein ‚Sol‘ am Anfang sei klasse gewesen und habe für Aufmerksamkeit gesorgt. Insgesamt sei es eine gute Präsentation gewesen“ (bs).

Während eine Schülerin gar kein positives Feedback erhält, die andere nur ebenso wie der Schüler für ihr Stehen gewürdigt wird, bekommt der Schüler noch ein zusätzliches großes Lob: Sein Einstieg sei „klasse“ gewesen.

Die letzte Übung ist erneut eine Einzelarbeit, in der die Jugendlichen aus drei Servietten eine Rose und eine Mütze falten sollen. Dazu erhalten sie eine Anleitung. Sowohl die Jugendlichen als auch die Teamer/innen – und die Protokollantinnen – sind bereits ziemlich erschöpft, so dass als Feedback an zwei Schülerinnen auch das Durchhaltevermögen hervorgehoben wird: „Ihr seid durch – wir auch. Ihr habt auch gut durchgehalten. Es war sinnvoll, um Hilfe zu fragen nach Fehlversuchen. Habt gut gearbeitet“ (AS-20141113PA83pbs). Auch Rahim wird vom Teamer Durchhaltevermögen be-

scheinigt, außerdem habe er sich nicht entmutigen lassen und eigenständig nach einer Lösung gesucht. Auch William habe zwar damit zu kämpfen gehabt, dass alle anderen schon fertig waren: „Der Vergleich hat dich runtergezogen.“ Dann habe er aber die Teile doch noch hinbekommen“ (bs). Nur Yunis (m) erhält ein uneingeschränktes positives Feedback: „Super Rose, schon nach fünf Minuten“ (bs).

Vergegenwärtigt man sich zusammenfassend die Rückmeldungen, die jeweils explizit an Mädchen bzw. an Jungen gegangen sind, dann bestärken sie weitgehend die in unserer Gesellschaft geltenden Ansprüche an „geschlechtsadäquates“ Verhalten: Mädchen erhalten Zustimmung und Lob für „soziale Tugenden“, ihre Initiative und Führung werden nicht als solche positiv herausgestellt, sondern nur dann, wenn sie „sozial verträglich“ bleiben. Sich auf Assistenz und „Helferlein“-Rollen einzulassen, wird betont. Jungen dagegen werden für Ehrgeiz und die Übernahme der Chefrolle gelobt, damit verbunden wird hervorgehoben, dass sie sich durchsetzen, laut sprechen, Aufmerksamkeit einfordern.

Zu den detaillierten Rückmeldegesprächen, die Vertreter/innen des Bildungsträgers eine Woche nach der Potenzialanalyse in der Schule gaben, wurden den Schüler/innen ihr Plakat von der Zeitreiseübung, ein Balkendiagramm, auf dem ihr Kompetenzprofil eingezeichnet war sowie ein Text übergeben, der auf die verschiedenen Übungen bzw. den Berufsneigungstest einging und Tipps für künftiges Verhalten beinhaltete. Eigentlich war gewünscht, dass die Eltern bei diesen Gesprächen anwesend sein sollten, was aber wohl in keinem Fall funktioniert hat. Mitarbeiterinnen der Forschungsgruppe konnten an insgesamt elf Gesprächen teilnehmen, fünf mit Schülerinnen und sechs mit Schülern. Das Muster der geschlechtsdifferenten Rückmeldung wiederholte sich auch hier, wenngleich insgesamt versucht wurde, den Jugendlichen viele Details mitzuteilen und auf ihre individuelle Situation einzugehen. Auffällig war aber sehr wohl, dass den Mädchen bescheidenere Ambitionen nahegelegt, während bei den Jungen häufiger Führungsrollen vorausgesetzt wurden. Ayshe erhielt die Rückmeldung, sie sei eine gute „Assistenzkraft“ – dies wird unterstrichen mit Hinweis auf die Wichtigkeit von Assistentinnen: „Ohne die Assistenz wäre ein Chef kein Chef“ (AS2014112183rückmeldepotapal). Auch Ophelias „Selbstbewusstsein und Zuverlässigkeit“ wären Eigenschaften, die „sinnvoll für Beruf und Privatleben“ seien – „Du bist auf vielfältige Weise einsetzbar“ (AS2014rückmeldepoptb). Bahar wird zwar begrüßt damit, sie sei „eine kleine Überfliegerin“. Sie sei in allen Bereichen überdurchschnittlich, „da kann man doch Polizist werden“ – Bahars Berufswunsch ist es, zur Polizei zu gehen (AS20141121rück-

84pbs). Dass sie als „Überfliegerin“ vielleicht Karriere machen könnte (durchaus auch bei der Polizei) wird nicht thematisiert. Bescheinigt wird ihr, dass die Gruppe sich auf sie verlassen könne. Auch Jennifer wird vor allem gesagt, sie integriere sich gut (ebd.). Ira erläutert zu ihrem Zukunftsbild, dass sie eine Klinik gemalt habe: „Ich bin da die Chefin“ (ebd.). Darauf geht die Teamerin gar nicht ein, stattdessen erklärt sie gegen Ende des Gesprächs, dass Ärztin zu werden ein hochgestecktes Ziel sei und Ira sich doch auch mal die anderen Möglichkeiten – hier nennt sie dann explizit Krankenschwester und Arzthelferin – anschauen solle. Bei den Schülern werden z. T. andere Dinge hervorgehoben. Gökan sei „selbstsicher und souverän“, er habe eine „natürliche Sicherheit“ (AS2014112183rückmeldepotanapal). Hakan habe immer die leitende Funktion gehabt. Ihm wird empfohlen, „er solle in Situationen, die stressig sind, innehalten, sonst werde man kein Chef“ (al). Auch Yunis wird darin bestärkt, die Führung zu übernehmen (AS20141121rück84pbs). William zeige ein „Überflieger-Profil“ (AS2014rückmeldepotb). Immerhin wird bei ihm auch die soziale Kompetenz hervorgehoben, denn er Sorge für ein gutes Klima bei Gruppenarbeiten, „da du deine Ideen sehr freundlich kommunizierst“ (tb). Auch bei Enes wird betont, er sei ein Typ, der sich sozial engagiert – und hier ignoriert die Teamerin, dass er sich auf seiner Zukunftszeichnung als Ingenieur bezeichnet (AS20141121rück84pbs). Cem scheint insgesamt relativ schlecht abgeschnitten zu haben, ihm wird gesagt, er habe noch Luft nach oben bei vielen Kompetenzen und er erhält dann detaillierte Tipps, wie er Ziele erreichen könne (bs).

8.2 Dramatisierungen von Geschlecht

Die Auswertung des Feedbacks zu den einzelnen Übungen hat deutlich gemacht, dass sehr wohl subtil unterschiedliche Rückmeldungen an Mädchen bzw. an Jungen gegeben werden, was den Teamer/innen vermutlich nicht bewusst ist. Neben diesen „normalen“ Formen des doing gender findet sich in den Protokollen eine Reihe von Stellen, in denen Geschlecht dramatisiert, d. h. explizit aufgerufen wird. Sie sollen im Folgenden genauer betrachtet werden.

Bereits die Begrüßung der Jugendlichen am ersten Tag hebt ihre Geschlechtszugehörigkeit hervor: Der Teamer Alexander möchte zunächst mit den Jugendlichen klären, was eine Potenzialanalyse ist. Er beginnt: „Also, Jungs und Mädels, weshalb seid ihr hier?“ (AS20141112PA83begrüßungpbs). Indem er sie ausschließlich über das Geschlecht anspricht, hebt er dieses be-

sonders hervor – eine Ansprache als „Schülerinnen und Schüler“ hätte auch die Geschlechtszugehörigkeit berücksichtigt, aber den Status der Jugendlichen als Schulangehörige in den Vordergrund gerückt.

Die Kleingruppen, in denen die Übungen absolviert werden, sind alle koedukativ, was von den Jugendlichen auch in keiner Weise hinterfragt wird, da es ihrem normalen Schulalltag entspricht. Am zweiten Morgen allerdings gibt es eine Szene, in der die schulische Praxis der Durchmischung von Mädchen und Jungen erzwungen werden soll. Die Jugendlichen warten auf den Beginn und sitzen dazu weitgehend geschlechtsgetrennt im Raum. Bevor sie in ihre Gruppen gehen, sollen sie sich umsetzen:

„Michael macht ein, zwei Schritte nach vorne und stellt sich fast in die Mitte des Raums. Er sagt die Übung ‚Bunte Reihe‘ an und fordert die SuS auf aufzustehen. Die SuS stöhnen, niemand steht auf. Michael beharrt darauf, murrend setzen sich die SuS in Bewegung. Ich verstehe erst gar nichts, dann sehe ich, dass es darum geht, dass Jungen und Mädchen immer abwechselnd sitzen sollen. Die SuS sortieren sich unwillig, es dauert. Als alle wieder sitzen, ist es still, nur Torben murrte, dass das ja jetzt richtig wichtig gewesen sei. (Genau, mir erscheint das Ganze auch absolut sinnfrei, da sich ja die SuS ohnehin gleich wieder in Gruppen aufteilen werden – reine Zeitverschwendung und ein Stimmungskiller)“ (AS20141113PA8apbs).

Der Teamer beharrt darauf, dass die Jugendlichen sich so mischen, dass Jungen und Mädchen immer abwechselnd sitzen. Dies ist zwar die übliche Sitzordnung in der Schule, allerdings bleibt der Sinn der Übung an dieser Stelle völlig unklar – wie auch die Protokollantin vermerkt. Somit wird wiederum das Geschlecht in den Vordergrund gerückt.

Inwieweit diese Dramatisierung auch Folgen für die Arbeit in den Gruppen hat, ist nicht erkennbar. Es gibt nur einen Hinweis auf eine nach Geschlecht getrennte Zuordnung von Arbeiten. So erklärt eine Schülerin bei der Präsentation ihres Plakats für das Klassenfest, dass die Jungen den Aufbau, die Mädchen die Dekoration übernommen hätten (AS20141112PA-83nachmittagpbs). Das wird in keiner Weise weiter kommentiert. Bei der ersten Übung, in der es darum ging, ein Model anzuziehen, finden sich allerdings tatsächlich eine Reihe von Bezugnahmen auf Geschlecht bzw. Spiele mit der Geschlechtszugehörigkeit.

Bei der Aufgabenstellung wurde in zwei der beobachteten Klassen die Einkleidung eines Modells angesprochen, d. h. die sächliche Zuordnung „das Modell“ verwendet. Nur in der Potenzialanalyse der zweiten Schule erklärt die Teamerin, „es gebe ein Modell und dieses könne männlich oder weiblich sein“, wobei sie dies lachend betont (MM20141210PA82modellübbs). Es sind dann in den vier Gruppen zweimal Jungen und zweimal Mädchen, die als Modell fungieren. Aber auch in den beiden Klassen, die keine gegenderte Ansage erhalten haben, fungieren in drei Gruppen Jungen als Modell, eine Gruppe hat sich nach Geschlecht aufgespalten und es präsentieren sich sowohl ein Schüler wie eine Schülerin als Modell, in drei Gruppen sind Schülerinnen die Modelle. Zufälligerweise wurden alle die Gruppen beobachtet, in denen die Jungen die Rolle des Modells übernahmen.

In der ersten Gruppe sind Gülay, Yildiz, Cenk und Sascha. Es gibt kaum explizite Thematisierungen von Geschlecht, aber eine klare Dominanz der Mädchen:

„Gülay, Yildiz, Cenk und Sascha besprechen sich. Ein Hut, schlägt Gülay vor. Sascha will eine kurze Jeans für Männer. Dann werden genannt Hose, T-Shirt, Hut und Accessoires, Ketten oder so. Cenk fragt in die Runde, wer was machen wolle. Dass sie sich aufteilen könnten und jeder was anderes mache. Sascha fragt, was er machen soll. Da ihm keiner antwortet, meint er, dass er Accessoires machen wolle. Dann greift er nach einem Plastiksack und fragt, ob er den haben könne. Nein, so die Antwort, er müsse warten, bis sie fertig seien. Cenk wird das Modell, ohne das es benannt wird. Gülay ist dabei einen Hut zu formen und setzt ihm diesen auf den Kopf. Sie lacht und nimmt den Hut zur weiteren Verarbeitung wieder ab. Yildiz ist dabei ein Oberteil zu schneiden. Dann zieht sie es Cenk über den Kopf. Der Ausschnitt ist zu groß und Yildiz lacht und meint, dass würde sie noch reparieren. Sascha hält sich raus, er guckt aber zu. [...]

Gülay legt das T-Shirt beiseite auf die Fensterbank und meint leise (vielleicht eher zu sich selbst): ‚Ich leg das mal beiseite, damit wir es nicht aus Versehen zerschneiden.‘ Cenk versucht derweil in die Hose, die Yildiz ihm gereicht hat, hineinzusteigen. Yildiz beguckt Cenk und meint: ‚Irgendwas fehlt bei seinem Outfit.‘ Dann meint sie, ‚lass ihn zu einem Helden machen, er braucht ein S auf seinem T-Shirt‘. Es beginnt ein lebhafter Dialog zwischen Gülay und Yildiz, was sie aus Cenk machen können. Beide sagen zugleich: ‚Ey, Müll-

mann⁶, lachen und schlagen ein. Cenk meint in einem leisen Ton an sich herunterblickend: ‚Ich hab das Gefühl, es soll gut aussehen? Die Mädchen lassen sich von Cenk seiner Äußerung nicht beirren und meinen, dass das richtig gut aussehen wird und dass es nun eine Story dahinter gäbe, das wäre richtig gut. [...]‘

Gülay hat mittlerweile ein großes M ausgeschnitten und hält es ihm an das T-Shirt, welches er mittlerweile trägt. Cenk fragt: ‚MacDonalds, oder was?‘ Gülay: ‚Nein, Müllmann.‘ Dann pappt sie das M aufs Cap. Yildiz meint, dass Cenk einen Umhang bräuchte. Cenk scheint davon nicht überzeugt, da er meint: ‚Wieso?‘ Dann meint er: ‚Na los gut, mach mir einen Umhang.‘ Gülay sagt zu Yildiz, dass sie ihr ein kleines M ausschneiden solle, das würde dann auf den Ring kommen. Gülay arbeitet konzentriert und ich notiere, dass sie ‚komplett drin ist‘. [...]

Cenk fragt, wer präsentieren würde. Gülay meint zu Yildiz: ‚Wir machen das.‘ Gülay ist dabei ein Logo aus mehreren Worten aus einem Sack auszuschneiden, der ungefähre Wortlaut: ‚Sammel deinen Müll auf.‘ Dieses Logo soll auf Cenk's Brust vorne draufgeklebt werden. Sascha schmeißt seine Kopfhörer, die Cenk kurz getragen hat, dann aber wieder abnimmt, in den Müll mit den Worten: ‚Oh, bitte‘“ (AS20141112Potenzialanalysepal).

Die beiden Mädchen übernehmen sehr schnell das Kommando, Sascha bringt sich erst ein und bemüht sich auch darum, eine Aufgabe zu bekommen, wird aber weitgehend ausgegrenzt. Vereinbart wird, dass eine Hose, ein T-Shirt, ein Hut und Accessoires hergestellt werden sollen. Cenk wird zum Model, ohne dass dies explizit thematisiert wird. Er lässt sich weitgehend darauf ein, was die Mädchen mit ihm machen. Die Ironisierung von Heldentum impliziert eine deutliche Demontierung von hegemonialer Männlichkeit: Cenk soll zum Helden gemacht werden, aus dem S für Superman wird jedoch sehr schnell ein M und das steht für einen Müllmann. Ob Cenk dieses Geschlechterspiel durchschaut oder nicht, wird nicht klar – er vermutet, dass M für MacDonalds stehen soll, reagiert dann aber nicht, als ihm erklärt wird, es bedeute „Müllmann“. Immerhin erlaubt die Tatsache, dass es sich bei dem Outfit um Müllsäcke handelt, das Spiel vor diesem Hintergrund zu interpretieren und von der Geschlechterdimension abzusehen. Die Präsentation selbst läuft unspektakulär ab, Yildiz erklärt im Wesentlichen, wer was gemacht hat.

Auch die Gruppe, aus der heraus am Ende zwei Personen als Model auftreten, thematisiert Geschlecht nicht explizit. Die Gruppe besteht aus Julika, Slata, Lennart und Abdullah. Sie einigen sich zunächst auf Julika als Model, da aber Abdullah sich in Modelposition begibt und „auf sexy macht“, wird er ausgewählt. Er möchte einen engen Minirock haben. Die Gruppe arbeitet auch eine ganze Zeit gemeinsam an seiner Ausstattung. Als es über das Oberteil dann zu Differenzen kommt, teilt sie sich auf, indem die beiden Mädchen und die beiden Jungen jeweils zusammen arbeiten (AS20141112paptb). Bei der Präsentation stellen sich offenbar auch beide vor. Es heißt in dem Protokoll: „Gruppe D stellt ihr Model als Muse Slata vor, Müll sei wieder im Trend. Da auch Abdullah in einem engen Minirock steckt und Ohrringe umhat, müssen alle lachen“ (AS20141112Potenzialanalysepal). Das Genderspiel hier – vor allem Abdullahs Übernahme der Rolle, sich als eine sexy Frau zu präsentieren – wird ohne Diskussion und mit viel Spaß akzeptiert. Es kommt dann jedoch zu Differenzen, die aus nicht klärbaren Gründen dazu führen, die Gruppe zu teilen. Die Mädchen gestalten ihr eigenes Model und präsentieren es, Abdullah bleibt aber bei seiner Rolle. In der Präsentation wird das als Gesamtkonzept durchaus von allen genossen.

In zwei anderen Gruppen wird Geschlecht häufiger explizit thematisiert. In der Gruppe mit den beiden Schülerinnen Arzu und Rojin sowie dem Schüler Zenel entscheidet Rojin, nachdem Arzu abgewehrt hat, Model zu sein, dass Zenel diese Aufgabe übernimmt. Sie kommentiert, „dass es ja nicht schlimm sei“ (MM20141210PA82modelüpbs). Als Idee bringt sie jedoch sofort „Hotpants“ ein und ihr Kichern dabei zeigt, dass sie sehr wohl mit Geschlechtsdarstellungen spielt. Ihren Blick auf den Müllsack, aus dem das Oberteil gemacht werden soll, kommentiert sie mit „sieht aus wie für ein Mädchen – sag doch auch was, Zenel.“ Zenel murmelt etwas und tritt von einem Fuß auf den anderen, sieht dabei aber interessiert aus“ (bs). Das Schneiden und die Anproben verlaufen ruhig und offenbar auch bei allen mit Spaß an der Sache. Die Hose herzustellen erweist sich allerdings als schwierig, sie gerät zu eng. Rojin witzelt mit Blick auf die Präsentation, sie würden den „Pennerlook“ vorstellen. Zenel wird jetzt offenbar aktiver in der Beeinflussung des Geschehens:

„Arzu hält das ausgeschnittene Dreieck vom V-Ausschnitt hoch und fragt die anderen, ob man das nicht als Mütze nehmen könne. Zenel setzt sich das Dreieck auf, aber es sieht zu klein aus, woraufhin Rojin ein Stirnband und Armbänder vorschlägt. Zenel hat sichtlich Spaß

an der ganzen Sache, lächelt die ganze Zeit. Er will ein Kopftuch (so eins wie es Piraten haben). Rojin will gleich losschneiden, aber Zenel stoppt sie und schneidet dann selbst. Dann zieht er die Hose doch wieder an, und überlegt laut: ‚Der schwule Penner-Look.‘ Keine der Schülerinnen reagiert darauf. Rojin korrigiert am Sitz der Hose: ‚Hinten ist die Hose bei Jungs immer so kurz, die ziehen das nach unten.‘ Sie zupft hinten an der ‚Hose‘ herum, zieht sie tiefer. Zenel überlegt wieder laut, wie die Kollektion heißen könnte: ‚Der neue *Penna-Bandera*-Look 2015!‘“ (bs).

Präsentiert wird dann als „2015-Mein-Look“. Der Wechsel von der Idee, dem Model Hotpants zu verpassen zu einem „schwulen Pennerlook“ wird nicht erklärbar. Deutlich wird aber, dass die Mädchen zwar dominant das Geschehen bestimmen, aber Zenel durch sein Eingreifen beim Kopftuch eine männliche Definition zurückzugewinnen versucht. Möglicherweise ist dann die Bezugnahme auf Schwulsein und „Penner“ eine Form der Distanzierung. Das ist aber schwer zu klären, zumal die Namensgebungen vielleicht auf Missverständnissen beruhen – d. h. auch gar nicht von „Pennern“ die Rede war.

Die letzte der beobachteten Gruppen weist allerdings eine Reihe von sehr deutlichen Dramatisierungen von Geschlecht auf. In der Gruppe arbeiten Nora, Vanessa und Rahin. Der Ablauf der Arbeit liest sich im Protokoll so:

„In Gruppe F sind Nora und Vanessa diejenigen, die die Sache in die Hand nehmen, aber immer wieder versuchen, Rahin mit einzubeziehen. So fragt ihn Nora: ‚Ist es in Ordnung, wenn Du das Model bist? Weil Mädchen sind da irgendwie so’n bisschen...‘ Nora lässt den Satz unvollendet und lächelt vor sich hin. [...]

Rahin steht rum und guckt, was bei der anderen Gruppe so läuft. Vanessa und Nora bitten ihn, sich hinzustellen, damit sie den Müllsack anhalten können. Dann fragt Vanessa, ob er zuschneiden will. Will er nicht, er sagt lächelnd nein. Nora meint scherzhaft: ‚Er muss nichts machen, er ist ja das Model.‘

Rahin soll den zurechtgeschnittenen Müllsack über den Kopf ziehen, Nora und Vanessa helfen dabei. Nora sagt: ‚Rahin, du wirst als Mädchen durchgehen! Was haben wir falsch gemacht?‘ (Ich finde, es sieht ganz interessant aus, ein bisschen wie eine Ritterrüstung – der Müllsack ist so geschnitten, dass die Spitzen weit über die Schultern herausragen.) Nora redet ziemlich viel, als nächstes meint sie zu Ra-

hin: ‚Dein Aussehen macht alles wieder wett.‘ Vanessa findet, der Look erinnere sie ‚irgendwie an eine Küchenschürze‘, und sie konstatiert: ‚Das ist für Männer und Frauen.‘ [...] Nora: ‚Das sieht doch wie ein Mädchen aus, er ist doch ein Junge!‘ Es wird weiter überlegt, Skizzen gezeichnet, der Müllsack hin und her gewendet. [...] Nora meint gerade: ‚Das ist der Trans-Style, irgendwie so Metro.‘ [...]

Nora bringt immer wieder die Frage ein, ob das, was sie gerade entwerfen, für einen Jungen passt. So müssen auch Schleifchen, die sie oder Vanessa aus dem Zugband geknotet hatten, wieder weg, ‚damit es ’n bisschen männlicher aussieht‘. Vanessa scheint genervt davon und äfft Nora nach: ‚Männlicher aussieht.‘ [...]

Dann tauschen sich die beiden Gruppen (die im gleichen Raum sind) kurz aus: ‚Macht ihr auch eine Hose?‘, fragt eine aus Gruppe E. Gruppe F greift das auf, es wird aus dem letzten Müllsack eine Hose für Rahin gebastelt, dabei sitzt das Zugband oben auf den Hüften, der Müllsack wird von unten her aufgeschnitten und dann an der Innenseite der Beine zusammengeklebt.

Bahar von Gruppe E meint zu Anna: ‚Unsere Jungs sind artig.‘ [...] Beide Gruppen wählen ‚Regenbekleidung‘ als Thema.

Nora zu Rahin: ‚Ich will noch ein bisschen was mit dir machen, da fehlt noch was.‘ Sie probiert etwas mit dem Zugband des Müllbeutels. Vanessa wendet ein: ‚Das ist rosa!‘ (Ich bin mir nicht ganz sicher, ob sie das nicht ironisch meint.) Jedenfalls wird die Idee mit rosa Bändern an den Schultern, wie vorhin schon die Schleifen, wieder verworfen. Rahin wird jetzt aktiv, er zieht wiederholt am Zugband seiner ‚Hose‘ und versucht, das Band so stramm zu bekommen, dass die Hose hält und nicht dauern herunter rutscht. Er will wissen, wie viel Zeit noch übrig ist. (Noch etwa 20 Minuten.) Dann hat er eine Idee: Er möchte noch eine Uhr zu seinem Outfit haben. Nora bastelt sie ihm und fragt ihn, ob er eine runde oder eine eckige haben möchte. Rahin will eine eckige“ (AS-20141112PA83pmodelbs).

Auch in dieser Gruppe nehmen die beiden Mädchen die Arbeit in die Hand. Sie sind aber sehr bemüht, Rahin nicht als „Objekt“ erscheinen zu lassen: Zum einen ist es ihnen wichtig, ein Outfit herzustellen, das „männlich“ genug ist, zum anderen entlasten sie ihn von Arbeit, beziehen ihn aber in die Entscheidungen mit ein. Die symbolische Bedeutung von Geschlechterinsig-

nien ist den Jugendlichen sehr wohl bekannt: Küchenschürzen sind noch nicht ganz aus dem Ruch von Weiblichkeit heraus, Schleifchen sind inakzeptabel für Männer ebenso wie rosa Bändchen, eckige Uhren dagegen sind gut. Die Mädchen aus beiden Gruppen – die ja im selben Raum arbeiten und insofern ihre Arbeit verfolgen können – verständigen sich darüber, dass „ihre Jungs artig“ seien. Diese Dramatisierung von Geschlecht ironisiert noch einmal die Umdeutung des als „normal“ geltenden hegemonialen Geschlechterverhältnisses. Die Jungen sind hier nicht die aktiven, sondern sie lassen mit sich machen. Dennoch spielen Nora und Vanessa hier mindestens ein Stück weit die klassische „weibliche Rolle“, indem sie den Jungen so dirigieren, dass die „männliche Würde“ erhalten bleibt. Das Feedback der Teamerin hebt dies hervor, indem sie betont, die beiden Mädchen seien sehr respektvoll mit Rahin umgegangen: „Dass es jetzt kein Kleid ist, ihr habt darauf geachtet, dass er sich nicht lächerlich macht“ (bs). Es kommt also nicht zu einer Diskussion über Geschlecht, zugleich werden Geschlechterverhältnisse eher bestärkt. Die Präsentation von Abdullah (s.o.) zeigt, dass die Jugendlichen durchaus keine Probleme mit Ironisierungen von Geschlecht haben, also sehr wohl spielerische Formen von Genderinszenierungen möglich gewesen wären.

Eine letzte Variante der Dramatisierung von Geschlecht finden wir in den Interaktionen der Teamer/innen untereinander. Als am ersten Nachmittag die Präsentationen der Übung zu dem Klassenfest anstehen, sprechen sich die Teamer/innen ab, wer die Moderation übernehmen soll. Die Protokollantin, die bereits im Gruppenraum ist, bekommt diese Absprache mit und notiert:

„Maria will nicht, sie sei müde. Michael daraufhin: ‚Das Moderieren bleibt mal wieder an einem starken Mann wie mir hängen.‘ Er grinst, aber es klingt nur halb scherzhaft. Alexander hört den letzten Satz und sagt, dass er moderieren kann. Michael nickt, aber dann stellt er sich doch selbst vor die Gruppe und beginnt mit der Moderation. Alexander und Maria gucken sich irritiert an“ (AS-20141112PA83nachmittagpbs).

Die Teamerin möchte nicht gerne die Moderation übernehmen, woraufhin sich Michael zum „starken Mann“ erklärt, der noch genug Power habe, um die Aufgabe zu bewältigen. Vielleicht weil er dabei grinst, bietet sein Kollege Alexander an, das zu übernehmen. Durch Nicken signalisiert Michael zwar

Zustimmung, lässt Alexander aber dann doch nicht zum Zug kommen. Die Protokollantin vermerkt, sie habe den Eindruck, „dass hier ‚die Spiele der Männer‘ ablaufen“ (bs). Wenn man Bourdieu (Bourdieu 2005) folgt, dann impliziert dies zugleich den Ausschluss der Frauen.

Insgesamt wird die Potenzialanalyse nicht genutzt, um Geschlechterstereotype zu überwinden und den Jugendlichen Potenziale in Richtung „untypischer“ Entwicklungen aufzuzeigen. Dazu hätte es eines expliziten Blickes auf die Bedeutung von Geschlecht sowie einer genderkompetenten Umsetzung der Potenzialanalyse bedurft. Da die Werkstatttage auf der Potenzialanalyse aufbauen sollen, wird im Folgenden geprüft, ob hier neue Erfahrungen ermöglicht werden.

9 WERKSTATTTAGE – CHANCE FÜR UNTYPISCHE ERFAHRUNGEN?

Werkstatttage sind Teil des Berufsorientierungsprogramms des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Sie sollen nach der Potenzialanalyse als Einblick in verschiedene Berufsfelder in überbetrieblichen Ausbildungsstätten angeboten werden.

„Die Ärmel hochkrepeln und verschiedene Berufe selbst ausprobieren – darum geht es in den Werkstatttagen. Die praktische Erfahrung der Werkstatttage ist für viele junge Menschen ein erster, positiver Kontakt mit der Berufswelt.“

So beginnt das BMBF auf der entsprechenden Homepage mit der Beschreibung des Konzepts der Werkstatttage (BMBF 2016; vgl. auch BMBF 2015). Erhofft bzw. erwartet wird, dass die Jugendlichen in verschiedenen Berufsfeldern „regelmäßig stärkenorientierte Rückmeldung zu ihrem Verhalten und ihren Fähigkeiten“ erhalten. „So entwickeln sie eine erste Vorstellung davon, was im späteren Berufsleben auf sie zukommt und wofür schulisches Lernen wichtig ist.“ (ebd.) Der Einblick soll explizit in Berufsfelder und nicht in einzelne Berufe erfolgen. Die Auswahl der Berufsfelder richtet sich nach den Bildungsstätten, die als Anbieter auftreten, aber auch nach regionalen Branchenschwerpunkten. Als Bereiche benennt das BMBF Produktion, Handwerk, Technik, Dienstleistung, Wirtschaft und Soziales. Eine Richtlinie legt fest, dass das Angebot der Projektträger an die Jugendlichen mindestens fünf Berufsfelder umfassen soll. Abzudecken seien in jedem Fall sowohl die Bereiche Produktion/Handwerk/Technik als auch Dienstleistung/Wirtschaft/Soziales. Die Schülerinnen und Schüler sollen während der Werkstatttage mindestens drei Berufsfelder kennen lernen. Die Genderdimension wird explizit angesprochen (vgl. auch BMBF – Referat Berufsorientierung: Chancengerechtigkeit für Jugendliche 2014):

„Außerdem wird darauf geachtet, dass Mädchen auch Berufsfelder ausprobieren, die sie vielleicht bis dahin eher als ‚Männersache‘ wahrgenommen haben (z. B. Metall) – und dass Jungen entsprechend

auch Berufsfelder testen, die für sie bisher eher eine Frauendomäne waren (z.B. Gesundheit/Erziehung/Soziales). Auch hier kommt es auf kreative Ansätze der Ausbildungsstätten an, um die Jugendlichen zu motivieren. So stellt ein Projektträger dekorative Rosen aus Metall her – ein sehr beliebtes Werkstück bei Jungen wie bei Mädchen“ (BMBF 2016).

Hamburg hat inzwischen eine eigene Ausgestaltung der Werkstatttage beschlossen, die über das Hamburger Institut für Berufliche Bildung (HIBB) koordiniert wird (vgl. Kapitel 4). Im Schuljahr 2014/15, in dem die Beobachtungen im 8. Jahrgang an den beiden Stadtteilschulen stattfanden, waren jedoch noch – gemäß dem Berufsorientierungsprogramm BOP – sowohl die zweitägige Potenzialanalyse wie die zweiwöchigen Werkstatttage vorgesehen. Letztere fanden jedoch nur in einer Schule statt, da in der anderen Koordinationsprobleme schließlich zu Zeitproblemen wurden und eine Durchführung verhinderten.

Die Schule, an der die Werkstatttage realisiert wurden, hat für deren Durchführung einen anderen außerschulischen Bildungsträger gewählt als den, der die Potenzialanalyse angeboten hatte. Dies führte bei der Vorstellung der Werkstatttage durch eine Vertreterin des Bildungsträgers zunächst zu Verwirrung, weil sie das Gesamtkonzept darstellen wollte. Gedacht war eigentlich, dass die Ergebnisse der Potentialanalyse genutzt werden sollten, um eine Orientierung für die Zuordnung zu den verschiedenen Berufsbereichen während der Werkstatttage zu erlauben. Die Werkstatttage selbst dauerten zehn Arbeitstage. Es standen drei Bereiche zur Auswahl: „Friseur – Kosmetik – Verkauf“, „EDV – Metall – Elektro“ und „Tischler – Glaser – Maler“. Der Bildungsträger verweigerte eine teilnehmende Beobachtung durch Mitglieder unserer Forschungsgruppe, so dass wir für die Darstellung und Auswertung dieses Teils der Berufsorientierung nur auf folgende Materialien zurückgreifen können:

- Protokoll der Schulstunde in der Klasse von Frau Amann, in der die Werkstatttage durch eine Vertreterin des Bildungsträgers vorgestellt wurden und in der die Verteilung der Jugendlichen auf die drei Bereiche erfolgte
- Arbeitsmappen von sechs Schülerinnen (von 13) und sechs Schülern (von elf) aus der Klasse von Frau Amann
- Arbeitsmappen von acht Schülerinnen (von neun) und 13 Schülern (von 14) aus der Klasse von Herrn Conrad
- Protokolle der Nachbesprechung der Werkstatttage in beiden Klassen

Die Arbeitsmappen der beiden Klassen unterscheiden sich. In Herrn Conrads Klasse wurden offenbar einheitliche Vorgaben gemacht: Alle Schülerinnen und Schüler sollten drei Tagesprotokolle ausfüllen und anschließend die drei Berufe, die sie kennengelernt hatten, beurteilen. Diese Mappen wurden vom Lehrer bewertet, wobei die Bewertungskriterien auf der ersten Seite angegeben waren. In Frau Amanns Klasse wurden für die Bereiche „Friseur – Kosmetik – Verkauf“ und „EDV – Metall – Elektro“ auch die Materialien des Bildungsträgers verwendet. Für den ersten Bereich bestanden die Arbeitsmappen aus Arbeitsblättern, die Aufgaben für die Schülerinnen und Schüler beinhalteten. Teilweise haben die Schülerinnen auch die „Werkstattunterlagen“ mit abgegeben, die sie als Informationen über die Berufe bzw. die Aufgaben bekommen haben. Die Arbeitsmappen lagen in Papierform vor und mussten handschriftlich bearbeitet werden. Ergänzt wurden sie um die drei Tagesprotokolle auf dem Formular, das von der Schule vorgegeben war. Danach folgten als „Schülerfeedback“ durch die außerschulische Bildungsinstitution Abfragen zu Berufs- und Praktikumswünschen, eine Teilnahmebescheinigung und schließlich Bewertungen mit Punkten von Null bis 100 durch die Anleiter/innen. Bewertet wurden als Sozialkompetenzen: „Pünktlichkeit/Zuverlässigkeit, selbstständiges Arbeiten, Durchhaltevermögen/Belastbarkeit, Mitarbeit/Motivation, Verantwortungsbewusstsein, Verhalten gegenüber Mitschülern/Teamarbeit, Verhalten gegenüber Dozenten“. Fachpraktische Punkte betrafen: „Handwerkliches Geschick, Genauigkeit, Sauberkeit/Ordnung, Arbeitstempo, Kreativität im jeweiligen Bereich“.

Für den Bereich „EDV – Metall – Elektro“ gab es eine elektronische Vorlage, die mit dem Computer ausgefüllt und anschließend ausgedruckt werden konnte. Auch hier beinhalteten die Arbeitsmappen z.T. die Bewertungen der Anleiter nach dem gleichen Muster wie im Bereich „Friseur – Kosmetik – Verkauf“.

Der Bereich „Tischler – Glaser – Maler“ hatte keine Vorlagen bereitgestellt. Hier nutzten die Schülerinnen und Schüler entweder die Formulare für Tagesprotokolle, die von der Schule vorgegeben waren, oder sie gaben frei formulierte Berichte ab.

Im Folgenden soll zunächst die Informationsveranstaltung durch eine Vertreterin des Bildungsträgers in der Klasse von Frau Amann und die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die drei Angebote – soweit sie erkennbar wurde – vorgestellt werden. Anschließend werden anhand der unterschiedlichen Materialien, welche die Schülerinnen und Schüler erstellt haben, die Umsetzungen der Werkstatttage beschrieben. Im vorletzten Punkt geht es anhand von Protokollen aus dem Unterricht um die Nachbereitung

in der Schule, bevor eine Bilanzierung der Werkstatttage unter der Fragestellung unseres Projektes erfolgt.

9.1 Präsentation der Werkstatttage durch eine Vertreterin des Bildungsträgers

Die Vertreterin des Bildungsträgers trifft vor dem Unterricht auf die bereits anwesende Protokollantin, so dass es zu einem Vorgespräch über das Ziel der Beobachtung kommt. Die Protokollantin hält das folgendermaßen fest:

„Ich fasse zusammen, dass es um die Werkstatttage gehen sollte, also darum die SuS darüber zu informieren. ‚Soweit ich weiß, soll heute auch bereits die Wahl getroffen werden‘, sage ich. Frau Lenau antwortet: ‚Darin habe ich keine Aktien‘ und sie wisse nichts von einer Wahl. Ich erläutere, dass es doch unterschiedliche Gruppen geben würde und die SuS müssen sich doch einer der Gruppen zuordnen. Das bestätigt sie, allerdings habe sie damit nichts zu tun. Ich meine, dann wird das durch die Lehrerin passieren. Ich erkläre ihr, dass unser Interesse vornehmlich darin liege mitzubekommen, wie die Entscheidung der SuS ausfallen wird und wie sie zu den Entscheidungen gelangen würden. [Memo: *Mir ist unklar, warum sich Frau Lenau so distanziert, aber sie tut es vehement. Ich deute ihre Haltung so, dass ihr die Beobachtung durch mich unangenehm sein würde und es scheint mir nicht möglich ihr die Bedenken zu nehmen. Aufgrund dessen entschlief ich mich, entgegen der eigentlichen Planung auf meinen Laptop zu verzichten, mit dem ich das Geschehen wesentlich genauer hätte mitschreiben können.*]“ (AS2014111083infolenaupjs).

Die Protokollantin erläutert im Vorgespräch, dass sie im Sinne des Projektes vor allem an dem Prozess der Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die verschiedenen Angebote der Werkstatttage interessiert sei. Hier weist Frau Lenau – wie die Protokollantin in einem zusätzlichen Memo verdeutlicht – vehement ihre Beteiligung daran zurück. Offensichtlich versteht sie ihre Rolle so, dass sie primär über die Angebote informiert, nicht aber, dass sie Einfluss darauf nehmen wolle, wofür sich die Jugendlichen entscheiden.

Die Vorstellung der Werkstatttage im Unterricht wird durch eine Präsentation veranschaulicht. Es werden Bilder von den verschiedenen Gruppen ge-

zeigt. Ein Bild mit einem hinter einem Kopf stehenden Mädchen erläutert Frau Lenau damit, „dass diejenigen, die sich für die Friseurgruppe entscheiden, Puppenköpfe frisieren werden“ (AS20144111083infolenaupal). Die Tischlergruppe mache ein Werkstück, wird von ihr zum zweiten Bild gesagt. Auf dem ist zudem noch ein Junge an einem PC zu sehen, was Frau Lenau mit dem Hinweis auf die EDV-Gruppe erläutert. Bevor sie dann genauer auf die Angebote eingeht, will sie erst noch die Bildungseinrichtung vorstellen. Dazu erklärt sie, es sei „eine Weiterbildungseinrichtung. Ihr wärt dann die jüngsten Teilnehmer, sagt sie. Sie erwähnt auch, dass es deswegen ruhig zugehen müsse, man nicht laut sein dürfe, da dort auch Prüfungen abgenommen werden und das würde stören“ (al).

Die Frage von Frau Lenau, warum man Berufsorientierung mache, wird von einer Schülerin mit Verweis darauf, „dass man dann schon mal wisse, wie das Berufsleben so sei“ beantwortet. Das wird jedoch von Frau Lenau zurück gewiesen und präzisiert mit „Es geht darum, dass ihr Berufe ausprobiert, um das Berufsleben kennenzulernen. Ihr werdet dann merken, liegt mir das oder ist das eher nichts für mich?“ (js). Das Ausprobieren bezieht sie auch auf die Länge des Arbeitstages von 8.30 Uhr bis 15.30 Uhr, so dass die Schülerinnen und Schüler herausfinden könnten, ob sie das durchhalten. Von einem Schüler wird eingeworfen, dass dies genauso lang sei wie im Schulalltag, worauf Frau Lenau aber nicht eingeht. Danach beginnt Frau Lenau, die Gruppen vorzustellen und benennt die drei Bereiche „1. Friseur, Kosmetik, Verkauf, Kundenkontakt. 2. EDV, Metall, Elektro. 3. Tischler, Glaser, Maler“. Man arbeite zehn Tage lang an einem Produkt und lerne dadurch verschiedene Handwerke kennen. Im Protokoll wird diese Vorstellung folgendermaßen beschrieben:

„Ich fang mal mit der zweiten Gruppe an“, sagt sie und meint, das sei wohl einfacher. Die zweite Gruppe ist die ‚EDV/Metallbau/Elektro‘-Gruppe. Hier werden die SuS eine Metallbox produzieren. Ein Vorführbeispiel hat sie dabei und zeigt es hoch. Sie sagt, dass die SuS eine solche Box selbst designen würden und betont das mit Begeisterung. Also dürften sie z. B. das Logo – welches im Deckel der Box ausgesägt zu sein scheint und mit Glas hinterlegt wurde – dieses Logo dürften die SuS selbst entwerfen. Man könne z. B. den Anfangsbuchstaben seines Namens nehmen, wie es wohl die Schülerin gemacht habe, deren Box sie gerade vorzeigt. *[Memo: Es macht den Eindruck, als würde sie an dieser Stelle mit einem begeisterten Staunen*

der SuS rechnen, aber dieses bleibt aus, stattdessen leichtes Gelächter. ...]
„Ich gebe das mal rum, dann könnt ihr so reinluschern“, sagt sie und beendet damit die Vorstellung dieser Gruppe.

In der Friseur-Kosmetik-Verkauf-Gruppe würde man ja nicht produzieren. „Da werdet ihr Frisuren machen und, was sicher auch ganz, ganz viel Spaß macht, ihr werdet Kunstnägel designen“. Zwischen-durch muss sie wieder um Ruhe bitten, was ihr unangenehm zu sein scheint“ (js).

Frau Lenau versucht, die Angebote in den beiden Gruppen so zu präsentieren, dass die Jugendlichen motiviert werden und sich dafür interessieren. Dazu hebt sie die eigenen Gestaltungsmöglichkeiten bei der Erstellung eines Produktes besonders hervor. Bevor es zur Vorstellung der dritten Gruppe geht, wendet sich Frau Lenau den Bewertungen und den Regeln zu, die während der Werkstatttage einzuhalten seien:

„Es handele sich um ein Berufsorientierungsangebot, das auch bewertet würde, sagt sie. Auf dem Smartboard ist jetzt eine Liste mit einigen Bewertungskriterien zu sehen, die sie dann aufzählt. Zuerst wird die Pünktlichkeit genannt, dann die Mitarbeit, die Genauigkeit, das handwerkliche Geschick, Durchhaltevermögen und schließlich Arbeitstempo. Sie erläutert diese Punkte jeweils mit dem Zusatz, dass die SuS sich in diesen Punkten testen können. Besondere Betonung erhält das Durchhaltevermögen. Da hätten die SuS mal Gelegenheit zu erfahren, wie es wäre, den Tag in einer Werkstatt zu verbringen und mal zu sehen, ob sie das schon durchhalten könnten.

„Bei uns gibt es natürlich auch Regeln. Die sind uns auch ganz wichtig, darum bringe ich die immer schon früh mit“, sagt sie. Wieder ist eine Liste zu sehen. Jede Regel ist in einem Satz ausformuliert und jeweils ein oder zwei Worte sind fett gedruckt. Die erste Regel betrifft das ruhige Verhalten und Sprechen. Frau Lenau erklärt, dass die SuS damit sicherlich nicht solche Schwierigkeiten haben würden, aber sie haben schon ihre Erfahrungen machen müssen. „Es ist eine Einrichtung, wo ganz, ganz viele lernen“, sagt sie und da sei Ruhe wichtig. Die zweite Regel lautet nicht zu rennen. Sie erklärt, dass dies im Grunde genommen an die erste Regel anschließe. „Handy aus. Das kennt ihr ja aus der Schule“. „Nee!?“ protestiert ein Sm,

darauf geht sie aber nicht weiter ein. Die Handys seien eben in der Zeit auszustellen, so die dritte Regel. Die nächste Regel handelt von Arbeitsschutzkleidung und ist laut Frau Lenau ‚ganz, ganz wichtig‘. Als Beispiel meint sie, dass einem ja etwas auf den Fuß fallen könnte, daher trage man Schuhe, wo vorn eine Stahlkappe drin ist. L erkundigt sich, ob die SuS solche Schuhe bekommen würden. Ja, die würden vor Ort verliehen werden. Die letzte Regel bezieht sich darauf, dass die Regeln an den Maschinen einzuhalten sind. ‚Wir haben keine Maschinen extra für kleine Leute‘, sondern es seien Maschinen für echte Handwerker, und ‚wenn ihr euch daran nicht haltet, dann schicken wir euch in die Schule zurück!‘ Einige SuS lachen, auch ich muss wieder schmunzeln. [*Memo: Was hat die Bezeichnung der SuS als „extra kleine Leute“ zu bedeuten?*]

Der nächste Präsentationspunkt lautet ‚Was muss ich mitbringen?‘ Es erscheint wieder eine Liste. Mitzubringen sind: Feste Schuhe, Kleidung, die schmutzig werden darf – ‚also nicht den neuen Hilfiger Pullover oder Hollister.‘ Denn die Sachen könnten bei der Arbeit schmutzig werden, so Frau Lenau. Weiter seien Stifte, Papier, Schere, Klebe, Pausenbrot und Getränk mitzubringen. Und die Friseurgruppe bringt außerdem ein Bettlaken sowie dicke Socken mit. Sie erklärt, dass das Bettlaken als Unterlage benutzt würde, wo sich die Patienten, oder in diesem Falle ja die Kunden, drauflegen könnten. Zu den dicken Socken wolle sie noch nichts verraten“ (js).

„Wer lange Haare hat, muss an ein Zopf gummi denken, stellt euch vor, was mit langen Haaren und der Bohrmaschine passiert.‘ Es gibt einen leichten ‚Ahh‘ und ‚Auu‘ Ausruf einiger Mädchen“ (al).

Die Verhaltensregeln werden ausführlich von Frau Lenau thematisiert. Dabei scheint sie zu unterstellen, dass die Jugendlichen sich deutlich anders verhalten würden als die erwachsenen Lernenden, die sich normalerweise in dem Bildungszentrum aufhielten. So erinnert die Anweisung, nicht zu rennen, sehr an Hinweise, die Grundschulkindern nach der Einschulung gegeben werden. Ähnliche Konnotationen weckt die Ansage, es gäbe keine Maschinen ‚extra für kleine Leute‘ und wer sich nicht an die Regeln halte, würde in die Schule zurück geschickt. Ihr Hinweis auf das Mitbringen von dicken Socken für die erste Gruppe soll vermutlich wieder die Teilnahmemotivation stärken, da die Socken für eine als angenehm zu erwartende Überraschung stehen. Der Hinweis auf das Tragen von Arbeitsschuhen veranlasst

die Lehrerin zur Nachfrage, ob den Jugendlichen diese zur Verfügung gestellt würden. Dies wird von Frau Lenau bejaht. Im Protokoll der zweiten Beobachterin wird dazu vermerkt, dass einige Schülerinnen und Schüler darauf mit „Ihhgitt“ reagierten. Die Notwendigkeit eines Zopfgummis oder Haarbands können die Schülerinnen gut antizipieren.

Bevor die letzte Gruppe vorgestellt werden kann, gibt es zunächst noch Fragen zur Friseurgruppe:

„Hakan fragt: ‚Ist Friseur auch für Jungs?‘ Frau Lenau: ‚Na klar!‘ Hakan ist ganz begeistert von der Idee jemandem einen Sidecut zu machen. Enes scheint über Hakans Begeisterung verwundert und fragt skeptisch nach, wieso er Friseur will. ‚Sidecut machen!‘ meint Hakan, das sei voll cool.

‚Habt ihr noch Fragen?‘ Nora meldet sich und möchte wissen ‚Sind das Gelnägel oder nur solche zum Aufkleben?‘ Frau Lenau raunt (lobend), ‚Hoh! Das ist eine wirklich gute Frage.‘ Dann erklärt sie, dass es Nägel aus ganz feinem Plastik seien, die mit einem Spezialkleber auf den echten Nagel zu kleben wären. Sie würden die Nägel aber nicht anbringen, sondern nur designen.

Hakan fragt nach, ob man in der Friseurgruppe Haare schneiden würde. Frau Lenau antwortet, dass sie keine Haare schneiden würden, das sei ja gefährlich mit den scharfen Scheren. Ich kann mir ein Schmunzeln nicht verkneifen. Sie fügt dann noch hinzu, dass das Haarschneiden ja auch in so kurzer Zeit nicht zu erlernen sei“ (js).

Das Genderthema wird von einem Schüler eingebracht, der wissen will, ob er auch an der Friseurgruppe teilnehmen könne – offenbar unterstellt er, dass dies ein Frauenbereich sei, der entsprechend möglicherweise auch nur den Schülerinnen offen stünde. Frau Lenau bestätigt ihm eine mögliche Teilnahme ohne weiter auf die Thematik einzugehen. Der Schüler ist begeistert, weil er gerne einen Sidecut machen möchte, d. h. an einer Kopfseite die Haare abrasieren und ggfls. ein Muster schneiden will. Ein Mitschüler ist über seinen Wunsch, in die Friseurgruppe zu gehen, erstaunt, aber Hakan begründet dies mit seinem Interesse an Sidecuts. Allerdings wird er dann von Frau Lenau darüber aufgeklärt, dass sie während der Werkstatttage gar keine Haare schneiden werden. Auch hier verwendet sie zunächst wieder eine Erklärung, die den Jugendlichen Kompetenzen im Umgang mit Scheren abspricht – also an Verhaltensregeln eher für Grundschulkindern erinnert. Dann allerdings

macht sie auch deutlich, dass Haarschneiden eine Kompetenz ist, die man nicht innerhalb so kurzer Zeit beherrschen könne. Die Protokollantin vermerkt, dass Frau Lenau ihn auf die Möglichkeit der Ausbildung verweist: „Wenn du aber Interesse daran hast, überlege dir eine Ausbildung zu machen.“ (al) Eine Schülerin erweist sich als informiert über die Gestaltung von Nägeln und stellt hierzu eine Nachfrage. Frau Lenau würdigt ihre Kenntnisse und erläutert, was in der Gruppe gemacht werden soll.

Die dritte Gruppe wird vergleichsweise kurz vorgestellt. Hier soll eine Holzkiste mit Glasplatte erstellt werden. Frau Lenau erläutert noch, dass die Schülerinnen und Schüler sie ganz individuell gestalten und lackieren könnten, indem sie z. B. den Namen der Mutter oder der Freundin darauf schreiben. Es gibt noch eine Nachfrage danach, was im Metallbereich gemacht wird, die von Frau Lenau mit „Schaltkreise legen, das kennt ihr aus dem Physikunterricht“ (al) beantwortet wird.

Die Lehrerin möchte die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die drei Gruppen vornehmen und fragt deshalb zunächst einzeln nach den jeweiligen Wünschen und notiert sich diese. Vorher erläutert Frau Lenau, welche Bedeutung die Wahl aus ihrer Sicht habe. Das Protokoll zu dieser Sequenz lautet folgendermaßen:

„L möchte gleich die Entscheidung der SuS abfragen, Frau Lenau hat noch einen Hinweis: ‚Seid bei der Entscheidung ganz entspannt‘, rät sie, ‚es geht nicht darum, dass ihr alle Tischler werdet, wenn ihr in der Gruppe der Tischler seid. Ihr solltet es ausprobieren. Wenn man merkt, es macht Spaß, das kann ich gut. Also nicht unbedingt, den Beruf will ich lernen, sondern: das finde ich interessant, das will ich mal ausprobieren.‘

Sw möchte wissen ‚Was ist, wenn man zwei will?‘ L antwortet schnell und gelassen, dass das auch gut wäre, ‚dann verteilen wir das so, wie Platz ist.‘ Dann vergehen ein paar Minuten mit der Abfrage durch die Lehrerin. Sie nennt dazu die jeweilige Gruppe und die SuS sollen sich melden. Nachdem die Lehrerin alle aufgefordert hat, sich für eine Gruppe zu melden, und sie sich die Namen notiert hat, fragt sie, ob sich jemand nicht gemeldet habe. Eine Sw meldet sich, sie habe sich noch nicht entschieden, sie könne noch nicht sagen, in welche Gruppe sie wolle. L sagt spontan, dann würde sie die Schülerin bei EDV aufschreiben, ‚denn da haben wir bisher am wenigsten.‘ Die Sitznachbarin der unentschlossenen Schülerin protestiert laut-

stark im Namen ihrer Freundin, dass sie ja wohl nochmal überlegen dürfe.

Da fällt auch schon das nächste Problem auf, es fehlen einige SuS. Es ist noch nicht ganz klar, wer alles fehlt, da überlegt sich die Lehrerin, dass die abwesende Ophelia sicherlich gern Kosmetik gewählt hätte, da würde sie sie nun eintragen, denn da sei sie sich sicher. (*Memo: Ophelia ist die Sw, die in den ersten Wochen in Erwägung zog, Tätowiererin zu werden*). Nach weiterem Umsehen fällt auf, dass Cem fehlt. Den trägt die Lehrerin in die Tischlergruppe ein.

Nun wird nachgezählt, wie viele SuS in welchen Gruppen vertreten sind. Es sind zehn Mädchen in der Friseurgruppe, acht dürfen nur. Die Lehrerin erkundigt sich bei Frau Lenau, ob es in Ordnung wäre, wenn es doch mehr wären, aber diese erklärt: ‚Wir sind da relativ unflexibel, weil ... (das Satzende verstehe ich akustisch nicht ganz, aber sie sagte wohl, dass da noch andere Termine anstünden). Ein Sm schlägt vor, dass man doch einfach losen könne, wenn es zu viele Mädels seien. L erkundigt sich nochmal bei Nora, ob sie sich inzwischen entschieden habe, denn eben schwankte sie noch zwischen Friseur und EDV. Nora sagt, dass sie nun nicht zu EDV wolle, wenn da nur Jungs wären. Die Lehrerin merkt, dass außerdem noch Paula fehlt, und sagt: ‚Paula will bestimmt auch Friseur.‘ Dann meint sie: ‚Wir entscheiden das jetzt! Und losen das aus.‘ Währenddessen macht die unsichere Sw einen unglücklichen Eindruck, weil sie eigentlich noch überlegen wollte.

Nora findet nach wie vor beides ganz toll, sagt sie. Aber als die Lehrerin ein weiteres Mädchen der EDV-Gruppe zuteilt, hilft es ihr noch nicht, sich dafür zu entscheiden. Im Hintergrund schaltet Frau Lenau, die sich aus dem ganzen Gespräch heraushält, ihre Präsentation aus. L geht zum Pult, ans andere Ende der Klasse, holt Namensschilder aus ihrem Pult und sagt: ‚So, wir losen jetzt aus. Also gut, wir machen das so, wir ziehen zwei Karten und diese beiden sind dann raus.‘ Das Ziehen der beiden Karten solle Frau Lenau machen, denn diese kenne ja die Schülerinnen nicht und sei daher definitiv unparteiisch. Gezogen wurden Bahar und Vanessa und die gehen nun in die Metall-Gruppe“ (js).

Frau Lenau macht explizit darauf aufmerksam, dass die Wahl einer Gruppe nicht bedeuten müsse, man wolle auf jeden Fall diesen Beruf ergreifen. Vielmehr solle man erproben, ob man in dem Bereich Spaß habe oder nicht und

ob man die nötigen Fähigkeiten mitbringe. Eine Schülerin bringt als Problem auf, dass sie sich für zwei Bereiche interessiere. Das wird von der Lehrerin zunächst einmal positiv aufgegriffen, weil es die Flexibilität in der Verteilung erhöhen würde. Allerdings handhabt sie Unentschiedenheit dann eher restriktiv und ordnet eine Schülerin der EDV-Gruppe zu, für die sich offenbar relativ wenige Jugendliche gemeldet haben. Den Protest einer anderen Schülerin dagegen ignoriert sie. Es stellt sich als nächstes das Problem, was mit den fehlenden Schülerinnen und Schülern geschehen solle. Eine Schülerin trägt die Lehrerin in die Friseurgruppe, einen Schüler in die Tischlergruppe ein. Im Ergebnis sind damit bereits zu viele Schülerinnen in der Friseurgruppe. Da es auch nicht möglich ist, die Gruppe einfach zu erweitern, wird vorgeschlagen, zu lösen. Zuvor wird eine weitere abwesende Schülerin der Friseurgruppe zugeordnet. Nora kann sich nicht entscheiden, will letztlich aber – um nicht als einziges Mädchen in der EDV-Gruppe zu sein – doch in die Friseurgruppe. Bei dieser Entscheidung bleibt sie wohl, selbst als die Lehrerin ein weiteres Mädchen zu EDV zuteilt. Der gesamte Wahl- und Zuteilungsprozess ist eher unübersichtlich, endet aber damit, dass zwei Schülerinnen aus der Friseurgruppe herausgelöst und der EDV-Gruppe zugeteilt werden, obwohl sie sich explizit für die Friseurgruppe gemeldet hatten, während zwei andere, die abwesend sind, der Friseurgruppe zugeteilt werden und dort bleiben. Frau Lenau hält sich, wie sie das vor Beginn der Stunde deutlich gemacht hatte, aus dem Verteilen heraus. Im Ergebnis sieht die Verteilung dann folgendermaßen aus: 1. Gruppe: Friseur – Kosmetik – Verkauf: acht Mädchen, von denen zwei auf Grund von Abwesenheit zugeteilt wurden. 2. Gruppe: EDV – Metall – Elektro: vier Jungen und drei Mädchen, von denen zwei per Los aus der Friseurgruppe kamen und eine unentschiedene Schülerin, die von der Lehrerin hier zugeteilt worden war. 3. Gruppe: Tischler – Glaser – Maler: sechs Jungen, ein Mädchen. Damit haben sich in Bezug auf die Verteilung von Mädchen und Jungen auf die Bereiche zwei unausgewogene und ein ausgewogener ergeben, wobei dieser letztlich seitens der Mädchen nicht freiwillig gewählt wurde.

Die Verteilung in der Klasse von Herrn Conrad konnten wir nicht beobachten. Vom Ergebnis allerdings zeigt sich auch hier keine gleiche Verteilung von Schülerinnen und Schülern auf die drei Bereiche, sondern die folgende Zuordnung. 1. Gruppe Friseur – Kosmetik – Verkauf: fünf Mädchen, zwei Jungen. 2. Gruppe EDV – Metall – Elektro: zehn Jungen. 3. Gruppe: Tischler – Glaser – Maler: ein Junge, drei Mädchen.

Bevor die Auswertung im Unterricht betrachtet wird, sollen im Folgenden anhand der Protokolle – soweit sie uns zugänglich waren – der Verlauf

der Werkstatttage und ihre Einschätzung durch die Schülerinnen und Schüler vorgestellt werden.

9.2 Arbeitsbereich „Friseur – Kosmetik – Verkauf“

Aus diesem Bereich liegen drei Arbeitsmappen des Bildungsträgers von Schülerinnen aus Frau Amanns Klasse sowie fünf Bewertungsmappen von Schülerinnen und zwei von Schülern aus Herrn Conrads Klasse vor.

Das Deckblatt des Bildungsträgers beinhaltet oben rechts dessen Logo. Ein Foto in der Mitte konnte von den Jugendlichen selbst gestaltet werden. Die zweite Seite gibt das Inhaltsverzeichnis mit zehn Punkten vor:

- „1. Das habe ich während der Werkstatttage in den Berufsfeldern Friseur-Kosmetik-Verkauf gemacht:
 - a. Foto 1: Hochsteckfrisur
 - b. Foto 2: Make-up
 - c. Foto 3: Flechtzopf
 - d. Deine Nageltipps
- Welche Werkzeuge und Materialien hast du benutzt?
1. In welchen Arbeitsschritten bist du vorgegangen?
2. Deine Make-up-Skizze
3. Verschiedene Flechtarten
4. Was gehört in deinen Arbeitskasten? Zeichne und beschrifte die Dinge!
5. Was hast du gelernt über die Berufe Verkäufer/in, Friseur/in, Kosmetiker/in?
6. Was hast du in den Werkstatttagen gut hinbekommen?
7. Deine Selbsteinschätzung
8. Was hat deine Gruppe gut hinbekommen?
9. Ein Foto von dir und deiner Gruppe
10. Zum Thema Berufsorientierung mache ich als Nächstes“

Das Deckblatt der 20 Seiten umfassenden Werkstattunterlagen zierte eine Karikatur von einem Friseur und einem Kunden (vgl. [Abbildung 13](#)). Die Berufsbeschreibung verwendet mit Ausnahme der Bezeichnung „Friseur/in“ selbst ausschließlich die männliche Sprachform. Die beiden weiteren Berufe aus dem Feld (Kosmetiker/in, Verkäufer/in) wurden nicht gesondert be-

Deckblatt der Werkstattmaterialien



Quelle: Eigene Darstellung

schrieben – offenbar ging es vor allem darum, für den Beruf der Friseurin/des Friseurs zu motivieren.

Das Inhaltsverzeichnis der Werkmappen zeigt, dass in den zehn Tagen verschiedene Frisuren erprobt, sowie Grundlagen für ein Make-up und die Nagelpflege kennengelernt werden sollten. Zudem zielte die Reflexion auf das erworbene Wissen, das Wahrnehmen von Erfolgserlebnissen sowie insgesamt auf Selbsterkenntnis und Teamerfahrungen. Betrachtet man die von den Schüler/innen angefertigten Tagesprotokolle, so spiegeln sie dies weitgehend wieder – zudem betonen die meisten, dass sie überwiegend Spaß an den Tätigkeiten hatten.

Abdullah – einer von zwei Schülern, die ihre Werkstatttage in diesem Bereich absolviert haben – beschreibt den ersten Tag als Friseur und bei der Kosmetik folgendermaßen:

„Heute haben wir verschiedene Materialien bekommen, die wir für 2 Wochen behalten sollten. Dann haben wir eine Puppe mit Echthaar bekommen, mit der wir diverse Frisuren machen konnten und

auch durften. Dann kamen wir zum eigentlichen Teil: wir habe eine Wasserwelle gemacht mit großen Lockenwicklern. Als erstes hat Frau S. uns gezeigt, wie es geht. Als sie es uns gezeigt hatte, sagte sie, jeder solle sich 10 Wickler holen. Am Ende des Tages gab Frau S. uns noch ein Rätsel.

[...]

Heute haben wir uns entspannt bei einer Gesichtsmassage und einer Gesichtereinigung. Zuerst haben wir uns einen Partner gesucht und uns dann hingelegt auf eine Liege. Dann haben wir erst das Gesicht abgewaschen, dann massiert und schließlich eine Gesichtsmaske aufgetragen. Nach der Pause haben wir getauscht und wiederholten den Vorgang.³⁰

Abdullah betont die Wirkung von Erfolg: „Mir hat heute alles gut gefallen, da ich alles gut verstanden habe und ich alles von einer Sekunde auf die andere konnte.“ Ihn stört allerdings am Beruf des Friseurs, dass „man ein gutes Feingefühl haben muss, damit man die Aufgaben meistern kann.“ Aber der Beruf interessiert ihn dennoch sehr und er kann sich vorstellen, hier ein Praktikum zu machen. Auch in der Kosmetik ist er einem Praktikum nicht abgeneigt, „weil es mir Spaß bringt.“ Als Verkäufer habe er (so der Formulartext) „für sein weiteres Leben (Berufsleben)“ gelernt: „immer höflich, freundlich, dickes Lächeln und eine gute Körperhaltung zu haben.“ Auch hier fände er ein Praktikum interessant.

Eliza beschreibt ihren zweiten Tag als Friseurin so:

„Um 8.30 Uhr war Beginn. Am Tag davor arbeiteten wir mit Lockenwicklern, also fingen wir so an, alle wieder aus dem Haar der Puppe zu rollen. Als alle ihre Lockenwickler weg gepackt hatten, sagt uns Fr. S., dass wir mit Hochsteckfrisuren weiter machen. Jeder konnte seiner Fantasie freien Lauf lassen. Dabei hatten auch alle viel Spaß. Als nächstes war auch schon das gegenseitige Haare waschen dran, mit Föhnen und Stylen. Alle hatten Spaß. Doch vor dem Waschen war die Haar- und Kopfhautdiagnose noch an der Reihe. Das dient dazu, um zu wissen, gegen was der Kunde Allergien hat und was er für ein Haartyp ist.“

30 Die Texte der Jugendlichen wurden von uns hinsichtlich Rechtschreibung und Grammatik dahingehend korrigiert, dass sie besser lesbar wurden, ohne sie jedoch inhaltlich zu verändern.

Der Tag im Bereich Verkauf begann offenbar mit einer Internetrecherche:

„Heute haben wir um 8.30 Uhr angefangen. Wir sammelten uns in einem Sitzkreis und haben den Tag besprochen. Heute war Frau G. bei uns. Wir hatten nämlich das Thema Verkauf. Angefangen haben wir damit, mit einem Partner im Internet für einen Handwerksberuf zu recherchieren. Die Infos haben wir auf ein Plakat geschrieben und dann der Gruppe vorgestellt. Wir hatten den Beruf Verkäufer/Verkäuferin und Kaufmann/-frau im Einzelhandel vorgestellt. Am Ende der Zeit saßen wir einfach nur noch im Stuhlkreis und haben viele verschiedene Handwerksberufe besprochen.“

Eliza kritisiert entsprechend, dass ihr „das stundenlange Sitzen im Sitzkreis“ nicht gefallen habe. Für ihre Berufswahl glaubt sie, dass der Beruf als Friseurin „nicht gerade etwas für mich ist. Aber ich es schon vielleicht machen würde“. Ein Praktikum zu machen könnte sie sich aber schon vorstellen. Auch Kosmetik habe ihr „sehr viel Spaß gemacht und trotzdem würde ich lieber etwas anderes machen“. Dennoch schließt sie ein Praktikum nicht aus. Im Verkauf allerdings will sie nicht arbeiten, hier habe sie gelernt, dass „der Verkaufsberuf nicht mein Ding ist“. Auch ein Praktikum kommt eher nicht in Frage: „Nee, ich glaube nicht.“

Der Inhalt des Bereichs Verkauf wird von den meisten ähnlich beschrieben – offenbar stand die Erstellung eines Plakats mit Informationen zu verschiedenen Verkaufsberufen im Vordergrund. Ergänzt wurde dies mit der Besprechung von Kommunikationsregeln – wozu offenbar auch einige Rollenspiele durchgeführt wurden. In Slatas Beschreibung ihres Tages im Bereich Verkauf wird dies deutlich:

„Wir haben mit dem Thema ‚wie kommunizieren wir‘ angefangen und in zwei Kategorien aufgeteilt: verbal und nonverbal. Später haben wir mit einem Partner Beratungsgespräche geprobt und auch vorgespielt, wie wir jemanden beraten bei z.B. einem Autokauf. Und am Schluss haben wir Plakate zu einem selbst ausgewählten Beruf gestaltet und anschließend vorgetragen.“

Während die Arbeit zu Frisuren und Kosmetik offenbar viele praktische Tätigkeiten beinhaltete, scheint der Verkaufsbereich eher „schultypische“ Ver-

haltensweisen erfordert zu haben. Entsprechend sind die Einschätzungen, ob man sich vorstellen könne, den jeweiligen Beruf zu ergreifen bzw. hier ein Praktikum zu machen, unterschiedlich. Von den beiden Jungen kann sich einer ein Praktikum in jedem Bereich vorstellen, während der andere dies für den Verkauf explizit verneint. Von den fünf Mädchen aus Herrn Conrads Klasse kann sich jede ein Praktikum in einem Friseursalon vorstellen, als Beruf käme das jedoch eher nicht in Frage. Im Bereich Kosmetik wollen zwei kein Praktikum machen und schließen auch den Beruf aus, im Verkauf sehen sich nur zwei Schülerinnen als potentielle Praktikantinnen.

Aus Frau Amanns Klasse wurden nur von drei Schülerinnen Unterlagen aus dem Berufsfeld „Friseur – Kosmetik – Verkauf“ den Forschenden zur Verfügung gestellt. Eine Schülerin macht keine Angaben zu Beruf oder Praktikum, eine schließt Praktika sowohl im Friseursalon wie in der Kosmetik aus, während sie sich ein solches im Verkauf vorstellen kann. Die dritte will in keinem der drei Bereiche tätig werden. Beim Beruf Friseur/in gibt sie als Begründung an: „weil ich nicht ständig lächeln kann“, beim Bereich Kosmetik: „weil ich fremden Leuten nicht ins Gesicht fassen will“, beim Bereich Verkauf fehlt eine Begründung. Insgesamt kann man trotz der kleinen Zahlen feststellen, dass die praktische Betätigung den Jugendlichen hilft, sowohl Erfolgsenerlebnisse zu haben wie auch zu erfahren, was ihnen weniger liegt.

9.3 Arbeitsbereich „EDV – Metall – Elektro“

Für diesen Bereich liegen aus der Klasse von Frau Amann drei Arbeitsmappen von Schülerinnen und zwei von Schülern vor. Aus der Klasse von Herrn Conrads haben wir zehn Bewertungsberichte von Schülern.

Die vom Bildungsträger vorgegebene Struktur für die Arbeitsmappe – deren Erstellung ein Teil der Arbeit im EDV-Bereich ausmachte – beinhaltete neben der detaillierten Beschreibung der einzelnen Tage und Fotos von den Werkstücken zum einen Fragen dazu, wie die Werkstücke hergestellt wurden (welche Tätigkeiten, welche Werkzeuge wozu und wie benutzt wurden und welche Tätigkeiten zu den verschiedenen Berufen gehören), zum anderen Reflexionsfragen danach, welche Tätigkeiten Spaß gemacht haben, gut bewältigt wurden oder Herausforderungen und Schwierigkeiten bedeuteten. Schließlich sollten die Jugendlichen angeben, ob sie sich eine Ausbildung in einem Beruf mit Metall, Elektrotechnik oder EDV vorstellen könnten, welchen Berufswunsch sie haben und ob sie bereits einen Praktikumsplatz haben. Im EDV-Bereich wurde mit Word gearbeitet, um die Arbeitsmappe zu

Abbildung 14

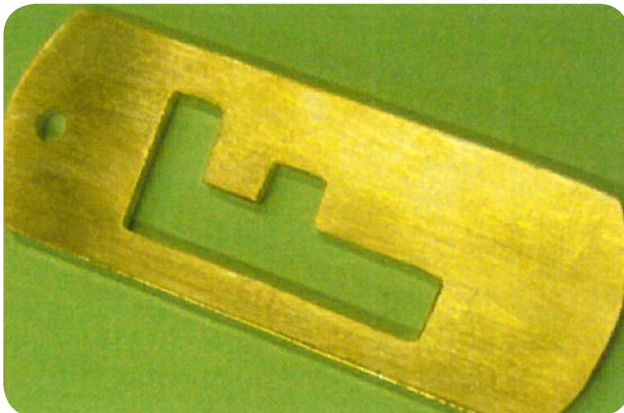
Passübung



Quelle: Eigene Darstellung

Abbildung 15

Schlüsselanhänger



Quelle: Eigene Darstellung

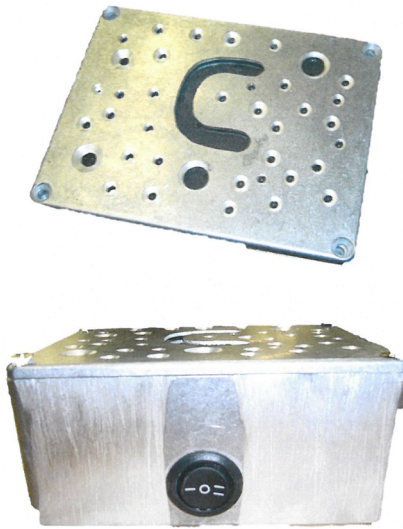
erstellen, sowie mit Powerpoint, um am vierten Tag zu einem selbstgewählten Thema (in der Gruppe von Frau Amann) bzw. zu der zu erstellenden Verteiler-Dose (in der Gruppe von Herrn Conrad) eine Präsentation zu erstellen und auch vorzutragen. Als Werkstücke mussten die Schülerinnen und Schüler nach einer Passübung (vgl. [Abbildung 14](#)) in der Gruppe von Frau Amann einen Schlüsselanhänger (vgl. [Abbildung 15](#)) bzw. in der Gruppe von Herrn Conrad einen Flaschenöffner und anschließend in beiden Gruppen eine Verteiler-Dose (vgl. [Abbildung 16](#)) herstellen – wobei der Nutzen dieser Dose aus keiner der Unterlagen deutlich wurde. In keiner der Beschreibungen wird der Zweck angesprochen, es geht dabei jeweils nur um die Arbeitsschritte, wie der Bericht von Bahar zeigt, die ihre Verteilerbox folgendermaßen beschreibt:

„Ich habe zuerst mir einen Buchstaben ausgesucht, ich habe mich für ein C entschieden. Ich habe dann eine Platine hinter den Deckel eingesetzt mit Heißklebe. Als nächsten Schritt hat Herr O. mir die Skizze für den USB-Stick und den Schalter eingezeichnet und die Löcher habe ich dann gebohrt und alles ganz sauber ausgefeilt und immer wieder versucht, ob der Schalter oder der USB-Stick hinein passt. Wenn es gepasst hat, mussten wir eine Lötübung machen und wenn wir die auch fertig hatten, durften wir die LED-Lichter einfügen. Nachdem wir das alles gemacht haben, mussten wir alle LED-Lichter mit den Kabeln verbinden und ausprobieren, ob die Lampen auch wirklich leuchten, denn manchmal sind die LED-Lampen kaputt, dann mussten wir sie wieder entlöten und eine neue nehmen und noch mal ran löten. Dann alles an den USB-Stick anschließen, damit man die Kiste auch vom Computer aus zum Leuchten bringen kann. Wenn die ganzen LED-Lampen leuchten, durften wir die Platine, auf der wir gelötet haben, in der Box befestigen und den Deckel mit den Schrauben befestigen und alles noch mal mit dem USB-Stick ausprobieren. Dann war unsere Kiste fertig.“

Die Schüler aus der Gruppe von Herrn Conrad sahen offenbar auch eine Reihe von Filmen zu verschiedenen Berufen bzw. zur Arbeitssicherheit. Die Jugendlichen aus Frau Amanns Gruppe erwähnten diese Aktivitäten nicht.

Die Reflexionsfragen – soweit sie von den Jugendlichen bearbeitet wurden – zeigen, dass die praktische Arbeit sowohl Ängste nehmen konnte wie auch Erfolgserlebnisse bereitstellte. Ayshe nennt als ihre Herausforderung,

Abbildung 16

Verteiler-Dose

Quelle: Eigene Darstellung

„mich nicht vor dem Bohren zu ängstigen“ und Gökan beschreibt, dass ihm das Bohren leicht fiel und Spaß gemacht hat. Auch Bahar reflektiert ihre Schwierigkeiten und den Erfolg der praktischen Erprobung:

„Für mich war eine Herausforderung das Sägen bei schwerem Metall und das Feilen bei nicht so sanftem Material. Am Anfang fand ich auch das Lötten und Verkabeln etwas schwierig, aber wenn man das dann richtig kapiert, war das auch ganz leicht.“

Bahar allerdings kann sich trotzdem nicht vorstellen, in dem Berufsfeld ein Praktikum oder eine Ausbildung zu machen – ihrer Meinung nach erfordert dies mehr Geduld als sie aufbringen möchte. Auch Torben hat sich nicht motivieren lassen, diesen Bereich für seine Berufspläne in Betracht zu ziehen. Gökan äußert sich nicht zu seinen Plänen, während die anderen beiden Mädchen sich im Prinzip vorstellen könnten, handwerklich tätig zu werden.

In den Werkstatttagen der Gruppe von Herrn Conrad konnten sich neun der Schüler ein Praktikum in der Informatik vorstellen – wobei die geschilderte Arbeit am Computer (Word, Powerpoint) eigentlich keine typische Tätigkeit für Informatiker/innen beinhaltet. Ein Schüler schloss für sich aus, hier ein Praktikum zu machen. Der Metallbereich wurde von den Schülern offenbar als sehr ambivalent erlebt: Nur drei Schüler können sich vorstellen, hier ein Praktikum zu absolvieren und Ibrahim als einer von ihnen schreibt zugleich, dass er eigentlich durch die Werkstatttage in seinem Berufswunsch Kfz-Mechatroniker bestärkt wurde. Drei Schüler wissen nicht, ob sie ein Praktikum im Metallbereich machen möchten und vier lehnen dies explizit ab: Lennart gibt als Begründung an, das ihm das handwerkliche Geschick fehle. Der Elektrobereich kann die Jugendlichen ebenfalls nicht voll überzeugen: zwar können sich sechs Jungen vorstellen, hier ein Praktikum zu machen, einer davon schließt aber zugleich aus, in dem Beruf arbeiten zu wollen. Vier verneinen die Frage von vornherein.

9.4 Bereich „Tischler – Glaser – Maler“

Für diesen Bereich liegen aus der Klasse von Frau Amann vier Berichte von Schülern vor, die allerdings alle nicht auf die Fragen zu den Berufen eingehen. Aus der Klasse von Herrn Conrad liegen drei Berichte von Schülerinnen und einer von einem Schüler vor.

Die Teilnehmer/innen der Werkstatttage in diesem Bereich haben in der Tischlerei eine Holzkiste erstellt, die sie im Malereibetrieb auch bemalen konnten. In der Glaserei haben sie offenbar zwei kleine Glaskisten gebaut.

Hakan beschreibt die Aufgaben sehr anschaulich. Seine Berichte lauten folgendermaßen:

„Unsere Aufgabe besteht darin, eine Holzkiste zu bauen, die man als Möbelstück verwenden kann und Sachen hinein packen kann. Wir haben von den Tischlern bzw. unseren Lehrern K., J. und K. sechs vorgefertigte Holzplatten bekommen, die aber nicht geschliffen waren. Unsere Aufgabe war zuerst: Alle Holzplatten glatt zu schleifen mit Schleifpapier. Nach dem Schleifen bohrten wir mit einer Bohrmaschine Löcher in die Holzplatten. In die Löcher kamen anschließend Schrauben, die mit einem Schraubenzieher festgeschraubt wurden, so dass die Holzplatten aneinander geschraubt werden. [...]

Um die Kiste zu lackieren mussten wir die ganze Kiste auseinander schrauben, damit wir auch die Kanten bemalen konnten. Am ersten Tag im Bereich vom Maler mussten wir sie komplett weiß anmalen, damit die Farbe, die wir wollten, nicht abgeht. Am zweiten Tag bemalten wir die Kiste mit Farbe an nach eigener Wahl. Man musste die Farbe immer gleichmäßig verteilen, so dass sie überall gleich aussieht. Am dritten Tag sollten wir die Kisten zusammen schrauben und dann war sie fertig. [...]

In der Projektwoche im Bereich ‚Glaser‘ haben wir zwei Glaskästen für die Holzkisten hergestellt. Zuerst mussten wir die vorgefertigten Glasflächen mit einem feinen Schleifpapier schleifen, so dass die scharfen Kanten glatt wurden. Als nächstes wurden an den Glasflächen jeweils zwei große Magneten beidseitig angebracht, damit diese Glasflächen verbunden wurden. Danach verwendeten wir speziellen Kleber für Glasflächen an den Kanten des Glaskastens, [damit sie miteinander verbunden] trockneten. Um es zu beschleunigen benutzten wir eine UV-Lampe, die wir an die verklebten Flächen hielten. Durch die UV-Lampe kam wir mit der Arbeit schneller voran.“

In den verschiedenen Berichten wird allerdings deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler sich über die zeitliche Verteilung der Arbeit beklagen: zum einen wurde viel Zeit für Schleifarbeiten benötigt, zum anderen dauerten die Aufgaben offenbar – trotz zwischenzeitlich gezeigter Filme oder Powerpointpräsentationen – nicht so lange wie vorgesehen. Dies hatte Leerlauf und lange Pausen zur Folge. Im Endeffekt scheint dies die Motivation der Jugendlichen, sich intensiver mit den Bereichen zu beschäftigen, zu mindern: Von den vier Jugendlichen aus Herrn Conrads Klasse, die in ihren Berichten dazu Angaben gemacht haben, kann sich der Schüler ein Praktikum in einer Tischlerei vorstellen, aber nicht in einer Glaserei oder im Malerbetrieb. Von den Schülerinnen kann sich wiederum eine zwar Praktika in der Glaserei oder im Malerbetrieb, nicht aber in einer Tischlerei vorstellen; eine zweite würde ein kurzes Praktikum in der Tischlerei in Erwägung ziehen, den Beruf selbst schließt sie jedoch ebenso wie Praktika in den anderen Bereichen aus. Die dritte Schülerin sieht sich in keinem der Bereiche, immerhin aber würdigt sie die Arbeit:

„Zusammenfassend kann ich sagen, dass diese Berufe für mich zwar ungeeignet sind, aber dass man mit Handarbeit so viele Sachen machen kann, finde ich persönlich toll.“

9.5 Auswertung der Werkstatttage im Unterricht

Es war möglich, in beiden beobachteten Klassen die Auswertung der Werkstatttag im Unterricht zu begleiten.

In *Frau Amanns* Klasse werden gleich am ersten Tag nach den Werkstatttagen die Erfahrungen der Jugendlichen besprochen. Nachdem sie sich so an Gruppentischen verteilt haben, dass immer diejenigen zusammen sitzen, die im gleichen Bereich gearbeitet haben, ermöglicht eine erste Feedbackrunde allen, ihre persönlichen Einschätzungen zu geben. Gleichzeitig wird dabei berichtet, was überhaupt in den drei Bereichen gemacht wurde. Hakan interessiert an den Berichten aus der Friseurgruppe insbesondere die Tatsache, ob dort auch Jungen teilgenommen haben. In der Gruppe waren neben den acht Schülerinnen aus Frau Amanns Klasse sowie weitere sechs Mädchen und zwei Jungen aus einer anderen Schule. Hakan – der sich ja ursprünglich für diese Gruppe interessiert hatte, dann aber, wohl weil sein Interesse an Sidecut nicht umzusetzen gewesen wäre, doch in einer anderen Gruppe war – fragt, ob auch Jungen in der Gruppe waren. Eine Schülerin antwortet ihm: „Ja, zwei richtig dumme“ (AS2014121583pal). Nachdem über die Arbeiten im Kosmetikbereich – gegenseitige Massage, Schminken und Locken drehen – berichtet wurde, will er vor allem wissen, ob die Jungen sich auch schminken mussten, was verneint wird. Als zweiten Arbeitsschritt sollen die Schülerinnen und Schüler die Einschätzungsbögen der Schule zu den jeweiligen Berufen ausfüllen, d. h. die folgenden vier Fragen beantworten:

1. In dem Beruf hat mir gefallen, dass ... (erster, zweiter, dritter Beruf)
2. In dem Beruf hat mich gestört, dass ...
3. Das habe ich für mein weiteres Leben (Berufsleben) gelernt: ...
4. Kannst Du Dir vorstellen, in diesem Beruf ein Praktikum zu machen?

Als nächstes sollen die Gruppen ihre Antworten besprechen und auf Plakaten festhalten. Diese Plakate (exemplarisch in [Abbildung 17](#) die Auswertung der Gruppe Metall/EDV/Elektro) werden dann im Plenum vorgestellt und besprochen.

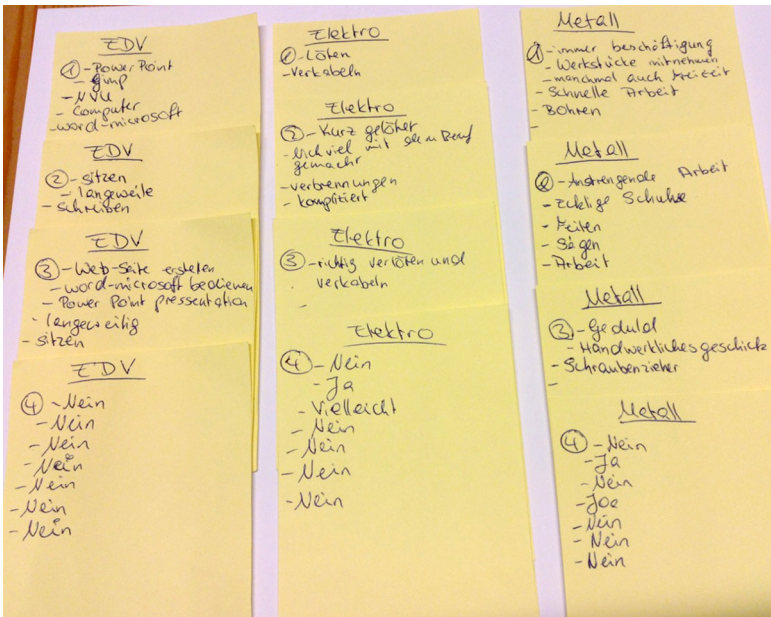
Die beiden Protokollantinnen beschreiben die Präsentationen durch die Schülerinnen und Schüler folgendermaßen:

„Zuerst kommen drei Sw (Friseurinnen) nach vorne. Die L ermahnt die anderen, dass sie zuhören sollen, denn sie wollen ja auch dass man ihnen zuhört. Das Gewerk Friseur wird zuerst vorgestellt: Das selbstständige Arbeiten habe ihnen gefallen, berichtet eine Schüle-

rin. Gestört habe sie, dass die Lehrerin immer an ihrem Handy war und sie einen Knicks am Ende der Stunde machen mussten. Sie hätten gelernt freundlich zu sein, es sei auch anstrengend gewesen, so lange zu stehen. Keine kann sich vorstellen den Beruf zu ergreifen. Kosmetik: Gefallen habe ihnen zu schminken und zu lackieren. Es habe sie nichts an dem Beruf gestört. Gelernt haben sie, dass ein gepflegtes Auftreten wichtig sei, dass es unterschiedliche Arbeitsorte gäbe. Jennifer meint, dass man sogar auf der AIDA arbeiten könne (das sagt sie mit Erstaunen und Freude in der Stimme). Fünf der Mädchen können es sich nicht vorstellen, hier ein Praktikum zu machen, eine ja. Rafaela berichtet von dem Gewerk Verkauf. Sie haben ein Theaterstück gemacht. Gestört haben sie die Unterrichtseinheit

Abbildung 17

Auswertung der 2. Gruppe: EDV – Elektro – Metall



Quelle: Eigene Darstellung

ten. Gelernt haben sie, dass Verkauf in jedem Beruf wichtig ist und dazu gehört. Ob sie sich ein Praktikum vorstellen können: fünf nein, eine ja. Die L nimmt die Karten an sich und die Mädchen setzen sich wieder hin.

Dann ist die EDV Gruppe an der Reihe. Es beginnt mit dem Gewerk Metall. Gökan, Torben und William gehen nach vorne. L fragt, wer beginnen möchte. Sie ruft Torben auf. Torben beginnt stotternd und meint: ‚Freizeit‘. Die L unterbricht ihn und sagt, dass er den Bereich, den er vorstellt, sagen muss. Dann fragt sie: ‚Wie meint ihr das?‘ (auf die Antwort Freizeit bezogen)“ (AS2014121583pal).

„Torben sagt als nächstes etwas von ‚zickigen Schuhen‘, was Lachen in der Klasse auslöst. Die Lehrerin korrigiert, es gehe um ‚eklige Schuhe‘. Die SuS sollen das erklären – es ging wohl um Arbeitsschutzschuhe, die sie anziehen mussten. Die nächste Frage zum Metallberuf – was hat gestört – wird beantwortet mit: ‚Dass wir arbeiten mussten‘. L stellt die letzte Frage: Wie viele sich denn ein Praktikum in dem Bereich vorstellen können? Die Antwort lautet: Fünf verneinen, zwei bejahen. William stellt den Bereich EDV vor. L fragt nach, was ‚NVU‘ ist. Torben sagt, es sei eine Software zum Erstellen von Internetseiten. Keine/r kann sich ein Praktikum in dem Bereich vorstellen“ (AS20141215Auswertung WTPbs).

„Dann fragt die Lehrerin nach dem dritten Gewerk. Gökan [...] sagt, dass die meisten sich verbrannt hätten. Es sei kompliziert gewesen. Fünf SuS können sich kein Praktikum vorstellen, zwei bejahen“ (al).

„Als nächstes ist die Gruppe Tischler etc. dran: Yunis scheint (wie auch in der Potenzialanalyse beim Brückenbau) die Regie übernommen zu haben, er sagt: ‚Okay, wir fangen an.‘ Enes stellt den Bereich Tischler vor, [...] er benennt als positiv, dass sie fast immer am Arbeiten waren und nicht nur gesprochen haben. Gestört haben Splitter und Späne an den Klamotten, dass es anstrengend war und der Lehrer nicht geholfen hat. L fragt nach, ob es denn sehr oder zu anstrengend gewesen sei – was von allen verneint wird. L sagt daraufhin ‚gut‘.

Hakan stellt den Bereich ‚Glaser‘ vor. [...] Er berichtet u. a., dass nur ein Film am Computer gezeigt wurde (über das Herstellungsverfahren?). Yunis stellt den Bereich Maler vor (er steht dabei ruhig und wirkt ernsthafter als die anderen); nur Malina kann sich vorstellen, ein Praktikum in diesem Bereich zu machen.

Es gibt kurzen Applaus. L meint, dass ja auch das eine Erfahrung sei – was man nicht werden wolle. Sie findet gut zu hören, dass die Anleiter nett waren und das Klima gut war. Wichtig sei ja auch, dass man Freude an der Arbeit habe“ (bs).

Es wird durchaus deutlich, dass die Jugendlichen vielfältige Erfahrungen gemacht haben, die sich sowohl auf die Inhalte der jeweiligen Bereiche bezogen wie auch auf Verhaltensanforderungen. Die Gewerke, die sie kennen gelernt haben, reizen trotzdem die wenigsten dazu, hier durch Praktika genauere Erfahrungen zu machen. Dennoch gelang es in den Bereichen Metall und Elektro zumindest, dass sich die teilnehmenden Mädchen „vielleicht“ ein Praktikum in einem der Bereiche vorstellen können.

In der Klasse von *Herrn Conrad* tauschen sich die Jugendlichen in kleinen Gruppen aus, sie sollen sich so zusammensetzen, dass aus jedem der drei Bereiche mindestens zwei in jeder Gruppe sind. Zuvor werden Fragen gesammelt, die dabei interessant sein könnten. Der Lehrer schreibt acht Fragen an die Tafel:

- „Was hat am meisten Spaß gemacht? (*Frage einer Sw*)
- Was hat man dort in dem Bereich gemacht, welcher Bereich gefiel am besten? (*Fragen von Benjamin*)
- Wunschberuf?
- Was gefiel einem nicht/am wenigsten?
- Wo hatte man am meisten Schwierigkeiten? (L kommentiert diesen Vorschlag mit sehr gut)
- Was fiel uns leicht?
- Wie war der Tagesablauf?
- Welche Regeln/Aufgaben gab es?“ (AS2015051884ptbbs)

Die beiden Protokollantinnen verteilen sich an zwei der Gruppentische. Der Lehrer geht während des Austauschs herum und kommentiert z. T. die berichteten Erfahrungen. Es liegt eine ausführliche Beschreibung des Austauschs aus einer Gruppe vor, in der je zwei Jugendliche waren, die „geschlechtsuntypische“ Bereiche besucht haben. Dazu gehörten aus der Gruppe 1 – Friseur, Kosmetik, Verkauf – zwei Jungen, nämlich Sascha und Abdullah; aus der Gruppe 2 – EDV, Metall, Elektro – drei Jungen, Ibrahim, Emre und Finn; aus der Gruppe 3 – Tischler, Glaser, Maler – zwei Mädchen, nämlich Renan und Gülay. Der Austausch wird folgendermaßen protokolliert:

„Ibrahim fängt gerade an zu berichten, da sagen die beiden Sw: ‚Wir fangen an.‘ (Ohne das weiter zu begründen.) Ibrahim verstummt, scheint aber nicht verstimmt zu sein darüber. Renan klagt, es habe ihr überhaupt nicht gut gefallen, es sei ganz schön anstrengend gewesen – eigentlich sei es ‚Männerarbeit‘; das Glasschleifen sei total schwer gewesen – demgegenüber sei aber Glasschneiden und -kleben cool gewesen. Und jeden Tag kam ein ‚Eismann‘, so dass sie Eis essen konnten. Keins von den Sachen, die sie gemacht hätten, sei so gewesen, dass sie es gerne weitermachen würde, es sei also kein Wunschberuf dabei gewesen. Gut sei eigentlich gewesen, ‚dass man knallhart ins Arbeitsleben reingeworfen‘ worden sei: ‚Alles musste man selber machen.‘ Einer der Ausbilder sei sehr streng gewesen. Aber die Arbeitszeiten waren gut. Hier fragen nun die anderen SuS nach und wollen genauer wissen, wie der Tagesablauf war: Um 9.30 Uhr war der Anfang, berichtet nun Gülay; die Pausen seien immer 20 Min. lang gewesen. Die SuS tauschen sich über die unterschiedlichen Pausen aus. Gülay ergänzt dann noch, dass die Leute nett gewesen seien, aber bei der Arbeit mit dem Glas sei es schwierig gewesen, alles auf die gleiche Art und Weise zu schleifen (so dass die Teile exakt übereinstimmen), dabei habe sie zu viele Fehler gemacht. Malen und Lackieren sei cool gewesen, das hätte sie gerne noch mal gemacht und das könnte sie sich vorstellen (als berufliche Tätigkeit) – einerseits, aber andererseits auch nicht, wegen der Dämpfe beim Lackieren.

Die beiden sind fertig, nun berichtet Ibrahim: Es fing an mit Metall, da hätten sie einen Ring gemacht; das war schon anstrengend, man musste die ganze Zeit stehen und der Lehrer war blöd. Ibrahim zeigt dabei auf Fotos in seiner Mappe, auf einem ist der Vorgang des Aussägens aus einem festgeklemmten Stück Metall zu sehen. Er berichtet weiter vom Lötten und Drahtschneiden, dann davon, dass sie bei Elektro sich eine Verteilerdose angeschaut hätten. Es sei viel Schwieriges, aber auch Spannendes dabei gewesen. Prompt kommt daraufhin die Frage von Renan, ob sie sich das als Beruf vorstellen können? Alle drei Sm verneinen diese Frage genauso prompt: ‚Nö!‘ Das sei alles viel zu anstrengend. Elektro sei aber besser gewesen als Metall, EDV hingegen enttäuschend. Emre meint, dort sei es viel zu leicht gewesen, sie hätten bloß Präsentationen gemacht, mit Powerpoint, und mit Word gearbeitet.

Dann folgt eine Weile munteres Durcheinanderreden. Sascha will

wissen, wie viele Punkte es für die Mappen gibt, die anderen gehen aber nicht darauf ein oder wissen es auch nicht.

Dann erzählen Sascha und Abdullah vom Bereich Friseur und Kosmetik: Sie haben sich dort gegenseitig Haare gewaschen, den Kopf massiert und mussten auch das Gesicht anfassen. Sascha zeigt auf ein Foto: ‚Wie findet ihr meine Kunst?‘ (Er meint sein kunstvoll geschminktes Gesicht, das auf dem Foto zu sehen ist.) Er antwortet dann selbst, dass er das schwarzrote Makeup (auf einem anderen Foto) besser findet. Abdullah berichtet vom Haareflechten und vom Schminken. Renan kommentiert sein Foto: ‚Das sieht aus wie ein Mädchen.‘ Ibrahim will wissen, wie lang die Haare bei dem Puppenkopf waren, bei dem Locken gelegt wurden. Abdullah zeigt es mit den Händen an (ca. 40 cm, schätze ich). Dann erzählt er noch, dass sie sechs verschiedene Gesichtsmasken gemacht haben und sagt: ‚Das konnte ich gar nicht ab.‘

Das letzte hat L mit gehört, er setzt sich nun dazu und kommentiert: ‚Das ist ein klarer Ablauf, genau wie beim Kfz-Mechaniker, immer dieselbe Reihenfolge.‘ Dann will er wissen, was ‚der entscheidende Punkt‘ war. Abdullah antwortet: ‚Die Hygiene, dass der Kunde sich wohl fühlt – entscheidend ist der jeweilige Wunsch des Kunden. Man soll freundlich sein, aber nicht aufdringlich.‘ L kommentiert: ‚Da gibt es keinen bad-hair-day, ihr müsst immer perfekt aussehen und sorgfältig sein, das kann auch natürlich sein.‘ (Vom Makeup her, meint er). Das hänge vom jeweiligen Corporate Design der Firma ab, ergänzt er noch. Dann will er wissen, wie es beim Verkauf war. Sascha antwortet, dass es darum gegangen sei, wie man mit Menschen umgeht, dass man z. B. auch die Hand richtig gibt, nicht zu doll, aber auch nicht zu lasch. Eden möchte von Sascha und Abdullah wissen, ob sie sich vorstellen können, später in dem Beruf zu arbeiten? Abdullah sagt, ‚ich glaube nicht‘. L will wissen, woran er das festmacht. Abdullah: ‚Ich mag die Körperberührung nicht, wenn die dann auch noch Akne haben und so.‘ L vertieft das Thema und sagt, dass man bei der Aknebehandlung auch die Pusteln öffnen müsse. Eden gibt Ekelgeräusche von sich und dreht sich weg: ‚Nicht weitermachen!‘

L fragt nun bei Renan und Gülay nach, wie es beim Tischlern war. Diese berichten, dass sie viel Schmirgeln und Schleifen mussten, das sei anstrengend gewesen und auch langweilig. L kommentiert dies mit: ‚Das war bei den Jungs genauso.‘ (Er meint den Metallbereich.)

Dann fragt er (weil er wohl meint, dass mich das interessieren würde): ‚Wie sieht das aus, aus eurer Sicht: Mädchen im Handwerk, sagt man ja immer, das sei nicht so leicht.‘ Renan antwortet: ‚Man muss dafür geeignet sein, das hängt von der Person ab.‘ L scheint mit der Antwort zufrieden zu sein und wechselt das Thema. Er hebt hervor, dass man bei allen Berufen (die vorkamen) viel stehen müsse. Renan meint, dass man mit dem Dozenten klar kommen muss, ‚der eine war echt ätzend‘.

L will nun von der Gruppe wissen, wer sich ein Praktikum in einem der Bereiche vorstellen kann. Ibrahim meint, er könne sich eins in EDV vorstellen. In dem Bereich habe er die Präsentationen komplett selbst gemacht und er habe auch mehrere Optionen, ‚wie man das machen kann‘, ausprobiert. L greift das auf mit ‚Also Rahmen gesetzt, Spiegeeffekte und so weiter.‘ (Es klingt für mich, als wolle er 1. klar machen, dass er sich damit auskennt, und 2. Ibrahim testen, ob er das auch kennt – mir kommt es wie ein typisches Konkurrenzspiel unter Männern vor und ich sehe mich einmal mehr in meiner Einschätzung bestätigt, dass L eher unsicher ist.) Die beiden Mädchen verlassen den Tisch ohne etwas zu sagen (ob als Reaktion auf die Szene eben kann ich nicht sagen – klar ist aber, dass sie aus dem Spiel ausgeschlossen sind, zumal L ja vorher die Differenz zwischen Handwerk und Mädchen aufgemacht hatte)“ (AS2015051884bopbs).

Die Mädchen, obwohl in der Minderheit, ergreifen selbstbewusst das Wort und beginnen den Austausch. Renan beklagt sich als erstes über die anstrengende Arbeit in der Glaserei, die sie als Männerarbeit charakterisiert. Allerdings fallen offensichtlich nicht alle Arbeiten in diesem Bereich darunter. Glasschneiden und -kleben bezeichnet sie nämlich als „cool“. Dennoch wurde keiner der Berufe zu ihrem Wunschberuf. Insofern verbucht sie die Erfahrung unter Kennenlernen des Arbeitslebens. Darüber gibt es dann einen Austausch der Jugendlichen, der sich vor allem auf die Länge des Arbeitstages und die Pausen bezieht. Gülay ergänzt das, in dem sie über weitere inhaltliche Tätigkeiten in der Glaserei berichtet, die ihr schwer gefallen wären. Die Malerarbeiten dagegen hätten ihr gut gefallen, eine Berufswahl in diese Richtung käme allerdings vermutlich aus gesundheitlichen Gründen dennoch nicht in Frage. Der nächste Bericht betrifft den Metall- und Elektrobereich. Ibrahim erzählt anschaulich von den verschiedenen Arbeiten und zeigt auch

Fotos. Von der Mitschülerin gefragt, verneinen alle drei Jungen, eine Ausbildung in einem der kennengelernten Berufe zu ergreifen. Metall und Elektro fanden sie zu anstrengend, EDV zu langweilig. Nach einem kurzen Intermezzo über die Bewertung der Mappen berichten noch die beiden Jungen aus dem Friseur- und Kosmetikbereich. Auch dies wird anschaulich mit Fotos verdeutlicht. Renan kommentiert das Foto von Saschas geschminktem Gesicht mit dem Hinweis, er sehe aus wie ein Mädchen. Abdullahs Bericht über die Gesichtsmasken schließt er mit dem Hinweis, dass er „das“ gar nicht abkonnte. Bevor er erläutern konnte, was er damit meint, kommt der Lehrer zu der Gruppe und kommentiert Abdullahs Bemerkung durch einen Vergleich mit der Arbeit eines Kfz-Mechanikers. Auch der hätte immer die gleiche Arbeitsfolge einzuhalten. Die Nachfrage des Lehrers nach dem „entscheidenden Punkt“ beantwortet Abdullah mit der Kundenorientierung, die notwendig sei. Der Lehrer unterstreicht das und formuliert als zentralen Anspruch, immer perfekt aussehen zu müssen. Auch für den Verkaufsbereich wird von Sascha das Verhalten gegenüber Kunden als besondere Herausforderung angegeben. Auf Edens Nachfrage zur Berufswahl erklärt Abdullah, dass er sich nicht vorstellen könne, in diesem Bereich zu arbeiten. Der Lehrer will wissen, warum nicht und Abdullah begründet dies mit seiner Abneigung, andere Menschen zu berühren – so wie er es vorher im Blick auf die Gesichtsmasken wohl schon gemeint hatte. Da er dies mit dem Hinweis auf Kunden, die möglicherweise Akne hätten, verstärkt, greift der Lehrer dies auf und erläutert, wie eine Aknebehandlung erfolgen müsse. Dies veranlasst Eden, auf Beendigung der Ausführungen zu drängen. Der Lehrer lässt dann die beiden Schülerinnen über die Arbeit in der Tischlerei berichten. Ihre Einschätzung, Schmirgeln und Schleifen sei anstrengend und langweilig gewesen, kommentiert der Lehrer mit dem Hinweis, dass dies bei den Jungen genauso gewesen wäre. Das greift er zugleich auf, um die Schülerinnen zu einer Stellungnahme zum Thema „Mädchen im Handwerk“ zu bewegen. Renans Antwort, dies hänge von der konkreten Person ab, kommentiert er nicht weiter, sondern verlässt das Thema und fasst zusammen, man müsse bei allen Berufen, die sie kennen gelernt hätten, viel stehen. Dann will er von allen wissen, ob sie sich ein Praktikum vorstellen könnten. Offenbar kommt aber nur noch Ibrahim zu Wort, den die EDV-Arbeit motiviert hatte. Er nennt als Beispiel, dass er Präsentationen selbst erstellt und dabei verschiedene Optionen ausprobiert habe. Die Art und Weise, wie der Lehrer dies aufgreift und die Tatsache, dass die beiden Mädchen damit mehr oder weniger demonstrativ die Gruppe verlassen, kommentiert die Protokollantin als „Spiel unter Männern“, in dem Frauen außen vor sind.

Eine zusammenfassende Auswertung jenseits der Gruppenarbeit erfolgt in dieser Klasse nicht mehr.

9.6 Bilanz der Werkstatttage

Versucht man abschließend die Werkstatttage unter dem Blickwinkel ihrer Genderrelevanz zu betrachten, dann sollen sie konzeptionell durchaus zur Hinterfragung von geschlechtstypischen Berufswahlen beitragen. Das Angebot des von der Schule gewählten Bildungsträgers bietet mit den drei Berufsbereichen dazu durchaus Möglichkeiten, denn es handelt sich jeweils um Berufe, die nicht geschlechtsneutral sind: Die erste Berufsgruppe „Friseur – Kosmetik – Verkauf“ beinhaltet mindestens zwei Frauenberufe, die beiden anderen Berufsgruppen „EDV – Metall – Elektro“ und „Tischler – Glaser – Maler“ sind eher Männerberufe, wobei der dritte Bereich schon durch die Bezeichnung männlich konnotiert wird. Eine erste Möglichkeit wäre folglich, die Verteilung der Schülerinnen und Schüler so vorzunehmen, dass viele motiviert werden, sich auf untypische Erfahrungen einzulassen. Bezogen darauf scheint die Vertreterin der Bildungsinstitution sich jedoch nicht für dieses Ziel des BOP-Programms zuständig zu fühlen. Sie hält explizit die Verteilung der Jugendlichen auf die drei Bereiche nicht für ihre Aufgabe. In der Präsentation der Bereiche geht sie entsprechend auch nicht auf die Genderfrage ein. Bei der Bezugnahme auf Physik für das Produkt im Bereich EDV – Metall – Elektro berücksichtigt sie weder, dass dieses Schulfach bei Mädchen wie bei Jungen zu den unbeliebtesten gehört, noch dass viele Mädchen weniger für mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer motiviert werden können. Andererseits versucht sie über die Betonung der Gestaltungsfunktion auf vielfältige Bedürfnisse Bezug zu nehmen. Auch greift sie die explizite Nachfrage eines Schülers, ob auch Jungen den Friseurbereich wählen können, sofort positiv auf.

Die Lehrerin bemüht sich ebenfalls nicht um eine Motivierung der Schülerinnen und Schüler für untypische Erfahrungen, sondern berücksichtigt zum einen bei den nicht anwesenden Jugendlichen eher vermutete stereotype Wünsche, verteilt andererseits primär nach organisatorischen Kriterien – in welcher Gruppe sind noch zu wenige Jugendliche? Dort ordnet sie die unentschlossene Schülerin sowie die beiden per Los aus ihrem Wahlbereich herausgefallenen Schülerinnen zu.

Da die teilnehmende Beobachtung des Forschungsteams an den Werkstatttagen nicht möglich war, lässt sich nicht sagen, in welcher Weise auf das

Geschlecht eingegangen wurde. Die Berichte der Jugendlichen in ihren Arbeitsmappen lassen eher vermuten, dass Gender eher nicht thematisiert wurde. Vom Ergebnis her konnten die beiden Jungen, die sich auf den ersten Bereich eingelassen haben, durchaus motiviert werden, wenngleich dies in der schulischen Nachbereitung weniger deutlich wurde. Auch einige der Mädchen schlossen zumindest ein Praktikum in einer Tischlerei, einer Glaserei oder beim Malerbetrieb nicht aus.

In der schulischen Nachbereitung der Werkstatttage wird das Genderthema nur in der Klasse von Herrn Conrad aufgegriffen. Der Lehrer selbst bringt einige explizite Vergleiche ein, die jedoch schwer verständlich und in ihrer Stoßrichtung unklar bleiben: So vergleicht er die Ausführungen zu Gesichtsmasken mit der Arbeit eines Kfz-Mechanikers, indem er beide auf geregelte Arbeitsprozesse zurückführt. Die angedeutete Schwierigkeit eines Jungen mit der Arbeit als Kosmetiker verstärkt der Lehrer eher als dass er sie entkräften würde. Die Einschätzung von Schmirgel- und Schleifarbeiten als schwer und langweilig durch die Mädchen kommentiert er damit, dass dies für die Jungen genauso gewesen sei. Schließlich greift er das Thema „Mädchen im Handwerk“ durch eine Frage an die Schülerinnen explizit auf, diskutiert es jedoch dann weder allgemein noch bezogen auf die konkreten Jugendlichen. Sein Schlagabtausch mit einem Schüler über die Arbeit mit Powerpoint beendet den Austausch mit den Schülerinnen über mögliche Praktika und Berufsperspektiven. Insofern kann man insgesamt konstatieren, dass der konzeptionelle Anspruch der Werkstatttage unter Genderaspekten in keiner Weise eingelöst werden konnte.

10 TÜRÖFFNER FÜR „UNTYPISCHE ERFAHRUNGEN“? BERUFSFINDUNGS- AKTIONSTAGE UND PRAKTIKA

Werkstatttage sind mittlerweile als verpflichtendes Angebot für alle Schulen vorgesehen (vgl. Kapitel 4). Sie sind eine erste organisierte Möglichkeit, praktische Erfahrungen zu machen und damit zu prüfen, ob der dahinter stehende Beruf für einen selbst in Frage kommen könnte. Eine weitere und zugleich erweiterte Form sind die Betriebspraktika, die im 9. Jahrgang absolviert werden sollen. Zum Zeitpunkt unserer Erhebungen waren die Werkstatttage noch nicht verbindlich und wurden – wie oben bereits erwähnt – auch nur von einer der beiden Schulen in Anspruch genommen. An der anderen Schule gab es jedoch ein weiteres Angebot, das den Schülerinnen und Schülern des 8. Jahrgangs praktische Erfahrungen in unterschiedlichen Berufsfeldern an zwei aufeinander folgenden Tagen ermöglichen sollte. Für die Mädchen wurde dieses Angebot bereits seit vielen Jahren realisiert, denn es handelt sich um ein aus dem feministischen Frauenbildungsbereich stammendes Konzept „Berufsfindungsaktionstage“, das in diesem Fall in einer Kultureinrichtung umgesetzt wurde. Für die Jungen gab es erst seit dem Schuljahr 2013/14 die Möglichkeit, während der beiden Schultage, an denen die Schülerinnen in der Kultureinrichtung waren, in einem Betätigungsfeld im sozialen Bereich zu arbeiten. Die Schule unterstützte sie bei der Findung entsprechender Arbeitsstätten durch eine Koordinatorin, so dass sie z. T. während des Schulunterrichts entsprechende Telefonate führen konnten. Als Betätigungsfelder fanden sie in der Regel Kitas, Tagesmütter, Vor- oder Grundschulen sowie Kranken- und Altenpflegeeinrichtungen.

Betriebspraktika sind eine wesentliche Form, während der Berufsorientierung Berufe praktisch kennen zu lernen. Solche Praktika konnten wir zwar nicht ethnografisch begleiten, allerdings gab es einige Möglichkeiten, die Suche nach einem Praktikumsplatz, die Vorbereitung darauf sowie die Auswertung der realisierten Praktika zu verfolgen. Dies war vor allem im Schuljahr 2013/14 möglich, weil während dieser Zeit die Forschung im 9. Jahrgang angesiedelt war. Auch wenn die Materialien zu den Praktika lückenhaft sind, sollen sie aber zumindest kurz in diesem Kapitel präsentiert und ausgewertet werden.

10.1 Berufsfindungsaktionstage

Das Konzept der Berufsfindungsaktionstage für die Schülerinnen wurde bereits 1987 erarbeitet. Es sah ursprünglich vor, dass die Mädchen Einblick in acht verschiedene Berufsbereiche erhalten sollten, damit sie ihre Berufswahl nicht allein auf die bekannten (Frauen-)Berufe beschränkten. Das Konzept wurde mehrfach aktualisiert (vgl. Huntgeburth et al. Erstauflage 1990; überarbeitet 2007). Es geht von der Annahme aus, „Mädchen brauchen ‚Türöffner‘, die den Eintritt in ein spannendes und vielfältiges Lernfeld erleichtern“ (ebd., S. 4). Auf jeden Fall sollen gewerblich-technische Berufsbereiche (mit) angeboten werden. Ähnlich wie bei den Werkstatttagen geht es in den Bereichen darum, den Schülerinnen einen realistischen Einblick in typische Arbeitstätigkeiten zu geben. Dies wird meistens mit der Herstellung eines Produktes verbunden, welches die Mädchen mit nach Hause nehmen können. Das Konzept sieht vor, die Berufsfindungsaktionstage ausschließlich monoedukativ anzubieten, weil die Anleiterinnen als Vorbilder für geschlechtsuntypische Berufe wirken sollen und die Mädchen sich – so die Annahme – in Anwesenheit von Jungen nicht trauen würden, „männlich“ konnotierte Tätigkeiten auszuüben.

„Die Berufsfindungsaktionstage sind ausschließlich für Mädchen und werden von Frauen angeleitet, um den Schülerinnen die Möglichkeit zu geben, sich ohne Angst auf frauenuntypische Bereiche einlassen zu können.“ (Ebd., S. 7)

Das Konzept sieht auch vor, dass eine Aufarbeitung der gesammelten Erfahrungen durch die Schülerinnen im schulischen Unterricht geschehen sollte (ebd., S. 10).

Es war möglich, während des Schuljahres 2014/15 an beiden Tagen, an denen die Berufsfindungsaktionstage stattfanden, teilnehmend zu beobachten (vgl. auch Faulstich-Wieland/Lucht/Wallraf 2016). Ein Jahr später konnte ebenfalls noch einmal an einem Tag teilgenommen werden. Da die Finanzierung dieser Maßnahme immer wieder in Frage gestellt wird, benötigten die Organisatorinnen jeweils eine Evaluation. Für die Aktion 2014 gab es einen Fragebogen mit weitgehend offenen Fragen, der von Mitgliedern des Forschungsprojektes ausgewertet wurde. Für 2015 erhielten die Schülerinnen einen standardisierten Fragebogen, der im Projekt erstellt und auch ausgewertet wurde. An Schulstunden, in denen die Erfahrungen der Jugendli-

chen besprochen wurden, konnten wir im Schuljahr 2014/15 ebenfalls teilnehmen. Die folgende Darstellung bezieht sich also einerseits auf die Beobachtungsprotokolle aus den Berufsfindungsaktionstagen, auf die Auswertungen der Fragebögen sowie auf die Aufarbeitung der Erfahrungen im Unterricht.

Im Schuljahr 2014/15 wurden den Schülerinnen zwölf verschiedene Berufsbereiche angeboten: Apotheke, Bauzeichnen, Büro, Elektro/Solar, Feuerwehr, Gärtnerei, Gesundheit, Holzwerkstatt, Kfz-Technik, Orthopädie, Textil und Veranstaltungstechnik. 2015/16 kam noch der Bereich Metall dazu, Solar war nicht mehr Bestandteil des Elektroangebotes. Die Mädchen arbeiteten jeweils einen Tag in einem der Bereiche, so dass sie während der Berufsfindungsaktionstage zwei Berufsfelder kennenlernen sollten. Allerdings war die Zuordnung zu den beiden Bereichen nicht immer freiwillig, sondern erfolgte z. T. auch durch Zuweisung, weil z. B. ein Bereich schon „ausgebucht“ war oder weil Freundinnen getrennt werden sollten oder Schülerinnen aus anderen Gründen nicht gemeinsam in einer Gruppe sein sollten.

Nach dem Ankommen erhielten die Schülerinnen per Los eine Nummer. Am ersten Tag wurden sie damit in aufsteigender, am zweiten Tag in absteigender Reihenfolge aufgerufen, um beim „Arbeitsamt“ sich einen Platz in einem der angebotenen Berufsbereichen abzuholen. Bevor diese Aktion begann, wurden die Bereiche im Plenum kurz vorgestellt. Im Protokoll ist diese Vorstellung folgendermaßen vermerkt:

- „1. Die Bürokauffrau (Martina) erklärt, sie die Mädchen würden was über den Alltag im Büro erfahren, es gäbe aber auch eine Überraschung.
2. Die KFZ-Frau Nadine kündigt Öl- und Radwechsel an, hofft, dass ganz viele zu ihr kommen; morgen kommt ein/ihr Freund dazu und hilft (?).
3. Amira stellt das Apotheken-Programm vor, es gibt Theorie, aber sie würden auch was Schönes herstellen, es würde auch etwas gezaubert.
4. Dann Dorit, sie erzählt, dass sie Krankenschwester ist und jetzt Ausbilderin.
5. Rieke macht Veranstaltungstechnik, ist selbst noch in der Ausbildung, sie kündigt Ausleuchten an, sie würde Licht erklären.
6. Manuela, Gärtnerin: Es werde ein kleines Gewächshaus gebaut und ein Beet angelegt.

7. Bei Karin geht es um Schneiderei und Mode-Design, die Mädchen könnten eigene T-Shirts entwerfen und herstellen. Sie hält kleine Beispiele hoch (wie Baby-T-Shirts).
8. Rana stellt zusammen mit ihrer Auszubildenden Neela Orthopädiotechnik vor (akustisch nicht zu verstehen).
9. Ellen stellt Bauzeichnungen vor: Es werde ein Grundriss erstellt und weitere Entwürfe gemacht für das eigene Zimmer, die eigene Wohnung.
10. Steffi stellt sich als Holztechnikerin vor, sie würden was aus Holz bauen (einen Werkzeugkasten) und Werkzeuge kennen lernen.
11. Elena ist Feuerwehrfrau, sie werde mit den Mädchen den Einstellungstest durchgehen und eine Feuerlöschübung machen.
12. Carmen und Isabel machen den Elektro- und den Solar-Workshop, bei ihnen gehe es um den ‚heißen Draht‘. Es sind also eigentlich 13 Workshops, es wird von den Orga-Frauen und beim ‚Arbeitsamt‘ aber immer gesagt, in beiden passiere ‚das Gleiche‘ (MM-20140925berufsfindungpbshf).

Die „Arbeitsamtssituation“ bestand darin, dass je zwei der Organisatorinnen an einem Tisch saßen und jeweils laminierte Kärtchen für die Hälfte der Plätze in den Gruppen vor sich liegen hatten. Es kamen zu jedem Tisch immer zwei Schülerinnen, die „beraten“ werden sollten. Am Anfang lief die Verteilung sehr zügig, in der Regel konnten die Mädchen sagen, in welchen Bereich sie gehen wollten und erhielten den Platz. Je mehr Plätze vergeben waren, umso schwieriger wurden diese Beratungen. Die Ansprache der „Beraterinnen“ war auch durchaus widersprüchlich: So wurden die Mädchen aufgefordert, das auszusuchen, worauf sie Lust hätten, was ihr Wunsch sei, zugleich erhielten sie den Hinweis, dass sie mal etwas Neues ausprobieren sollten. Teilweise argumentierten die „Beraterinnen“ damit, Büro sei doch langweilig „das sei eher ein ‚weiblicher‘ Beruf, da müsste man viel Kopieren, Telefonieren und Briefe schreiben – Feuerwehr sei ‚eher ein Männerberuf‘“ (bshf). Andere Argumente lauteten: Mode hätten sie doch auch sonst oder Gesundheit könnten sie doch im Praktikum wahrnehmen – hier hätten sie die Chance, mal was auszuprobieren, was sie sonst nicht könnten: „Es stünden ihnen noch viele ‚Männerberufe‘ zur Auswahl, das gebe es nicht so oft, dass sie die Chance hätten, so etwas auszuprobieren“ (bshf). Wenn es jedoch darum ging, bestimmte Mädchen nicht in die gleiche Gruppe gehen zu lassen, dann wurden sie u. U. auch von der Wahl „geschlechtsuntypischer“ Be-

reiche abgehalten. Da am Ende weniger Mädchen teilnahmen als Plätze insgesamt zur Verfügung standen, blieben drei Plätze bei Solar, je einer bei Holz und Elektro, einer bei Orthopädietechnik, zwei bei Bauzeichnen übrig.

In der Holzwerkstatt, bei Elektro, in der Apotheke, im Textilbereich sowie in der Gärtnerei wurde tatsächlich an einem Produkt gearbeitet, das die Mädchen anschließend mitnehmen konnten. Im Holzbereich war die Zeit für die meisten zu knapp, um das Produkt – für das z. B. bei den Werkstatttagen drei Tage angesetzt waren – in den wenigen Stunden fertig zu stellen. In den anderen Bereichen ging es eher darum, etwas auszuprobieren wie z. B. Blutdruckmessen oder einen Verband anlegen im Gesundheitsbereich, einen Löschschlauch zu bedienen bei der Feuerwehr oder einen Öl- oder Reifenwechsel im Kfz-Bereich vorzunehmen. Zu den verschiedenen Bereichen erhielten die Mädchen meistens ausführliche schriftliche Ausarbeitungen über den jeweiligen Beruf. Soweit es sich um Arbeitsblätter handelte, wurden diese während der Tätigkeiten eingesetzt (z. B. bei der Orthopädietechnik oder bei der Feuerwehr), soweit es vor allem um weiterführende Informationen zum Beruf ging, waren sie zum Mitnehmen gedacht.

In den meisten Gruppen wurde ruhig und aufmerksam gearbeitet. Bei Elektro und Holz gab es eher Frustrationen und entsprechend ablehnende Haltungen bei den Mädchen. Die Feuerwehrgruppe arbeitete begeistert mit:

„Laute, begeisterte Aktion, alle Mädchen in richtigen Feuerwehrranzügen, sie sind mit Schläuchen und den schweren Verbindungsteilen für die Schläuche zugange. Die Straße ist nass, offensichtlich wurde gerade eine Menge Wasser verspritzt. Die Mädchen sind dabei, die Schläuche wieder voneinander zu lösen und wieder aufzuwickeln“ (bshf).

Auch in der Kfz-Werkstatt trugen die Mädchen Arbeitskleidung, „Blaumänner“, und wirkten begeistert und interessiert beim Reifenwechsel. In der Orthopädie wurden Gipsverbände hergestellt. Die Veranstaltungstechnik hatte die Aufgabe, alle technischen Möglichkeiten bereit zu stellen, die am zweiten Tag für die Präsentationen aller Bereiche im Plenum benötigt wurden. Im Gesundheitsbereich wurde eine Situation simuliert:

„Die Mädchen haben alle einen bandagierten Unterarm und sind gerade zu zweit beim ‚Füttern‘: Ein Mädchen erklärt mir: ‚Also, ich bin taub und blind und sie soll mich füttern‘. Das Tuch, mit dem sie

sich die Augen verbinden soll, hält sie in der Hand. Es stehen ein Plastikteller mit kleingeschnittener Banane vor ihr und ein stabiler Plastikbecher mit einer Flüssigkeit, vermutlich Wasser. Es gibt ein Tafelbild und diverse Gerätschaften, z. B. ein Blutdruckmessgerät. Die Stimmung ist ruhig“ (bshf).

Am Ende des zweiten Tages sind für den Nachmittag auch die Lehrkräfte der Schulen (es nehmen Schülerinnen von zwei verschiedenen Schulen teil) eingeladen, zu kommen und sich die Präsentationen der Gruppen anzuschauen. Die Bürogruppe begann und führte ein Interview auf, bei dem es um Infos zum Beruf ging, z. B. welche Aufgaben in dem Beruf zu erledigen sind. Die Gruppe aus der Gärtnerei konnte nichts präsentieren, weil sie mit dem von ihnen vorbereiteten Hochbeet auf dem Weg stecken geblieben waren. Die Elektro- und Solargruppe hatte nur den „Heißen Draht“ geschafft. Eine Schülerin führte ihn vor, allerdings zeigten sich alle nicht begeistert und erklärten auf Nachfrage einer der Organisatorinnen, dass sie sich nicht vorstellen könnten, in dem Bereich zu arbeiten. Diese kommentierte das mit: „Auch gut zu wissen, was man nicht will.“ Die Feuerwehrgruppe hatte einen vorbereiteten Auftritt. Sie wurde von einer der Organisatorinnen mit den Worten angekündigt: „Jetzt kommt ein Beruf, den jeder Junge gerne machen möchte. Ich glaube, die Mädchen hatten ganz viel Spaß.“ Eine Schülerin berichtete dann, dass sie Uniformen angehabt hätten und am Feuerwehr-Auto aufgeteilt wurden. Zuerst hätten sie eine Bewerbung geschrieben und Tests gemacht in Sport, Mathe, Deutsch und Physik. Dann hätten sie die Rohre verbunden und mit dem Wasser ein Feuer gelöscht. Auf Nachfragen erklärten sie, viel Spaß gehabt zu haben, allerdings sei die Arbeit auch anstrengend gewesen, so dass sich nicht alle vorstellen könnten, hier ein Praktikum zu machen. Aus der Gesundheitsgruppe zeigten zwei Mädchen wie man Hände richtig desinfiziert. Dann wurde vorgeführt, wie Blutzucker gemessen werden kann – hier spielte eine Lehrerin aus dem Publikum bereitwillig mit und ließ sich „pieksen“. Von der Holzgruppe zeigten einige den fertig gestellten Holzkasten. Die Textilgruppe wurde von einer der Organisatorinnen euphorisch vorgestellt: „und hier kommen die ersten Designerinnen! Ich sehe tolle Sachen, T-Shirts.“ Eine Schülerin erklärte dann ausführlich, dass sie erst Schnitte gemacht hätten, die dann auf den Stoff draufgelegt, sie aufgezeichnet, ausgeschnitten und mit der Maschine zusammengenäht hätten. Aus der Bauzeichnungsgruppe erklärte ein Mädchen den Ablauf der Arbeiten: Der Grundriss wurde zunächst auf Millimeterpapier gezeichnet, es wurde gemessen, dann auf Transparentpapier übertragen, schraffiert usw. und dann das

Haus gezeichnet. Eine der Organisatorinnen wollte wissen, ob man da viel Mathe brauchte. Die Referentin erklärte, es ginge um Geometrie, für alles andere habe man heute ja einen Taschenrechner. Die Kfz-Gruppe wurde gefragt, was sie gemacht hätten, sie seien ja ölverschmiert gewesen und hätten dreckige Hände gehabt. Die Fragerin wollte auch wissen, ob sie einen Reifenwechsel gemacht hätten und ob dieses alles an einem Spielzeugauto passiert sei. Die angesprochene Schülerin erklärte, es sei ein richtiges Auto gewesen und die Arbeit habe Spaß gemacht. Daraufhin wurde sie gefragt, ob sie dann jetzt für die Eltern den Ölwechsel machen könnten, was sie verneinte. Im Abschlusskommentar betonte die Moderatorin noch einmal, dass es sich bei diesem Beruf nicht um einen handle, bei dem man saubere Hände behielte wie bei der Apotheke. Diese Gruppe stellt ihre Arbeiten als nächstes vor. Sie hatten Badesalz hergestellt und erklärten, wie sie das gemacht haben. Die Schülerin aus der Orthopädie-Gruppe, die ein gegossenes Gipsbein präsentierte, wurde als erstes gefragt, ob man Kraft brauche für diesen Beruf. Das wurde verneint. Der zusammenfassende Kommentar der Moderatorin griff den ebenfalls von den Schülerinnen mitgebrachten geschmückten Gipsabdruck auf und bemerkte, dass das ja wohl nicht direkt etwas mit dem Beruf zu tun habe – was zusammengefasst wurde mit dem Kommentar „Ihr habt heute Gips kennen gelernt“. Die letzte Gruppe hatte die Veranstaltungstechnik für die Abschlussveranstaltung aufgebaut, wozu das Mikrofon und die Lichteinstellung gehörten. Die Referentin betonte als weitere Aufgaben, sie hätten die Bühne aufgebaut, die Sitzgelegenheiten auf die Bühne gebracht sowie Kabel verlegt und festgeklebt, damit niemand stolpert.

Die Auswertung der von den Schülerinnen ausgefüllten Fragebögen weist ein überwiegend positives Feedback aus. Zwar betonten nicht wenige Mädchen, dass die Arbeit anstrengend gewesen sei, aber das geht sehr wohl häufig gleichzeitig mit der Einschätzung einher, sie interessant und gut gefunden zu haben. Deutliche Probleme machte jedoch das Verteilungsverfahren, durch das die Präferenz bei vielen Mädchen, in die ihnen vertrauteren Bereiche, die auch als Berufe eher von Frauen besetzt sind, zu kommen, nicht bei allen bedient werden konnte: Je später die Mädchen wählen konnten, umso häufiger gab es nur noch Plätze in den männlich konnotierten Bereichen. Die ursprünglich mit den Berufsfindungsaktionstagen verbundene Intention, die Schülerinnen gerade mit solchen Berufen vertraut zu machen, die sie nicht ohne weiteres für ein Praktikum wählen würden, wurde behindert, wenn nicht gar unterlaufen durch das gleichzeitige Angebot von „frauentypischen“ Berufsbereichen wie Büro und Gesundheit. In der Frage danach, wer sich vorstellen könnte, ein Praktikum in dem kennengelernten

Bereich zu absolvieren, wird zunächst einmal deutlich, dass dies insgesamt in beiden Jahren nur um die 40 Prozent sind (vgl. Tabelle 7). Dabei liegt der Prozentanteil in den „untypischen“ Bereichen jeweils deutlich niedriger als in den „typischen“. Mehr als die Hälfte können sich ein Praktikum für die Bereiche Apotheke, Bauzeichnen, Büro und Gesundheit vorstellen. Die Arbeit bei der Feuerwehr trifft – sozusagen als Ausnahme – auf durchaus großes Interesse, im Jahr 2015 können sich hier denn auch mehr als die Hälfte derjenigen, die den Bereich kennen gelernt haben, vorstellen, sich dort durch ein Praktikum einen tieferen Einblick zu verschaffen. Der Textilbereich – obwohl eher „weiblich“ konnotiert – stieß in beiden Jahren auf wenig Interesse. Ansonsten sind es die „männlich“ konnotierten Bereiche, in denen sich nur etwa ein Drittel und z.T. sogar noch deutlich weniger vorstellen können, hier ein Praktikum zu absolvieren.

Tabelle 7

Praktikum im kennengelernten Bereich

Bereich	Berufsfindungsaktionstage 2014			Berufsfindungsaktionstage 2015		
	Gesamt	Praktikum vorstellbar		Gesamt	Praktikum vorstellbar	
Apotheke	17	12	71 %	18	14	78 %
Bauzeichnen	11	6	55 %	14	9	64 %
Büro	20	14	70 %	17	9	53 %
Elektro	17	1	6 %	13	2	15 %
Feuerwehr	13	6	46 %	16	9	56 %
Gärtnerei	14	4	29 %	12	2	17 %
Gesundheit	17	11	65 %	19	10	53 %
Holzwerkstatt	11	1	9 %	7	2	29 %
Kfz-Technik	9	3	33 %	8	3	38 %
Orthopädie	12	1	8 %	12	4	34 %
Textil	14	1	7 %	13	3	23 %
Veranstaltungs- technik	14	6	43 %	15	4	27 %
Metall				12	3	25 %
Gesamt	169	66	39 %	176	74	42 %

Quelle: Eigene Darstellung

Für beide Auswertungsjahre konnten wir überprüfen, inwieweit die Bereitschaft, in einem Praktikum genauere Erfahrungen mit dem Bereich zu machen, damit zusammen hing, ob man diesen bereits bei den Berufsfindungsaktionstagen kennen lernen wollte oder ob man „zwangsweise“ an ihm teilnehmen musste: Von den Mädchen im ersten Auswertungsjahr, die jeweils am Bereich ihrer Wahl teilnehmen konnten (N=115), bejahten 58 Prozent die Frage nach dem Praktikum. 38 Prozent verneinten sie, 3 Prozent machten keine Angabe. Bei denen, die ihren Bereich *nicht* wählen konnten (N=34), fiel die Zustimmung mit nur 12 Prozent erheblich geringer aus. 76 Prozent lehnten ein Praktikum in dem Bereich ab. Im zweiten Auswertungsjahr fielen die Unterschiede nicht ganz so stark aus, blieben aber immer noch deutlich erhalten: Von den 124 Mädchen, die jeweils am Bereich ihrer Wahl teilnehmen konnten, bejahte genau die Hälfte die Frage nach dem Praktikum, 48 Prozent verneinten sie und 2 Prozent machten keine Angabe. Bei denen, die ihren Bereich nicht wählen konnten (N=45) fiel die Zustimmung mit 29 Prozent um einiges geringer aus, 71 Prozent lehnten ein Praktikum in dem Bereich ab.

In den Unterrichtsstunden des berufsorientierenden Unterrichts wurden die Erfahrungen der Schülerinnen und der Schüler nach den beiden Tagen, die sie entweder im Kulturzentrum oder in sozialen Einrichtungen verbracht hatten, genauer besprochen³¹. Es wurde allerdings in der einen der beobachteten Klassen wenig detailliert auf die entsprechenden Berufe eingegangen. In der zweiten Klasse dagegen ließ sich die Lehrkraft ausführlich erläutern, was die Jugendlichen gemacht haben. Der folgende Protokollauschnitt kann dies verdeutlichen:

„Dann fordert die Lehrerin Nilüfer (w) auf zu erzählen. Die berichtet mit leuchtenden Augen vom Kfz-Workshop, dass sie dort einen Ölwechsel gemacht, dabei auch sehr dreckig geworden seien. Mit der Betreuerin haben sie den Motor geprüft; sie erwähnt nochmals den Ölwechsel, dann die Auto-Hebebühne, das Prüfen der Räder und des Luftdrucks und schließlich den Radwechsel: ‚Das war auch schwer‘, meint sie, aber der Ölwechsel sei leicht gewesen, da habe man ‚nur so Knopf gedreht‘. Dann sagt sie, ‚wir hatten auch so

31 Diese Auswertung wurde bereits in Faulstich-Wieland/Lucht/Wallraf (2016) vorgestellt und hier übernommen.

Schürze an‘ und versucht, den Blaumann zu beschreiben. Diesmal helfe ich ein und sage Blaumann, woraufhin die Lehrerin überrascht ist: ‚Richtige Blaumänner?‘ Sie habe gedacht, es seien Latzhosen oder so gewesen. Nilüfer ergänzt, dass sie auch feste Schuhe haben mussten und dass es interessant gewesen sei und viel Spaß gemacht habe, mit dem Auto zu arbeiten. Sie habe Geräte kennen gelernt, die sie vorher nicht kannte: Luftdruckmesser, Radkreuz. Als Beruf könne sie es sich aber nicht vorstellen: ‚Jeden Tag ist es anstrengend und man wird dreckig, auch beim Gesicht.‘ Und: ‚Jeden Tag ist es das Gleiche – das wird langweilig.‘

Die Lehrerin kommt auf den Film zum Kfz-Mechatroniker zu sprechen, den sie neulich geguckt haben – wie denn da der Eindruck gewesen sei, ob es auch langweilig gewesen sei? Nilüfer meint, dass sie da ja verschiedene Autos gehabt hätten, ‚wir hatten ja nur ein Auto‘. Jetzt meldet sich Zenel (m) zu Wort: So sei es nicht, es kommen ja ganz verschiedene Autos in die Werkstatt und beim LKW gebe es ganz viele Teile. (Er hat ja die Erfahrung aus der Werkstatt seines Vaters.)

Die Lehrerin findet, ‚langweilig ist das eigentlich nicht‘. Daraufhin sagt Nilüfer: ‚Das passt nicht zu mir.‘ Yasar (m) sagt, ‚doch, das passt‘, meint das aber nur aus Spaß, er grinst dabei.

Die Lehrerin sagt, ‚mit dem schmutzig werden, da hast du recht‘. Das sei ein wichtiger Punkt, der berücksichtigt werden müsse, wenn man sich überlegt, ob man den Beruf machen will“ (MM-20141002bo82pbs).

Die Schülerin berichtet ausführlich und begeistert von den neuen Erfahrungen, die sie im Kfz-Bereich machen konnte. Zugleich weist sie die Vorstellung zurück, hier eine Berufsausbildung in Betracht zu ziehen, und zwar zum einen, weil ihr die Arbeit zu schmutzig, zum anderen, weil sie langweilig sei. Dieses Argument versucht die Lehrerin zu entkräften, indem sie auf den vorher angesehenen Film verweist. Dort wäre mit verschiedenen Autotypen gearbeitet worden – so der Einwand der Schülerin – während sie in der Kfz-Werkstatt nur ein Auto gehabt hätten. Schließlich akzeptiert die Schülerin zwar die Argumente der Lehrerin und des Mitschülers, erklärt dann aber, der Beruf passe nicht zu ihr. Dies wird nicht weiter reflektiert. Im Blick auf die genderstereotype Ablehnung von „dreckiger Arbeit“ akzeptiert die Lehrerin die Negativentscheidung und bekräftigt sie als ein gewichtiges Moment in den Überlegungen.

Danach kommen auch die Jungen zu Wort:

„Mike (m) ist dran: Er erzählt, dass er in der Vorschule XY war; die Kinder seien 5–6 Jahre alt gewesen, er habe mit ihnen gespielt, sie angezogen und mit ihnen den Tisch gedeckt.

Die Lehrerin fragt, ob die Kinder auch etwas in Richtung Lernen und Schule gemacht hätten. Mike berichtet, dass die Kinder bis 20 zählen sollten, „aber bei 18 war Schluss“. L fragt, wie es ihm gefallen hat. Mike verzieht das Gesicht und schüttelt den Kopf: „Als Berufsleben nicht.“ Er meint, „irgendwie mag ich das nicht“, er habe aber nichts gegen Kinder. Die Lehrerin will wissen, woran es liegt: „Am Lärm?“ Mike meint, „nö“, hier in der Schule gebe es ja auch Lärm, das ist es also nicht. Er meint, „vielleicht sind es die Lieder“, die habe er gesungen, als er klein war, aber jetzt: „Ich fühle mich peinlich.“ Yasar (m) sagt dazu, „ich nicht“, denn die Kinder seien ja noch klein, die würden eben solche Lieder singen. Mike meint, es gelte „allgemein, in Schulen will ich nicht arbeiten“. Die Lehrerin sagt, in verständnisvoller Absicht: „Nichts mit Menschen.“ Mike drückt es daraufhin differenzierter aus: er sei ruhiger und entspannter, wenn er „ungestört arbeiten“ könne, z. B. als Gärtner. Da würde jemand kommen, der will das und das, und dann sagt man okay und macht es. „Ich will's klar haben“, meint er abschließend“ (bs).

Auch der Junge schließt eine Berufsausbildung im Erziehungs- und Bildungsbereich für sich aus. Er begründet dies durchaus differenziert damit, klare Arbeitsabläufe haben zu wollen, was in Berufen wie z. B. als Gärtner eher gewährleistet wäre, als wenn man mit kleinen Kindern oder auch in der Schule arbeiten würde. Die Lehrerin bringt dies auf die genderstereotype Formel, er wolle „nichts mit Menschen“ machen.

Die Berufsfindungsaktionstage für Mädchen waren ursprünglich gedacht, in Kooperation zwischen Schule und außerschulischer Bildungsarbeit den Schülerinnen Erfahrungen in Bereichen zu ermöglichen, die als „geschlechtsuntypisch“ gelten und deren Fehlen – so die Annahme – mit dazu beiträgt, dass Mädchen seltener in „Männerberufe“ einmünden: „Gewählt wird, was attraktiv ist! Attraktiv ist, was erreichbar erscheint und zu Frauen und ihren Lebensentwürfen passt.“ (Huntgeburth et al. Erstauflage 1990; überarbeitet 2007, S. 4) Beklagt wird eine Verschmälerung des Berufswahlspektrums für Frauen und Mädchen „aufgrund des gesellschaftlichen Er-

wartungsdrucks“ (ebd.). Dem solle – wie oben bereits beschrieben – mit den Berufsfindungsaktionstagen als „Türöffner“ entgegen gewirkt werden. Betrachtet man die angebotenen Bereiche, so fällt auf, dass das Spektrum durchaus „breit“ in dem Sinne ist, dass sowohl eher geschlechtstypische (Apotheke, Bauzeichnen, Büro, Gesundheit, Textil) als auch eher geschlechtsuntypische (Elektro/Solar, Feuerwehr, Gärtnerei, Holz, Kfz, Orthopädie, Veranstaltungstechnik, Metall) Bereiche angeboten wurden. Damit wird jedoch nicht (mehr) die volle „Türöffner“-Kapazität genutzt, sondern, wenn man so will, dem „gesellschaftlichen Erwartungsdruck“ nachgegeben.

Zum Verteilungsmodus ist zu sagen, dass die „Arbeitsamtssituation“ mit einem hohen zeitlichen Aufwand sowie Kontrolltätigkeiten verbunden war. Es zeigte sich zudem, dass die Darstellung der Bereiche durch die Pädagoginnen unterschiedlich gut gelang. Manche Bereiche wurden sehr konkret beschrieben, zu anderen Bereichen (vor allem zu den eher geschlechtsuntypischen Bereichen) wurden nur spärliche oder ungenaue Informationen gegeben. Die „Beratung“ konnte dies in keiner Weise kompensieren, wurde in ihr doch zudem teilweise widersprüchlich argumentiert. Zum einen wurden die weniger begehrten Bereiche explizit als „Männerberufe“ bezeichnet – und damit Geschlecht noch einmal zusätzlich dramatisiert –, zum anderen wurde über eine Abwertung der „Frauenbereiche“ versucht, Begeisterung für die noch zur Verfügung stehenden Berufe zu wecken. Zudem hatte die Verteilung teils sachfremde Ziele (Trennung von Freundinnen), die nichts mit dem Interesse an Berufen zu tun hatten.

Die Präsentation der Ergebnisse am zweiten Tag der Berufsfindungsaktionstage wiederholte z. T. die Dramatisierung von Geschlecht – z. B. die Betonung, dass Feuerwehr ein Bereich wäre, den Jungen lieben würden –, z. T. wurden nun „weibliche“ Bereiche aufgewertet – wie z. B. die begeisterte Ankündigung der Textilgruppe als „Designerinnen“ – und schließlich wurde beim Kfz-Bereich insbesondere hervorgehoben, wie dreckig die Arbeit sei.

Auch die Auswertung in der Schule – an der nun auch die Jungen ihre sehr individuellen Erfahrungen im sozialen Bereich kurz präsentierten konnten – nutzte nur sehr bedingt die Möglichkeiten zur Reflexion von gendertypischen bzw. -untypischen Berufsbereichen. Insgesamt wurden damit die Potenziale der Erfahrungen nicht ausgeschöpft.

10.2 Betriebspraktika

Im Schuljahr 2013/14 konnten wir in zwei Klassen des 9. Jahrgangs u. a. die Zeit beobachten, während der die Schülerinnen und Schüler sich um ein Praktikum bemühten.

Eine der Klassen führte zu einem Langzeitpraktikum, das nach den Herbstferien beginnen sollte, d.h. die Jugendlichen hatten nur etwa zwei Monate Zeit, sich einen Praktikumsplatz zu suchen. In dieser Zeit wurden im Unterricht immer wieder Möglichkeiten besprochen, wie man einen Praktikumsplatz finden kann. Die Lehrerin empfahl, sich diesen im Nahbereich der eigenen Wohnung zu suchen. Es sollten Kontakte genutzt und möglichst neue hergestellt werden. Telefonate durften während der Unterrichtsstunden erledigt werden. Dazwischen erfragte die Lehrerin immer wieder, wer bereits welchen Platz hat bzw. was die einzelnen getan haben, um einen zu finden. Die Kriterien für einen guten Praktikumsplatz wurden nicht explizit bearbeitet. Stattdessen gab es Tipps dafür, wie man ein Telefongespräch mit dem Betrieb führen sollte, welche Kleidung man benötigen würde u.Ä. Die Besprechung der betrieblichen Lernaufgabe – die Teil des Praktikumsberichts sei – erfolgte z. T. sehr ausführlich an einigen wenigen Beispielen, wie z. B. dem Ölwechsel am Auto oder einem bestimmten Haarschnitt. In einigen Stunden wurden die Jugendlichen aus der Schule weggeschickt, um von ihren Praktikumsbetrieben Bescheinigungen abzuholen. Der Unterricht zeigte zum einen sehr viele sehr individuelle Gespräche und Unterstützungsangebote für die Jugendlichen. Er ließ andererseits ein systematisches Vorgehen vermissen und mutete z. T. hektisch an, weil der Beginn des Praktikums immer näher rückte und viele Schülerinnen und Schüler noch keine Zusagen für einen Praktikumsplatz hatten. Die Lehrerin äußerte sich allerdings gelassen dazu und erklärte, es sei immer so, dass viele erst „auf dem letzten Drücker“ einen Platz fänden, „ob das dann so sinnvolle Plätze seien, wäre die Frage“ (AS20131014hhpjr).

In der zweiten Klasse fand das Praktikum als normale dreiwöchige Veranstaltung unmittelbar nach den Weihnachtsferien statt. Die Jugendlichen hatten also vier Monate Zeit für die Vorbereitungen. Die Lehrerin begann den Unterricht gleich mit Anregungen und Tipps für die Bewerbungen. Dazu wurde beispielsweise die Mailadresse thematisiert, die möglichst neutral sein sollte. Telefonate wurden auch in dieser Klasse geübt. Der Aufbau sowohl des Bewerbungsschreibens wie des Lebenslaufs wurden an Beispielen ausführlich besprochen und argumentativ begründet. So wurden die Schülerinnen und Schüler beispielsweise darauf aufmerksam gemacht, dass sie, wenn es einen

Ansprechpartner im potentiellen Praktikumsbetrieb gibt, diesen in der Adresse nennen sollten – zugleich dann aber nicht als Anrede „Sehr geehrte Damen und Herren“ verwenden dürften. Den Jugendlichen standen z. T. Notebooks für die Erstellung der Bewerbungen zur Verfügung, die Lehrkraft unterstützte sie zudem mit der Bereitstellung eines PDF-Druckers sowie beim Einscannen von Dokumenten. Ein großer Teil des Unterrichts wurde auch darauf verwandt, Informationen über Betriebe und die in ihnen vertretenen Berufe sowie allgemeiner über Berufe und ihre Anforderungen zu erarbeiten. Die Schülerinnen und Schüler erstellten z. B. Firmenporträts und präsentierten sie im Unterricht oder sie referierten über Artikel und Anzeigen aus der Sonderausgabe des Hamburger Abendblattes zur Berufs- und Studienwahl. Die Lehrerin übte mit ihnen z. B. wie Krawatten gebunden werden oder auch welche Kleidung angemessen ist beim Vorstellungsgespräch. In Form von Rollenspielen wurden solche Gespräche geübt. Es gab auch Besuche von Eltern, die ihre jeweiligen Berufe vorstellten. Die in den Empfehlungen zum Praktikum angesprochene Problematik einer geschlechterstereotypen Wahl des Betriebes (vgl. Kapitel 4) tauchte allerdings nicht als explizites Thema auf. Die Geschlechterverteilung in Berufen wurde zweimal kurz angesprochen: Einmal wurde sie von der Lehrerin mit dem Hinweis kommentiert, die Schülerinnen und Schüler sollten sich nicht von Männer- oder Frauenberufen abschrecken lassen (AS20130827pcphf). Das zweite Mal tauchte die Frage, wie viele Männer bzw. Frauen in einem Beruf arbeiten, in einem Webquest auf, das die Jugendlichen bearbeiten sollten. Die Lehrerin begründete diese Frage damit, „dass dies auch interessant sei: ‚Arbeite ich als Frau in einem Männerberuf oder als Mann in einem Frauenberuf?‘“ (AS20131126pcpjr).

Im Kontext der Rollenspiele zu den Vorstellungsgesprächen taucht auch als politisches Thema auf, es gäbe zu wenige Kitas und Erzieher. Dies wird jedoch nicht explizit auf das Geschlecht bezogen. Ein Schüler greift es nur im Blick auf Praktikumsmöglichkeiten auf, denn er erzählt, es sei ganz leicht, hier einen Platz zu finden: „Melvin sagt, er habe mal ein Praktikum im Kindergarten gemacht und das sei ganz einfach gewesen. Er habe nur ‚Praktikum‘ sagen müsse und wurde für eine Woche genommen“ (AS20131029pcpjr).

Die Lehrkräfte bemühen sich deutlich um eine Unterstützung der Schülerinnen und Schüler beim Finden eines Praktikumsplatzes. Dennoch bleibt es primär Sache der Jugendlichen und ihrer Eltern, wo das Praktikum absolviert wird. Eine der Lehrerinnen hat während des Besuchs der Handwerkermesse bzw. der Hanseatischen Lehrstellenbörse für alle Schülerinnen und Schüler Kontakte zu potentiellen Praktikumsbetrieben hergestellt. Nachdem diese jedoch während der Herbstferien von etlichen Jugendlichen nicht ge-

nutzt und ausgebaut wurden, droht sie an, die Eltern anzuschreiben und sie auf ihre Verantwortung für die Praktikumsuche hin zu weisen.

Die Praktikumsplätze, an denen schließlich das Betriebspraktikum stattfand, weisen durchaus ein breites Spektrum an Berufsbereichen auf. Allerdings widerspiegeln sie weitgehend geschlechtstypische Wahlen (vgl. [Tabelle 8](#) und [Tabelle 9](#)).

Bei den Jungen finden wir immerhin viermal einen Praktikumsplatz in einer Kindertagesstätte und zweimal in der Grundschule. Einer hat die Arbeit in der Kita bewusst gesucht und kann sich anschließend auch vorstellen, dort zu arbeiten. Ein zweiter Schüler, Alexis, hatte erst einen anderen Praktikumsplatz, brauchte dann aber offenbar dringend einen Ersatz. Er wusste da bereits, dass er Immobilienkaufmann werden möchte – das Praktikum also nicht mit seiner Berufswahl in Verbindung stand. Von einem Schüler haben wir keinerlei Informationen, wie er zu seiner Wahl gekommen ist und wie er sie bewertet. Der vierte Schüler gehörte offenbar zu jenen, die noch kurz vor Beginn des Praktikums nicht wusste, wo er es machen wollte und sich vielleicht an Melvins Tipp erinnerte, denn er beschreibt seinen Weg zum Praktikumsplatz so: „Ich hatte nur noch wenig Zeit und bei einem Kindergarten nehmen sie ja fast immer einen.“ Er fand die Arbeit denn auch langweilig und gibt als Erklärung, warum der Erzieherberuf nicht für ihn in Frage kommt: „Ich mag Kinder nach wie vor nicht.“ Von den beiden Schülern, die in die Grundschule gegangen sind, wollte einer explizit die Arbeit dort erfahren und hat sich an die Schulleiterin seiner alten Grundschule gewendet. Der zweite hat sich eher angeschlossen, weil er keine Alternative gefunden hat. Beide können sich allerdings ebenfalls nach dem Praktikum nicht vorstellen, später Grundschullehrer zu werden: Derjenige, der bewusst den Platz gewählt hat, begründet dies ausführlich in seinem Praktikumsbericht:

„Das Praktikum passt nicht zu meinem Berufswunsch, da es in diesem Beruf viele Voraussetzungen hat, die ich in meinen späteren Beruf nicht erleben möchte wie z.B. dass es anstrengend ist mit Kindern zu arbeiten oder dass die Arbeitszeit sehr oft in die Freizeit übergeht (Klassenarbeiten korrigieren, Unterrichtsplanung)“ (Lasse – Praktikumsbericht 2014, S. 1).

Ansonsten hat das Praktikum in mehreren Fällen entweder vorhandene Berufswünsche gefestigt oder solche geweckt, bei fünf der Schüler gibt es hier Übereinstimmungen.

Praktika und Berufswünsche von Jungen (9. Jahrgang)

Prognose	1. Praktikum	2. Praktikum	Ausbildung?	Berufswunsch
MSA		Automobilkaufmann	ja	Polizei, Verwaltung, Automobilverkäufer
MSA	Schlosser	Veranstaltungstechniker	nein	Schlosser oder Banker
ESA	Einzelhandelskaufmann	Erzieher	nein	Immobilienkaufmann
Gymn.	Einzelhandelskaufmann	Richter, Gerichtsvollzieher	notfalls	Richter – Abitur
ESA	Zweiradmechaniker	Einzelhandelskaufmann	nein	Feingerätemechaniker, Bootsbauer
ESA	Stuntman	Erzieher	nein	Softwareentwickler
MSA		Grundschule	nein	
ESA		Erzieher	ja	
ESA	Lagerlogistiker	Fachinformatiker	nein	Handwerk
Gymn.	Apotheker	Grundschule	nein	? – Abitur
ESA	Krankenhaus Lagerlogistik	Rechtsanwalt Ausländerabt.		Handel
ESA	Lackierer	IT-Firma	ja	Feuerwehr, Systemelektroniker, Feinmechanik
MSA	Schutzpolizist	Gastronom	nein	Schutzpolizist
MSA	Mechatroniker	Fachinformatiker	nein	? – Abitur
ESA	Einzelhandelskaufmann	Betreuer (Fahrdienst)	ja	Elektriker
ESA		Lebensmittel-Einzelhandel		
ESA	Büro	Café/Bistro	eher nein	Automobilkaufmann
ESA		Kfz-Werkstatt	ja	Kfz
MSA		Tischlerei/Ladenbau	ja	
ESA	Friseur	Kita	nein	Profifußballer
ESA	Kfz-Prüfingenieur	Lebensmittel-Einzelhandel	nein	Verwaltung

Quelle: Eigene Darstellung

Auch bei den Schülerinnen finden wir weitgehend geschlechtstypische Berufsbereiche, in denen die Praktika absolviert werden. Nur in zwei Fällen haben sich Mädchen dazu entschlossen, ihr Praktikum in einem „Männerberuf“ zu absolvieren. Hanna hat eine Schlosserei ausgewählt und beschreibt in ihrem Bericht, dass sie „auch einmal in so eine Welt Einblick haben wollte“. Allerdings ging sie – wie Alexis – nicht davon aus, durch das Praktikum in ihrer Berufswahl umgestimmt zu werden:

„Obwohl ich schon vorher mir sicher war, dass dieses Praktikum nichts an meinem Berufsziel im IT-Bereich ändern würde, war ich gespannt, denn mein Vater hatte als Schüler und Student oft in einer Schlosserei und einem Unternehmen für Kunststoffverarbeitung gejobbt und es als gute Erfahrung bezeichnet, auch mal körperliche Arbeit kennenzulernen“ (Hanna, S. 2).

Entsprechend resümiert sie denn auch die gemachten Erfahrungen:

„In Erinnerung wird mir der Satz vom Chef bleiben: ‚Ein Praktikum macht man nicht um Auszuprobieren, was man will, sondern was man nicht will, schon gar nicht das ganze Leben lang.‘ Recht hat er. So eine Tätigkeit wäre nichts für mich. Zu wenig Kopf- und zu viel Körpereinsatz. Aber gut finde ich, dass ich mal verschiedene Werkzeuge und Maschinen ausprobieren durfte“ (ebd., S. 7).

Grace war beruflich durchaus offener in Bezug auf den Einfluss, den die Wahl einer Bäckerei als Praktikumsbetrieb für ihren Berufswunsch haben könnte:

„Ich habe mir diesen Praktikumsplatz gesucht, weil ich gerne backe und schon öfter überlegt habe, ob ich das später mal beruflich machen möchte. [...] Unter anderem erwarte ich von diesem Praktikum, dass es mir zeigt, ob ich wirklich später mal Bäckerin werden möchte oder ob es nur etwas für die Freizeit ist. Für mich hat diese Entscheidung nichts mit den ungewöhnlichen Arbeitszeiten zu tun, denn dann hätte ich dieses Praktikum nicht gewählt, da ich die Arbeitszeiten schon vorher kannte“ (Grace, S. 1).

Praktika und Berufswünsche von Mädchen (9. Jahrgang)

Prognose	1. Praktikum	2. Praktikum	Ausbildung?	Berufswunsch
MSA	Rechtsanwalts- gehilfin	Schlosserin	nein	IT-Bereich (Fachinfor- matikerin)
ESA		Fachangestellte für Medien und Infor- mationsdienste – Bibliothek	nein	Verwaltung
ESA	Altenpflege	Erzieherin	nein	Verkäuferin
gym.	Floristin	Hörgeräte- akustikerin	ja	Hörgeräteakustikerin
ESA	Patentanwältin	Telekommunika- tionskauffrau		Patentfachanwalts- gehilfin, Bürokauffrau
ESA	Kosmetikschule (Büro)	Schuh-Verkauf	ja	Büro
MSA		Fotostudio	ja	Fotografin
MSA		Kindergarten	ja	Erzieherin
MSA		Bäckerei	nein	Verlagsarbeit
MSA?		Kita	nein	Autorin
MSA (ESA)	Parfümerie	Kita	nein	Kosmetikerin
Sek II	Architekturbüro	Kita	nein	
MSA, evtl. Sek II		Einzelhandel Mode	evtl.	Management
MSA		Kita	nein	evtl. Immobilienbereich oder Innenarchitektin
ESA	Friseursalon	Zahnärztin	ja	Zahnmedizinische Fachangestellte

Quelle: Eigene Darstellung

Letztlich entscheidet sie sich dann aber doch dagegen, Bäckerin werden zu wollen, wobei die Arbeitszeiten denn doch eine Rolle spielten, insbesondere ihr aber die Tätigkeit zu schwer war, wenn man beispielsweise „einen 12-Kilo-Sack eine Treppe raufragen“ müsse oder wenn die Tätigkeit stressig wurde, weil viele Bestellungen abuarbeiten sind (ebd., S. 6).

Das Praktikum bestärkt allerdings mehr Schülerinnen als Schüler in ihrem Berufswunsch – oder führt zu diesem –, denn sieben der fünfzehn Schülerinnen, von denen wir die Berichte vorliegen haben, äußern einen ihrem Praktikum entsprechenden Berufswunsch. Das sind knapp die Hälfte, während es bei den Schülern nur fünf von 21, also nur ein knappes Viertel, waren.

Die Erfahrungen während der Praktika werden von den Jugendlichen weitgehend als wertvoll beurteilt, so dass sich diese Berichte mit dem decken, was allgemein aus der Forschung (vgl. Kapitel 2) bekannt ist. Allerdings kann man auch aus den mehr oder weniger unsystematischen Beobachtungen, auf die wir im Rahmen dieses Projektes nur zurückgreifen konnten, sagen, dass eine gezielte Erprobung von Berufen nur sehr bedingt erfolgt und insbesondere die Frage von geschlechterstereotypen Wahlen bzw. ihre Überwindung kein explizites Handlungsziel darstellte. Die Wahl der Praktikumsplätze bleibt primär in den Händen der Jugendlichen selbst, sie erfolgt jedoch nicht aus einem Pool von Möglichkeiten, die ihnen durch die Schule oder durch Kooperationspartner bereitgestellt werden. Die Schule bzw. die Lehrkräfte verfügen zwar durchaus über Formen von „Datenbanken“ geeigneter Praktikumsbetriebe, diese nutzen sie jedoch gezielt für die Vermittlung von ihnen geeignet erscheinenden Jugendlichen. Damit fehlt aber u. U. gerade jenen Jugendlichen Unterstützung, die diese besonders nötig hätten, weil das soziale Kapital ihrer Elternhäuser diese nicht bieten kann.

11 SCHUL- UND BERUFSWÜNSCHE DER SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER – DIESSEITS UND JENSEITS VON GESCHLECHT

Die letzte Ebene des für diese Auswertungen zugrunde gelegten Mehrebenenmodells betrifft die Individuen, d. h. in diesem Fall die Schülerinnen und Schüler, die durch den schulischen Berufsorientierungsunterricht in ihrer Berufswahl unterstützt werden sollen. Um ihre Sicht einfließen zu lassen, wurde eine standardisierte Befragung durchgeführt. Diese sollte zunächst die Ausgangssituation des Unterrichts erfassen, weshalb eine erste Erhebung zu Beginn des Berufsorientierungsunterrichts erfolgte. Um überprüfen zu können, ob der Unterricht sich in Veränderungen hinsichtlich von Interessen und Kenntnissen an Berufen widerspiegelt, wurde in einem echten Längsschnitt die Befragung am Ende des Schuljahres wiederholt.

Der eingesetzte Fragebogen umfasst 136 Variablen, welche die Bereiche Interessen in der Schule und Selbsteinschätzungen, Berufswünsche, Interesse an Berufen, Kenntnisse von Berufen, Fähigkeiten, Zutrauen und soziodemografische Daten abdecken. Antwortmöglichkeiten wurden überwiegend in Form von Likert-Skalen gegeben, auf der die Schüler/innen von 1 (trifft nicht zu) bis 4 (trifft völlig zu) entscheiden können, wie sehr eine Aussage auf sie zutrifft – die mittlere Kategorie wurde nicht angeboten, um einer Antworttendenz zum Unentschiedenen vorzubeugen. Ergänzend zu diesen standardisierten Fragen gab es offene, bei denen die Jugendlichen z. B. ihren Berufswunsch angeben konnten.

Die erste Erhebung fand zu Beginn des Schuljahres 2014/15 in den achten Jahrgängen der an der Forschung beteiligten Stadtteilschulen statt. Die zweite Erhebung erfolgte am Ende dieses Schuljahres im Sommer 2015 in den gleichen Klassen. Das Instrument wurde für die zweite Erhebung lediglich marginal angepasst. So wurde das Item „Meine Eltern unterstützen mich gut“ in „Meine Eltern/Betreuer unterstützen mich gut“ geändert, um dem tatsächlich vorhandenen Spektrum von Erziehungsberechtigten und Bezugspersonen gerecht zu werden. Die Lesbarkeit wurde in Form einer abwechselnden weiß/grau Hinterlegung der Fragen verbessert, um möglichen Fehl- oder Doppelantworten vorzubeugen. Auch sprachlich wurde das Instrument an einigen Stellen an das Verständnis der Schüler/innen angepasst, um Missverständnisse zu vermeiden.

Da es sich um einen echten Längsschnitt handelt, d. h. um die Möglichkeit, die Fragebögen der zweiten Erhebung den Teilnehmenden der ersten Erhebung zuzuordnen, konnte aus den Daten der beiden erhobenen Wellen ein neuer Datensatz zum Längsschnitt generiert werden. In diesen wurden nur die Teilnehmer/innen einbezogen, die an beiden Befragungen teilgenommen haben.

Die erste Befragung der Schüler/innen des 8. Jahrgangs an den beiden Hamburger Stadtteilschulen erfolgte kurz vor den Herbstferien des Schuljahres 2014/15. Zu diesem Zeitpunkt hatte ein Großteil der Schüler/innen ca. fünf Wochen am berufsorientierenden Unterricht teilgenommen. Die Befragung an der Martha-Muchow-Schule wurde durch die Forscherinnen des Projekts und an der Anna-Siemsen-Schule durch das Lehrpersonal erhoben.

Im ersten Durchgang der Erhebung wurden insgesamt 284 Fragebögen ausgeteilt und nach dem Rücklauf mittels der Statistiksoftware SPSS erfasst. Die bereinigte Stichprobe besteht aus 253 gültigen Fällen. In 29 Fällen wurden die Fragebögen aus Abwesenheitsgründen nicht ausgefüllt, in zwei Fällen schieden Teilnehmer/innen durch ungültige Antworten aus. Damit liegt die Ausfallquote bei 10,9 Prozent.

An der Martha-Muchow-Schule nahmen 51 Schülerinnen (47 Prozent) und 73 Schüler (53 Prozent) teil. An der Anna-Siemsen-Schule setzte sich die Teilnehmer/innenzahl aus 66 Teilnehmerinnen (45 Prozent) und 73 Teilnehmern (55 Prozent) zusammen. Somit besteht die gesamte Stichprobe der ersten Befragung zu 46 Prozent aus Mädchen und zu 57 Prozent aus Jungen. Sie entspricht mit diesen Anteilen weitgehend der Geschlechterverteilung in den achten Jahrgängen der beiden Schulen.

Zum Zeitpunkt der ersten Befragung lag die Altersspanne der Teilnehmer/innen zwischen zwölf und 15 Jahren, wobei ein Großteil der Schüler/innen 13½ Jahre alt war.

Die zweite Erhebung fand am Ende des Schuljahres statt. 292 Fragebögen wurden an den Schulen verteilt. Nach Bereinigung des Datensatzes besteht die Stichprobe aus 228 Fällen. In 64 Fällen wurde der Fragebogen nicht ausgefüllt, da Schüler/innen nicht anwesend waren oder aufgrund diverser ungültiger Antworten von der Auswertung ausgeschlossen wurden. Die Ausfallquote lag mit 21,9 Prozent bei einem guten Fünftel.

An der Martha-Muchow-Schule nahmen 57 Schülerinnen (46 Prozent) und 65 Schüler (53 Prozent) an der zweiten Befragung teil; an der Anna-Siemsen-Schule 51 Schülerinnen (49 Prozent) und 54 Schüler (51 Prozent). Damit setzt sich die Stichprobe aus 47 Prozent Mädchen und 52 Prozent Jungen zusammen, eine Person machte keine Angabe zum Geschlecht.

Um einen Längsschnitt zu generieren, wurden die Datensätze der Querschnitte, also die Daten der ersten Welle (W1) sowie der zweiten Welle (W2) derselben Kohorte, zusammengelegt. Nach der Fusion der Datensätze der Welle 1 (N=253) und der Welle 2 (N=228) umfasst der Datensatz zum Längsschnitt ein Gesamt-N von 210, davon sind 101 Mädchen und 109 Jungen. Die Ausfallquote beträgt somit ausgehend von allen gültigen Fällen beider Wellen 16,3 Prozent.

Im Folgenden gehen wir zunächst ([Kapitel 11.1](#)) auf die Schulabschlusswünsche der Schülerinnen und Schüler sowie auf die Abschlussprognosen ein, die ihnen durch die Lehrkräfte bescheinigt werden. Anschließend prüfen wir, ob es einen Zusammenhang zwischen der Schulfreude und den Veränderungen von Wünschen und Prognosen gibt. Schließlich berichten wir noch die Selbstwirksamkeitswerte für beide Geschlechter. Im [Kapitel 11.2](#) geht es um die Berufswünsche der Jugendlichen. Hier interessiert zunächst, ob die Jugendlichen bereits konkrete Berufswünsche haben – die verschiedenen Forschungen hierzu bieten keine einheitlichen Erkenntnisse ([vgl. Kapitel 2](#)). Ausgewertet wird dafür die Frage „Hast du schon einen Berufswunsch?“ und die dazu gehörige offene Antwort „Ja, und zwar: ...“. Die genannten Berufe wurden zum einen nach dem RIASEC-Schema von John Holland, nach der Geschlechtstypik des Berufs sowie nach dem Anspruchsbzw. Prestigeniveau kodiert und daraus die Verteilungen bei Schülerinnen und Schülern berechnet. Weiterhin gaben die Jugendlichen an, wie sie ihre Kenntnisse über ihren Wunschberuf einschätzen und wer sie bei der Wahl beeinflusst oder unterstützt hat.

11.1 Schulabschlusswünsche und -prognosen, Schulfreude und Selbstwirksamkeitserwartungen

Der favorisierte Schulabschluss der Schüler/innen ist das Abitur. In der ersten Befragung wollten rund 74 Prozent der Teilnehmer/innen in die gymnasiale Oberstufe gehen – von den Schülerinnen sind dies sogar 84 Prozent, von den Schülern sind es immerhin auch Zweidrittel ([vgl. Tabelle 10](#)). Nur neun von 252 Schüler/innen streben einen ersten Schulabschluss (ESA) an. Einen mittleren Schulabschluss erwägen knapp 14 Prozent der Mädchen und knapp 30 Prozent der Jungen. Setzt man diese Abschlusswünsche zu den Prognosen durch die Lehrkräfte in Beziehung, so zeigen sich deutliche Diskrepanzen: Zwischen dem Wunsch nach Abitur und dem von den Lehrkräften prognostizierten Abschluss liegen mehr als 50 Prozentpunkte. Ebenso viele Prozent-

Tabelle 10

Angestrebte Schulabschlüsse und Prognosen der Lehrkräfte nach Geschlecht zu Beginn des Schuljahres (Querschnittsdaten)

	Schülerinnen				Schüler			
	Wunsch	pro- zentual	Prog- nose	Pro- zentual	Wunsch	Pro- zentual	Prog- nose	pro- zentual
ohne Abschluss	–	–	–	–	–	–	3	2 %
ESA	3	3 %	58	51 %	6	4 %	87	68 %
MSA	16	14 %	25	22 %	39	29 %	23	18 %
Abitur	96	84 %	30	27 %	91	67 %	15	12 %
Gesamt	115	100 %	113	100 %	136	100 %	128	100 %

Quelle: Eigene Darstellung

Tabelle 11

Angestrebte Schulabschlüsse und Prognosen der Lehrkräfte nach Geschlecht am Ende des Schuljahres (Querschnittsdaten)

	Schülerinnen				Schüler			
	Wunsch	Pro- zentual	Prog- nose	Pro- zentual	Wunsch	Pro- zentual	Prog- nose	pro- zentual
ohne Abschluss	–	–	4	4 %	–	–	7	6 %
ESA	1	1 %	37	36 %	7	6 %	59	54 %
MSA	36	33 %	35	34 %	37	31 %	30	27 %
Abitur	71	66 %	28	27 %	74	63 %	14	13 %
Gesamt	108	100 %	104	101 %	118	100 %	110	100 %

Quelle: Eigene Darstellung

Tabelle 12

Abschlusswunscheränderungen bei den Schülerinnen (Längsschnittdaten)

		Abschlusswünsche Welle 2					
		ESA		MSA		Abitur	
		absolut	prozentual	absolut	prozentual	absolut	prozentual
Welle 1	ESA	0	0 %	2	2 %	1	1 %
	MSA	0	0 %	10	10 %	1	1 %
	Abitur	1	1 %	23	23 %	61	62 %

Anmerkung: rot: stabiler Abschlusswunsch, orange: ambitioniertere Ziele, türkis: reduzierter Anspruch
Quelle: Eigene Darstellung

punkte Differenz finden sich bei den Mädchen zwischen der ESA-Prognose und dem Wunsch danach – bei den Jungen sind es sogar fast 64 Prozentpunkte. Insgesamt findet sich also eine sehr deutliche Kluft zwischen den Wünschen der Jugendlichen und den Prognosen der Lehrkräfte, die bei den Schülern noch größer ist als bei den Schülerinnen.

Betrachtet man die Abschlusswünsche und -prognosen am Ende des Schuljahres, also die Daten der zweiten Erhebung (vgl. [Tabelle 11](#)), so haben sie sich stärker in Richtung auf den mittleren Abschluss verschoben. Dennoch bleibt das Abitur nach wie vor das präferierte Ziel, Zweidrittel der Schüler/innen strebt es an. Mit dem ersten Abschluss wollen sich die wenigsten zufrieden geben, während die Lehrkräfte davon ausgehen, dass ein Drittel der Schülerinnen und mehr als die Hälfte der Schüler die Schule mit diesem Abschluss verlassen wird.

Anhand der Längsschnittdaten haben wir überprüft, wie sich die Veränderungen konkret vollzogen haben.

72 Prozent der Schülerinnen sind stabil bei ihrem Abschlusswunsch geblieben (vgl. die rot markierten Zellen in [Tabelle 12](#)), 4 Prozent haben sich ambitioniertere Ziele gesetzt (orange markiert) und 24 Prozent haben ihren Anspruch reduziert (türkis markiert). Die Reduzierung betraf vor allem die Aufgabe des Wunsches nach Abitur zugunsten eines Mittleren Schulabschlusses. 62 Prozent halten am Wunsch nach dem Abitur fest.

Lehrkräfteprognosen für die Schülerinnen (Längsschnittdaten)

		Prognosen Welle 2							
		o.A.		ESA		MSA		Abitur	
		ab-solut	pro-zentual	ab-solut	pro-zentual	ab-solut	pro-zentual	ab-solut	pro-zentual
Welle 1	o.A.	0	0 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
	ESA	4	3 %	9	9 %	24	25 %	13	13 %
	MSA	3	3 %	0	0 %	9	9 %	7	7 %
	Abi-tur	1	1 %	1	1 %	17	18 %	9	9 %

Anmerkung: rot: stabiler Abschlusswunsch, orange: ambitioniertere Ziele, türkis: reduzierter Anspruch
 Quelle: Eigene Darstellung

Vergleicht man diese Wünsche mit den Veränderungen in den Prognosen durch die Lehrkräfte, dann sind sie nur in 27 Prozent der Fälle stabil geblieben, immerhin 45 Prozent haben sich verbessert, während 26 Prozent eine ungünstigere Prognose erhalten haben (vgl. Tabelle 13).

Bei den Schülern halten sogar 81 % an ihrem ursprünglichen Abschlusswunsch fest, 56 Prozent am Abitur (vgl. Tabelle 14). 9 Prozent haben ambitioniertere Wünsche entwickelt, 7 Prozent betreffen dabei den Wechsel vom Wunsch nach einem Mittleren Schulabschluss zum Abitur. 10 Prozent haben ihren Anspruch reduziert.

Die Prognosen der Lehrkräfte sind bei den Schülern nur bei etwa einem Fünftel stabil geblieben (vgl. Tabelle 15), während 69 Prozent nun eine bessere Prognose erhalten haben und 14 Prozent sich verschlechtert haben.

Die Prognosen der Lehrkräfte sind folglich wenig stabil. Bei den Schülerinnen führen sie bei mehr als einem Viertel zu z. T. erheblichen Verschlechterungen. Dies widerspiegelt sich u. E. in entsprechenden Reduzierungen der Abschlusswünsche. Das heißt, man kann hier deutliche cooling-out-Prozesse vermuten. Die Schüler dagegen erhalten zu mehr als Zweidrittel bessere Prognosen. Insgesamt zeigen die Veränderungen damit für die Schüler wesentlich günstigere Entwicklungen als für die Schülerinnen.

Der eingesetzte Fragebogen umfasste auch eine Frage zur *Schulfreude*: „Gehst du gern zur Schule?“ Die Jugendlichen konnten als Antworten „ja“,

Tabelle 14

Abschlusswunscheränderungen bei den Schülern (Längsschnittdaten)

		Abschlusswünsche Welle 2					
		ESA		MSA		Abitur	
		absolut	prozentual	absolut	prozentual	absolut	prozentual
Welle 1	ESA	4	4 %	2	2 %	0	0 %
	MSA	1	1 %	23	21 %	8	7 %
	Abitur	1	1 %	9	8 %	61	56 %

Anmerkung: rot: stabiler Abschlusswunsch, orange: ambitioniertere Ziele, türkis: reduzierter Anspruch
Quelle: Eigene Darstellung

Tabelle 15

Lehrkräfteprognosen für die Schüler (Längsschnittdaten)

		Prognosen Welle 2							
		o.A.		ESA		MSA		Abitur	
		absolut	prozentual	absolut	prozentual	absolut	prozentual	absolut	prozentual
Welle 1	o.A.	0	0 %	0	0 %	3	3 %	0	0 %
	ESA	1	1 %	8	8 %	40	38 %	21	20 %
	MSA	1	1 %	1	1 %	7	7 %	8	8 %
	Abitur	0	0 %	2	2 %	9	9 %	4	4 %

Anmerkung: rot: stabiler Abschlusswunsch, orange: ambitioniertere Ziele, türkis: reduzierter Anspruch
Quelle: Eigene Darstellung

„eher ja“, „eher nein“ oder „nein“ ankreuzen. Vergleicht man die Angaben aus den beiden Querschnitterhebungen, dann hat sich die Schulfreude bei beiden Geschlechtern reduziert (vgl. Tabelle 16). Bei den Schülern ist sie sogar drastisch zurückgegangen: Nur noch gut 40 Prozent beantworten die Frage mit „ja“ oder „eher ja“, während fast 60 Prozent nun „nein“ oder „eher nein“ angekreuzt haben.

Prozentangaben zur Schulfreude (Querschnittsdaten)

	Mädchen N=101		Jungen N=109	
	W1	W2	W1	W2
„nein“ oder „eher nein“	26 %	38 %	17 %	59 %
„ja“ oder „eher ja“	74 %	62 %	83 %	41 %
Gesamt	100 %	100 %	100 %	100 %

Quelle: Eigene Darstellung

Wir haben geprüft, ob die Verringerung der Schulfreude mit der Veränderung der Schulabschlusserwartungen und der Lehrkräfteprognosen zusammenhängt. Dazu vergleichen wir die Angaben zur Schulfreude zum ersten und zweiten Befragungszeitpunkt nur für die Längsschnittstichprobe. Da die Zahlen insgesamt sehr klein sind, lassen sich keine statistischen Signifikanzen aufweisen. Dennoch zeichnen sich einige Tendenzen ab. So ist bei den Schülerinnen, die ihre Abschlusswünsche reduziert haben, auch eine deutliche Verringerung der Schulfreude festzustellen. Während zu Beginn des Schuljahres noch 61 Prozent dieser Gruppe gern oder sehr gern zur Schule gingen, waren es am Ende des Schuljahres nur noch 23 Prozent. In Bezug auf die Veränderungen der Prognosen durch die Lehrkräfte gibt es eher überraschende Ergebnisse: Bei denen, deren Prognosen sich verschlechtert haben, steigt trotzdem der Anteil derjenigen, die gern zur Schule gehen, leicht an. Dagegen sinkt er von 79 Prozent auf 45 Prozent in der Gruppe derjenigen, die ihre Prognose verbessern konnten. Bei den Schülern gibt es kaum Zusammenhänge zwischen den Veränderungen ihrer Schulabschlusswünsche und dem Absinken der Schulfreude, sie sinkt weitgehend unabhängig davon, ob die Ambitionen gesenkt oder gesteigert wurden oder gleich geblieben sind. Erstaunlicherweise sinkt die Schulfreude aber sehr deutlich bei denjenigen, die eine bessere Prognose erhalten haben, während zu Beginn des Schuljahres noch 90 Prozent dieser Gruppe gern zur Schule ging, waren es am Ende des 8. Jahrgangs nur noch 30 Prozent. Mit Hilfe der von uns erhobenen Daten lassen sich für diese Veränderungen keine schlüssigen Interpretationen anbieten – hier bedürfte es noch deutlich weiterer Forschungen.

Selbstwirksamkeit spielt in den Berufswahltheorien eine wichtige Rolle (vgl. Kapitel 2). Sie bezieht sich auf die Einschätzung eigener Kompetenzen zur Planung von Handlungen, um gewünschte Ziele zu erreichen:

„Perceived self-efficacy is defined as people’s beliefs about their capabilities to produce designated levels of performance that exercise influence over events that affect their lives. Self-efficacy beliefs determine how people feel, think, motivate themselves and behave“ (Bandura 1994, S. 71).

Die allgemeine Selbstwirksamkeit wurde anhand einer Kurzsкала (ASKU) getestet (Beierlein et al. 2013). Diese umfasst die folgenden Items:

- In schwierigen Situationen kann ich mich gut auf meine Fähigkeiten verlassen.
- Auch anstrengende und komplizierte Aufgaben kann ich in der Regel gut lösen.
- Die eigenen Probleme kann ich aus eigener Kraft gut meistern.

Das Selbstwirksamkeitsgefühl ist bei Schülerinnen wie Schülern relativ hoch und steigt während des 8. Jahrgangs sogar noch leicht an. Die Mittelwerte betragen (bei vierstufiger Skala) bei den Schülerinnen zum ersten Erhebungszeitpunkt 2,86 und steigen auf 2,91; bei den Schülern liegen sie bei 2,95 und steigen auf 3,05. Die Unterschiede sind nicht signifikant.

11.2 Berufswünsche zu Beginn und am Ende des 8. Schuljahres

Die Schülerinnen und Schüler wurden gebeten, anzugeben, ob sie bereits einen Berufswunsch haben und wenn ja, welchen Beruf sie gerne ergreifen würden. Zum Zeitpunkt der ersten Befragung nannten 188 von 254 Jugendlichen einen Beruf. Damit verfügten also Dreiviertel aller befragten Schüler/innen bereits über konkrete Berufswünsche. Am Schuljahresende nannten 159 von 228 einen Berufswunsch, das sind wiederum etwa Dreiviertel der Jugendlichen.

Um die genannten Berufswünsche hinsichtlich ihres Spektrums auswerten zu können, wurden zunächst ähnliche Berufe zusammengefasst: beispielsweise wurden die Nennungen Kfz-Mechatroniker/in und Fluggeräte-Mechatroniker/in als „Mechatroniker/in“ codiert, ebenso wurden die verschiedenen Spezialisierungen bei den Ärztinnen und Ärzten ignoriert. Sodann wurden die genannten Berufe in dreifacher Weise codiert (vgl. Kapitel 7): Zum einen wurden sie den verschiedenen Bereichen des RIASEC-Schemas zugeordnet. Zum zweiten wurde analysiert, ob es sich um einen geschlechtstypischen oder einen neutralen Beruf handelt. Drittens wurde schließlich geprüft, ob es

sich um einen Beruf handelt, der eher das Abitur voraussetzt wie vor allem die Studienberufe oder ob er über eine berufliche Qualifizierung zu erreichen ist, die einen ersten oder mittleren Abschluss der allgemeinbildenden Schule erfordert. Die folgenden Auswertungen erfolgen zunächst jeweils für die beiden Querschnittsstichproben, sodann – zur Prüfung, welche Veränderungen sich tatsächlich zeigen –, für die Längsschnittstichprobe. Wir betrachten jeweils die Entwicklungen getrennt für Mädchen und Jungen.

Berufswünsche nach dem RIASEC-Schema

Mädchen geben bezogen auf das RIASEC-Schema am häufigsten einen Berufswunsch im sozialen Bereich (S) an, gefolgt vom künstlerischen (A) und dem wissenschaftlichen Bereich (I) (vgl. Tabelle 17). Einen Beruf im handwerklichen Bereich (R) streben die wenigsten Mädchen an. Im Vergleich zur ersten Befragung, geben in der zweiten Befragung weniger Schülerinnen an bereits einen Berufswunsch zu haben. Gesunken sind die Wünsche in dem künstlerischen A-Bereich, sowie im sozialen S-Bereich.

Tabelle 17

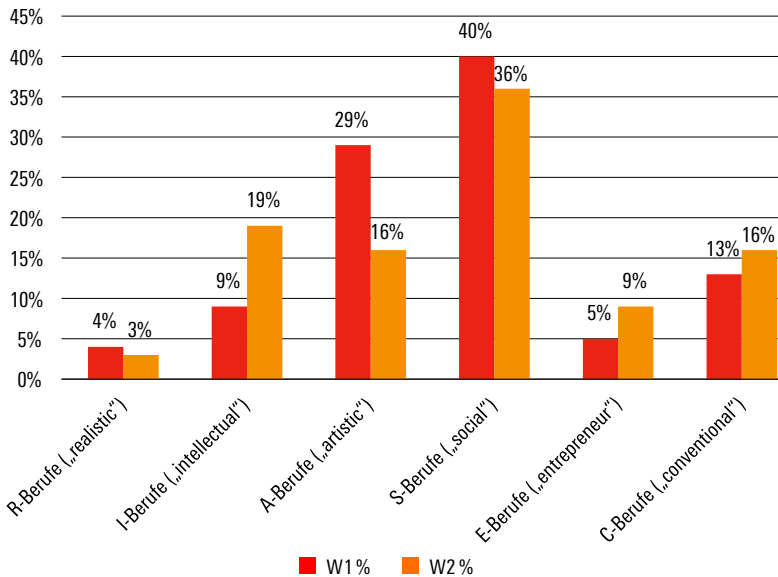
Kategoriale Einordnung der Berufswünsche der Schüler/innen: RIASEC (Querschnittsdaten)

Berufsbereich	Schülerinnen				Schüler			
	W1		W2		W1		W2	
	absolut	Prozentual	absolut	Prozentual	absolut	Prozentual	absolut	Prozentual
R-Berufe („realistic“)	3	4 %	2	3 %	38	48 %	26	38 %
I-Berufe („intellectual“)	7	9 %	13	19 %	3	4 %	1	1 %
A-Berufe („artistic“)	23	29 %	11	16 %	6	8 %	7	10 %
S-Berufe („social“)	32	41 %	24	36 %	10	13 %	10	15 %
E-Berufe („entrepreneur“)	4	5 %	6	9 %	11	14 %	9	13 %
C-Berufe („conventional“)	10	13 %	11	16 %	11	14 %	16	23 %
Gesamt	79	100 %	67	100 %	79	100 %	69	100 %

Quelle: Eigene Darstellung

Abbildung 18

Berufswünsche der Schülerinnen nach RIASEC (Querschnittsdaten)

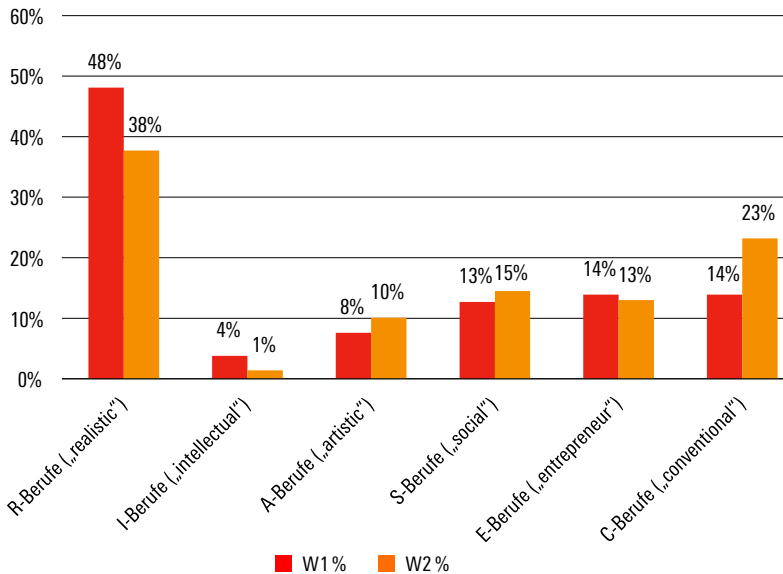


Quelle: Eigene Darstellung

Deutlich mehr als ein Drittel der Schülerinnen möchte einen Beruf im sozialen Bereich erlernen (vgl. [Abbildung 18](#)), dabei steht der Beruf der Ärztin über beide Erhebungen hinweg an erster Stelle, gefolgt von den Berufen Arzthelferin, Krankenpflegerin und Lehrerin. Die Zahl der Mädchen, die einen Wunschberuf im wissenschaftlichen Bereich angeben, hat sich im Laufe des Schuljahres nahezu verdoppelt. Genannt werden hier Berufe wie Meeresbiologin, Astrophysiker und Astronomin – also keineswegs alltäglich bekannte Berufe. Die von Schülerinnen zu Schuljahresbeginn angestrebten Berufe aus dem künstlerischen Bereich wie Architektin und Schauspielerin werden zum Schuljahresende kaum noch genannt.

Bei den Schülern zeigt sich ein anderes Bild (vgl. [Tabelle 17](#) und [Abbildung 19](#)). Bei ihnen steht der R-Bereich deutlich an erster Stelle, fast die Hälfte der Schüler will einen Beruf aus diesem Bereich ergreifen. Zum Zeitpunkt der ersten Befragung stand der Wunsch, Fußballer zu werden, noch bei vielen Jungen vorne an. Zum Zeitpunkt der zweiten Befragung zeichnete sich

Berufswünsche der Schüler nach RIASEC (Querschnittsdaten)



Quelle: Eigene Darstellung

dagegen vor allem ein Interesse an mechatronischen Berufen ab und es werden auch prozentual weniger Berufe aus dem R-Bereich genannt. Der C-Bereich steht an zweiter Stelle bei den geäußerten Berufswünschen. Auch hier zeigt sich aber eine Verschiebung in den konkreten Berufen: Zu Beginn des Schuljahres wollten die meisten Schüler in diesem Bereich noch Polizisten werden, während am Ende des Schuljahres der Beruf des Bankkaufmannes stark vertreten ist. Der wissenschaftliche Bereich stellt nur für wenige Jungen eine Option dar: zum zweiten Befragungszeitpunkt gibt ein Schüler an, Sozialpädagoge werden zu wollen.

Da es sich bei diesen Daten um den Vergleich der beiden Querschnitte handelt, haben wir überprüft, in welchem Ausmaß tatsächlich Veränderungen erfolgt sind. Dazu ziehen wir die Daten des Längsschnitts heran.

46 Schülerinnen haben zu beiden Erhebungszeitpunkten einen konkreten Berufswunsch genannt. 70 Prozent haben dabei den Bereich beibehalten.

Die stabilen Wahlen und die Wechsel zeigen wir in [Tabelle 18](#) (absolute Zahlen) und [Tabelle 19](#) (Prozentwerte). Der S-Bereich ist mit 39 Prozent zwar der stärkste Bereich geblieben, dennoch hat hier mit 15 Prozent der meiste Wechsel stattgefunden. Dabei verteilen sich die neu gewählten Bereiche breit.

Von den Schülern haben in der Längsschnittstichprobe 47 zu beiden Erhebungszeitpunkten einen Berufswunsch angegeben (vgl. [Tabelle 20](#) und [Tabelle 21](#)). Der R-Bereich steht dabei an erster Stelle, sinkt allerdings deutlich: Während zum Beginn des Schuljahres noch fast die Hälfte einen Beruf aus diesem Bereich angeben haben, sind es am Ende nur noch eine gutes Drittel. Zugleich ist der Wechsel in diesem Bereich am stärksten. Nur 30 Prozent der Schüler bleiben stabil bei ihrer Wahl eines R-Berufs, 6 Prozent wählen einen anderen Bereich – nämlich je einer S, E und C. Dafür allerdings entscheiden sich acht Schüler und damit 16 Prozent zum zweiten Erhebungszeitpunkt für einen R-Beruf, die zu Beginn des Schuljahres einen Beruf aus den Bereichen

Tabelle 18

Wechsel des Berufswunschbereichs (RIASEC) bei den Schülerinnen – absolute Zahlen (Längsschnittdaten)

Berufsbereich	W1	stabile Wahlen	W2	Zuwachs von					
				R	I	A	S	E	C
R-Berufe („realistic“)	1	1	3						
I-Berufe („intellectual“)	4	3	7	1					
A-Berufe („artistic“)	8	6	8					1	1
S-Berufe („social“)	25	18	18	1	3			2	1
E-Berufe („entrepreneur“)	2	1	5			1		1	
C-Berufe („conventional“)	6	3	5			1			
Gesamt	46	42	46	2	3	2	0	4	2

Quelle: Eigene Darstellung

Wechsel des Berufswunschbereichs (RIASEC) bei den Schülerinnen – Prozentwerte (Längsschnittdaten)

Berufsbereich	W1	stabile Wahlen	W2	Zuwachs von					
				R	I	A	S	E	C
R-Berufe („realistic“)	2 %	2 %	7 %						
I-Berufe („intellectual“)	9 %	7 %	15 %	2 %					
A-Berufe („artistic“)	17 %	13 %	17 %					2 %	2 %
S-Berufe („social“)	54 %	39 %	39 %	2 %	7 %			4 %	2 %
E-Berufe („entrepreneur“)	4 %	2 %	11 %			2 %		2 %	
C-Berufe („conventional“)	13 %	7 %	11 %			2 %			
Gesamt	99 %	70 %	100 %	4 %	7 %	4 %	0 %	8 %	4 %

Quelle: Eigene Darstellung

A, S, E oder C gewählt hatten. Der zweitstärkste Bereich sind die C-Berufe, die auch einen deutlichen Wechsel in den Wahlen aufweisen. Der S-Bereich mit fast einem Fünftel der Wahlen stellt durchaus für die Jungen eine Alternative in den Berufswahlen dar.

Insgesamt zeigen die Berufswünsche der Jugendlichen zwar einerseits durchaus konkrete Wahlen, die relativ gefestigt zu sein scheinen. Zugleich ist jedoch eine deutliche Fluktuation zu erkennen, die alle Berufsbereiche umfasst.

**Wechsel des Berufswunschbereichs (RIASEC) bei den Schülern – absolute Zahlen
(Längsschnittdaten)**

Berufsbereich	W1	stabile Wahlen	W2	Zuwachs von					
				R	I	A	S	E	C
R-Berufe („realistic“)	22	14	17			2	2	1	3
I-Berufe („intellectual“)	1	1	2						
A-Berufe („artistic“)	1	1	3						
S-Berufe („social“)	7	6	9	1					
E-Berufe („entrepreneur“)	8	4	6	1				1	3
C-Berufe („conventional“)	8	4	10	1	1		1		
Gesamt	47	30	47	3	1	2	3	2	6

Quelle: Eigene Darstellung

Berufswünsche nach Geschlechtstypik

Die Annahme, dass die Jugendlichen sich „geschlechtstypisch“ in ihren Berufswahlen entscheiden würden, bestätigt sich bei den Schülerinnen in den beiden Querschnittsstichproben nicht (vgl. Tabelle 22). So strebt mehr als die Hälfte von ihnen „neutrale“ Berufe an, knapp ein Fünftel tendiert zu „Männerberufen“ und nur ein Viertel möchte in einen „Frauenberuf“ einmünden. Bei den Schülern ändert sich das Bild von der ersten zur zweiten Befragung: Wollten noch fast Dreiviertel zu Beginn des Schuljahres einen „Männerberuf“ ergreifen, so sind es am Ende des Schuljahres nur noch gut die Hälfte. Der Anteil derjenigen, die einen neutralen Beruf nennen, steigt von einem guten Fünftel auf fast ein Drittel. Auch der zunächst sehr geringe Anteil von 5 Prozent, die einen „Frauenberuf“ in Erwägung ziehen, wächst auf 16 Prozent an.

Tabelle 21

Wechsel des Berufswunschbereichs (RIASEC) bei den Schülern der Längsschnittstichprobe – Prozentwerte (Längsschnittdaten)

Berufsbereich	W1	stabile Wahlen	W2	Zuwachs von					
				R	I	A	S	E	C
R-Berufe („realistic“)	47 %	30 %	36 %			4 %	4 %	2 %	6 %
I-Berufe („intellectual“)	2 %	2 %	4 %						
A-Berufe („artistic“)	2 %	2 %	6 %						
S-Berufe („social“)	15 %	13 %	19 %	2 %					
E-Berufe („entrepreneur“)	17 %	9 %	13 %	2 %				2 %	6 %
C-Berufe („conventional“)	17 %	9 %	21 %	2 %	2 %		2 %		
Gesamt	100 %	65 %	99 %	6 %	2 %	4 %	6 %	4 %	12 %

Quelle: Eigene Darstellung

Tabelle 22

Einordnung der Berufswünsche nach Geschlechtstypik – Prozentwerte (Querschnittdaten)

Geschlechtstypik des Berufs	Schülerinnen		Schüler	
	W1	W2	W1	W2
„Männerberuf“	18 %	19 %	72 %	54 %
„Frauenberuf“	27 %	27 %	5 %	16 %
neutraler Beruf	56 %	54 %	23 %	30 %
Gesamt	N=79	N=67	N=79	N=69

Quelle: Eigene Darstellung

Bei den Schülerinnen der Längsschnittstichprobe zeigt sich, dass ein geschlechtsneutraler Beruf nach wie vor von den meisten angestrebt wird (vgl. Tabelle 23). Trotzdem wollen von fünf Schülerinnen nunmehr drei einen „Männerberuf“ und zwei einen „Frauenberuf“ ergreifen. Von den acht Schülerinnen, die ursprünglich einen „Männerberuf“ ergreifen wollten, sind sechs auch dabei geblieben, eine hat zu einem neutralen, eine zu einem „Frauenberuf“ gewechselt. Auch in der Wahl von „Frauenberufen“ hat es Bewegung gegeben, wengleich von den neun Schülerinnen, die bei der ersten Befragung diese Ausrichtung bevorzugt haben, sieben dabei geblieben sind. Eine Schülerin, die zunächst einen „Männerberuf“ wollte, hat sich nun für einen „Frauenberuf“ entschieden, ebenso zwei, die neutrale Berufe gewählt hatten.

Bei den Schülern stehen zwar „Männerberufe“ mit gut zwei Drittel der Wahlen zum ersten Befragungszeitpunkt an erster Stelle, allerdings sind sie keineswegs so stabil, wie man glauben könnte (vgl. Tabelle 24). Zum Zeitpunkt der zweiten Befragung geben nur noch knapp die Hälfte an, einen solchen Beruf ergreifen zu wollen, von den 32 Schülern, die sich ursprünglich dafür entschieden hatten, sind nur 21 bei dieser Wahl geblieben. Sieben wollen nunmehr einen neutralen Beruf, vier sogar einen Frauenberuf. Der Zuwachs bei den neutralen Berufen ist entsprechend hoch, am Ende des Schuljahres wählten 43 Prozent der Schüler einen solchen Beruf. Die Schüler, die

Tabelle 23

Wechsel der Berufswünsche nach der Geschlechtstypik bei den Schülerinnen (Längsschnittdaten)

	W1		stabile Wahl		W2		Zuwachs von					
	ab- so- lut	pro- zen- tual	ab- so- lut	pro- zen- tual	ab- so- lut	pro- zen- tual	„Männer- beruf“		neutraler Beruf		„Frauen- beruf“	
							ab- so- lut	pro- zen- tual	ab- so- lut	pro- zen- tual	ab- so- lut	pro- zen- tual
„Männer- beruf“	8	17 %	6	13 %	9	20 %			1	2 %	1	2 %
„Frauen- beruf“	9	20 %	7	15 %	10	22 %			2	4 %		
neutraler Beruf	29	63 %	24	52 %	27	59 %	3	7 %			2	4 %
Gesamt	46	100 %	37	80 %	46	101 %	3	7 %	3	6 %	3	6 %

Quelle: Eigene Darstellung

sich zu Beginn für einen „Frauenberuf“ entschieden hatten, sind nicht bei dieser Wahl geblieben. Dafür allerdings sind – wie bereits gesagt – vier von einem „Männer-“ zu einem „Frauenberuf“ gewechselt.

Erstaunen mag die Tatsache, dass die Berufswünsche der Jugendlichen keineswegs so stereotyp sind, wie es u. a. in den bildungspolitischen Programmen unterstellt wird. Allerdings sind sie insbesondere bei den Jungen deutlich klarer auf „Männerberufe“ hin orientiert, während die Mädchen vor allem neutrale Berufe anstreben. Im Verlauf des Schuljahres zeigen sich aber bei beiden Geschlechtern noch Fluktuationen.

Berufswünsche nach Eingangsqualifikation

In Übereinstimmung mit den hohen Schulabschlusswünschen (vgl. [Tabelle 11](#) und [Tabelle 12](#)) äußert zu beiden Erhebungszeitpunkten mehr als die Hälfte der Schülerinnen einen Berufswunsch, der eine hohe Eingangsqualifikation erfordert (vgl. [Tabelle 25](#)) – was sich insbesondere aus den häufig auftretenden Wünschen der Ärztin sowie den Nennungen von Berufen im Investigative-Bereich ergibt.

Tabelle 24

Wechsel der Berufswünsche nach der Geschlechtstypik bei den Schülern (Längsschnittdaten)

	W1		Zuwachs von				„Männerberuf“		neutraler Beruf		„Frauenberuf“	
			stabile Wahl		W2		abso- lut	pro- zen- tual	abso- lut	pro- zen- tual	abso- lut	pro- zen- tual
	abso- lut	pro- zen- tual	abso- lut	pro- zen- tual	abso- lut	Pro- zen- tual						
„Männerberuf“	32	68 %	21	45 %	23	49 %			4	9 %	7	15 %
„Frauenberuf“	3	6 %	0	0 %	4	9 %					3	6 %
neutraler Beruf	12	26 %	10	21 %	20	43 %	2	4 %				
Gesamt	47	100 %	31	66 %	47	101 %	2	4 %	4	9 %	10	21 %

Quelle: Eigene Darstellung

Tabelle 25

**Eingangsniveaus der genannten Berufe der Schüler/innen –
Prozentwerte (Querschnittsdaten)**

	Schülerinnen		Schüler	
	W1	W2	W1	W2
Abitur	56 %	54 %	42 %	23 %
ESA/MSA	45 %	47 %	58 %	77 %
Gesamt	N=79	N=67	N=79	N=69

Quelle: Eigene Darstellung

Tabelle 26

**Wechsel der Berufswünsche nach der Eingangsqualifikation bei den Schülerinnen
(Längsschnittsdaten)**

	W1		stabil		W2		Zuwachs von			
							ESA/MSA		Abitur	
	ab- so- lut	pro- zen- tual	ab- so- lut	pro- zen- tual	ab- so- lut	pro- zen- tual	ab- so- lut	pro- zen- tual	ab- so- lut	pro- zen- tual
Abitur	26	57 %	20	44 %	23	50 %	3	7 %		
ESA/MSA	20	43 %	17	37 %	23	50 %			6	13 %
Gesamt	46	100 %	37	81 %	46	100 %				

Quelle: Eigene Darstellung

Bei den Schülern sinkt der Anteil derjenigen, die einen Berufswunsch äußern, der das Abitur erfordert, von fast 42 Prozent auf ein knappes Viertel – entsprechend steigt der Anteil derjenigen, die Berufe mit einem Sekundar-I-Abschluss anstreben auf gut Dreiviertel.

Betrachtet man die Längsschnittstichprobe, so bleiben 81 Prozent der Schülerinnen bei dem Eingangsniveau ihrer Berufswahl (vgl. Tabelle 26). Immerhin 13 Prozent allerdings senken das Anspruchsniveau, während 7 Prozent sich zum Zeitpunkt der zweiten Erhebung einen anspruchsvolleren Beruf wünschen.

Die Längsschnittstichprobe der Schüler zeigt ein ähnliches Bild, allerdings sind es hier nur knapp drei Viertel, die stabil bei ihrem Anspruchsniveau bleiben (vgl. Tabelle 27). 19 Prozent senken ihre Ambitionen von einem Studienberuf zu einem, für den der erste oder mittlere Schulabschluss benötigt wird gegenüber 6 Prozent, die nunmehr einen ambitionierteren Berufswunsch äußern.

Die Reduzierung der Schulabschlusswünsche (vgl. Tabelle 12) hat möglicherweise auch zu Veränderungen in den Ansprüchen an die in Betracht gezogenen Berufe geführt. Beide Geschlechter verringern zu größeren Anteilen ihre Ambitionen gegenüber jenen, die sie erhöhen.

Die Schülerinnen und Schüler wurden gebeten, für die von ihnen angegeben Berufswünsche zugleich einzuschätzen, wie gut sie über diese Bescheid wüssten. Hier zeigt sich, dass deutlich mehr als die Hälfte der Jugendlichen das subjektive Gefühl hat, recht gut informiert zu sein (vgl. Tabelle 28). Am

Tabelle 27

Wechsel der Berufswünsche nach der Eingangsqualifikation bei den Schülern (Längsschnittdaten)

	W1						Zuwachs von			
	stabil		W2		ESA/MSA		Abitur			
	ab- so- lut	Pro- zen- tual	ab- so- lut	pro- zen- tual	ab- so- lut	pro- zen- tual	ab- so- lut	pro- zen- tual		
Abitur	20	43 %	11	23 %	14	30 %	9	19 %		
ESA/MSA	27	57 %	24	51 %	33	70 %			3	6 %
Gesamt	47	100 %	35	74 %	47	100 %	9	19 %	3	6 %

Quelle: Eigene Darstellung

Tabelle 28

**Subjektive Einschätzung der Kenntnisse des Wunschberufs – Prozentwerte
(Querschnittstichprobe)**

Wie schätzt du dein Wissen über deinen Wunschberuf ein? Ich weiß ...	Schülerinnen		Schüler	
	W1	W2	W1	W2
nichts oder ein bisschen	43 %	25 %	36 %	22 %
ziemlich viel oder genau Bescheid	57 %	75 %	64 %	76 %
Gesamt	100 %	100 %	100 %	98 %

Quelle: Eigene Darstellung

Ende des Schuljahres sind es sogar etwa Dreiviertel der Jugendlichen, die der Meinung ist, über den Wunschberuf gut informiert zu sein.

Die Familie spielt nach Auffassung der Schülerinnen und Schüler die wichtigste Rolle bei der Berufsfindung: mehr als ein Drittel kreuzte in beiden Befragungen an, durch sie zu ihrem Berufswunsch gekommen zu sein. Die Schule wurde zum ersten Befragungszeitpunkt von einem knappen Fünftel der Schülerinnen und von nur 15 Prozent der Schüler genannt – bei den Jungen sinkt dieser Prozentsatz sogar noch leicht am Ende des 8. Schuljahres. Das Internet dagegen nimmt bei den Schülern deutlich an Gewicht zu: Während zu Beginn des Schuljahres nur 5 Prozent hier den entscheidenden Einfluss sahen, war es am Ende ein gutes Fünftel. Bei den Schülerinnen lag der Prozentsatz zu beiden Erhebungen bei etwa 13 Prozent.

Fazit

Die standardisierten Befragungen der Schülerinnen und Schüler des 8. Jahrgangs der beiden beteiligten Stadtteilschulen geben uns einen Einblick in die Wünsche und Interessen der Jugendlichen. Wir können sehen, dass die von uns befragten Schüler/innen vor allem das Abitur anstreben, Mädchen dabei etwas häufiger als Jungen. Hierbei zeichnet sich eine Diskrepanz zwischen dem Wunschabschluss der Teilnehmer/innen und den Prognosen des Lehrpersonals von über 50 Prozentpunkten ab. Im Verlauf des Schuljahres reduzieren etwa ein Viertel der Jugendlichen ihre Abschlussambitionen in der Regel vom Wunsch nach dem Abitur zum Anstreben eines Mittleren Schulabschlusses. Die Prognosen der Lehrkräfte ändern sich ebenfalls sehr deut-

lich. Sie gehen dabei jedoch in beide Richtungen, d. h. sowohl in eine Verbesserung wie in eine Verschlechterung der zu erwartenden Abschlüsse. Dabei erhalten die Jungen deutlich günstigere Prognoseveränderungen als die Mädchen. Ob sich diese Veränderungen auf die Schulfreude auswirken, konnten wir nicht wirklich überprüfen. Es zeigte sich allerdings vor allem bei den Jungen, dass am Ende des 8. Jahrgangs wesentlich weniger von ihnen noch gern zur Schule gehen.

Bezüglich der konkreten Berufswünsche konnten wir zeigen, dass Mädchen sich vor allem für Berufe im sozialen S-Bereich interessieren und Jungen sich für den handwerklich-praktischen R-Bereich. Jungen möchten dabei eher einen „männertypischen“ Beruf- und Mädchen einen „neutralen“ Beruf ergreifen. Bei Zweidrittel und mehr der Jugendlichen ist der Wunschberuf bereits relativ stabil – zumindest bezogen auf den Bereich, die Geschlechtstypik und die Eingangsqualifikation. Dennoch sind auch deutliche Veränderungen erkennbar, deren Richtung keineswegs einheitlich ist, sondern breit streut.

Ein Großteil der Teilnehmer/innen gibt an, bereits gut über den Wunschberuf Bescheid zu wissen. Am häufigsten sind die Schüler/innen durch Ideen und Vorbilder in der Familie auf ihren aktuellen Berufswunsch gekommen. Der Schule messen sie zwar auch eine nicht unwichtige Rolle zu, allerdings nimmt die im Laufe des Schuljahres eher ab und es spielen Medien, vor allem das Internet eine größere Rolle.

12 FAZIT: GENDERSENSIBLE BERUFS- ORIENTIERUNG BRAUCHT SYSTEMATIK UND IRRITATION

Ausgangspunkt des Forschungsprojektes, dessen Ergebnisse in diesem Bericht vorgestellt wurden, war die Tatsache, dass Berufsorientierung mittlerweile zu den schulischen Aufgaben aller allgemeinbildenden Schulen gehört, wenngleich sich Gymnasien noch häufig dieser Aufgabe entziehen (können). Jugendliche sollen zur Wahl eines für sie „angemessenen“ Ausbildungsberufes befähigt werden, d. h. eines Berufes, der sowohl ihren Interessen wie ihren Fähigkeiten entspricht. Bildungs- und arbeitsmarktpolitisch sowie unter Gleichstellungsaspekten wird zugleich gewünscht, das Berufswahlspektrum von Mädchen wie auch von Jungen zu erweitern. Das Projekt wollte die Frage beantworten, ob bzw. welche *Zusammenhänge zwischen berufsorientierenden Maßnahmen an Schulen* einerseits und *Interessen sowie Plänen von Schülern und Schülerinnen* andererseits bestehen. Gelingt es, ein Spektrum an Interessen und beruflichen Plänen zu entwickeln, das nicht durch geschlechterstereotype und andere Einschränkungen begrenzt wird? Dazu wurde an ausgewählten Schulen die *konkrete Gestaltung der berufsorientierenden Maßnahmen untersucht*.

Die Aufarbeitung des Standes der Forschung konnte deutlich machen, wie wichtig eine stärkere Unterstützung gerade für jene Jugendlichen ist, die sich auf eine „geschlechtsuntypische“ Berufswahl einlassen. Aber auch für alle anderen ist ein systematisch auf die Möglichkeiten der Information verweisender Unterricht notwendig, wenn der Berufsorientierungsprozess tatsächlich zu einer Form der Passung zwischen Interessen und Fähigkeiten einerseits, Beruhsanforderungen und -möglichkeiten andererseits führen soll. Die Schülerinnen und Schüler schätzen die schulische Berufsorientierung durchaus als bedeutsam ein, d. h. sie haben Erwartungen an die Schule, die ihnen Hilfestellung für ihre individuellen Wege leisten soll.

Berufsorientierung ist in der heutigen Gesellschaft keineswegs mehr eine einmalige Berufswahl, sondern ein lebenslanger Prozess, der eingebettet ist in sich z. T. schnell verändernde gesellschaftliche Bedingungen. Bildungspolitische Entwicklungen haben zu einem zweigliedrigen Bildungssystem geführt, indem den Gymnasien nur noch eine weitere Schulform gegenüber steht. Die Bildungswege innerhalb beider Formen, insbesondere aber durch

die an sie anschließenden beruflichen Qualifizierungen sollen sicherstellen, dass sowohl allgemeinbildende Abschlüsse erworben und verbessert werden können wie auch berufliche Ausbildungen in Weiterbildungsmöglichkeiten einmünden. Unter Genderaspekten sind junge Frauen vor allem in den allgemeinbildenden Schulen erfolgreicher als junge Männer. Die beruflichen Ausbildungen zeigen ebenso wie die hochschulischen Studiengänge jedoch nach wie vor „Geschlechterreviere“ – neben Bereichen, in denen mittlerweile beide Geschlechter nahezu paritätisch vertreten sind. Die segregierten Bereiche gehen dabei immer noch mit Ungleichheiten einher, die sich vor allem im Verdienst, aber auch in Aufstiegs- und Karrierewegen niederschlagen: Frauen verdienen im Schnitt weniger als Männer und sind seltener auf den oberen Karriereetagen zu finden. Ein massiver Einbruch erfolgt in der Regel mit der Geburt des ersten Kindes – noch immer finden sich hier die Bruchstellen in der beruflichen Biografie von Frauen. Diese gesellschaftlichen Strukturen – die erste Ebene des im [Kapitel 1](#) vorgestellten Mehrebenenmodells von Cuconato und Walther (Cuconato/Walther 2015) – bilden den Hintergrund für die Frage danach, welche Unterstützungen Schülerinnen und Schüler in der Vorbereitung auf ihre Berufs- und Studienwahl benötigen.

Die bildungspolitischen Konzeptionen auf Bundesebene zielen insbesondere darauf, Anschlüsse zu gewährleisten, den Berufsorientierungsprozess als eine „Bildungskette“ zu begreifen, in der die verschiedenen Maßnahmen sicher stellen, dass die Jugendlichen und jungen Erwachsenen nicht aus dem System heraus fallen und zugleich möglichst immer weitergehende Abschlüsse erwerben können. „Geschlecht“ spielt in diesen bildungspolitischen Diskursen keine zentrale Rolle, das Thema wird aber immerhin angesprochen im Blick auf eine gewünschte Veränderung von „Männer-“ bzw. „Frauenberufen“ in Richtung auf ihre Besetzung auch durch das jeweils andere Geschlecht.

Auf der regionalen Ebene – in diesem Fall Hamburg – sind die bildungspolitischen Umstrukturierungen eines zweigliedrigen Schulsystems umgesetzt: Beide Schulformen führen zu allen Schulabschlüssen – dem ersten sowie dem mittleren allgemeinbildenden Abschluss, aber auch zum Abitur. Der Unterschied besteht in der Dauer: das Gymnasium führt in acht Schuljahren, die Stadtteilschule in neun Jahren zur Hochschulreife. Berufsorientierung wird als schulische Aufgabe konzipiert, primär jedoch bisher den Stadtteilschulen zugewiesen. Eine Bezugnahme auf Geschlecht taucht nicht in allen Dokumenten auf – insofern ist der Anspruch an eine gendersensible Berufsorientierung zumindest nicht konsistent verankert. In übergeordneten Zielformulierungen wird durchaus gewünscht, dass „genderspezifische“ Ein-

engungen überwunden werden sollen – hier schließt sich Hamburg an die bundespolitischen Konzepte an. Es gibt aber keine „Ausführungsanordnungen“ – d. h. es wird nicht deutlich, wie das umgesetzt werden kann. Man findet in den entsprechenden Bildungsplänen zwar Hinweise, aber keine praktischen Umsetzungsmöglichkeiten. Zudem fehlt es gänzlich an einer gendertheoretischen und empirischen Fundierung – d. h. die Umsetzung einer gendersensiblen Berufsorientierung bleibt den individuellen Lehrkräften und ihren Fähigkeiten überlassen.

Für die empirische Erforschung der schulischen Berufsorientierung wurden Schulen gesucht, die bereits Erfahrungen mit Berufsorientierungsunterricht hatten – die ausgewählten Schulen waren mit dem Zertifikat „Schule mit vorbildlicher Berufsorientierung“ ausgezeichnet worden. Zudem sollte die Genderfrage in den Konzeptionen der Schule als Arbeitsschwerpunkt ausgewiesen sein. Schließlich ging es darum, Schulen zu finden, die mit unterschiedlichen regionalen Bedingungen zu tun haben. Dies wurde durch die Wahl einer Schule in einem sozial gut gemischten Gebiet sowie einer Schule in einer eher prekären sozialen Region – die sich allerdings gerade in einem Gentrifizierungsumbruch befindet – versucht. Die Schulen unterschieden sich zudem in der Konzeption ihres Berufsorientierungsunterrichts: Während in der einen Schule die Klassenlehrer/innen (die Tutor/innen im Sprachgebrauch der Stadtteilschulen) den Unterricht erteilten, wurden dafür in der anderen Schule abgeordnete Lehrkräfte aus Berufsschulen eingesetzt. Darüber war der Unterricht in dieser Schule als Epochenunterricht konzipiert, d. h. jeweils ein Drittel der Schülerinnen und Schüler erhielt für die Zeit eines Drittelschuljahres Berufsorientierungsunterricht in einer kleinen Gruppe parallel zum Arbeitslehreunterricht für den größeren Teil der jeweiligen Klasse.

Was lässt sich aus den ethnografischen Forschungen zur konkreten Umsetzung der bildungspolitischen Ansprüche in eine schulische Berufsorientierung erkennen?

Die Einstiege in den berufsorientierenden Unterricht zeigen heterogene Zugänge: Die behördlichen Vorgaben setzen für Berufsorientierung bestimmte strukturelle und formale Standards, die von den Schulen in „eigensinniger“ Weise umgesetzt werden. Beide Schulen haben bei aller Unterschiedlichkeit gemeinsam, dass eine relativ frühe Festlegung auf anzustrebende Ausbildungsberufe stattfinden soll.

An der Anna-Siemsen-Schule wird auf Unterrichtsvorlagen und Arbeitsblätter zurückgegriffen, die in den Jahren zuvor schon entwickelt worden waren, sowie auf den Berufswahlpass. Die Vorlagen sind für den 8. Jahrgang da-

rauf ausgerichtet, dass „Handwerksberufe“ besprochen werden sollen. Die Schule setzt auf den Einsatz von Klassentutor/innen und verknüpft die Bewältigung überwiegend standardisierter Aufgaben mit individuellen Leistungsnachweisen, um zu einer (formativen) Bewertung zu gelangen; in diesem Zusammenhang wird die Eigenaktivität und Selbstverantwortung der Schüler/innen gefördert und gefordert. Die Einstiege in das Fach Berufsorientierung bzw. Arbeit und Beruf verlaufen dennoch sehr unterschiedlich und erweisen sich damit als stark abhängig von der jeweiligen Lehrpersönlichkeit und dem Grad ihrer Erfahrung und ihres Könnens. Entsprechend differieren die immanenten Sinngehalte: Sie reichen von „Bewahren vor Unzufriedenheit/Unglücklichsein“ und „Notwendigkeit von Alternativen“ über „Herstellen von Ordnung und Bewertbarkeit“ bis zu „Erfüllen behördlicher Vorgaben“.

An der Martha-Muchow-Schule werden Lehrkräfte der benachbarten Berufsschule für die phasenweise Unterrichtung jeweils eines Klassendrittels eingesetzt. Dieser hohe Betreuungsschlüssel ermöglicht ein intensives Eingehen auf die Schüler/innen, dies erfolgt jedoch nicht entlang individueller Möglichkeiten und Perspektiven, sondern folgt der vorgesehenen und explizit gemachten Fokussierung auf Ausbildungsberufe, die mit einem ESA oder MSA zugänglich sind. Einzelne Schüler/innen erhalten Hilfestellungen bei der Bewältigung der angebotenen Aufgabenformate. Auf Benotung wird hier verzichtet, jedoch erfolgen im Unterricht Sanktionierungen im Hinblick auf die Einhaltung des vorgegebenen Wegs: Eine Beschäftigung mit Studienberufen wird ausgeschlossen, Hinweise auf mögliche Aufstiege erfolgen kaum. Insgesamt zeigt sich – u. a. an der kleinteiligen Beschäftigung mit Hausaufgaben – eine Orientierung auf die Bewältigung unmittelbarer, kurzfristiger, schulischer Aufgaben. Eine weitergefasste Perspektive scheint verstellt, auch deshalb, weil kaum Zusammenhangswissen vermittelt wird.

Diese letzte Beobachtung lässt sich vor dem Hintergrund der Beobachtung generalisieren, dass die Lehrkräfte selbst über zu wenig Wissen über Zusammenhänge und zu geringe theoretisch-empirische Kenntnisse zur Berufsorientierung verfügen, Wissen daher auch nicht systematisch aufbereiten können. Dies zeigte sich auch an wiederholten Rückversicherungen bei den Protokollantinnen an beiden Schulen.

Die Einstiege über Wunschberufe, das Berufe-ABC oder den Berufswahlpass ermöglichen keine systematische Heranführung an Berufe. Während man dem Zugang über den „Wunschberuf“ immerhin zugestehen kann, dass das Individuum und seine Interessen als Ausgangspunkt gesetzt werden, erweist sich das Berufe-ABC als „Schnell-Durchlauf“ durch beliebige Berufe,

deren Nennung zufällig erfolgt. Informationen zu Zugangsmöglichkeiten und Inhalten von Berufen werden wenig gegeben: Es wird vorhandenes Wissen der Schüler/innen abgefragt, die Antworten werden kommentiert und ergänzt. Der Zugang über den Berufswahlpass-Ordner bleibt rein formal. Eine Kontextualisierung von Berufsorientierung in Bezug auf eine gesamte Lebensplanung erfolgt nicht – sofern von Schüler/innen Aspekte von Familie-/Kinder-Haben eingebracht werden, werden diese nicht aufgegriffen oder als nicht zum Thema gehörig zurückgewiesen.

Im Hinblick auf die Genderfrage war an manchen Stellen ein Bemühen um die Nennung beider Genusgruppen zu erkennen, das jedoch nicht durchgehalten wurde. Ein reflexiver Umgang mit der Genderdimension in Bezug auf Berufe oder eine Thematisierung von Geschlechterverhältnissen in Beruf und Familie auf einer Metaebene ließ sich in keiner Unterrichtsstunde feststellen.

Die Frage danach, welche Berufe den Jugendlichen „nahe gebracht“ wurden, zeigte vor allem zwei Probleme: Zum einen fehlte weitgehend eine Systematik von Berufsbereichen, d. h. ein Überblick über das Spektrum von beruflichen Bildungsmöglichkeiten sowie über die mit ihnen verknüpften Bildungswege. Die Zweigliedrigkeit des neuen Bildungssystems lässt damit die Stadtteilschulen zu den geringer wertigen Gymnasien werden. Dies zeigte sich vor allem in den Ambitionen der Schülerinnen und Schüler, die zu sehr großen Anteilen auf das Erreichen der gymnasialen Oberstufe gerichtet waren. Die Tatsache, dass deutlich weniger eine entsprechende Prognose erhalten, führt zu Enttäuschungen und einem Cooling-out-Prozess – insbesondere bei den Schülerinnen. Eine systematische Vermittlung von Informationen über die im Berufsbildungssystem angelegten Möglichkeiten zum Erreichen auch verbesserter Allgemeinbildungsabschlüsse hätte den Stellenwert von beruflicher Ausbildung in einem anderen Licht erscheinen lassen. Stattdessen finden wir bei der Auswertung der Berufe, die genannt bzw. über die informiert wurde, eine deutliche Konzentration auf Handwerksberufe. Damit erhält der Unterricht jedoch einen Genderbias, indem vor allem Berufe bearbeitet werden, die stärker von Männern besetzt sind. Auch der Tatsache, dass Mädchen häufiger bessere Schulabschlüsse als Jungen erreichen – und insofern Studienmöglichkeiten in den Blick geraten könnten – wird nicht Rechnung getragen. Eine explizite Thematisierung der Geschlechtersegregation in der Ausbildung wie im Erwerbsleben findet so gut wie nicht statt. Damit aber entfällt eine Reflexionsmöglichkeit, die Voraussetzung wäre, um „geschlechtstypische“ oder „geschlechtsuntypische“ Berufswahlen in Frage zu stellen.

Die praktischen Erfahrungen, die den Jugendlichen im Rahmen der schulischen Berufsorientierung durch die Kooperationen mit externen Bildungsanbietern angeboten werden, leisten hierfür keine Kompensation. Die Potenzialanalyse – die als erster Schritt in den „Bildungsketten“ Möglichkeiten bieten soll, Potenziale zu erkennen und so eventuell ein breites Spektrum für die Entwicklung von Interessen zu eröffnen – wird ebenfalls nicht genutzt, um explizite Reflexionsangebote zur Genderfrage zu eröffnen. Stattdessen finden wir subtile Verstärkungen von Geschlechterstereotypen durch das alltägliche *doing gender* der Akteur/innen. Die Werkstatttage sind vom Konzept her so angelegt, dass sie „untypische“ Erfahrungen ermöglichen könnten – allerdings erfordert dies im ersten Schritt die Verteilung der Jugendlichen auf Berufsbereiche, die für sie neu sein könnten. Dies wurde kaum genutzt – insbesondere nicht in der Weise, dass sie motiviert wurden, untypische Erfahrung zu machen. Eher wurden solche Zuweisungen als schulischer Zwang empfunden. Auch die Berufsfindungsaktionstage, die den Schülerinnen der einen Schule als außerschulische Erfahrung angeboten wurden, dienten nur noch bedingt dazu, „Türöffner“ für geschlechtsuntypische Berufe zu sein. Betriebspraktika sind eigentlich eine gute Möglichkeit, Einblick in Arbeitsbereiche zu bekommen und hierbei auch genderuntypische Erfahrungen zu machen. Die konkrete Umsetzung – soweit wir sie beobachten konnten – zeigt jedoch insbesondere im Hinblick auf die Auswahl der Betriebe Lücken in der Unterstützung solcher Wahlen. Zum Teil wird die Realisierung den Eltern überlassen, ohne dass es jedoch zu einem intensiven Austausch darüber kommt.

Die standardisierte Befragung der Jugendlichen konnte zeigen, dass viele Schülerinnen und Schüler bereits einen konkreten Berufswunsch haben. Auch wenn dieser in gewisser Weise „geschlechtstypisch“ ausfiel, war die Orientierung an geschlechtertraditionellen Berufen keineswegs so deutlich, wie die bildungspolitischen Konzeptionen dies unterstellen. Zudem zeigten sich durchaus Veränderungen im Verlaufe des achten Schuljahres. Schulische Berufsorientierung könnte hier zu klareren Positionierungen bzw. vor allem zur Reflexion der Wahlen beitragen. Der beobachtete Unterricht zeigt jedoch, dass dies nur sehr bedingt erfolgt. Insofern verwundert es auch nicht, dass die Jugendlichen den Einfluss der Schule auf ihre Berufswahl als weniger relevant einschätzen als den von Familie oder auch dem Internet.

Betrachtet man das Gesamtbild des Berufsorientierungsunterrichts so kommt man zu dem Schluss: „Von Geschlecht keine Spur ...“. Das gilt insbesondere, wenn man die Bearbeitung des Themas Geschlecht als gendersensibel und damit genderkompetent voraussetzt. Die Spuren, die wir finden

konnten, verbleiben in der alltäglichen Herstellung von Geschlecht und damit in den Geschlechterstereotypen, die dem alltäglichen *doing gender* zugrunde liegen. Ein gendersensibler Unterricht erfordert dagegen die Bereitstellung von expliziten Informationen, vor allem aber deren Reflexion. Dies ist nicht allein eine Frage der Zurverfügungstellung von Zeit, sondern auch eine, die Genderkompetenz voraussetzt. In der Konsequenz der Erkenntnisse aus der Forschungsarbeit und gemäß dem Anspruch, Wege der Entstereotypisierung von Berufsbildern aufzuzeigen und Konzepte für gendersensible Vermittlungsmethoden in Schulen zu entwickeln, haben wir eine Handreichung für die verschiedenen Akteur/innen im Feld der Berufsorientierung entwickelt (Faulstich-Wieland/Scholand 2017). Darin werden nach Informationen über bestehende Geschlechterdifferenzierungen in Bildung, Ausbildung, Beruf und Familie kurz relevante Berufswahltheorien vorgestellt und auf Basis empirischer Forschungen Kenntnisse zur Gendersozialisation vermittelt – insoweit greift die Handreichung auch auf Informationen zurück, die diesen Abschlussbericht rahmen. Die weiteren Ausführungen basieren umgekehrt auf den Erkenntnissen aus den in [Kapitel 6](#), [Kapitel 7](#), [Kapitel 8](#), [Kapitel 9](#) und [Kapitel 10](#) vorgestellten Unterrichtsbeobachtungen sowie den Auswertungen der außerschulischen Angebote.

Eine umfassende Systematik von Berufsbereichen stellt in der Handreichung Bezüge zu Anforderungen, Fähigkeiten, Interessen sowie Schulfächern her. Sie zeigt auch, dass es innerhalb der – gemessen an quantitativen Verteilungen – „männlichen“ bzw. „weiblichen“ Domänen immer auch Berufe gibt, in denen eine größere Anzahl des jeweils anderen Geschlechts tätig sind. Ausführungen über die historische Entwicklung von Berufen zeigen an Beispielen aus der Medizin und dem Bürobereich „Geschlechtswechsel“ von Berufen auf – und können so die Annahme, „Männer-“ oder „Frauenberufe“ seien „natürlich“ irritieren. Dies wird noch einmal an konkreten Berufen verdeutlicht, indem deren Vergeschlechtlichung als soziale Konstruktion herausgearbeitet wird. Berufswünsche kollidieren möglicherweise mit den erreichbaren Schulabschlüssen. Um dennoch keinen *cooling out*-Prozess in Gang zu setzen, wird anhand von ausgewählten Wünschen gezeigt, welche Wege es über verschiedene Stationen von Bildung, Ausbildung und Weiterbildung zum Ziel geben kann. Die Frage der Lebensplanung und damit der Einbettung von Erwerbstätigkeit in den Alltag wird bearbeitbar anhand von Interviews mit Erwerbstätigen, die zwischen 30 und 40 Jahren sind.

Die Erarbeitung und Erprobung einer auch genderkompetenten Didaktik der Berufsorientierung auf theoretischer und empirischer Grundlage steht noch weitgehend aus. In der Praxis der schulischen Berufsorientierung kön-

nen Irritationen von Vorstellungen über Geschlecht eine wichtige Rolle übernehmen, um eine Erweiterung von Interessen zu erreichen.

Ein erster Schritt könnte darin bestehen, sich theoretisch darüber bewusst zu werden, dass sowohl Berufsfindung als auch Geschlechtsfindung Prozesse sind, die das (Erwerbs-)Leben lang andauern. In diesem Sinne ließe sich die von Famulla und Butz (Famulla/Butz 2005) aufgestellte Definition von Berufsorientierung im Hinblick auf Geschlecht folgendermaßen umformulieren:

„Geschlechts- und Berufsorientierung sind lebenslange Prozesse der Annäherung und Abstimmung zwischen Interessen, Wünschen, Wissen und Können des Individuums auf der einen und Möglichkeiten, Bedarfen und Anforderungen der Lebens-, Arbeits- und Berufswelt auf der anderen Seite. Beide Seiten, und damit auch die Prozesse der Geschlechts- und Berufsorientierung, sind sowohl von gesellschaftlichen Werten, Normen und Ansprüchen, die wiederum einem ständigen Wandel unterliegen, als auch den technologischen und sozialen Entwicklungen im Wirtschafts- und Beschäftigungssystem geprägt.“

13 LITERATUR

- Alheit, Peter/Dausien, Bettina (2010):** Bildungsprozesse über die Lebensspanne. Zur Politik und Theorie lebenslangen Lernens. In: Tippelt, Rudolf/Schmidt, Bernhard (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. 3. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 713–734.
- Amann, Klaus/Hirschauer, Stefan (1997):** Die Befremdung der eigenen Kultur. Ein Programm. In: Hirschauer, Stefan/Amann, Klaus (Hrsg.): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt/Main: suhrkamp taschenbuch wissenschaft, S. 7–52.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016):** Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. 1. Aufl., Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Bandura, Albert (1994):** Self-efficacy. In: Ramachandran, V. S. (Hrsg.): Encyclopedia of human behavior. San Diego, CA: Academic Press, S. 71–81.
- Bandura, Albert (Hrsg.) (1995):** Self-efficacy in changing societies. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bäumer, Thomas (2005):** Berufswahl als erfahrungsbasierte Entscheidungshandlung im Kontext. Dissertation, Universität Trier.
- Becker, Rolf/Solga, Heike (Hrsg.) (2012):** Soziologische Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer.
- Becker-Mrotzek, Michael/Vogt, Rüdiger (2009):** Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse. 2. Aufl., Tübingen: Niemeyer.
- Beer, Tatjana (2016):** Filme über Berufe mit ausgewogenem Geschlechterverhältnis. Präsentation von vielfältigen Geschlechterbildern. In: Faulstich-Wieland, Hannelore (Hrsg.): Berufsorientierung und Geschlecht. 1. Aufl., Weinheim, Bergstr.: Beltz Juventa, S. 147–163.
- Behörde für Schule und Berufsbildung, Hamburg (2009):** Rahmenkonzept für die Reform des Übergangssystems Schule – Beruf. Hamburger Bildungsoffensive, Hamburg.
- Behörde für Schule und Berufsbildung, Hamburg (2016):** Hamburger Sozialindex – <http://www.hamburg.de/bsb/hamburger-sozialindex> – letzter Aufruf 06.06.16.
- Beicht, Ursula/Walden, Günter Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (2014):** Berufswahl junger Frauen und Männer: Übergangschancen in betriebliche Ausbildung und erreichtes Berufsprestige. BIBB Report 4/2014. Bonn 2014
- Beierlein, Constanze/Kemper, Christoph J./Kovaleva, Anastassiya/Rammstedt, Beatrice (2013):** Short Scale for Measuring General Self-efficacy Beliefs (ASKU). In: methoden, daten, analysen 7, H. 2, S. 251–278.
- Beinke, Lothar (2014):** Erweiterte Praktika als Instrument der Berufsorientierung. In: Kunert, Carolin/Puhlmann, Angelika (Hrsg.): Die praktische Seite der Berufsorientierung. Modelle und Aspekte der Organisation von Praxiserfahrungen im Rahmen der Berufsorientierung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 39–49.
- Bereswill, Mechthild/Ehlert, Gudrun (2015):** Sozialisation im Kontext des Krisendiskurses über Jungen. In: Dausien, Bettina/Thon, Christine/Walgenbach, Katharina (Hrsg.): Geschlecht – Sozialisation – Transformationen. Opladen: Budrich, S. 93–108.

(2009): Berufswegeplanung ist Lebensplanung – Partnerschaft für eine kompetente Berufsorientierung von und mit Jugendlichen. Erklärung der Partner des Nationalen Paktes für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland, der Bundesagentur für Arbeit, der Kultusministerkonferenz und der Wirtschaftsministerkonferenz. http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_02_2-Erklaerung-Berufswegeplanung.pdf – letzter Aufruf 30.06.2017.

Blaich, Ingo (2015): Selbstverständlich, skeptisch. Wie Jugendliche das Internet im Berufsorientierungsprozess nutzen. Ergebnisse einer qualitativen Studie. In: *Wirtschaft und Erziehung* 67, H. 7, S. 255–261.

Blasi, Rosemarie (2014): Technischer Sektor im Wandel: geschlechterspezifische Berufsorientierung in der Elementarstufe bis zur Sekundärstufe II. eine Studie über die vorberufliche Bildung. Dissertation, Alpen-Adria-Universität.

BMBF (2010): Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland 2010 – 2014, Berlin. https://www.bmbf.de/files/ausbildungspakt_2010.pdf – letzter Aufruf 06.07.2017.

BMBF (2015): Praxis erfahren! Das Berufsorientierungsprogramm. Aktualisierte Auflage September 2015., Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung. https://www.bmbf.de/pub/Praxis_erfahren.pdf – letzter Aufruf 06.07.2017.

BMBF (2016): Berufsorientierungsprogramm <https://www.berufsorientierungsprogramm.de/de/allgemeine-informationen-zu-den-werkstatttagen-1821.html> – letzter Aufruf 8.10.16; <https://www.berufsorientierungsprogramm.de/de/berufsfelder-1822.html> – letzter Aufruf 8.10.16; <https://www.berufsorientierungsprogramm.de/de/allgemeine-informationen-1694.html> – letzter Aufruf 17.11.16.

BMBF – Referat Berufsorientierung: Chancengerechtigkeit für Jugendliche (2014): Geschlecht und Berufswahl – Horizonte erweitern. Gute Praxis: Gender im Berufsorientierungsprogramm, Bonn.

BMBF/BMAS: (2010): Bildungsketten – <http://www.bildungsketten.de/de/235.php> – letzter Aufruf 25.10.16.

Bourdieu, Pierre (1990): Die biographische Illusion. In: *BIOS*, H. 1, S. 75–81.

Bourdieu, Pierre (1997): Männliche Herrschaft revisited. In: *Feministische Studien*, H. 15, S. 88–99.

Bourdieu, Pierre (2005): Die männliche Herrschaft. 1. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. 1. Aufl., Stuttgart: Klett.

Brändle, Tobias/Grundmann, Matthias (2013): Soziale Determinanten der Studien- und Berufswahl: Theoretische Konzepte und empirische Befunde. In: Brüggemann, Tim/Rahn, Sylvia (Hrsg.): *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Münster, Westf: Waxmann, S. 58–72.

Brandt, Oliver/Cornelißen, Waltraud (2004): Berufsfindung in einer geschlechterkodierten Welt. In: *Zeitschrift für Frauenforschung & Geschlechterstudien* 22, H. 4, S. 21–38.

Breidenstein, Georg (2010): Einen neuen Blick auf schulischen Unterricht entwickeln: Strategien der Befremdung. In: Heinzel, Friederike/Thole, Werner/Cloos, Peter/Königter, Stefan (Hrsg.): „Auf unsicherem Terrain“. Ethnographische Forschung im Kontext des Bildungs- und Sozialwesens. 1. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 205–215.

Brüggemann, Tim/Diesel-Lange, Katja/Weyer, Christian/Weyland, Ulrike (2016): Favorisieren Jugendliche Gesundheitsberufe? – empirische Befunde und pädagogische Perspektiven zur Berufsorientierung. In: Faulstich-Wieland, Hannelore/Rahn, Sylvia/Scholand, Barbara (Hrsg.): *Berufsorientierung im Lebenslauf – theoretische Standortbestimmung und empirische Analysen*. bwp@Spezial 12, S. 1–17.

- Brüggemann, Tim/Rahn, Sylvia (Hrsg.) (2013):** Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster, Westf.: Waxmann.
- Buchmann, Marlis/Kriesi, Irene (2012):** Geschlechtstypische Berufswahl: Begabungsschreibungen, Aspirationen und Institutionen. In: Becker, Rolf/Solga, Heike (Hrsg.): Soziologische Bildungsforschung. Wiesbaden: Springer, S. 256–280.
- Büchter, Karin/Kremer, H.-Hugo/Zoyke, Andrea (2014):** Editorial zur Ausgabe 27: Berufsorientierung. In: bwp@, S. 1–7.
- Budde, Jürgen/Debus, Katharina/Krüger, Stefanie (2011):** „Ich denk nicht, dass meine Jungs einen typischen Mädchenberuf ergreifen würden.“ Intersektionale Perspektiven auf Fremd- und Selbstrepräsentationen von Jungen in der Jungenarbeit. In: Gender 3, H. 1, S. 119–127.
- Bundesagentur für Arbeit (Hrsg.) (2016):** Der Arbeitsmarkt in Deutschland – Frauen und Männer am Arbeitsmarkt 2015. Nürnberg.
- Bundesarbeitsgemeinschaft Berufswahlpass (2017):** Berufswahlpass – <http://www.berufswahlpass.de> – letzter Aufruf 14.2.2017.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (2016):** Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2016. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn: BIBB Bundesministerium für Berufsbildung.
- Bundesminister für Bildung und Forschung/ Bundesministerium für Arbeit und Soziales/ Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration/Behörde für Schule und Berufsbildung/Bundesagentur für Arbeit (2015):** Vereinbarung zur Durchführung der Initiative Abschluss und Anschluss – Bildungsketten bis zum Ausbildungsabschluss, Berlin, Hamburg. <http://www.bildungsketten.de/vereinbarung-hamburg> – letzter Aufruf 06.07.2017.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2008):** Aufstieg durch Bildung. Die Qualifizierungsinitiative für Deutschland. http://www.bmbf.de/pub/beschluss_bildungsgipfel_dresden.pdf.
- Bundesregierung (2016):** Europäischer Sozialfonds <http://www.esf.de/portal/DE/Startseite/inhalt.html> – letzter Aufruf 17.11.16.
- Combe, Arno/Gebhard, Ulrich (2012):** Fragen und Verstehen im Unterricht. „Entselbstverständlichung“ und Irritation als Voraussetzungen verstehenden Lernens. In: Hamburg macht Schule, H. 4, S. 30–31.
- Cremers, Michael (2008):** Neue Wege für Jungs?! Ein geschlechtsbezogener Blick auf die Situation von Jungen im Übergang Schule – Beruf, Berlin.
- Cremers, Michael (2012):** Boys’ Day – Jungen-Zukunftstag. Neue Wege in der Berufsorientierung und im Lebensverlauf von Jungen, Bielefeld.
- Cuconato, Morena/Walther, Andreas (2015):** ‘Doing transitions’ in education. In: International Journal of Qualitative Studies in Education 28, H. 3, S. 283–296.
- Dedering, Heinz/Arnold, Rolf/Bönsch, Manfred/Bojanowski, Arnulf (Hrsg.) (1996):** Handbuch zur arbeitsorientierten Bildung. München: Oldenbourg.
- Degener, Janna/Gieseke, Felix (2016):** Schule@Betrieb: Das Schülerbetriebspraktikum. Eine Handreichung für Lehrkräfte und betriebliche Interessenvertretungen, Frankfurt am Main. https://wap.igmetall.de/docs_2016_34431_Schule_Betrieb_49cee18e871a64048c8275e100cf8b2f23c5ba3c.pdf – letzter Aufruf 06.07.2017.
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.) (1970):** Strukturplan für das Bildungswesen. Empfehlungen der Bildungskommission. 2. Aufl., Stuttgart: Klett.
- DGB-Bundesvorstand, Abteilung Jugend und Jugendpolitik (2015):** Ausbildungsreport 2015, Berlin. <http://www.dgb.de/presse/++co++e4352cbe-50a5-11e5-b80e-52540023ef1a> – letzter Aufruf 06.07.2017.
- Dombrowski, Rosine (2015):** Berufswünsche benachteiligter Jugendlicher. Die Konkretisierung der Berufsorientierung gegen Ende der Vollzeitschulpflicht. Bielefeld: Bertelsmann.

Ecarius, Jutta (2001): Pädagogik und Generation. Ein pädagogischer Generationenbegriff für Familie und Schule. In: Kramer, Rolf-Torsten/Helsper, Werner/Busse, Susann (Hrsg.): Pädagogische Generationsbeziehungen. Jugendliche im Spannungsfeld von Schule und Familie. Opladen: Leske + Budrich, S. 40–62.

Famulla, Gerd-E./Butz, Bert (2005): Berufsorientierung. http://www.swa-programm.de/texte_material/glossar/index_html_stichwort=Berufsorientierung.html.

Faulstich-Wieland, Hannelore (1990): Josephine Levy-Rathenau und die Geschichte der Berufsberatung. In: Brehmer, Ilse (Hrsg.): Mütterlichkeit als Profession? Lebensläufe deutscher Pädagoginnen in der 1. Hälfte dieses Jahrhunderts. Pflaffenweiler: Centaurus-Verlag-Ges, S. 197–203.

Faulstich-Wieland, Hannelore (2004): Doing Gender: Konstruktivistische Beiträge. In: Glaser, Edith/Klika, Dorle/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, S. 175–191.

Faulstich-Wieland, Hannelore (2014): Schulische Berufsorientierung und Geschlecht – Stand der Forschung. In: Freiburger Zeitschrift für Geschlechterstudien – fzg 20, H. 1, S. 33–46.

Faulstich-Wieland, Hannelore (2016): Auszubildende in geschlechtsuntypischen Berufen. In: Faulstich-Wieland, Hannelore (Hrsg.): Berufsorientierung und Geschlecht. 1. Aufl., Weinheim, Bergstr.: Beltz Juventa, S. 85–114.

Faulstich-Wieland, Hannelore/Lucht, Anna Therese/Wallraf, Birgid (2016): Berufsorientierung in praktischer Erprobung: Berufsfindungsaktionstage und Schülerfirmen als Möglichkeiten zur Erweiterung des Berufswahlspektrums? In: Faulstich-Wieland, Hannelore/Rahn, Sylvia/Scholand, Barbara (Hrsg.): Berufsorientierung im Lebenslauf – theoretische Standortbestimmung und empirische Analysen. bwp@Spezial 12.

Faulstich-Wieland, Hannelore/Rahn, Sylvia/Scholand, Barbara (Hrsg.) (2016a): Berufsorientierung im Lebenslauf – theoretische Standortbestimmung und empirische Analysen. bwp@Spezial 12.

Faulstich-Wieland, Hannelore/Rahn, Sylvia/Scholand, Barbara (2016b): Editorial zu bwp@Spezial 12 – Berufsorientierung im Lebenslauf – theoretische Standortbestimmung und empirische Analyse. In: Faulstich-Wieland, Hannelore/Rahn, Sylvia/Scholand, Barbara (Hrsg.): Berufsorientierung im Lebenslauf – theoretische Standortbestimmung und empirische Analysen. bwp@Spezial 12, S. 1–9.

Faulstich-Wieland, Hannelore/Scholand, Barbara (2015): Berufsorientierung und Gender – Werkstattbericht aus einem Forschungsprojekt an Stadtteilschulen in Hamburg. In: Gender 10, H. 1, S. 79–96.

Faulstich-Wieland, Hannelore/Scholand, Barbara (2016a): Rahmenbedingungen und Umsetzung der schulischen Berufsorientierung in Hamburg. Welche Rolle spielt „Geschlecht“? In: Faulstich-Wieland, Hannelore (Hrsg.): Berufsorientierung und Geschlecht. 1. Aufl., Weinheim, Bergstr.: Beltz Juventa, S. 133–146.

Faulstich-Wieland, Hannelore/Scholand, Barbara (2016b): Beobachtungen schulischer Berufsorientierung: Be- und Entgrenzung der Statuspassage Schule – Beruf. In: Faulstich-Wieland, Hannelore/Rahn, Sylvia/Scholand, Barbara (Hrsg.): Berufsorientierung im Lebenslauf – theoretische Standortbestimmung und empirische Analysen. bwp@Spezial 12, S. 1–21.

Faulstich-Wieland, Hannelore/Scholand, Barbara (2017): Gendersensible Berufsorientierung – Informationen und Anregungen. Eine Handreichung für Lehrkräfte, Weiterbildner/innen und Berufsberater/innen. Düsseldorf: Hans Böckler Stiftung. https://www.boeckler.de/pdf/p_fofoe_WP_034_2017.pdf – letzter Aufruf 06.07.2017.

Franke, Barbara/Schneider, Heidrun (2015): Informationsverhalten bei der Studien- und Berufsausbildungswahl. Studienberechtigte 2012 ein halbes Jahr vor und ein halbes Jahr nach Schulabschluss. Hannover.

- FuHH, BSB (Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung) (2013):** Berufs- und Studienorientierung in den Jahrgangsstufen 8, 9 und 10 in der Stadtteilschule. „Alle Jugendlichen sollen eine Berufsausbildung oder das Abitur machen“, Hamburg. <http://hibb.hamburg.de/wp-content/uploads/sites/33/2015/12/Berufs-und-Studienorientierung.pdf> – letzter Aufruf 06.07.2017.
- FuHH, BSB, FI (Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung, Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung) (2011a):** Aufgabengebiete. Bildungsplan Gymnasium. Hamburg.
- FuHH, BSB, FI (Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung, Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung) (2011b):** Aufgabengebiete. Bildungsplan Stadtteilschule. Hamburg.
- FuHH, BSB, FI (Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule und Berufsbildung, Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung) (2011c):** Lernbereich Arbeit und Beruf. Bildungsplan Stadtteilschule. Hamburg.
- Friebertshäuser, Barbara (2008):** Ethnographische Forschungsmethoden. In: Faulstich-Wieland, Hannelore/Faulstich, Peter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch, S. 622–640.
- Funk, Lore/Wentzel, Wenka (2014):** Mädchen auf dem Weg ins Erwerbsleben: Wünsche, Werte, Berufsbilder. Forschungsergebnisse zum Girls' Day; Mädchen-Zukunftstag 2013. Opladen: Budrich UniPress.
- Gebhardt, Anja/Schönenberger, Samuel/Brühwiler, Christian/Salzmann, Patrizia (2015):** Relevanz, Nutzungshäufigkeit und eingeschätzte Nützlichkeit unterschiedlicher Unterstützungsangebote aus Sicht von Jugendlichen während des Berufsorientierungsprozesses. In: bwp@, H. 27, S. 1–27.
- Geier, Boris/Kuhnke, Ralf/Reißeig, Birgit (2011):** Erfolgreiche Übergänge in Ausbildung und Arbeit durch verlängerten Schulbesuch? Ergebnisse des DJI-Übergangspanels. In: Krekel, Elisabeth M./Lex, Tilly (Hrsg.): Neue Jugend, neue Ausbildung? Beiträge aus der Jugend- und Bildungsforschung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 113–128.
- Gildemeister, Regine (2009):** Soziale Konstruktion von Geschlecht: Theorieangebote und offene Fragen. In: Faulstich-Wieland, Hannelore (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet: Geschlechterforschung. Weinheim und München: Juventa, S. 44.
- Goffman, Erving (1994):** Interaktion und Geschlecht. 1. Aufl., Frankfurt/Main: Campus-Verlag
- Gottfredson, Linda S. (1981):** Circumscription and Compromise: A Developmental Theory of Occupational Aspirations. In: Journal of Counseling Psychology 28, H. 6, S. 545–579.
- Gottfredson, Linda S. (2002):** Gottfredson's Theory of Circumscription, Compromise and Self-Creation. In: Brown, Duane (Hrsg.): Career choice and development. 4. Aufl., San Francisco, CA: Jossey-Bass, S. 85–148.
- Gundert, Stefanie (2013):** Qualität der Arbeit im Wandel. In: Haubl, Rolf/Hausinger, Brigitte/Voß, G. Günter (Hrsg.): Riskante Arbeitswelten. Zu den Auswirkungen moderner Beschäftigungsverhältnisse auf die psychische Gesundheit und die Arbeitsqualität. Frankfurt: Campus-Verlag, S. 17–41.
- Hamburger Institut für Berufliche Bildung (Hrsg.) (2014):** HIBB-Jahresbericht 2013, Hamburg.
- Hamburger Institut für Berufliche Bildung (2017):** Über uns – <http://hibb.hamburg.de/ueber-uns/geschaeftsbereiche/uebergang-schule-beruf/> – letzter Aufruf 1.2.2017.
- Hausmann, Ann-Christin/Kleinert, Corinna (2014):** Männer- und Frauendomänen kaum verändert. In: IAB Kurzbericht, 9/2014.

Heinz, Walter/Krüger, Helga/Rettke, Ursula/Wachtveitl, Erich/Witzel, Andreas (1985): „Hauptsache eine Lehrstelle“. Jugendliche vor den Hürden des Arbeitsmarktes. Weinheim: Beltz.

Helbig, Marcel/Leuze, Kathrin (2012): Ich will Feuerwehrmann werden! In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 64, H. 1, S. 91–122.

Helsper, Werner/Humrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (2010): Qualitative Mehrebenenanalyse. Fritz Schütze zum 65. Geburtstag. In: Friebertshäuser, Barbara/Langer, Antje/Prenzel, Annedore (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. Aufl., Weinheim: Juventa-Verlag, S. 119–135.

Hirschi, Andreas (2013): Berufswahltheorien – Entwicklung und Stand der Diskussion. In: Brüggemann, Tim/Rahn, Sylvia (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster, Westf: Waxmann, S. 27–41.

Hof, Christiane (2013): Übergänge und Lebenslanges Lernen. In: Schröer, Wolfgang/Stauber, Barbara/Walther, Andreas/Böhnisch, Lothar/Lenz, Karl (Hrsg.): Handbuch Übergänge. Weinheim: Beltz Juventa, S. 394–414.

Hofmann-Lun, Irene/Rother, Jessica (2012): Sind MINT-Berufe zukunftsträchtig auch für Hauptschülerinnen? Pädagogische Einflussmöglichkeiten auf die Erweiterung des Berufswahlspektrums. München: DJI.

Holland, John L. (1996): Exploring Careers With a Typology. What We Have Learned and Some New Directions. In: American Psychologist 51, H. 4, S. 397–406.

Huntgeburth, Angelika/Eilts, Anita, Rabeneck, Anja/Kandemir, Evin/Moric, Nihada/Alpsoy, Petra (Erstauflage 1990; überarbeitet 2007): Berufsfindungsaktionstage – step by step – eine Anleitung für pädagoginnen, Hamburg.

Huth, Albert (1961): Beruf und Seele. Eine vergleichende Berufs-Eignungs-Kunde. München: Ehrenwirth.

Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (2015): Bevölkerung 2015 – <http://bildungsatlas-hamburg.de/Bevoelkerung/> – letzter Aufruf 06.06.16.

Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (2017): Kermit an Hamburger Schulen – <https://www.kermit-hamburg.de/index.php> – letzter Aufruf 06.07.2017.

Kayser, Hans (2013): Gestaltung schulischer Berufsorientierung: ein theoretisch und empirisch fundiertes Konzept mit Handlungsempfehlungen für Praxis und Forschung. Dissertation, Technische Universität Darmstadt.

Kayser, Hans/Ziegler, Birgit (2014): Erkenntnisse zur Gestaltung der Berufsorientierung Jugendlicher an Sekundarschulen – Ergebnisse einer integrativen Review und ihre Implikationen. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik 110, H. 2, S. 216–234.

Kohli, Martin (1978): Soziologie des Lebenslaufs. Darmstadt und Neuwied: Luchterhand.

Kompetenzzentrum Technik – Diversity – Chancengleichheit (Hrsg.) (2006): Girls' Day – Mädchen-Zukunftstag und mehr. Projekte zur Berufsorientierung von Mädchen; ein Überblick unter Berücksichtigung der Evaluationsergebnisse zum Girls' Day – Mädchen-Zukunftstag 2005. Bielefeld: Bertelsmann.

Krämer, Reinhard (2001): Die Berufsberatung in Deutschland von den Anfängen bis heute – eine historische Skizze. In: ibv, H. 16, S. 1097–1105.

Krewerth, Andreas/Leppelmeier, Ingrid/Ulrich, Joachim Gerd (2004): Der Einfluss von Berufsbezeichnungen auf die Berufswahl von Jugendlichen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 33, H. 1, S. 43–47.

Krewerth, Andreas/Tschöpe, Tanja/Ulrich, Joachim Gerd/Witzki, Alexander (Hrsg.) (2004): Berufsbezeichnungen und ihr Einfluss auf die Berufswahl von Jugendlichen. Theoretische Überlegungen und empirische Ergebnisse. Bielefeld: Bertelsmann.

Krüger, Helga/Born, Claudia/Einemann, Beate/Heintze, Stine/Saifi, Helga (1987): Privatsache Kind – Privatsache Beruf. „... und dann hab' ich ja noch Haushalt, Mann und Wäsche“. Opladen: Leske + Budrich.

Kruse, Nikolas/Loges, Berend/Lumpe, Alfred (2013): Das Praktikum der Stadtteilschule. Leitfaden für Schulen, Hamburg.

Kultusministerkonferenz/Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (2012): Aufstieg durch Bildung. Die Qualifizierungsinitiative für Deutschland. <http://www.gwk-bonn.de/fileadmin/Papers/Qualifizierungsinitiative-Umsetzungsbericht-2012.pdf> – letzter Aufruf 06.07.2017.

Kunert, Carolin (2014): Die Potentialanalyse im Berufsorientierungsprogramm des BMBF. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 1, S. 30–33.

Kunert, Carolin/Nalbach, Hans-Ortwin/Grust, Norbert (2016): Potentialanalyse. Wegbereiter für eine erfolgreiche Berufsorientierung, Bonn.

Kurz-Scherf, Ingrid/Lepperhoff, Julia/Scheele, Alexandra (2006): Arbeit und Geschlecht im Wandel: Kontinuitäten, Brüche und Perspektiven für Wissenschaft und Politik. http://www.fu-belin.de/sites/gpo/pol_sys/politikfelder/Arbeit_und_Geschlecht_im_Wandel/kurz_scherf_lepperhoff_scheele.pdf – letzter Aufruf 06.07.2017

Lange, Elmar (1978): Berufswahl. Eine empirische Untersuchung der Berufswahlsituation von Hauptschülern, Realschülern und Abiturienten. München: Fink.

Lazarsfeld, Paul F. (1931): Die Ergebnisse und die Aussichten der Untersuchungen über Jugend und Beruf. In: Lazarsfeld, Paul F. (Hrsg.): Jugend und Beruf. Kritik und Material. Jena: Verlag von Gustav Fischer, S. 1–87.

Lex, Tilly (2012): Jugendliche aus Zuwandererfamilien am Übergang von der Schule in den Beruf: Ergebnisse einer regionalen Längsschnittstudie. In: Scharrer, Katharina/Schneider, Sibylle/Stein, Margit (Hrsg.): Übergänge von der Schule in Ausbildung und Beruf bei jugendlichen Migrantinnen und Migranten. Herausforderungen und Chancen. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 55–65.

Liebau, Eckart (1990): Laufbahn oder Biographie? Eine Bourdieu-Lektüre. In: BIOS, S. 83–89.

Linten, Markus/Prüstel, Sabine (2016): Zertifizierung und Anerkennung informell erworbener Kompetenzen. Bonn: BIBB.

Lippegaus-Grünau, Petra/Mahl, Franciska/Stolz, Iris (2010): Berufsorientierung – Programme und Projekte von Bund und Ländern, Kommunen und Stiftungen im Überblick. München: Dt. Jugendinst.

Loges, Berend/Lorens, Per/Renner, Bernd (2008): Handreichung für das Betriebspraktikum an allgemein bildenden Schulen. 2. Aufl., Hamburg.

Lucht, Anna Therese (2014): Ethnographie einer Schülerfirma: Welches Verständnis von Berufsorientierung zeichnet sich bei den Lehrkräften und den SchülerInnen ab? In: bwp@, H. 27, S. 1–17.

Luhmann, Niklas (2004): Erziehender Unterricht als Interaktionssystem. In: Luhmann, Niklas/Lenzen, Dieter (Hrsg.): Schriften zur Pädagogik. 1. Aufl., Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 11–22.

Mahl, Franciska/Schlimbach, Tabea/Reißen, Birgit (2014): „Ich muss mich noch informieren (lassen).“ Berufsorientierungsprozesse im Zusammenspiel von individuellem Handeln und institutioneller Unterstützung. In: bwp@, H. 27, S. 1–19.

Maier, Maja S./Vogel, Thomas (Hrsg.) (2013): Übergänge in eine neue Arbeitswelt? Blinde Flecke der Debatte zum Übergangssystem Schule-Beruf. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

Makarova, Elena/Aeschlimann, Belinda/Herzog, Walter (2016): „Ich tat es ihm gleich“ – Vorbilder junger Frauen mit naturwissenschaftlich-technischer Berufswahl. In: bwp@, Spezial 12 Berufsorientierung im Lebenslauf, S. 1–19.

Manneke, Karin/Lippegaus-Grünau, Petra/Straif, Charlotte/Bieräufel, Roland/Nüchter, Oliver (2010): Evaluierung des Berufsorientierungsprogramms in überbetrieblichen und vergleichbaren Berufsbildungsstätten. Evaluationsbericht, Offenbach. https://www.bibb.de/dokumente/pdf/100503_Evaluationsbericht_BOP.pdf – letzter Aufruf 06.07.2017.

Mayer, Christine (2009): Berufsbildung und Geschlecht – Historische Entwicklungslinien und aktuelle Bezüge. In: Faulstich-Wieland, Hannelore (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet: Geschlechterforschung. Weinheim und München: Juventa, S. 1–42.

Mayer, Christine/Krüger, Helga/Rabe-Kleberg, Ursula/Schütte, Ilse (Hrsg.) (1984): Mädchen und Frauen. Beruf und Biographie. München: Verlag Dt. Jugendinst.

Menz, Margarete (2011): Paarbeziehungen und Geschlechterverhältnisse. Konstruktionen von Geschlechterbeziehungen beim Übergang zur Elternschaft. In: Faulstich-Wieland, Hannelore (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet: Geschlechterforschung. Weinheim und München: Juventa, S. 23.

Micus-Loos, Christiane/Plößler, Melanie/Geipel, Karen/Schmeck, Marike (2016): Normative Orientierungen in Berufs- und Lebensentwürfen junger Frauen. Wiesbaden: Springer VS.

Möging, Tatjana/Tillmann, Frank/Reißeig, Birgit (2015): Entkoppelte Jugendliche am Übergang ins junge Erwachsenenalter. In: Institut für soziale Arbeit e. V. (Hrsg.): IAS Jahrbuch zur Sozialen Arbeit – Schwerpunkt Partizipation. Münster: Waxmann, S. 115–134.

Moser, Franziska (2016): Schulbuchanalysen unter Geschlechtergesichtspunkten. In: Faulstich-Wieland, Hannelore (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet Geschlechterforschung. Weinheim: Beltz Juventa, S. 1–24.

Muller, Philippe (1961): Berufswahl in der rationalisierten Arbeitswelt. Reinbek (bei Hamburg): rororo.

Müller, Monika/Blaich, Ingo (2014): Berufsorientierung im Netz. Wie rezipieren Jugendliche berufswahlrelevante Informationen im Internet? In: bwp@, H. 27, S. 1–16.

Nentwig, Lena (2015): Berufsorientierung als unbeliebte Zusatzaufgabe? Einstellungen und Selbstwirksamkeitserleben von Lehrpersonen zur Berufsorientierung im Gemeinsamen Lernen der Sekundarstufe 1. In: bwp@, H. 27, S. 1–22.

Niemeyer, Beatrix/Frey-Huppert, Christina (2009): Berufsorientierung an Allgemeinbildenden Schulen in Deutschland – Eine Bestandsaufnahme. http://www.boeckler.de/pdf/mbf_pers_bild_berufsorientierung_sek_1.pdf

Nissen, Ursula/Keddi, Barbara/Pfeil, Patricia (2003): Berufsfindungsprozesse von Mädchen und jungen Frauen. Erklärungsansätze und empirische Befunde. Opladen: Leske+Budrich.

Preis, Nina/Niebl, Frauke/Stecher, Ludwig (2012): Das Schülerbetriebspraktikum: Pädagogische Notwendigkeit oder überflüssige Maßnahme?, Gießen. <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2012/9104/> – letzter Aufruf 06.07.2017.

Puhlmann, Angelika (2005): Welche Rolle spielt das Geschlecht bei der Berufswahl? In: Welche Rolle spielt das Geschlecht bei der Berufswahl? – Strategien zur Erweiterung des Berufswahlspektrums junger Frauen und Männer. Dokumentation der Fachtagung vom 7. April 2005. Hamburg, S. 4–11.

- Puhlmann, Angelika (2014):** Internet & Betriebspraktika – eine gute Verbindung für die Berufsorientierung? In: Kunert, Carolin/Puhlmann, Angelika (Hrsg.): Die praktische Seite der Berufsorientierung. Modelle und Aspekte der Organisation von Praxiserfahrungen im Rahmen der Berufsorientierung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 51–59.
- Puhlmann, Angelika/Gutschow, Katrin/Rieck, Andrea/u. a. (2011):** Berufsorientierung junger Frauen im Wandel, Bonn.
- Rahn, Sylvia/Hartkopf, Emanuel (2016):** Geschlechtsuntypische Berufswahlen. Beobachtungen aus dem Berufsorientierungspanel. In: Faulstich-Wieland, Hannelore (Hrsg.): Berufsorientierung und Geschlecht. 1. Aufl., Weinheim, Bergstr.: Beltz Juventa, S. 115–132.
- Ratschinski, Günter/Struck, Philipp (2012):** Entwicklungsdiagnostik der Berufswahlbereitschaft und -kompetenz. Konzeptüberprüfungen an Sekundarschülern in einer regionalen Längsschnittstudie. In: bwp@, H. 22.
- Reißig, Birgit (2015):** Übergänge von der Schule in den Beruf. In: Sandring, Sabine/Helsper, Werner/Krüger, Heinz-Hermann (Hrsg.): Jugend. Theoriediskurse und Forschungsfelder. Wiesbaden: Springer VS, S. 187–207.
- Richter, Maria (2016):** Berufsorientierung von HauptschülerInnen. Zur Bedeutung von Eltern, Peers und ethnischer Herkunft. 1. Aufl., Wiesbaden: Springer.
- (2005):** Richtlinie für das Betriebspraktikum in den Klassen 8 bis 12/13 der allgemein bildenden Schulen. In: Mitteilungsblatt der Behörde für Bildung und Sport 50, H. 4, S. 25–27.
- Ries, Heinz (1970):** Berufswahl in der modernen Industriegesellschaft. Beitrag zu einer Theorie der Berufswahl mit einer empirischen Untersuchung bei 320 Berufswahlschülern. Bern: Verlag Hans Huber.
- Ruffer, Carmen/Wentzel, Wenka (2011):** Weiterführende Schule: Girls' Day – Berufsorientierung in Technik, IT, Naturwissenschaften und Handwerk. In: Ruffer, Carmen/Bisotto, Lynn/Brinkmann, Andrea (Hrsg.): Technikbildung verbessern – von Anfang an. Ausgewählte Forschungsergebnisse des europäischen Projekts UPDATE. Bielefeld, S. 70–87.
- Rustemeyer, Ruth (2009):** Geschlechtergerechte Gestaltung des Unterrichts. In: Faulstich-Wieland, Hannelore (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet: Geschlechterforschung. Weinheim und München: Juventa, S. 32.
- Schmid-Thomae, Anja (2012):** Berufsfindung und Geschlecht. Mädchen in technisch-handwerklichen Projekten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schmid-Thomae, Anja (2014):** Der Girls' Day: Chancen und Fallstricke eines Berufsorientierungsprojekts für Mädchen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, H. 1, S. 34–37.
- Scholand, Barbara (2016):** Undoing Circumscription? Berufsbezogene Interessen und Kenntnisse von Schülerinnen und Schülern im 8. Jahrgang. In: Faulstich-Wieland, Hannelore (Hrsg.): Berufsorientierung und Geschlecht. 1. Aufl., Weinheim, Bergstr.: Beltz Juventa, S. 58–84.
- Schulze, Rudolf (1922):** Aus der Werkstatt der experimentellen Psychologie und Pädagogik. Berufsberatung und Begabungsforschung. Leipzig: R. Voigtländer's Verlag.
- Statistisches Bundesamt (2016a):** Bildung und Kultur – Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2015/16. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2016b):** Bildung und Kultur – Berufliche Schulen. Schuljahr 2015/16. Wiesbaden.
- Stauber, Barbara/Pohl, Axel/Walther, Andreas (Hrsg.) (2007):** Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim [u. a.]: Juventa Verlag

Stauber, Barbara/Walther, Andreas (2007):

Subjektorientierte Übergangsforschung: methodologische Perspektiven. In: Stauber, Barbara/Pohl, Axel/Walther, Andreas (Hrsg.): Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener. Weinheim [u. a.]: Juventa Verlag, S. 41–63.

Steinritz, Gaby/Kaysner, Hans/Ziegler, Birgit

(2012): Erfassung des beruflichen Aspirationsfelds Jugendlicher – IbeA, ein Diagnoseinstrument für Berufsorientierung und Forschung. In: bwp@, H. 22.

Steinritz, Gaby/Lehmann-Grube, Sabine K./

Ziegler, Birgit (2016): Subjektive Geschlechtstyp- und Prestigeeinschätzungen. In: Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie A&O 60, H. 2, S. 90–99.

Struwe, Ulrike/Wentzel, Wenka (2010):

Berufsimages aus der Sicht von Girls' Day-Teilnehmerinnen. Ein Längsschnittvergleich zur Einschätzung technischer und sozialer Berufe durch Teilnehmerinnen des Girls' Day, Bielefeld.

Stürzer, Monika (2003): Unterrichtsformen und die Interaktion der Geschlechter in der Schule. In: Stürzer, Monika/Roisch, Henrike/Hunze, Annette/Cornelißen, Waltraud (Hrsg.): Geschlechterverhältnisse in der Schule. Opladen: Leske+Budrich, S. 151–170.

Tillmann, Frank/Schaub, Günther/Lex, Tilly/

Kuhnke, Ralf/Gaupp, Nora (2014): Attraktivität des dualen Ausbildungssystems aus Sicht von Jugendlichen. http://www.bmbf.de/pub/Berufsbildungsforschung_Band_17.pdf – letzter Aufruf 06.07.2017.

(2014): Verbindliche Inhalte der Berufs- und Studienorientierung in den Jahrgangsstufen 8, 9 und 10 in der Stadtteilschule. <http://bildungsserver.hamburg.de/contentblob/4448872/469061608cf68a636722d0f04b294b14/data/boso-verbindliche-inhalte.pdf> – letzter Aufruf 06.07.2017.

Vodafone Stiftung Deutschland (2014): Schule, und dann? Herausforderungen bei der Berufsorientierung von Schülern in Deutschland, Düsseldorf.

Vogd, Werner (2005): Qualitative Forschungsmethoden: Teilnehmende Beobachtung, Berlin. <http://userpage.fu-berlin.de/^vogd/Teilnehmende-Beobachtung.pdf> – letzter Aufruf 06.07.2017.

Wanger, Susanne (2011): Viele Frauen würden gerne länger arbeiten. Ungenutzte Potentiale in der Teilzeit. In: IAB Kurzbericht, 9/2011.

Wehner, Nina/Schwiter, Karin/Hupka-Brunner,

Sandra/Maihofer, Andrea (2016): Geschlechterungleichheiten in Ausbildungs- und Berufsvläufen junger Erwachsener in der Schweiz. Ergebnisse aus einer Mixed-Methods-Studie. In: Faulstich-Wieland, Hannelore (Hrsg.): Berufsorientierung und Geschlecht. 1. Aufl., Weinheim, Bergstr: Beltz Juventa, S. 23–38.

Wentzel, Wenka (Hrsg.) (2007): Ingenieurin statt Germanistin und Tischlerin statt Friseurin? Evaluationsergebnisse zum Girls' Day – Mädchen-Zukunftstag. Bielefeld: Kompetenzzentrum Technik-Diversity-Chancengleichheit e. V.

Wentzel, Wenka (2008): „Ich will das und das ist mein Weg!“ – Junge Frauen auf dem Weg zum Technikberuf. Qualitative Interviews mit ehemaligen Girls' Day Teilnehmerinnen in Ausbildung und Studium. Bielefeld.

Wentzel, Wenka (2013): Wunsch und Wirklichkeit – Berufsfindung von Mädchen mit Migrationshintergrund, Bielefeld.

Wentzel, Wenka (2016): Evaluation des Girls' Day – Mädchen-Zukunftstags 2015, Bielefeld. https://www.girls-day.de/Ueber_den_Girls_Day/Daten_und_Fakten/Girls_Day-Evaluation/Girls_Day-Evaluationsergebnisse_2015

Wentzel, Wenka/Mellies, Sabine/Schwarze, Barbara (Hrsg.) (2011): Generation Girls' Day. Leverkusen: Budrich UniPress Ltd.

West, Candace/Zimmerman, Don H. (1991): Doing Gender. In: Lorber, Judith/Farrell, Susan A. (Hrsg.): The social construction of gender. Newbury Park: Sage, S. 13–37.

Wikipedia (2017): Girls' Day – <https://de.wikipedia.org/wiki/Girls%E2%80%99Day> – letzter Aufruf 3.2.2017

WSI (2017): Niedriglohnquoten in 17 EU-Ländern 2010 – <http://www.boeckler.de/62515.htm> – letzter Aufruf 1.2.2017

Zöller, Maria (2014): Gesundheitsfachberufe im Überblick. Neues Serviceangebot des BIBB. Bonn.

Die Berufsorientierung ist an allgemeinbildenden Schulen in den vergangenen Jahren erheblich ausgebaut worden. Nach wie vor ist dabei die geschlechterstereotype Berufswahl dominierend. Ziel des berufsorientierenden Unterrichts ist aber auch eine Erweiterung des Berufswahlspektrums von Jungen und Mädchen. Am Beispiel Hamburger Schulen wurde untersucht, ob und wie es gelingt, eine gendersensible Berufsorientierung im schulischen Rahmen umzusetzen. Es zeigt sich, dass bildungspolitische Vorgaben in der Praxis nur partiell umgesetzt werden, den Bildungsaspirationen der Schüler/innen nur bedingt Rechnung getragen wird und der Anspruch, Geschlechterklischees in der Berufswahl abzubauen, noch weitgehend ungelöst ist.

WWW.BOECKLER.DE

ISBN 978-3-86593-276-1