

**9.Bericht
zur Umsetzung der
Bielefelder Rahmenrichtlinien
zur Förderung der Mädchenarbeit
in der Kinder- und Jugendhilfe**

**Schwerpunkt
„Mädchen im Übergang
Schule – Beruf
Herausforderungen und Möglichkeiten
einer geschlechtergerechten Unterstützung“**

Mädchen im Übergang Schule – Beruf Herausforderungen und Möglichkeiten einer geschlechtergerechten Unterstützung

1. Einleitung

2. Herausforderungen im Übergang Schule – Beruf für Mädchen und Möglichkeiten einer geschlechtergerechten Unterstützung - Auswertung von 4 Expertinneninterviews - von *Melanie Plößer* und *Sophie Brzezinski*

- 2.1 Vorgehen
- 2.2 Herausforderungen im Übergang Schule - Beruf/Studium
 - 2.2.1 Normative Erwartungen an Mädchen und Frauen
 - 2.2.2 Strukturelle Begrenzungen an den Übergängen von Mädchen und jungen Frauen
 - 2.2.3 Zusammenfassung
- 2.3 Unterstützungsmöglichkeiten für Mädchen und junge Frauen im Übergang Schule - Beruf/Studium
 - 2.3.1 Von der Berufsberatung zur Lebensplanberatung
 - 2.3.2 Arbeit an Geschlechterstereotypen
 - 2.3.3 Intersektionalität
 - 2.3.4 Kontextbezug
 - 2.3.5 Zeit
 - 2.3.6 Berücksichtigung struktureller Ungleichheiten
- 2.2 7 Zusammenfassung
- 2.4 Literatur

3. Mädchen im Übergang Schule – Beruf: Zahlen und Fakten

- 3.1 Schulabschlüsse
- 3.2 Duale Ausbildung
- 3.3 Schulische Ausbildung
- 3.4 Berufliche Qualifizierung
- 3.5 Sonstiges
- 3.6 Studienwahl

4. Handlungsempfehlungen und Forderungen

- 4.1 Bereich Berufsberatung
- 4.2 Bereich Jugendhilfe
- 4.3 Bereich Schule
- 4.4 Bereich Arbeitgeber*innen
- 4.5 Bereich Industrie- und Handelskammer
- 4.6 Bereich „Stadt Bielefeld“
- 4.7 Öffentlichkeitsarbeit
- 4.8 Veränderungen in der Frauen- und Familienpolitik

1 Einleitung

Der Übergang von Schule in Studium oder Ausbildung stellt für Jugendliche eine zentrale Bewältigungsaufgabe dar (vgl. Fend 2013). So gilt es für Mädchen und Jungen einen, bzw. den „richtigen“ Ausbildungs- oder Studienplatz zu finden und eine tragbare Berufs- und Zukunftsperspektive zu entwickeln. Mädchen und junge Frauen werden in diesen Übergangsprozessen vielfach als „Bildungsgewinnerinnen“ verstanden, werden ihnen doch größere schulische Erfolge attestiert (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008). Allerdings wird bei einem genaueren Blick deutlich, dass diese Ergebnisse nicht so eindeutig sind, wie es scheint. Und spätestens bei der Einmündung ins Berufsleben schlagen sich die vermeintlich besseren Bildungsvoraussetzungen von Mädchen und jungen Frauen weder in erweiterten Berufswahlen noch in besseren Chancen auf dem Arbeitsmarkt nieder. Vielmehr zeigt sich der Arbeitsmarkt nach wie vor geschlechtsspezifisch segregiert und lässt sich weiterhin eine klare Differenz in der Entlohnung von Frauen und Männern konstatieren (vgl. BMFSJ 2009). Darüber hinaus sind Mädchen und junge Frauen immer noch seltener in „karriereträchtigen“ Ausbildungen und dafür verstärkt in solchen Ausbildungsberufen vertreten, die geringer entlohnt werden und weniger Aufstiegsmöglichkeiten bieten. Diese konstatierten geschlechtsspezifischen Unterschiede im Übergang von der Schule in den Beruf oder ins Studium werden deshalb im Rahmen des 9. Berichts zur Umsetzung der Bielefelder Rahmenrichtlinien für Mädchenarbeit in der Kinder- und Jugendhilfe in den Fokus gerückt. So sollen durch den Bericht Antworten auf folgende Fragen gegeben werden:

- Welche Herausforderungen stellen sich jungen Frauen und Mädchen¹ in Bielefeld im Übergang Schule-Beruf?
- Welche besonderen Anforderungen haben diese zu bewältigen?
- Welche Unterstützungsmöglichkeiten und Angebote brauchen Mädchen und junge Frauen im Übergang Schule-Beruf?
- Wie kann das Berufswahlspektrum von Mädchen und jungen Frauen erweitert werden?
- Welche Veränderungen auf struktureller und institutioneller Ebene sind wünschenswert?
- Welche Handlungsempfehlungen können zur Verbesserung des Übergangs von Mädchen und Frauen gegeben werden?

Um Antworten auf diese Fragen zu finden, werden im ersten Teil des Berichts (Kapitel 2) Ergebnisse einer Interviewstudie von Sophie Brzezinski und Melanie Plößer vorgestellt. Im Rahmen der Studie wurden leitfadengestützte Expertinneninterviews mit vier Bielefelder (Sozial-)Pädagoginnen durchgeführt, die

¹ An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass es „die“ Mädchen nicht gibt. Vielmehr unterscheiden sich die Lebenswelten der Mädchen in Bezug auf eine Vielzahl gesellschaftlicher Differenzlinien (z.B. hinsichtlich ökonomischer Ressourcen, Wohnumfeld, Migrationserfahrung, sexueller Orientierung, Behinderung usw). Mädchen und Jungen sind damit „unterschiedlich verschieden“ (vgl. Lutz/Wenning 2001) und sie machen folglich auch „unterschiedlich verschiedene“ Erfahrungen und entwickeln „unterschiedlich verschiedene“ Bewältigungsstrategien. Gleichwohl lassen sich mit Bezug auf die Gruppe der Mädchen auch kollektiv geteilte Erfahrungs- und Orientierungsmuster herausstellen, insofern Jugendliche im Prozess der Sozialisation als entweder „Mädchen“ oder „Jungen“ sozial konstruiert und adressiert werden.

im Bereich des Übergangs von Mädchen und jungen Frauen von der Schule in den Beruf bzw. ins Studium tätig sind. Die Interviewanalysen zeigen dabei zum einen auf, welche aktuellen Herausforderungen und Probleme sich jungen Frauen und Mädchen im Übergang stellen. Zum anderen werden wünschenswerte Unterstützungsmöglichkeiten zur Verbesserung der Situation von Mädchen und jungen Frauen diskutiert.

In einem zweiten Zugang (Kapitel 3) werden dann aktuelle Daten zur Schul- und Ausbildungssituation von jungen Frauen und Mädchen in Bielefeld dargelegt.

Die aus der Analyse der Interviews und der empirischen Daten zur Situation von Mädchen und jungen Frauen im Übergang von Schule und Beruf gewonnenen und in den Kapitel 2 und 3 ausführlich dargelegten Ergebnisse lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- **Die Berufs- und Studienfachwahlen der jungen Frauen (und jungen Männer) erweisen sich weiterhin als geschlechtsspezifisch geprägt und begrenzt.**
- **Mädchen und junge Frauen werden mit geschlechterstereotypen Erwartungen konfrontiert, die ihre Wahlen einengen.**
- **Mädchen und jungen Frauen sind in besonderem Maße mit normativen Erwartungen hinsichtlich ihrer Berufs- und Studienwahlen durch Eltern, Peers und Freund*innen konfrontiert.**
- **Im Rahmen der Berufs- und Studienfachwahlen spielen für jungen Frauen und Mädchen Fragen der Vereinbarkeit (von Familie und Beruf) eine zentrale(re) Rolle.**
- **An Mädchen und junge Frauen werden hoch widersprüchliche Erwartungen gestellt, die sie individuell zu lösen haben.**
- **Mädchen und junge Frauen erfahren strukturelle und institutionelle Benachteiligungen im Übergang Schule-Beruf. Zugleich erweist sich die Auswahl an Arbeitsmöglichkeiten und Ausbildungsberufen als begrenzter. Auch gibt es weniger Unterstützungsangebote gerade für weniger bildungsprivilegierte Mädchen und junge Frauen.**

Die aus der Analyse der Interviews und der empirischen Daten zur (besseren) Unterstützung von Mädchen und jungen Frauen gewonnenen und in den Kapitel 2 und 3 ausführlich dargelegten Ergebnisse lauten wie folgt:

- ***Lebensplanberatung statt Berufsberatung:* Angebote der Berufsberatung sollten nicht nur auf „Arbeit“ fokussieren, sondern die vielfältigen Lebensthemen der jungen Frauen (und Männer) berücksichtigen**
- **Im Rahmen von Beratungs- und Unterstützungsangeboten muss Raum und Zeit sein, um weiterhin bestehende Geschlechterstereotype thematisieren zu können und individuell bzw. kontextbezogen beraten und unterstützen zu können.**
- **Neben der Kategorie Geschlecht gilt es weitere Kategorien sozialer Ungleichheit zu bedenken – wie z.B. Behinderung, Sexualität, Class, Migration usw.**

- **Weiterhin bestehende strukturelle Benachteiligungen von Mädchen und jungen Frauen (z.B. fehlende Ausbildungsmöglichkeiten, männlich codierte Arbeitskulturen, Vorurteile gegenüber Mädchen und jungen Frauen) gilt es aufzudecken und zu beseitigen.**

Der Bericht endet mit konkreten Handlungsempfehlungen (Kapitel 4), mittels derer die aus den Analysen resultierenden Bedarfe noch einmal konkretisiert und pointiert werden.

Literatur:

Autorengruppe „Bildungsberichterstattung“: Bildung in Deutschland 2008. Ein Indikatoren gestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld: Bertelsmann.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2009): Dossier: Entgeltungleichheit zwischen Frauen und Männern in Deutschland. Online: <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung4/Pdf-Anlagen/dossier-entgeltungleichheit,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf> [letzter Zugriff: 25.2.2017]

Fend, Helmut (2013): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. 3., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verlag.

Lutz, Helma/Wenning, Norbert: (2001) (Hrsg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen 2000

2 Herausforderungen im Übergang Schule–Beruf für Mädchen und Möglichkeiten einer geschlechtergerechten Unterstützung. Auswertung von vier Expertinneninterviews

von Melanie Plößer und Sophie Brzezinski

2.1 Vorgehen

Um die besonderen Herausforderungen, die sich jungen Frauen und Mädchen im Übergang Schule und Beruf/Studium stellen, genauer zu beleuchten und Hinweise für die Verbesserung der pädagogischen Unterstützung von Mädchen und jungen Frauen in Bielefeld zu geben, sind vier Expert*inneninterviews durchgeführt worden. Gläser und Laudel (2009) verstehen Expert*inneninterviews als „spezielle Methode“ (S. 12), die dazu eingesetzt werden kann, um „mittels Interviews das Wissen von Experten zu einem bestimmten sozialen Sachverhalt“ zu erschließen. Expert*innen nehmen in sozialwissenschaftlichen Untersuchungen eine besondere Rolle ein, da diese zum einen als „Zeugen´ der (...) interessierenden Prozesse“ (ebd.) verstanden werden können und sie zum anderen „eine besondere, mitunter sogar exklusive Stellung in dem sozialen Kontext einnehmen“ (Gläser/Laudel 2009, S. 13), der untersucht werden soll. Um also besondere Bedarfe in der Begleitung von Mädchen und jungen Frauen im Übergang von der Schule in den Beruf oder ins Studium rekonstruieren zu können, gilt es im Bereich des Übergangs von Schule in Beruf/Studium tätige Pädagog*innen zu befragen, „die aufgrund ihrer Beteiligung“ ein besonderes Wissen über die zu rekonstruierenden „Sachverhalte erworben haben“ (ebd.).

Durch die Vorbereitungsgruppe für die Erstellung des Mädchenberichts wurden deshalb vier Pädagog*innen bzw. Sozialarbeiter*innen ausgewählt und angefragt, die im Bereich des Übergangs von Mädchen und jungen Frauen von der Schule in Studium und Beruf tätig sind:

- Eike Bartheidel, Pädagogin im Mädchentreff e.V. Bielefeld für den Bereich Beratung von Mädchen und jungen Frauen in offenen Einrichtungen. (Kürzel: E.B. Mädchentreff)
- Ilkay Basuslu-Polat, Beraterin im Rahmen der Kommunalen Koordinierung: Übergang Schule – Beruf. Jugend stärken im Quartier der REGEmbH Bielefeld (Kürzel I.B.-P. REGE)
- Eva Heselhaus, Schulsozialarbeiterin der AWO an der Ernst-Hansen-Schule, einer Ganztagsförderschule. Das Interview wurde gemeinsam mit Barbara Salzenberg, Lehrerin an der Ernst-Hansen-Schule geführt (Kürzel: E.H. Schule und B.S. Schule)
- Dr. Ursel Sickendiek, Leiterin der Zentralen Studienberatung der Universität Bielefeld für den Bereich Übergang Schule – Studium (Kürzel U.S. Studienberatung)

Die Interviews sind als leitfadengestützte Interviews geführt worden. Die im Rahmen der Interviews gestellten Fragen zielten dabei zum einen darauf ab, Hinweise auf mögliche besondere Herausforderungen in den Übergängen von Mädchen und jungen Frauen in Beruf/Studium zu erhalten („Wie erleben Mädchen und Frauen Ihrer Ansicht nach den Übergang?“ „Sehen Sie Unterschiede zu den Bewältigungsaufgaben von Jungen?“, „Vor welche Herausforderungen sehen Sie Mädchen und junge Frauen im Übergang Schule – Beruf/Studium“ gestellt?“). Zum anderen sollten konkrete Perspektiven, Aufgaben und Wünsche für die

pädagogische Unterstützung und Begleitung von jungen Frauen und Mädchen im Übergang ermittelt werden („Welche Art der Unterstützung und Beratung bräuchten Mädchen und junge Frauen Ihrer Ansicht nach?“ „Welche Unterstützung wird geleistet?“, „Was fehlt?“). Die Audioaufnahmen der Interviews sind anschließend transkribiert und über die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet worden. Ein weiteres Auswertungsmodell, an dem sich im Rahmen der Analyse orientiert wurde, stellt das von Gabriele Winker und Nina Degele (2009) entwickelte Modell der intersektionalen Mehrebenenanalyse² dar. Zentrale Ergebnisse zu den beiden Themenfeldern „Herausforderungen für Mädchen im Übergang Schule-Beruf/Studium“ (3.1) sowie „Unterstützungsmöglichkeiten für Mädchen im Übergang“ (3.2) werden im Folgenden vorgestellt und diskutiert.

2.2 Herausforderungen für Mädchen im Übergang Schule-Beruf/Studium

Studien, die die Übergänge und die damit einhergehenden Identitätswürfe von jungen Menschen in den Fokus rücken, konstatieren weiterhin bestehende Unterschiede in den lebensweltlichen Zusammenhängen von Mädchen und Jungen (vgl. etwa Micus-Loos/Plößer/Geipel/Schmeck 2016; Nissen/Keddi/Pfeil 2003; Schwiter 2015). Auch die befragten Expertinnen wiesen einhellig auf besondere Herausforderungen hin, die sich Mädchen und jungen Frauen im Übergang Schule-Beruf/Studium stellen würden.

2.2.1 Normative Erwartungen an Mädchen und junge Frauen

Als ein zentrales Merkmal der Übergangsphase wird von den Expertinnen der hohe Druck genannt, dem Mädchen und junge Frauen sich in Bezug auf ihre Einmündung in Ausbildung oder Studium ausgesetzt sehen.

„Wir beobachten, dass dieser Übergang vielen Mädchen auf jeden Fall Angst macht, also dass sie beunruhigt sind, dass bestimmte Dinge einfach nicht so gut klappen. Ihnen stellt sich die Frage, ob sie überhaupt einen Ausbildungsplatz finden (...). Dann gibt es da durchaus auch Ängste, dass es Lücken im Lebenslauf gibt, dass sie nicht die Kurve und den Sprung finden. Das ist auf jeden Fall ein Thema, das eine Rolle spielt.“ (E.B. Mädchentreff)

Die Pädagogin verweist hier auf die Sorgen von Mädchen, nach der Schule eine (passende) Anschlussperspektive zu finden und sie verdeutlicht die von ihr wahrgenommene Angst der Mädchen vor Lücken oder Leerstellen in der Biographie.

² Winker und Degele verstehen die Kategorien Gender, Race, Class und Body als zentrale, die „Gesellschaft strukturierende Kategorien“ (Winker/Degele 2009, S. 40). Bedeutsam werden diese vier Kategorien auf drei zentralen Ebenen, die ebenso wie die Kategorien in Wechselwirkung stehen: der Strukturebene, der Ebene der symbolischen Repräsentation und der Ebene der Identitätskonstruktionen (vgl. ebd.). So steuern die Kategorien auf der Strukturebene den „Zugang zum Erwerbsarbeitsmarkt, differenzieren die Verteilung gesamtgesellschaftlicher Ressourcen über den Lohn und weisen die Reproduktionsarbeit ungleich zu“ (Winker/Degele 2009, S. 51f.). Die strukturellen Ungleichheitsverhältnisse werden von Winker und Degele (2009, S. 54) als durch symbolische Repräsentationen gestützt verstanden, z.B. durch Vorstellungen und Bilder von „normalen Frauen und Männern“ oder dem „passenden Beruf für eine Frau“. Die Strukturen und Repräsentationen haben dann Auswirkungen auf die Identitätskonstruktionen der Subjekte, die entlang unterschiedlicher Differenzkategorien in Form von Abgrenzungs- und Ausgrenzungspraxen stattfinden und die wiederum auf Struktur- und die Repräsentationsebene zurückwirken (Winker/Degele 2009, S. 59 ff.).

„Viele Mädchen kommen mit der Erwartung zu uns, dass es sowas gibt, wie eine Richtigkeit von Studiengangentscheidungen. Eine kleinere Gruppe (...) ist auch ein bisschen angstgetrieben, hat Angst davor, etwas falsch zu machen und zum Beispiel Angst davor, Zeit zu verschwenden. Das empfinden auch viele Mädchen, zum Teil auch junge Männer oder Jungen, aber auch viele Mädchen als Druck, also relativ schnell nach dem Abitur weiterzumachen, relativ schnell das Studium abzuschließen, früh Geld zu verdienen.“ (U.S. Studienberatung)

Wie die in der Studienberatung tätige Pädagogin hervorhebt, offenbart sich der Druck, die „richtige“ Entscheidung zu treffen und dadurch schnell das Studium abzuschließen und in den Berufsmarkt einzumünden auch bei den von ihr beratenen jungen Frauen, die sich für ein Studium interessieren oder bereits studieren. Neben dem allgemeinen Druck, eine passende Ausbildung zu finden, das Studium abzuschließen und eine Stelle zu finden, zeigt sich für die Befragten noch eine weitere Besonderheit in den Orientierungsprozessen der jungen Frauen: nämlich der im Vergleich zu den Jungen stärkere Erwartungsdruck des sozialen Umfeldes. So seien Mädchen im höheren Maße den Erwartungen durch Elternhaus, Peers, Freund*innen oder Medien ausgesetzt:

„Da muss man ja auch sich darüber bewusst sein, dass ganz schön viele Erwartungen auf einen Menschen herein prasseln. Das kann natürlich auch auf einen Jungen zutreffen, aber ich glaube, die Mädchen sind da schon so ein bisschen..., dadurch eben, dass sie ein bisschen sozialer orientiert sind oder gucken: 'Was sagen die anderen so zu dem, was ich machen will?' und vielleicht auch diese Bestätigung einfach brauchen, um anerkannt zu werden. Dadurch sind sie dann halt schon ein bisschen in einer schwierigeren Situation.“ (I.B.-P. REGE)

Die Expertin macht mit ihrer Aussage deutlich, dass sie die Mädchen als abhängiger von den Wertungen Anderer erlebt. Insofern die „Vergabe von Anerkennung“ (Butler 2003, S. 34) immer auch von bestimmten „Bezugsrahmen“ (ebd.) abhängen kann, verweist die Einschätzung der Expertin auf die starke Bedeutung der Meinung Anderer zu den von den Mädchen und jungen Frauen präferierten Berufszielen, den Studiums- oder Ausbildungsplatzwahlen.

„Also Mädchen sind ja, finde ich, eh anpassungsfähiger, weil es vielleicht auch von ihnen erwartet wird und sie dann auch so diese Erwartungserwartung haben: 'Oh, von mir wird ja erwartet, dass ich eher in so eine helfende Tätigkeit reinrutsche'. Wobei auch das Elternhaus ganz oft eine wichtige Rolle spielt. Ich habe das auch ganz häufig erlebt, dass zum Beispiel gerade die Mütter ihren Töchtern so dieses Klischee weiterempfehlen: 'Ja, mach doch lieber das und das, werde doch medizinische Fachangestellte' und das Mädchen möchte vielleicht gar nicht. Also wie gesagt, die will dann was Handwerkliches machen und wird dann ganz oft einfach gebremst. Und das passiert öfter.“ (I.B.-P. REGE)

Die Expertin bezeichnet eine der besonderen Herausforderungen, die sich den Mädchen und jungen Frauen bei der Entwicklung ihrer Berufsperspektiven stellt, treffenderweise mit dem Begriff „*Erwartungserwartung*“: Die jungen Frauen und Mädchen erwarten, dass Andere an sie Erwartungen haben; sie antizipieren diese Erwartungen und planen sie bei ihren beruflichen Entscheidungen und Wahlen mit ein. Diese „*Erwartungserwartung*“ versteht die Expertin deshalb auch als ein besonders ausgeprägtes Merkmal der beruflichen Orientierung von Mädchen. Der Vorgang der Berufswahl stellt bei den Mädchen somit „keine radikale Wahl und kein

radikales Projekt dar, das auf eine bloß individuelle Entscheidung zurückgeht“ (Butler 2002, S. 313), vielmehr weist die Wahl immer auch „kollektive Dimensionen“ (ebd.) auf. Diese Einsicht, dass Berufswahlen – und zwar sowohl bei Mädchen als auch bei Jungen – keine individuellen, autonomen Akte sind, sondern vielfältige Erwartungen und Normen im Rahmen dieser Wahlen eine Rolle spielen und der soziale Kontext die jeweiligen Orientierungsprozesse beeinflusst, stellt auch eine zentrale Einsicht der neueren Berufsorientierungsforschung dar (vgl. Micus-Loos/Plößler/Geipel/Schmeck 2016; Savickas 2009, Sickendiek 2007). Allerdings weisen die Aussagen der Expertinnen darauf hin, dass die Erwartungen und normativen Anforderungen, mit denen sich Mädchen im Rahmen ihrer beruflichen Orientierungen konfrontiert sehen, andere sind als die der Jungen. Und sie machen deutlich, dass die Anerkennung der Mädchen stärker von der Wahl eines sozial erwünschten Berufs abzuhängen scheint.

Geschlechterstereotype Erwartungen

In den Interviews geben die Fachfrauen Hinweise auf die weiterhin bestehende Wirkmacht von geschlechterstereotypen Vorstellungen über die Interessen, Kompetenzen und Leistungen der jungen Frauen und Mädchen. Klingt in den oben genannten Zitaten schon die geschlechterstereotype Zuordnung von Mädchen und Frauen zu sorgenden und sozialen Tätigkeiten an, wird von der Leiterin der Studienberatung noch einmal allgemein auf die nach wie vor bestehende Wirkmacht von Geschlechternormen im Rahmen der beruflichen Orientierungsprozesse von Mädchen und jungen Frauen verwiesen:

„Diese Fragen `Wer bin ich eigentlich? Was macht mich aus? (...) Was passt zu mir?` werden mitverhandelt in diesen Fragen von Studienwahl oder Berufswahl. Gleichzeitig müssen die Wahlen zusammengebracht werden mit gesellschaftlichen Anforderungen und sehr stark eben würde ich sagen – obwohl seit Jahrzehnten dagegen angearbeitet wird, aber stellenweise leider wirkungslos – sehr stark auch mit Geschlechterrollenbildern. Das führt dazu, dass weiterhin eine relativ große Zahl von Mädchen – das belegen auch die empirischen Nachweise über die Studienentscheidungen – eher pädagogische, soziale, psychologische, sprachenbezogene Fächer wählt (...) und zum Beispiel weniger naturwissenschaftliche Fächer oder technische Fächer. Diese alte Kluft zwischen den Geschlechtern klafft also immer noch.“ (U.S. Studienberatung)

Die Expertin verdeutlicht die weiterhin bestehende Abhängigkeit der Berufswahlen von Geschlechterrollenbildern und Geschlechternormen. So muss das, was als anerkannter Berufs- und Lebensentwurf für Frauen gelten kann, immer auch als durch normative Vorstellungen über „Weiblichkeit“ beeinflusst verstanden werden. Deutlich wird damit, „dass ein bestimmtes Wissen darüber, was Männer und Frauen sind (gleichgültig, ob sich dieses Wissen im konkreten Fall als zutreffend erweist oder nicht), den Rahmen dafür schafft, welche Formen von Identität existieren können und dürfen“ (Winker/Degele 2009, S. 21). Dieses Wissen hat dann folglich auch Einfluss auf die beruflichen Identitätskonstruktionen. Wie Arbeiten zu den Übergängen von Mädchen und Frauen in den Beruf deutlich machen, geht es im Rahmen von Berufswahlen, also den Entscheidungen für oder gegen ein bestimmtes Studienfach bzw. eine Berufsausbildung, immer auch darum, normative Anforderungen an Geschlechtsidentitäten zu bearbeiten (vgl. Micus-Loos/Plößler/Geipel/Schmeck 2016, Schmidt-Thomae 2012; Schwiter 2015, Stauber 2015). Die normativen Vorstellungen und Erwartungen, denen junge Frauen und Mädchen im Rahmen beruflicher Orientierungen begegnen, sind dabei vielfältig. So begegnen den

Expertinnen neben den oben schon angeführten wirkmächtigen Bildern über „weiblich codierte“ Tätigkeitsfelder (*helfende Tätigkeiten, medizinische Fachangestellte, eher pädagogische, soziale, psychologische, sprachenbezogene Fächer*) auch Vorstellungen über für Frauen (un-)passende Arbeitszeiten, (un-)passende Körperpraktiken wie auch Vorstellungen über eine stärkere Verpflichtung zu familiären Verantwortlichkeiten und Sorgetätigkeiten.

Vereinbarkeitsfragen

Darüber hinaus wird die Orientierung an Vereinbarkeitsfragen weiterhin als zentrales Thema von jungen Frauen verstanden, das diese stark und vor allem stärker als Jungen beschäftigt:

„Ich (...) kann wirklich sagen, dass diese Fragestellung `Vereinbarkeit von Familie und Beruf`, dass die Mädchen sich damit mehr beschäftigen, wenn es um Berufswahl geht, als die Jungs oder jungen Männer – wobei es ja eigentlich für beide gleichermaßen auch eine Fragestellung ist. Und dass die jungen Frauen das zunehmend auch so sehen, zumindest die jungen Frauen, die studieren und in akademische Berufe gehen, dass sie das durchaus so sehen, dass (...) das auf jeden Fall geteilt wird. Das ist auf jeden Fall auch eine Herausforderung. Ich finde es interessant und ich habe jetzt gerade auch nochmal in der letzten Shell Studie zur Berufswahl von jungen Erwachsenen und Jugendlichen gelesen, dass gerade auch junge Frauen, die studieren, die wirklich Karriere machen wollen und sehr ambitioniert sind (...) mit der gleichen Entschiedenheit auch Familien gründen wollen und da eben die Latte sehr hoch ansetzen, das beides unter einen Hut zu bringen.“ (E.B. Mädchentreff)

Hier macht die Expertin deutlich, dass sie die Berufsplanungen von Mädchen und jungen Frauen stark als mit Fragen der Vereinbarkeit von Mutterschaft und Berufstätigkeit gekoppelt sieht. Die Aufgabe der Berufsplanung impliziere damit gerade auch für Frauen die Aufgabe, Wege zu finden Beruf *und* Familie zu realisieren. Die von Regina Becker-Schmidt (1987) beschriebene „doppelte Vergesellschaftung“ der Frauen und die damit verbundenen Konflikte und Herausforderungen erweisen sich damit weiterhin als aktuell und es werden im Zuge der beruflichen Orientierungen bereits Wege gesucht und Strategien entwickelt Beruf und Familie zu vereinbaren – wie das folgende Zitat verdeutlicht:

„Also zum Beispiel wird weniger die Frage thematisiert; `Welche Fächer interessieren mich denn?` als zum Beispiel die Frage, `Womit habe ich eine sichere, berufliche Zukunft? Also (...) ist es angebracht, wenn ich Lehramt studiere, weil ich dann eine klare Berufsperspektive habe und auch weiß, wie viel ich später verdienen werde und Beamtin sein kann?` Oder: `Ich möchte gerne Kinder haben und vielleicht muss ich mal eines Tages alleine für die Kinder sorgen und meine Mutter macht das auch und ich weiß, Lehrerin sein ist mit Mutterschaft vereinbar`. Das sind ja beispielsweise auch Anforderungen, die mit der Frage von Eignung und Neigung relativ wenig zu tun haben. Ich finde schon, dass Mädchen solche Fragen häufig auch berücksichtigen oder mit einbeziehen.“ (U.S. Studienberatung)

Orientierung an Erwartungen von Eltern, Peergroup und Freund*innen

In den Interviews werden von den Expertinnen auch schon konkrete Hinweise auf die Akteur*innen gegeben, an denen sich die Mädchen in ihren Berufs- und

Studienfachwahlen orientieren (müssen). So werden als wichtige Einflüsse, mit denen sich die Mädchen auseinandersetzen, von allen vier Expertinnen die Familie, die Peergroup und die Freund*innen genannt:

„Dann haben viele unserer Mädels dann auch noch so ihre eigenen kleinen `Schicksalsrucksäckchen` (...). Die muss man dann ja auch berücksichtigen: Was erwarten die Eltern von diesen Mädels, was diese später mal machen? Und wie ist die Rolle überhaupt bei diesen Mädels in der Familie? Das muss man (...) auch immer noch mit beachten.“ (E.H. Schule)

„Also in den Untersuchungen über Studienorientierung (...) gibt es relativ viele empirische Untersuchungen gerade auch an dieser Schwelle zwischen Schule und Studium. Es scheint so zu sein, dass für Mädchen immer noch ein bisschen mehr die soziale Erwünschtheit von Studienwahlen eine Rolle spielt. So erlebe ich subjektiv hier in der Beratung, dass die Herkunftsfamilie stark mitgedacht wird, nicht unbedingt als Einschränkung oder Belastung, sondern zum Teil auch als `Erwartungen erfüllen wollen`.“ (U.S. Studienberatung)

„Die [Mädchen] orientieren sich ja ganz häufig natürlich am Elternhaus, je nachdem, wie sie sozialisiert sind und aber auch an den Peergroups, ganz eindeutig. Sie gucken dann: `Oh, was macht meine Freundin? – Ja, das will ich auch.` Also diese eigenständige Entscheidungsfindung, die ist eigentlich so gut wie gar nicht bei den Mädchen gegeben. Das ist noch ein Unterschied zu den Jungen, glaube ich. Also die Mädchen sind schon sehr sozial orientiert – auch an Erwartungshaltungen: `Was erwartet jetzt eigentlich die Gesellschaft oder das Elternhaus von mir?` Sie werden ja schon ganz früh mit so sozialen Klischees konfrontiert und müssen sich damit auch auseinandersetzen.“ (I.B.-P. REGE)

„Diese Übergangszeit von Schule und Beruf ist oft auch eine Lebensphase, in der es viele Unsicherheiten mit der Identitätsentwicklung gibt: `Wer bin ich überhaupt? Welche gesellschaftlichen Erwartungen gibt es an mich? Welche Rollenerwartung gibt es an mich als Frau, als Mädchen? Wie lebe ich, fühle ich mich selber eigentlich in dieser Rolle?` Das ist alles natürlich nicht immer alles so rational, aber auf einer Gefühlsebene spielen diese Aspekte eine große Rolle. Also: `Passen diese Erwartungen zu mir oder passen diese Erwartungen nicht zu mir?` (...) Das schlägt sich dann ja auch bei der Berufswahl nieder, dass bei Mädchen oft, wenn sie an ihre Wunschberufe denken, die Frage auftaucht: `Was hält meine Familie von dieser Berufswahl? Was hält mein Freundeskreis davon?` Und es gibt ja auch ein großes Bedürfnis nach Anerkennung und Akzeptanz und dass andere diesen Beruf auch toll finden und dass man selbst persönliche Anerkennung für die Berufswahl oder für die Arbeit später bekommt. Und wenn das dann möglicherweise in Bereiche geht, die ungewöhnlich sind für Mädchen, dann könnte es auch schwierig werden.“ (E.B. Mädchentreff)

Alle vier Aussagen verdeutlichen die nach Ansicht der Expertinnen hohe Bedeutung der Meinungen und Erwartungen des sozialen Umfeldes, insbesondere der Familie und des Freund*innenkreises für die spätere Berufswahl. Zugleich verweisen die Aussagen auf die Abhängigkeit der Mädchen und jungen Frauen von der Anerkennung Anderer im Rahmen dieser Orientierungsprozesse. Diese Anerkennung scheint gerade dann gefährdet zu sein – so eine Expertin – wenn Mädchen in Bereiche gehen, „die ungewöhnlich sind für Mädchen“ (E.B. Mädchentreff). Die Infragestellung von gängigen Weiblichkeitsvorstellungen und die

Verschiebung stereotyper Gendernormen (z.B. durch ungewöhnliche Wahlen) erweist sich dabei als Gefährdung der Anerkennbarkeit. In den Arbeiten der Philosophin und Gendertheoretikerin Judith Butler (2009) wird deshalb auch auf „die Macht der Geschlechternormen“ für die Identitätsbildung verwiesen. Entlang von Gendernormen, das heißt entlang von normativen Vorstellungen über „Weiblichkeit“ und „Männlichkeit“, wird die Anerkennung aber auch der Ausschluss von Identitäten reguliert. Vor dem Hintergrund dieser Einsicht wird verständlich, dass junge Frauen und Mädchen ihre beruflichen Vorstellungen entlang normativer Erwartungen konstruieren (müssen), wollen sie anerkannt bleiben.

Widersprüchliche Erwartungen

Erschwerend kommt nun hinzu, dass neben der Orientierung an den Erwartungen Anderer, also der antizipierten „*Erwartungserwartung*“ (I.B.-P. REGE) gleichzeitig noch die gesellschaftliche Anforderung hinzukommt, die eigene berufliche Wahl als autonomen und gänzlich individuellen Akt zu verstehen.

„Also ganz allgemein gesagt, die gesellschaftlichen Erwartungen, die die Mädchen und jungen Frauen wahrnehmen oder die zum Teil über ihr soziales Milieu vermittelten Erwartungen, (...) zu vereinbaren mit dem, was sie selbst wollen ist zum Teil schwierig, weil Studienfachwahl hierzulande sehr stark mit persönlichen Neigungen und Eignungen verbunden wird. Also wir haben häufig die Anforderung etwas zu finden, was der eigenen Person entspricht, was der eigenen Identität nahe kommt oder was sich auch eignet, als Form die eigene Identität zu entwickeln oder eine Projektionsfläche für die eigene Identität zu finden.“ (U.S. Studienberatung)

Die Expertin verweist hier auf ein zentrales Dilemma in der der beruflichen Orientierung der jungen Frauen. Die Orientierung an den Vorstellungen Anderer gilt es zu vereinbaren mit der ebenfalls gesellschaftlich vermittelten neoliberalen Logik „des eigenen Glückes Schmied_in“ (Micus-Loos/Plößer 2015) zu sein und Entscheidungen und Wahlen allein als Ergebnis individueller Selbstkenntnis und Autonomie auszuweisen. In ihren Studien zu den Übergängen junger Frauen und Männer zeigt Karin Schwiter (2013) auf, dass junge Menschen in ihren Wahlen einem „Diskurs, der individuellen Einzigartigkeit“ (S. 230) zu folgen suchen. So müssten die Entscheidungen stets als Ergebnisse einer freien Wahl verstanden werden und sollten sich die individuellen Eigenschaften des Subjekts in den jeweiligen Berufs- und Lebensentwürfen widerspiegeln (ebd.). In Folge dessen erweise sich das den eigenen individuellen Vorstellungen entsprechende, gut geplante Leben – so Angela McRobbie (2010, S. 115) – mittlerweile sogar als die zentrale „soziale Norm zeitgenössischer Weiblichkeit“ (ebd.) – mit dem Effekt, dass „das Nichtvorhandensein dieser Formen von Selbstorganisation zum Indikator einer Pathologie, zu einem Zeichen des Scheiterns, zu einem Symptom persönlicher Schwierigkeiten“ (McRobbie 2010, S. 115) werde. Damit wird nachvollziehbar, wie groß der Druck für die Mädchen und jungen Frauen ist, die Erwartungen des sozialen Umfelds mit der Anforderung, die Wahl individuell zu treffen, auszubalancieren. Zugleich haben die neuen Normen einer den individuellen Neigungen entsprechenden Berufswahl und einer finanziellen Unabhängigkeit auch Auswirkungen auf all jene Schüler*innen, die weniger bildungsprivilegiert sind. Dass diese Mädchen (und Jungen) mit den oben skizzierten Anforderungen und Erwartungen noch einmal besonders zu kämpfen haben, machen auch die befragten Expertinnen deutlich. So wird insbesondere durch die Beraterinnen an der

Förderschule darauf verwiesen, dass sich ihre Schüler*innen neben den bestehenden Anforderungen auch noch an dem gesellschaftlichen Stigma „nur Förderschüler*in“ zu sein, abarbeiten müssen.

„Also ich glaube schon, dass sie darunter leiden, dass sie an einer Förderschule sind.“ (E.H. Schule) (...)

„Irgendwann kommt ja diese Frage: `Von welcher Schule kommst du?`. Und wenn sie zum Beispiel ein Praktikum machen, lügen unsere Kinder oft. Sie sagen dann was anderes oder sagen jedenfalls nicht, dass es eine Förderschule ist, weil sie das dann nicht offen sagen wollen. Darunter leiden sie schon, ja.“ (B.S. Schule)

Die starke gesellschaftliche Orientierung auf Erwerbstätigkeit, die laut Angela McRobbie (2010, S. 109) darauf abzielt, gerade „junge Frauen fit für den Arbeitsmarkt zu machen, was sich darin äußert, dass sie im Hinblick auf sämtliche vorstellbare Talente und Fähigkeiten zur Aktivität gedrängt werden“, birgt umgekehrt für all jene Mädchen (und Jungen), denen in der Schule weniger Talente und Fähigkeiten attestiert werden, die Gefahr des Ausschlusses und der Nicht-Anerkennung. Zugleich scheinen sich die Mädchen und jungen Frauen, die als weniger bildungsprivilegiert gelten, durchaus bewusst darüber zu sein, dass der gesellschaftliche Anspruch der individuellen Plan- und Machbarkeit, der individuellen Gestaltung des eigenen Lebens seine Grenzen hat:

„Und (...), wenn sie sich eben irgendwo bewerben wollen, sagen sie: `Ja, wenn ich schreiben muss, dass ich von einer Förderschule komme, dann kriege ich sowieso nichts.`“ (B.S. Schule)

„Und bei den Mädchen erleben wir wirklich diese Einstellung: `Ja mit mir wird irgendwas gemacht. Und notfalls, wie gesagt, heirate ich dann eben irgendwann und kriege die Kinder`.“ (B.S. Schule)

Die Aussagen verdeutlichen noch einmal, wie sehr die beruflichen Entwürfe und Selbstverständnisse von gesellschaftlichen Erwartungen und Normen geprägt sind und auch durch diese behindert werden können. Zugleich verdeutlichen sie, dass es innerhalb der Gruppe der Mädchen selber große Unterschiede gibt. Dabei scheinen neben sozialen Differenzkategorien wie Class, Race, sexueller Orientierung gerade auch die (nicht oder weniger vorhandenen) Verfügbarkeiten über objektiviertes kulturelles Bildungskapital (vgl. Bourdieu 1992) eine zentrale Rolle zu spielen.

2.2.2 Strukturelle Begrenzungen in den Übergängen von Mädchen und jungen Frauen

Neben den gesellschaftlichen Erwartungen und Normen, die an die jungen Frauen gestellt werden und entlang derer (in Familie, Freundeskreis) über Anerkennbarkeit der Berufsvorstellungen und Lebensplanungen verhandelt wird, haben nach Ansicht der Expertinnen jedoch auch strukturelle Gegebenheiten im Übergang Schule-Beruf/Studium einen Einfluss auf die Chancen der Mädchen und jungen Frauen.

So werden neben der weiterhin bestehenden Codierung von Berufen und Studiengängen als „Frauenberufe“ oder „Männerberufe“, bzw. als „Frauen- oder Männerfächer“ auch fehlende Angebote an Ausbildungsberufen oder Tätigkeitsfeldern für Frauen und Mädchen als Faktoren der Benachteiligung erkannt. Zwar werden auch die Wahlen der bildungsprivilegierteren Schüler*innen mit

Fachabitur oder Abitur durch geschlechtliche Codierungen von Studienfächern (so z.B. die Codierung von Technik als männlich, vgl. dazu Paulitz 2012) begrenzt, jedoch wird die Verengung der Berufsperspektiven von Schüler*innen, die einen Ausbildungsplatz suchen oder einer ungelernten Tätigkeit nachgehen wollen, als noch weit gravierender eingeschätzt:

„Die Angebote für Jungen sind hier in der Berufsorientierung größer als die für Mädchen. Da finde ich, kann man den Mädchen weniger anbieten als den Jungen. Das ist ein Mangel. Von daher weiß ich manchmal nicht, ob für die Mädchen dann manchmal eben auch was fehlt, was man ihnen aber auch leider nicht anbieten kann, weil es die Möglichkeiten so ohne weiteres nicht gibt.“ (B.S. Schule)

„Die Mädchen haben halt viel kleinere, viel weniger Möglichkeiten. Also die kommen an und sagen: `Ich möchte Kindererzieherin werden.` Dann sagen sie schon: `Geht nicht.` Zack, die Möglichkeit ist dann schon mal raus. (...) Außer sie werden dann da so stark, dass sie auf die weiterführende Schule gehen können. Aber eigentlich ist die Wahl für unsere Schülerinnen raus. Und viele Berufe fallen einfach weg. (...) Im Unterschied zu den Jungen ist das Problem ja auch, dass es bei den Jungenberufen – z.B. wenn man jetzt das Handwerk nimmt –selbst wenn die Jungen keine Ausbildung schaffen, trotzdem ganz viele Möglichkeiten gibt (...) z.B. auf dem Bau, da werden ja auch ganz viele Ungelernte genommen. Die Möglichkeit haben die Mädchen nicht. Kein Kindergarten stellt sie ein, wenn sie nicht irgendwie was vorweisen können, keine Altenpflege oder kein Krankenhaus kann die Mädchen einstellen (...). Kein Friseur lässt sie dann da die Haare schneiden, wenn es nur eine Angelernte ist. Also das sind oft die Unterscheide zu den Berufen der Jungen. Da gibt es einfach mehr Möglichkeiten später dann trotzdem zu arbeiten.“ (E.H. Schule)

Die beiden Pädagoginnen, die in einer Förderschule tätig sind, verweisen in ihren Ausführungen auf die weiterhin bestehende Segregation des Arbeitsmarktes in Männer- und Frauenberufe (vgl. dazu etwa Allmendinger et al. 2013; Popp 2013). Sie bestätigen damit zugleich die weiterhin erfolgende Orientierung der Mädchen (aber auch der Jungen) in ihren Wahlen an der Logik der Zweigeschlechtlichkeit mit der damit einhergehenden Konzentration auf spezifische Berufsfelder (vgl. etwa Heintz et al. 1997; Matthes/Biersack 2009). Wie Irene Pimminger (2012) in ihrer Studie zu den Übergängen von jungen Frauen in den Beruf zeigt, ist die Berufsausbildung in Deutschland weiterhin „unterhalb des Hochschulbereichs insgesamt in einen eher männlich dominierten Ausbildungsweg der betrieblichen Ausbildung sowie einen stark weiblich dominierten Ausbildungsweg der schulischen Berufsausbildung geteilt. Beide Berufsbildungswege weisen wiederum eine starke berufliche Segregation auf, das heißt eine Teilung in traditionell männliche und traditionell weibliche Ausbildungsberufe. Diese deutliche Spaltung in Frauen- und Männerberufe hat geschlechtsbezogene Ungleichheiten im Erwerbsleben zur Folge, da insbesondere viele der klassischen Frauenberufe durch niedrige Einkommenschancen, geringe Aufstiegsmöglichkeiten und schlechte Arbeitsbedingungen gekennzeichnet sind“ (Pimminger 2012, S. 22). Gerade die schulischen Ausbildungswege scheinen dann aber von Mädchen mit geringeren Bildungsabschlüssen weniger gewählt werden zu können. So zeigt auch Pimminger in ihrer Studie, „dass zwar der Anteil junger Frauen an den Schulabgängen ohne oder nur mit geringem Abschluss unterdurchschnittlich ist“ (Pimminger 2012, S. 25), jedoch Frauen mit geringen Bildungsabschlüssen „größere Schwierigkeiten an der ersten und zweiten Schwelle haben als die männliche Vergleichsgruppe. So bleiben Frauen ohne oder mit maximal

Hauptschulabschluss deutlich häufiger als Männer der Vergleichsgruppe ohne eine Berufsausbildung. Sie haben geringere Chancen auf eine betriebliche Berufsausbildung und nach absolvierter Ausbildung schlechtere Aussichten auf einen (ausbildungsadäquaten) Arbeitsplatz. Die mit Abstand geringsten Chancen auf eine duale Berufsausbildung haben junge Frauen mit Migrationshintergrund, auch wenn sie über einen mittleren Schulabschluss verfügen“ (Pimminger 2012, S. 25).

Für die Expertinnen zeigen sich die Ungleichheiten zwischen Mädchen und Jungen wie auch die Ungleichheiten zwischen bildungsprivilegierteren und weniger privilegierten Mädchen nicht nur im Ausbildungssektor selber, sondern auch in den Formen und der Anzahl der Unterstützungsangebote:

„Also wenn ich das nochmal auf den Beruf beziehe, denke ich, dass die jungen Frauen und Mädchen, die studieren möchten, weit im Vorteil sind gegenüber denjenigen, die sich für eine Berufsausbildung entscheiden oder entscheiden müssen, weil sie kein Abitur haben – zum Teil, weil es sehr viel mehr und ausgewiesener sowie zeitlich verfügbare oder erreichbare Beratungs- und Unterstützungsangebote zum Studium gibt. Meines Erachtens ist das eine gesellschaftliche Ungleichbehandlung gegenüber denjenigen, die zum Beispiel nach der zehnten Klasse die Schule beenden und eine Berufsausbildung machen. Die haben sehr viel weniger Möglichkeiten.“ (U.S. Studienberatung)

Neben den von der Expertin erkannten strukturellen Benachteiligungen, die sich gerade für Mädchen und junge Frauen ohne höhere Bildungsabschlüsse in einer geringeren Anzahl weiblich codierter Ausbildungsplätze, in geringeren Chancen, einen betrieblichen Ausbildungsplatz zu erhalten als auch durch weniger Unterstützungsangebote ausdrücke, wird auch auf weiterhin bestehende institutionelle Hindernisse verwiesen:

„Es ist leider auch so, dass gerade diese handwerklichen Berufe oder Firmen auch Bewerberinnen ablehnen. Und da muss erst mal in den Köpfen noch ein bisschen Offenheit entstehen (...). Ich habe auch Mädels, die zum Beispiel Malerin werden wollen und dann aber ganz wenige Betriebe nur finden, wo sie überhaupt erst mal ein Praktikum machen können, weil sie dann zum Beispiel als Antwort gesagt bekommen: `Ja, ich habe da jetzt nur Kerle. Und so ein junges Mädchen, ja, das bringt halt so die Gruppendynamik ein bisschen durcheinander.` Also Mädchen brauchen oder haben oftmals eine höhere Frustrationstoleranz.“ (I.B.-P. REGE)

Die Expertin verweist hier auf das Problem der Einstellungen und Vorbehalte in handwerklichen Betrieben gegenüber jungen Frauen. So weisen auch Studien darauf hin, dass die Möglichkeiten von Mädchen und jungen Frauen durch betriebliche Einstellungskriterien und geschlechterstereotype Vorstellungen in den Firmen begrenzt werden (vgl. Nissen/Keddi/Pfeil 2003). In seiner Untersuchung zu den Auswahlkriterien von Lehrlingen im Schweizer Autogewerbe zeigt etwa Christian Imdorf (2012, S. 20) auf, dass „die traditionellen Ausschlussmechanismen (...) trotz der betrieblichen Integrationsrhetorik weiter wirken. Von den jungen Frauen wird erwartet, dass sie die maskuline Betriebskultur akzeptieren und erdulden.“ Auch die Expertin weist mit ihrer Aussage unter Rückgriff auf ihre Erfahrungen in der beruflichen Unterstützung junger Frauen und Mädchen darauf hin, dass „Lehrbetriebe Geschlecht auswählen“ (Imdorf 2012). Zugleich macht sie deutlich, dass diese Einstellungen zu Frustrationen bei den jungen Frauen führen. Dass die von Imdorf (2012) beschriebene unveränderte maskuline Betriebskultur zu

Ausschlüssen und Benachteiligungen führen kann und von den jungen Frauen eine besondere Anstrengungsleistung fordert, macht die folgende Aussage deutlich:

„Wenn man ein Mädchen jetzt vielleicht in so einen anderen Zweig beraten hat, dann ist das aber für sie wirklich eine Herausforderung, wenn sie sich dann als Mädchen oder als Frau in so einer Männerdomäne beweisen müssen. Dafür müssen sie ja wirklich ein Standing haben – also als Frau, wenn du in einer Männerwelt arbeiten willst. Und da würden sie (...) auf dem wirklichen ersten Arbeitsmarkt, dann ganz schnell die Brocken hinschmeißen. Also ich glaube, so stark sind sie dann nicht oder so selbstbewusst zu sagen: `Ja, das mach ich dann aber mal hier mit euch Jungs.` (...) Da haben wir es dann hier so ein bisschen leichter bei uns, aber wenn sie dann in die Arbeitswelt gehen wollen, in Betriebe, wo die Leute auch ein bisschen fremd sind und sie nicht so richtig wissen: `Ja, wie werde ich denn da so angenommen?`; dann wird es schwierig. Da haben die Mädchen dann manchmal mehr Schwierigkeiten als die Jungen.“ (B.S. Schule)

Die Expertin macht mit ihrer Aussage die hohe Anforderung deutlich, die sich Mädchen und jungen Frauen stellt, die sich für ein männlich codiertes Arbeitsfeld entscheiden. Mit dem Begriff „Männerdomäne“ zeigt sie auf, dass es unter den Mädchen – aber eben auch unter den Pädagog*innen und Lehrer*innen – ein eindeutiges Wissen darüber gibt, welche Tätigkeitsbereiche als männlich dominiert gelten. Und mit den Begriffen „beweisen müssen“, „Standing haben“ verweist sie auf die besonderen Anstrengungen, die Mädchen mit der Wahl eines solchen Arbeitsfeldes aufbringen müssen und sie stellt heraus, dass es besonderer Ressourcen und Kompetenzen („stark“, „selbstbewusst“) bedarf, um in einer solchen Domäne bestehen zu können.

2.2.3 Zusammenfassung

Durch die Auswertung der Aussagen der Expertinnen können weiterhin bestehende Benachteiligungen von und besondere Herausforderungen für Mädchen und junge Frauen im Übergang von der Schule in den Beruf oder in das Studium identifiziert werden: Zum einen wurde von den Expertinnen der allgemeine Druck genannt, der auf Mädchen lastet, den Übergang von der Schule in Studium und Beruf erfolgreich zu meistern. In der Bewältigung dieser Anforderung scheinen die Erwartungen des sozialen Umfeldes – so die Meinung der Expertinnen – eine große Rolle zu spielen. Die soziale Erwünschtheit von Entscheidungen und die internalisierten „Erwartungserwartungen“ der Mädchen und jungen Frauen können dabei als besondere Herausforderungen verstanden werden. Zugleich erweisen sich die Erwartungen, die an die jungen Frauen durch vor allem Familie, Peergroup und Freund*innen gestellt werden, als Erwartungen hinsichtlich der passenden Darstellung der Geschlechteridentität – mit der Folge, dass für die jungen Frauen und Mädchen auch Fragen der Vereinbarkeit oder der geschlechtlichen Passung von Studienfächern und Berufen bearbeitet werden (müssen). Im Widerspruch zu der Anforderung an Mädchen und jungen Frauen die Erwartungen Anderer in der beruflichen Entscheidungsfindung zu berücksichtigen, steht die gesellschaftliche Anforderung, Entscheidungen individuell und autonom zu treffen.

Auf der strukturellen Ebene werden von den Expertinnen ein Fehlen von Ausbildungsstellen und Tätigkeitsfeldern für Mädchen genannt. Zudem wird die Zahl der Maßnahmen bei den Übergängen in Ausbildung im Vergleich zu den Angeboten für bildungsprivilegiere Mädchen, die sich für ein Studium interessieren, als geringer eingeschätzt. Auch werden die weiterhin bestehenden geschlechterstereotypen Einstellungen in Betrieben begrenzend verstanden. Der

Zugang in ein „männlich codiertes“ Arbeitsfeld scheint hingegen besondere Bewältigungsarbeiten und Anstrengungen von den Mädchen und jungen Frauen zu fordern.

Wie die angeführten Zitate verdeutlichen, können die normativen Erwartungen wie auch die erfahrenen oder antizipierten strukturellen Begrenzungen Auswirkungen auf die (beruflichen) Identitätskonstruktionen der jungen Frauen und Mädchen haben. Wie genau sich diese auf das Subjekt auswirken, welche Entwürfe aber auch welche Ausschlüsse damit einhergehen können, müsste Gegenstand einer weiteren Untersuchung sein, bei der die identitären Selbstverständnisse der Mädchen und jungen Frauen in den Fokus gerückt werden. Allerdings können mit Bezug auf die Aussagen der Expertinnen erste Vermutungen angestellt werden. So zeigen die Aussagen der Interviewten, dass diese in ihrer Arbeit mit den Mädchen und jungen Frauen zum Beispiel „Angst“ und „Druck“ erleben. Sie verweisen auf die für Mädchen notwendige „Bestätigung“ Anderer, „um anerkannt zu werden“ und charakterisieren die Mädchen als „Erwartungen erfüllen“ wollend. Die Expertinnen beschreiben die Mädchen „anpassungsfähiger“ und attestieren ihnen eine höhere, da im Vergleich zu Jungen notwendige, „Frustrationstoleranz“. Wenngleich die Expertinnen darauf verweisen, dass es „die“ Mädchen nicht gibt, sondern sich die Bedarfe und Herausforderungen aber auch die Selbstentwürfe und beruflichen Identitätskonstruktionen als immer auch von den jeweiligen sozialen Kontexten und Positionierungen der Mädchen wie auch von den zur Verfügung stehenden Ressourcen abhängig zeigen, lässt sich dennoch der besondere Unterstützungsbedarf, den Mädchen und junge Frauen für die Bewältigung des Übergangs Schule – Beruf/Studium brauchen, erkennen. In einem zweiten Zugang werden deshalb Hinweise auf die von den Expertinnen erkannten förderlichen Konzepte und Ansätze in der pädagogischen Begleitung und Unterstützung von Mädchen im Übergang gegeben.

2.3. Unterstützungsmöglichkeiten für Mädchen und junge Frauen im Übergang Schule – Beruf/Studium

In ihren Ausführungen geben die Expertinnen vielfältige Hinweise für die Gestaltung und konzeptuelle Weiterentwicklung der Unterstützungsmöglichkeiten und Angebote für junge Frauen und Mädchen im Übergang Schule-Beruf/Studium. Exemplarisch sollen hier einige zentrale Hinweise, die in den vier Interviews besonders hervorgehoben wurden, diskutiert werden.

2.3.1 Von der Berufsberatung zur Lebensplanberatung

Vor dem Hintergrund der Einsicht in die komplexen Anforderungen, die es von den jungen Frauen und Mädchen im Rahmen ihrer beruflichen Orientierungen zu bearbeiten gelte, weisen die Expertinnen auf die Notwendigkeit hin, in Beratungsangeboten nicht nur auf den Beruf zu fokussieren, sondern weitere Lebensthemen der Mädchen zu berücksichtigen:

„Aber die Idee des Mädchentreffs war eben auch, dass es ein niedrigschwelliger Ort ist, wo die Mädchen einfach hinkommen können und hier dann praktisch mit allen Fragen, die sie bewegen in Bezug auf ihre Lebensplanung, einen Ort haben. Die Beratung ist also ein Aspekt. Und was uns dabei wichtig ist, dass es wirklich eine ganzheitliche Beratung ist. Also wir sprechen nicht nur mit ihnen darüber: `Welche

Berufswünsche hast du? Was sind deine Fähigkeiten und Stärken und wohin gehen deine Interessen?’, sondern wir fragen auch: ‘Was für Wünsche und Pläne oder Ideen hast du eigentlich von deinem Leben insgesamt? Und was denkst du, was ist dir wichtig in Bezug auf deine Berufswahl? (...) Willst du Kinder haben oder willst du keine Kinder haben oder welche Fantasien hast du überhaupt, wie du leben willst später?’ Wir machen das, weil (...) es für Mädchen eine ganz große Rolle spielt, also eben nicht nur darüber nachzudenken, was sie mal werden wollen, sondern insgesamt, wie sie eben auch später mal leben wollen. Und deswegen ist das ganz wichtig bei diesem Ansatz. Deswegen sagen wir auch selten nur Berufsorientierung, sondern sprechen immer von ‘Lebensplanung und Berufsorientierung’, da wir beides im Grunde in einem Zusammenhang sehen.“ (E.B. Mädchentreff)

„Ich habe ja eben schon gesagt, dass diese Frage ‘Wer bin ich, was macht meine Persönlichkeit aus und in welche Berufe oder Fächer passe ich demzufolge?’ sehr verkürzt ist, weil – und das finde ich gerade bei Mädchen und jungen Frauen – sehr viele andere Faktoren hineinspielen in diese Phase. Also da ist zum Beispiel so etwas wie der Bezug auf die Gleichaltrigengruppe, also: ‘Was machen die anderen und lasse ich mich davon beeinflussen und will ich das auch machen?’ Oder Medien zum Beispiel sind ein sehr wesentlicher Punkt. Wir merken das in der Studienberatung unmittelbar. Wenn man das ein paar Jahre lang macht, kriegt man Moden mit: Also, ein paar Jahre lang ist dann Eventmanagement Mode oder etwas mit Medien. Oder manche junge Frauen kommen jetzt mit der Vorstellung, dass sie Gerichtsmedizinerin werden wollen, weil es eine Fernsehserie gibt, in der eine Frau Gerichtsmedizinerin ist. Sie können dann aber nicht Medizin studieren und dann reden wir z.B. darüber, ob sie vielleicht mit Chemie auch in diesen Beruf können. Also es sind Moden, die sehr stark hineinwirken, dann auch Familie und soziale Bezüge.“ (U.S. Studienberatung)

Beide Interviewausschnitte verweisen auf die Notwendigkeit, Fragen der Berufsorientierung mit Überlegungen zur allgemeinen Lebensgestaltung zu koppeln (vgl. Micus-Loos/Plößer/ Geipel/Schmeck 2016, S. 214ff.). Weil Berufswahlen immer auch mit z.B. Fragen der Vereinbarkeit von Familie und Beruf oder der örtlichen Nähe zu Familie, Freund*innen oder Partner*innen zusammenhängen, sprechen sich auch neuere Ansätze der Berufsberatung – ganz im Sinne der befragten Expertinnen – dafür aus, Berufsberatung nicht mehr als isolierten Orientierungs- und Entscheidungsakt zu verstehen, in dem es allein um berufliche Neigungen und Interessen geht, sondern allgemeine Fragen der Lebensplanung explizit einzubeziehen (vgl. Micus-Loos/Plößer/Geipel/Schmeck 2016, S. 214 ff., Savickas et al. 2009, Sickendiek 2007). Dieser Paradigmenwechsel müsse sich – so etwa die Forderung von Mark Savickas (2012) – auch in einem neuen Begriff, nämlich dem des „Life designing“ oder eben der „Lebensplanberatung“ anstelle des Begriffs der Berufsberatung ausdrücken. Wie auch die Interviews mit den Expertinnen verdeutlichen, scheinen in den beruflichen Orientierungen der jungen Frauen und Mädchen vielfältige Lebensthemen eine Rolle zu spielen, die mit den Fragen der Berufswahl zwar verknüpft sind, aber dennoch weit über Fragen der Eignung oder Passung hinausragen – wie etwa die Erwartungen der Eltern und die der Peergroup, Fragen der Vereinbarkeit aber auch Stigmatisierungs- und Diskriminierungserfahrungen (z.B. als Förderschüler*in keine Anerkennung zu erhalten oder als Mädchen aufgrund des Geschlechts von einem Betrieb abgelehnt zu werden) oder (fehlende) ökonomische oder soziale Ressourcen. Wie Ursel Sickendiek (2007) zeigt, gelte es deshalb in der Unterstützung der Übergänge von

jungen Menschen die untrennbare Verwobenheit von Berufsorientierung mit weiteren Lebensthemen anzuerkennen (vgl. auch Debus 2015, Micus-Loos/Plößer/Geipel/Schmeck 2016, Offen und Schmidt 2015). Die beiden exemplarischen Aussagen der Expertinnen verdeutlichen also, dass es im Rahmen der Unterstützung von jungen Frauen und Mädchen im Übergang Schule-Beruf/Studium ganz klar nicht nur um berufliche Wünsche oder Eignungen gehen dürfe. Vielmehr gelte es die unterschiedlichen Lebensthemen der Subjekte, ihre lebensweltlichen Verhältnisse und Entwürfe aber auch die an sie herangetragenen Rollen und Normen in den Fokus zu rücken und damit die häufig vorherrschende alleinige Orientierung auf Erwerbsarbeit um für die Mädchen und jungen Frauen wichtige lebensweltliche Aspekte zu erweitern.

2.3.2 Arbeit an Geschlechterstereotypen

Da, wie in dem ersten Teil der Analyse bereits deutlich wurde, vielfältige normative Erwartungen an die Mädchen gestellt werden, gilt es diese Normen nach Ansicht der Expertinnen im Rahmen der Arbeit mit den Mädchen und jungen Frauen aufzugreifen und auch in Frage zu stellen. Eine zentrale Rolle spielt dabei die Arbeit mit und an Geschlechterrollenklischees, wie die folgenden Interviewausschnitte verdeutlichen:

„Was ich als Herausforderung sehe ist, dass man diese Rollenklischees aufbricht und den Mädchen noch mal zeigt: `Ihr könnt viel mehr, ihr könnt das auch, was Jungs können und nur weil ihr ein Mädchen oder eine junge Frau seid, heißt das nicht, dass ihr nur bestimmte Sachen machen dürft, sondern probiert euch aus und guckt was euch gefällt.` Und nur durch dieses Ausprobieren weiß man ja letztendlich so: `Ok, das kann ich, das möchte ich.` (...) Und auch in der Schule fängt das ja schon an, das ist mir während der Schulberatung häufiger auch passiert, dass die Lehrerinnen dann schon den Mädchen gesagt haben: `Ah ne, das passt irgendwie nicht zu dir, irgendwie brauchst du irgendwie was im sozialen Bereich.` Und dagegen dann anzukämpfen (...), das ist halt ein bisschen schwierig oder anstrengend. Und es gilt die Mädchen vor allem davon zu überzeugen, dass sie sich ja eigentlich noch ein bisschen ausprobieren könnten, bevor sie sich dann festlegen. Ich glaube, das ist auch so ein Mitgrund, weswegen Mädchen eher die schulische Laufbahn einschlagen und sagen: `Ok, vielleicht kann ich mich nicht so entscheiden, ich weiß es noch nicht so genau oder mhm, ich gehe erst mal in den sozialen Bereich` und dann auch irgendwann feststellen: `Ja, so das kann es jetzt nicht gewesen sein` und dann doch nochmal irgendwie umschwenken.“ (I.B.-P. REGE)

„Also da gehört auch schon eine gewisse Beratungshaltung dazu, dass man diese Rollenklischees auch hinterfragt und sagt: `Ja, warum ist das denn so? Und da muss man sich halt auch selber reflektieren in der Arbeit und vielleicht auch die Mädchen dazu zu bringen, das zu reflektieren und fragen: `Warum denkst du denn, dass du das nicht schaffst?`“ (I.B.-P. REGE)

Die Expertin weist hier auf die Notwendigkeit hin, berufliche Orientierungsprozesse als geschlechtlich codierte Prozesse zu verstehen. Insbesondere durch sozialkonstruktivistisch orientierte Ansätze der Genderforschung ist herausgestellt worden, dass die Berufs- und Studienwahlen von Mädchen und Jungen bzw. jungen Männern und Frauen immer auch als Ergebnisse der Zuschreibung und Darstellung einer Geschlechtsidentität, mithin als „doing gender“ (vgl. West/Zimmerman 1987) innerhalb eines binär codierten kulturellen Systems der Zweigeschlechtlichkeit (vgl. Hagemann-White 1984) verstanden werden müssen. Die Expertin thematisiert damit

die berufliche Orientierung der Mädchen als Teil des doing gender Prozesses. Vor diesem Hintergrund erweist sich die pädagogische Berücksichtigung und Thematisierung der Zuschreibungen und Erwartungen, die an junge Frauen (und natürlich auch an Männer) gestellt werden – wie die Expertin deutlich macht – als unhintergebar. Gleichzeitig werden diese „doing gender-Praxen“ nicht nur als allgemeine gesellschaftliche Anforderung erkannt, sondern auch als konkrete Zuschreibungen, die durch Eltern, Lehrer*innen oder auch die Pädagog*innen selber erfolgen. Die durch z.B. eine Lehrerin gemachte Zuschreibung *„Ah ne, das passt irgendwie nicht zu dir, irgendwie brauchst du irgendwie was im sozialen Bereich“* an Mädchen wird von der Expertin als hoch wirkmächtig für die beruflichen Identitätskonstruktionen der Mädchen erkannt. Darüber hinaus wird erkennbar, dass die Wahl der Ausbildungsstelle oder des Studienfachs nicht einfach durch Informationen oder durch „gute“ Ratschläge beeinflusst werden kann. Insofern „doing Berufswahl“ immer auch „doing gender“ und umgekehrt bedeutet, gilt es – wie alle vier Expertinnen in ihren Aussagen verdeutlichen – Beratungs- und Unterstützungsangebote geschlechterreflexiv auszurichten, mit dem Ziel stereotype Vorstellungen von Geschlecht bei den Mädchen, aber eben auch bei den Eltern, anderen Bezugspersonen oder auch sich selber wahrzunehmen, diese zu thematisieren und zu hinterfragen.

2.3.3 Intersektionalität

Neben der Relevanz der Kategorie Geschlecht, die im Rahmen der Berufswahlprozesse der Mädchen und jungen Frauen eine wichtige Rolle spielt, verweisen die Expertinnen auch auf die Notwendigkeit der Berücksichtigung weiterer Differenzkategorien wie sexuelle Orientierung, Behinderung, Klasse oder Migration. Neben Kenntnissen über Geschlecht und Geschlechterkonstruktionen bräuchten Berater*innen z.B.

„Kenntnisse darüber, wie unterschiedlich sich das zum Teil in unterschiedlichen sozialen Milieus darstellt. Hilfreich ist da der Begriff der Intersektionalität, der noch mal versucht so etwas wie Geschlechterverhältnisse zusammenzubringen mit anderen Dimensionen sozialer Ungleichheit, also zum Beispiel mit Hautfarbe oder kultureller Zugehörigkeit. Zum Beispiel ist der Stadt-Land-Unterschied immer etwas, das stark in die Studienorientierung hineinwirkt. Auch Behinderungen zum Beispiel sind zu erwähnen. Zum Beispiel ist die Situation von Frauen und Mädchen mit Behinderung, nochmal eine andere als die von Jungen und jungen Männern mit Behinderungen. Es gibt Parallelen, aber auch andere Ausprägungen. Oder Geldmangel, Deutsch nicht als Muttersprache zu haben – das alles sind ja Dimensionen, die sich mit Geschlechterverhältnissen verschränken und wesentlich darauf wirken, wie Studien- und Berufsorientierungsprozesse verlaufen und wie auch die ersten Erfahrungen im Übergang dann laufen. Ich finde, darüber braucht man ein gewisses Grundwissen und auch theoretische Konzepte, an denen man sich orientieren kann, wenn man in diesem Bereich arbeitet.“ (U.S. Studienberatung)

Die Expertin macht mit ihrer Aussage deutlich, dass Mädchen (aber auch Jungen) „unterschiedlich verschieden“ (Lutz/Wenning 2001) sind und sie verweist zugleich mit dem Begriff der „Intersektionalität“ auf ein Konzept, das unterschiedliche Differenzkategorien (Behinderung, Stadt-Land, usw.) wie auch die damit einhergehenden Erfahrungen in ihrer Vielfalt und ihren jeweiligen Verwobenheiten in den Fokus rückt. Mit dem Begriff „Intersektionalität“ will die US-amerikanische Juristin Kimberlé Crenshaw (1989) deshalb ausdrücken, dass Differenzkategorien nicht

einfach addiert werden können, sondern als „Kreuzungen“, als „intersections“ verstanden werden müssen. Folglich können „historisch gewordene Macht- und Herrschaftsverhältnisse, Subjektivierungsprozesse sowie soziale Ungleichheiten wie Geschlecht, Sexualität/Heteronormativität, Race/Ethnizität/Nation, Behinderung oder soziales Milieu nicht isoliert voneinander konzeptionalisiert werden“ (Walgenbach 2012, S. 54f.). Auf die Notwendigkeit einer Berücksichtigung der Vielfalt und Verwobenheit von Differenzkategorien wird auch in der folgenden Expertinnenaussage hingewiesen:

„In Bezug auf dieses Thema Lebensplanung und Berufsorientierung ist das eine, dass es diese Stellen gibt und das andere ist auch eine entsprechende Haltung und Sensibilisierung zu haben in Bezug auf die Mädchen, also die Mädchen in ihrer Vielfalt und Unterschiedlichkeit zu sehen und dass sie unterschiedliche Hintergründe, Lebensformen, aus unterschiedlichen Familiensituationen kommen, aber auch unterschiedliche Erwartungen an ihr Leben habe (...). Zum Beispiel (...) spielt Religion eine Rolle oder nicht? Oder spielt eine Lebensform eine Rolle? Also ist ein Mädchen nicht heterosexuell, sondern lesbisch oder queer orientiert? Das hat auch Auswirkungen in Bezug auf die Berufswahl. Und das alles mit im Blick zu haben, das setzt einfach eine gewisse Reflektion voraus bei denen, die beraten oder auch Selbstreflektion. Und das denke ich, ist schon sehr wichtig.“ (E.B. Mädchentreff)

Um der Unterschiedlichkeit der Mädchen und jungen Frauen Rechnung zu tragen, wird von der Expertin eine „Haltung“ eingefordert, die sich durch eine eher fragende Hinwendung zu jeweiligen lebensweltlichen Kontexten und sozial bedeutsamen Kategorien, wie etwa der sexuellen Orientierung oder Familiensituation, auszeichnet. Zugleich ist für sie mit dieser „Haltung“ die Aufgabe der Selbstreflektion verbunden – um den jeweiligen Besonderheiten des Falls Rechnung zu tragen aber um möglicherweise auch eigenen normativen Erwartungen und Perspektivverengungen auf die Spur zu kommen.

2.3.4 Kontextbezug

Insofern im Rahmen der Berufsorientierungen eine Vielzahl von Kategorien in ihren Verwobenheiten eine Rolle spielen und sich die lebensweltlichen Zusammenhänge der Mädchen und jungen Frauen nicht verallgemeinern lassen, spricht sich die folgende Expertin für einen stärkeren Kontextbezug in der Beratungsarbeit aus:

„Man muss die ganzen Kontexte aufnehmen, warum das Mädchen denn davon überzeugt ist jetzt nur eine bestimmte Richtung einzuschlagen. Dann kommt meistens nämlich dabei raus, dass das Elternhaus zum Beispiel das nicht möchte, dass das Mädchen nur arbeiten geht oder am Fließband steht oder einen Job aufnimmt, wo man sich die Hände schmutzig machen muss. Da muss man die Mädchen ein bisschen mehr auffangen, ein bisschen bestärken darin, dass sie auch was anderes können und nicht nur auf ihre Rolle reduziert werden so: `Hä, du bist ein Mädchen, du kannst das sowieso nicht.` Es geht darum den Kontext zu hinterfragen, nochmal neue Denkanstöße zu geben und dann auch dranzubleiben.“ (I.B.-P. REGE)

Die Expertin erachtet eine kontextbezogene Beratung, das heißt eine Beratung, in der das je konkrete soziale Umfeld der Mädchen, die Erwartungen der Eltern oder allgemeine Rollenerwartungen Berücksichtigung finden, als besonders relevant –

genau deshalb weil nur so die normativen Anforderungen und sozialen Orientierungen der Mädchen verstanden aber eben auch thematisiert und verändert werden können³. Auch in der Berufsberatungsforschung wird deshalb eine stärkere Kontextfokussierung gefordert. Andreas Hirschi (2013, S. 105) empfiehlt eine Beratung, in der der Fokus der professionell Tätigen „auf der Person-im-Kontext und nicht nur auf den persönlichen Interessen oder Persönlichkeitseigenschaften des Klienten“ (Hirschi 2013, S. 105) liege. Wie durch die Expertinneninterviews gezeigt werden kann, ist die Berufswahl eben gerade keine autonome, vom sozialen Kontext unabhängige, allein auf Neigungen und Interessen basierende Entscheidung, sondern ein hoch kontextabhängiger Prozess, im Zuge dessen vielfältige soziale Erwartungen, „Geschlechtermodelle, kulturelle Muster, historische und politische Gegebenheiten“ (Sickendiek 2007, S. 74) oder auch Migrationsverhältnisse bedeutsam werden und die beruflichen Identitätskonstruktionen beeinflussen.

2.3.5 Zeit

Gerade weil der Übergang von Schule in Beruf oder Studium kein kurzer und autonomer Prozess ist, der durch Informationsvermittlung oder einmalige Testverfahren gefördert oder gar beschleunigt werden kann, wünschen sich die Expertinnen mehr Zeit, um eine langfristige und vertrauensvolle Beziehungsarbeit gewährleisten zu können:

„Ich habe immer das Gefühl, ich bin im Zeitdruck. Ich bräuchte mehr Zeit, kann ich spontan sagen.“ (E.H. Schule)

„Ja, mehr Zeit und ich empfinde, wenn ich über meine letzten Jahre nachdenke, dass man immer individueller bei den Schülern gucken muss, also jeder einzelne muss irgendwie anders bedacht werden, ob jetzt mit kleinem Rucksäckchen, großem Rucksäckchen, Stärken, Schwächen, wie auch immer.“ (B.S. Schule)

„Eine Erfahrung, die wir in den ganzen Jahren immer wieder machen, ist, dass es für viele Mädchen eine individuelle Begleitung in dieser Phase braucht und eben nicht nur kurzfristig, sondern auch über längere Zeiträume.“ (E.B. Mädchentreff)

„Mädchen brauchen ganz oft eine intensivere Beziehungsarbeit. Das merkt man dann auch: Dann kommen die Mädchen häufiger wieder, wenn sie einmal Vertrauen gefasst haben, dann kommen sie schneller wieder als so mancher Junge. Sie wissen dann: `Ok, da kann ich hin, ich hab da ein Problem.` Und wir gucken dann halt gemeinsam nach einer Lösung.“ (I.B.-P. REGE)

„Also ich hab den Anspruch daran, dass diejenigen, die zur Beratung hier waren oder in einem Workshop waren und dann nach Hause gehen, mehr Orientierung haben als vorher. Sie müssen nicht unbedingt eine Entscheidung getroffen haben. Manchmal vermittele ich ihnen sogar, dass sie lieber erst mal keine Entscheidung treffen und noch ein bisschen warten und nochmal mehr Sachen ausprobieren und nachfragen und sich nochmal überlegen, es sich durch den Kopf gehen lassen, so dass sie lieber eine Entscheidung hinauszögern, statt sie zu früh zu treffen. Aber ich möchte, dass sie einen Unterschied zu vorher merken und das ist angesichts der

³ Da die Eltern als eine zentrale Bezugsgröße in den lebensweltlichen Kontexten der Mädchen und jungen Frauen erfahren werden, wünschen die Expertinnen diese stärker in den Beratungs- und Unterstützungsangeboten einbeziehen zu können. Neben den Eltern wird aber insgesamt eine stärkere Netzwerkarbeit wie die Zusammenarbeit mit Schulen und Berufsschulen als hilfreich für die Unterstützung der jungen Frauen und Mädchen erachtet.

Komplexität der Faktoren, die in diese Übergangssituation hineinspielen, manchmal ganz schön viel für die kurze Zeit.“ (U.S. Studienberatung)

In allen vier Interviewausschnitten beschreiben die Expertinnen die Notwendigkeit mehr Zeit für die Begleitung und Beratung der Mädchen zu haben. Dabei werden unterschiedliche Gründe für die mehr Zeit beanspruchende Begleitung der Mädchen angeführt. Während die beiden Expertinnen B.S. und E.B. die Individualität jedes Beratungsfalls betonen und Zeit als unerlässlich sehen, um eine „*individuelle Begleitung*“ zu ermöglichen oder um „*individueller (...) gucken*“ zu können, wird von I.B.-P. der Aspekt der für die Beratung förderlichen „*Beziehungsarbeit*“ hervorgehoben. Durch U.S. wird dann zum einen betont, dass die Berücksichtigung der „*Komplexität der Faktoren*“, die im Rahmen der Orientierungen der Mädchen und jungen Frauen eine Rolle spielen, Zeit braucht und zum anderen, dass zeitliche Aufschübe und Räume, die es jungen Frauen ermöglichen „*zu überlegen*“ und sich Aspekte „*durch den Kopf gehen zu lassen*“ wünschenswerte Bausteine von Berufsberatungsangeboten seien. Vor diesem Hintergrund erweist es sich als hilfreich, Mädchen im Übergang Schule – Beruf/Studium Möglichkeiten für Such- und Findungsprozesse zur Verfügung zu stellen, durch die ohne Zeit- und Entscheidungsdruck, Orientierungs- und Lebensplanprozesse und ein Nachdenken über Vorstellungen vom „*gute[n] Leben*“ (Debus 2015, S. 128) möglich werden, und durch die den individuellen und kontextuellen Besonderheiten der Subjekte in einem vertrauensvollen Setting Rechnung getragen werden kann (vgl. Micus-Loos/Plößler/Geipel/Schmeck 2016, S. 237ff.).

2.3.6 Berücksichtigung struktureller Ungleichheiten

Wie durch die Antworten der Expertinnen gezeigt werden konnte, spielen im Übergang Schule – Beruf/Studium nicht nur die normativen Erwartungen des sozialen Umfelds eine Rolle, sondern auch strukturelle Bedingungen, die vielfach als Hindernisse und Barrieren für die Möglichkeiten einer geschlechtergerechten Berufswahl verstanden werden. Deshalb beziehen sich die Hinweise der Expertinnen auch nicht nur auf Fragen einer gelungene(re)n Gestaltung von Unterstützungs- und Beratungsangeboten für junge Frauen und Mädchen, sondern sie thematisieren auch die aktuellen gesellschaftlichen Bedingungen und Strukturen, durch die Mädchen und junge Frauen in ihren Möglichkeiten beschränkt werden:

„Lebensweltorientierung heißt für mich zum Beispiel in der Beratung zu Wort kommen zu lassen, wie eigentlich der Lebenshintergrund ist oder auch die Lebenslage, von der aus so etwas wie Studienorientierung passiert. Also was sind die sozioökonomischen Rahmenbedingungen, (...) oder was bedeutet es, erste Studierende zu sein in der Familie? Zu berücksichtigen, dass die Eltern vielleicht noch nie eine Uni von innen gesehen haben und gar nicht wagen würden mitzukommen, weil sie das Gefühl haben, hier sind so heilige Hallen, die man gar nicht betreten darf, wenn man (...) Metallarbeiterin ist. Da würde ich mir mehr Offenheit wünschen, mehr mit Eltern arbeiten zu können.“ (U.S. Studienberatung)

Die Expertin verweist hier auf die Relevanz der „*Lebenslage*“, also auf die Bedeutung der sozio-ökonomischen und sozio-kulturellen Bedingungen, die das Leben von Menschen und damit auch ihre Zugangsmöglichkeiten zu (Aus-)Bildung, Studium und Beruf beeinflussen. Zugleich macht sie deutlich, dass diese Lebenslagen durch Ungleichheiten, z.B. in den ökonomischen Ressourcen oder auch im kulturellen Kapital gekennzeichnet sind und als solche auch zu unterschiedlichen und

ungleichen Zugängen zu Berufs- und Studienmöglichkeiten führen können. Die Berücksichtigung dieser Ungleichheitsstrukturen wird deshalb auch als weiterer Bestandteil einer umfassenden Berufs- und Lebensplanberatung verstanden. Dabei ist es wichtig – so Frank Nestmann (2011, S. 73f.) – den Fokus „auf die ungleich verteilten Entwicklungsmöglichkeiten und -ressourcen, wie auf Entwicklungshindernisse und -barrieren, in den gesellschaftlich präformierten Lebenszusammenhängen von Bildung, Arbeit und Beruf und in den individuellen und sozialen Konstruktionen von Bildung, Arbeit und Beruf“ zu lenken. Dieses wird aber nicht nur als Aufgabe der Pädagogik, sondern als gesamtgesellschaftliche Aufgabe verstanden:

„Es ist wirklich zu hoffen, dass sich auf dem Arbeitsmarkt und in den Betrieben und Firmen und in den unterschiedlichen Branchen in Bezug auf die Situation von Frauen weiterhin noch einiges verbessert – sei es, was Bezahlung angeht, was Zugänge für Frauen auch in bestimmte Bereiche, Führungsetagen oder Vorstände und so weiter angeht oder Geschäftsführung. Sei es, dass Frauen einfach auch in den Bereichen noch mehr gefördert werden, dass es bestimmte Quotierungen gibt. Das alles halte ich für wichtig. (...) Und insofern ist die Arbeit manchmal schon auch frustrierend (...), weil diese gesellschaftlichen Zwänge immer noch so eine große Wirkung haben, dass den Mädchen nicht wirklich die ganze Palette zur Verfügung steht, also sie natürlich auch geprägt sind von Erwartungen, (...), dass diese ganzen Mechanismen ja auch stark wirken. Und ich glaube, dass da noch einiges möglich ist und dass davon auf jeden Fall auch die Jungs und die jungen Männer profitieren werden und nicht nur die jungen Frauen, dass es da einfach noch mehr Öffnung gibt und eine größere Vielfalt an Möglichkeiten, Lebensmöglichkeiten, ja, letztendlich für Mädchen und auch für Jungen und junge Frauen und junge Männer und dann im Zusammenleben auch mehr möglich ist.“ (E.B. Mädchentreff).

2.3.7 Zusammenfassung

Aus den Interviews mit den Expertinnen lassen sich hilfreiche Ansatzpunkte und Perspektiven für eine geschlechtergerechtere Unterstützung von Mädchen und jungen Frauen im Übergang Schule-Beruf/Studium ableiten. Neben der Forderung einer Ausweitung der als verengt wahrgenommenen Perspektive gängiger Berufsberatungsansätze auf allgemeine Fragen der Lebensplanung, werden von den Expertinnen eine stärkere Arbeit an und mit Geschlechterstereotypen und eine Berücksichtigung der in den Orientierungen und Möglichkeiten wirksam werdenden Vielfalt von Differenzlinien (Behinderung, Sexualität, Migration usw.) als wichtig erachtet. Darüber hinaus werden der Einbezug des sozialen Kontextes, mehr Zeit zur individuellen Fallarbeit und zum Vertrauensaufbau sowie ein Verständnis der Lebenslagen der Adressatinnen als Kernaspekte der Unterstützung und Beratung der Mädchen und jungen Frauen genannt. Flankiert werden sollte all dies aber durch einen weiterhin notwendigen gesellschaftlichen Wandlungsprozess, durch den dann „eine größere Vielfalt an Möglichkeiten, Lebensmöglichkeiten, ja, letztendlich für Mädchen und auch für Jungen und junge Frauen und junge Männer“ (E.B. Mädchentreff) eröffnet wird.

Literatur

- Allmendinger, Jutta/ Haarbrücker, Julia/Fliegner, Florian (2013): Lebensentwürfe heute. Wie junge Frauen und Männer in Deutschland leben wollen. Kommentierte Ergebnisse der Befragung 2012. Discussion Paper P 2013–002. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. <http://bibliothek.wzb.eu/pdf/2013/p13-002.pdf>. [letzter Zugriff: 25.02.2017].
- Becker-Schmidt, Regina (1987): Die doppelte Vergesellschaftung – die doppelte Unterdrückung. In: Unterkirchner, Lilo/Wagner, Ina (Hrsg.): Die andere Hälfte der Gesellschaft. Wien: ÖGB-Verlag, S. 10-27.
- Bourdieu, Pierre (1992): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik & Kultur 1. Herausgegeben von Margareta Steinrücke. VSA Verlag: Hamburg.
- Butler, Judith (2002): Performative Akte und Geschlechterkonstitution. Phänomenologie und feministische Theorie. In: Wirth, Uwe (Hrsg.): Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaft. Frankfurt a.M., S. 301-320.
- Butler, Judith (2003): Kritik der ethischen Gewalt. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Crenshaw, Kimberlé: Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine. In: The University of Chicago Legal Forum 1989, S. 139-167.
- Debus, Katharina (2015): ‚Ein gutes Leben!‘ – Ansätze, Stolpersteine und Qualitätsmerkmale einer intersektionalen geschlechterreflektierten Pädagogik integrierter Berufs- und Lebensorientierung. In: Micus-Loos, Christiane/Plößer, Melanie (Hrsg.): Des eigenen Glückes Schmied_in. Geschlechterreflektierende Perspektiven auf berufliche Orientierungen und Lebensplanungen von Jugendlichen. Wiesbaden: Springer VS, S. 115-134.
- Gläser, Jochen/Laudel, Grit (2010): Expertinneninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrument rekonstruierender Untersuchung. Wiesbaden: VS Verlag.
- Hagemann-White, Carol (1984): Sozialisation: Weiblich – Männlich? Opladen: Leske und Budrich.
- Heintz, Bettina/Nadai, Eva/Fischer, Regina/Ummel, Hannes (1997): Ungleich unter Gleichen: Studien zur geschlechtsspezifischen Segregation des Arbeitsmarktes. Frankfurt a. M. und New York: Campus.
- Hirschi, Andreas (2013): Neuere Theorien der Laufbahnforschung und deren Implikationen für die Berufspraxis. In: Hammerer, Marika/ Kanelutti, Erika/Melter, Ingeborg (Hrsg.): Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung II. Das Gemeinsame in der Differenz finden. Bielefeld: Bertelsmann, S. 105-113.
- Imdorf, Christian (2012): Wenn Lehrbetriebe Geschlecht auswählen. In: vpod Bildungspolitik, Heft 175, S. 18-20.
- Lutz, Helma/Wenning, Norbert: (2001) (Hrsg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen 2001
- Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12. Auflage. Beltz, Weinheim/Basel: Beltz.
- Matthes, Britta/Biersack, Wolfgang (2009): Gleichstellung: Wo Frauen und Männer in der Arbeitswelt stehen. IAB-Forum 1, S. 18-23.
- McRobbie, Angela (2010): Top Girls. Feminismus und der Aufstieg des neoliberalen Geschlechterregimes. Wiesbaden: Springer VS.
- Micus-Loos, Christiane/Plößer, Melanie (2015) (Hrsg.): Des eigenen Glückes Schmied_in. Geschlechterreflektierende Perspektiven auf berufliche Orientierungen und Lebensplanungen von Jugendlichen. Springer VS Verlag.

- Micus-Loos, Christiane/Plößer, Melanie/Geipel, Karen/Schmeck, Marike (2016): Normative Orientierungen in Berufs- und Lebensentwürfen junger Frauen. Wiesbaden: Springer VS.
- Nestmann, Frank (2011): Anforderungen an eine nachhaltige Beratung in Bildung und Beruf – ein Plädoyer für die Wiedervereinigung von „Counselling“ und „Guidance“. In: Hammerer, Marika/Kanelutti, Erika/Melter, Ingeborg (Hrsg.): Zukunftsfeld Bildungs- und Berufsberatung. Neue Entwicklungen aus Wissenschaft und Praxis. Bielefeld: Bertelsmann, S. 59-79.
- Nissen, Ursula/Keddi, Barbara/Pfeil, Patricia (2003): Berufsfindungsprozesse von Mädchen und jungen Frauen. Erklärungsansätze und empirische Befunde. Opladen: Leske und Budrich.
- Offen, Susanne/Schmidt, Jens (2015): Riskante Übergänge: Politische Bildung in der Berufsorientierung unter prekären Bedingungen. In: Micus-Loos, Christiane/Plößer, Melanie (Hrsg.): Des eigenen Glückes Schmied_in. Geschlechterreflektierende Perspektiven auf berufliche Orientierungen und Lebensplanungen von Jugendlichen. Wiesbaden: Springer VS, S. 99-114.
- Paulitz, Tanja (2012): Mann und Maschine. Eine genealogische Wissenssoziologie des Ingenieurs und der modernen Technikwissenschaften, Bielefeld: transcript.
- Pimminger, Irene (2012): Junge Frauen im Übergang von der Schule in den Beruf. Agentur für Gleichstellung im ESF im Auftrag des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales (Hrsg.). Berlin. <http://www.esf-gleichstellung.de/fileadmin/data/Downloads/Aktuelles/expertise_uebergang_schule_beruf_aktualisiert2012.pdf> [letzter Zugriff. 25.02.2017].
- Popp, Ulrike (2013): Geschlechtstypische Disparitäten in der Berufs- und Lebensplanung von Jugendlichen. In: Henschel, Angelika/Krüger, Rolf/Schmitt, Christof/Stange, Waldemar (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. Wiesbaden: Springer VS, S. 381-393.
- Savickas, Mark L. (2012). Life Design: A Paradigm for Career Intervention in the 21st Century. *Journal of Counseling & Development* 90, S. 13-19.
- Savickas, Mark L./Nota, Laura/Rossier, Jerome/Dauwalder, Jaen-Pierre/Duarte, Maria Eduarda/Guichard, Jean/Soresi, Salvatore/Van Esbroeck, Raoul/van Vianen, Annelies E.M. (2009): Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. In: *Journal of Vocational Behavior* 75, S. 239–250.
- Schmid-Thomae, Anja (2012): Berufsfindung und Geschlecht. Mädchen in technisch-handwerklichen Projekten. Wiesbaden: Springer VS.
- Sickendiek, Ursel (2007): Theorien und Konzepte beruflicher Beratung. In Sickendiek, Ursel/Nestmann, Frank/Engel, Frank/Bamler, Vera (Hrsg.): Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung. Tübingen: dgvt Verlag, S. 53-100.
- Schwiter, Karin (2013): Selbstkonzepte junger Erwachsener: Der Diskurs der individuellen Einzigartigkeit als Bestandteil neoliberaler Gouvernementalität. In: Grisard, Dominique/Jäger, Ulle/König, Tomke (Hrsg.): Verschieden Sein. Nachdenken über Geschlecht und Differenz. Taunus: Ulrike Helmer Verlag, S. 229-239.
- Schwiter, Karin (2015): Auf dem Weg in den Arbeitsmarkt. Junge Erwachsene im Spannungsfeld zwischen Individualität und Geschlechternormen. In: Micus-Loos, Christiane/Plößer, Melanie (Hrsg.): Des eigenen Glückes Schmied_in. Geschlechterreflektierende Perspektiven auf berufliche Orientierungen und Lebensplanungen von Jugendlichen. Wiesbaden: Springer VS, S. 61-76.
- Stauber, Barbara (2015): Riskante Übergänge und Doing gender - Vermittlungsleistungen zwischen Lebenslauf und Biographie, in: Micus-Loos,

- Christiane/Plößer, Melanie (Hrsg.): Des eigenen Glückes Schmied_in? Geschlechterreflektierende Perspektiven auf berufliche Orientierungen und Lebensplanungen von Jugendlichen, Wiesbaden: Springer VS, S. 27-42.
- Walgenbach, Katharina (2014): Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft. Opladen/Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- West, Candace/Zimmerman, Don H. (1987): Doing Gender. *Gender & Society* 2/1, S. 125-151.
- Wetterer, Angelika (2002): Arbeitsteilung und Geschlechterkonstruktion. „Gender at Work“ in theoretischer und historischer Perspektive. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Winker, Gabriele/Degele, Nina (2009): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld: transcript.

3 Mädchen im Übergang Schule – Beruf: Zahlen und Fakten

3.1 Schulabschlüsse

Im Sommer 2016 verließen insgesamt 203.053 Schülerinnen und Schüler die allgemeinbildenden Schulen in NRW. Der Mädchenanteil betrug 49,9%.

In Bielefeld betrug die Gesamtzahl der Schülerinnen und Schüler, die im Sommer 2016 die Schule verließen 4339. Im Gegensatz zu NRW verließen in Bielefeld mit 51,1 % mehr Mädchen als Jungen die Schule.

Abschlüsse von Mädchen in Bielefeld im Verhältnis zu NRW:

Abschluss	NRW	Bielefeld
ohne Schulabschluss	40,3 %	41,3 %
Hauptschulabschluss	40,5 %	42,6 %
Fachoberschulreife	48,5 %	50,4 %
Fachhochschulreife	47 %	50,3 %
Abitur	55 %	55,3 %

Im Vergleich der Zahlen zwischen Mädchen und Jungen bedeutet dies, dass bei den niederen Abschlüssen und ohne Abschluss die Jungen etwa 60% ausmachen. Bei den mittleren Abschlüssen Fachober- und Fachhochschulreife hält es sich zwischen den Geschlechtern im Gleichgewicht. Bei den höheren Abschlüssen sind dann Mädchen in der Überzahl. Allgemein gilt: Je höher der Schulabschluss desto höher ist der Anteil der Mädchen.

(Quelle: IT NRW)

3.2 Duale Ausbildung

Im Sommer 2016 sind in Bielefeld 1960 Schülerinnen und Schüler von einer Haupt-, Förder-, Gesamt- oder Realschule abgegangen. Der Mädchenanteil betrug 47,3% (= 928 absolut). Nur etwa 18% (=166) dieser Mädchen haben direkt im Anschluss mit einer betrieblichen, schulischen oder außerschulischen Ausbildung begonnen, im Gegensatz zu knapp 25% der Jungen. 11 Mädchen befanden sich zum Zeitpunkt dieser Erhebung noch im Vermittlungsprozess.

Insgesamt wurden in Bielefeld 1404 neue Ausbildungsverträge abgeschlossen, die aber auch von Personen mit höheren Bildungsabschlüssen, aus vorherigen Abgangsjahrgängen und Personen aus dem Umland abgeschlossen wurden.

Bei den TOP 10 der Ausbildungsberufe zeigt sich eine starke Geschlechtersegregation:

weiblich		männlich
Medizinische Fachangestellte	1	Kaufmann im Einzelhandel
Kauffrau – Büromanagement	2	Kfz.-Mechatroniker
Kauffrau im Einzelhandel	3	Industriemechaniker
Verkäuferin		Kaufmann – Büromanagement
Industriekauffrau	5	Industriekaufmann
Zahnmedizinische Fachangestellte	6	Verkäufer
Friseurin	7	Maschinen- und Anlagenführer

Sozialversicherungsfachangestellte	8	Fachkraft Lagerlogistik
Tiermedizinische Fachangestellte	9	Fachlagerist
Immobilienkauffrau	10	Tischler

Quelle: Agentur für Arbeit - Bielefeld

3.3 Weiterführender Schulbesuch

61,4% (= 570) der Mädchen des Schulabgangs Sommer 2016 (ohne Abitur) strebten einen höheren schulischen Abschluss an und besuchten weiter eine Schule oder ein Berufskolleg für höhere Bildungsgänge. (Quelle wie 1.2)

3.4 Berufliche Qualifizierung

In berufliche Einstiegsqualifizierung, Ausbildungsvorbereitung und Berufsfachschulen begaben sich 13,3% (=123) aller Schulabgängerinnen (ohne Abitur). (Quelle wie 1.2)

3.5 Sonstiges

Die verbleibenden 6% (=58) der Mädchen dieses Abgangsjahres lassen sich nicht mehr einheitlich beschreiben. 31 absolvierten zunächst einen Freiwilligendienst. Bei 26 Mädchen konnte ein genauer Verbleib nicht benannt werden. 1 Mädchen nahm direkt eine Berufstätigkeit auf.

3.5 Studienwahl

Der Frauenanteil in NRW lag im WS 15/16 bei 47,4%. In Bielefeld lag er mit 57% deutlich darüber. Bei den Studienanfängerinnen lag der Anteil bei 49,8%. Bei den Abschlüssen waren die Frauen dann mit 51,3% in der Mehrheit (gesonderte Zahlen für Bielefeld lagen nicht vor).

Beide Geschlechter entscheiden sich am häufigsten für ein Fach aus dem Studienbereich Wirtschaftswissenschaften. Auf den nachfolgenden Plätzen gab es dann aber deutliche geschlechtsspezifische Vorlieben. Frauen wählten an zweiter und dritter Stelle Erziehungswissenschaften und Psychologie gefolgt von humanwissenschaftlichen Fächern, Rechtswissenschaften und Sozialwesen. Männer hingegen entschieden sich für Informatik und Maschinenbau auf Platz zwei und drei und auf den weiteren Plätzen für Fächer aus dem ingenieur- und naturwissenschaftlichen Bereich.

Die Lehramtsstudiengänge wurden gesondert untersucht. Hier beträgt der Frauenanteil (für alle Schulformen) 74% aller Abschlüsse.

In den MINT Studiengängen betrug der Frauenanteil nur 29,2%.

(Quelle: NRW (ge)zählt, Hochschulen in Nordrhein-Westfalen, Ergebnisse der Hochschulstatistiken, Ausgabe 2016 herausgegeben von IT.NRW)

4 Handlungsempfehlungen und Forderungen

Die Analysen und Daten zeigen, dass Mädchen und junge Frauen weiterhin in ihren Berufs- und Studienwahlen eingeschränkt sind. Zudem wird deutlich, dass an Mädchen und junge Frauen vielfältige und zum Teil widersprüchliche Erwartungen im Hinblick auf ihre Wahlen gestellt werden. Zur Bewältigung dieser normativen und auch geschlechterstereotypen Erwartungen brauchen Mädchen und junge Frauen lebensweltorientierte und geschlechterreflexive Unterstützungs- und Beratungsangebote. Zugleich müssen strukturelle und institutionelle Benachteiligungen abgebaut werden, so dass Mädchen und junge Frauen in ihren Fähigkeiten und Ressourcen gestärkt werden und sie ihre Berufswünsche und Lebensplanungen besser verfolgen und vereinbaren können. Um diese Ziele zu erreichen, werden folgende Forderungen mit Bezug auf unterschiedliche Bereiche und Akteurguppen formuliert:

4.1 Bereich Berufsberatung (Lehrer*innen, Mitarbeiter*innen der REGE, Jugendberufsberatung der Arbeitsagenturen)

- In Angeboten der Berufsberatung sollte nicht mehr isoliert auf Arbeit und Beruf fokussiert werden. Vielmehr gilt es Fragen der Berufswahl mit Überlegungen der allgemeinen Lebensgestaltung zu koppeln.
- Beratungs- und Unterstützungsangebote sind geschlechterreflexiv und ganzheitlich auszurichten. Die (Re-)Produktion von Geschlechterstereotypen sollte vermieden werden. Ganz im Gegenteil sollten Beratungsangebote Geschlechterstereotype hinterfragen helfen.
- In Beratungs- und Unterstützungsangeboten sollten Mädchen in ihrer Vielfalt und Unterschiedlichkeit (Migration, Religion, Handicap, sexuelle Orientierung, etc.) wahrgenommen und die jeweiligen Kontexte bzw. die jeweils spezifischen Lebenswelten der Mädchen und jungen Frauen sollten berücksichtigt werden.
- Es braucht mehr Zeit für die Beratung und Begleitung von Mädchen und jungen Frauen in ihren Such- und Findungsprozessen.
- Es werden mehr und bessere Unterstützungs- und Beratungsangebote für Mädchen gefordert, die weniger bildungsprivilegiert sind, die also z.B. keine (Fach-)Hochschulreife haben.
- Gewünscht ist eine bessere Koordination der Schnittstellen zwischen Berufsberatung und Schule (z.B. Rückkoppelung der Jugendberufsagentur mit Schulen).
- Berufe sollten nicht als „Frauenberufe“ oder „Männerberufe“ bezeichnet werden, bzw. sollten solche Bezeichnungen mit Jugendlichen thematisiert und problematisiert werden.
- Darstellungen (Bilder/Texte) von Berufsbildern in Materialien der Arbeitsagenturen sollten überprüft und geschlechterreflexiv überarbeitet werden.

4.2 Bereich Jugendhilfe

- Notwendig sind die Sensibilisierung und Schulung des Personals und eine Personalentwicklung in Bezug auf Gender und Diversität.

- Gefordert werden ein geschlechter- und diversitätsreflexives Handlungswissen bei den Mitarbeiter*innen sowie geschlechter- und diversitätssensible Handlungskonzepte.
- Notwendig ist die Entwicklung flankierender Maßnahmen, durch die der Einbezug der Eltern und des sozialen Umfeldes gewährleistet wird.
- Wichtig ist die Entwicklung von Angeboten im sozialen Umfeld und den Lebenswelten der Jugendlichen (Erleichterung des Zugangs zu den Mädchen).

4.3 Bereich Schule

- Gefordert wird eine geschlechterreflexive und ganzheitliche Haltung in Unterricht und Beratung, um eine (Re-)Produktion von geschlechterstereotypen Zuschreibungen (z.B. „Technik ist nichts Mädchen“) zu vermeiden, bzw. solche Vorstellungen aufzubrechen.
- Es sollte nicht nur eine Orientierung an Kompetenzen und Qualifikationen der Schüler*innen im Hinblick auf Berufsplanungen erfolgen, vielmehr sollten weitere Lebensthemen der Schüler*innen berücksichtigt werden.
- Berufe sollten nicht als „Frauenberufe“ oder „Männerberufe“ bezeichnet werden, bzw. sollten solche Bezeichnungen mit Jugendlichen thematisiert und problematisiert werden.

4.4 Bereich Arbeitgeber*innen

- Gefordert wird eine Sensibilisierung von Arbeitgeber*innen für bestehende Ausschlüsse und Bedarfe von Mädchen und jungen Frauen.
- Notwendig sind die Thematisierung und das Aufbrechen von maskulinen Betriebskulturen
- Zugänge zu Praktikumsplätzen müssen unkomplizierter gestaltet werden. Das Praktikum selbst muss attraktiv sein, d.h. Mädchen müssen im Praktikum auch angeleitet und in die Arbeit einbezogen werden.

4.5 Bereich „Industrie- und Handwerkskammer“

- Darstellungen (Bilder/Texte) von Berufsbildern sollten überprüft und geschlechterreflexiv überarbeitet werden
- Kritische Thematisierung von maskulinen Betriebskulturen
- Begleitende Mentoringprogramme im Handwerk und in der Industrie für Mädchen einrichten. Für Mädchen mit Migrationshintergrund sind entsprechende Mentorinnen zu suchen.

4.6 Bereich „Stadt Bielefeld“

- Bereitstellung von Praktikumsstellen
- Unkomplizierter Zugang zu Praktikumsplätzen

4.7 Öffentlichkeitsarbeit

- Mädchenbericht als Infomaterial zur Verfügung stellen
- Durch Mitglieder des Fachbeirates aktiv das Gespräch suchen.

4.8 Veränderungen in der Frauen- und Familienpolitik

- Dringend notwendig ist eine emanzipatorische Frauen- und Familienpolitik, die Frauen neue Möglichkeiten schafft, sich nicht doppelten oder gar dreifachen Belastungen auszusetzen, um dann mit der neoliberalen Logik „des eigenen Glückes Schmied“ konfrontiert und alleingelassen zu werden.

Erarbeitet für den Fachbeirat für Mädchenarbeit der Stadt Bielefeld
von deren Mitgliedsfrauen

Prof. Dr. Melanie Plößer

Eva Heselhaus

Astrid Riechmann

Daniela Elbracht

maßgeblich unterstützt durch Sophie Brzezinski (wissenschaftliche Mitarbeiterin der
Fachhochschule Bielefeld, Fachbereich Sozialwesen)