



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Traditionelle Lehrstellenwahl von jungen Frauen -
Handlungsmöglichkeiten bzw. deren Umsetzung sei-
tens LehrerInnen im Rahmen des Berufsorientierungs-
unterrichts an Haupt- und Polytechnischen Schulen“

Verfasserin

Birgit Breiteneder

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie

Wien, 2010

Studienkennzahl lt. Studienblatt:
Studienrichtung lt. Studienblatt:
BetreuerInnen:

A 297
Pädagogik
Ao. Univ. Prof. Dr. Mag. Ilse Schrittemser
Dr. Günther Dichatschek

Eigenständigkeitserklärung

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst habe und dass die dabei verwendeten Quellen im Literatur- und Abbildungsverzeichnis vollständig angeführt sind.

Vorwort

Die Hälfte all jener junger Frauen, die sich für einen Lehrberuf entscheiden, wählen zwischen den Berufen Einzelhandelskauffrau, Bürokauffrau und Friseurin. 70 Prozent der Mädchen, die eine Lehre absolvieren möchten, wählen somit lediglich zwischen zehn Lehrberufen (vgl. Bican-Zehetbauer/Oswald 2002, S. 9). Eine traditionell weibliche Lehrstellenwahl junger Frauen innerhalb eines eingeschränkten Lehrstellenwahlspektrums kann dazu führen, dass eine erhöhte Übergangsgefahr im Falle eines Berufswechsels, ungleiche Aufstiegsmöglichkeiten und nachteilige Zukunftsaussichten sowie niedrigere Verdienstmöglichkeiten bestehen (vgl. Dichatschek 2003, S. 2f). Aus diesem Grund werden im Rahmen dieser Forschungsarbeit Handlungsmöglichkeiten bzw. deren Umsetzung seitens LehrerInnen im Rahmen des Berufsorientierungsunterrichts an Haupt- und Polytechnischen Schulen erhoben, um diesen Problemaspekt entgegenzuwirken.

An dieser Stelle möchte ich mich auch recht herzlich bei meiner Familie, meinen FreundInnen und meinen StudienkollegInnen bedanken, die mich im Zuge meines Pädagogikstudiums und vor allem während der Verfassung meiner Diplomarbeit unterstützt und entlastet haben. Besonders viel Dank gebührt in diesem Zusammenhang meinem Lebenspartner, meiner besten Freundin und meiner Mutter.

Kurzzusammenfassung

Dem schulischen Berufsorientierungsunterricht kommt hinsichtlich der direkten Einflussnahme im Rahmen des Berufsfindungsprozesses von jungen Frauen eine große Bedeutung zu, da die Schule diesen begleitet, indem sie bezüglich der sich widersprechenden Situation von jungen Frauen Aufschluss geben, sowie einen Rahmen schaffen kann, in dem Mädchen ihre Eindrücke der Wirklichkeit diskutieren, prüfen und Handlungsoptionen bilden können (vgl. Lemmermöhle 1993, S. 2f). In der AMS Studie 38 des Jahres 2004 „Berufsorientierung und Berufseinstieg von Mädchen in einen geteilten Arbeitsmarkt“, verfasst von Bergmann, Gutknecht-Gmeiner, Wieser u.a. wurde der hohe Stellenwert des Berufsorientierungsunterrichts für die befragten SchülerInnen und, dass es seitens der LehrerInnen im Rahmen des Berufsorientierungsunterrichts nur sehr selten zu einer Thematisierung der geschlechtsspezifischen Berufswahlthematik kommt bzw. dies stark von ihrem Interesse abhängig ist, aufgezeigt (vgl. Bergmann u.a. 2004, S. 57). Folglich dieser Erkenntnisse stellen im Zuge dieses Forschungsvorhabens nicht SchülerInnen bzw. ArbeitsmarktexpertInnen, sondern LehrerInnen des Faches Berufsorientierung an Haupt- bzw. Polytechnischen Schulen¹ die Zielgruppe der Befragung dar. Zielsetzung dieser Arbeit ist es, neben der Darstellung des theoretischen Hintergrundes, durch eine Befragung der HauptakteurInnen und zugleich Verantwortlichen deren Bewusstseinsstand darzustellen.

¹ Im Mittelpunkt dieses Forschungsvorhabens stehen Haupt- und Polytechnische Schulen, da der Berufsorientierungsunterricht der Polytechnischen Schulen auf Vorleistungen der dritten und vierten Hauptschulklassen, hinsichtlich einer vollzogenen Vermittlung von spezifischen Lehrplanpunkten, aufbauen sollte (vgl. Krämmer/Rettenbacher 2006, S. 4).

Abstract

Particular importance is being attached to career guidance classes at schools with reference to WHO exerts direct influence on young women within the framework of career development. Schools accompany this kind of process by informing about the contradictory situation of young women, as well as by providing a frame within the scope of which girls can discuss and verify their impressions of reality and can eventually come forward with different action alternatives (compare Lemmermöhle 1993, p. 2f). In the AMS study 38 of 2004 "Girls' Guidance and Entrance into Professional Life on a Sex-Specific Labour Market" written by Bermann, Gutknecht-Gmeiner, Wieser et al, the importance of career guidance classes for female students interviewed in the study was made a subject of discussion; it was also pointed out that within the framework of career guidance classes it was hardly ever the case that female teachers broached the issue of a sex-specific choice of profession but rather made it dependent on their own interests (compare Bergman et al 2004, p. 57). Due to these findings it is not female students and experts on the job market, but female teachers of career guidance classes at secondary and politechnic secondary schools² that made up the target group. The objective of the study is both presenting a theoretical background as well as revealing the status quo of the target group which is at the same time responsible for young women's career development.

² In the centre of this research project are secondary and politechnic secondary schools since career related training of politechnical secondary schools is supposed to be based on achievements of the third and fourth forms of secondary education. The teaching of specific curriculum items is done in those two classes (compare Krämmer/Rettenbacher 2006, p. 4).

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	8
1.1 Einführung in den Themenbereich	8
1.2 Aktueller Forschungsstand und Forschungsvorgehen	11
1.3 Disziplinäre Anbindung und Relevanz der Thematik	14
1.4 Aufbau und Methodik der Arbeit	16
2 Sozialisation, Geschlecht und Beruf	18
2.1 Geschlechterordnung und Geschlechterkonstruktion	20
2.2 Lebensentwürfe von jungen Frauen und deren Bedeutung für ihre Berufstätigkeit	30
2.3 Der Arbeitsbegriff – das weibliche Arbeitsvermögen – Kriterien an den Wunschberuf	38
3 Berufswahlprozesse von Frauen	46
3.1 Berufswahl junger Frauen am Übergang Schule-Beruf in der Phase der Adoleszenz und der Pubertät	47
3.2 Frauenspezifische Berufswahltheorien	55
3.3 Mögliche Folgen einer traditionell weiblichen Berufswahl	63
4 Arbeitsmarktlage	66
4.1 Geschlechtsspezifische Segregation des Arbeitsmarktes und Erklärungsansätze	67
4.2 Daten und Fakten des österreichischen Lehrstellenangebots und der traditionell weibliche Lehrstellenwahl junger Frauen	73
5 Berufsorientierungsunterricht an Haupt- und Polytechnischen Schulen und die Berücksichtigung von geschlechtsspezifischen Aspekten 	81
5.1 Analyse des Berufsorientierungslehrplans von Hauptschulen	82
5.2 Analyse des Berufsorientierungslehrplans von Polytechnischen Schulen	86

6 Handlungsmöglichkeiten im Rahmen des Berufsorientierungsunterrichts an Haupt- und Polytechnischen Schulen um einer unreflektierten traditionell weiblichen Lehrstellenwahl entgegenzuwirken	90
6.1 Berufsorientierung als Auftrag der Institution Schule	91
6.2 Handlungsmöglichkeiten und Handlungsgrenzen im Rahmen des Unterrichts	96
7 Empirische Studie	112
7.1 Zielgruppe der Befragung und Forschungsfragen	112
7.2 Erhebungsmethode	114
7.3 Auswertungsmethode	117
7.4 Resümee des theoretischen Teils und Ziel des empirischen Teils	118
8 Forschungsergebnisse	131
8.1 Darstellung und Interpretation der Ergebnisse	132
9 Literaturverzeichnis	141
10 Abbildungsverzeichnis	154
11 Anhang	155

1 Einleitung

„Meine Position ist die der gleichen Teilhabe der Geschlechter an gesellschaftlichen Verpflichtungen und Honorierungen, eine Position, die gleiche Zugangsmöglichkeiten zu chancenreichen Berufen für Mädchen und Jungen einfordert“ (Ostendorf 2005, S. 12). Ziel dieses Forschungsvorhabens ist es, durch das Herausarbeiten von Handlungsmöglichkeiten, die im Zuge des Berufsorientierungsunterrichts an Haupt- und Polytechnischen Schulen von Seiten der LehrerInnen umgesetzt werden können, um einer unreflektierten traditionell weiblichen Lehrstellenwahl entgegenzuwirken, einen Beitrag dazu zu leisten.

1.1 Einführung in den Themenbereich

Im Rahmen der Betrachtung von Statistiken hinsichtlich der von jungen Frauen und Männern gewählten Lehrberufen wird ersichtlich, dass sich die Wahl von Mädchen innerhalb eines sehr geringen Lehrstellenwahlspektrums erstreckt (vgl. Bergmann u.a. 2004, S. 16). Die Hälfte all jener jungen Frauen, die sich für einen Lehrberuf entscheiden, wählen zwischen den Berufen Einzelhandelskauffrau, Bürokauffrau und Friseurin. 70 Prozent der Mädchen, die eine Lehre absolvieren möchten, wählen lediglich zwischen zehn Lehrberufen (Näheres siehe Kapitel 4.2) (vgl. Bican-Zehetbauer/Oswald 2002, S. 9).

„Die Begriffe 'traditionelle' beziehungsweise 'nichttraditionelle' Berufswahl [die im Rahmen des Themas dieser Diplomarbeit von zentraler Bedeutung sind; Anm. B.B.] sind einem ständigen Prozess und Bedeutungswandel unterworfen“ (Bican-Zehetbauer/Matkovits/Roessler 1994, S. 31). Als nichttraditionelle Berufe werden Berufe bezeichnet, die nicht die drei von Frauen am häufigsten bevorzugten Lehrberufe sind. Des Weiteren gelten als nichttraditionelle Berufe solche Berufe, die eine geringere Anzahl an weiblichen als an männlichen KollegInnen aufweisen, handwerkliche und technische Arbeitsvollzüge beinhalten sowie Berufe im Zuge derer die Möglichkeit einer Höherqualifizierung besteht. Der zuletzt genannte Aspekt beruht auf der Tatsache, dass das berufliche Streben von Mädchen in einem

geringeren Ausmaß unterstützt wird als das von Jungen (vgl. Bican-Zehetbauer/Matkovits/Roessler 1994, S. 31).

Eine traditionell weibliche Lehrstellenwahl junger Frauen innerhalb eines eingeschränkten Lehrstellenwahlspektrums kann dazu führen, dass eine erhöhte Übergangsgefahr im Falle eines Berufswechsels, ungleiche Aufstiegsmöglichkeiten und nachteilige Zukunftsaussichten sowie niedrigere Verdienstmöglichkeiten bestehen. Die geringere Entlohnung vermindert die Chance einer eigenständigen Existenzsicherung bzw. begünstigt den Umstand, dass Frauen im Rahmen der Familienphase vor dem Hintergrund von ökonomischen Überlegungen häufig ihre Erwerbstätigkeit unterbrechen (Näheres siehe Kapitel 3.3) (vgl. Dichatschek 2003, S. 2f).

Auf der einen Seite kommt es heute aufgrund dessen, dass Frauen längere Berufs- und Schulausbildungen absolvieren, vermehrt erwerbstätig sind, sich klassische Frauenbilder auflösen und private Lebensweisen wandeln zu individuelleren bzw. unterschiedlicheren weiblichen Biografien (Näheres siehe Kapitel 2.2). Auf der anderen Seite werden junge Frauen vor dem Hintergrund bestehender Geschlechterverhältnisse mit beschränkten Möglichkeiten hinsichtlich des Übergangs von der Schule in den Beruf konfrontiert (siehe Kapitel 4.1). Diese bestehenden Geschlechterverhältnisse sind jedoch bei der Zuordnung von Ressourcen, wie Arbeit und Gehalt, entscheidende Faktoren. Des Weiteren wirken diese auf subjektive Orientierungen junger Frauen und mindern ihre Möglichkeiten in Ausbildung und Beruf (vgl. Lemmermöhle 1993, S. 118f).

Es zeigt sich, dass dies keinen bildungspolitischen, sondern einen gesellschaftspolitischen Problemaspekt darstellt und somit auch nicht mittels bildungspolitischer Maßnahmen zu lösen ist (vgl. Dichatschek 2003, S. 1). Geschlechterrollen werden gesellschaftlich, auf Sozialisationsvorgängen beruhend, hervorgebracht (Näheres siehe Kapitel 2.1) (vgl. Groth 2000, S. 12). Die Institution Schule ist in diesem Zusammenhang als eine Sozialisationsinstanz, neben Familie und der Gruppe von Gleichaltrigen, von Bedeutung (Näheres siehe Kapitel 6.1) (vgl. Koller 2008, S. 129). Ihr kommt im Rahmen des Berufsorientierungs- und Berufswahlprozesses aufgrund von zwei Aspekten eine wesentliche Rolle zu. Zum einen vermittelt sie spezielle Rollenbilder, Einstellungen und Wertvorstellungen und zum anderen besteht durch spezifische Unterrichtsgegenstände und -inhalte die Möglichkeit einer unmittelbaren Einflussnahme (vgl. Bergmann u.a. 2004, S. 56). In diesem Zusammenhang ist zu beachten, dass die Institution Schule laut Artikel 7 im Bundes-

verfassungsgesetz zur Chancengleichheit verpflichtet ist (vgl. Dichatschek 2003, S. 1). Hinsichtlich des Aspektes der unmittelbaren Einflussnahme ist jedoch zu berücksichtigen, dass es nicht möglich ist, rezeptförmig pädagogisch zu handeln, da die Besonderheiten jeder Situation und der daran beteiligten Personen berücksichtigt werden müssen (vgl. Koller 2008, S. 12). Dem schulischen Berufsorientierungsunterricht kommt hinsichtlich der direkten Einflussnahme eine große Bedeutung zu, da die Schule den Berufsfindungsprozess begleitet, indem sie bezüglich der sich widersprechenden Situation von jungen Frauen Aufschluss geben sowie einen Rahmen schaffen kann, in dem Mädchen ihre Eindrücke der Wirklichkeit diskutieren, prüfen und Handlungsoptionen bilden können. Das Ziel ist, dass junge Frauen im Zuge ihres Berufsfindungsprozesses kritisch bzw. reflexiv handeln lernen (vgl. Lemmermöhle 1993, S. 119ff). Hier wird ersichtlich, dass in der Institution Schule durch erzieherische Aktivitäten eine bestimmte Wirkung erzielt werden soll (vgl. Koller 2008, S. 50).

Im Rahmen des Berufsorientierungsunterrichts an Haupt- und Polytechnischen Schulen besteht die Wichtigkeit, diesem Ziel nachzukommen aufgrund der Verpflichtung zur Chancengleichheit (vgl. Lehrplan der Hauptschule 2003, S. [5]; vgl. Lehrplan der Polytechnischen Schule 2006, S. 6) sowie der im Folgenden angeführten Lehrplanpunkte (Näheres siehe Kapitel 5). Im Lehrplan der Hauptschulen ist im Lehrstoff der „Verbindlichen Übung Berufsorientierung“ verankert, dass:

„Die Berufsorientierung ... dazu führen [soll], dass die Schülerinnen und Schüler durch die Auseinandersetzung mit der Problematik der geschlechtsspezifischen Konzentration auf bestimmte Ausbildungswege und des nach Geschlechtern geteilten Arbeitsmarktes die daraus resultierenden Konsequenzen für die weitere Lebens- und Berufslaufbahn einschätzen lernen“ (BO-Lehrplan für die Hauptschule [2010], S. [2f]).

Somit wird ersichtlich, dass die SchülerInnen die Thematisierung von Geschlecht in Verbindung mit den Punkten Ausbildungswahl und Arbeitsmarktlage, reflexiv in ihre Lebens- und Berufslaufbahneinschätzung einzubeziehen, ein bildungspolitisches Anliegen darstellt. Eine Bildungs- und Lehraufgabe des Berufsorientierungsunterrichts, die im Lehrplan der Polytechnischen Schulen genannt wird und die im Rahmen der Thematik dieser Diplomarbeit einen zentralen Aspekt darstellt,

lautet, dass SchülerInnen eine „persönliche Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit im Berufsfindungsprozess entwickeln“ sollen (Lehrplan der Polytechnischen Schule 2006, S. 20). Des Weiteren wird im Lehrstoff auf eine Behandlung der Geschlechterthematik durch den Themenaspekt „berufliche Benachteiligung von Frauen“ verwiesen (vgl. Lehrplan der Polytechnischen Schule 2006, S. 20).

1.2 Aktueller Forschungsstand und Forschungsvorgehen

Im Rahmen der Literaturrecherche wurde ersichtlich, dass bereits unterschiedliche Diplomarbeiten zu den Themen Berufsorientierung und weibliche Berufswahl sowie -findung verfasst wurden.

Zur geschlechtsspezifischen Betrachtung des gewählten Themenfeldes dieser Diplomarbeit existieren zwei Arbeiten sowie eine Studie des AMS, auf die nun im Anschluss näher Bezug genommen wird und die von diesem Forschungsvorhaben abgegrenzt werden.

Melina verfasste seine Diplomarbeit zu folgendem Titel: „Berufswahl und Bildungsentscheidungen von Mädchen und Frauen - Handlungsstrategien und pädagogische Konzepte wider den geschlechtlich geteilten Ausbildungs- und Arbeitsmarkt“. Im Rahmen dieser Arbeit wurden Handlungsstrategien anhand des Beispiels Matadita, einer Wiener Berufsorientierungskursmaßnahme, beleuchtet. Das Ziel dieser Kursmaßnahme war es, die Berufswahlentscheidungen von Mädchen und Frauen auszuweiten. Als methodisches Instrument wurde die kollektive Erinnerungsarbeit nach Haug³ eingesetzt. Das Kollektiv setzte sich aus sieben erwachsenen Frauen zusammen (vgl. Melina 2004, S. 3ff; 100). Auf Basis folgender Themenaspekte werden in der Diplomarbeit Rückschlüsse bzw. Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt: Beruf, Rolle, Berufsrolle und Arbeitsteilung/Berufsorientierung sowie Emanzipation/Pädagogisches Handeln und gesellschaftliche Rahmenbedingungen (vgl. Melina 2004, S. 3; 138ff).

Das Thema dieser Diplomarbeit bezieht sich auf Handlungsmöglichkeiten im Rahmen des schulischen Berufsorientierungsunterrichts, im Speziellen an Haupt- bzw.

³ Die Erinnerungsarbeit nach Haug ist eine sozialwissenschaftliche Methode, um mit weiblichen Erfahrungen empirisch zu arbeiten (vgl. Haug 2001, S. 7).

Polytechnischen Schulen. Im Mittelpunkt dieses Forschungsvorhabens stehen Haupt- und Polytechnische Schulen, da der Berufsorientierungsunterricht der Polytechnischen Schulen auf Vorleistungen der dritten und vierten Hauptschulklassen, hinsichtlich einer vollzogenen Vermittlung von spezifischen Lehrplanpunkten, aufbauen sollte (vgl. Krämmer/Rettenbacher 2006, S. 4).

Jirschik verfasste ihre Diplomarbeit mit dem Titel: „Einfluß der Berufsorientierung im polytechnischen Lehrgang auf die Berufswahlreife und auf das geschlechtsspezifische Berufswahlverhalten“. In dieser empirisch-quantitativen Forschungsarbeit wurde das Betriebspraktikum, das Unterrichtsprogramm zur geschlechtsspezifischen Berufswahlentscheidung von Forstner, sowie die Verbindung von beiden Berufsorientierungsmaßnahmen hinsichtlich einer Forcierung der Berufswahlreife evaluiert (vgl. Jirschik 1990, S. 103). Im Rahmen der Untersuchung des spezifischen Unterrichtsprogramms wurde auf die Behauptung, dass eine gewissenhafte Berufsorientierung unter anderem die Arbeitsmarktsituation des Lehrstellenmarktes vor und nach der Berufsausbildung aufzeigen sollte, Bezug genommen (vgl. Jirschik 1990, S. 262). Weiters wurde untersucht, ob in Folge der Umsetzung dieser Berufsorientierungsmaßnahmen die Konzentration der Mädchen auf „frauentypische“ Berufe vermindert werden konnte (vgl. Jirschik 1990, S. 103). Um Informationen seitens der LehrerInnen und SchülerInnen zu erlangen, wurden Fragebögen als Untersuchungsinstrument eingesetzt (vgl. Jirschik 1990, S. 103; 114). Jirschik (1990, S. 264) kam zum Ergebnis, dass das Betriebspraktikum und der geschlechtsspezifische Berufswahlunterricht im Rahmen des Polytechnischen Lehrganges verankert werden sollten, um die Berufswahlkompetenz der SchülerInnen zu steigern. Des Weiteren erachtet sie es als notwendig, junge Frauen, welche sich für nicht so häufig gewählte Berufe entscheiden, bei der Praktikumssuche bzw. Suche einer Lehrstelle zu unterstützen (vgl. Jirschik 1990, S. 264).

Im Rahmen dieser Diplomarbeit wird nicht der Einfluss der Berufsorientierung in den Polytechnischen Schulen auf die Berufswahlreife und auf das geschlechtsspezifische Berufswahlverhalten hinsichtlich dieser Aspekte erhoben. Es werden Handlungsmöglichkeiten seitens der Lehrenden im Rahmen des Berufsorientierungsunterrichts an Haupt- und Polytechnischen Schulen herausgearbeitet, um einer unreflektierten, traditionell weiblichen Lehrstellenwahl entgegen zu wirken (siehe Kapitel 6).

Im AMS Report 38 des Jahres 2004 „Berufsorientierung und Berufseinstieg von Mädchen in einen geteilten Arbeitsmarkt“, verfasst von Bergmann, Gutknecht-Gmeiner, Wieser u.a., wird die seit Jahren anhaltende Lage am Arbeits- und Lehrstellenmarkt fokussiert. Laut dieses Berichts besteht eine massive Teilung des Arbeitsmarktes hinsichtlich der Berufe, welche vorzugsweise von Frauen bzw. Männern gewählt werden. Diese Studie nimmt primär auf professionelle Angebote der Berufsinformation und -beratung des AMS, sowie spezieller Mädchen- und Frauenberatungsstellen, Bezug. Darüber hinaus werden die Institution Schule und das private Umfeld der Mädchen fokussiert. Methodisch-zeitlicher Ansatzpunkt ist der Übergang von der Pflichtschulzeit in die Lehre. Auf Basis von Literatur- bzw. Datenanalysen, umfangreichen empirischen Befragungen durch den Einsatz von Fragebögen sowie der Durchführung qualitativer Interviews wurden mögliche Lösungsvorschläge eruiert, sodass Mädchen bzw. junge Frauen ihr Berufswahlspektrum erweitern können (vgl. Bergmann u.a. 2004, S. 7f). Um den Stellenwert der schulischen Berufsorientierung im Vergleich zu anderen Informationsangeboten sowie die darin besprochenen Themen zu erheben, wurden HauptschülerInnen der vierten Klasse mittels Fragebögen befragt. Mehr als die Hälfte der befragten Personen erachteten die schulische Berufsorientierung als sehr wesentlich. Im Mittelpunkt des Berufsorientierungsunterrichts stand die Thematisierung von Ausbildungsmöglichkeiten bzw. von verschiedenen Berufen und Berufsberatungsmöglichkeiten. Lediglich 33 Prozent der untersuchten Zielgruppe gaben an, dass Problemaspekte charakteristischer Frauenberufe behandelt wurden. Des Weiteren wurden Nutzerinnen des Angebots von Mädchenberatungsstellen, im Alter von 15 bis 17 Jahren, und ArbeitsmarktspezialistInnen, in Form von offenen Interviews zu schulischen Unterstützungsleistungen bei der Berufwahl und Berufsorientierung der SchülerInnen, befragt. Berufsorientierung als eigenständiges Unterrichtsfach sowie die Bezugnahme in anderen einzelnen Unterrichtsfächern wurden als nicht ausreichend bzw. oberflächlich beschrieben. Dieser Aspekt und inwieweit auf die geschlechtsspezifische Thematik eingegangen wurde, ist stark vom Interesse der LehrerInnen sowie der Schulen abhängig (vgl. Bergmann u.a. 2004, S. 56f).

Die im Folgenden dargestellten Ergebnisse der Studie, auf die soeben Bezug genommen wurde, sind im Rahmen dieser Diplomarbeit von zentraler Bedeutung. Mehr als die Hälfte der befragten SchülerInnen erachteten die schulische Berufsorientierung als wesentlich. Des Weiteren wird ersichtlich, dass ausschließlich 33

Prozent der befragten Personen angaben, dass der Problemaspekt der weiblich charakteristischen Wahl von Frauenberufen, im Rahmen des Unterrichts behandelt wurde. Über dies hinaus konnte durch die Befragung von Mädchen bzw. ArbeitsmarktextpertInnen festgestellt werden, dass unter anderem die Thematisierung der geschlechtsspezifischen Berufswahlthematik im Rahmen des Unterrichtes stark vom Interesse der Lehrenden abhängt (vgl. Bergmann u.a. 2004, S. 57). Vor dem Hintergrund dieser Erkenntnisse sind im Zuge des vorliegenden Forschungsvorhabens nicht SchülerInnen bzw. ArbeitsmarktextpertInnen, sondern LehrerInnen des Faches Berufsorientierung an Haupt- bzw. Polytechnischen Schulen die Zielgruppe der Befragung. Dies beruht auf dem hohen Stellenwert des Berufsorientierungsunterrichts für die befragten SchülerInnen und dass es seitens der LehrerInnen im Rahmen des Berufsorientierungsunterrichts nur sehr selten zu einer Thematisierung der geschlechtsspezifischen Berufswahlthematik kommt bzw. dies stark von ihrem Interesse abhängig ist (vgl. Bergmann u.a. 2004, S. 57). Angesichts der in dieser Diplomarbeit stattfindenden Befragung der LehrerInnen, der HauptakteurInnen sowie Verantwortlichen der dargestellten Ergebnisse, werden Hintergründe dieser erhoben. In diesem Zusammenhang wird zum einen der Bewusstseinsstand der LehrerInnen hinsichtlich der Faktoren, die seitens junger Frauen zu einer geschlechtsspezifischen sowie eingeschränkten Lehrstellenwahl führen, eruiert, ebenso subjektiv vorstellbare Handlungsmöglichkeiten sowie welche, die sie selber im Rahmen des Unterrichts umsetzen. Abschließend wird eine reflexive Bezugnahme seitens der LehrerInnen hinsichtlich ihrer Ausbildung bzw. Weiterbildung sowie bezüglich eines eventuell vorhandenen persönlichen Weiterbildungswunsches bzw. -bedarfs erhoben, um dem weiteren Bestehen dieses Problems durch ihre Unterrichtsgestaltung bestmöglich entgegen zu wirken (Näheres siehe Kapitel 7.1).

1.3 Disziplinäre Anbindung und pädagogische Relevanz der Thematik

Für die Subdisziplin Aus- und Weiterbildungsforschung ergibt sich die Relevanz des gewählten Themas zum einen durch die nähere Betrachtung des Begriffs Beruf. Heute ist in der Regel die vor Beginn der Aufnahme einer Berufstätigkeit getroffene Berufswahlentscheidung einzelner Personen kein einmaliger und endgült-

tiger Entschluss mehr. Dieser Aspekt beruht auf den Tatsachen des konjunkturabhängigen Wandels des Arbeitsmarktes und der zunehmenden persönlichen Individualität. Die Folge dessen ist, dass vom einzelnen Individuum berufliche Flexibilität gefordert wird, da Berufsfelder häufig gewechselt werden müssen (vgl. Böhm 2005, S. 79). Voraussetzung, um beruflich flexibel sein zu können ist, im Besitz der jeweils erforderlichen sowie gewünschten Kompetenzen zu sein. Diese können durch Aus- und Weiterbildungsbemühungen einzelner Personen erworben werden.

„Der Schwerpunkt 'Aus- und Weiterbildungsforschung' befasst sich in Lehre und Forschung mit Lernprozessen auf dem Gebiet beruflicher Qualifizierung, von der Erstausbildung bis zur Weiterbildung und mit lebensbegleitendem Lernen im Anspruch von Bildung“ (Studienplan Pädagogik 2002, S. 12).

Somit wird ersichtlich, dass die Aus- und Weiterbildungsforschung unter anderem Lernverläufe zur beruflichen Befähigung fokussiert. Dies geschieht im Rahmen von Weiterbildungsbemühungen im Zuge des lebensbegleitenden Lernens.

Darüber hinaus ergibt sich die disziplinäre Relevanz für die Aus- und Weiterbildungsforschung durch die Vereinigung der einst bestehenden Schwerpunkte Berufspädagogik und Erwachsenenbildung. Der gewählte Themenbereich ist dem ehemaligen Schwerpunkt Berufspädagogik zuzuordnen. Dieser hatte nämlich unter anderem eine bestmögliche Befähigung von SchülerInnen in Ausbildungsinstitutionen zur Erlangung eines Erstberufes zum Ziel (vgl. Studienplan Pädagogik 2002, S. 11f). Durch das im Folgenden angeführte Zitat wird ersichtlich, dass dies das Bestreben des schulischen Berufsorientierungsunterrichts ist (Näheres siehe Kapitel 6.1).

„Schulische Berufsorientierung zielt ... auf die Aneignung von Kenntnissen, Erkenntnissen, Erfahrungen und Fähigkeiten, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen sollen, eine rationale, d.h. zwischen subjektiven Interessen und Voraussetzungen sowie objektiven aktuellen und – so weit vorhersehbar – zukünftigen Ausbildungs- bzw. Arbeitsmarktbedingungen vermittelnde Entscheidung für einen „Start“- bzw. „Erstberuf“ zu treffen (Be-

rufsorientierung im Sinne von Berufswahlvorbereitung)“ (Schudy 2002, S. 9; Hervorhebung im Original).

Berufsorientierung ist in Österreich und in anderen Ländern Europas ein bedeutendes Thema des lebenslangen Lernens. Der Rat der lebensbegleitenden Beratung der Europäischen Union erachtet die Institution Schule als wesentlich, um jungen Frauen und Männern einen erfolgreichen Weg von der Schule in den Beruf sowie in weiterführende Schulen zu ermöglichen. Dies bildet nämlich die Grundlage des beständigen Prozesses des lebensbegleitenden Lernens und ist weiters die Voraussetzung für die Beteiligung der Individuen am öffentlichen, ökonomischen und sozialen Leben (vgl. Härtel 2008, S. 354f). Den LehrerInnen kommt im Rahmen des schulischen Berufsorientierungsunterrichts in diesem Zusammenhang auch hinsichtlich einer rationalen Berufswahlentscheidung junger Frauen eine wesentliche Verantwortung zu. Mit einer traditionell weiblichen Lehrstellenauswahl können nämlich ein erhöhtes Risiko den Arbeitsplatz aufgrund von Rationalisierungsmaßnahmen zu verlieren, ein deutlich niedrigerer Verdienst, schlechtere Aufstiegsmöglichkeiten und eine fehlende Relevanz der Tätigkeit bezüglich des wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Wandels einhergehen (siehe Kapitel 3.3) (vgl. Kettschau 2002, S. 183f). Wie bereits einleitend erwähnt ist der schulische Berufsorientierungsunterricht in diesem Kontext wesentlich, da die Schule den Berufsfindungsprozess begleitet, indem sie bezüglich der sich widersprechenden Situation von jungen Frauen Aufschluss geben, sowie einen Rahmen schaffen kann, in dem Mädchen ihre Eindrücke der Wirklichkeit diskutieren, prüfen und Handlungsoptionen bilden können. Das Ziel ist, dass junge Frauen im Zuge ihres Berufsfindungsprozesses kritisch bzw. reflexiv handeln lernen (Näheres siehe Kapitel 6.1) (vgl. Lemtermöhle 1993, S. 119ff).

1.4 Aufbau und Methodik der Arbeit

Im Zuge dieser Diplomarbeit wird in einem ersten Schritt pädagogisch-hermeneutisch vorgegangen. „Hermeneutik wird in der Regel als Textinterpretation verstanden“ (Danner 1998, S. 93). Laut Bortz und Döring ist unter „Hermeneutik (griech. »Auslegekunst«) ... die Lehre der Deutung und Interpretation von Tex-

ten bzw. in erweiterter Form auch anderer Objekte“ zu verstehen (Bortz/Döring 2006, S. 303). Auch in der Pädagogik müssen Texte verstanden, ausgelegt und interpretiert werden (vgl. Danner 1998, S. 93). Das Spezifische an einer pädagogischen Hermeneutik, beispielsweise im Unterschied zu einer juristischen, ist, dass Schriften vom Lesenden vor dem Hintergrund eines Erziehungs- und Bildungsverständnisses betrachtet und verstanden werden (vgl. Danner 1998, S. 91f). Die zunächst hermeneutische Vorgehensweise beruht auf der Tatsache, dass ein Problemaspekt und seine Bedeutung zuallererst erkannt und verstanden werden müssen. Dieser Schritt bildet die Grundlage für eine im Anschluss folgende empirische Prüfung (vgl. Danner 1998, S. 101).

Vor diesem Hintergrund erfolgt in einem ersten Schritt eine Darstellung des theoretischen Bezugsrahmens. In diesem Sinne werden in Kapitel 2 „Sozialisation, Geschlecht und Beruf“ folgende Themenbereiche beleuchtet: Geschlechterordnung und Geschlechterkonstruktion, Lebensentwürfe von jungen Frauen und deren Bedeutung für ihre Berufstätigkeit sowie der Arbeitsbegriff, das weibliche Arbeitsvermögen und Kriterien, die der Wunschberuf laut jungen Frauen erfüllen soll. Im Anschluss dessen werden in Kapitel 3 „Berufswahlprozesse von Frauen“ folgende Themen erläutert: Berufswahl junger Frauen am Übergang von der Schule in den Beruf in der Phase der Adoleszenz und der Pubertät, frauenspezifische Berufswahltheorien sowie mögliche Folgen einer traditionell weiblichen Berufswahl.

In Kapitel 4 „Arbeitsmarktlage“ wird das Phänomen der geschlechtsspezifischen Segregation des Arbeitsmarktes beleuchtet und Erklärungsansätze aufgezeigt. Des Weiteren erfolgt eine Darstellung der Daten und Fakten des österreichischen Lehrstellenangebots und der traditionell weiblichen Lehrstellenwahl seitens junger Frauen.

Im Rahmen der Kapitel fünf und sechs werden zu folgender Forschungsfrage: „Welche Handlungsmöglichkeiten ergeben sich seitens der Lehrenden im Rahmen des Berufsorientierungsunterrichts an Haupt- und Polytechnischen Schulen, um einer unreflektierten traditionell weiblichen Lehrstellenwahl entgegenzuwirken“ bereits existierende Erkenntnisse, zunächst ebenfalls pädagogisch-hermeneutisch auf der Basis einer Literatur- bzw. Lehrplananalyse, verarbeitet. Das Ziel dabei ist, Handlungsmöglichkeiten herauszuarbeiten, die im Rahmen des Berufsorientierungsunterrichts an Haupt- und Polytechnischen Schulen seitens der Lehrenden umgesetzt werden können bzw. sollen, um einer unreflektierten traditionell weibli-

chen Lehrstellenwahl entgegen zu wirken. Demnach werden in Kapitel 5 „Berufsorientierungsunterricht an Haupt- und Polytechnischen Schulen und die Berücksichtigung von geschlechtsspezifischen Aspekten“ die Berufsorientierungslehrpläne von Haupt- und Polytechnischen Schulen hinsichtlich dieses Faktums analysiert und darauf verwiesen, was im Rahmen eines Berufsorientierungsunterrichts zu beachten ist, der das Ziel einer reflektierten Berufswahl auch seitens junger Frauen verfolgt. Im Anschluss dessen werden in Kapitel 6 „Handlungsmöglichkeiten an Haupt- und Polytechnischen Schulen im Rahmen des Berufsorientierungsunterrichts um einer unreflektierten traditionell weiblichen Lehrstellenwahl entgegen zu wirken“ folgende Themenbereiche erläutert: Berufsorientierung als Auftrag der Institution Schule sowie Handlungsmöglichkeiten und Handlungsgrenzen, die im Rahmen des Unterrichts bestehen.

Nach dem pädagogisch-hermeneutischen Vorgehen folgt der empirische Teil dieser Diplomarbeit. In Kapitel 7 „Empirische Studie“ werden zunächst die Zielgruppe der Befragung und die Forschungsfragen sowie die Erhebungsmethode und die Auswertungsmethode vorgestellt. Abschließend kommt es zu einer Darstellung der Ergebnisse sowie der sich daraus ergebenden Schlussfolgerung.

Im Rahmen des Kapitels 8 „Forschungsergebnisse“ werden in einem ersten Schritt die Kategorien und deren Beschreibungen dargestellt und in einem weiteren abschließenden Schritt die generierten Daten und die daraus gewonnenen Schlussfolgerungen aufgezeigt.

2 Sozialisation, Geschlecht und Beruf

Im Rahmen dieses Kapitels wird in einem ersten Schritt die Art und Weise der Verankerung der Geschlechterordnung im alltäglichen Leben der Menschen aufgezeigt. Anschließend wird, um der Frage nachzugehen, ob und inwiefern die Kategorie Geschlecht sozial bzw. biologisch bedingt ist, auf folgende Theoriemodelle nach Tillmann (2007, S. 57) Bezug genommen: die „anlagenorientierte“, die „Interaktions-“, die „umweltorientierte“ und die „sozial-konstruktivistische Position“. Im Zuge der Darstellung dieser unterschiedlichen Sichtweisen werden zentrale Begriffe aufgezeigt sowie ihre Bedeutung im Rahmen des Berufsfindungsverlaufs dar-

gelegt. Des Weiteren wird der Verlauf der Geschlechterkonstruktion beleuchtet und der Begriff „Sozialisation“ erläutert, da dieser in diesem Zusammenhang von zentraler Bedeutsamkeit ist. In einem nächsten Schritt wird die spezifische Bedeutung des Sozialisationsprozesses für junge Frauen dargestellt und dessen Relevanz für ihre Berufswahl aufgezeigt. Daran anschließend wird auf die Schule als eine wesentliche Sozialisationsinstanz Bezug genommen. Abschließend wird die Verankerung des Aspekts Geschlecht in der Pädagogik und in der Erziehungswissenschaft beschrieben sowie auf dessen notwendige Reflexion im pädagogischen Praxisvollzug hingewiesen.

In einem nächsten Schritt wird die Bedeutung der Berufstätigkeit für junge Frauen und junge Männer dargestellt sowie deren Lebensentwürfe aufgezeigt bzw. gegenübergestellt. Aufgrund dieser Vorgehensweise, sowie unter der Berücksichtigung der gesellschaftlichen Bedingungen, die junge Frauen im Zuge der Konstruktion ihrer Lebensentwürfe vorfinden und die diese bedingen, ist es möglich, die besondere Lage von Frauen herauszuarbeiten. Im Zuge dessen wird der Begriff „doppelter Lebensentwurf“ definiert, und der Frage nachgegangen, ob und inwiefern es bezüglich der Lebensplanung im Vergleich zu früher zu Veränderungen gekommen ist. In diesem Zusammenhang wird auch seine Bedeutung für den Berufswahlprozess erläutert. Weiters wird aufgezeigt, warum es von entscheidender Relevanz ist, die verschiedenen bestehenden Lebensthemen im Rahmen des Berufsorientierungsunterrichts zu behandeln. Abschließend werden die aktuelle Vielfalt von bei jungen Frauen und jungen Männern bestehenden Arbeitsorientierungen, sowie die der allgemeinen Lebensthemen, dargestellt.

In einem abschließenden theoretischen Überblick wird die Bedeutung des Begriffs „Beruf“ erläutert. Hierbei wird auf die Begriffe „Erwerbs- und Berufsarbeit“ sowie „Hausarbeit“ Bezug genommen, deren Bedeutungsgehalt aufgezeigt und der Zusammenhang dieser beiden Begriffe dargestellt. In einem weiteren Schritt wird das Besondere des in der Frauenforschung verwendeten Arbeitsbegriffs dargelegt. Folglich dessen wird die Verteilung der Erwerbs- und Berufsarbeit sowie der Hausarbeit zwischen beiden Geschlechtern aufgezeigt sowie nach deren Ursache gefragt. Weiters wird kritisch erläutert, ob ein spezifisches „weibliches Arbeitsvermögen“ besteht, welche Faktoren zu dessen Bildung beitragen, ob und inwiefern das Bestehen dieser Kategorie auch heute noch von Aktualität ist sowie welchen Stellenwert dieses Konstrukt in der Arbeitswelt einnimmt. Daran anschließend

werden die Besonderheiten der Begriffe „Frauen- und Männerberufe“ näher betrachtet und, damit zusammenhängend, der Frage nachgegangen, welche Informationen junge Frauen diesbezüglich im Zuge der Präzisierung ihrer Berufswünsche erhalten sollten. Abschließend werden Kriterien genannt, die sich junge Frauen und junge Männer in ihren zukünftigen Berufen wünschen, sowie darauf hingewiesen, dass die geäußerten Aspekte hinsichtlich ihres tatsächlichen Bedeutungsgehalts zu beleuchten sind.

2.1 Geschlechterordnung und Geschlechterkonstruktion

Die Zugehörigkeit zu einem bestimmten Geschlecht ist im Rahmen des Alltagslebens der Menschen von zentraler Bedeutsamkeit, da sich keine andere Zuteilungen so fundamental auf das Erleben und das Verhalten auswirkt sowie mit gesellschaftlichen Möglichkeiten und sozialen Erwartungshaltungen korreliert (vgl. Tillmann 2007, S. 41).

„Bei anderen sozialen Zugehörigkeiten (Nationalität, Schicht, Berufsgruppe, etc.) können Menschen im Laufe des Lebens zwischen verschiedenen Gruppen wechseln, die Geschlechtszugehörigkeit ist hingegen (wie die Hautfarbe) lebenslang festgelegt – sie ist gleichsam unentrinnbar“ (Tillmann 2007, S. 41).

Somit scheint es, dass die Zugehörigkeit zu einem Geschlecht im Verlauf des Lebens, im Gegensatz zu anderen sozialen Zugehörigkeiten, nicht einfach gewechselt werden kann⁴. Sie bleibt zumeist ein Leben lang aufrecht und dieser Zuordnung kann keiner entgehen. „Im Alltag begegnen uns [demnach; Anm. B.B.] die Mitmenschen fortwährend und ausschließlich als Frauen oder Männer, als Mäd-

⁴ Diese Perspektive steht jedoch entgegen der sozialkonstruktivistischen Position von Judith Butler, denn: „Geschlecht und Sexualität sind für Butler weder biologisch gegeben noch sozial konstruiert. (...) Stattdessen spielen Affekte oder Gefühle wie z.B. Ambivalenz, Liebe und Hass, Trauer und Melancholie eine wichtige Rolle in der Konstituierung von geschlechtlicher und sexueller Subjektivität. (...) Vielmehr sind Geschlecht und Sexualität psychische Dispositionen, die sich in dem Wechselspiel von Annahme und Verweigerung sozialer Normen unbewusst konstituieren“ (Luhmann 2004, S. 46).

chen oder Jungen“ (Tillmann 2007, S. 42). Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, ob und inwiefern die Kategorie Geschlecht sozial oder biologisch bedingt ist (vgl. Tillmann 2007, S. 42). Um diese Frage zu klären, existieren unterschiedliche Modelle, die im Folgenden angeführt werden (vgl. Tillmann 2007, S. 56f).

Tillmann (2007, S. 57) nennt in diesem Zusammenhang eine „anlagenorientierte“, eine „Interaktions-“, eine „umweltorientierte“ und eine „sozial-konstruktivistische Position“. Im Rahmen der „anlagenorientierten Position“ wird davon ausgegangen, dass biologische Aspekte bei der Entwicklung von unterschiedlichem Verhalten beider Geschlechtern, nicht einzig und alleine, jedoch von wesentlicher Bedeutung sind (vgl. Tillmann 2007, S. 57). „Geschlechtsspezifische Sozialisationsprozesse haben [demnach; Anm. B.B.] einen eigenständigen Stellenwert, werden aber durch diese biologischen Einflussgrößen begrenzt“ (Tillmann 2007, S. 57). Bei der „Interaktions-Position“ besteht zwischen biologischen und kulturellen Aspekten ein „interaktionelles Wechselverhältnis“. Gene und andersartige biologische Aspekte sind die Basis dafür, was entstehen kann. Dies wird allerdings in einem wesentlichen Ausmaß von Umweltfaktoren bedingt, denn sie bestimmen, welche Entwicklungen zu welchem Zeitpunkt stattfinden können (vgl. Tillmann 2007, S. 57). „Zwischen Anlage, Umwelt und Verhalten finden so komplexe Austauschprozesse statt, dass es unmöglich ist, einzelne Einflüsse auf geschlechtsspezifische Differenzen zu isolieren“ (Tillmann 2007, S. 57). Im Rahmen der „umweltorientierten Position“ werden „[b]iologische Faktoren (z.B. Leiblichkeit, Hormoneinflüsse) ... zwar gesehen, ihnen wird jedoch keine eigenständige Bedeutung zugesprochen; vielmehr werden sie stets durch kulturelle Faktoren überformt“ (Tillmann 2007, S. 57). Geschlechtsspezifische Verhaltensdifferenzen werden somit in erster Linie als Ergebnis verschiedener Erfahrungen im Zuge des Sozialisationsverlaufs erachtet. Das Bestehen eines biologischen oder sogar eines biologisch bestimmten „Geschlechtercharakters“ wird verneint, da dies die Formbarkeit des Verhaltens durch den Menschen ausschließen würde (vgl. Tillmann 2007, S. 57).

„Essentialistische Ansätze, die Geschlecht als eine biologische und unveränderliche Konstante beschreiben und Verhalten, Fähigkeiten, soziale Rollen und Arbeitsaufgaben als natürlich vorgegeben verstehen, sind ... [jedoch; Anm. B.B.] längst nicht überholt“ (Luhmann 2004, S. 42).

Im Zuge der Hormon- und Genforschung erlangten diese Theorien neuen Aufschwung. Biologisierende Betrachtungsweisen des Aspekts Geschlecht wurden jedoch in der sozialwissenschaftlichen Geschlechterlehre in den vergangenen Jahrzehnten von den im Folgenden dargestellten sozial-konstruktivistischen Theorien bemängelt (vgl. Luhmann 2004, S. 42). Bei „sozial-konstruktivistischen Positionen“ wird nämlich nicht davon ausgegangen, „dass Geschlecht natürlich gegeben, keine anthropologische Konstante, keine Essenz oder Wesenheit ist, die dem Menschen qua Menschsein zukommt“ (Maihofer 2004, S. 35). Somit wird das alleinige Bestehen biologischer Umstände angefochten sowie die Behauptung ihres übermäßigen Einflusses als bedeutungslos erachtet. Geschlechterunterschiede werden als ein Aspekt der gesellschaftlichen Ordnung der Zweigeschlechtlichkeit erachtet (vgl. Tillmann 2007, S. 57). Die „Geschlechterzuordnung“ ist ein soziales und flexibles Konstrukt. Die Tatsache, dass jeder Mensch zu einem der zwei Geschlechter zugeordnet sein muss, ist auf die bestehende gesellschaftliche Ordnung der Zweigeschlechtlichkeit zurückzuführen (vgl. Lemmermöhle 1997, S. 23). In diesem Kontext wird davon ausgegangen,

„daß Geschlecht weniger etwas ist, was Menschen im Sinne einer Eigenschaft haben oder was ihnen einfach als Rolle zugewiesen wird, als vielmehr etwas, was in einem kulturellen System der Zweigeschlechtlichkeit in jeweils spezifischen, historisch konkreten Situationen und Zusammenhängen (inter)aktiv hergestellt wird“ (Lemmermöhle 1997, S. 25).

Somit kann behauptet werden, dass das jeweilige Geschlecht in einem geringeren Ausmaß auf Eigenschaften und zugeschriebenen Rollen beruht, sondern in einem größeren Ausmaß etwas ist, das im Rahmen eines Systems der gesellschaftlichen Zweigeschlechtlichkeit, im speziellen, historischen und konkreten Kontext, wechselseitig konstruiert wird. In diesem System der Zweigeschlechtlichkeit werden somit zum einen die Unterschiede von den Handelnden erlernt und zum anderen von diesen neu reproduziert (vgl. Tillmann 2007, S. 57). In diesem Zusammenhang ist von „doing gender“ zu sprechen, da nach Rendtorff unter diesem Begriff der aktive „Beitrag des Einzelnen an der 'Herstellung' von Geschlechterpositionen“ zu verstehen ist (Rendtorff 2006, S. 101). „Doing gender“, als Verlaufsprozess der „Vergeschlechtlichung“ ist im Zuge der Berufsfindung und des Übertritts in das

Erwerbssystem von wesentlicher Bedeutung (vgl. Lemmermöhle 1997, S. 24). Dies beruht auf folgender These:

„In diesem Prozeß werden durch das Zusammenspiel von strukturellen, konjunkturellen und normativen Vorgaben einerseits, von individuellen Lebensentwürfen, Erfahrungen und deren Verarbeitung andererseits, Geschlechterdifferenzen in einer jeweils spezifischen, kontextbezogenen Weise 'neu formuliert, ausgelegt, bestätigt, modifiziert oder auch verworfen', letztlich aber Geschlechterhierarchien (re)produziert“ (Lemmermöhle 1997, S. 24).

Die Bedeutsamkeit von „doing gender“ im Zuge der Phase der Berufsfindung wird demnach zum einen aufgrund des Zusammenwirkens von strukturellen, konjunkturellen und normativen Bedingungen sowie individueller Lebensentwürfe, Erfahrungen und deren Verarbeitung ersichtlich (siehe Kapitel 3 und 4), sowie zum anderen aufgrund dessen, dass Geschlechterunterschiede der jeweiligen Lage entsprechend neu hervorgebracht, interpretiert, bekräftigt, verändert oder aber auch verabschiedet werden. Letztenendes werden jedoch Geschlechterhierarchien wieder weitergeführt. „Die These, daß wir nicht als Mann und Frau geboren werden, sondern dazu sozial gemacht werden, setzt natürlich nicht die biologische Ausgangslage außer Kraft ...: Männer werden Kinder zeugen und Frauen werden Kinder gebären“ (Böhnisch 1996, S. 123). Diese Tatsache, die auf dem Bestehen von unterschiedlichen biologischen Anlagen beruht, erlangt jedoch im Lauf des Lebens allererst ihre „anthropologisch-soziale Bedeutung“ durch die Art und Weise der kulturellen, sozialen und gesellschaftlichen Definitionen, sowie deren Bewältigung (vgl. Böhnisch 1996, S. 123). In diesem Zusammenhang wird ersichtlich, dass zwischen „sex“ als „biologisches Geschlecht“ und zwischen „gender“ als „soziales Geschlecht“ zu differenzieren ist (vgl. Rendtorff 2006, S. 98f).

„Daß Frauen seit der frühen Zivilisationsgeschichte auf naturnahe, emotionale, häusliche, reproduktive Bezüge und Männer auf naturüberwindende [sic!], rationale, außerhäusliche, produzierende und herrschende Kontexte ... verwiesen sind, leitet sich eben nicht aus ihrer natürlichen Bestimmung,

sondern aus der jeweiligen gesellschaftlichen Definition und Konstruktion dieser biologischen Ausgangslagen ab“ (Böhnisch 1996, S. 123).

Nach diesem Verständnis von Böhnisch zeigt sich, dass Frauen und Männern im Zuge der abendländischen Geschichte unterschiedliche Berufungen und Bereiche zugeschrieben wurden. Dieser Aspekt gründet jedoch nicht in der natürlichen Bestimmung von Männern und Frauen, sondern in der jeweils spezifischen gesellschaftlichen Definition und Konstruktion des biologischen Ausgangszustandes.

„Wenn ... davon ausgegangen wird, dass die Zweigeschlechtlichkeit eine soziale Konstruktion ist, stellt sich die Frage, von wem, wie und wodurch konstruiert wird“ (Ostendorf 2005, S. 15). In diesem Zusammenhang ist der Begriff der „Sozialisation“ von zentraler Bedeutung, denn

„Sozialisation [ist] begrifflich zu fassen ... als der Prozeß der Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten sozialen und materiellen Umwelt. Vorrangig thematisch ist dabei die Frage, wie der Mensch sich zu einem gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt bildet“ (Hurrelmann/Geulen 1980, S. 51).

Auch bei Groth (2000, S. 12) findet sich das Argument, dass Sozialisation ein Prozess ist, der sich während des gesamten Lebens vollzieht und somit kein starres Konstrukt ist. Im Mittelpunkt dieses Prozesses steht zweifellos die Entwicklung und der Wandel der Persönlichkeit der Menschen (vgl. Groth 2000, S. 12). In diesem Zusammenhang sind

„[n]icht nur Familie und Gesellschaft ... im besonderen Maße [müssen] Sozialisationsinstanzen, auch Peer-Groups, Institutionen wie z.B. Kindergärten und Schule, Ausbildungsbetriebe, Arbeitsplätze oder Medien ... in der Auseinandersetzung mit dem Sozialisationsbegriff berücksichtigt werden“ (Groth 2000, S. 12).

Nach Faulstich-Wieland (1999, S. 49) ist unter dem Begriff „Sozialisation“ nicht ein „passives Geprägtwerden“ zu verstehen, sondern er beschreibt damit den Ablauf, im Zuge dessen ein Individuum zum eingegliederten Beteiligten seiner gesell-

schaftlichen und kulturellen Gruppe wird. Der Prozess der Sozialisation vollzieht sich in diesem Zusammenhang in einer „aktiven Auseinandersetzung“ des jeweiligen Betroffenen mit seiner sozialen und realen Umgebung. Der Begriff „aktive Auseinandersetzung“ besagt, dass das Vorgefundene angeeignet, jedoch gleichzeitig auch verarbeitet und gestaltet wird (vgl. Faulstich-Wieland 1999, S. 49).

„Für die Person selbst erfolgt im Sozialisationsprozeß die Entwicklung einer eigenen Identität, die die Person zu etwas Einzigartigem macht, das dennoch nicht isoliert und unverbunden dasteht. Das Geschlecht ist für diese Identität ein zentrales Moment“ (Faulstich-Wieland 1999, S. 49).

Faulstich-Wieland argumentiert, dass im Zuge des Sozialisationsprozesses das Individuum eine eigene und einzigartige Persönlichkeit entwickelt. Die Herstellung dieser ist jedoch nicht lediglich auf die Konstruktion durch das Individuum zurückzuführen, da dies nicht von der Umgebung isoliert von statten geht. Des Weiteren ist in diesem Zusammenhang das jeweilige Geschlecht von zentraler Bedeutung.

„Der Sozialisationsprozeß, dem Mädchen unterworfen sind, läßt sie einerseits bestimmte Verhaltensweisen, Fähigkeiten und Interessen entwickeln, die im Alltagsverständnis als 'typisch weiblich' gelten, andererseits werden Begabungen und Interessen, die dem Mädchenschema widersprechen, nicht gehört und gefördert“ (Bican-Zehetbauer/Matkovits/Roessler 1994, S. 15).

Anhand dieses Zitats von Bican-Zehetbauer, Matkovits und Roessler ist ersichtlich, dass sie von einem Sozialisationsprozess sprechen, dem junge Frauen unterliegen und somit nicht, wie Faulstich-Wieland (1999, S. 49), auf den individuellen Anteil in dessen Verlauf Bezug nehmen. Im Zuge des Sozialisationsprozesses entwickeln Mädchen laut Angaben der Autorinnen einen spezifischen Habitus sowie spezifische Fähigkeiten und Vorlieben, die als „typisch weiblich“ erachtet werden. Wenn die Vorlieben und Fähigkeiten, die sie entwickeln, jedoch nicht dem Mädchenschema entsprechen, werden diese nicht erkannt und auch nicht unterstützt. Dies zeigt sich bei Frauen im „emotionalen Bereich“, durch die Übernahme von Gefühlsangelegenheiten und im „handwerklich-technischen Bereich“ durch

das Vernachlässigen von Fähigkeiten dieses Feldes (vgl. Bican-Zehetbauer/Matkovits/Roessler 1994, S. 15).

„Im Vordergrund stehen soziales Verhalten und Beziehungsarbeit- Mädchen sollen diplomatisch, ausgleichend und zuwendend sein, rücksichtsvoll und bescheiden. Sie werden jedoch kaum ermutigt, zu tüfteln, zu basteln und zu improvisieren, also technische Phantasien zu entwickeln“ (Pimminger/Reiter/Sorger 2002, S. 6).

Die einzelnen Individuen erlernen bereits in der Kindheit die eigene Geschlechterzugehörigkeit so weit wie möglich überzeugend zu symbolisieren sowie die der anderen schnell und sicher auszumachen (vgl. Maihofer 2004, S. 36). In diesem Zusammenhang ist anzumerken, dass „[d]ie geschlechtsspezifische Sozialisation von Mädchen ... ihre Berufswahl im Sinne einer Beschränkung auf traditionelle Frauenberufe entscheidend“ bestimmt (Pimminger/Reiter/Sorger 2002, S. 98). „Wenn Frauen sich 'männlich' gebärden oder auch nur kleiden, wenn sie womöglich männliche Terrains für sich erobern, erzeugen sie Abwehr“ (Ostendorf 2005, S. 54). Im Fall, dass ein Mädchen einen Beruf wählt, der den vorherrschenden „Weiblichkeitsstereotypen“ entgegensteht, werden ihre Fähigkeiten trotzdem durch die Bezugnahme auf das jeweils bestehende „weibliche Rollenbild“ wahrgenommen. Die Bewertung ihrer Tätigkeit erfolgt ebenfalls vor dem Hintergrund des Blickwinkels, dass „eine Frau“ agiert (vgl. Bican-Zehetbauer/Matkovits/Roessler 1994, S. 18). „Mit der Wahl eines nichttraditionellen Berufes müssen daher auch im Berufsleben ständig Barrieren überwunden werden, die den Geschlechtsstereotypen diametral entgegenstehen“ (Bican-Zehetbauer/Matkovits/Roessler 1994, S. 18). Männer werden von Personen ihres Geschlechts in Männerberufen akzeptiert. Damit dies auch bei Frauen der Fall ist, wird es vorerst notwendig sein, dass sie „Neutralisierungsarbeit“ verrichten. Dies verlangt eine „Dramatisierung des Geschlechts“. Erst dann ist es möglich, dass die Kategorie Geschlecht unwesentlich wird (vgl. Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2009, S. 24). Wird diese „Neutralisierungsarbeit“ nicht vollzogen, so „besteht die Gefahr, dass man zur 'geschlechtlichen Unperson' wird, statt als 'ungeschlechtliche Person' handeln zu dürfen“ (Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2009, S. 24).

In diesem Zusammenhang stellt sich des Weiteren die Frage, inwiefern geschlechtstypische Verläufe in den Bereichen Ausbildung und Beruf als Ergebnis der bestehenden gesellschaftlichen Geschlechterhierarchie angesehen werden können oder die Folge einer „geschlechtstypischen Erziehung“ sind, welche Jungen und Männer sowie Mädchen und Frauen auf unterschiedliche Wege leitet (vgl. Rendtorff 2006, S. 24). Im Zuge des Verlaufs der Bildung einer Geschlechterpersönlichkeit sind Erziehungseinflüsse nicht von einziger, jedoch von zentraler Bedeutung. Die Einflussnahme erfolgt in diesem Zusammenhang durch Personen die erziehen sowie durch Institutionen (vgl. Rendtorff 2006, S. 7). Im Rahmen dieser Diplomarbeit werden mögliche Erziehungseinflüsse herausgearbeitet, um einer unreflektierten traditionell weiblichen Lehrstellenwahl von Schülerinnen, die den Berufsorientierungsunterricht an Haupt- und Polytechnischen Schulen besuchen, entgegenzuwirken. Diesbezüglich sind die fokussierten erziehenden Personen LehrerInnen des Berufsorientierungsunterrichts und die fokussierten Institutionen Haupt- und Polytechnische Schulen. „Schule bildet einen der sozialen Kontexte, in denen die Aneignung von Geschlecht stattfindet und 'sich die Konzepte und Muster von geschlechtlicher Identität, von Weiblichkeit und Männlichkeit gestalten'“ (Breitenbach 1994, S. 190 zit. n. Lemmermöhle 1998, S. 81f). Die Institution Schule ist lediglich ein Sozialisationsbereich, der die Entwicklung von jungen Frauen und jungen Männern bestimmt (vgl. Lemmermöhle 1998, S. 73). Trotz dieser Tatsache, „kann Schule das Problem der Geschlechter(un)gleichheiten nicht als für ihren Verantwortungsbereich gelöst zu den Akten legen“ (Lemmermöhle 1998, S. 73). Das beruht auf der Tatsache, dass es für eine Schule, die „Gleichberechtigung der Geschlechter“ einfordert, nicht ohne Bedeutung sein kann, wenn dieses Problem ignoriert wird (siehe Einleitung - Lehrplan der Hauptschule und Lehrplan der Polytechnischen Schule; vgl. Lemmermöhle 1998, S. 73). Mädchen erfahren in der Schule, dass ihr Geschlecht in Bezug auf ihre soziale Anordnung und ihrem Vorwärtskommen von entscheidender Bedeutung ist. Trotz der Tatsache, dass sie zumeist bessere Leistungen als ihre Mitschüler erzielen (siehe auch Kapitel 4.1), bauen sie im Verlauf ihrer Schullaufbahn in einem geringeren Maß Selbstsicherheit und Selbstbewusstsein auf (siehe auch Kapitel 3.1) (vgl. Lechner/Pimminger/Reiter u.a. 1999, S. [16]).

„Dies lässt sich auf Interaktions- und Kommunikationsstrukturen im Unterricht zurückführen, in denen es den Burschen aufgrund geschlechtsspezifische [sic!] Sozialisierung besser gelingt, sich durchzusetzen, etwa indem sie lauter und umtriebiger auf sich aufmerksam machen, und daher auch eher berücksichtigt werden“ (Lechner/Pimminger/Reiter u.a. 1999, S. [16]).

Mädchen können sich also, aufgrund der Art wie im Unterricht kommuniziert und interagiert wird, weniger am Unterrichtsgeschehen beteiligen als ihre männlichen Klassenkollegen und kommen dadurch auch weniger oft in den Genuss von Anerkennung und Aufmerksamkeit. Ihren Mitschülern ist es aufgrund ihrer „geschlechtsspezifischen Sozialisierung“ leichter möglich, sich zu behaupten. Des Weiteren erhalten die Jungen seitens der LehrerInnen mehr Zuwendung, da sie weniger diszipliniert sowie lauter sind und somit stärker die Aufmerksamkeit der LehrerInnen auf sich lenken. „Lehrerinnen und Lehrer planen und gestalten in aller Regel ihren Unterricht mit Blick auf die Jungen, um 'Störungen' der Jungen vorzubeugen oder wenigsten in Grenzen zu halten“ (Lenz 2008, S. 1000). Aufgrund dieser Tatsachen werden die Jungen bevorzugt behandelt und ihre dominierende Verhaltensweise wird bekräftigt (vgl. Lenz 2008, S. 1000). „Den Mädchen wird auf diese Weise vermittelt, daß sie, ihr Verhalten, ihre Interessen und Themen nicht wichtig genug sind, um im Unterricht gleichwertig behandelt zu werden“ (Lenz 2008, S. 1000). In diesem Zusammenhang vertritt Hoffmann (1997, S. 89ff) eine kritische Position, die den individuelle Anteil von Seiten der Frauen Beachtung betont. Es ist laut ihm zu beachten, dass „das weibliche Geschlecht an der Reproduktion patriarchalischer⁵ Geschlechterverhältnisse mitarbeitet“ (Hoffmann 1997, S. 91). Des Weiteren ist die Tatsache zu berücksichtigen, dass es bei beiden Geschlechtern Personen gibt, die dominant und nicht dominant sind (vgl. Hoffmann 1997, S. 92).

Aufgrund der bisherigen Ausführungen wird ersichtlich, dass „die Analyse und Betrachtung der soziologischen Kategorie Geschlecht unabdingbar und voraussetzend für den pädagogischen Zugang zu den Geschlechtern und dem Geschlechterverhältnis in Schule und Jugendarbeit“ ist (Böhnisch 1996, S. 123). Im Bereich

⁵ „als Mann seine Autorität ... geltend machend; bestimmend“ (Duden 2007, S. 772).

der Pädagogik und der Erziehungswissenschaft⁶ tritt der Aspekt „Geschlecht“ auf drei unterschiedlichen Ebenen in Erscheinung (vgl. Rendtorff 2006, S. 8):

„[Z]um einen auf der Ebene des gesellschaftlichen Geschlechterverhältnisses, verstanden als politische und soziale Ordnung wie auch als Ausdruck des Denkens einer Gesellschaft über sich selbst und ihr Menschenbild; zweitens übersetzt die Erziehungswissenschaft diese grundlegenden Auffassungen in ihre Theoriekonzepte und überträgt sie drittens in pädagogische Praxismodelle“ (Rendtorff 2006, S. 8).

Nach diesem Verständnis von Rendtorff zeigt sich, dass der Aspekt „Geschlecht“ in der Erziehungswissenschaft und in der Pädagogik als ein Aspekt der politischen und sozialen Ordnung sowie als spezifisches Denken der Menschen über sich selbst und ihr Menschenbild verankert ist. Die Erziehungswissenschaft überträgt grundlegende Gedanken dieser Verankerung in ihre Theoriemodelle, die über diese in die Praxis übertragen werden. In diesem Zusammenhang ist jedoch wesentlich zu erwähnen, dass die Erziehungswissenschaft eine „Wissenschaft zweiter Ordnung“⁷ ist (vgl. Rendtorff 2006, S. 84).

„Sie hat deshalb auch selbst keine durchgearbeitete Begrifflichkeit entwickelt, so dass auch die erziehungswissenschaftliche Literatur über Geschlecht und Geschlechteraspekte von Lernen, Erziehung und pädagogischen Beziehungen zu ihrer Systematisierung auf die Debatte in den angrenzenden Disziplinen angewiesen ist und selbst überwiegend beschreibend bleibt“ (Rendtorff 2006, S. 84).

Die bereits im Voraus genannte Erkenntnis, dass die Reflexion von Geschlecht, als ein Aspekt, nach dem die Gesellschaft kategorisiert wird, grundlegend dafür ist, dass die Pädagogik im Bereich der Arbeit mit Jugendlichen und in der Schule Zugang zu den Geschlechtern und der Geschlechterordnung erlangt, besteht in

⁶ In diesem Zusammenhang wird zwischen „Pädagogik“ als „erzieherische[m] Handeln“ und „Erziehungswissenschaft“ als „die Theorie der Erziehung“ differenziert (vgl. Böhm 2005, S. 478).

⁷ Die Erziehungswissenschaft hat „ihre Theoriebezüge aus anderen Wissenschaften gewonnen“ (Rendtorff 2006, S. 84).

den Sozial- und Erziehungswissenschaften erst seit dem letzten Drittel des 20. Jahrhunderts. Dieser Aspekt beruht auf der Tatsache, dass sich die heutige Entwicklung der einzelnen Individuen der Gesellschaft nicht mehr vor dem Hintergrund von traditionellen sozialen Zusammenhängen vollzieht (vgl. Böhnisch 1996, S. 123). Aufgrund dessen, dass

„sich ... [die] althergebrachten sozialen und kulturellen Gewohnheitsstrukturen weitgehend aufgelöst haben ..., muß man sich auch als Junge oder Mädchen, Mann oder Frau biografisch immer wieder neu auf sich einstellen und sich mit seiner Geschlechterzugehörigkeit auseinandersetzen, bzw. kann nicht mehr so einfach auf das Selbstverständliche und Traditionelle pochen“ (Böhnisch 1996, S. 123).

Geschlechterunterschiede und -hierarchien bestehen jedoch auch heute noch. Sie nehmen lediglich in einer versteckteren und nicht mehr so klaren Art und Weise Einfluss (vgl. Böhnisch 1996, S. 124). Die Dynamisierung, die auf dem Wandel der Gesellschaft beruht, ist nicht lediglich als ein Verlust und ein Risiko wahrzunehmen, sondern auch als herausfordernde Möglichkeit und Ausweitung von Handlungsoptionen zu sehen (vgl. Hartmann 2004, S. 19).

2.2 Lebensentwürfe von jungen Frauen und deren Bedeutung für ihre Berufstätigkeit

Bei der Planung ihrer privaten und beruflichen Zukunft werden junge Frauen stärker mit Schwierigkeiten und Gegensätzen konfrontiert als junge Männer (vgl. Popp 1992, S. 53). Dies beruht auf der Tatsache, dass „Mädchen und junge Frauen ... heute eine berufliche Laufbahn“ anstreben (Pimminger/Reiter/Sorger 2002, S. 9) und es den meisten von ihnen in diesem Zusammenhang wichtig ist, zwischen den Bereichen Berufswelt und Familie ein Gleichgewicht herzustellen (vgl. Körner 2006, S. 149). „Seit Ende der 70er Jahre belegen zahlreiche Studien, dass Frauen ihr Leben in Beruf und Familie gleichermaßen verorten und Berufstätigkeit ebenso in ihr Leben integrieren wollen wie eine Mutterschaft“ (Nissen/Keddi/Pfeil 2003, S. 15f). Der Beruf wird gegenwärtig von allen jungen Frauen als die Grundlage für ihr

Leben betrachtet (vgl. Nissen/Keddi/Pfeil 2003, S. 20), denn es ist ihnen bewusst, dass „Beruf und Berufstätigkeit ... den Zugang zu gesellschaftlicher Teilhabe und Anerkennung“ ermöglichen (Nissen/Keddi/Pfeil 2003, S. 16). „Eine abgeschlossene Berufsausbildung wird als elementare Voraussetzung für ein 'besseres und leichteres' Leben definiert“ (Hausegger/Lechner/Reiter u.a. 1993, S. 55). Nur „Mutter und Hausfrau zu sein, stellt für sie immer weniger eine Lebensperspektive dar“ (Pimminger/Reiter/Sorger 2002, S. 9). Die Tatsache, dass im Rahmen der heutigen Lebensentwürfe junger Frauen die „Berufsorientierung“ ein fixer Bestandteil ist, gilt als empirisch fundiert (vgl. Popp 1992, S. 54). „Seit den 80er Jahren steht fest, dass Mädchen im Verlauf ihrer Schulzeit ähnliche Vorstellungen von Beruf und Berufstätigkeit entwickeln wie Jungen“ (Nissen/Keddi/Pfeil 2003, S. 16). Laut Keddi (2004, S. 115) ist der Beruf für junge Männer von entscheidenderer Bedeutung als er es für junge Frauen ist. Das Ausmaß der Bedeutungszuschreibung ist jedoch sehr verschieden. Bei „Lebensthemen“ existieren keine „Frauen- und Männerwelten“ (vgl. Keddi 2004, S. 115). „Dies bedeutet, dass sich junge Frauen und Männer mit dem gleichen Lebensthema in ihren Vorstellungen, Plänen und Umsetzungsschritten ähnlicher sind als junge Frauen mit unterschiedlichen Lebensthemen untereinander“ (Keddi 2004, S. 115). Bei jedem „Lebensthema“ entfaltet der Aspekt Geschlecht auf verschiedenste Art und Weise seine Wirkung. Die einzelnen Biografien sind geschlechtsabhängig, allerdings keinesfalls geschlechtstypisch (vgl. Keddi 2004, S. 115f). Auch nach Lemmermöhle-Thüsing besteht

„[d]ie Differenz in den Orientierungen ... nicht darin, daß die einen mehr oder weniger berufs- und die anderen mehr oder weniger familienorientiert sind, sondern darin, daß nur für Mädchen Erwägungen wichtig werden, in denen das eine das andere ausschließt. Nur sie werden gezwungen, über Verzicht oder Doppelbeanspruchung nachzudenken“ (Lemmermöhle-Thüsing 1990, S. 180).

Hinzu kommt, dass „Mobilität, flexible Arbeitszeiten und permanente Verfügbarkeit ... die Vereinbarkeit von Berufs- und Familienleben“ schwieriger machen (Körner 2006, S. 149). Die Möglichkeit, Arbeitszeiten auszuhandeln, die leichter mit dem Familienleben zu vereinbaren sind, wird immer geringer. Die bestehende Vereinbarkeitsproblematik führt bei Frauen zu Konflikten, die bei Männern in dieser Form

nicht bestehen (vgl. Körner 2006, S. 150). Die Zuteilung zu zwei Bereichen, die sich strukturell widersprechen, jedoch in einem engen Zusammenhang stehen, beeinflusst demnach, in Verbindung mit strukturellen Änderungen der Arbeitswelt, den Berufsfindungsverlauf von jungen Frauen (vgl. Lemmermöhle-Thüsing 1990, S. 180). „Das daraus resultierende Dilemma innerhalb der Sozialisation von Mädchen wird in feministischen Studien als 'Doppelorientierung' des weiblichen Lebensentwurfs charakterisiert“ (Popp 1992, S. 53). Nach Lemmermöhle (2002, S. 67) bedingt der „doppelte Lebensentwurf“, dass junge Frauen Berufe und Berufspositionen vor dem Hintergrund wählen, wie sich diese mit den Bereichen Beruf und Familie vereinbaren lassen. Es ist jedoch zu beachten, dass sowohl bei jungen Frauen als auch bei jungen Männern der „doppelte Lebensentwurf“, die gleichzeitige Zentrierung auf Familie und Beruf, bis zu jenem Alter, in dem entschieden wird eine Familie zu gründen, der primäre Lebensentwurf ist (vgl. Nissen/Keddi/Pfeil 2003, S. 17). Bis zu diesem Zeitpunkt sind sich weibliche und männliche Jugendliche sicher, eine Vollzeiterwerbstätigkeit auszuüben. Nach der Familiengründungsphase ist dies jedoch bei Frauen kaum mehr der Fall (vgl. Pritzl 1996, S. 166). „Nur einige wenige räumen ihrem Berufsleben und ihren Kindern nach wie vor den Vorrang gegenüber der Familie ein und wollen deshalb auf Kinder verzichten, oder fordern vom männlichen Partner die Übernahme der Familienpflichten“ (Pritzl 1996, S. 166). „Alle Studien kommen übereinstimmend zu dem Schluss, dass Mädchen und Frauen das Vereinbarkeitsproblem als ein Problem betrachten, das sie als Frauen lösen wollen und müssen“ (Körner 2006, S. 150). Sich um den Nachwuchs zu kümmern, erachten noch heute beide Geschlechter als Aufgabe, die überwiegend von der Mutter zu erbringen ist. In den vergangenen Jahren hat sich diese bestehende Auffassung kaum geändert (vgl. Körner 2006, S. 150). „Verändert hat sich, welchen Stellenwert junge Frauen den verschiedenen Lebenssphären in ihrem Zukunftsentwurf einräumen“ (Körner 2006, S. 150). In den letzten Jahrzehnten kam es zu einem bedeutsamen Anstieg der Berufsorientierung von Frauen. Dieser Wandel führte jedoch trotz der Tatsache, dass im Zuge von aktuelleren Untersuchungen der überwiegenden Teil der befragten Personen erwähnte, dass eigentlich auch der Mann die Kinder versorgen und zu Hause bleiben könnte, zu keiner Änderung der Rollenteilung im familiären Bereich (vgl. Körner 2006, S. 150).

„In verschiedenen Umfragen geben Männer zwar an, sich theoretisch einen Rollentausch vorstellen zu können, realisiert wird er allerdings nur äußerst selten. Auf der anderen Seite stellen immer noch sehr wenige Frauen ihre traditionelle Verantwortung für die Kindererziehung wirklich in Frage, auch bei stärkerer Berufsorientierung“ (Körner 2006, S. 151).

Junge Frauen und junge Männer nehmen auch noch gegenwärtig das Bestehen der „traditionellen geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung“ unhinterfragt als Tatsache hin. Dies ist der Grund, weshalb Jungen, im Zuge ihrer Berufsorientierung, die Vereinbarkeit von den Bereichen Arbeit, Familie und Beziehung als kein Problem erachten (vgl. Imdorf 2005, S. 124). Bezüglich der „privaten“ und „beruflichen“ Zukunft der heutigen Generation von jungen Frauen ist somit anzunehmen, dass sie, trotz ihrer starken beruflichen Ausrichtung, im Rahmen der Familiengründungsphase wiederum ihre Berufstätigkeit unterbrechen werden und im privaten Bereich die Aufgaben entsprechend der traditionellen Arbeitsteilung verrichten (vgl. Bergmann u.a. 2004, S. 12). „Beim Lebensthema 'Beruf' deutet sich ein Rollentausch an, wenn Arrangements in Beziehungen bestehen, in denen das berufliche Engagement der Frauen größer ist, und dies von ihren Partnern mitgetragen bzw. unterstützt wird“ (Keddi 2004, S. 116). Nach Keddi (2004, S. 121) stehen Frauen gegenwärtig der Situation einer sich widersprechenden „Modernisierung“ gegenüber, die inmitten von Wandlungsprozessen und der Änderungen der „Geschlechterordnung“ stattfindet. Zum einen kam es zu einem Wegfall von Grenzen für Frauen und zu einer Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten (vgl. Keddi 2004, S. 121). Zum anderen „lässt sich aus diesen Individualisierungsprozessen nicht zwangsläufig eine Auflösung tradierter Hierarchien und Disparitäten im Geschlechterverhältnis und eine Revision der Geschlechterordnung ableiten“ (Keddi 2004, S. 121). Heute ist es nicht mehr in dem Ausmaß wie früher von Bedeutung, dass Frauen Fähigkeiten und Interesse für die Bereiche Haushalt und Familie entwickeln. Trotz dieser Tatsache ist dieser Anspruch im Hintergrund noch immer wirksam (vgl. Hausegger/Lechner/Reiter u.a 1993, S. 7).

„Die unterschiedlichen Lebenszusammenhänge von Mädchen und Jungen und die doppelte Vergesellschaftung von Mädchen müssen [somit; Anm. B.B.] bei allen Maßnahmen zur Berufsorientierung berücksichtigt werden,

wollen diese nicht an den Erfahrungen der Mädchen und ihren Interessen/Wünschen vorbeigehen und damit ins Leere treffen“ (Nyssen 1996, S. 150).

Wie unter anderem bereits ersichtlich wurde, „wird allgemein angenommen, dass die Vereinbarkeitsproblematik bereits bei der Berufswahlentscheidung von Mädchen eine Rolle spielt“ (Körner 2006, S. 150). Befürchtet wird, dass es vor dem Hintergrund der zukünftigen Anforderungen im familiären Bereich, sowie aufgrund der „Vorwegnahme“ dieses Problemaspekts, schon zum Zeitpunkt der Berufswahl zu einer Einschränkung und Reduzierung von persönlichen Wünschen kommt (vgl. Körner 2006, S. 150). „Einige Untersuchungen legen allerdings nahe, dass Mädchen die Berufsentscheidung und die Vereinbarkeitsproblematik nicht zusammen denken ... und sie nicht bewusst in ihre Entscheidung einbeziehen“ (Körner 2006, S. 150). Dies vollzieht sich nach Körner (2006, S. 155) lediglich in „Ausnahmefällen“ und bei „extremen beruflichen Rahmenbedingungen“. „Die These, dass die Vereinbarkeitsproblematik zu einer Einschränkung der Ansprüche an den Beruf führt, kann [demnach; Anm. B.B.] in dieser Allgemeinheit nicht bestätigt werden“ (Körner 2006, S. 155). Der überwiegende Teil der befragten Mädchen bezieht diesen Problemaspekt nicht in ihre Berufswahlentscheidung mit ein. Sie warten ab, was die Zeit bringt, und gehen davon aus, später eine Problemlösung zu finden. Die Aspekte „starke Berufsorientierung“ und das „Bestehen eines Kinderwunsches“ sind nicht unvereinbar. Ziel ist es, wie bereits erwähnt, in beiden Lebensbereichen Erfüllung zu erfahren (vgl. Körner 2006, S. 155).

„Wie auch immer junge Frauen für ihre Biografie die beiden Bereiche Beruf und Familie planen – sei es als ein Nacheinander, als Gleichzeitigkeit oder als sich ausschließend –, so ist doch die jeweilige Prioritätensetzung eng mit den Bedingungen und Möglichkeiten im jeweils anderen Bereich verflochten. Die subjektiv gesehenen und objektiv gegebenen beruflichen Möglichkeiten beeinflussen Kinderwünsche, den Zeitpunkt der Realisierung und das jeweils favorisierte Modell der (Un-) Vereinbarkeit beider Bereiche“ (Lemmermöhle 1997, S. 35).

Wie ebenso vorab schon angeführt, erachten in diesem Zusammenhang alle jungen Frauen die Vereinbarung der Bereiche Familie und Beruf als ein Dilemma, das von ihnen persönlich zu lösen ist. Eingebunden wird höchstens der Partner (vgl. Körner 2006, S. 155). „Auf die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die das System der Kinderbetreuung und die Arbeitswelt bieten [demnach also einen Aspekt darstellen, an dem sich junge Frauen bezüglich ihrer Familienplanung orientieren; Anm. B.B.], wird kein Bezug genommen. Politische Forderungen können daher nicht formuliert werden“ (Körner 2006, S. 155).

„Neuere qualitative Studien ... deuten darauf hin, dass die gleiche Gewichtung von Beruf und Familie im Sinne von Vereinbarkeit nicht für alle jungen Frauen gleichermaßen eine Rolle spielt“ (Nissen/Keddi/Pfeil 2003, S. 18). Junge Frauen fokussieren heute nicht mehr nur das Lebensthema des „doppelten Lebensentwurfs“ (vgl. Nissen/Keddi/Pfeil 2003, S. 18).

„Junge Frauen haben unterschiedliche Verhältnisse von Arbeit und Privatleben entwickelt, neben der 'Doppelorientierung', die ein hohes Maß an Abstimmung und Koordination in der alltäglichen Lebensführung und -planung erfordert, gibt es noch weitere zentrale Schwerpunkte ihrer Lebensplanung, die ihr Leben, ihre Vorstellungen, Entscheidungen und Handlungen strukturieren“ (Nissen/Keddi/Pfeil 2003, S. 18f).

In diesem Kontext ist zu beachten, dass auch „[d]ie These der 'doppelten Vergesellschaftung von Frauen' ... den Sachverhalt, dass Frauen heute in vielfältigen Variationen versuchen, ihr Leben zwischen Beruf und Familie zu organisieren“ unterstreicht (Lemmermöhle 2002, S. 67). „Junge Frauen müssen sich ihren individuellen Lebensentwurf selbst 'konstruieren'“ (Nissen/Keddi/Pfeil 2003, S. 21). Dieser ermöglicht ihnen die Gestaltung ihrer Biografie und ihres Alltags (vgl. Nissen/Keddi/Pfeil 2003, S. 21). „Der Lebensentwurf ist das Ergebnis der Auseinandersetzung der jungen Frauen mit Strukturen, normativen Vorgaben und kollektiven Lebensentwürfen sowie biographischen Erfahrungen“ (Nissen/Keddi/Pfeil 2003, S. 22). Die Entscheidung für einen Beruf sowie der Einstieg in das Berufsleben sind ebenso in diesem Kontext zu betrachten (vgl. Nissen/Keddi/Pfeil 2003, S. 22). Nach Geissler und Oechsle (1996, S. 269) ist es derzeit der Fall, dass junge Frauen im Zuge ihrer „Lebensplanung“ überwiegend auf sich alleine gestellt sind.

Ähnlich lautet es bei Popp: „Ihnen stehen für alternative Entwürfe der weiblichen Geschlechtsrolle keine Modelle oder Lernfelder zur Verfügung, um eigene Handlungsintentionen daran auszurichten“ (Popp 1992, S. 53). In diesem Zusammenhang ist vom Prozess der „Individualisierung“ zu sprechen, denn dieser bedeutet, dass

„[d]ie Biografie der Menschen ... aus traditionellen Vorgaben und Sicherheiten, aus fremden Kontrollen und überregionalen Sittengesetzen herausgelöst, offen, entscheidungsabhängig und als Aufgabe in das Handeln jedes einzelnen gelegt“ wird (Beck/Beck-Gernsheim 1990, S. 12).

Die Folge dessen ist, dass nun die Lebensplanung eine unbestimmte, entscheidungsgebundene und vom einzelnen Individuum zu lösende Aufgabe ist (vgl. Popp 1992, S. 55). „Durch die aus dieser Entwicklung resultierenden Verantwortung für das 'Gelingen' der selbstentworfenen Biographie sind Frauen zunehmend daran interessiert, sich aus ihrer geschlechtlich determinierten Lebenslage herauszulösen“ (Popp 1992, S. 55). Der Verlauf der „Verindividualisierung“ findet im Kontext gesellschaftlicher Bedingungen statt (vgl. Keddi 2004, S. 119). „Je nach Kontext wirken sie als Ressourcen oder Barrieren, ermöglichen, erschweren oder verhindern ein bestimmtes Lebensmuster ebenso wie die Umsetzung von Projekten“ (Keddi 2004, S. 119). Auch „von Politik, Medien, Arbeitsmarkt, Institutionen kommen nur widersprüchliche Impulse und Vorgaben“ (Geissler/Oechsle 1996, S. 269). Dennoch sind die subjektiven Lebenspläne junger Frauen bezüglich der gegenwärtigen sowie zukünftigen Gestaltung ihres Lebens äußerst vielfältig und beruhen nicht auf einer willkürlichen Konstruktion (vgl. Nissen/Keddi/Pfeil 2003, S. 19). Keddi hat folgende aktuelle Lebensthemen junger Frauen erhoben: „Familie“, „Doppelorientierung auf Familie und Beruf“, „Beruf“, „Eigener Weg“, „Gemeinsamer Weg“, „Aufrechterhalten des Status quo“ und „Suche nach Orientierungen“ (Keddi 2004, S. 116f). Diese sind für die Planung und Gestaltung ihres Lebens grundlegend sowie für ihre biografischen Entschlüsse Sinn gebend und handlungsleitend (vgl. Nissen/Keddi/Pfeil 2003, S. 19). Junge Frauen, die das Lebensthema „Familie“ fokussieren, „orientieren sich in ihren Vorstellungen an der traditionellen weiblichen Normalbiografie. Das Geschlechterverhältnis ist hier durch

komplementäre Arbeitsteilung strukturiert“ (Keddi 2004, S. 116). Angestrebt wird ein Ehe- und Familienleben. Beim Lebensthema „Doppelorientierung auf Familie und Beruf“ steht der Wunsch im Mittelpunkt, zwischen den Bereichen Familie und Beruf eine Balance zu schaffen und diese auch umzusetzen. Dies ist sowohl für junge Frauen als auch für junge Männer aufgrund von „strukturellen“ und „normativen“ Grenzen schwer zu verwirklichen. Bei jungen Frauen und Männern, die das Lebensthema „Beruf“ fokussieren, steht dieser im Mittelpunkt ihrer Lebenspläne und Handlungen. Andere Bereiche stehen an zweiter Stelle. Dies schließt eine Familiengründung jedoch nicht aus. Beim Lebensthema „Eigener Weg“ ist es das Ziel junger Frauen und junger Männer ihre persönlichen Vorstellungen, unabhängig von normativen Biografievorstellungen, umzusetzen (vgl. Keddi 2004, S. 116f). „Beide Geschlechter betonen die Bedeutung von Selbstständigkeit, Unabhängigkeit und Freiräumen in der Partnerschaft, sie sehen sich vor allem als Mensch“ (Keddi 2004, S. 117). Partnerschaft, Familiengründung und Beruf sind keineswegs starre Lebenswerte, sie gelten als Optionen zur Selbstentfaltung (vgl. Keddi 2004, S. 117). Bei Personen die dem Lebensthema „Gemeinsamer Weg“ folgen, sind „[s]trukturierende Komponenten im Leben ... vor allem die Beziehungen zur Partnerin oder zum Partner und deren Vorstellungen und Pläne“ zentral (Keddi 2004, S. 117). Beim Lebensthema „Aufrechterhaltung des Status quo“ ist es für die betroffenen Personen wesentlich, dass ihr Leben in der Form bestehen bleibt wie es derzeit ist (vgl. Keddi 2004, S. 117). „Die erreichte, auch materielle Situation wird genossen. Weder im beruflichen noch im familialen Bereich bestehen darüber hinaus gehende Vorstellungen“ (Keddi 2004, S. 117). Bei Personen bei denen das Lebensthema „Suche nach Orientierungen“ im Mittelpunkt steht, ist es nicht möglich ein spezifisches Projekt zu eruieren, das ihre Denkweisen, Pläne und Handlungen bestimmt (vgl. Keddi 2004, S. 117). „Aufgrund ungünstiger Lebenssituationen und -verläufe steht bei den jungen Frauen und Männern die Bewältigung ihrer persönlichen Situation im Vordergrund, allerdings nicht aktiv“ (Keddi 2004, S. 117).

Pritzl (1996, S. 168) eruierte hinsichtlich des Bereichs von Arbeit und Beruf folgende fünf verschiedene „Typen von Arbeitsorientierungen“: „karriereorientierte“, „berufsorientierte“, „joborientierte“, „familienorientierte“ und „resignierte Jugendliche“. Nach Nissen, Keddi und Pfeil (2003, S. 20) zeigt sich vor dem Hintergrund dieser unterschiedlichen Arten von Arbeitsorientierungen, neben den allgemeinen

Lebensthemen, ebenso der Anstieg der Vielfalt von „beruflichen Lebensentwürfen“ junger Frauen.

2.3 Der Arbeitsbegriff – das weibliche Arbeitsvermögen – Kriterien an den Wunschberuf

In einem deutschen Grundgesetzkommentar von 1991 wird „Beruf“ wie folgt definiert:

„Beruf ist jede wirtschaftliche sinnvolle, erlaubte, in selbstständiger oder un-selbstständiger Stellung ausgeübte Tätigkeit ..., die für den Grundrechts-träger (d.h. den deutschen Staatsbürger) Lebensaufgabe und Lebens-grundlage ist und durch die er zugleich seinen Beitrag zur gesellschaftli-chen Gesamtleistung erbringt“ (Seiffert/Hömig 1991, S. 118 zit. n. Heinz 1995, S. 18).

An diesem Zitat ist auffallend, dass der Begriff „Beruf“ lediglich im Sinne von Berufs- sowie Erwerbsarbeit Beachtung findet. „Bei '*Berufsarbeit*' handelt es sich um die für die industrielle Gesellschaft typische Grundform von Arbeitsvermögen, die durch das Tauschprinzip gekennzeichnet ist“ (Bican-Zehetbauer/Matkovits/Roessler 1994, S. 19; Hervorhebung im Original). Ostner definiert „Berufsarbeit“ „als 'Arbeit für den Tausch', als Arbeit, die nur vermittelt über den Markt in Beziehung zu konkreten menschlichen Fähigkeiten und Bedürf-nissen steht“ (Ostner 1978, S. 10). Die einzelnen Individuen arbeiten nicht für ih-ren „Eigenbedarf“, sondern um ihre Existenz zu sichern. In diesem Zusammen-hang ist es jedoch wesentlich, dass sie nicht nur fachspezifische Fähigkeiten be-sitzen sollen, sondern ebenfalls eine gewisse Distanz bezüglich ihrer Arbeit entwi-ckeln. Nur so ist es möglich, auch die eigenen Interessen weiter zu verfolgen. Aus diesem Grund stehen im Kontext des Arbeitsvollzugs, im Gegensatz zu inhaltli-chen Aspekten, Kategorien wie Gehalt, Prestige und Aufstiegsmöglichkeiten im Mittelpunkt des Denkens (vgl. Bican-Zehetbauer/Matkovits/Roessler 1994, S. 19). „'*Hausarbeit*' bietet sowohl die Voraussetzung als auch die komplementäre Ge-genform zu beruflicher Arbeit“ (Bican-Zehetbauer/Matkovits/Roessler 1994, S. 19;

Hervorhebung im Original). In diesem Zusammenhang wird von Voraussetzung gesprochen, da die Berufsarbeit nicht ohne Reproduktionsarbeit erfolgen kann. Um eine „komplementäre Gegenform“ handelt es sich, da sich die „Hausarbeit“ im unmittelbaren und transparenten Sozialbereich vollzieht, sich auf nahe stehende Personen richtet und somit einen, soweit als möglich unbegrenzten, Einsatz für die entsprechende Aufgabe bedingt (vgl. Bican-Zehetbauer/Matkovits/Roessler 1994, S. 19). Ostner definiert „Hausarbeit als unmittelbare Reproduktion der Arbeitenden durch die weibliche Arbeit“ (Ostner 1978, S. 9f). In diesem Zusammenhang ist es wesentlich, persönliches Engagement zu besitzen, aufgeschlossen zu sein und sich für andere Menschen zu interessieren. Belohnt werden die handelnden Personen durch das Ergebnis ihrer Arbeit (vgl. Bican-Zehetbauer/Matkovits/Roessler 1994, S. 19). Im Rahmen der Frauenforschung wird der „Arbeitsbegriff“ nicht lediglich mit der Berufs- sowie der Erwerbsarbeit gleichgesetzt. Es wird der gesamte Kontext von „Frauenarbeit“, sowohl außerhalb als auch innerhalb des „Erwerbsystems“, berücksichtigt (vgl. Teubner 2004, S. 429). Dies beruht auf der Annahme, dass sich „[d]ie Positionierung von Frauen im Berufssystem von Industriegesellschaften ... erst aus der gesellschaftlichen Organisation des Zusammenhangs von Produktions- und Reproduktionsbereich erklären“ lässt (Teubner 2004, S. 429). Wesentlich ist jedoch, zu beachten, dass auf historischen Beobachtungen basierend, die Verbindung der Reproduktion und der Berufsarbeit als veränderlich und kulturspezifisch anzusehen ist (vgl. Teubner 2004, S. 429).

„Sachzwänge, wie vor allem das durchschnittlich niedrigere Einkommen von Frauen, und die Praxis, daß die Person, die sich der Kindererziehung widmet, auch die Hausarbeit »miterledigt«, führt zu traditionellen Polarisierung zwischen männlicher Erwerbsarbeit und weiblicher Familien- und Hausarbeit“ (Bergmann u.a. 2004, S. 12).

Nach dem Verständnis von Bergmann, Gutknecht-Gmeiner, Wieser u.a. wird die traditionell bestehende Gegensätzlichkeit von „männlicher Erwerbsarbeit“ sowie „weiblicher Familien- und Hausarbeit“ aufgrund der Tatsachen aufrecht erhalten, dass Frauen zum einen im Durchschnitt ein geringeres Einkommen als Männer beziehen und zum anderen, dass die Person, die die Kinder erzieht, sich auch gleichzeitig um den Haushalt kümmert. Im Folgenden wird eine andere Sichtweise

dargestellt, denn nach Bican-Zehetbauer, Matkovits und Roessler (1994, S. 19) zeigt sich, dass die Verteilung der Bereiche Erwerbs- sowie Familien- und Hausarbeit zwischen den beiden Geschlechtern vor dem Hintergrund des Sozialisationsprozesses erfolgt.

„Aufgrund des Sozialisationsprozesses, dem selbstredend auch historische Prozesse von 'Arbeitsteilung' zugrunde liegen, werden Männer angehalten, eher Fähigkeiten und Orientierungen an tauschbezogener, beruflicher Arbeit und Frauen, Fähigkeiten und Orientierungen an reproduktionsbezogener Arbeit zu entwickeln“ (Bican-Zehetbauer/Matkovits/Roessler 1994, S. 19).

Dies entspricht auch dem Verständnis des von Beck-Gernsheim und Ostner entwickelten Konzepts des „weiblichen Arbeitsvermögens“. Die Autorinnen gehen davon aus, dass das „weibliche Arbeitsvermögen“ entscheidend von dem der Männer abweicht. Die Identität der Frauen wird nach diesem Konzept durch die spezifische weibliche Sozialisation und besonders durch Erfahrungen im Haushalt geprägt (vgl. Beck-Gernsheim/Ostner 1978, 272f zit. n. Ostendorf 2005, S. 43, 196). Zu den besonderen Fähigkeiten des „weiblichen Arbeitsvermögens“ zählen „Geduld, Einfühlungsvermögen, Sensibilität, Sorge und Trost für andere“ (Krüger 1990, S. 143).

„Im Rahmen ... des Tätigkeitsfeldes, aus dem das 'weibliche Arbeitsvermögen' entsteht, zeichnen sich [jedoch; Anm. B.B.] längst Technostrukturen ab, die zusätzliche Fähigkeiten in Hausarbeit, Familienarbeit, Erziehungsarbeit oder Krankenpflegearbeit erfordert [sic!], nämlich die Integration von technischer Rationalität mit menschlicher Bedürfnisstruktur“ (Krüger 1990, S. 143f).

Heute umfasst somit der Bereich der Hausarbeit sowohl „weibliches“ als auch „männliches Arbeitsvermögen“. Dies wird zum Beispiel durch die Existenz einer Vielzahl an technischen Geräten im Haushalt ersichtlich (vgl. Krüger 1990, S. 144f).

„Doch Frauen, und nicht nur diese, blenden den Bezug: Technikerfahrung, Umgang mit Technik und eigene Arbeitsprozesse vollständig aus ihrem Selbstbild aus. Was sie an Technik beherrschen, gilt ihnen nicht mehr als Technik, sondern als Teil des normalen Alltags, auf den man keinen analytischen Gedanken mehr verschwendet“ (Krüger 1990, S. 145).

Es ist zu beachten, dass die Bildung eines „weiblichen Arbeitsvermögens“ vom jeweiligen Kontext abhängt (vgl. Ostendorf 2005, S. 45). Sowohl Frauen als auch Männer entwickeln dieselben Fähigkeiten, wenn dies die jeweilige soziale Lebenslage sowie die Art der Anforderung von den Betroffenen abverlangt (vgl. Krüger 1990, S. 143). Auch diese Tatsache wird nicht beachtet und ist vielerorts in Vergessenheit geraten (vgl. Ostendorf 2005, S. 45). „Wenn Mädchen heute *auch* auf eine Berufstätigkeit hinsozialisiert werden und Mütter (die eigenen und andere) ihnen Erwerbsarbeit vorleben, verinnerlichen Mädchen Elemente beider Sphären“ (siehe auch Kapitel 2.2) (Ostendorf 2005, S. 45; Hervorhebung im Original). Es ist außerdem überaus fraglich, ob sich die heutige Sozialisation der Mädchen primär und ausschließlich mit dem Fokus auf die Hausarbeit vollzieht, und vor deren Hintergrund Berufe gewählt werden, in welchen die ansozialisierten Kompetenzen und Handlungsweisen erwünscht sind (vgl. Ostendorf 2005, S. 197). Nach Bican-Zehetbauer, Matkovits und Roessler (1994, S. 19) liegt jedoch in der spezifischen weiblichen Sozialisation die Ursache, warum Frauen spezielle Berufsvorlieben entwickeln und hierin somit auch die Ursache für die Segregation des Arbeitsmarktes (siehe Kapitel 4). Auch Beck-Gernsheim und Ostner sind nach Ostendorf (2005, S. 197) der Ansicht, dass „hausarbeitsnahe“ Vorlieben im Zuge der Berufswahl und des Berufseinstiegs junger Frauen entscheidend sind. Dies „erscheint vor dem Hintergrund der Berufseinmündungen von Mädchen geradezu abwegig: ... [den] Verkaufen, Haareschneiden, Büro- und Bürohilfsarbeiten, [stellen] wenn überhaupt, nur Randbereiche von Hausarbeit dar“ (Ostendorf 2005, S. 197). Die Segmentation⁸ bezüglich „Frauen- und Männerberufen“ beruht nicht auf

⁸ „[D]ie Segmentationstheorie [richtet] den Blick auf die Selektions-, Anforderungs- und Karriere-muster der Unternehmen, von denen die Erwerbschancen festgelegt werden. (...) In den Teilarbeitsmärkten finden die Arbeitskräfte unterschiedliche Handlungsspielräume und Organisationsformen des Arbeitsprozesses vor“ (Heinz 1995, S. 29).

verschiedenen Begabungen der Geschlechter für spezifische Berufe (vgl. Ostendorf 2005, S. 197).

„Welches Geschlecht in einer Gesellschaft privat oder 'auf dem Markt' welche Arbeit zu erbringen hat, ist weder biologisch festgelegt noch zufällig entstanden, sondern Ergebnis eines historisch konkret zu rekonstruierenden Prozesses und Resultat der Durchsetzung von Interessen – also von Macht“ (Rabe-Kleberg 1990, S. 239).

Dies beruht auf „Aushandlungsprozessen“ sowie „Kämpfen“ beider Geschlechter, die sich vor dem Hintergrund der gesellschaftlich gängigen Vorstellung, wie ein adäquater Arbeitsplatz für das jeweilige Geschlecht auszusehen hat, vollziehen (vgl. Ostendorf 2005, S. 197).

„Verantwortlich für sogenannte Frauen- und Männerberufe ist demnach nicht nur die geschlechtsspezifische Sozialisation, sondern das Arbeitsplatzangebot, das dem 'geschlechtsspezifischen Arbeitsmarkt' ... durchaus entspricht“ (Bican-Zehetbauer/Matkovits/Roessler 1994, S. 20).

Zum Zeitpunkt der Präzisierung der Berufswünsche seitens junger Frauen ist es wesentlich, sie über die Lage des Arbeitsmarktes und die dort vorzufindende „Hierarchie der Zweigeschlechtlichkeit“ zu informieren. Nur so ist es den jungen Frauen möglich, sich vorzustellen, was im künftigen Berufsleben auf sie zukommt und mit welchen Konflikten sie konfrontiert werden, falls sie zum Beispiel keinen typischen Frauenberuf wählen (vgl. Bican-Zehetbauer/Matkovits/Roessler 1994, S. 20). Frauen sind nicht schon immer in Berufen tätig, die traditionell als „weibliche Berufe“ bezeichnet werden. Außer bei Berufen im Sozialbereich, die vor dem Hintergrund der „Verberuflichung“ und der „Professionalisierung“ von ehemaligen ehrenamtlichen Aktivitäten sowie Aufgaben im Privatbereich entstanden sind, vollzog sich bei anderen Berufen ein Wechsel der Geschlechter. Dies ist auf ökonomische und konjunkturelle Faktoren zurückzuführen (vgl. Nissen/Keddi/Pfeil 2003, S. 45). „Männerberufe“ oder 'gemischte Berufe' wurden zu 'Frauenberufen' oder umgekehrt“ (Nissen/Keddi/Pfeil 2003, S. 45). Berufe im Bereich Büro sowie Handel sind heute im Gegensatz zu den 20er Jahren, da galten sie noch als „gemischte Beru-

fe“, „Frauenberufe“. Lediglich bei „Frauenberufen“ im Bereich der Krankenpflege kann beobachtet werden, dass es zu einem Anstieg des Männeranteils kommt (vgl. Nissen/Keddi/Pfeil 2003, S. 45).

„Die Unterscheidung von Berufen in 'Männer-' oder 'Frauenberufe' verläuft häufig entlang traditioneller, inhaltlich angelegter Zuschreibungen: Die Krankenschwester, die Erzieherin gelten als typisch weibliche, der Dachdecker oder der Drucker als typisch männliche Berufe“ (Nissen/Keddi/Pfeil 2003, S. 46).

„Festhalten lässt sich, dass weder Frauenberufe hausarbeitsnah sind, noch dass in Männerberufen die angeblich weiblichen Fähigkeiten nicht gefordert werden“ (Ostendorf 2005, S. 197). „Aus der Erfordernis von Sozialkompetenz in vielen Frauenberufen wird geschlussfolgert, dass entsprechende Fähigkeiten dem weiblichen Geschlecht *eigen* sind“ (Ostendorf 2005, S. 45; Hervorhebung im Original). In diesem Zusammenhang ist wesentlich zu beachten, dass Sozialkompetenzen immer mehr an Bedeutung gewinnen, jedoch wird deren Einsatz in „Frauenberufen“ nicht honoriert (vgl. Nissen/Keddi/Pfeil 2003, S. 48). Frauen besitzen nicht aufgrund von biologischen und/oder soziologischen Aspekten Fähigkeiten, die als spezifisch weiblich gelten, sondern sie werden dazu angehalten diese zu entwickeln, da diese in Frauenberufen von ihnen abverlangt werden (vgl. Ostendorf 2005, S. 198). Es ist ersichtlich, dass „das Konzept des 'weiblichen Arbeitsvermögens' ein wissenschaftlich unvollständiges Konstrukt [ist], mit der Gefahr, den Verblendungszusammenhang zu fördern, dessen Konstitutionsprinzipien wir nachgehen sollen“ (Krüger 1990, S. 146).

Der heutigen Mädchengeneration ist es, im Gegensatz zu vergangenen, wesentlich, als Frau beruflich tätig und finanzielle unabhängig zu sein (vgl. Buchinger/Gödl 1994, S. 51; vgl. Ostendorf 2005, S. 218). In diesem Zusammenhang ist es ihnen wichtig, dass ihre Wunschberufe folgende Aspekte ermöglichen bzw. aufweisen sollen: Spaß am Beruf, einen guten Verdienst, Menschen zu helfen, Liebe zu Kindern und zu Tieren, nette Kolleginnen, Teamarbeit, ein gutes Arbeitsklima und eine angenehme soziale Umgebung, fremde Länder sowie Sprachen kennen lernen, Gerechtigkeit zu fördern und etwas selbstständig schaffen sowie sich selbst verwirklichen zu können. Junge Männer nennen folgende Aspekte: Ein

guter Verdienst, Spaß am Beruf, mit Technik, Elektronik sowie Computern zu tun haben, berufliche Aufstiegsmöglichkeiten sowie Erfolg, ein sauberes Tätigkeitsfeld, gute Kunden, nette Kollegen und ein gutes Arbeitsklima (vgl. Nyssen 1996, S. 144f; vgl. Lechner/Pimminger/Reiter u.a. 1999, S. [23]).

„Die Antworten der ... Mädchen und Jungen machen deutlich, wie tief verwurzelt bei ihnen noch Vorstellungen von Berufen sind, die geschlechtsabhängig sind. Mädchen nennen die gemeinhin als typisch weiblich angesehenen Qualifikationen, Jungen die typisch männlichen“ (Nyssen 1996, S. 145).

Des Weiteren wird bei der Nennung der Kriterien, die der künftige Wunschberuf erfüllen soll, ersichtlich, dass junge Männer im Gegensatz zu jungen Frauen in einem stärkeren Ausmaß materiell ausgerichtet sind (vgl. Lechner/Pimminger/Reiter u.a. 1999, S. [23]).

Dieser Aspekt ist für meine Berufswahl	sehr wichtig
Spaß, Freude, Selbstverwirklichung	83 %
Sicherheit des Arbeitsplatzes	63 %
Finanzielle Unabhängigkeit	63 %
Selbstständigkeit, Verantwortung	55 %
Vereinbarkeit von Beruf und Familie	51 %
Karriere, Aufstiegsmöglichkeiten	40 %
Guter Verdienst/Einkommen	33 %

Abbildung 1: „Dieser Aspekt ist für meine Berufswahl sehr wichtig“ (Führer/Feigel 2003, S. 20).

Anhand dieser Grafik lässt sich zeigen, dass junge Frauen neben dem bereits im Vorfeld angeführten Aspekten „Spaß, Freude und Selbstständigkeit“ auch folgende Kriterien nennen: „Sicherheit des Arbeitsplatzes“, „Finanzielle Unabhängigkeit“, „Selbstständigkeit sowie Verantwortung“, „Vereinbarkeit von Beruf und Familie“, „Karriere sowie Aufstiegsmöglichkeiten“ und ein „guter Verdienst sowie ein gutes Einkommen“ (vgl. Führer/Feigel 2003, S. 20). Somit wird ersichtlich, dass junge Frauen nicht nur individualistische (siehe Kriterien 1–5) sondern ebenfalls materialistische Kriterien (siehe Kriterien 6–7) nennen. Bei genauerer Betrachtung dieser Grafik muss jedoch einschränkend hinzugefügt werden, dass junge Frauen den materialistischen Kriterien den geringsten Wert beimessen (vgl. Führer/Feigel 2003, S. 20). „Die Anforderungen, die Mädchen bzw. junge Frauen an den Beruf stellen, scheinen insgesamt eher berufsinhaltlich ausgerichtet zu sein“ (Kettschau 2002, S. 189).

„Daß ihnen der Beruf Spaß machen soll, darin sind sich die Mädchen einig: nur des Geldes wegen einen Beruf auszuüben, ist ihnen zu wenig. Ob sie aber ihre Ziele, wie Spaß an der Arbeit, interessante Tätigkeiten, soziale Kontakte und ein Einkommen, das ihnen und eventuell ihren Kindern eine eigenständige Existenz sichert, verwirklichen können, ist fraglich“ (Buchinger/Gödl 1994, S. 51).

Befragungen weisen fortwährend darauf hin, dass Mädchen in ihrem zukünftigen Beruf „mit Menschen zu tun haben“ wollen und dass dies ein wesentliches Kriterium im Zuge ihrer Berufswahl ist (vgl. Ostendorf 2005, S. 319). Ostendorf relativiert diese Kategorie, denn einerseits „geht es den meisten Mädchen vorrangig um 'nette Kollegen/innen'. 'Anderen helfen' wollen zwar auch viele. Aber genauso viele präferieren Büroarbeit, gestalterische Arbeiten oder 'saubere Arbeit'“ (Ostendorf 2005, S. 319). Andererseits kann nicht behauptet werden, dass diese Wünsche nicht auch in „gewerblich-technischen Berufen“ erfahren werden können (vgl. Ostendorf 2005, S. 319).

3 Berufswahlprozesse von Frauen

In einem ersten Schritt werden zentrale Begriffe und bedeutende Rahmenbedingungen des weiblichen Berufswahlprozesses aufgezeigt. Im Zuge dessen wird zunächst der Begriff „Berufswahl“ definiert, sein Verlauf dargestellt und der Zeitpunkt genannt, seitdem in Österreich die Möglichkeit einer „freien“ Wahl des Berufes besteht. Des Weiteren werden der Fremd- und Selbstanteil sowie die Spezifika, des weiblichen Berufswahlverlaufs geschildert und die Unterschiede zwischen jungen Frauen und Männern in ihrem Berufswahlverlauf dargelegt. Da sich die Berufswahl am Übergang von der Schule in den Beruf vollzieht (vgl. Beinke 1983, S. 11), werden in einem weiteren Schritt die Bedeutung sowie die derzeitigen Besonderheiten dieser Lebensphase dargestellt. Im Folgenden werden der Verlauf der Berufswahl, die wesentlichen Instanzen, die dabei auf die Wählenden Einfluss nehmen, sowie deren Bedeutung für junge Frauen genannt. In einem weiteren Schritt wird auf Eltern und Verwandte, als wesentlicher Orientierungspunkt junger Frauen im Zuge ihres Berufswahlprozesses, eingegangen (vgl. Gutknecht-Gmeiner/Wieser 2004, S. 54). In diesem Zusammenhang werden im Speziellen deren Einfluss und deren mögliche Hilfestellungen erläutert. Da sich laut Körner (2006, S. 142) die Berufswahlfindung zum Zeitpunkt der Adoleszenz vollzieht, wird abschließend auf diese Phase Bezug genommen. In diesem Zusammenhang wird der Begriff der Adoleszenz im Allgemeinen und dessen Bedeutung, insbesondere für junge Frauen, definiert und der Unterschied bei Frauen und Männern herausgearbeitet.

In einem zweiten Schritt werden frauenspezifische Berufswahltheorien dargestellt. Bei bestehenden Theoriemodellen, die den noch immer vorhandenen geschlechtsspezifisch verlaufenden Berufswahlprozess erklären sollen, ist zu differenzieren (vgl. Nissen/Keddi/Pfeil 2003, S. 120), „ob sie die gesellschaftsstrukturellen Bedingungen wie die Struktur des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes in den Vordergrund stellen oder die subjektiven Potenziale, Verhaltensweisen und Handlungsgründe“ (Nissen/Keddi/Pfeil 2003, S. 120). In diesem Zusammenhang wird zwischen strukturorientierten und subjektorientierten Ansätzen unterschieden (vgl. Nissen/Keddi/Pfeil 2003, S. 121). Im Zuge dieses Kapitels werden subjektorientierte Ansätze aufgezeigt. Strukturorientierte Ansätze werden im folgenden Kapitel

„Arbeitsmarktlage“ behandelt. Die Darstellung frauenspezifischer subjektorientierter Berufswahltheorien erfolgt vor dem Hintergrund folgender Themenschwerpunkte:

„Berufswahl in der biografischen Konstruktion (...) Im Berufsfindungsprozess sind die Mädchen nicht nur Objekte struktureller Bedingungen und gesellschaftlicher Zuweisungen, sondern auch selbsttätig Handelnde (...) Widersprüche und Ambivalenzen im weiblichen Lebensentwurf (...) Die Berufswahl als symbolische Handlung (...) Psychologische Erklärungsansätze für die scheinbare Widersprüchlichkeit“ (Nissen/Keddi/Pfeil 2003, S. 129ff).

In einem letzten Schritt werden in diesem Kapitel mögliche Folgen einer traditionell weiblichen Berufswahl aufgezeigt und auf diese näher eingegangen. Diesbezüglich wird im Speziellen auf die Aspekte Entlohnung, benötigte Fachkräfte, Aufstiegs- und Weiterbildungsmöglichkeiten sowie Arbeitsplatzsicherheit Bezug genommen. Abschließend wird eine kritische Position gegenüber Berufen des gewerblich-technischen Bereichs aufgezeigt.

3.1 Berufswahl junger Frauen am Übergang Schule-Beruf in der Phase der Adoleszenz und der Pubertät

Die Berufswahl ist von essentieller Bedeutsamkeit (vgl. Nissen/Keddi/Pfeil 2003, S. 10), da:

„[d]er Berufseinstieg als Statuspassage, die den gesamten Prozess von der Berufsfindung über die Berufsausbildung bis zu den ersten beruflichen Erfahrungen beinhaltet, ... als Weichenstellung für die spätere Erwerbsbiografie [gilt]“ (Nissen/Keddi/Pfeil 2003, S. 9f).

Nach diesem Verständnis von Nissen, Keddi und Pfeil wird ersichtlich, dass der Berufseinstieg ein Lebensabschnitt ist - der Berufsfindung, Berufsausbildung und erste Berufserfahrungen umfasst -, der wegbereitend für die künftige Erwerbsbiografie ist. In den frühen 60er Jahren wurde in Österreich (vgl. Scharmann 1965, S.

76) „zum erstenmal vom Recht der freien Berufswahl im Sinne der bürgerlich-individualistischen Berufsauffassung und ihrer modernen Spielarten“ gesprochen (Scharmann 1965, S. 76). Für „männliche“ Jugendliche bestand ab diesem Zeitpunkt die Möglichkeit, (vgl. Scharmann 1965, S. 76) „die günstige Relation zwischen Berufsneigung, Aufstiegswunsch und Arbeits- bzw. Ausbildungsmarkt zu nutzen“ (Scharmann 1965, S. 76). Schon in deutschen Schriften der 20er und 30er wurde die (vgl. Jaide 1977, S. 283) „Berufswahl als ein langjähriger Vorgang beschrieben ..., der von kindlichen Spielberufswünschen über puberale Abenteuerwünsche zu realistischen Berufsplänen in der Adoleszenz führt“ (Jaide 1977, S. 283). Auch laut Nissen, Keddi und Pfeil (2003, S. 10) ist der Einstieg in das berufliche System ein Prozess, der sich lange Zeit vor der Berufswahlentscheidung vollzieht. Sie sprechen in diesem Zusammenhang jedoch von „Berufsfindung“:

„Berufswahl als Prozeß [ist:] weder eindeutig durch Fremdbestimmung und damit Zuweisung von Bildungs-, Ausbildungs- und Berufspositionen charakterisiert ... noch durch Selbstbestimmung und Freiwahl von Bildungs-, Ausbildungs- und Berufspositionen“ (Lange/Büschges 1975, S. 36).

Es zeigt sich, dass die Berufswahl als ein Prozess durch Fremd- und Selbstbestimmung gekennzeichnet ist. Dies entspricht auch der folgenden Definition von Berufsfindung:

„Berufsfindung [ist] ein Prozeß ..., der einerseits durch strukturelle Bedingungen, aktuelle konjunkturelle, technische und arbeitsorganisatorische Entwicklungen sowie gesellschaftliche Normen bestimmt ..., andererseits aber auch dadurch, wie die Jugendlichen die vorgefundene Wirklichkeit wahrnehmen und interpretieren, sich ihr anpassen oder sie zu gestalten versuchen“ (Lemmermöhle-Thüsing 1990, S. 167f).

Die Berücksichtigung der Tatsache, dass sich die Berufswahl sowie die Berufsfindung im Kontext von Fremd- und Selbstbestimmung vollzieht, findet in dieser Diplomarbeit durch die Differenzierung nach Nissen, Keddi und Pfeil (2003, S. 120ff) von strukturorientierten und subjektorientierten Ansätzen statt. Über dies hinaus ist jedoch auch zu beachten, dass die weibliche Berufswahl nicht unter denselben

Voraussetzungen, Inhalten und Bestrebungen stattfindet wie bei Jungen (vgl. Jai-de 1977, S. 320). Trotz dieser Erkenntnis sind bei klassischen Berufswahltheorien keine expliziten Frauentheorien zu finden (vgl. Dichatschek 2002, S. 0ff). Jungen Männern ist es in der Phase ihrer Berufswahl möglich, ausschließlich diese zu fokussieren. Junge Frauen werden im Gegensatz dazu, aufgrund ihrer zu meist doppelten Orientierung, mit einer komplexen und zwiespältigen Entscheidungssituation konfrontiert. Diese resultiert aus dem bestehenden Wunsch, neben der beruflichen Tätigkeit auch eine Familie zu haben und der Tatsache, dass sie bereits zu dieser Zeit ihre Frauenrolle reflektieren müssen (vgl. Hausegger/Schrems 1994, S. 32f). Dieser Anspruch besteht, so Hausegger und Schrems (1994, S. 32f), da sie aufgrund ihrer vorhandenen Vorbilder annehmen müssen, zukünftig maßgeblich für die Familie Verantwortung zu tragen, und sie sich dessen bewusst sind, dass die Art und der Umfang ihrer beruflichen Tätigkeit die Freizeitgestaltungsmöglichkeiten ihrer künftigen Familie beeinflussen werden und sie bezüglich Haus- und Berufsarbeit widersprechende Wunschvorstellungen und Erwartungen haben. Nach Groth ist „[d]ie weibliche Berufsorientierung ... ganzheitlich, das heißt, sie schließt sämtliche Lebensaspekte mit ein und lässt sich demzufolge besser mit dem Begriff Lebensplanung beschreiben“ (Groth 2000, S. 1). Der Begriff „Lebensplanung“ ist laut Geissler und Oechsle (1996, S. 13) ein „Versuch der aktiven Gestaltung von Gegenwart und Zukunft“. Genauer gesagt:

„In der modernen Gesellschaft wird vom Individuum verlangt, *das eigene Leben als Lebenslauf*, das heißt in der diachronen Zeitperspektive, zu organisieren, Statuspassagen zu bewältigen und das Verhältnis von Beruf und Privatleben zu bestimmen. Mit Lebensplanung benennen wir die 'Tätigkeit' jedes und jeder Einzelnen, diese Anforderungen zu reflektieren und in Auseinandersetzung mit den äußeren Bedingungen, mit Geschlechterstereotypen, sozialen Rollen und Leitbildern, Altersnormen, Familienmodellen etc. handlungsleitende Orientierungen auszubilden“ (Geissler/Oechsle 1996, S. 13; Hervorhebung im Original).

In diesem Zusammenhang ist laut Granato und Schittenhelm (2000, S. 123) bei in Deutschland lebenden weiblichen Jugendlichen eine steigende Differenziertheit potentieller Lebensentwürfe sowie sozialer Verhältnisse festzustellen. Aus diesem

Grund ist anzunehmen, dass Schulabgängerinnen eine hinsichtlich vieler Aspekte ungleiche Zielgruppe sind. Des Weiteren ist anzumerken, dass die Risiken im Zuge des Übergangs von der Schule in den Beruf für die derzeitige Generation der Schulabgängerinnen generell gestiegen sind. Dies beruht nicht lediglich auf der Zunahme von Konkurrenz und dem Fehlen von Arbeitsplätzen, sondern aufgrund der ebenso noch immer vorhandenen geschlechtsspezifischen Teilung des Arbeitsmarktes (siehe Kapitel 4) (vgl. Granato/Schittenhelm 2000, S. 123f).

„Der Begriff des 'Übergangs zwischen Schule und Beruf' bezeichnet also eine Lebensphase, deren Ausgang zunehmend ungewiss ist: Ob der Zugang zu einer Berufsausbildung und deren erfolgreicher Abschluss sowie ein Einstieg in eine qualifizierte Berufsarbeit und ein dauerhaftes Beschäftigungsverhältnis gelingen, kann nicht mehr als gesichert gelten“ (Granato/Schnittenhelm 2000, S. 123).

Nach Lemmermöhle-Thüsing (1990, S. 168) wird am „Übergang von der Schule in den Beruf“ des Weiteren die Relevanz des spezifischen Geschlechts für die gesellschaftliche Zuweisung offensichtlich. Dies zeigt sich im Speziellen durch verschiedene Chancen, einen Lehrplatz zu erlangen, in differenten Zugängen zu Berufen, Ausbildungen und Wirtschaftszweigen sowie hinsichtlich der Höhe des Verdienstes und der beruflichen Funktion (vgl. Lemmermöhle-Thüsing 1990, S. 168). Der Übergang von der Schule in den Beruf, von allgemein bildenden Schulen zum Ausgangspunkt eines Berufs bzw. einer Berufsausbildung, geht jedoch nicht schlagartig, überraschend und sprunghaft, sondern prozesshaft vonstatten (vgl. Beinke 1983, S. 11): „Der Weg in den Beruf führt von den ersten Betreuungs- und Beratungsansätzen in der Familie über die Thematisierung im Unterricht und über die Berufsberatung der Arbeitsämter in den Raum der beruflichen Schule“ (Beinke 1983, S. 11). Der schulische Berufsorientierungsunterricht dient in diesem Zusammenhang als Bindeglied zwischen dem Bildungssystem und dem Beschäftigungssystem. Ihm kommt die Aufgabe zu, die zunehmenden Übergangsschwierigkeiten Jugendlicher „praktisch“ sowie „konzeptionell“ aufzulösen (Näheres siehe Kapitel 6) (vgl. Dimbath 2007, S. 163).

Nach Hausegger und Schrems (1994, S. 32) sind bei der Berufswahl die Schule (siehe Kapitel 6), die neuen Medien, der Arbeitsmarkt (siehe Kapitel 4) und das

familiäre Umfeld wesentliche Orientierungsbereiche. Im Bereich des sozialen Umfeldes junger Frauen sind die Eltern und die Verwandten neben dem Freundeskreis die erste prägende Instanz (vgl. Gutknecht-Gmeiner/Wieser 2004, S. 54). Dies beruht auf der Tatsache, dass die Familie und die Verwandten sowie die Gleichaltrigen über lange Zeit hinweg der bedeutendste Orientierungsbereich für Mädchen ist und sie in diesem Kontext ihren ersten Eindruck von Arbeit gewinnen (vgl. Hausegger/Lechner/Reiter u.a. 1993, S. 27). „Da diese sich meist auch innerhalb traditioneller Arbeitsteilung und geschlechtstypischer Berufsmuster bewegen, kommen [jedoch; Anm. B.B.] aus diesem Umfeld kaum Anstöße zur nicht-traditionellen Berufswahl“ (Gutknecht-Gmeiner/Wieser 2004, S. 54). Eltern beeinflussen das Berufswahlverhalten ihrer Töchter im Speziellen in zweifacher Weise: Zum einen aufgrund geschlechtstypischer Verhaltensweisen und zum anderen durch das Anraten von althergebrachten geschlechtstypischen traditionellen Berufen. Sie empfehlen diese vor dem Hintergrund des sich fortwährend verändernden Arbeitsmarktes und ihrer teilweise bestehenden Sorge um ihre Töchter (vgl. Gutknecht-Gmeiner/Wieser 2004, S. 54).

„Befürchtet werden z.B. Diskriminierungen und Mobbing in nicht-traditionellen Bereichen bzw. in Antizipation einer Fortschreibung der traditionellen Arbeitsteilung Schwierigkeiten für Frauen bei der Vereinbarkeit von Familie und Beruf in Männerberufen“ (Gutknecht-Gmeiner/Wieser 2004, S. 54).

Weiters ist der Kenntnisstand der Eltern und der Verwandten oftmals lediglich auf bekannte, traditionelle Berufe begrenzt (vgl. Gutknecht-Gmeiner/Wieser 2004, S. 54). Dies trifft insbesondere auf Familien aus bildungsfernen Schichten zu. Hinsichtlich der Fragen, die die Berufswahl betreffen, wissen sie kaum mehr, des Öfteren sogar weniger als ihre Kinder. Die Folge dessen ist, dass wiederum nur die traditionelle Bandbreite von Frauenberufen (siehe Kapitel 4) in Überlegungen einbezogen wird (vgl. Hausegger/Lechner/Reiter u.a. 1993, S. 28f).

Laut Körner (2006, S. 142) finden „Berufsfindungsprozesse“ und „Berufswahlentscheidungen“ in der Phase der Adoleszenz statt. In der Adoleszenz tritt

„[w]ie in kaum einem anderen Stadium des Lebens ... das Motiv der *Wahl* in den Vordergrund – aber dies in der Begegnung mit Zwängen, Normen und Grenzen, die bis dahin, je nach Familienhintergrund und Schulumilieu, unerkannt oder zumindest wenig zwingend erschienen“ (Hagemann-White 1998, S. 27; Hervorhebung im Original).

Nach diesem Verständnis von Hagemann-White kann behauptet werden, dass besonders in der Phase der Adoleszenz der Aspekt der Wahl im Mittelpunkt steht. Das wählende Subjekt wird zu dieser Zeit jedoch auch mit Zwängen, Normen und Grenzen konfrontiert, die bis zu diesem Zeitpunkt, je nach Familienhintergrund und Schulumilieu, nicht beachtet oder als kaum wesentlich erachtet wurden. Da in der Adoleszenz somit das handelnde Individuum und gesamtgesellschaftliche Bedingungen zusammentreffen (vgl. Hagemann-White 1998, S. 27) „verwundert [es] daher nicht, daß wir seit Jahrzehnten eine unabgeschlossene Debatte um das relative Gewicht der einen oder der anderen Seite in der 'Berufswahl' der Frauen haben“ (Hagemann-White 1998, S. 27). Um Jugendliche in ihrer Berufsfindungsphase zu verstehen, müssen die Besonderheiten dieses Lebensabschnittes beachtet werden (vgl. Körner 2006, S. 142): „Die Frage der Identitätsentwicklung in der Adoleszenz, die auch die Entwicklung der Geschlechtsidentität einschließt, ist daher in Untersuchungen zur Berufswahl mit einzubeziehen“ (Körner 2006, S. 142).

„Die Adoleszenz ist eine Lebensphase mit vielfältigen Anforderungen. Einschneidende körperliche und psychosoziale Veränderungen müssen auf dem Weg zu einer eigenständigen Identität, die immer auch eine Geschlechteridentität ist, bewältigt werden. Mädchen und Burschen sind in dieser Phase mit unterschiedlichen Lebenssituationen und Anforderungen konfrontiert, denen sie aufgrund geschlechtsspezifisch sozialisierter Verhaltensmuster mit verschiedenen Bewältigungsstrategien begegnen“ (Lechner/Pimminger/Reiter u.a. 1999, S. [29]).

Es wird somit ersichtlich, dass Jugendliche in der Phase der Adoleszenz umfassende körperliche und psychosoziale Veränderungen zu bewältigen haben. Junge Frauen und Männer stehen in diesem Zeitabschnitt verschiedenen Lebenssituati-

onen und Aufgaben gegenüber, welchen sie vor dem Hintergrund geschlechtsspezifisch sozialisierter Verhaltensweisen begegnen. „Der Beruf stellt einen wichtigen Baustein dieser sich herausgebildeten Identität dar und wird mit entsprechenden Wünschen und Fantasien belegt“ (Körner 2006, S. 124). Körperliche Veränderungen signalisieren bei jungen Frauen den Prozess des „Frauwerdens“ und der „Sexualisierung“ (vgl. Lechner/Pimminger/Reiter u.a. 1999, S. [29]). „Das Mädchen erfährt eine befremdliche, von eigenen inneren Impulsen unabhängige Sexualisierung ihres Körpers: Was sie für andere darstellt, hat keine Beziehung zu dem, was sie selbst fühlt oder tut“ (Hagemann-White 1992, S. 71). Junge Frauen sind in diesem Zusammenhang gefordert „die körperlichen Veränderungen als etwas Neues in das eigene Selbstbild zu integrieren, aus etwas Verunsicherndem ... [und] Befremdlichen Normalität zu schaffen“ (Möller 2005, S. 177). Da sie im Rahmen ihrer Sozialisation lernen ihre Identität vor dem Hintergrund der Meinungen anderer aufzubauen, sind sie erst dann mit sich zufrieden, wenn dies auch andere mit ihnen sind (vgl. Wollenschläger 2000, S. 26). „Ihr Selbstwertgefühl hängt stark davon ab, wie andere sie einschätzen und sich ihnen gegenüber verhalten und nicht so sehr von der eigenen Beurteilung der eigenen Leistung“ (Wollenschläger 2000, S. 26). Aufgrund dessen, dass Mädchen somit in ihrer Sozialisation dazu angehalten werden, zu beachten was andere Personen von ihnen denken, erachten sie ihr sozialkommunikatives Können als überlebensnotwendig. Lediglich durch diese Fähigkeit ist es ihnen möglich, soziale Ansprüche auszumachen, an welchen sie sich zu orientieren haben, um Frau zu werden (vgl. Hagemann-White 1992, S. 71). In der Phase der Adoleszenz erleben jungen Frauen zugleich den Effekt körperlicher Schönheit aber auch Zwänge vorherrschender Schönheitsideale (vgl. Lechner/Pimminger/Reiter u.a. 1999, S. [29]). Da Mädchen lernen ihre Identität vor dem Hintergrund der Meinungen anderer aufzubauen, bemühen sie sich von anderen als attraktiv erachtet zu werden. Sie sind sich dessen bewusst, dass „ihre Kleidung“ und „ihre Figur“ von anderen Personen begutachtet und bewertet wird (vgl. Wollenschläger 2000, S. 26). „Und dementsprechend haben sie, wenn sie akzeptiert werden wollen, sich den gesellschaftlichen Vorstellungen über eine attraktive Frau anzupassen“ (Wollenschläger 2000, S. 26). Des Weiteren sammeln sie erste sexuelle Erfahrungen, werden aber zugleich, um sie vor sexuellen Gefahren zu schützen, in ihren Erlebens- und Bewegungsmöglichkeiten beschränkt (vgl. Lechner/Pimminger/Reiter u.a. 1999, S. [29]). In

der Phase der Adoleszenz kommt es bei jungen Frauen auch zu einem Verlust ihres Selbstvertrauens. Dies konnte durch empirische Studien, zum Beispiel im Bereich der Schule, festgestellt werden. Der Verlust sei, so u.a. Körner, auf die Tatsache zurückzuführen, dass sich Frauen Beziehung und Verbundenheit wünschen (vgl. Körner 2006, S. 142).

„Das selbstbewusste, eigene Kompetenzen erlebende Mädchen verliert mit dem Beginn der Adoleszenz ihr Selbst und verbringt die Jugendphase damit dem Wunschbild ihres sozialen Umfeldes entsprechen zu wollen. Eine verunsicherte, überkritische Beziehung zum eigenen Körper verstärkt die Bereitschaft, sich der Außenbewertung zu unterwerfen“ (Hagemann-White 1992, S. 71).

Eine weitere Entwicklungsaufgabe junger Frauen und Männer in der Adoleszenz ist die Loslösung von den Eltern (vgl. Körner 2006, S. 142). Hagemann-White (1992, S. 66) betont, dass die Pubertät bei jungen Frauen etwa zwei Jahre früher als bei jungen Männern verläuft. Es ist anzunehmen, dass diese Behauptung auch aktuell noch gültig ist, da nach Hurrelmann „[d]er Zeitpunkt der Pubertät ... heute bei Mädchen im Durchschnitt ... bei 11 bis 12 und bei Jungen bei 12 und 13 Jahren“ liegt (Hurrelmann 2006, S. 56). Diese Tatsache und das jeweilige Alter werden in folgender Grafik ersichtlich.

Mädchen	Jungen	Phase
8–10 Jahre	10–12 Jahre	späte Kindheit
10–12 Jahre	12–14 Jahre	Vorpubertät
12–14 Jahre	14–16 Jahre	Pubertät
14–15 Jahre	16–17 Jahre	frühe Adoleszenz
15–17 Jahre	17–19 Jahre	mittlere Adoleszenz
17–19 Jahre	19–21 Jahre	späte Adoleszenz
19–25 Jahre	21–25 Jahre	frühes Erwachsenenalter

Abbildung 2: „Phasen von der späten Kindheit bis zum frühen Erwachsenenalter“ (Kasten 1999, S. 15).

Eine Definition der Pubertät, als bei Mädchen und Jungen zeitgleich stattfindendes Stadium, vermittelt unter anderem den Eindruck (vgl. Hagemann-White 1992, S. 66) „einer in sich zusammenhängenden Lebensphase, in welcher soziokulturelle Entwicklungsaufgaben der Partnerschafts- und Berufsfindung gleichzeitig mit der körperlich stürmisch verlaufenden Pubertät bewältigt werden“ (Hagemann-White 1992, S. 66). Über dies hinaus wird häufig behauptet, dass sich in dieser Phase die Löslösung von den Eltern vollzieht (siehe auch Ausführungen im Vorfeld) (vgl. Hagemann-White 1992, S. 66f). In der „Mainstream Sozialisationstheorie“ werden die Pubertät, die Jugend und die Adoleszenz als zur gleichen Zeit stattfindende Phänomene dargestellt (siehe auch Ausführungen im Vorfeld) (vgl. Imdorf 2005, S. 125). Diese Theorie trifft jedoch laut Hagemann-White (1992, S. 67) auf keinen Fall für Mädchen zu: „Eher bietet sich das Bild an, daß die Mädchen zuerst die Pubertät durchlaufen, dann in eine Phase der Berufs- und Partnerfindung eintreten, um dann mit 18 bis 19 Jahren die Trennung von den Eltern zu vollziehen“ (Hagemann-White 1992, S. 67). Laut Imdorf (2005, S. 125) löst sich somit der „Schonraum im Jugendalter“, der für eine angemessene Entwicklung der Persönlichkeit am Endpunkt der Kindheit diene, auf. Mädchen durchlaufen nun, weitgehend aufeinander folgend, körperliche Veränderungsprozesse, psychische Verarbeitungsprozesse und von der Familie sowie der Gesellschaft geäußerte Anforderungen (vgl. Imdorf 2005, S. 125).

3.2 Frauenspezifische Berufswahltheorien

Motive eines geschlechtsspezifisch verlaufenden Berufswahlprozesses, in dessen Folge junge Frauen ihr künftiges Tätigkeitsfeld innerhalb eines sehr geringen Berufswahlspektrums wählen, werden häufig lediglich bei ihnen gesucht (vgl. Pimminger/Reiter/Sorger 2002, S. 5). Im Zuge von subjektorientierten Ansätzen wird, im Gegensatz zu strukturellen Ansätzen, bei denen, wie bereits einleitend erwähnt wurde, wiederum Ausbildungs- und Arbeitsmarktstrukturen fokussiert werden, von einer Wechselwirkung zwischen dem subjektiven Handlungsvermögen der einzelnen Individuen und gesellschaftsstrukturellen Gegebenheiten ausgegangen. Nach subjektorientierten Ansätzen erfolgt die Wahl eines Berufes somit vor dem Hintergrund eines Vermittlungsvorgangs zwischen der „Biografie“ sowie der „Chancen-

struktur“ (vgl. Nissen/Keddi/Pfeil 2003, S. 120; 128). In diesem Kapitel wird deutlich ersichtlich, dass die Berufswahl „als das Ergebnis eines komplexen Berufswahlprozesses mit vielfältigen Einflussfaktoren zu sehen [ist], der im Besonderen für Mädchen einen Anpassungs- und Verengungsprozess darstellt“ (Pimminger/Reiter/Sorger 2002, S. 6). In der siebenten Klasse, zwei Jahre bevor die Hauptschule abgeschlossen wird, ist bei Mädchen eine deutlich größere Streuung von vorstellbaren Berufen und Tätigkeitsbereichen vorhanden, als statistische Daten über den Berufseintritt von Hauptschülerinnen darlegen (vgl. Rettke 1988, S. 17f). Aufgrund dieser Tatsache wird die Bedeutung und die Notwendigkeit des Berufsorientierungsunterrichts an Hauptschulen ersichtlich. Im Rahmen dessen sollen Schülerinnen unterstützt werden, ihr Berufswahlspektrum nicht unreflektiert auf die traditionell von jungen Frauen gewählten Berufe zu verengen. Im Zuge von subjektorientierten Ansätzen wird davon ausgegangen, dass „[g]esellschaftliche Strukturbedingungen wie Bildungssystem und Arbeitsmarkt, berufliche Hierarchie und soziale Organisation des Betriebs/der Schule ... Bedingungen für subjektive Handlungen und Entscheidungen“ sind (Nissen/Keddi/Pfeil 2003, S. 128). Denn, dass „diese Strukturen wirksam und durch das Handeln der Individuen reproduziert oder auch verändert werden, 'müssen sie [erstmal] durch das Nadelöhr des Bewusstseins oder der Wahrnehmung der handelnden Individuen hindurch“ (Lemmermöhle 1997, S. 25).

Eine Theorie im Rahmen der subjektorientierten Ansätze ist das von Nissen, Keddi und Pfeil (2003, S. 129ff) vorgestellte Modell „Berufswahl in der biografischen Konstruktion“. Bei dieser Theorie werden junge Frauen im Zuge ihres Berufsfindungsverlaufs als selbsttätig Agierende erachtet (vgl. Nissen/Keddi/Pfeil 2003, S. 129). Es wird jedoch in diesem Zusammenhang davon ausgegangen, dass „der Berufswunsch nicht die Formulierung eines Wunschberufes [ist], 'sondern eines Kompromisses, ein Konstrukt, mit dem das Ergebnis gesellschaftlicher Zwänge als subjektives gewolltes Produkt verarbeitet wird“ (Nissen/Keddi/Pfeil 2003, S. 130). Nach diesem Verständnis von Nissen, Keddi und Pfeil wird demnach ersichtlich, dass der angestrebte Beruf nicht der „Wunschberuf“ ist, sondern eine Konstruktion, die auf gesellschaftlichen Zwängen basiert und deren Lösung der angestrebte Beruf, als selbst gewollter Kompromiss, ist.

„[D]ie 'Entscheidung' der Mädchen für frauenspezifische Berufseinmündungen [ist] weniger direkter Ausdruck eines in der familiären und schulischen Sozialisation entwickelten Rollenverständnisses oder eines sich realisierenden geschlechtsspezifischen Arbeitsvermögens. Die letztendliche Einmündung von Mädchen in 'typische Frauenberufe' ist ... eher als ein realistisches, der Arbeitsmarktsituation angepaßtes Verhalten der Mädchen zu interpretieren“ (Rettke 1988, S. 18).

Nach dieser Erkenntnis von Rettke zeigt sich somit, dass die Entscheidung für einen Beruf, der traditionell von jungen Frauen gewählt wird, nicht auf dem Aspekt der geschlechtsspezifischen Sozialisation in Familie und Schule, sondern auf einem realistischen Verhalten aufgrund der bestehenden Ausbildungs- und Arbeitsmarktbedingungen beruht. Laut Pimminger, Reiter und Sorger (2002, S. 6) gleichen sich in diesem Zusammenhang der ursprünglich bestehende Wunschberuf und die schlussendlich absolvierte Berufsausbildung nicht immer. „Untersuchungen verweisen darauf, dass die Diskrepanz zwischen Ausbildungswunsch und -realität bei jungen Frauen höher als bei jungen Männern ist“ (Pimminger/Reiter/Sorger 2002, S. 6).

Nissen, Keddi und Pfeil (2003, S. 130) betonen des Weiteren, dass junge Frauen im Zuge ihrer Berufsfindung selbstständig Agierende sind und nicht lediglich Objekte struktureller Gegebenheiten sowie gesellschaftlicher Zuweisungsprozesse. Dies beruht auf folgender Annahme:

„Die sich immer wieder reproduzierenden hierarchischen Geschlechterverhältnisse auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt sind folglich keine von den Subjekten unabhängigen Strukturen, sondern Ergebnis von Konstruktionsprozessen in der biografischen Entwicklung der Subjekte“ (Nissen/Keddi/Pfeil 2003, S. 130).

Nach diesem Verständnis von Nissen, Keddi und Pfeil kann behauptet werden, dass die immer wiederkehrenden hierarchischen Geschlechterverhältnisse in Ausbildungsstrukturen und am Arbeitsmarkt nicht unabhängig vom Beitrag der Subjekte bestehen. Sie beruhen vielmehr auf Konstruktionen der Individuen im Zuge ihrer biografischen Entwicklung, denn „[e]s bedarf immer auch ihrer Zustim-

mung, wenn einengende und benachteiligende Bedingungen stabilisiert und reproduziert werden, sowie ihres Widerstandes, wenn sie verändert werden sollen“ (Lemmermöhle-Thüsing 1990, S. 168). Neben dem Aspekt, dass gesellschaftsstrukturelle Rahmenbedingungen es den jungen Frauen erschweren, andere Lebensformen hervorzubringen, kommt jener Aspekt hinzu, dass viele den gesellschaftlichen Ansprüchen folgen und ihre durchwegs bestehenden individuellen Lebensansprüche hinten anstellen (vgl. Nissen/Keddi/Pfeil 2003, S. 130). „Im Grunde scheint es darum zu gehen, daß die Wahl eines sog. nicht-traditionellen Frauenberufes eine umfassende Grenzüberschreitung sein würde, die sich nicht allein auf die Wahl eines Berufes einschränken ließe“ (Buchinger/Gödl 1994, S. 50). Im Zuge einer geschlechtstypischen Berufswahl folgen bzw. geben junge Frauen unbewusst ihrem Anspruch nach Sicherheit nach, auch wenn diese Wahl Nachteile für sie mit sich bringt (vgl. Buchinger/Gödl 1994, S. 50).

Als weitere Theorie subjektorientierter Ansätze nennen Nissen, Keddi und Pfeil (2003, S. 130) „Widersprüche und Ambivalenzen im weiblichen Lebensentwurf“. Für die meisten Mädchen ist es heute im Rahmen ihrer „Lebensentwürfe“ und „Selbstbilder“, insbesondere den Bereich der beruflichen Tätigkeit betreffend, in unterschiedlichster Weise von Bedeutung, selbständig zu sein und eigene Fähigkeiten und Kompetenzen zu entwickeln. Andererseits bestehen bei einem Lebensentwurf, der sich in gleicher Weise auf Familie und Beruf bezieht, Fallen. Diese Fallen bergen die Gefahr in sich, sich selbst zurückzunehmen und sich selbst zu beschränken. Für die meisten Mädchen ist es nach wie vor selbstverständlich, nach der Geburt eines Kindes ihre beruflichen Wünsche hinten anzustellen, vom Partner finanziell abhängig zu sein sowie nicht nur das Kind zu betreuen und zu versorgen, sondern auch ihren Ehemann (vgl. Flaake 1998, S. 44f). Um dieses Verhalten erklären zu können, ist es wesentlich, neben „subjektorientierten sozialwissenschaftlichen Ansätzen“ auch die psychoanalytische Perspektive über Adoleszenz und Pubertät mit einzubeziehen (vgl. Nissen/Keddi/Pfeil 2003, S. 131).

„Durch sie erschließt sich die Konfliktfähigkeit weiblicher Lebensentwürfe auf eine Weise, die scheinbar 'irrationale' Bindungen an tradierte Muster ebenso verstehbar werden läßt, wie sie innere Voraussetzungen für Veränderungen bezeichnet“ (Flaake/King 1992, S. 18).

Nach Hagemann-White (1992, S. 80) entscheiden sich jungen Frauen für frauentypische Berufe, da sie unter anderem die künftige Vereinbarkeit mit der Familie für unumgebar erachten, sie sich in großem Ausmaß auf die Beurteilung und Bestätigung durch ihre soziale Umgebung angewiesen fühlen, die intensive sexuelle Auseinandersetzung ihre Beschäftigung mit Schule und Beruf unterbindet, sie ihre Sexualität in einem häufig von Männern gewählten Beruf als gefährlich und nicht erwünscht ansehen, sich mit ihrer beruflichen Tätigkeit in einem großen Ausmaß identifizieren wollen und vor dem Hintergrund des Ringens um die Bestätigung ihrer Mutter davon ausgehen, ihre Energie und Zeit für mütterliche Zuwendungsleistungen aufwenden zu müssen.

Eine weitere Theorie des subjektorientierten Ansatzes ist laut Nissen, Keddi und Pfeil (2003, S. 132) „Die Berufswahl als symbolische Handlung“. Im Rahmen dieser Theorie wird zu erklären versucht, warum junge Frauen noch immer mehrheitlich frauentypische Berufe wählen und gewerbe-technische Berufe ablehnen (vgl. Nissen/Keddi/Pfeil 2003, S. 132). Nach Hagemann-White empfinden Mädchen Frauenberufe „deshalb [als] anziehend, weil sie Frauenberufe sind, und zwar unabhängig davon, ob sie hausarbeitsnah, sozialkommunikativ oder lukrativ sind“ (Hagemann-White 1992, S. 72). Nach Lemmermöhle-Thüsing (1990, S. 174) vollzieht sich die Wahl von Frauenberufen vor dem Hintergrund der Annahme, dass diese „leichter mit privaten Lebensvorstellungen und Berufsunterberechnungen vereinbar“ sind. Bei ihren Vätern, die zumeist in „traditionellen Männerberufen“ tätig sind, stehen junge Frauen dem enormen zeitlichen Aufwand, den der Beruf mit sich bringt, kritisch gegenüber. Aus diesem Grund werden diese Tätigkeitsbereiche im Zuge ihrer Berufswahl nicht in Erwägung gezogen (vgl. Hausegger/Lechner/Reiter u.a. 1993, S. 55f). Dies beruht im Speziellen auf folgender Tatsache: „Eine Beschäftigung, die derartig dominant die Lebensgestaltung bestimmt, würde die zweite geplante Rolle der Mädchen gefährden und kann daher nicht als realistische Option in die Formulierung von Berufswünschen einbezogen werden“ (Hausegger/Lechner/Reiter u.a. 1993, S. 56). Des Weiteren kann insbesondere in Frauenberufen vorab die weibliche Identität konstruiert und aufgezeigt werden (vgl. Hagemann-White 1992, S. 73). „Frauen in männlich dominierten Berufen müssen die Leistung der geschlechtlichen Identifizierbarkeit, die in frauendominierten Berufen auch über die angebliche Geschlechtstypik des Berufes verläuft, selbst erbringen“ (Lemmermöhle 1997, S. 34). Die Wahl eines Berufes, der über-

wiegend von Jungen frequentiert wird, könnte zu einer Herabsetzung der Weiblichkeit führen sowie das Risiko in sich bergen, sexuell verletzt zu werden (vgl. Imdorf 2005, S. 288). Ein tagtägliches sich zur Wehr Setzen gegen sexuelle Belästigungen und „Anmachen“ sowie gegen mögliche Beschuldigungen von „Zickigkeit“ kann überaus belastend sein (vgl. Grossenbacher 2000, S. 301). Nach Lemmermöhle-Thüsing (1990, S. 178) besteht bei jungen Frauen das marginale Interesse, gewerblich-technische Berufe zu wählen, nicht primär aufgrund der sich vor dem Hintergrund der Sozialisation ergebenden Orientierung, ebenso wenig aufgrund einer frauentypischen Technikdistanz, sondern

„[v]ielmehr sind für die Mädchen – neben der Vermutung schlechterer Berufschancen für Frauen an der zweiten Schwelle – die Befürchtung, als Frau alleine in einem Betrieb zu arbeiten, und die Befürchtung, von den Männern nicht akzeptiert zu werden, bedeutsam“ (Lemmermöhle-Thüsing 1990, S. 178).

Nach diesem Verständnis von Lemmermöhle-Thüsing wird ersichtlich, dass sich junge Frauen gegen Berufe im gewerblich-technischen Bereichen entscheiden, da sie davon ausgehen, nach einer erneuten Aufnahme der Berufstätigkeit infolge einer Familiengründungsphase schlechtere Berufschancen zu haben oder als einzige Frau in einem Betrieb tätig zu sein, oder aufgrund der Sorge, von Männern nicht geduldet zu werden.

Das Interesse für spezifische Berufe korreliert des Weiteren in einem großen Ausmaß mit der Beurteilung der eigenen Fähigkeiten (vgl. Nyssen 1996, S. 146). Junge Frauen, die sich der Unterscheidung zwischen „Männer- und Frauenberufen“ anschließen, begründen ihren Standpunkt zumeist damit, dass „Männerberufe“ um einiges strapaziöser sind und dass sich Frauen besser für „kleine“ Dinge eignen (vgl. Hausegger/Lechner/Reiter u.a. 1993, S. 62). „Sich selbst zu erproben, die eigenen Fähigkeiten zu entdecken und so ihre Optionen zu vergrößern, darin scheinen Mädchen allesamt nicht gefördert und gefordert zu sein“ (Buchinger/Gödl 1994, S. 50).

„Als Ursachen für die unterschiedliche Eignung der Geschlechter für Männer- beziehungsweise Frauenberufe gilt neben den schon genannten, ihnen

zugeschriebenen Eigenschaften und Fähigkeiten besonders auch der Hinweis auf geschlechtsspezifisch unterschiedliche Interessenspotentiale“ (Hausegger/Lechner/Reiter u.a. 1993, S. 62).

Demnach kann behauptet werden, dass sich junge Frauen vor dem Hintergrund von zugeschriebenen Eigenschaften und Fähigkeiten sowie aufgrund von geschlechtsspezifischen Interessensbereichen für „Männer- bzw. Frauenberufe“ als geeignet erachten oder nicht. Interessensunterschiede zwischen SchülerInnen können zum einen „als: 'Mädchen *sind* anders und wollen deshalb nicht mit Metall, Baumaterialien, Elektrizität usw. umgehen', - oder [zum anderen; Anm. B.B.] als Ausdruck von 'doing gender'“ ausgelegt werden (Ostendorf 2005, S. 216). Bei Studien, die die Wahl von Berufen sowie der Bildungslaufbahn fokussieren, wird in diesem Zusammenhang eindeutig ersichtlich, dass sich die geschlechtsspezifische Einstellung zur Technik schon in der Primärsozialisation ergibt und in weiterer Folge in der Pflichtschule sowie zumeist in den anschließenden Schulformen verfestigt wird (vgl. Lechner/Pimminger/Reiter u.a. 1999, S. [18]). Nach Faulstich-Wieland (1999, S. 53) beruht in diesem Zusammenhang der Aspekt, warum bei Frauen kein Interesse bezüglich Technik besteht, auf folgender Tatsache:

„In den Fällen ..., in denen sich das Mädchen spontan aufgrund seiner allgemeinen Neugier für Technik interessiert, erhält es keine nachhaltige Unterstützung von der Mutter. Das Mädchen spürt nichts anderes als Desinteresse, Langeweile oder Unkenntnis der Mutter“ (Faulstich-Wieland 1999, S. 53).

Somit wird ersichtlich, dass Faulstich-Wieland das bestehende Desinteresse bei manchen Frauen bezüglich des Bereichs der Technik unter anderem auf das Verhalten der Mütter in deren Kindheit zurückführt, sobald sich diese für Technik interessieren. In einer Studie von Heine und Scherbaum nannten junge Frauen folgende Aspekte, aufgrund derer sie sich gegen einen Beruf entschieden, der traditionell von Männern gewählt wird (vgl. Ostendorf 2005, S. 220): „Dreckarbeit', 'geringe Verdienstmöglichkeiten' und: 'bin an der Weiterbildung meiner geistigen Fähigkeiten interessiert'“ (Heine/Scherbaum 1991, S. 11 zit. n. Ostendorf 2005, S.

220). Diese Argumente weisen darauf hin, dass junge Frauen hinsichtlich dieser Berufe über wenig Wissen verfügen (vgl. Ostendorf 2005, S. 220).

Im Zuge von subjektorientierten Ansätzen nennen Nissen, Keddi und Pfeil (2003, S. 132) abschließend „[p]sychologische Erklärungsansätze für die scheinbare Widersprüchlichkeit“. Es scheint so, als wären Freiräume und Individualisierungsmöglichkeiten angestiegen. Dies führt jedoch dazu, dass die einzelnen Individuen ihren Lebenslauf und ihre Biografie in einem größeren Ausmaß eigenverantwortlich gestalten sowie normative und wirtschaftliche Hindernisse eigenständig bewältigen müssen (vgl. Lemmermöhle-Thüsing 1994, S. 64). „Erfolg oder Mißerfolg der Berufswahl' erscheinen allein von individueller Leistung bzw. von individuellem Versagen abhängig“ (Lemmermöhle-Thüsing 1994, S. 64). Es ist anzunehmen, dass bei dem vorangegangenen Zitat die „Wahl“ des Wortes Berufswahl hervorgehoben ist, da laut Lemmermöhle (1997, S. 34) das Ergebnis der Berufswahl nicht lediglich auf den Leistungen von Seiten des Subjekts noch auf dem Arbeitsmarkt beruht. Dieser Position entspricht auch das folgende Zitat: Das Berücksichtigen von psychologischen Erklärungsansätzen

„ermöglicht es, Berufsfindungsprozesse und Berufswahlentscheidungen weder einseitig als subjektive Handlungen noch als ausschließlich ausbildungs- und arbeitsmarktgesteuert, sondern als Zusammenwirken sowohl subjektiver als auch gesellschaftlicher Prozesse und Strukturen zu sehen“ (Nissen/Keddi/Pfeil 2003, S. 133).

Nach diesem Verständnis von Nissen, Keddi und Pfeil zeigt sich, dass durch die Bezugnahme auf psychologische Erklärungsansätze ersichtlich wird, dass die Prozesse der Berufsfindung und der Berufswahl nicht lediglich durch Handlungen von Seiten des Individuums noch durch den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt gesteuert ist. Er vollzieht sich vor dem Hintergrund von subjektiven als auch von gesellschaftlichen Prozessen und Gegebenheiten. Ein solches Verständnis soll verhindern, jungen Frauen im Zuge ihres Berufsfindungsprozess, für ihre Lage, alleinige Verantwortung anzulasten (vgl. Nissen/Keddi/Pfeil 2003, S. 132).

„Die Möglichkeiten der Mädchen und jungen Frauen, sich mit gesellschaftlichen Verhältnissen auseinander zu setzen, ist selbst Ergebnis von Soziali-

sationsprozessen und kann daher auch behindert werden bzw. statt Emanzipation Leiden und Resignation bedeuten“ (Nissen/Keddi/Pfeil 2003, S. 133).

Es wird demnach ersichtlich, dass das Vermögen junger Frauen, gesellschaftliche Gegebenheiten zu reflektieren, die Folge von Sozialisationsvorgängen ist. Aus diesem Grund kann dieser Prozess auch gehemmt werden und statt Selbstbestimmung und Selbstbefreiung negative Aspekte wie Leid und Entmutigung mit sich bringen. Bei individuellen Ressourcen junger Frauen ist in diesem Zusammenhang zwischen der bestehenden „Handlungsmöglichkeit“ und der individuellen „Handlungsfähigkeit“ zu differenzieren (vgl. Nissen/Keddi/Pfeil 2003, S. 133). In diesem Zusammenhang kommt einer politischen Bildung vermehrt Bedeutung zu.

3.3 Mögliche Folgen einer traditionell weiblichen Berufswahl

Mit der Wahl eines von Frauen traditionell gewählten Berufs

„entscheiden sich Mädchen für Berufe, in denen sich vielfach kein Einkommen erzielen lässt, das für ein eigenständiges Leben ausreicht, in denen z.T. mehr Nachwuchs ausgebildet wird als Fachkräfte benötigt werden und in denen es teilweise kaum Aufstiegs- und Weiterbildungsmöglichkeiten gibt“ (Ostendorf 2005, S. 11).

Im folgenden Zitat wird ersichtlich, dass auch die Zukunftsaussichten in diesen Berufen nicht positiv aussehen.

„Im Laufe des Berufslebens nimmt die Benachteiligung von Frauen bezüglich beruflicher Positionen zu, ein deutlich niedrigerer beruflicher Status und markant schlechteren Aufstiegschancen verbinden sich mit niedrigeren Einkommen zu einem bestimmenden Merkmal von Frauenarbeitsplätzen“ (Bergmann u.a. 2004, S. 37).

Nach Bican-Zehetbauer, Matkovits und Roessler (1994, S. 10) sind bei den drei von Mädchen am häufigsten gewählten Lehrberufen (siehe Kapitel 4.2) nach Ausbildungsabschluss lediglich unterdurchschnittliche Beschäftigungschancen zu erwarten. „Das heißt, die Gefahr, in die Arbeitslosigkeit zu schlittern, ist groß, die Möglichkeiten, beruflich aufzusteigen, sind gering“ (Bican-Zehetbauer/Matkovits/Roessler 1994, S. 10). In traditionellen „Frauenberufen“ ist des Weiteren die Entlohnung beträchtlich niedriger als in technischen und/oder produktionsbezogenen Arbeitsbereichen (vgl. Bican-Zehetbauer/Oswald 2002, S. 8).

„Die meisten Frauen sind als Bürokraft oder kaufmännische Angestellte beschäftigt – sie verdienen im Durchschnitt € 20.094.- brutto pro Jahr. Männer sind besonders häufig in Handwerks- oder verwandten Berufen tätig und verdienen im Schnitt € 25.096.- brutto jährlich“ (siehe auch Kapitel 4.2) (Bican-Zehetbauer/Oswald 2002, S. 8).

„Das häufig nicht - existierende Einkommen von Frauen ist aber nur ein Grund, weshalb es für Mädchen ratsam wäre, sich für einen Jungenberuf zu entscheiden“ (Ostendorf 2005, S. 14). Denn bei Berufen, die einen hohen Frauenanteil aufweisen, besteht des Weiteren häufig eine enorme Arbeitsplatzunsicherheit (vgl. Führer/Feigl 2003, S. 6). Dies beruht unter anderem auf der Tatsache, dass bei so manchen von jungen Frauen traditionell gewählten Berufen „Jugendlichkeit“ eingefordert wird (vgl. Ostendorf 2005, S. 11). Dies ist zum Beispiel bei den Lehrberufen „Friseurin“ und „Verkäuferin im Einzelhandel“ der Fall (vgl. Gottschall 2008, S. 13). Aus diesem Grund ist die Beschäftigungsdauer in diesen Berufen generell befristet und kann nach der Familiengründungsphase nicht wieder aufgenommen werden. In manchen dieser Berufe ist der Verbleib weiters befristet, da Tätigkeiten zu verrichten sind, die den Körper sehr beanspruchen (vgl. Ostendorf 2005, S. 14). Eine weitere Tatsache von Berufen, die häufig von Mädchen gewählt werden, ist, dass sie aufgrund „der ungünstigen Arbeitszeiten kaum für Eltern kleinerer Kinder geeignet [sind] und in einigen Berufen sieht das Berufssystem nicht einmal Weiterqualifizierungsmöglichkeiten vor“ (Ostendorf 2005, S. 14). Dies äußert sich darin, dass in den meisten Lehrberufen nicht die Möglichkeit besteht, Berufsperspektiven auszubilden (vgl. Nissen/Keddi/Pfeil 2003, S. 51).

„Mit Ausnahme der dem Handwerk zugeordneten Berufe wie Friseurin oder Schneiderin ist für die Mehrzahl der Berufe im Gegensatz zu technischen und Handwerksberufen eine Qualifizierung zur Meisterin oder Technikerin nicht vorgesehen“ (Nissen/Keddi/Pfeil 2003, S. 51f).

Während also in technischen und in Handwerksberufen die Möglichkeit besteht, sich zum/r MeisterIn sowie zum/r TechnikerIn zu qualifizieren besteht diese Option bei Lehrberufen, die häufig von jungen Frauen gewählt werden, lediglich bei den Berufen Friseurin und Schneiderin. Dies ist der Fall, da es handwerkliche Berufe sind. In vielen anderen Berufen, die mehrheitlich von jungen Frauen gewählt werden, besteht somit im Gegensatz zu Berufen, die mehrheitlich von jungen Männern gewählt werden, nicht bzw. nur kaum die Möglichkeit einer Weiterbildung (vgl. Nissen/Keddi/Pfeil 2003, S. 52). „'Frauenberufe' stellen sich damit oftmals als Sackgassenberufe dar, d.h. als Berufe, in denen trotz individueller Fort- und Weiterbildungsbemühungen kein Aufstieg möglich ist“ (Nissen/Keddi/Pfeil 2003, S. 52). Eine mögliche Folge einer traditionell weiblichen Berufswahl, die sich erst später äußert, ist ein frühzeitiger Ausstieg aus der als problematisch erlebten, nicht befriedigenden und schlecht bezahlten Berufstätigkeit. Viele Frauen flüchten bzw. ziehen sich ins „Familienglück“ zurück. Dies erscheint für sie als der einzige Weg, sich einen gesellschaftlichen Bereich zu schaffen, auch wenn sich dieser im privaten Umfeld befindet (vgl. Buchinger/Gödl 1994, S. 45).

„Bis dann in ein paar Jahren genau diese Frauen – als 'neue' Problemgruppe – im Alter von 25 und 30 Jahren (und älter) als 'Wiedereinsteigerinnen' (und häufig Alleinerziehenden) in den Statistiken der Arbeitsmarktverwaltung auftauchen und ohne Umschulungsmaßnahmen kaum bzw. sehr geringe Chancen haben, überhaupt wieder einen Erwerbsarbeitsplatz zu finden“ (Buchinger/Gödl 1994, S. 45).

Nach diesem Verständnis von Buchinger und Gödl zeigt sich, dass Frauen, die sich aufgrund der Unzufriedenheit durch die Beschäftigung in einem „Frauenberuf“ in das private Umfeld zurückziehen, einige Jahre später als Wiedereinsteigerinnen und somit als neue Problemgruppe in Erscheinung treten. Ohne eine Umschulung

haben sie lediglich sehr geringe Chancen, erneut einen Erwerbsarbeitsplatz zu erlangen.

„Die gewerblich-technischen Berufe werden gegenwärtig als Lichtblick am Horizont der Berufsperspektiven von Frauen gehandelt“ (Lemmermöhle-Thüsing 1990, S. 175). Übergangsschwierigkeiten „an der zweiten Schwelle“ bestehen jedoch für Frauen infolge einer Ausbildung in traditionell von jungen Frauen gewählten Berufen, sowie, und dies zumeist in einem stärkeren Ausmaß, in Berufen, die traditionell von jungen Männern gewählt werden. Wesentlich ist, dass junge Frauen in qualifizierten und zukunftssträchtigen Berufen einen Ausbildungsplatz erhalten (vgl. Lemmermöhle-Thüsing 1990, S. 176f). „Gelingt es nicht, ... dann besteht die Gefahr, daß weibliche Auszubildende erneut nichts weiter sind als Lückenbüßerinnen für die von Jungen nicht mehr akzeptierten Ausbildungsplätze“ (Lemmermöhle-Thüsing 1990, S. 177).

4 Arbeitsmarktlage

In Folge dessen, dass „Berufsfindung und Berufswahl ... Prozesse in ... Wechselwirkung von subjektiven Handlungen und gesellschaftsstrukturellen Bedingungen [sind]“ (Nissen/Keddi/Pfeil 2003, S. 128) (siehe auch Kapitel 3), wird in diesem Kapitel auf die Bedingungen des Arbeitsmarktes Bezug genommen. Nissen, Keddi und Pfeil (2003, S. 121) sprechen bei Theorien, die das geschlechtsspezifische Berufswahlverhalten erklären und auf die Lage des Arbeitsmarktes Bezug nehmen, von strukturorientierten Ansätzen. „[G]eschlechtsspezifische Segregation auf dem Arbeitsmarkt [ist in diesem Zusammenhang; Anm. B.B.] nicht Ausdruck einer außerberuflich motivierten individuellen Wahl, sondern Folge von Zwängen und Widersprüchen, denen sich Frauen stellen müssen“ (Nissen/Keddi/Pfeil 2003, S. 121). Dies beruht auf der Annahme, dass Schwierigkeiten denen Frauen und Männern in Berufen ausgesetzt sind, die häufig vom anderen Geschlecht gewählt werden, nicht lediglich die hohe Ausstiegsrate begründen, sondern auch darauf hinweisen, warum gegengeschlechtliche Berufe in einem sehr geringen Ausmaß gewählt werden (siehe auch Kapitel 4.2) (vgl. Nissen/Keddi/Pfeil 2003, S. 123). Um das Phänomen der geschlechtsspezifischen Segregation des Arbeitsmarktes

darzustellen, werden in diesem Kapitel zunächst die Begriffe „berufliche“, „vertikale“ und „horizontale“ Segregation erläutert. Im Speziellen wird dabei die Bedeutung der vertikalen und horizontalen Segregation für die Berufstätigkeit von Frauen aufgezeigt. Anschließend werden Ansätze aufgezeigt, die das Bestehen des geschlechtsspezifisch segregierten Arbeitsmarktes sowie dessen Bedeutung für die Berufswahl junger Frauen erklären. In einem weiteren Schritt werden Daten und Fakten des österreichischen Lehrstellenangebots, sowie die prozentuellen Anteile verschiedener Schulen, die von LehrafängerInnen vor Beginn ihrer Lehrausbildung besucht werden, dargestellt. Im Zuge dessen wird insbesondere auf Haupt- sowie Polytechnische Schulen Bezug genommen werden. Des Weiteren werden Lehrstellenwahlzahlen von jungen Frauen und deren Anteil in den zehn von ihnen am häufigsten gewählten Lehrberufen dargelegt. Im Folgenden wird ebenso der Frauenanteil in den zehn von jungen Männern am häufigsten gewählten Lehrberufen aufgezeigt. Abschließend kommt es zu einer Darstellung der durchschnittlichen monatlichen Lehrlingsentschädigung der drei Lehrberufe, für die sich LehrafängerInnen zumeist entscheiden.

4.1 Geschlechtsspezifische Segregation des Arbeitsmarktes und Erklärungsansätze

„Berufliche Segregation ist das Resultat einer stabilen sowie relativ exklusiven Zuweisung sozialer Gruppen zu bestimmten Arbeitsplätzen bzw. Berufen, insbesondere entlang geschlechtlicher und ethischer bzw. nationaler Trennlinien“ (Imdorf 2005, S. 89). Somit wird ersichtlich, dass bei der Verteilung spezifischer Arbeitsplätze sowie Berufe unter anderem das jeweilige Geschlecht als Differenzierungsaspekt von entscheidender Bedeutung ist. Laut Gottschall (1995, S. 125) sind die Arbeitsmärkte in den fortschrittlichen westlichen Industriegesellschaften offenbar nach dem Aspekt Geschlecht geteilt und hierarchisiert.

„Auch wenn die Trennungslinien nach Branchen und Berufen (horizontal) sowie nach innerbetrieblichen Hierarchien (vertikal) in den einzelnen Ländern Westeuropas unterschiedlich verlaufen und historisch Veränderungen erfahren haben, so bleibt doch die empirisch unabweisbare Quintessenz:

Frauen sind im Vergleich zu Männern generell mit schlechteren Arbeitsmarktchancen konfrontiert, beim Eintritt in das Erwerbsleben wie beim Verbleib, bei der Entlohnung, den Aufstiegschancen, den Weiterbildungsmöglichkeiten und der Arbeitsplatzsicherheit“ (Gottschall 1995, S. 125).

Nach diesem Verständnis von Gottschall zeigt sich, dass der Arbeitsmarkt zum einen nach Branchen und Berufen (horizontal) sowie zum anderen vor dem Hintergrund von innerbetrieblichen Hierarchien (vertikal) differenziert ist. Die Teilung des Arbeitsmarktes hat sich in den verschiedensten Ländern Westeuropas unterschiedlich vollzogen. In diesen sind zugleich unterschiedliche historische Veränderungen vonstatten gegangen. Gemeinsames empirisch fundiertes Fazit der Arbeitsmarktsituation ist jedenfalls, dass Frauen im Vergleich zu Männern schlechtere Arbeitsmarktchancen, Aufstiegschancen, Weiterbildungsmöglichkeiten und Arbeitsplatzsicherheiten vorfinden, sowie geringer entlohnt werden. Über dies hinaus sind politische Informationen, die im Speziellen Mädchen erhalten, widersprüchlich (vgl. Ostendorf 2005, S. 11):

„Sie sollen gleichberechtigt mit den Jungen am Ausbildungsstellen- und letztlich am Arbeitsmarkt teilhaben, gleichzeitig aber sollen sie zukünftig als Mütter ihre Kinder zu Hause betreuen, und nach der Kindererziehung sollen sie ehrenamtlich tätig sein“ (Ostendorf 2005, S. 11).

Es wird somit ersichtlich, dass die Geschlechterpolitik verschiedene und widersprüchliche Ziele verfolgt (vgl. Ostendorf 2005, S. 11f). Laut Bican-Zehetbauer und Oswald (2002, S. 8) ist der Arbeitsmarkt sowohl horizontal als auch vertikal nicht zu Gunsten der Frauen segregiert. Horizontal, da auch bei einem Vorhandensein derselben Schulbildung und bei Ausführung der gleichen Arbeitstätigkeit, zwischen Frauen und Männern noch immer beträchtliche Gehaltsunterschiede bestehen (vgl. Bican-Zehetbauer/Oswald 2002, S. 8): „Das mittlere Bruttojahreseinkommen der Frauen liegt um 36% unter dem der Männer“ (Bican-Zehetbauer/Oswald 2002, S. 8). Die vertikale Teilung des Arbeitsmarktes ist für Frauen ebenso von Nachteil, da die Anzahl von Frauen auf Leitungsebenen marginal ist (vgl. Bican-Zehetbauer/Oswald 2002, S. 8). Genauer gesagt:

„Vom Management bis zur Professur finden sich kaum Frauen – ganz im Unterschied zu untergeordneten Hierarchieebenen, die schlechter bezahlte Arbeitsbereiche mit schlechten Zukunftsaussichten, geringen Aufstiegschancen oder wenig Gehaltsmöglichkeit darstellen“ (Bican-Zehetbauer/Oswald 2002, S. 8).

Sowohl die vertikale als auch die horizontale geschlechtsspezifische Teilung des Arbeitsmarktes bleiben standhaft bestehen (vgl. Körner 2006, S. 141). Diese Tatsache verwundert, da „[f]ormale Schranken, die Frauen von Ausbildungsgängen und dem Erwerb von Bildungsabschlüssen ausschlossen, ... praktisch vollständig gefallen“ sind (Grossenbacher 2000, S. 298). Dies zeigt sich, da „Mädchen ... inzwischen häufiger als Jungen Schulen [besuchen], die zu höheren Bildungsabschlüssen führen und ... in größerer Zahl höhere Bildungszertifikate“ erwerben (Nissen/Keddi/Pfeil 2003, S. 25). Trotzdem treffen Bildungsanstrengungen von Frauen scheinbar auf Grenzen (vgl. Grossenbacher 2000, S. 298): „Sie finden ihren Niederschlag sowohl in Infrastruktur, Recht, Sozialversicherung usw. wie auch in Betriebs- bzw. Berufskulturen und in den Einstellungen von Männern und Frauen“ (Grossenbacher 2000, S. 298). Diese Tatsache zeigt sich auch bei den Ansätzen, die im Folgenden dargestellt werden, um das Bestehen des geschlechtsspezifisch segregierten Arbeitsmarktes zu erklären.

Laut Gottschall (1995, S. 135) besteht bei Ansätzen zur Klärung der geschlechtsspezifischen Teilung des Arbeitsmarktes der Anspruch, folgende Fragen zu beantworten und in diesem Zusammenhang

„nicht nur, warum die Berufs- und Tätigkeitsstrukturen nach wie vor weitgehend geschlechtsspezifisch segregiert sind, sondern auch, warum Frauen auch bei gleicher oder vergleichbarer Qualifikation, vergleichbarem Leistungsvermögen und vergleichbarer Erwerbsarbeitsorientierung schlechtere Arbeitsmarktchancen haben als Männer, und warum und wie sich traditionelle Geschlechterarrangements im Erwerbsleben ungeachtet ihrer zum Teil schwindenden materiellen und legitimatorischen Basis immer wieder zu behaupten suchen“ (Gottschall 1995, S. 135).

Nach diesem Verständnis von Gottschall kann somit behauptet werden, dass die Ansätze zur Klärung der geschlechtsspezifischen Teilung des Arbeitsmarktes über die noch immer vorhandenen und nach dem Aspekt Geschlecht geteilten Berufs- und Tätigkeitsstrukturen Aufschluss geben sollen. Über dies hinaus besteht jedoch auch der Anspruch, dass diese erläutern können und sollen, warum für Frauen im Vergleich zu Männern schlechtere Chancen am Arbeitsmarkt, trotz gleichwertiger Qualifikationen, eines gleichen Leistungsvermögens und derselben Erwerbsarbeitsorientierung existieren. Des Weiteren sollen diese Ansätze erklären können, warum im Erwerbssystem traditionelle Geschlechterrollen, ungeachtet ihrer teilweise mindernden materiellen und legitimatorischen Voraussetzung, fortwährend bestehen.

„Aus strukturalistischer Sicht hängt die Erwerbsbeteiligung von Frauen wie auch die Kontinuität ihrer Erwerbstätigkeit [im Gegensatz zur individualistischen Perspektive; Anm. B.B.] massgeblich von *Opportunitätsstrukturen* ab, die sich der individuellen Kontrolle entziehen“ (Buchmann u.a. 2002, S. 23; Hervorhebung im Original).

Wesentlich sind in diesem Zusammenhang die Umstände am Arbeitsmarkt, insbesondere das Ausmaß sowie die Art der persönlich zugänglichen und offenen Stellen. Ebenso gesellschaftliche Gegebenheiten, wie beispielsweise bestehende Einstellungen bezüglich der Berufstätigkeit von Frauen (vgl. Buchmann u.a. 2002, S. 23). Das wahrscheinlich bekannteste strukturalistische Modell um die berufliche Segregation zu erklären, ist das der „statischen Diskriminierung seitens Unternehmen“ (vgl. Buchmann u.a. 2002, S. 35). In diesem Zusammenhang stehen betriebliche Rekrutierungs- und Selektionsprozesse im Mittelpunkt der Betrachtung (vgl. Imdorf 2005, S. 96): „So werden etwa Frauen und Männern *pauschal* bestimmte Fähigkeiten und Motivationen zu- oder abgesprochen, was deren Beschäftigungschancen ganz unabhängig von den individuellen Kompetenzen und Dispositionen beeinflusst“ (Buchmann u.a. 2002, S. 35; Hervorhebung im Original). Das Kriterium um spezifische „Fähigkeiten und Motivationen“ zu beurteilen, ist somit lediglich die Geschlechtszugehörigkeit, zwischen verschiedenen Frauen wird nicht differenziert (vgl. Nissen/Keddi/Pfeil 2003, S. 123). Die Zuschreibung vollzieht sich vor dem Hintergrund der im Folgenden genannten Aspekte:

„Berufe sind sozial definierte Qualifikationsbündel, die den Anspruch auf bestimmte Arbeitsplätze begründen. (...) Neben Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnissen (funktionale Seite) gehen in das Qualifikationsbündel auch Verhaltensdispositionen, Orientierungen und Werthaltungen ein ('extrafunktionale' Seite), die insgesamt das erwartete berufliche Handeln ermöglichen“ (Borkowsky 2000, S. 284).

Es zeigt sich, dass Berufe von der Gesellschaft festgelegte Qualifikationseinheiten darstellen. Aus dem Besitz einer entsprechenden Qualifikation resultiert die Berechtigung für die Besetzung eines spezifischen Arbeitsplatzes. Bei der Einschätzung von individuellen beruflichen Handlungskompetenzen sind neben funktionalen Qualifikationen auch das Verhalten, Werte und Orientierungen von Bedeutung: „Gerade die geschlechtsspezifische berufliche Segregation setzt u.a. an derartigen 'extrafunktionalen' Qualifikationen an, die bei Frauen und Männern unterschiedlich erwartet werden. (...) Berufe erhalten ein Geschlecht“ (Borkowsky 2000, S. 284f). Dies ist der Grund dafür, dass Frauen noch heute

„als Ausführende von Reproduktions- und Diensttätigkeiten in Produktionsbereichen gefragt [sind], in denen Kompetenzen wie Geschicklichkeit, Fingerfertigkeit, Präzision, Disziplin, Ausdauer und Belastbarkeit verlangt werden, Kompetenzen, die in besonderem Masse den Frauen zugeschrieben werden“ (Prodolliet 1999, S. 100 zit. n. Imdorf 2005, S. 91).

Nach diesem Verständnis stellen Geschicklichkeit, Fingerfertigkeit, Präzision, Disziplin, Ausdauer und Belastbarkeit extrafunktionale Qualifikationen dar, die Frauen unterstellt und von ihnen abverlangt werden, sowie als Ursache gelten, warum Frauen noch heute ein hoher Stellenwert in Produktionsbereichen zukommt. Vor diesem Hintergrund werden junge Frauen auf als passend erachtete spezifische Berufe und Tätigkeitsfelder verwiesen. Zum anderen haben sie beispielsweise aufgrund ihrer körperlichen Unterlegenheit, einer möglichen Familiengründung und somit eines nicht dauerhaften Verbleibs im Berufsleben sowie der so verschwendeten Investition in die Ausbildung keinen Zugang (vgl. Nissen/Keddi/Pfeil 2003, S. 123). Diesbezüglich ist damit zu rechnen, dass Frauen in traditionellen Frauenberufen, zu deren Verrichtung entsprechend den bestehenden Geschlechterkli-

schees weibliche Kompetenzen beansprucht werden, um einiges unkomplizierter einen Arbeitsplatz erlangen (vgl. Buchmann u.a. 2002, S. 35). „Im dualen System steht Mädchen [in diesem Zusammenhang; Anm. B.B.] nur ein enges und ein im Vergleich zu dem der Jungen völlig unterschiedliches Berufsspektrum zur Verfügung“ (siehe Kapitel 4.2) (Lemmermöhle-Thüsing 1990, S. 169).

Als weitere Ursache für berufliche Segregationserscheinungen führt Imdorf (2005, S. 97) die „institutionelle Generierung individueller Handlungszwänge“ an. Die Segregation des Arbeitsmarkts wird im Zuge dieser Theorie als ein Ergebnis von institutionell geebneten Bildungswegen verstanden, die Jugendliche beim Übergang von der Schule in den Beruf gehen (vgl. Imdorf 2005, S. 97).

„Berufswahlprozesse von Frauen werden [demnach; Anm. B.B.] nicht nur oder vorrangig durch reproduktionsbezogene Interessen und Orientierungen bestimmt; vielmehr spielen hier, neben der 'Gelegenheitsstruktur' des Arbeitsmarktes auch geschlechtstypische 'Kanalisationen' in schulischer und beruflicher Sozialisation im Sinn von aufgenötigten Anpassungsprozessen an bereits geschlechtsspezifisch segregierte Ausbildungs- und Arbeitsmarktstrukturen eine wesentliche Rolle“ (Gottschall 1995, S. 139).

Somit wird ersichtlich, dass Frauen nach dieser Auffassung im Zuge ihrer Berufswahl nicht primär den Aspekt der Reproduktion fokussieren. In diesem Zusammenhang ist die Struktur des Arbeitsmarktes, die geschlechtstypische Lenkung im Rahmen der schulischen und beruflichen Sozialisation, im Speziellen eine Anpassung an bereits bestehende segregierte Ausbildungs- und Arbeitsmarktstrukturen, von zentraler Bedeutung. Die geschlechtstypische Lenkung im Zuge der schulischen und beruflichen Sozialisation begründet die Bedeutung sowie die Notwendigkeit von Handlungsmöglichkeiten, um im Berufsorientierungsunterricht einer unreflektierten traditionell weiblichen Lehrstellenwahl entgegenzuwirken.

Das „Doing-Gender-Modell“ bietet einen weiteren Zugang, um die Einbindung von Frauen am Arbeitsmarkt zu analysieren. Dieser Ansatz wird gegenwärtig verstärkt auf arbeitsmarktheoretische Fragen bezogen, da die geschlechtsspezifische Teilung des Arbeitsmarktes sowie die von Berufen, trotz eines Anstiegs der Teilhabe von Frauen im Bildungs- und Beschäftigungssystem, überaus beständig bestehen geblieben ist (siehe auch Kapitel 2.1). Es wird versucht handlungs- sowie struktur-

spezifisch zu klären, wie die Geschlechtersegregation, trotz der Abnahme von formalen Zugangsbeschränkungen, nämlich aufgrund von informellen Mauern, bestehen bleibt (vgl. Buchmann u.a. 2002, S. 37).

„Nach diesem Ansatz ist Geschlecht eine sozial konstruierte Kategorie, die zusammen mit dem System der Zweigeschlechtlichkeit in alltäglichen Interaktionen über Geschlechtsdarstellung und Geschlechtszuweisung neu hergestellt, reproduziert und strukturell verfestigt wird“ (Buchmann u.a. 2002, S. 37).

Vor dem Hintergrund des Verständnisses von Buchmann u.a. zeigt sich, dass im Rahmen des „Doing-Gender-Modells“ Geschlecht als eine von der Gesellschaft hergestellte Kategorie verstanden wird. Diese wird im System der Zweigeschlechtlichkeit und zwar im Zuge von tagtäglich stattfindenden Interaktionen, im Speziellen aber durch die Darstellung sowie die Zuordnung zu den Geschlechtern, fortwährend erzeugt und verstärkt (vgl. Buchmann u.a. 2002, S. 37). Die Institution Schule ist in diesem Zusammenhang von Bedeutung, da sie zu einer Verfestigung geschlechtsspezifischer Verhaltensdifferenzen beiträgt (vgl. Ulrich 1991, S. 394) und da sie alle schulpflichtigen Heranwachsenden tagtäglich erreicht (vgl. Tillmann 2007, S. 112). Barrieren hinsichtlich der Teilhabe von Frauen am Arbeitsmarkt könnten auf geschlechtsbezogene berufliche Handlungsweisen und auf institutionell verankerte Geschlechtlichkeit von Organisationsstrukturen gründen (vgl. Buchmann u.a. 2002, S. 37): „Wie stark solche Barrieren ausgeprägt sind, hängt dabei wesentlich von der Zusammensetzung der Berufe nach dem Geschlecht ab“ (Buchmann u.a. 2002, S. 37). Auf den Aspekt des Anteils von jungen Frauen und Männern in den unterschiedlichen Lehrberufen wird in weiterer Folge Bezug genommen.

4.2 Daten und Fakten des österreichischen Lehrstellenangebots und der traditionell weibliche Lehrstellenwahl junger Frauen

In Österreich bestehen derzeit ca. 250 Lehrberufe mit nahezu 120.000 Lehrlingen (vgl. AMS [2010], S. [1]). „Die Lehrausbildung in Österreich war und ist traditionell

männlich dominiert: Nur rund ein Drittel der Lehrlinge ist weiblich. Innerhalb den letzten drei Jahrzehnte schwankte der Frauenanteil zwischen 30% und 40%“ (Bergmann u.a. 2004, S. 15). Laut Bergmann, Gutknecht-Gmeiner, Wieser u.a. (2004, S. 11) beruht diese Tatsache unter anderem auf der geschlechtsspezifischen Teilung des Arbeitsmarktes. Demnach werden „Burschen in die Lehrausbildung ... und Mädchen eher in den vollschulischen Bereich“ gelenkt (siehe auch Kapitel 4.1) (Bergmann u.a. 2004, S. 11). Seit den 80er Jahren vollzieht sich ein allgemeiner Rückgang der Jugendlichen, die sich in einer Lehrausbildung befinden. 1996 wurde der Tiefpunkt erreicht. 1980 gab es noch 194.089 Lehrlinge, 1996 waren es nur mehr 119.932. Diese Entwicklung ist auf die geburtenschwachen Jahre ab Mitte der 60er, die steigende Beliebtheit von weiterführenden vollschulischen Bildungsmöglichkeiten und einer beträchtlichen Dezimierung der Nachfrage nach Lehrlingen von Seiten der Betriebe zurück zu führen. 2001 absolvierten 123.762 Jugendliche eine Lehrausbildung. Für die nächsten Jahren wird ein weiterer Lehrlingsrückgang prognostiziert (vgl. Bergmann u.a. 2004, S. 15f). „Im österreichischen Lehrlingssystem werden die Lehrlinge in eigenständig definierten Lehrberufen ausgebildet, die bundesgesetzlich anerkannt und geregelt sind“ (Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit 2006, S. 6). Laut Stand von Dezember 2007 bilden rund 40.000 Lehrbetriebe Lehrlinge aus (vgl. Tritscher-Archan (2007), S. [10]). In Österreich sind Lehrberufe in vielen verschiedenen Berufsfeldern zu finden (vgl. Bican u.a. 2008, S. 36), in traditionellen als auch in modernen High-Tech Bereichen (vgl. WeberMedia 2009, S. 8). Im Speziellen bestehen laut AMS-Berufslexikon Lehrberufe in folgenden 21 Berufsfeldern (vgl. Bican u.a. 2008, S. 36):

„Bau, Baunebengewerbe und Holz/ Büro, Wirtschaft und Recht/ Chemie, Kunststoffe, Rohstoffe und Bergbau/ EDV und Telekommunikation/ Elektro und Elektronik/ Garten-, Land- und Forstwirtschaft/ Gesundheit und Medizin/ Glas, Keramik und Stein/ Grafik, Foto und Papier/ Handel, Verkauf und Werbung/ Hotel- und Gastgewerbe/ Körper- und Schönheitspflege/ Lebensmittel/ Maschinen, KFZ und Metall/ Medien, Kunst und Kultur/ Reinigung und Haushalt/ Reise, Freizeit und Sport/ Textil, Mode und Leder/ Umwelt/ Verkehr, Transport und Zustelldienste/ Wissenschaft, Forschung und Entwicklung“ (Bican u.a. 2008, S. 36).

Nach Schmid (2003, S. 1) ist eine Veränderung der Lehrlingsrekrutierung zu beobachten. Jugendliche, die heute eine Lehre beginnen, haben zuvor unterschiedlichste Schulformen absolviert (vgl. Schmid 2003, S. 2). Sie kommen jedoch „primär aus jenen ..., die keinen formal höheren Abschluss (AHS, BHS) als Ausbildungsziel 'vorgeben'“ (Schmid 2003, S. 2). Weiters schließen heute viele Jugendliche ihre letztes Pflichtschuljahr in einer BMHS ab und beenden daraufhin die Schulausbildung in dieser Schulform, um anschließend eine Lehre zu beginnen (vgl. Schmid 2003, S. 3).

„Etwa 42% kommen aus den polytechnischen Schulen, etwa ein Fünftel direkt aus den Hauptschulen und über ein Viertel (28%) aller BerufsschülerInnen aus den anderen Schulformen (hier vorwiegend aus einer BMS: 13,3%). Die restlichen ~10% auf die Gesamtzahl der LehranfängerInnen sind einerseits Repetenten von Berufsschulen und Lehrberufswechsler. Andererseits Drop-Outs aus den höheren Schulstufen einer ABMHS, ... sowie Jugendliche, die nach Absolvierung ihrer Erstausbildung in den schulischen Varianten der Sekundarstufe II einen Lehrberuf erlernen wollen“ (Schmid 2003, S. 2ff).

Somit wird ersichtlich, dass 42% der LehranfängerInnen zuvor eine polytechnische Schule, ca. ein Fünftel eine Hauptschule und über ein Viertel (28%) eine andere Schulform, jedoch in erster Linie eine BMS, absolviert haben. Die restlichen LehnanfängerInnen sind Lehrberufswechsler, Repetenten einer Berufsschulklasse, Abbrecher einer AMBHS oder Jugendliche, die nach ihrer Erstausbildung in der Sekundarstufe II eine Lehre beginnen. Nach Nowak „weisen Lehrlinge des 1. Lehrjahres geschlechtsspezifische schulische Vorbildungsmuster auf“ (Nowak 2005, S. 1). Männliche Lehnanfänger beginnen zu 44% nach dem Besuch einer polytechnischen Schule ihre Lehre, weibliche Lehnanfängerinnen nur zu 35%. Nach den polytechnischen Schulen folgen mit 20% die BMS. Dieser Schultyp ist somit der zweitstärkste Zubringer von Mädchen ins Lehrlingswesen. Bei den Burschen beträgt der Wert lediglich 8%. 20% der jungen Männer verfügt zu Beginn ihrer Lehrzeit über einen Hauptschulabschluss, Mädchen nur zu 15%. 10% der Lehnanfänger beginnen nach einem Abbruch der Schulausbildung einer AHS oder BHS eine Lehre, Lehnanfängerinnen zu 6%. Nach der Absolvierung einer AHS

oder BHS entscheiden sich 1% der Lehranfänger und 2,5% der Lehranfängerinnen für den Beginn einer Lehre. Lediglich 1,5% der Burschen besitzen zu Beginn ihrer Lehrzeit keinen Pflichtschulabschluss, bei den jungen Frauen beträgt der Wert nur 1% (vgl. Nowak 2005, S. 1f). Allgemein ist zu beobachten, dass

„[d]as neunte Pflichtschuljahr ... von immer mehr LehranfängerInnen in einer weiterführenden Schule absolviert ... [wird, und] der Anteil der Jugendlichen, die vor ihrem Lehrstelleneintritt eine Hauptschule oder eine Polytechnische Schule besuchten, ... [zurückgeht]“ (Bergmann u.a. 2004, S. 23).

In diesem Zusammenhang wurde über dies hinaus festgestellt, dass der Prozentsatz der LehranfängerInnen, die zuvor eine polytechnische Schule absolviert haben, gesunken ist, während der Prozentsatz der LehranfängerInnen, die zuvor eine Hauptschule absolviert haben, überwiegend gleich geblieben ist. Die starke Lehrlingsrekrutierung aus anderen Schulformen kann darauf zurückgeführt werden, dass sich die Jugendlichen durch den Schulbesuch bessere Chancen bei der Lehrstellensuche versprechen (vgl. Schmid 2003, S. 3). Schmid (2003, S. 4) spricht in diesem Zusammenhang von einem erwarteten Signaleffekt.

Weibliche Lehrlinge wählen ihre Berufe innerhalb eines beträchtlich kleineren Berufswahlspektrums als männliche Lehrlinge. Sie fokussieren nach wie vor, und dies in einem erheblichen Ausmaß, wenige Lehrberufe. In den zehn am stärksten von Mädchen frequentierten Lehrberufen sind drei Viertel aller weiblichen Lehrlinge vertreten. Die Personen des verbleibenden Viertels teilen sich in etwa auf 200 Lehrberufe auf (vgl. Gutknecht-Gmeiner/Wieser 2003, S. 52). Lehnanfänger entscheiden sich im Gegensatz dazu lediglich zu 46% für die zehn begehrtesten Lehrberufe (vgl. Bican-Zehetbauer/Oswald 2002, S. 8). „Burschen wählen [somit; Anm. B.B.] aus einem weit größeren Spektrum als Mädchen“ (Bican-Zehetbauer/Oswald 2002, S. 8). Unter den zehn beliebtesten Lehrberufen von jungen Frauen befindet sich kein Produktions- oder technischer Beruf. Dem gegenüber sind in den zehn beliebtesten Lehrberufen von jungen Männern, mit der Ausnahme von den Berufen Einzelhandelskaufmann und Koch, lediglich Produktionsberufe zu finden (vgl. Bergmann u.a. 2004, S. 17). In den 80er und 90er Jahren nahm die Konzentration der weiblichen Lehrlinge innerhalb eines geringen

Berufswahlspektrums merklich ab. Seit 2000 ist jedoch wieder eine deutliche Stagnation zu verzeichnen (vgl. Gutknecht-Gmeiner/Wieser 2003, S. 52).

Innerhalb der letzten drei Jahrzehnte wird der Lehrberuf Einzelhandelskaufmann bzw. -frau am häufigsten von weiblichen Lehrlingen gewählt (vgl. Gutknecht-Gmeiner/Wieser 2003, S. 53). Mit 26% entscheiden sich die meisten Lehranfängerinnen für das Erlernen dieses Berufs (vgl. Bergmann u.a. 2004, S. 17). Der Frauenanteil innerhalb dieses Lehrberufs beträgt laut Gutknecht-Gemeiner und Wieser (2003, S. 53) 72%. „Auffällig ist der kontinuierliche Rückgang der weiblichen Lehrlinge im Einzelhandel innerhalb der letzten drei Jahrzehnte um rund 15 Prozentpunkte ..., der allerdings in den letzten drei Jahren stagnierte“ (Bergmann u.a. 2004, S. 17). An zweiter und dritter Stelle, also merklich dahinter, folgen die Berufe FriseurIn und PerückenmacherIn sowie Bürokaufmann bzw. -frau (vgl. Gutknecht-Gemeiner/Wieser 2004, S. 53). Diese beiden Berufe werden von 14% aller weiblichen Lehrlinge frequentiert (vgl. Bergmann u.a. 2004, S. 17). Der Frauenanteil beträgt im Lehrberuf FriseurIn und PerückenmacherIn 95% und im Lehrberuf Bürokaufmann bzw. -frau 81%. Dahinter liegen die Berufe Restaurantfachmann bzw. -frau und Koch/Köchin sowie deren Doppellehre (vgl. Gutknecht-Gemeiner/Wieser 2004, S. 53). Diese Berufe werden von 4 bis 5% aller weiblichen Lehrlinge gewählt (vgl. Bergmann u.a. 2004, S. 17). Im Lehrberuf Restaurantfachmann bzw. -frau beträgt der Frauenanteil 65%, im Lehrberuf Koch/Köchin 35% und in der Doppellehre 58% (vgl. Gutknecht-Gemeiner/Wieser 2004, S. 53). Auf Platz sieben folgt der Lehrberuf Hotel- und GastgewerbeassistentIn. Dieser Beruf wird von 3% aller weiblichen Lehrlinge frequentiert und der Frauenanteil beträgt in etwa 81% (vgl. Bergmann u.a. 2004, S. 17ff). „In der Rangreihenfolge dahinter liegen mit einem Anteil von je rund 2% die Lehrberufe 'Blumenbinderin und -händlerin', 'Pharmazeutisch-kaufmännische Assistentin' und 'Konditorin'“ (Bergmann u.a. 2004, S. 17). Im Lehrberuf BlumenbinderIn und -händlerIn liegt der Frauenanteil bei 97%, im Lehrberuf Pharmazeutisch-kaufmännischer/e AssistentIn bei 96% und im Lehrberuf KonditorIn bei 70% (vgl. Bergmann u.a. 2004, S. 18f). In diesem Zusammenhang ist zu erwähnen, dass sich weibliche Lehrstellensuchende in einem noch stärkeren Ausmaß als weibliche Lehrlinge auf ein geringes Lehrstellenwahlspektrum konzentrieren (vgl. Gutknecht-Gmeiner/Wieser 2003, S. 53): „Während sich auf die häufigsten drei Lehrberufe knapp mehr als die Hälfte

der weiblichen Lehrlinge konzentriert, sind dies bei den weiblichen Lehrstellensuchenden sogar rund zwei Drittel“ (Gutknecht-Gmeiner/Wieser 2003, S. 53).

Laut Bican-Zehetbauer und Oswald (2002, S. 8) sind die zehn von jungen Männern am häufigsten gewählten Lehrberufe: Tischler, Kraftfahrzeugmechaniker, Elektroinstallateur, Maurer, Einzelhandelskaufmann, Schlosser, Maschinenschlosser, Koch, Sanitär-, Gas- und Wasserinstallateur bzw. Sanitär- und Heizungsinstallateur sowie Maler und Anstreicher. Diese Berufe werden von einer sehr geringen Anzahl an Mädchen frequentiert (vgl. Bican-Zehetbauer/Oswald 2002, S. 8). In diesem Zusammenhang ist jedoch zu erwähnen, dass es „[f]ür Frauen ... weitaus schwerer [ist] ... in 'Männerberufen' ausgebildet und beschäftigt zu werden als umgekehrt für Männer in 'Frauenberufen'“ (Nissen/Keddi/Pfeil 2003, S. 122). In folgender Tabelle wird der zum Teil marginale Frauenanteil innerhalb dieser zehn Berufe ersichtlich.

Rang	Lehrberufshitliste der Burschen	Lehrlinge in diesem Beruf	
		% weiblich	% männlich
1	Tischler	4,4	95,6
2	Kraftfahrzeugmechaniker	1,3	98,7
3	Elektroinstallateur	0,9	99,1
4	Maurer	0,3	99,7
5	Einzelhandelskaufmann	71,6	28,4
6	Schlosser	0,9	99,1
7	Maschinenschlosser	3,2	96,8
8	Koch	41,3	58,7
9	Sanitär-, Gas- u. Wasserinstallateur / Sanitär- u. Heizungsinstallateur	0,4	99,6
10	Maler und Anstreicher	12,6	87,4

Abbildung 3: „Mädchen- und Burschenanteil in den Berufen aus der Hitliste der Burschen“ (BMSG, Frauensektion und bm:bwk 2002. zit. n. Bican-Zehetbauer/Oswald 2002, S. 75).

Vor dem Hintergrund dieser Grafik zeigt sich, dass im Lehrberuf Einzelhandelskaufmann bzw. -frau der Frauenanteil 71,6% und der Männeranteil lediglich 28,4% beträgt. Bei den zehn von jungen Männern am häufigsten gewählten Lehrberufen stellt dieser Beruf den einzigen Beruf dar, in dem der Frauenanteil den der Männer übersteigt. Dies ist nicht überraschend, da dieser Lehrberuf (wie bereits erwähnt wurde, vgl. Gutknecht-Gmeiner und Wieser 2003, S. 53) von den meisten weiblichen Lehrlingen am häufigsten gewählt wird. Des Weiteren zeigt sich, dass in al-

len anderen Berufen der „Lehrberufshitliste“ der Burschen, der Frauenanteil unter dem der Männer liegt. An zweiter Stelle folgt der Lehrberuf Koch/Köchin mit einem Frauenanteil von 41,3% und einem Männeranteil von 58,7%. Auch dieser Beruf findet sich laut Gutknecht-Gmeiner und Wieser (2003, S. 53), wie bereits zuvor dargestellt, unter den zehn von den Mädchen am häufigsten gewählten Lehrberufen. An dritter Stelle folgt der Lehrberuf MalerIn und AnstreicherIn. In diesem Lehrberuf beträgt der Frauenanteil lediglich 12,6% und der Männeranteil 87,4%. Bei allen weiteren von jungen Männern am häufigsten gewählten Lehrberufen übersteigt der Männeranteil den der Frauen bei weitem.

Bergmann, Gutknecht-Gmeiner, Wieser u.a. (2004, S. 20f) analysierten hinsichtlich der Entwicklung ihres Frauenanteils folgende Lehrberufe: KraftfahrzeugtechnikerIn, ElektroinstallationstechnikerIn, TischlerIn, Sanitär- und KlimatechnikerIn – Gas/Wasser, MaschinenbautechnikerIn, MaurerIn, SchlosserIn sowie MalerIn und AnstreicherIn.

„Im Laufe von drei Jahrzehnten erhöhte sich die Präsenz von Frauen in ... [diesen] nicht-traditionellen Lehrberufen zwar leicht ..., für die letzten Jahre ist in sechs der acht betrachteten Lehrberufe allerdings eine Trendumkehr zu beobachten: Der Frauenanteil geht wieder zurück“ (Bergmann u.a. 2004, S. 20).

Somit zeigt sich, dass der Frauenanteil in diesen nicht-traditionellen Lehrberufen in den letzten drei Jahrzehnten marginal angestiegen ist. In den vergangenen Jahren konnte jedoch in sechs der acht fokussierten Lehrberufe ein Rückgang des Frauenanteils festgestellt werden. Diesbezüglich wird darauf hingewiesen, dass bei fast allen Lehrberufen, in denen der Anteil der weiblichen Lehrlinge zurückging, die Lehrlingszahlen generell sanken (vgl. Bergmann u.a. 2004, S. 20). Dies signalisiert „daß es für Mädchen in Zeiten eines angespannten Lehrstellenmarktes zunehmend schwieriger wird, in nicht-traditionellen Berufen einen Ausbildungsplatz zu erhalten“ (Bergmann u.a. 2004, S. 20). Laut Nissen, Keddi und Pfeil (2003, S. 122) ist die Chance, dass Mädchen einen Männerberuf erlernen können, in einem größeren Ausmaß als bei Jungen, von Konjunkturschwankungen abhängig. Im Zuge der Analyse der Entwicklung des Frauenanteils in Berufen, die oft von Burschen gewählt werden, wird somit ersichtlich, dass geschlechtstypische

berufliche Prägungen sich als sehr stabil erweisen. In diesem Zusammenhang zeigt sich jedoch auch, dass das Angebot an Lehrstellen sowie das Anstellungsverfahren von Seiten der Lehrbetriebe betrachtet werden muss (siehe auch Kapitel 4.1) (vgl. Bergmann u.a. 2004, S. 20). In Niederösterreich bilden insgesamt 7.185 Betriebe Lehrlinge aus (vgl. Wirtschaftskammer Niederösterreich 2008, S. [1]). Bei näherer Betrachtung der Bezirksstatistik wird jedoch ersichtlich, dass die Fülle an Lehrbetrieben täuscht, da große regionale Unterschiede bestehen. Der Bezirk St. Pölten verfügt mit 682 über die meisten Ausbildungsbetriebe. Danach folgen die Bezirke Amstetten mit 648, Wr. Neustadt mit 499 und Baden mit 480 Betrieben (vgl. Wirtschaftskammer Niederösterreich 2008, S. [1]). Der Bezirk Baden ist jener Bezirk, in dem im Zuge dieser Diplomarbeit LehrerInnen des Berufsorientierungsunterrichts an Haupt- und Polytechnischen Schulen befragt werden (Näheres siehe Kapitel 7.1). Niederösterreichische Bezirke in denen die wenigsten Ausbildungsbetriebe Lehrlinge ausbilden sind Waidhofen an der Thaya mit 123, Bruck an der Leitha mit 128, Lilienfeld mit 130 und Gmünd sowie Horn mit 151 Betrieben (vgl. Wirtschaftskammer Niederösterreich 2008, S. [1]). Folglich der dargestellten Zahlen ist zu erwarten, dass in den jeweiligen Regionen für die von Jugendlichen gewählten Lehrberufe nicht immer entsprechende Lehrbetriebe vorhanden sind. Weiters ist anzunehmen, dass dies in machen Bezirken auch für die restlichen Lehrberufe gilt. Aus diesem Grund müssen Lehranfänger ihre Heimatregion verlassen. Das Problem liegt somit weniger im Berufswahlverhalten der Jugendlichen sondern im Ausbildungsangebot der dualen Ausbildung. Die vielfach geäußerte Vermutung, „dass Mädchen sich dann für Jungenberufe interessieren, wenn die Ausbildungsmöglichkeiten in geschlechtstypischen Berufen rar sind“ konnte nicht bestätigt werden (Ostendorf 2005, S. 354). Es wurde festgestellt, dass das Ausbildungsangebot und dessen Struktur im Bereich der „gewerblich-technischen“ Berufe nicht mit der Berufswahl junger Frauen korrelieren (vgl. Ostendorf 2005, S. 355).

In diesem Zusammenhang ist jedoch zu erwähnen, dass „die meisten der Arbeitsfelder, die als typisch weiblich gelten, ... deutlich geringer entlohnt [sind] als solche in technisch- und/oder produktionsorientierten Bereichen“ (Bican-Zehetbauer/Oswald 2002, S. 8). Nach Bergmann, Gutknecht-Gmeiner, Wieser u.a. (2004, S. 50; Stand: Juli 2002) beträgt die durchschnittliche Höhe der Lehrlingsentschädigung im ersten Lehrjahr bei Berufen die primär von Frauen gewählt wer-

den 367 Euro und bei Berufen die primär von Männern gewählt werden 427 Euro. Genauer gesagt beträgt

„[d]er Einkommensnachteil der Lehrlinge in den zehn am häufigsten von Frauen erlernten Berufen gegenüber jenen Lehrlingen, die einen der zehn häufigsten Lehrberufe von Männern erlernen, ... durchschnittlich 12% (Einkommensvorteil der Lehrlinge in den zehn männerdominierten Lehrberufen: 14%)“ (Bergmann u.a. 2004, S. 50).

Im Folgenden wird die im ersten Lehrjahr durchschnittliche monatliche Lehrlingsentschädigung im ersten Lehrjahr, in den drei Lehrberufen, die von jungen Frauen sowie von jungen Männern am häufigsten gewählt werden, dargestellt. Auch hier wird der Unterschied zwischen Berufen, die traditionell von Frauen sowie von Männern gewählt werden, deutlich sichtbar. Lehrlinge die im Allgemeinen Einzelhandel tätig sind, erhalten 380,13 Euro und in Spezialbereichen des Einzelhandels 375,02 Euro. FriseurInnen sowie PerückenmacherInnen erhalten 268,16 Euro. Bürokaufmänner bzw. -frauen beziehen im Monat 378, 52 Euro. TischlerInnen erhalten 430,12 Euro. Bei KraftfahrzeugtechnikerInnen beträgt die Lehrlingsentschädigung 403,56 Euro und bei ElektroinstallateurInnen 405,71 (vgl. Bergmann u.a. 2004, S. 50f).

5 Berufsorientierungsunterricht an Haupt- und Polytechnischen Schulen und die Berücksichtigung von geschlechtsspezifischen Aspekten

Im Rahmen dieses Kapitels werden in einem ersten Schritt die Zielgruppe sowie die curriculare Verankerung des Berufsorientierungsunterrichts an Haupt- und Polytechnischen Schulen dargestellt. In einem nächsten Schritt werden von jeweils beiden Schultypen die Lehrplanpunkte „Bildungs- und Lehraufgabe“, „Didaktische Grundsätze“ sowie „Lehrstoff“ hinsichtlich der Verankerung von geschlechtsspezifischen Aspekten beleuchtet. Im Zuge dessen wird darauf verwiesen, was im

Rahmen eines Berufsorientierungsunterrichts zu beachten ist, der das Ziel einer reflektierten Berufswahl auch seitens junger Frauen verfolgt.

5.1 Analyse des Berufsorientierungslehrplans von Hauptschulen

„Im österreichischen Schulwesen ist der Berufsorientierungsunterricht in der 7. und 8. Schulstufe in allen Schularten (Hauptschule, AHS-Unterstufe, Sonderschulen, Volksschuloberstufe) als 'verbindliche Übung' verpflichtend im Ausmaß von je 32 Unterrichtsstunden (dies entspricht einer Wochenstunde) verankert“ (<http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/berufsorientierung.xml> [2010], S. [1]).

Zum⁹ einen ist es möglich, das Unterrichtsfach Berufsorientierung „fächerintegrativ“¹⁰ zu gestalten, und zum anderen ist es möglich, es als eigenständiges Fach zu unterrichten (vgl. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/berufsorientierung.xml> [2010], S. [1]). In diesem Zusammenhang wird im Lehrplan der Hauptschulen, unter dem Punkt „Bildungs- und Lehraufgabe“, angemerkt, dass „Berufsorientierung ... viele Ansatzpunkte in den anderen Unterrichtsgegenständen [findet], ... jedoch darüber hinausgehende, eigenständige Ziele“ verfolgt (BO-Lehrplan für die Hauptschule [2010], S. 1). Wenn der Berufsorientierungsunterricht als eigenständiges Unterrichtsfach abgehalten wird, obliegt es der Entscheidung der jeweiligen Schule, welcher andere Gegenstand um eine Wochenstunde verkürzt unterrichtet wird (vgl. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/berufsorientierung.xml> [2010], S. [1]). (vgl. dazu auch Breiteneder 2009, S. 11)

Im Berufsorientierungslehrplan finden Schülerinnen unter dem Punkt: „Bildungs- und Lehraufgabe“ hinsichtlich des im folgenden dargestellten Aspekts explizite Berücksichtigung: „Berufsorientierung ... zielt darauf ab, den Raum möglicher Be-

⁹ Der folgende Abschnitt fußt auf Überlegungen, die im Rahmen meiner Seminararbeit - Der Bezug und die curricularen Aufgaben des Berufsorientierungsunterrichts der 7. und 8. Schulstufe der Haupt- sowie Polytechnischen Schulen – verfasst wurden.

¹⁰ „d.h. dass Berufsorientierungsstunden im Rahmen mehrerer anderer Pflichtgegenstände abgehalten werden“ (<http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/berufsorientierung.xml> [2010], S. [1]).

rufs- und Bildungsentscheidungen, insbesondere für Schülerinnen, zu erweitern“ (BO-Lehrplan für die Hauptschule [2010], S. 1). Im Rahmen des Unterpunkts „Beiträge zu den Bildungsbereichen“ wird „Natur und Technik“ als ein Thema genannt (vgl. BO-Lehrplan für die Hauptschule [2010], S. 1). In diesem Zusammenhang sollte im Unterricht die „Auswirkung neuer Technologien in den verschiedenen Berufs- und Lebensbereichen“ behandelt werden (BO-Lehrplan für die Hauptschule [2010], S. 1). Diesbezüglich ist es wichtig, die SchülerInnen am Beispiel der vielfältigen Existenz von technischen Geräten im Haushalt darauf hinzuweisen, dass Hausarbeit heute „Arbeitsvermögen“ umfasst, das sowohl als traditionell typisch „weiblich“ als auch typisch „männlich“ bezeichnet wird. Frauen nehmen diesen Aspekt häufig nur nicht wahr (Näheres siehe Kapitel 2.3) (vgl. Krüger 1990, S. 144f).

Im Zuge des Lehrplanpunkts „Didaktische Grundsätze“ wird nicht explizit auf Schülerinnen eingegangen. Bei der Umsetzung der Unterrichtsgestaltungsmöglichkeiten „personale Begegnungen“ und „Realbegegnungen“ ist jedoch darauf zu achten, dass die Anweisungen sowie die Unterstützung von Seiten einer weiblichen Person erfolgt, oder geringstenfalls von einer Person, die hinsichtlich der Thematik „Geschlecht“ sensibilisiert ist (Näheres siehe Kapitel 6.2) (vgl. BO-Lehrplan für die Hauptschule [2010], S. 1; vgl. Pimminger/Reiter/Sorger 2002, S. 99).

Im Lehrplan wird unter dem Punkt „Lehrstoff“ der geschlechtsspezifische Aspekt hinsichtlich des folgenden „Kernbereichs“ explizit angesprochen:

„Die Berufsorientierung soll dazu führen, dass die Schülerinnen und Schüler durch Auseinandersetzung mit der Problematik der geschlechtsspezifischen Konzentration auf bestimmte Ausbildungswege und des nach Geschlechtern geteilten Arbeitsmarktes die daraus resultierenden Konsequenzen für die weitere Lebens- und Berufslaufbahn einschätzen lernen“ (BO-Lehrplan für die Hauptschule [2010], S. 2f).

In diesem Zusammenhang wird darauf verwiesen, dass im Zuge der Behandlung dieses Kernbereichs besonders der Selbstwert von jungen Frauen forciert werden soll, sodass sie sich für viele Ausbildungswege und Berufe als geeignet erachten. Des Weiteren soll das Thema der „Doppelbelastung“ von Frauen, die einen Beruf

ausüben und eine Familie haben, besprochen werden und Lösungsmöglichkeiten erarbeitet werden (vgl. BO-Lehrplan für die Hauptschule [2010], S. 3). Auch das Themenfeld „Partnerschaft und Aufgabenteilung in Familie, Ehe und Lebensgemeinschaft“ soll im Rahmen des Berufsorientierungsunterrichts diskutiert werden (Näheres siehe Kapitel 2.2) (BO-Lehrplan für die Hauptschule [2010], S. 3). Darüber hinaus sollen auch die Aspekte „Rollenverständnis (biologische Rolle, soziale Rolle, Berufsrolle) von Mädchen und Frauen, Knaben und Männern ... gesetzliche Grundlagen, zB Ehegesetz, Gleichbehandlungsgesetz usw.“ zur Sprache kommen (Näheres siehe Kapitel 2) (BO-Lehrplan für die Hauptschule [2010], S. 3). Abschließend werden im Zuge dieses Kernbereichs folgende Themen genannt: „Bezahlung, Aufstiegsmöglichkeiten, Wiedereinstiegsproblematik, Teilzeitbeschäftigung, Weiterbildungschancen“ (Näheres siehe Kapitel 3.3) (BO-Lehrplan für die Hauptschule [2010], S. 3). Ein weiterer Aspekt, der im Rahmen der verschiedenen Kernbereiche genannt wird, ist die Beschäftigung mit Berufsbiographien (vgl. BO-Lehrplan für die Hauptschule [2010], S. 2). In diesem Zusammenhang „[geht es] darum, den Mädchen *nicht* vorzuenthalten, was andere Frauen in zum Beispiel traditionell männlich dominierten Bereichen bereits geleistet haben“ (Näheres siehe Kapitel 6.2) (Obermaier 1994, S. 10; Hervorhebung im Original). Weitere Aspekte sind: Eine kritische Reflexion der individuellen Planung des Berufs- und Lebenswegs, die geschlechtsspezifische Sozialisation, eigene Kompetenzen, der Wunschberuf und dessen Verwirklichung bezüglich der Einflusspersonen und -faktoren peer-group, Eltern, Ökonomie sowie Gesellschaft (vgl. BO-Lehrplan für die Hauptschule [2010], S. 2). Im Zuge der kritischen Reflexion der individuellen Planung des Berufs- und Lebenswegs (vgl. BO-Lehrplan für die Hauptschule [2010], S. 2) ist es wichtig, den jungen Frauen zu vermitteln, dass die Annahme, dass „Frauenberufe“ unkomplizierter mit dem künftigen Familienleben zu verbinden sind (vgl. Lemmermöhle-Thüsing 1990, S. 174), gerade bei vielen Frauenberufen nicht der Fall ist (Näheres siehe Kapitel 3.2 und 3.3) (vgl. Ostendorf 2005, S. 14). Bezüglich der Punkte geschlechtsspezifische Sozialisation und eigene Kompetenzen (vgl. BO-Lehrplan für die Hauptschule [2010], S. 2) sollen die SchülerInnen über den Prozess der geschlechtsspezifischen Sozialisation und im Speziellen darüber informiert werden, dass

„[a]ufgrund des Sozialisationsprozesses ... Männer angehalten [werden], eher Fähigkeiten und Orientierungen an tauschbezogener, beruflicher Arbeit und Frauen, Fähigkeiten und Orientierungen an reproduktionsbezogener Arbeit zu entwickeln“ (Näheres siehe Kapitel 2.3) (Bican-Zehetbauer/Matkovits/Roessler 1994, S. 19).

Nyssen betont in diesem Zusammenhang, dass

„[d]ie Konfrontation der Mädchen im Verlauf der Sekundarstufe I¹¹ mit den gewerblich-technischen Berufen, die zudem als Männerberufe einzustufen sind, ... notwendig und wünschenswert [ist], damit geschlechtsabhängige Stereotypisierungen hinsichtlich der technischen Kompetenzen der Mädchen abgebaut und Mädchen diesbezüglich Selbstbewußtsein entwickeln können“ (Nyssen 1996, S. 203).

Damit Schülerinnen ihren Wunschberuf auch unter Einfluss folgender Personen und Faktoren wie peer-group, Eltern, Ökonomie und Gesellschaft verwirklichen können, ist es neben der bereits angeführten Forcierung des Selbstwerts (vgl. BO-Lehrplan für die Hauptschule [2010], S. 2f) von zentraler Bedeutsamkeit, sie über die am Arbeitsmarkt bestehenden Zwangsverhältnisse und Widersprüchlichkeiten, die aufgrund der geschlechtsspezifischen Segregation bestehen, zu informieren (Näheres siehe Kapitel 4) (vgl. Nissen/Keddi/Pfeil 2003, S. 121). Folgende Themenfelder, die ebenfalls unter den verschiedenen Kernbereichen angeführt werden, sind von wesentlicher Bedeutsamkeit und sollten im Unterricht behandelt werden: verschiedenste Arten von Arbeit (Näheres siehe Kapitel 2.3), soziale Kompetenzen und geschlechtsspezifische gesellschaftliche Klischees (Näheres siehe Kapitel 2.2 und 2.3) (vgl. BO-Lehrplan für die Hauptschule [2010], S. 2f). Im Rahmen des Einbezugs des Themas „soziale Kompetenzen“ in den Unterricht ist es wichtig, darauf hinzuweisen, dass diese Fähigkeiten keine spezifischen weiblichen Fähigkeiten sind (Näheres siehe Kapitel 2.3) (vgl. Ostendorf 2005, S. 45).

¹¹ „Sekundarstufe I (Klasse 5-10)“ (Böhm 2005, S. 583).

5.2 Analyse des Berufsorientierungslehrplans von Polytechnischen Schulen

Polytechnische Schulen¹² können im Anschluss an die achte Schulstufe besucht werden. Die SchülerInnen absolvieren somit im Rahmen dieser Schulform ihr neuntes oder freiwilliges zehntes Schuljahr. Der Unterricht erstreckt sich über den Zeitraum einer Schulstufe (vgl. http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/ueberblick/bildungswege_aps.xml#toc3-id6 [2010], S. [1]). In Polytechnischen Schulen ist Berufsorientierung in Kombination mit dem Fach Lebenskunde ein Pflichtfach. Aufgrund von „pädagogischen“ und „organisatorischen“ Beweggründen ist es möglich, einen Pflichtgegenstand zu teilen. Schulautonom ist es möglich, Berufsorientierung in einem maximalen Stundenausmaß von zwei Wochenstunden getrennt von Lebenskunde zu unterrichten (vgl. Dichatschek [2010b], S. [6]).

„Die Polytechnische Schule hat gemäß § 28 des Schulorganisationsgesetzes die Aufgabe, auf das weitere Leben und insbesondere auf das Berufsleben vorzubereiten“ (Lehrplan der Polytechnischen Schule 2006, S. 4). Zu Beginn jedes Schuljahres findet eine so genannte „Orientierungsphase“ statt (vgl. http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/ueberblick/bildungswege_aps.xml#toc3-id6 [2010], S. [1]). Im Rahmen dieser Orientierungsphase können die SchülerInnen die Wahl ihres „angestrebten Berufsfeldes“ abklären, Einblick in die Berufe des Wirtschaftslebens erlangen und eine adäquate Lernmotivation für das bevorstehende Schuljahr entwickeln (vgl. Lehrplan der Polytechnischen Schule 2006, S. 6). Nach ungefähr acht Wochen ist die „Orientierungsphase“ zu Ende und es startet die „berufliche Grundbildung“ (vgl. Dichatschek [2010b], S. [6]).

„Die Berufsgrundbildung wird in Form von Fachbereichen, die großen Berufsfeldern der Wirtschaft entsprechen, den Schülerinnen und Schülern als Bereiche von alternativen Pflichtgegenständen zur Wahl angeboten“ (Lehrplan der Polytechnischen Schule 2006, S. 5).

¹² Auch die folgenden vier Abschnitte fußen auf Überlegungen, die im Rahmen meiner Seminararbeit - Der Bezug und die curricularen Aufgaben des Berufsorientierungsunterrichts der 7. und 8. Schulstufe der Haupt- sowie Polytechnischen Schulen – verfasst wurden.

Berufliche Grundbildung bedeutet den Erwerb von elementaren Kenntnissen und Fähigkeiten, die im Zuge der folgenden Ausbildung angewendet werden sollen. Im Rahmen der Veranstaltung von Berufspraktischen Woche(n) bzw. Tage können die SchülerInnen Betriebe, die sie gewählt haben und die ihren Fachbereichen entsprechen, kennen lernen und in diesen mitwirken. Die Berufspraktischen Wochen und Tage fungieren vor allem zur Berufswahlkontrolle (vgl. Dichatschek [2010b], S. [6]). (vgl. dazu auch Breiteneder 2009, S. 12)

Im Berufsorientierungslehrplan, unter dem Punkt „Bildungs- und Lehraufgabe“, wird nicht explizit auf Schülerinnen Bezug genommen. Alle „Bildungs- und Lehraufgaben“ richten sich sowohl an Schüler als auch an Schülerinnen (vgl. Lehrplan der Polytechnischen Schule 2006, S. 20). Im Gegensatz zum Berufsorientierungslehrplan der Hauptschulen, in dem, wie bereits angeführt wurde, darauf verwiesen wird, dass besonders der Selbstwert von jungen Frauen forciert werden soll, so dass sie sich für viele Ausbildungswege und Berufe als geeignet erachten, wird im Berufsorientierungslehrplan der Polytechnischen Schulen lediglich die Forcierung der Selbstständigkeit und des Selbstvertrauens bezogen auf beide Geschlechter angeführt (vgl. BO-Lehrplan für die Hauptschule [2010], S. 3; vgl. Lehrplan der Polytechnischen Schule 2006, S. 20). Dies ist auch bei den Aspekten Gewährwerden von individuellen Erfahrungen, Neigungen, Kompetenzen, Interessensbereiche bei der Bildung eines individuellen Handlungs- und Entscheidungsvermögens sowie bei der Bedeutsamkeit von Beruf und Arbeit der Fall (vgl. Lehrplan der Polytechnischen Schule 2006, S. 20). In diesem Zusammenhang ist es wichtig Folgendes zu beachten:

„Heute, da im Namen des Fortschritts und der Gleichberechtigung das Allgemeine nicht mehr geschlechtsspezifisch befragt wird, werden zwischen Mädchen und Jungen in der schulischen Berufsorientierung keine Unterschiede mehr gemacht: Berufsorientierung, Betriebserkundungen, Betriebspraktika gelten in der Sekundarstufe I gleichermaßen für Mädchen und Jungen. (...) [D]amit [werden] die Komplexität weiblicher Berufsfindung, die doppelte Verankerung der Frauen in Beruf und Familie sowie geschlechtsspezifische Ungleichheiten im Übergang von der Schule in die Arbeitswelt, in Ausbildung und Beruf ausgeblendet“ (Lemmermöhle-Thüsing 1994, S. 66).

Bezüglich des zuletzt genannten Aspekts, der Bedeutsamkeit von „Beruf und Arbeit“, sollen die SchülerInnen darauf hingewiesen werden, dass der „Arbeitsbegriff“ nicht lediglich mit der Berufs- sowie der Erwerbsarbeit gleichzusetzen ist (Näheres siehe Kapitel 2.3) (vgl. Teubner 2004, S. 429).

Im Zuge des Lehrplanpunkts „Didaktische Grundsätze“ wird auch nicht explizit auf Schülerinnen eingegangen (vgl. Lehrplan der Polytechnischen Schule 2006, S. 21). Es wird angeführt, dass „Realbegegnungen in ihrer unterschiedlichen Form ... die Persönlichkeitsbildung und Berufsorientierung [unterstützen] und ... wertvolle Hilfen für die Berufsentscheidung“ sind (Lehrplan der Polytechnischen Schule 2006, S. 21). Wie bereits bei 5.1 erwähnt, ist auch hier darauf zu achten, dass die Anweisungen sowie die Unterstützung von Seiten einer weiblichen Person erfolgen, oder zumindest von einer Person, die hinsichtlich der Thematik „Geschlecht“ sensibilisiert ist (Näheres siehe Kapitel 6.2) (vgl. Pimminger/Reiter/Sorger 2002, S. 99).

Im Lehrplan, unter dem Punkt „Lehrstoff“, findet der geschlechtsspezifische Aspekt durch das Themenfeld „berufliche Benachteiligung von Frauen“ Berücksichtigung. Ein weiterer Punkt, der genannt wird und der in diesem Zusammenhang von Bedeutung ist, lautet „Lebens- und Karriereplanung“ (vgl. Lehrplan der Polytechnischen Schule 2006, S. 20). Im Zuge der Behandlung dieser zwei Themenbereiche ist es wesentlich darauf hinzuweisen, dass junge Frauen bei der Planung ihrer privaten und beruflichen Zukunft stärker mit „Schwierigkeiten“ und „Widersprüchen“ konfrontiert werden als junge Männer (Näheres siehe Kapitel 2.2) (vgl. Popp 1992, S. 53). Aufgrund der Tatsache, dass junge Frauen und junge Männer auch noch gegenwärtig das Bestehen der „traditionellen geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung“ als unhinterfragte Tatsache hinnehmen (vgl. Imdorf 2005, S. 124) und „[i]hnen ... für alternative Entwürfe der weiblichen Geschlechtsrolle keine Modelle oder Lernfelder zur Verfügung [stehen], um eigene Handlungsintentionen daran auszurichten“ (Popp 1992, S. 53), ist es von zentraler Bedeutsamkeit, diese Themenbereiche im Rahmen des Unterrichts gemeinsam mit den SchülerInnen kritisch zu reflektieren (Näheres siehe Kapitel 2.2). Generell ist in diesem Kontext zu beachten, dass

„[d]ie unterschiedlichen Lebenszusammenhänge von Mädchen und Jungen und die doppelte Vergesellschaftung von Mädchen ... bei allen Maßnah-

men zur Berufsorientierung berücksichtigt werden [müssen], wollen diese nicht an den Erfahrungen der Mädchen und ihren Interessen/Wünschen vorbeigehen und damit ins Leere treffen“ (Nyssen 1996, S. 150).

Lemmermöhle-Thüsing geht in diesem Zusammenhang davon aus, dass der Berufsorientierungsunterricht in Österreich

„[w]eder ... die Komplexität weiblicher Berufsfindung [berücksichtigt], noch ... hinreichende Erklärungsansätze für die ungleichen Arbeitssituationen der Geschlechter an[bietet], noch ... die weiblichen Jugendlichen an[regt], eigene Sichtweisen und alternative Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln“ (Lemmermöhle-Thüsing 1994, S. 61).

Hinsichtlich des im Lehrplan angeführten Aspekts „Berufsbiografien“ (vgl. Lehrplan der Polytechnischen Schule 2006, S. 20) ist es, wie auch bereits bei 5.1 erwähnt, wichtig darauf zu achten, dass es „darum [geht], den Mädchen *nicht* vorzuenthalten, was andere Frauen in zum Beispiel traditionell männlich dominierten Bereichen bereits geleistet haben“ (Näheres siehe Kapitel 6.2) (Obermaier 1994, S. 10; Hervorhebung im Original). Als letztes Themenfeld wird die duale Ausbildung genannt (vgl. Lehrplan der Polytechnischen Schule 2006, S. 20). In diesem Zusammenhang sollten folgende Themen im Rahmen des Berufsorientierungsunterrichts behandelt werden: Daten bzw. Fakten des österreichischen Lehrstellenangebots und der traditionell weiblichen Lehrstellenwahl sowie mögliche Folgen einer traditionell weiblichen Berufswahl (Näheres dazu siehe Kapitel 3.3 und 4.2).

6 Handlungsmöglichkeiten im Rahmen des Berufsorientierungsunterrichts an Haupt- und Polytechnischen Schulen um einer unreflektierten traditionell weiblichen Lehrstellenwahl entgegenzuwirken

In einem ersten Schritt wird der Stellenwert aufgezeigt, den Berufsorientierung in Österreich und in anderen Ländern der Europäischen Union einnimmt. Daran anschließend wird die spezifische Bedeutung der Berufsorientierung im Rahmen der Institution Schule und der Auftrag, den sie in diesem Zusammenhang zu erfüllen hat, dargelegt. Da die Berufsorientierung ein Teilbereich der vorberuflichen Bildung ist (vgl. Dichatschek [2010a], S. [2]), wird im Anschluss daran ihre Bedeutung und ihr Ziel definiert. Weiters werden die Begriffe „Berufsorientierung“ und „schulische Berufsorientierung“ erläutert. Abschließend wird aufgezeigt, welche Bedeutung, welches Ziel und welchen Auftrag der Berufsorientierungsunterricht zu erfüllen hat, um einer unreflektierten, traditionell weiblichen Lehrstellenwahl entgegenzuwirken.

Um der Frage nachzugehen, wie der Unterricht zu gestalten ist, um das so eben genannte Ziel auch in die Realität umzusetzen, wurde im Rahmen der Kapitel 5 und 6.1 bereits ansatzweise auf spezifische Unterrichtsthemen sowie auf eine spezifische Unterrichtsgestaltung Bezug genommen. In Kapitel 6.2 kommt es neben der Erläuterung der Handlungsgrenzen zu einer ausführlichen Darstellung dieser Aspekte. Zunächst werden spezifische Unterrichtsthemen und wie diese in den Unterricht einfließen zu lassen sind aufgezeigt. In diesem Zusammenhang werden folgende Unterrichtsthemen als wesentlich erachtet und erläutert: Arbeitswelt sowie einzelne bestimmte Berufe, bestehende Geschlechterverhältnisse, Berufs- und Reproduktionsarbeit, Wünsche sowie persönliche Lebensziele, Doppelbelastung, Selbsteinschätzung und das Bestehen von Fähigkeiten sowie von Begabungen unabhängig vom jeweiligen Geschlecht. In einem weiteren Schritt wird auf die Unterrichtsgestaltung sowie auf das schulische Interaktionsgeschehen im Allgemeinen Bezug genommen. In diesem Kontext wird die Unterrichtsgestaltung hinsichtlich folgender Themenbereiche diskutiert: Koedukation und/oder Monoedukation, Gestaltung der Berufspraktischen Tage, Ausbildung bzw. Einstellung der LehrerInnen und Kooperationen mit außerschulischen Institutionen. Abschließend

werden die Grenzen sowie die sich daraus ergebenden Handlungsmöglichkeiten im Rahmen der Institution Schule dargelegt, wobei besonders auf den Rahmen des Berufsorientierungsunterrichts eingegangen wird.

6.1 Berufsorientierung als Auftrag der Institution Schule

Berufsorientierung ist, wie bereits in der Einleitung erwähnt, in Österreich und in anderen Ländern Europas ein bedeutendes Thema des lebenslangen Lernens. Der Rat der lebensbegleitenden Beratung der Europäischen Union erachtet die Institution Schule als wesentlich, um jungen Frauen und Männern einen erfolgreichen Weg von der Schule in den Beruf bzw. in weiterführende Schulen zu ermöglichen. Dies bildet nämlich die Grundlage des beständigen Prozesses des lebensbegleitenden Lernens und ist weiters die Voraussetzung für die Beteiligung der Individuen am öffentlichen, ökonomischen und sozialen Leben (vgl. Härtel 2008, S. 354f).

Der „Schule kommt im Prozeß der Berufsorientierung von Mädchen und Jungen eine entscheidende Bedeutung zu, denn sie ist die einzige Institution, die *alle* Mädchen und Jungen erfaßt und *alle* Mädchen und Jungen – zumindest formal – erreicht“ (Nyssen 1996, S. 201; Hervorhebungen im Original). Die Institution Schule ist in diesem Zusammenhang, neben der Familie und der Gruppe von Gleichaltrigen, eine bedeutende Sozialisationsinstanz (vgl. Koller 2008, S. 129). Sie fungiert im Zuge des Übertritts von der Schule in die Berufswelt, neben den Eltern und der Berufsberatung, als wesentlichster professioneller Spezialist, als so genannter „gatekeeper“ (vgl. Nissen/Keddi/Pfeil 2003, S. 103). Der Institution Schule kommt im Rahmen des Berufsorientierungs- und Berufswahlprozesses im Speziellen aufgrund von zwei Aspekten eine wesentliche Rolle zu. Zum einen vermittelt sie spezielle Rollenbilder, Einstellungen und Wertvorstellungen und zum anderen besteht durch spezifische Unterrichtsgegenstände und -inhalte die Möglichkeit, einer unmittelbaren Einflussnahme (vgl. Bergmann u.a. 2004, S. 56). Nyssen formuliert in diesem Zusammenhang folgenden Anspruch an den schulischen Berufsorientierungsunterricht:

„In bezug auf die Berufsorientierung stellt sich der Schule – neben der Vermittlung von Informationen und der Förderung von geschlechtsunabhängigen Interessen – eine weitere Aufgabe, die sich auf ihre Sozialisationsfunktion bezieht: die Stärkung des Selbstbewußtseins der Mädchen. Selbstbewußtsein und Selbstkompetenz sind neben – der formalen Qualifikation – als wesentliche subjektive Voraussetzungen für berufliche Orientierung und Erfolg anzusehen“ (Nyssen 1996, S. 138).

Neben den Eltern und der Peer-Group erteilen auch LehrerInnen Ratschläge (vgl. Ostendorf 2005, S. 11). „Die Institution Schule und die dort arbeitenden PädagogInnen spielen [demnach; Anm. B.B.] sowohl im Prozeß der Sozialisation als auch bei der Wahl eines zukünftigen Berufs für ihre SchülerInnen eine besonders wichtige Rolle“ (Bican-Zehetbauer/Matkovits/Roessler 1994, S. 33). In diesem Zusammenhang ist es wesentlich, dass „in der Schule das Berufswahlspektrum der SchülerInnen auch auf solche Berufe [gelenkt wird], die fernab ihrer Vorstellungen liegen“ (Nyssen 1996, S. 155).

Berufsorientierung¹³ ist ein Teilbereich der vorberuflichen Bildung und Erziehung. Bei der vorberuflichen Bildung und Erziehung werden zwei Bereiche unterschieden: Zum einen die Berufsorientierung, als Orientierung hinsichtlich der Arbeits- bzw. Berufswelt, und zum anderen die Berufsinformation, als Orientierung bezüglich beruflicher Bildung (vgl. Dichatschek [2010a], S. [2]).

„Ziel ... [schulischer vorberuflicher Bildung und Erziehung] ist eine sachkompetente, möglichst selbstbestimmte und sozial verantwortbare Schul- bzw. Berufswahlentscheidung mit möglichst realistischer Einschätzung der Bedingungen (Lehre; Schule/Studium - Beruf“ (Dichatschek [2010a], S. [3]). (vgl. dazu auch Breiteneder 2009, S. 8f)

¹³ Die folgenden drei Abschnitte fußen auf Überlegungen, die im Rahmen meiner Seminararbeit - Der Bezug und die curricularen Aufgaben des Berufsorientierungsunterrichts der 7. und 8. Schulstufe der Haupt- sowie Polytechnischen Schulen – verfasst wurden.

„Somit wird ersichtlich, dass es ein Anliegen der vorberuflichen Bildung ist, für die Akteure einen reflektierten Übergang von der Schule in den Beruf zu schaffen“ (Breiteneder 2009, S. 9).

„Beruflich orientiert zu sein, d.h. Arbeit und Beruf als ein maßgebliches Element im individuellen Lebensentwurf zu berücksichtigen, ist angesichts der Pluralisierung von Lebensstilen sowie von Bedürfnis- und Wertorientierungen heute keine Selbstverständlichkeit mehr (*subjektive Berufsorientierung*)“ (Schudy 2002, S. 9; Hervorhebung im Original).

Schudy, der ähnlich argumentiert wie Dichatschek, sieht den Begriff der Berufsorientierung als problematisch im aktuellen Spannungsfeld von unterschiedlichen Lebensentwürfen sowie der vielfältigen Wertmaßstäbe, denen sich SchülerInnen heute konfrontiert sehen.

„Schulische Berufsorientierung zielt ... auf die Aneignung von Kenntnissen, Erkenntnissen, Erfahrungen und Fähigkeiten, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen sollen, eine rationale, d.h. zwischen subjektiven Interessen und Voraussetzungen sowie objektiven aktuellen und – so weit vorhersehbar – zukünftigen Ausbildungs- bzw. Arbeitsmarktbedingungen vermittelnde Entscheidung für einen „Start“- bzw. „Erstberuf“ zu treffen (*Berufsorientierung im Sinne von Berufswahlvorbereitung*)“ (Schudy 2002, S. 9; Hervorhebung im Original).

Durch dieses Zitat wird nochmals deutlich gemacht, dass ein Berufsorientierungsunterricht, der im Sinne einer Berufswahlvorbereitung erfolgt, die SchülerInnen soweit stärkt, dass sie eine rationale Berufswahlentscheidung treffen können. Im Rahmen einer Berufsorientierung, die den Fokus auf die Forcierung einer „arbeitsweltbezogenen Allgemeinbildung“ richtet, wird den SchülerInnen Raum gegeben, die vielen verschiedenen Aspekte sowie die sozialen, wirtschaftlichen und technischen Bedingungen der Arbeitswelt zu erfahren (vgl. Schudy 2002, S. 10).

„Im Zusammenhang einer sozio-ökonomisch-technischen Grundbildung zielt diese [somit; Anm. B.B.] auf eine durch Urteils-, Solidaritäts- und

Selbstbestimmungsfähigkeit fundierte Handlungsfähigkeit in einem zentralen gesellschaftlichen und die gesellschaftliche Gestalt auch zukünftig maßgeblich mitbestimmenden Handlungsfeld (*Berufsorientierung im Sinne arbeitsweltbezogener Allgemeinbildung*)“ (Schudy 2002, S. 10; Hervorhebung im Original).

Wie bereits die theoretischen Ausführungen der im Vorfeld angeführten Kapitel verdeutlichen, bedeutet

„Berufsorientierung ... für Mädchen nicht nur, sich mit strukturellen und aktuellen Veränderungen der Berufs- und Arbeitswelt auseinanderzusetzen, sondern auch, sich innerhalb hierarchisch strukturierter Geschlechterverhältnisse zu orientieren, über die Ressourcen wie Arbeit und Einkommen zugewiesen werden“ (Lemmermöhle-Thüsing 1990, S. 188).

In diesem Zusammenhang ist es demnach wesentlich, den langfristigen „Prozess der Schul- bzw. Berufswahl ... früh genug und altersstufengemäß didaktisch-methodisch als Unterricht[,] Realbegegnung¹⁴ ... [sowie] Beratung zu gestalten“ (Dichatschek [2010a], S. [3]). Diese¹⁵ pädagogische Funktion muss von der Schule erfüllt werden und darf nicht außerschulischen Institutionen, wie zum Beispiel dem Arbeitsmarktservice oder Berufsinformationszentren, auferlegt werden. Im Rahmen dieser Institutionen wäre es nämlich nicht möglich, einen pädagogischen Rahmen herzustellen und die pädagogische Verarbeitung zu gewährleisten. Diese Aspekte sind jedoch für die Entwicklung der Berufswahlreife von zentraler Bedeutung. Um den Aufbau der Berufswahlreife sicherzustellen, sind unterrichtsfachspezifische und fachdidaktische Aktionen wesentlich. Diese sollten aufeinander aufbauen, sich wechselseitig beeinflussen und einander komplementieren (vgl. Jonke-Hauptmann/Rammel 1996, S. 21). (vgl. dazu auch Breiteneder 2009, S. 9)

¹⁴ „Exkursion, Lehrausgang, Erkundungen; berufspraktische Tage/Woche“ (Dichatschek [2010a], S. [3]).

¹⁵ Auch der folgende Abschnitt fußt auf Überlegungen, die im Rahmen meiner Seminararbeit - Der Bezug und die curricularen Aufgaben des Berufsorientierungsunterrichts der 7. und 8. Schulstufe der Haupt- sowie Polytechnischen Schulen – verfasst wurden.

„Angesichts des geschlechtersegregierten Ausbildungssystems, traditioneller normativer Bilder über die Geschlechtsrollen und die so genannte 'weibliche Normalbiographie' sowie unsicherer Zukunftsperspektiven brauchen Mädchen mehr noch als Jungen Unterstützung ihres Selbstbewusstseins, ihrer Handlungskompetenzen und ihrer Möglichkeiten, ihre eigenen Bedürfnisse und Interessen in ihre Berufs- und Lebensplanung einzubringen“ (Nissen/Keddi/Pfeil 2003, S. 114).

Dem schulischen Berufsorientierungsunterricht kommt hinsichtlich der direkten Einflussnahme auf Mädchen eine große Bedeutung zu, da die Schule den Berufsfindungsprozess begleitet, indem sie bezüglich der sich widersprechenden Situation von jungen Frauen Aufschluss geben sowie einen Rahmen schaffen kann, in dem sie ihre Eindrücke der Wirklichkeit diskutieren, prüfen und Handlungsoptionen bilden können (vgl. Lemmermöhle 1993, S. 119ff). „Schule ist, wenn sie bewußt und gezielt in Wahlprozesse eingreift, in der Lage, bisher geschlechtsabhängige Wahlen zu durchbrechen und das Wahlverhalten von Mädchen zu verändern“ (Nyssen 1996, S. 231). Das Ziel ist, dass auch junge Frauen im Zuge ihres Berufsfindungsprozesses kritisch bzw. reflexiv handeln lernen (vgl. Lemmermöhle 1993, S. 119ff).

Im Rahmen des Berufsorientierungsunterrichts an Haupt- und Polytechnischen Schulen besteht die Wichtigkeit, diesen Zielen sowie Aufgaben nachzukommen, aufgrund der Verpflichtung zur Chancengleichheit (vgl. Lehrplan der Hauptschule 2003, S. [5]; vgl. Lehrplan der Polytechnischen Schule 2006, S. 6) sowie der Verankerung in den Lehrplänen (siehe Kapitel 5.1 und 5.2). LehrerInnen die im Zuge des Berufsorientierungsunterrichts das „Chancengleichheitsgebot“ beachten wollen, sollten es als ihre Verpflichtung erachten, den Aspekt nicht durchdachter Zustimmung zu den von der Gesellschaft vorgegebenen Geschlechterrollen zu problematisieren und die Schülerinnen darin zu bestärken eigene Wünsche sowie Bedürfnisse hinsichtlich ihrer künftigen Arbeit, ihres Berufs und ihres Lebens zu formulieren und entschlossen zu vertreten (vgl. Lemmermöhle-Thüsing 1994, S. 61). Es sollte jedoch auch nicht vergessen werden, dass es das Ziel sein sollte, „der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung und den damit verbundenen Besonderheiten der Berufsfindung von weiblichen und männlichen Jugendlichen Rechnung“ zu tragen (Lemmermöhle-Thüsing 1994, S. 66).

6.2 Handlungsmöglichkeiten und Handlungsgrenzen im Rahmen des Unterrichts

Um einen Einblick in die Arbeitswelt sowie in einzelne Berufe zu erlangen, sind am besten Medien und Unterrichtsmaterialien geeignet, die dazu führen, dass SchülerInnen einen unmittelbaren und visuellen Kontakt zu verschiedensten Berufsfeldern erlangen (vgl. Bergmann u.a. 2004, S. 68). Denn „[o]ft sind es fehlende reale Vorstellungen über die Berufswelt bzw. über bestimmte Berufsfelder, die dazu führen, daß Jugendliche auf Bekanntes aus dem Umfeld zurückgreifen und unrealistische Erwartungen an Berufe knüpfen“ (Bergmann u.a. 2004, S. 68). Im Folgenden wird jedoch ersichtlich, dass in den eingesetzten Unterrichtsmedien und generell im Zuge der schulischen Interaktion Frauen häufig weniger Berücksichtigung finden als junge Männer:

„[D]as belegen zahlreiche Untersuchungen, schlägt im Schulalltag, in Schulbüchern, in der Sprache, in der Interaktion, in der Hierarchie im Kollegium direkt oder indirekt das traditionelle Frauenbild durch. Die Orientierungen und Interessen der Jungen gelten als vorrangig. Sie werden als die Überlegenen, die männliche Sichtweise als die allgemeingültige akzeptiert und Mädchen darüber implizit in die Rolle der Unterlegenen eingeübt“ (Lemmermöhle-Thüsing 1990, S. 185).

Auch nach Besenbäck (1994, S. 22) wird die Teilnahme von jungen Frauen nicht lediglich inhaltlich missachtet, sondern für gewöhnlich ebenso sprachlich. „Nicht nur die Lehrenden, auch Schulbücher, Lehrpläne und viele Erlässe reden immer noch von dem Schüler“ (Besenbäck 1994, S. 22). Ostendorf spricht in diesem Zusammenhang jedoch davon, dass sich „[i]n den Schulbüchern ... die vermittelten Leitbilder zum Verhältnis der Geschlechter allmählich zu verändern“ scheinen (Ostendorf 2005, S. 281). Wesentlich ist, dass alters- und geschlechtsneutral vorgetragen wird (vgl. Hausegger/Schrems 1994, S. 42). „Wenn ... 'die Sprache ein Spiegel des Denkens ist', gibt ein männlicher Sprachgebrauch in diesen Dienststellen Hinweise darauf, das Mädchen bzw. Frauen nicht gemeint sind, zumindest nicht gleichberechtigt mit den Jungen“ (Ostendorf 2005, S. 313). „Das bezieht sich sowohl auf die Sprache als auch auf das verwendete Bildmaterial und die dort an-

geführten Beispiele“ (Hausegger/Schrems 1994, S. 42). Im Zuge des Berufswahlprozesses ist es wesentlich, „eine reflexive und emotionale Auseinandersetzung der Mädchen mit diesem Thema zu bewirken“ (Hausegger/Lechner/Reiter u.a. 1993, S. 105). In diesem Kontext ist folgender Aspekt zu beachten: „Schriftliche, mediale und praktisch orientierte Angebote sollen diese Auseinandersetzung unterstützen, können sie aber nicht ersetzen“ (Hausegger/Lechner/Reiter u.a. 1993, S. 105).

Ostendorf (2005, S. 17) gibt weiters zu bedenken, dass nicht lediglich die Erkundung der jeweils persönlichen Kompetenzen und Interessen von Seiten junger Frauen und junger Männer von Bedeutung ist, sondern ebenso die Vermittlung von positiven als auch von negativen Aspekten verschiedener Berufe.

„Chancen, Mädchen für die Wahl eines zukunftssträchtigen gewerblich-technischen Berufs zu gewinnen, ergeben sich vor allem dadurch, dass die Auswahlkriterien von Mädchen ernst genommen werden, und ihnen die Möglichkeiten und Risiken, die die unterschiedlichen Berufe in Hinblick auf den Erwerbsverlauf mit sich bringen, verdeutlicht werden“ (Ostendorf 2005, S. 226).

Auch nach Lemmermöhle (1993, S. 127) ist ein didaktisches Modell erforderlich, dass junge Frauen dahingehend befähigt, Möglichkeiten und Gefahren der getroffenen Berufswahl wahrzunehmen. Dies soll ihnen ermöglichen, ihren persönlichen Weg innerhalb von Anpassung und Widerstand zu erkennen (vgl. Lemmermöhle 1993, S. 127). Lemmermöhle-Thüsing (1994, S. 60) betont, dass im Zuge des Übertritts von der Schule in den Beruf die Aspekte „Einstellungen von jungen Frauen zu Beruf und Arbeit“ sowie „schulischer Berufsorientierungsunterricht“ sehr zentral sind. Dies beruht auf folgenden Tatsachen:

„Die strukturellen Bedingungen, die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung und die damit verbundenen und sich legitimierenden Zuweisungen und Ideologien engen nicht nur die Chancen der Frauen in Ausbildung und Beruf ein, sondern lassen auch die subjektiven Orientierungen der weiblichen Jugendlichen nicht unberührt und beeinflussen ihre Einstellungen zu Arbeit

und Beruf und ihre Lebensentwürfe“ (siehe auch Kapitel 2) (Lemmermöhle-Thüsing 1994, S. 61).

„Die strukturelle Benachteiligung der Frauen wird zunehmend als gesellschaftliches Problem erkannt“ (Lemmermöhle-Thüsing 1990, S. 188). Auch wenn Handlungsoptionen für Frauen in eingeschränkter Weise bestehen, sind sie jedoch nicht lediglich Objekte bzw. Opfer dieser strukturellen Faktoren und gesellschaftlicher Zuweisungsprozesse (vgl. Lemmermöhle-Thüsing 1994, S. 61). „Es bedarf immer auch ihrer – wenn auch nur stillschweigenden – Zustimmung, wenn einengende und benachteiligende Bedingungen stabilisiert und reproduziert werden, sowie ihres Widerstandes, wenn sie verändert werden sollen“ (Lemmermöhle-Thüsing 1994, S. 61).

„Das heißt, die Sicherung der individuellen Berufs- und Lebenschancen von Frauen setzt notwendig die Entwicklung der Motivation und Kompetenz voraus, sich mit den gesellschaftlichen Entwicklungen kritisch auseinanderzusetzen und sie im Sinne einer gleichberechtigten, humanen und ökologischen Zielsetzung zu beeinflussen“ (Lemmermöhle-Thüsing 1990, S. 188).

Lemmermöhle-Thüsing (1990, S. 188) spricht in diesem Zusammenhang von der Notwendigkeit „kollektive Handlungsfähigkeit“ zu entfalten. Dies ist jedoch gleichbedeutend mit der Definition persönlicher Anforderungen an den künftigen Beruf. Im Rahmen eines „berufsvorbereitenden Unterrichts“ besteht die Wichtigkeit und auch die Möglichkeit, das persönliche und kollektive Handlungspotential zu fördern (vgl. Lemmermöhle-Thüsing 1990, S. 188). Das kann jedoch nur dann erfolgen, wenn der Berufsorientierungsunterricht

„ambivalente Erfahrungen nicht ausgrenzt, Widersprüche weder verschweigt noch auflöst und ... alternative Handlungsmöglichkeiten aufzeigt. Zentrale Bezugspunkte einer solchen schulischen Berufsorientierung sind die ambivalenten Erfahrungen und mehrfachen Orientierungen der Mädchen, die Geschlechterverhältnisse und ein erweiterter Arbeitsbegriff“ (Lemmermöhle-Thüsing 1990, S. 188f).

In einer erheblichen Zahl von Schulen wird die Ungleichbehandlung von Frauen in der Arbeitswelt besprochen und es wird den Mädchen Mut gemacht einen nicht-traditionellen Beruf zu wählen (vgl. Hausegger/Schrems 1994, S. 38). „Was fehlt, ist die Auseinandersetzung mit der geschlechtsspezifischen Aufteilung der Berufs- und Reproduktionsarbeit“ (Hausegger/Schrems 1994, S. 38). Es ist somit wichtig, im Unterricht von einem „erweiterten Arbeitsbegriff“ zu sprechen,

„der neben der Erwerbstätigkeit auch Arbeit für die Familie oder die Gesellschaft als produktiv anerkennt und den komplexen historisch gewordenen und veränderbaren Zusammenhang von Erwerbsarbeit und unbezahlter, aber gesellschaftlich notwendiger Arbeit aufzeigt“ (Näheres siehe Kapitel 2.3) (Nissen/Keddi/Pfeil 2003, S. 139).

Im Zuge der Ermutigung junger Frauen, einen nichttraditionellen Beruf zu wählen, ist es auch von Bedeutung, für die Thematisierung ihrer Wunschvorstellungen und ihren Problemsichten im Unterricht Raum zu lassen (vgl. Hausegger/Schrems 1994, S. 38). In diesem Zusammenhang sollen die „Probleme des weiblichen Lebenszusammenhanges[,] – insbesondere die Vereinbarkeit von Familie und Beruf[,]“ behandelt werden (Hausegger/Lechner/Reiter u.a. 1993, S. 44).

„Die gleichzeitige Orientierung der Mädchen auf eine spätere Familiengründung ist im Unterricht entweder kein Thema, oder es wird ihnen dafür ... auch von sehr wohlmeinenden LehrerInnen wenig Verständnis entgegengebracht“ (Näheres siehe Kapitel 2.2) (Hausegger/Schrems 1994, S. 38).

Auch nach Nyssen (1996, S. 158) ist es wichtig, die Wunschberufe der jungen Frauen und ihre gleichzeitige Ausrichtung auf die Familie im Rahmen des Berufsorientierungsunterrichts zu behandeln. In diesem Kontext müssen

„[d]ie geschlechtsabhängigen Berufswahlen ... ebenso hinterfragt werden wie die alleinige Zuständigkeit für die Erziehungs- und Familienaufgaben, das heißt der geschlechtsspezifisch segmentierte Arbeitsmarkt wie die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung in der Familie müssen problematisiert und zu Disposition gestellt werden“ (Nyssen 1996, S. 158).

Es ist von entscheidender Bedeutung, die sich widersprechenden Erlebnisse, denen junge Frauen im Verlauf ihres Berufswahlprozesses gegenüberstehen, sowie ihre, auf gesellschaftlichen Rahmenbedingungen beruhende, gleichzeitige Ausrichtung auf das Berufs- und das Familienleben als Basis von Lernverläufen im Rahmen des Unterrichts zu arrangieren. Denn dadurch besteht unter anderem die Möglichkeit, dass die Mädchen die bestehenden und sich widersprechenden Anforderungen und ihre persönlichen Ausrichtung kritisch reflektieren und folglich dessen eine neue Perspektive sowie Handlungskompetenz entwickeln (vgl. Lemmermöhle 1993, S. 130f).

„Ein Vergleich früherer und heutiger Lebensplanung, Berufs- und Lebensverläufe von Frauen und Männern kann Einblick geben in Veränderungen der Geschlechterverhältnisse und Differenzierungen zwischen den Geschlechtern und die Einsicht vermitteln, dass die Geschlechterverhältnisse prinzipiell gestaltbar sind“ (Lemmermöhle 1993, S. 130).

Hausegger, Lechner, Reiter u.a. sprechen in diesem Zusammenhang von einer notwendigen „Diskussion der geschlechtsspezifischen Rollenorientierung mit Burschen und Mädchen“ (Hausegger/Lechner/Reiter u.a. 1993, S. 106). Laut den AutorInnen muss ein „Bestandteil des berufsorientierenden Unterrichts für Mädchen und Burschen ... die Thematisierung von und die Auseinandersetzung mit der gesellschaftlichen Arbeitsteilung und deren unterschiedlichen Folgen für Frauen und Männer sein“ (Hausegger/Lechner/Reiter u.a. 1993, S. 106). Nach Lemmermöhle bedeutet im Rahmen des schulischen Berufsorientierungsunterrichts

„[v]on den Geschlechterverhältnissen auszugehen ... konkret, dass die Schülerinnen und Schüler bei allen Problemen, die sie erforschen, die Frage nach dem Verhältnis der Geschlechter stellen, nach deren Positionen im öffentlichen und privaten Bereich, nach den Bildern von Frauen und Männern und Ideologien, mit denen ungleiche Positionen legitimiert werden, nach weiblichen und männlichen Interessen, Handlungsoptionen und Utopien“ (Lemmermöhle 1993, S. 127f).

Im Rahmen des Unterrichts können in diesem Zusammenhang nach Hausegger, Lechner, Reiter u.a. beispielsweise folgende Themenbereiche behandelt werden:

„die Arbeitsteilung in der Familie; geschlechtsspezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten; Männerberufe – Frauenberufe; die historische Entwicklung der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung; [sowie; Anm. B.B.] mögliche Perspektiven einer partnerschaftlichen Aufteilung von Erwerbs- und Reproduktionsarbeit“ (Hausegger/Lechner/Reiter u.a. 1993, S. 107).

Über dies hinaus sind jedoch auch „Probleme der Berufsunterbrechung, des Wiedereinstiegs und der Kinderversorgung, [sowie; Anm. B.B.] der Arbeitsreduzierung und der Doppelbelastungen“ für Frauen im Unterricht zu thematisieren (Hausegger/Lechner/Reiter u.a. 1993, S. 45). „Information allein und der Appell, das Berufsverhalten doch endlich zu ändern, genügt nicht“ (Matkovits 1994, S. 75). Auf diesen Punkt wird nun im Folgenden noch genauer eingegangen:

Wie bereits in Kapitel 3.1 erwähnt wurde, verlieren zahlreiche Mädchen in der Phase der Adoleszenz an Selbstvertrauen sowie an Selbstbewusstsein und sie tendieren dazu, sich selbst zurückzunehmen (vgl. Flaake 1998, S. 47). Führer und Feigl (2003, S. 13; 17; 63) zeigen in ihrer Studie, dass es bei den von ihnen befragten Pflichtschülerinnen zu einer Unterschätzung ihrer technischen Kompetenzen kommt. „Die Orientierung auf einen bestimmten Beruf bzw. bestimmte Berufe und die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten stehen in einem engen Zusammenhang“ (Nyssen 1996, S. 146). Vor dem Hintergrund dieser Informationen zeigt sich die Bedeutsamkeit der Forcierung des Selbstbewusstseins junger Frauen als eine Aufgabe des schulischen Berufsorientierungsunterrichts (siehe auch Kapitel 6.1) (vgl. Nyssen 1996, S. 138).

Nach Führer und Feigl fehlen den jungen Frauen weibliche Vorbilder (vgl. Führer/Feigl 2003, S. 63). Um dies auszugleichen ist Folgendes vonnöten:

„Berufsinformation sollte den Begabungen und Fähigkeiten der Jugendlichen und nicht ihrer Geschlechtszugehörigkeit Rechnung tragen. (...) Geschlechtsneutrale Berufsinformation kann sowohl theoretisch (in der Schule) als auch praktisch erfolgen, mittels Berufspraktika, Kennenlern-

Angeboten und der Möglichkeit, kurzfristig in einem Betrieb 'zu schnuppern'“ (Führer/Feigl 2003, S. 64).

„Die generelle Einführung der Koedukation¹⁶ in den siebziger und achtziger Jahren dieses Jahrhunderts ... hat für Mädchen – das ist inzwischen allgemein bekannt – ambivalente Folgen gehabt“ (Nyssen 1996, S. 11). Die Bedürfnisse sowie die Kompetenzen junger Frauen werden nur marginal berücksichtigt (vgl. Groth 2000, S. 40). Die LehrerInnen schenken den Mädchen wesentlich weniger Aufmerksamkeit als den Jungen (vgl. Nyssen 1996, S. 14). „Die Mädchen als die Nicht-Auffälligen erfahren eher Nicht-Beachtung und Nicht-Förderung als die Jungen“ (Näheres siehe Kapitel 2.1) (Nyssen 1996, S. 14).

„Ein gemeinsamer Unterricht ohne Reflexion gesellschaftlicher Geschlechterstrukturen, die sich auch im Mikrokosmos Schule widerspiegeln, reproduzieren traditionelle Geschlechterrollen und Geschlechterbeziehungen eher als dass sie abgebaut werden“ (Pimminger/Reiter/Sorger 2002, S. 7).

Groth (2000, S. 103) spricht in diesem Zusammenhang von der Notwendigkeit den Berufsorientierungsunterricht „mädchengerecht“ zu arrangieren.

„Mädchengerecht bedeutet ..., dass den Mädchen die gleiche Aufmerksamkeit zuteil wird wie Jungen, dass ihnen eigene Räume zugestanden werden, dass Mädchen die Möglichkeit bekommen, ihren Fähigkeiten und Neigungen nachzugehen und sie motiviert werden, diesen auch nachzukommen“ (Groth 2000, S. 103).

Dies kann jedoch im Rahmen des Berufsorientierungsunterrichts nur dann umgesetzt werden, „wenn der Lehrplan flexibel gehandhabt (z.B. durch Arbeit in geschlechtshomogenen Gruppen¹⁷), ausgedehnt und vor allem ernst genommen wird“ (Groth 2000, S. 103). In diesem Zusammenhang ist es wesentlich, dass An-

¹⁶ „'Koedukation' heißt, ... sprachlich betrachtet, nichts anderes als gemeinsame Erziehung, und wird der Monoedukation, der 'Einzelerziehung' gegenüber gestellt“ (Rendtroff 2006, S. 38).

¹⁷ Dies ist aufgrund folgenden Aspekts wesentlich: „Durch das massiv störende Verhalten einiger weniger Jungen sind – trotz aller Bemühungen der LehrerInnen – der Mädchenförderung in koedukativen Gruppen deutliche Grenzen gesetzt“ (Nyssen 1996, S. 234).

gebote bestehen und stattfinden, um die LehrerInnen zunächst einmal zu motivieren, zu sensibilisieren¹⁸ und zu schulen (vgl. Groth 2000, S. 103f).

„Soll sich im Berufswahlverhalten von Schülerinnen und an den Zugangschancen auf dem Arbeitsmarkt tatsächlich etwas verändern, dann darf Berufsorientierung für Mädchen nicht dem Zufall engagierter LehrerInnen überlassen werden, sondern muß selbstverständlich Teil sowohl der LehrerInnenaus- und fortbildung, als auch des Unterrichts werden“ (Matkovits 1994, S. 76).

Diesbezüglich ist jedoch auch zu beachten, dass „die beste Mädchenförderung ... daran scheitern [muß], wenn sie nicht *gleichzeitig mit Jungenförderung* verbunden ist“ (Nyssen 1996, S. 20; Hervorhebung im Original). Um die jungen Frauen zu fördern, muss auch am Sozialverhalten der jungen Männer gearbeitet werden. Diese Anforderung basiert auf der Tatsache, dass die Mädchen oft von Seiten der Jungen verdrängt werden (vgl. Nyssen 1996, S. 20).

Vorraussetzung dafür, dass die SchülerInnen im Rahmen des Unterrichts die Möglichkeit erhalten, die bestehenden Geschlechterverhältnisse zu reflektieren, ist jedoch, „den Lehrpersonen der 'heimliche Lehrplan' bewusst zu machen, der dafür sorgt, dass Mädchen und Jungen im Klassenkontext den mächtigen Konstruktionsprozessen von Weiblichkeit und Männlichkeit unterworfen sind“ (Imdorf 2005, S. 373). Dies ist des Weiteren von besonderer Bedeutsamkeit da die bestehenden „Geschlechterbilder ... Konsequenzen für die Beratung von Mädchen“ haben (Ostendorf 2005, S. 17). Mädchenförderung bezieht sich jedoch nicht lediglich auf das Handeln der LehrerInnen, sondern auch auf die persönliche Geschlechteridentität (vgl. Nyssen 1996, S. 19).

„Eine entscheidende, innovative Voraussetzung ist daher die Auseinandersetzung von erwachsenen Frauen und Männern mit ihrem eigenen '*Geworden-Sein*', ihrer Geschichte, ihrer beruflichen Sozialisation und den ge-

¹⁸ Diesbezüglich sind umfassende Informationen auf folgender Homepage zu finden: http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/gender_schule.xml (Download: 05.03.2010)

schlechtsspezifisch geprägten Anteilen ihrer Persönlichkeit“ (Kraimer/Leitgeb 1994, S. 87; Hervorhebung im Original).

Nach Nyssen ist in diesem Kontext Folgendes wesentlich, um diese Erfahrungen zu ermöglichen:

„Damit besteht die Möglichkeit oder auch die Notwendigkeit, die eigene Geschlechtsrolle, die eigenen Geschlechtsrollentypisierungen zu hinterfragen und das LehrerInnenhandeln zu problematisieren. Die Erkenntnis, daß ich Mädchen und Jungen eben doch nicht gleich behandle, obwohl das meine feste Intention ist, kann schmerzhaft und verunsichernd wirken“ (Nyssen 1996, S. 19).

In diesem Zusammenhang sind folgende Aspekte zu beachten: „Die LehrerInnen müssen wissen, was sie tun und die geschlechtstypischen Vorurteilsstrukturen kennen – aber sie müssen sie nicht unbedingt dauernd zum Thema machen“ (Rendtorff 2006, S. 193). Denn dies kann dazu führen, dass den SchülerInnen Probleme angelastet werden, die von den Erwachsenen nicht bewältigt werden können (vgl. Rendtorff 2006, S. 193f). Aus diesem Grund ist „dafür zu sorgen, dass sich Denkstrukturen etablieren, die Stereotype im konventionellen Sinne gar nicht erst erzeugen“ (Rendtorff 2006, S. 193).

Damit sich junge Frauen für ein großes Spektrum an Berufen interessieren, ist es vonnöten, ihnen die Arbeitserfordernisse sowie den -alltag zu veranschaulichen. Dies kann beispielsweise durch Realbegegnungen¹⁹ erfolgen (vgl. Bergmann u.a. 2004, S. 68). „Durch Schnuppertage und Schnupperpraktika lassen sich konkrete Einblicke für interessierte Mädchen schaffen, womit zugleich eine tragfähige und vielleicht sogar nachhaltige Kooperationsbasis zu den Betrieben aufgebaut werden kann“ (Pimminger/Reiter/Sorger 2002, S. 99). Im Zuge von Berufspraktischen Tagen sammeln die SchülerInnen erstmalig praktische Eindrücke der Berufswelt (vgl. Bican-Zehetbauer/Oswald 2002, S. 23). „Daher ist es wichtig, diese mit den

¹⁹ „Praktische Angebote, wie Exkursionen, Praktika und Schnupperlehre ermöglichen anschauliches Lernen und bieten am ehesten die Gewähr, daß potentielle Berufe sowohl hinsichtlich der Arbeitsinhalte als auch der Arbeitsbedingungen realitätsnäher wahrgenommen werden können“ (Hausegger/Schrems 1994, S. 40).

Mädchen gut vorzubereiten, sich schon im Vorfeld zu überlegen, worauf sie im Betrieb achten können, welche Fragen sie interessieren usw.“ (Bican-Zehetbauer/Oswald 2002, S. 23). Auch nach dem Stattfinden der Berufspraktischen Tage ist es wesentlich, die gesammelten Erfahrungen einzuholen, zu besprechen und hinsichtlich des jeweils individuellen „Orientierungsrahmens“ einzubetten (vgl. Bican-Zehetbauer/Oswald 2002, S. 23).

„Die gesellschaftlichen Leitbilder, die Mädchen heute vorfinden, sind die 'Mutter und Hausfrau' oder die 'moderne Frau' aus dem Frauenmagazin, die alles unter einen Hut bringt und auch noch gut aussieht oder die 'Karrierefrau', die immer auch etwas Bedrohliches hat, oder das 'Glamour Girl', das aufgrund von körperlicher und sexueller Attraktivität in Populärkultur und Medien erfolgreich ist“ (Pimminger/Reiter/Sorger 2002, S. 9).

Falls sich junge Frauen für nichttraditionelle Berufe interessieren, können sie sich an diesen Leitbildern nicht orientieren. Diese Personen sind auch keine Vorbilder, die sie hinsichtlich ihrer Berufswahl unterstützen können (vgl. Pimminger/Reiter/Sorger 2002, S. 9). Aus diesem Grund ist es wichtig, im Zuge der Durchführung von Berufspraktischen Tagen darauf zu achten, dass die Anweisungen sowie die Unterstützung von Seiten einer weiblichen Person erfolgt, oder zumindest von einer Person, die hinsichtlich der Thematik Geschlecht sensibilisiert ist (vgl. Pimminger/Reiter/Sorger 2002, S. 99). Des Weiteren

„wäre [es] ... im Sinne einer 'personenzentrierten Information' sicherzustellen, dass Schülerinnen die Möglichkeit erhalten, sich mit Frauen, die in technischen Berufen arbeiten, auseinanderzusetzen und von diesen Informationen über die konkreten Bedingungen der Berufsausübung in technischen Bereichen einzuholen“ (Pimminger/Reiter/Sorger 2002, S. 99).

Bergmann, Gutknecht-Gmeiner, Wieser u.a. weisen in diesem Zusammenhang darauf hin, dass

„es direkte Gespräche mit Frauen und Mädchen [sind], die bereits in bestimmten Berufen arbeiten oder gerade entsprechende Ausbildungen ab-

solvieren, welche Mädchen sehr faszinieren, da sie hier 'sehen', daß es Frauen und Mädchen gibt, die in diesen Berufszweigen arbeiten, und genau erfahren, was sie konkret in diesem oder jenem Berufsfeld machen“ (Bergmann u.a. 2004, S. 68).

Nyssen „verweist [ebenso] auf die Notwendigkeit, in der Schule den SchülerInnen alternative Vorbilder zu zeigen – die Kraftfahrzeugmechanikerin für Mädchen, den Erzieher für Jungen“ (Nyssen 1996, S. 155). Personen, die sich in „nichttraditionellen Berufen“ erfolgreich etabliert haben, werden als „Role Models“ bezeichnet (vgl. Gutknecht-Gmeiner/Wieser 2004, S. 55). Im Allgemeinen ist es wichtig, den Schülerinnen im Unterricht verstärkt die Möglichkeit zu bieten, nach Spuren von Frauen in technischen und naturwissenschaftlichen Bereichen zu suchen (vgl. Pimminger/Reiter/Sorger 2002, S. 99).

„Es geht auch darum, den Mädchen *nicht* vorzuenthalten, was andere Frauen in zum Beispiel traditionell männlich dominierten Bereichen bereits geleistet haben; es geht auch darum, zu vermitteln, daß männliches Wissen und männliche Erfahrung *nicht* die *einzig* Erfahrung ist, und daß die von Männern geprägten Maßstäbe in unserer Gesellschaft nicht die einzig gültigen Maßstäbe sein können“ (Obermaier 1994, S. 10; Hervorhebungen im Original).

„Generell gilt, dass das Interesse der Mädchen an technischer Betätigung möglichst früh zu wecken ist und – ebenso wichtig – entsprechende Anschlussperspektiven zu öffnen sind“ (Pimminger/Reiter/Sorger 2002, S. 99). Damit in diesem Zusammenhang die notwendige „Breitenwirkung“ gewährleistet werden kann, ist eine Zusammenarbeit der Institution Schule mit außerschulischen Institutionen vonnöten (vgl. Pimminger/Reiter/Sorger 2002, S. 99).

„Die Kooperation mit Betrieben, Unternehmungen, unter Einbindung der Lebensumgebung von Jugendlichen, vor allem von Eltern und Familie sowie der Einflussfaktoren aus der Freizeit unter Mitwirkung all jener Institutionen, die an gelingenden Übergängen Jugendlicher Interesse haben und dafür Kompetenz besitzen, wie vor allem Sozialpartner, Arbeitsmarktinstitu-

tionen und sonstige Beratungsdienste, bietet die beste Voraussetzung für letztlich erfolgreiche Prozesse der Überleitung Jugendlicher von der Schule in den Beruf“ (Härtel 2008, S. 359f).

Im Folgenden wird zum einen die Bedeutung der Eltern im Zuge des Berufswahlprozesses ihrer Kinder – besonders ihrer Töchter – und zum anderen die sich daraus ergebende Relevanz, die Eltern über den Berufswahlverlauf zu informieren, ersichtlich. „Aufgrund des großen Einflusses der Eltern auf die Berufswahl ihrer Kinder ist es im Sinne eines umfassenden Problembewusstseins notwendig, die *Eltern in den Prozeß der Berufswahl- und Bildungswahl einzubeziehen*“ (Pfungstmann/Fink 1994, S. 92; Hervorhebung im Original). Laut einer von Führer und Feigl durchgeführten Studie sind die bedeutendsten Gesprächspersonen im Rahmen der „Ausbildungs- und Berufswahl“ seitens der befragten jungen Frauen deren Eltern (vgl. Führer/Feigl 2003, S. 29). „Dies insbesondere dann, wenn Schule und Berufsberatung nur unzureichend auf ihre Informationsbedürfnisse eingehen. In diesen Fällen sind die Eltern gefordert, Informationsmängel zu kompensieren“ (Hausegger/Lechner/Reiter u.a. 1993, S. 28). Den jungen Frauen und jungen Männern werden zwar von den Eltern keine bestimmten Berufswahlentscheidungen aufgezwungen, jedoch prägen sie ihre Grundeinstellung und damit die Beurteilung der Berufswelt (vgl. Pfungstmann/Fink 1994, S. 92). „Im Vordergrund steht dabei gesellschaftlicher Status, Zukunftssicherheit, Aufstieg, allzuoft leider auch familiengeschichtlich und gesellschaftlich tradierte Geschlechterstereotypen“ (Pfungstmann/Fink 1994, S. 92).

„Gerade bei einem Interesse an Berufen im gewerblich-technischen Bereich müssen sich Mädchen immer wieder gegenüber den Argumenten andersdenkender Freunde und Freundinnen sowie der Eltern legitimieren, sich wegen ihrer untypischen Berufswahl rechtfertigen und die Auseinandersetzung um die Vereinbarkeit von Familie und Beruf führen“ (Lemmermöhle-Thüsing 1990, S. 188).

Damit eventuell bestehende Rollenstereotypen im Elternhaus reflektiert und aufgelöst werden, ist es im Zuge der Zusammenarbeit mit den Eltern wesentlich, ihnen die im Moment bestehende spezifische Situation ihrer Töchter bewusst zu machen

(vgl. Bican-Zehetbauer/Matkovits/Roessler 1994, S. 34). „Gemeinsam mit den Eltern sollen gedankliche Zugänge ermöglicht werden, um einer 'anderen' Berufswahl ihrer Tochter zustimmen zu können“ (Bican-Zehetbauer/Matkovits/Roessler 1994, S. 34). Nach Bican-Zehetbauer, Matkovits und Roessler (1994, S. 34) ist es seitens der Eltern selbst erwünscht, über die verschiedenen Berufsrichtungen und Ausbildungsoptionen informiert zu werden. Im Rahmen der Institution Schule ist es möglich, die Eltern durch die Veranstaltung von Elternabenden, Gesprächsrunden oder etwa Berufsinformationsgesprächen einzubinden (vgl. Bican-Zehetbauer/Matkovits/Roessler 1994, S. 34)

„Projekte und Einrichtungen, die Unterstützungsleistungen bei der Berufswahl anbieten, sollten darüber hinaus auch zu Elternsprechtagen und -abenden eingeladen werden. So kann auch unmittelbarer Kontakt zwischen den Einrichtungen und Eltern hergestellt werden“ (Hausegger/Schrems 1994, S. 42).

Im Allgemeinen, „[u]m den berufsorientierenden Unterricht vielseitiger, abwechslungsreicher und somit effizienter zu gestalten, wird eine noch stärkere Öffnung der Schule für und Zusammenarbeit mit externen Einrichtungen und ExpertInnen empfohlen“ (Hausegger/Lechner/Reiter u.a. 1993, S. 107). Nach Hausegger und Schrems (1994, S. 40) soll aus diesem Grund, über die bereits stattfindenden Kooperationen der Schule mit Berufsschulen, Berufsinformationszentren und Arbeitsämtern hinaus, auch eine Zusammenarbeit mit den unter anderem infolge genannten Institutionen stattfinden und verstärkt werden:

„Beratungsstellen für Mädchen; ... Projekten, die Workshops und Ausbildungen im nicht-traditionellen Bereich anbieten (z.B.: 'Technik und Werken', 'Ökopädagogik'); ... [sowie] Betrieben, VertreterInnen von Betrieben, die Mädchen in nicht-traditionellen Berufen ausbilden;“ (Hausegger/Lechner/Reiter u.a. 1993, S. 107).

Die spezifische Situation der Mädchen muss bei all den zuvor genannten Maßnahmen jedoch immer berücksichtigt werden.

„Aufgrund der Sozialisationsbedingungen sind Mädchen stärker als Buben auf schulische Angebote zur Entwicklung ihrer Interessen auf technischem Gebiet angewiesen, was sich stärker als bisher in didaktischen Maßnahmen und im Lernangebot der Mädchen niederschlagen müsste“ (Näheres siehe Kapitel 2) (Lechner/Pimminger/Reiter u.a. 1999, S. [19]).

In diesem Zusammenhang sind BerufsberaterInnen und Beratungseinrichtungen für junge Frauen von wesentlicher unterstützender Bedeutung (vgl. Lechner/Pimminger/Reiter u.a. 1999, S. [19]). Zwischen den LehrerInnen und den BerufsberaterInnen besteht ein wechselseitiges Abhängigkeitsverhältnis. Die BerufsberaterInnen besitzen das benötigte berufliche Wissen und die LehrerInnen sind für die Vor- sowie Nachbereitung der Schulprogramme verantwortlich (vgl. Ostendorf 2005, S. 282). „Die Qualität berufsberaterischer Interventionen in den Schulen steigt – oder fällt – mit der Vor- und Nachbereitung durch die schulischen Lehrkräfte“ (Ostendorf 2005, S. 359). Der erste Kontakt der SchülerInnen mit dem Berufsinformationszentrum kommt zumeist durch Bemühungen seitens der LehrerInnen und BerufsberaterInnen zustande (vgl. Ostendorf 2005, S. 290). Bergmann, Gutknecht-Gmeiner, Wieser u.a. merken jedoch bezüglich der Berufsinformationszentren kritisch an, „daß Jugendliche oft mit der großen Informationsvielfalt alleine gelassen werden, was gerade unter geschlechtsspezifischen Gesichtspunkten kritisch zu beurteilen ist“ (Bergmann u.a. 2004, S. 59). Des Weiteren führen die Autorinnen an, dass die SchülerInnen in einem zu geringen Ausmaß bzw. gar keine Anregungen erhalten, um sich mit unterschiedlichen sowie geschlechtsunüblichen Berufsbildern zu beschäftigen (vgl. Bergmann u.a. 2004, S. 59). „Auch die Thematisierung der Nachteile von Frauenberufen erfolgt nicht in ausreichendem Ausmaß“ (Näheres siehe Kapitel 3.3) (Bergmann u.a. 2004, S. 59). Im Rahmen der innerschulischen Zusammenarbeit mit SchülerberaterInnen bestehen ebenfalls gravierende Einschränkungen (vgl. Lechner/Pimminger/Reiter u.a. 1999, S. [24]).

„[D]ie Schülerberatung [ist] vor allem auf individuelle Information in den Hauptschulen ausgerichtet, wobei jeweils eine Lehrkraft pro Schule diese Funktion innehaben soll, die im Rahmen der LehrerInnenfortbildung entsprechend vorbereitet wurde“ (Lechner/Pimminger/Reiter u.a. 1999, S. [24]).

SchülerberaterInnen können lediglich in einem begrenzten Ausmaß unterstützend agieren, da ihnen für die Ausübung dieser Tätigkeit nur eine Lehrverpflichtungsstunde zur Verfügung steht. Dies ist auch der Grund, warum viele der SchülerberaterInnen zumeist lediglich die vierten Hauptschulklassen fokussieren und nur die zentralsten Berufswahlfragen behandeln (vgl. Lechner/Pimminger/Reiter u.a. 1999, S. [24]). „Eine tiefergreifende Abschätzung von Interessen, Fähigkeiten und beruflichen Angeboten ist unter diesen Bedingungen kaum möglich. Ebenso wenig wie die Entwicklung von qualifizierten Unterstützungsangeboten für die ganze Schule“ (Lechner/Pimminger/Reiter u.a. 1999, S. [24]). „Um eine umfangreichere und intensivere Beratung gewährleisten zu können, wäre eine Erweiterung des Stundenausmaßes für die SchülerInnenberatung auf mindestens fünf Wochenstunden angebracht“ (Hausegger/Schrems 1994, S. 41).

Wie bereits bei den bisherigen Ausführungen ersichtlich wurde, zeigt sich nun erneut, dass die Berufswahlentscheidung junger Frauen ein überaus komplexer biografischer Vorgang ist, in dessen Kontext objektive Faktoren und subjektive Möglichkeiten zusammenwirken (vgl. Nyssen 1996, S. 197). Nach Groth (2000, S. 96) ist es wesentlich, die Lebensplanung und die Berufsorientierung junger Frauen bereits zu einem sehr frühen Zeitpunkt zu fördern.

„Sich in Klasse 8 das Ziel zu setzen, dass [sic!] Berufswahlverhalten der Mädchen mitten in ihrer Identitätsfindung zu verändern, kann nur zum Scheitern verurteilt sein. Vierzehn Jahre einschlägige Erfahrungen mit dem Mädchen-Dasein, eine Dauerkonfrontation mit dem gängigen Mädchen- und Frauenbild in den Medien und mangelnde Vorbilder tragen ihren Teil dazu bei, dass sich bei den Mädchen in diesem Alter zwar ein Denkprozess in Gang setzen lässt, ihre Entscheidung für den eher konservativen Weg, der häufig in Abhängigkeiten führt, letztlich doch die Regel ist“ (Groth 2000, S. 112f).

Auch laut Hausegger und Schrems beruht der Erfolg von Berufsorientierungsmaßnahmen ab dem Zeitpunkt an dem diese initiiert werden:

„Die Mädchen sind durchaus bereit, einen voreilig oder unreflektiert getroffenen Berufswunsch zu relativieren und über Alternativen nachzudenken.

Geschieht dies aber erst in der letzten Schulstufe, ist der Entscheidungsdruck oft schon sehr hoch, daß die zur Verfügung stehende Zeit nicht mehr reicht, sich neu zu orientieren“ (Hausegger/Schrems 1994, S. 38).

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, „ob der Schule – aufgrund der Komplexität des Berufswahlprozesses – nicht prinzipiell Grenzen bei der Berufsorientierung gesetzt sind, die sie selber nicht zu verantworten hat“ (Nyssen 1996, S. 202). Daraus aber zu schließen, die jungen Frauen im Rahmen ihres Berufsorientierungsverlaufs nicht mehr zu unterstützen, wäre ein gravierender Fehler (vgl. Groth 2000, S. 113). Auch laut Nyssen nimmt diese Tatsache „die Schule jedoch nicht aus der Pflicht, die Mädchen in ihrer Berufsorientierung zu begleiten und ihr Berufswahlspektrum zu erweitern“ (Nyssen 1996, S. 202). Nach Nyssen (1996, S. 202) schränken folgende spezifische Faktoren die Entscheidungsfreiheit der SchülerInnen ein: „einmal die Situation auf dem Lehrstellen- und Arbeitsmarkt, zweitens das 'materielle und kulturelle Kapital' ... und drittens die geschlechtsabhängigen Vorstellungen, die die Mädchen über bestimmte Berufe im Kopf haben“ (Nyssen 1996, S. 202).

„Die generelle Situation auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt und die spezifische Situation in der Region, der Einfluß der Eltern und der peer-groups und gesellschaftliche Ideologien über die Rolle der Frau sind [so mit; Anm. B.B.] ebenso zu benennen und zu berücksichtigen wie die familiären Sozialisationsvoraussetzungen, die Schulausbildung, die Lebensplanung in bezug auf Partner und Kinder, die möglichen Vorbilder und vielen andere Unwägbarkeiten“ (Nyssen 1996, S. 197).

Diese Faktoren können schulische Maßnahmen zur Erweiterung der Bandbreite an Berufen, die junge Frauen im Zuge ihrer Berufswahl in Betracht ziehen, fördern, jedoch auch durchkreuzen (vgl. Nyssen 1996, S. 197). „[D]iese Arbeit [kann] nur zum Erfolg führen ..., wenn außerschulische Maßnahmen und schulinterne Angebote, seien es dem Lehrplan entsprechende oder zusätzliche, miteinander und nicht nebeneinander arbeiten“ (Groth 2000, S. 84). Es kommt vor, dass die Wahl eines bestimmten Berufs aufgrund dessen, dass er nicht realisiert werden kann, geändert und somit den bestehenden Möglichkeiten angeglichen werden

muss (vgl. Hausegger/Lechner/Reiter u.a. 1993, S. 60). Denn „[u]nabhängig von den Berufswünschen der Mädchen spielen die real vorhandenen und zugänglichen Ausbildungs- und Arbeitsplatzmöglichkeiten beim Eintritt in den Erwerbsprozess eine zentrale Rolle“ (siehe auch Kapitel 4.2) (Hausegger/Lechner/Reiter u.a. 1993, S. 60). Demnach wird folgendes ersichtlich: „Ein noch so gutes didaktisches Konzept zur Berufsorientierung verändert nicht den geschlechtsspezifischen Ausbildungs- und Arbeitsmarkt“ (Lemmermöhle-Thüsing 1990, S. 192). Um dies zu verwirklichen, müssten sich tiefgreifende politische und gesellschaftliche Änderungen vollziehen (vgl. Lemmermöhle-Thüsing 1990, S. 192).

7 Empirische Studie

Im Rahmen dieses Kapitels wird in einem ersten Schritt die Stichprobe beschrieben und deren Wahl erläutert. Des Weiteren werden das Ziel der Befragung sowie die spezifischen Subfragestellungen, die im Zuge dieses Forschungsvorhabens beantwortet werden, aufgezeigt. In einem nächsten Schritt kommt es zur Darstellung der Wahl der Erhebungsmethode und dem genauen Vorgehen im Zuge der Erhebungsphase. Weiters werden ebenso die Wahl der Auswertungsmethode sowie das spezifische methodische Vorgehen in der Auswertungsphase aufgezeigt. Abschließend soll durch die Darstellung der bedeutendsten Erkenntnisse der Kapitel 2 – 6 nochmals das theoretische Verständnis geschärft werden, um die im Anschluss angeführten empirischen Ergebnisse besser verstehen und nachvollziehen zu können.

7.1 Zielgruppe der Befragung und Forschungsfragen

„Die Auswahl der zu interviewenden ExpertInnen geschieht [bei ExpertInneninterviews (siehe Kapitel 7.2); Anm. B.B.] in Kenntnis der Organisationsstrukturen, Kompetenzverteilungen, Entscheidungswege des jeweiligen Handlungsfeldes“ (Meuser/Nagel 2003, S. 486). Aus diesem Grund sind, wie einleitend bereits erwähnt sowie begründet (siehe Kapitel 1.2 und 1.4), LehrerInnen, die an Haupt-

bzw. Polytechnischen Schulen Berufsorientierung unterrichten, die Zielgruppe der Befragung. Um die Zielgruppe zu erreichen, war die Genehmigung sowie die Unterstützung mehrerer „Türwächter“²⁰ vonnöten. Der erste „Türwächter“ war der Landesschulrat für Niederösterreich und die weiteren „Türwächter“ waren DirektorInnen der jeweils ausgewählten Schulen. Im Speziellen wurden Ende November bis Anfang Dezember acht LehrerInnen an Haupt- und Polytechnischen Schulen in Baden, Ebreichsdorf, Pottenstein und Traiskirchen befragt. Die gewählten Schulen befinden sich alle im Bezirk Baden. Die Auswahl erfolgte nach denselben Kriterien, nach dem auch der Bezirk ausgewählt wurde. Dieser wird als geeignete Region erachtet, da er über Haupt- bzw. Polytechnische Schulen in ländlichen als auch in städtischen Orten verfügt. Des Weiteren ist davon auszugehen, dass dieser Bezirk und dessen Umgebung ausreichend über technische bzw. gewerbliche Ausbildungsplätze verfügt. Aufgrund dessen erscheint eine Motivation der jungen Frauen, seitens der Lehrerinnen im Rahmen des Berufsorientierungsunterrichts, für Berufe in diesen Bereichen, als sinnvoll (vgl. Ostendorf 2005, S. 353).

Im Zuge der Befragung wird zum einen der Bewusstseinsstand der interviewten LehrerInnen hinsichtlich des Problemaspekts der geschlechtsspezifisch eingeschränkten Lehrstellenwahl seitens junger Frauen erhoben. Zum anderen werden sie bezüglich subjektiv erachteter Handlungsmöglichkeiten, die im Rahmen des Berufsorientierungsunterrichts an Haupt- bzw. Polytechnischen Schulen umgesetzt werden können, sowie zu den Schritten, die sie selber setzen, um diesem Phänomen entgegen zu wirken, befragt. Abschließend werden im Zuge der Datenerhebung reflexive Stellungnahmen seitens der LehrerInnen, hinsichtlich ihrer Ausbildung bzw. Weiterbildung sowie bezüglich eines eventuell vorhandenen, persönlichen Weiterbildungswunsches bzw. -bedarfs, um dem weiteren Bestehen dieses Problems durch ihre Unterrichtsgestaltung bestmöglich entgegen zu wirken, generiert. Somit ergeben sich folgende Subfragestellungen:

- Welche Faktoren sind laut den befragten LehrerInnen subjektiv erachtete Hintergründe des Problemaspektes der geschlechtsspezifisch eingeschränkten Lehrstellenwahl seitens junger Frauen?

²⁰ „Der 'Türwächter' ist eine Person, die von der Stellung her in der Lage ist, dem Forscher Zugang zum Feld zu verschaffen. Der Türwächter muß, wenn es sich bei dem Fall um eine Organisation handelt, eine relativ hohe Position innerhalb dieser Organisation einnehmen, weil ohne seine Unterstützung die Auswahl der Personen, die zur Stichprobe gehören sollen, kaum erfolgreich gestaltet werden kann“ (Merkens 2003, S. 101).

- Welche Handlungsmöglichkeiten können, vor dem Hintergrund ihrer subjektiven Wahrnehmung, im Rahmen des Berufsorientierungsunterrichts an Haupt- bzw. Polytechnischen Schulen umgesetzt werden? Welche Schritte setzen sie persönlich, um diesem Problemaspekt entgegen zu wirken?
- Inwieweit wurden die Lehrenden im Rahmen ihrer Ausbildung bzw. Weiterbildungsbemühungen informiert und vorbereitet, um dem weiteren Bestehen dieses Problems durch ihre Unterrichtsgestaltung bestmöglich entgegen zu wirken? Besteht in diesem Zusammenhang ein, als persönlich wichtig erachteter, Weiterbildungsbedarf bzw. -wunsch?

7.2 Erhebungsmethode

Um Erkenntnisse bezüglich der soeben dargestellten Subfragestellungen zu erlangen, erscheint die Anwendung einer qualitativen Datenerhebungsmethode als geeignet. Die Wahl einer qualitativen im Gegensatz zu einer quantitativen Datenerhebungsmethode beruht auf der Vorannahme, dass sich die Subfragestellungen auf subjektive Weltanschauungen der betroffenen Personen beziehen (vgl. Bortz/Döring 2006, S. 299). Das Ziel ist, reichhaltige bzw. detaillierte Informationen zu generieren. Dafür erscheint die Methode der qualitativen Befragung als angemessen (vgl. Bortz/Döring 2006, S. 297). In diesem Zusammenhang werden des Weiteren der Einsatz von Leitfadeninterviews als geeignete Vorgehensweise angesehen, da deren Anwendung eine optimale Maßnahme darstellt, falls im Zuge der Datenerhebung ganz bestimmte Äußerungen zu einem Forschungsgegenstand erfragt werden sollen (vgl. Flick 2007, S. 224). Auf Grund dessen, dass im Zuge der Datenerhebung Experteninterviews eingesetzt werden, sind die als wesentlich erachteten Informationen bereits vorab begrenzt, da nur die des Expertentums von Interesse sind (vgl. Lamnek 2002, S. 176). Nach Meuser und Nagel beinhaltet der Leitfaden bei ExpertInneninterviews „[g]emäß dem Prinzip einer offenen und flexiblen Interviewführung ... Themen, die anzusprechen sind, nicht aber detaillierte und ausformulierte Fragen“ (Meuser/Nagel 2003, S. 487). Da jedoch im Zuge dieser Diplomarbeit ganz spezifische Fragen von Interesse sind, um zu eruieren, ob und inwieweit die befragten LehrerInnen tatsächlich über ein ausreichendes ExpertInnenwissen verfügen, stellt eine ausschließlich offene und flexible In-

interviewführung keine adäquate Vorgehensweise dar. Eine Eingrenzung des Interviewthemas seitens des Forschenden erfolgt durch die Formulierung von Leitfragen sowie durch eine Vorgabe bereits spezifischer Themenbereiche (siehe Interviewleitfaden im Anhang). Ein solches Vorgehen verlangt ein gewisses Vorverständnis der Untersuchungsthematik (siehe bisherige Kapitel) (vgl. Friebertshäuser 2003, S. 375). Hinsichtlich der Durchführung von Leitfadeninterviews ist somit charakteristisch, „dass mehr oder minder offen formulierte Fragen, in Form eines Leitfadens, in die Interviewsituation 'mitgebracht' werden, auf die der Interviewte frei antworten soll“ (Flick 2007, S. 221f). Ein positiver Aspekt dieses methodischen Vorgehens ist die Tatsache, dass durch eine konstante Anwendung des Leitfadens eine Gegenüberstellung des gewonnenen Datenmaterials verstärkt möglich wird und es durch die Fragen Struktur erlangt (vgl. Flick 2007, S. 224). Wie bereits zuvor erwähnt wurde, wird im Rahmen dieses Forschungsvorhabens, als eine spezifische Variante des Leitfadeninterviews, das Experteninterview eingesetzt (vgl. Flick 2007, S. 194). Vor dessen Anwendung war jedoch zunächst die Frage zu klären, welche Personen als ExpertInnen zu bezeichnen sind.

Als ein/e ExpertIn ist eine Person zu bezeichnen, die „glaubhaft machen kann, über ‚relativ‘ exklusive Wissensbestände zu verfügen und für sozial relevante Problemlösungen verantwortlich zu sein, auf die sich Nicht-Experten im Hinblick auf bestimmte, lebenspraktisch relevante Fragen angewiesen sehen“ (Pfadenhauer 2002, S. 124).

Somit wird ersichtlich, dass ExpertInnen Personen sind, welche glaubwürdig vermitteln, im Besitz von einigermaßen speziellen Kenntnissen zu sein und für sozial bedeutende Probleme Verantwortung tragen sowie deren sachkundiges Wissen darüber hinaus unabdingbar bezüglich bestimmte Gebiete für Nicht-ExpertInnen ist. Bezugnehmend auf dieses Forschungsvorhaben kann die ExpertInnenrolle den Lehrenden des Berufsorientierungsunterrichts an Haupt- und Polytechnischen Schulen zugeschrieben werden. Des Weiteren kann davon ausgegangen werden, dass die Schülerinnen Nicht-Expertinnen sind, die im Rahmen ihres Berufsfindungsprozesses auf Informationen seitens der Lehrenden angewiesen sind.

In einem weiteren Schritt war die Eignung des Experteninterviews als Datenerhebungsinstrument, um Erkenntnisse hinsichtlich der Subfragestellungen dieses Diplomarbeitkonzepts zu erlangen, zu klären.

„Das Experteninterview bietet sich ... vornehmlich dann als Datengewinnungsinstrument an, wenn die exklusiven Wissensbestände von Experten im Kontext ihrer (letzt-)verantwortlichen Zuständigkeit für den Entwurf, die Implementierung und die Kontrolle von Problemlösungen Gegenstand des Forschungsinteresses sind“ (Pfadenhauer 2002, S. 117).

Somit kann behauptet werden, dass sich die Anwendung des Experteninterviews eignet, sofern spezifisches Wissen von ExpertInnen bezüglich seines/ihrer Verantwortungsbereichs hinsichtlich der Bildung, Umsetzung sowie Kontrolle von Problemlösungen fokussierte Ansatzpunkte des geplanten Forschungsvorhabens sind. Bei der Durchführung von Experteninterviews richtet sich das Forschungsinteresse somit auf eine bestimmte Person bezüglich seiner/ihrer ExpertInnenrolle sowie seines/ihrer spezifischen Handlungsbereichs (vgl. Flick 2007, S. 214). Im Rahmen dieser Diplomarbeit sind, wie bereits erwähnt (siehe Kapitel 7.1), die befragten LehrerInnen an Haupt- bzw. Polytechnischen Schulen die ExpertInnen und der Berufsorientierungsunterricht der bestimmte und zuständige Handlungs- sowie Verantwortungsbereich. Der/die Befragte steht im Zuge der Befragung nicht als individuelle Person im Mittelpunkt des Forschungsinteresses, sondern als Vertreter einer bestimmten Gruppe (vgl. Lamnek 2002, S. 176). Im Rahmen der Auswertung ist somit ein Ziel, durch die Generalisierung von Interpretationen des erhobenen Datenmaterials, Informationen von typischen Mustern zu erheben (vgl. Helfferich 2005, S. 153). „Der in der Schule in Gang zu setzende und zu begleitende Prozeß der Förderung der Berufswahlfähigkeit impliziert ... auch die Einbindung aller anderen, am Berufswahlprozeß des Heranwachsenden beteiligten Partner“ (Jonke- Hauptmann/Rammel 1996, S. 21). Im Zuge dieses Forschungsvorhabens wurde somit die Wahl der fokussierten Region als wesentlich erachtet, da diese unterschiedliche Möglichkeiten bietet, um andere Partner mit einzubeziehen. Wesentliche Kooperationspartner sind beispielsweise das Arbeitsmarktservice oder Berufsinformationszentren (Näheres siehe Kapitel 6.2) (vgl. Jonke- Hauptmann/Rammel 1996, S. 21).

7.3 Auswertungsmethode

Zur Auswertung der im Zuge der Datenerhebung erlangten Ergebnisse wird, die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring herangezogen. „Das Ziel der Inhaltsanalyse ist die systematische Bearbeitung von Kommunikationsmaterial“ (Mayring 2005, S. 468). Im Rahmen dieses Forschungsvorgehens sind transkribierte Interviews das Kommunikationsmaterial. Die Anwendung dieser Methode erfolgt nach einer systematischen, regel- bzw. theoriegeleiteten Vorgehensweise, mit dem Ziel, Schlussfolgerungen hinsichtlich spezieller Gesichtspunkte des Kommunikationsmaterials zu erzielen (vgl. Mayring 2007, S. 13). Durch die Bildung von Kategorien werden hinsichtlich dieser speziellen Aspekte Folgerungen aus dem gewonnenen Gesprächsmaterial auf Basis eines Interpretationsvorgangs erarbeitet (vgl. Mayring 2007, S. 43f). In diesem Zusammenhang werden drei Formen unterschieden: Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung (vgl. Mayring 2007, S. 58). Im Rahmen der vorliegenden Diplomarbeit wird die Interpretationsform der Strukturierung angewendet. Dies basiert auf dem Bestreben spezifische Punkte aus dem Kommunikationsmaterial zu filtern bzw. diese zu beurteilen (vgl. Mayring 2007, S. 58). Es wird ersichtlich, dass das wissenschaftliche Arbeiten in der Auswertungsphase nach spezifischen Regeln zu erfolgen hat, die eine strukturierte Vorgehensweise ermöglichen. Durch ein derartiges Vorgehen bei der Auswertung wird des Weiteren eine intersubjektive Überprüfbarkeit der einzelnen Interpretationsschritte ermöglicht (vgl. Mayring 2007, S. 10). Zielsetzung ist in diesem Zusammenhang, „dass mehrere Inhaltsanalytiker mindestens an Materialausschnitten nachweislich zu ähnlichen Ergebnissen kommen“ (Mayring 2005, S. 471). Dies wird durch eine Offenlegung der Interpretationsschritte ermöglicht (siehe Datenmaterial im Anhang). Diese Vorgehensweise ist deshalb wesentlich, da sie eine der drei Gütekriterien von qualitativen Datenerhebungen²¹ ermöglicht, nämlich die Objektivität (vgl. Bortz/Döring 2006, S. 326). Dieser Aspekt ist von Bedeutung, da es laut Mayring (2005, S. 471) dem Forschenden, im Rahmen der Durchführung einer qualitativen Inhaltsanalyse, ein Anliegen sein sollte, Gütekriterien zu entsprechen.

²¹ Als weitere Gütekriterien qualitativer Datenerhebungen sind die Reliabilität und die Validität zu nennen (vgl. Bortz/Döring 2006, S. 326f).

7.4 Resümee des theoretischen Teils und Ziel des empirischen Teils

Im Zuge dieser Arbeit wurde in einem ersten Schritt pädagogisch-hermeneutisch vorgegangen. Die zunächst hermeneutische Vorgehensweise beruht auf der Tatsache, dass ein Problemaspekt und seine Bedeutung zuallererst erkannt und verstanden werden müssen. Dieser Schritt bildet die Grundlage für eine im Anschluss folgende empirische Prüfung (vgl. Danner 1998, S. 101). Nun soll durch die Darstellung der bedeutendsten Erkenntnisse der Kapitel 2 – 6 nochmals das theoretische Verständnis geschärft werden, um die im Anschluss angeführten empirischen Ergebnisse besser verstehen und nachvollziehen zu können.

In Kapitel 2 „Sozialisation, Geschlecht und Beruf“ wurden folgende Themenbereiche beleuchtet: Geschlechterordnung und Geschlechterkonstruktion, Lebensentwürfe von jungen Frauen und deren Bedeutung für ihre Berufstätigkeit sowie der Arbeitsbegriff, das weibliche Arbeitsvermögen und Kriterien, die der Wunschberuf laut jungen Frauen erfüllen soll. Es konnte festgestellt werden, dass bezüglich der Aspekte Geschlechterordnung und Geschlechterkonstruktion eine Vielzahl von unterschiedlichen Theorien existieren und in diesem Kontext der Begriff Sozialisation von zentraler Bedeutsamkeit ist. Im Rahmen der Sozialisation ist unter anderem nach Groth (2000, S. 12) auch die Sozialisationsinstanz Schule von Bedeutung. Diese Erkenntnis beruht auf folgender Überlegung: „Schule bildet einen der sozialen Kontexte, in denen die Aneignung von Geschlecht stattfindet und 'sich die Konzepte und Muster von geschlechtlicher Identität, von Weiblichkeit und Männlichkeit gestalten'“ (Breitenbach 1994, S. 190 zit. n. Lemmermöhle 1998, S. 81f). Hinsichtlich des Themenschwerpunktes „Lebensentwürfe von jungen Frauen und deren Bedeutung für ihre Berufstätigkeit“ stellte sich heraus, dass „[s]eit Ende der 70er Jahre ... zahlreiche Studien [belegen], dass Frauen ihr Leben in Beruf und Familie gleichermaßen verorten und Berufstätigkeit ebenso in ihr Leben integrieren wollen wie eine Mutterschaft“ (Nissen/Keddi/Pfeil 2003, S. 15f). Nach Keddi (2004, S. 116f) stehen jedoch bei den verschiedenen jungen Frauen unterschiedlichste Lebensthemen im Vordergrund. Auch Pritzl (1996, S. 168) eruierte, dass hinsichtlich des Bereichs von Arbeit und Beruf bei den Mädchen verschiedenste „Typen von Arbeitsorientierungen“ existieren. Aus diesem Grund ist es wesentlich, dass

„[d]ie unterschiedlichen Lebenszusammenhänge von Mädchen und Jungen und die doppelte Vergesellschaftung von Mädchen ... [somit; Anm. B.B.] bei allen Maßnahmen zur Berufsorientierung berücksichtigt werden [müssen], wollen diese nicht an den Erfahrungen der Mädchen und ihren Interessen/Wünschen vorbeigehen und damit ins Leere treffen“ (Nyssen 1996, S. 150).

Hinsichtlich der in dieser Diplomarbeit fokussierten Themen: Arbeitsbegriff, das weibliche Arbeitsvermögen und Kriterien, die der Wunschberuf laut jungen Frauen erfüllen soll, konnten folgende sowie im speziellen für diese Arbeit bedeutende Erkenntnisse gewonnen werden. Nach dem Verständnis von Bergmann, Gutknecht-Gmeiner, Wieser u.a. (2004, S. 12) wird die traditionell bestehende Gegensätzlichkeit von „männlicher Erwerbsarbeit“ sowie „weiblicher Familien- und Hausarbeit“ aufgrund der Tatsachen aufrecht erhalten, dass Frauen zum einen im Durchschnitt ein geringeres Einkommen als Männer beziehen und zum anderen, dass die Person, die die Kinder erzieht, sich auch gleichzeitig um den Haushalt kümmert. Nach Bican-Zehetbauer, Matkovits und Roessler (1994, S. 19) liegt in der spezifischen weiblichen Sozialisation die Ursache, warum Frauen spezielle Berufsvorlieben entwickeln und hierin somit auch die Ursache für die Segregation des Arbeitsmarktes. Sowohl Frauen als auch Männer entwickeln demnach dieselben Fähigkeiten, wenn dies die jeweilige soziale Lebenslage sowie die Art der Anforderung von den Betroffenen abverlangt (vgl. Krüger 1990, S. 143). Des Weiteren wurde ersichtlich, dass es zum Zeitpunkt der Präzisierung der Berufswünsche seitens junger Frauen wesentlich ist, sie über die Lage des Arbeitsmarktes und die dort vorzufindende „Hierarchie der Zweigeschlechtlichkeit“ zu informieren. Nur so ist es den jungen Frauen möglich, sich vorzustellen, was im künftigen Berufsleben auf sie zukommt und mit welchen Konflikten sie konfrontiert werden, falls sie zum Beispiel keinen typischen Frauenberuf wählen (vgl. Bican-Zehetbauer/Matkovits/Roessler 1994, S. 20). Der heutigen Mädchengeneration ist es auf jeden Fall, im Gegensatz zu vergangenen, wesentlich, als Frau beruflich tätig und finanziell unabhängig zu sein (vgl. Buchinger/Gödl 1994, S. 51; vgl. Ostendorf 2005, S. 218). In diesem Zusammenhang zeigte sich, dass es ihnen wichtig ist, dass ihre Wunschberufe bestimmte Aspekte ermöglichen bzw. aufweisen (vgl. Nyssen 1996, S. 144f; vgl. Lechner/Pimminger/Reiter u.a. 1999, S. [23]).

Im Anschluss dessen wurden in Kapitel 3 „Berufswahlprozesse von Frauen“ folgende Themen erläutert: Berufswahl junger Frauen am Übergang von der Schule in den Beruf in der Phase der Adoleszenz und der Pubertät, frauenspezifische Berufswahltheorien sowie mögliche Folgen einer traditionell weiblichen Berufswahl. Es konnte eruiert werden, dass sich die Berufswahl junger Frauen am Übergang von der Schule in den Beruf im Kontext von Fremd- und Selbstbestimmung vollzieht (vgl. Lange/Büschges 1975, S. 36). Dieser Aspekt fand in dieser Arbeit durch die Differenzierung nach Nissen, Keddi und Pfeil (2003, S. 120ff) von subjektorientierten Ansätzen in Kapitel 3 und von strukturorientierten Ansätzen in Kapitel 4 Beachtung. Im Zuge der Auseinandersetzung mit den Aspekten Berufswahl und Berufsfindung wurde weiters folgendes ersichtlich: Junge Frauen werden im Gegensatz zu jungen Männern, aufgrund ihrer zumeist doppelten Orientierung, mit einer komplexen und zwiespältigen Entscheidungssituation konfrontiert. Diese resultiert aus dem bestehenden Wunsch, neben der beruflichen Tätigkeit auch eine Familie zu haben und der Tatsache, dass sie bereits zu dieser Zeit ihre Frauenrolle reflektieren müssen (vgl. Hausegger/Schrems 1994, S. 32f). Am Übergang von der Schule in den Beruf dient der schulische Berufsorientierungsunterricht als Bindeglied zwischen dem Bildungssystem und dem Beschäftigungssystem. Ihm kommt unter anderem die Aufgabe zu, die zunehmenden Übergangsschwierigkeiten Jugendlicher „praktisch“ sowie „konzeptionell“ aufzulösen (vgl. Dimbath 2007, S. 163). Nach Hausegger und Schrems (1993, S. 32) wurde ersichtlich, dass bei der Berufswahl die Schule, die neuen Medien, der Arbeitsmarkt und das familiäre Umfeld wesentliche Orientierungsbereiche sind. Es zeigte sich des Weiteren, dass Eltern das Berufswahlverhalten ihrer Töchter im Speziellen in zweifacher Weise beeinflussen: Zum einen aufgrund geschlechtstypischer Verhaltensweisen und zum anderen durch das Anraten von althergebrachten geschlechtstypischen traditionellen Berufen (vgl. Gutknecht-Gmeiner/Wieser 2004, S. 54). Um Jugendliche in ihrer Berufsfindungsphase zu verstehen, müssen die Besonderheiten dieses Lebensabschnittes beachtet werden (vgl. Körner 2006, S. 142). Da sich die Berufswahl in der Phase der Adoleszenz und der Pubertät vollzieht, wurden auch diese beiden Aspekte im Rahmen dieser Diplomarbeit näher beleuchtet. Im Zuge dessen wurde ersichtlich, dass es in der Phase der Adoleszenz bei jungen Frauen auch zu einem Verlust ihres Selbstvertrauens kommt. Dies konnte durch empirische Studien, zum Beispiel im Bereich der Schule, festgestellt werden (vgl. Körner

2006, S. 142). Weiters wurde eruiert, dass Motive eines geschlechtsspezifisch verlaufenden Berufswahlprozesses, in dessen Folge junge Frauen ihr künftiges Tätigkeitsfeld innerhalb eines sehr geringen Berufswahlspektrums wählen, häufig lediglich bei ihnen gesucht werden (vgl. Pimminger/Reiter/Sorger 2002, S. 5). Im Zuge von subjektorientierten Ansätzen wird jedoch davon ausgegangen, dass „[g]esellschaftliche Strukturbedingungen wie Bildungssystem und Arbeitsmarkt, berufliche Hierarchie und soziale Organisation des Betriebs/der Schule ... Bedingungen für subjektive Handlungen und Entscheidungen“ sind (Nissen/Keddi/Pfeil 2003, S. 128). Ein solches Verständnis soll somit verhindern, jungen Frauen im Zuge ihres Berufsfindungsprozess für ihre Lage alleinige Verantwortung anzulasten (vgl. Nissen/Keddi/Pfeil 2003, S. 132). Weiters zeigte es sich, dass in der siebenten Klasse, zwei Jahre bevor die Hauptschule abgeschlossen wird, bei Mädchen eine deutlich größere Streuung von vorstellbaren Berufen und Tätigkeitsbereichen vorhanden ist, als statistische Daten über den Berufseintritt von Hauptschülerinnen darlegen (vgl. Rettke 1988, S. 17f). Aufgrund dieser Tatsache werden die Bedeutung und die Notwendigkeit des Berufsorientierungsunterrichts an Hauptschulen ersichtlich. Im Rahmen dessen sollen Schülerinnen unterstützt werden, ihr Berufswahlspektrum nicht unreflektiert auf die traditionell von jungen Frauen gewählten Berufe zu verengen. Im Folgenden werden mögliche Auswirkungen einer traditionell weiblichen Berufswahl nochmals dargestellt: Nach Bican-Zehetbauer, Matkovits und Roessler (1994, S. 10) zeigte sich, dass bei den drei von Mädchen am häufigsten gewählten Lehrberufen nach Ausbildungsabschluss lediglich unterdurchschnittliche Beschäftigungschancen zu erwarten sind. „Das heißt, die Gefahr, in die Arbeitslosigkeit zu schlittern, ist groß, die Möglichkeiten, beruflich aufzusteigen, sind gering“ (Bican-Zehetbauer/Matkovits/Roessler 1994, S. 10). Es wurde auch ersichtlich, dass in traditionellen „Frauenberufen“ die Entlohnung beträchtlich niedriger als in technischen und/oder produktionsbezogenen Arbeitsbereichen ist (vgl. Bican-Zehetbauer/Oswald 2002, S. 8). Bei Berufen, die einen hohen Frauenanteil aufweisen, besteht ebenso eine enorme Arbeitsplatzunsicherheit (vgl. Führer/Feigl 2003, S. 6). Ein weiteres Merkmal von Berufen, die häufig von Mädchen gewählt werden, ist, dass sie aufgrund „der ungünstigen Arbeitszeiten kaum für Eltern kleinerer Kinder geeignet [sind] und in einigen Berufen sieht das Berufssystem nicht einmal Weiterqualifizierungsmöglichkeiten vor“ (Ostendorf 2005, S. 14). Dies äußert sich darin, dass in den meisten Lehrberufen

nicht die Möglichkeit besteht, Berufsperspektiven auszubilden (vgl. Nissen/Keddi/Pfeil 2003, S. 51). „'Frauenberufe' stellen sich damit oftmals als Sackgassenberufe dar, d.h. als Berufe, in denen trotz individueller Fort- und Weiterbildungsbemühungen kein Aufstieg möglich ist“ (Nissen/Keddi/Pfeil 2003, S. 52).

In Kapitel 4 „Arbeitsmarktlage“ wurde das Phänomen der geschlechtsspezifischen Segregation des Arbeitsmarktes beleuchtet und Erklärungsansätze aufgezeigt. Des Weiteren erfolgte eine Darstellung der Daten und Fakten des österreichischen Lehrstellenangebots und der traditionell weiblichen Lehrstellenwahl seitens junger Frauen. Im Rahmen der Auseinandersetzung mit dem Themenschwerpunkt Phänomen der geschlechtsspezifischen Segregation des Arbeitsmarktes zeigt sich laut Imdorf (2005, S. 89), dass bei der Verteilung spezifischer Arbeitsplätze sowie Berufe unter anderem das jeweilige Geschlecht als Differenzierungsaspekt von entscheidender Bedeutung ist. Des Weiteren wurde ersichtlich, dass der Arbeitsmarkt im Allgemeinen zum einen nach Branchen und Berufen (horizontal) sowie zum anderen vor dem Hintergrund von innerbetrieblichen Hierarchien (vertikal) differenziert ist (vgl. Gottschall 1995, S. 125). Der Arbeitsmarkt ist jedoch sowohl horizontal als auch vertikal nicht zu Gunsten der Frauen segregiert. Horizontal, da auch bei einem Vorhandensein derselben Schulbildung und bei Ausführung der gleichen Arbeitstätigkeit zwischen Frauen und Männern noch immer beträchtliche Gehaltsunterschiede bestehen (vgl. Bican-Zehetbauer/Oswald 2002, S. 8). Gemeinsames empirisch fundiertes Fazit der Arbeitsmarktsituation ist, dass Frauen im Vergleich zu Männern schlechtere Arbeitsmarktchancen, Aufstiegschancen, Weiterbildungsmöglichkeiten und Arbeitsplatzsicherheiten vorfinden, sowie geringer entlohnt werden. Darüber hinaus sind politische Informationen, die im Speziellen Mädchen erhalten, widersprüchlich (vgl. Ostendorf 2005, S. 11):

„Sie sollen gleichberechtigt mit den Jungen am Ausbildungsstellen- und letztlich am Arbeitsmarkt teilhaben, gleichzeitig aber sollen sie zukünftig als Mütter ihre Kinder zu Hause betreuen, und nach der Kindererziehung sollen sie ehrenamtlich tätig sein“ (Ostendorf 2005, S. 11).

In diesem Kapitel wurde des Weiteren ersichtlich, dass unterschiedliche strukturalistische Modelle existieren. Laut diesen werden „etwa Frauen und Männern *pau-schal* bestimmte Fähigkeiten und Motivationen zu- oder abgesprochen, was deren

Beschäftigungschancen ganz unabhängig von den individuellen Kompetenzen und Dispositionen beeinflusst“ (Buchmann u.a. 2002, S. 35; Hervorhebung im Original). Vor diesem Hintergrund werden junge Frauen auf als passend erachtete spezifische Berufe und Tätigkeitsfelder verwiesen. Zum anderen haben sie beispielsweise aufgrund ihrer körperlichen Unterlegenheit, einer möglichen Familiengründung und somit eines nicht dauerhaften Verbleibs im Berufsleben sowie der so verschwendeten Investition in die Ausbildung keinen Zugang zu manchen Berufen (vgl. Nissen/Keddi/Pfeil 2003, S. 123). Diesbezüglich ist damit zu rechnen, dass Frauen in traditionellen Frauenberufen, zu deren Verrichtung entsprechend den bestehenden Geschlechterklischees weibliche Kompetenzen beansprucht werden, um einiges unkomplizierter einen Arbeitsplatz erlangen (vgl. Buchmann u.a. 2002, S. 35). In diesem Zusammenhang begründet die nach (Gottschall 1995, S. 139) geschlechtstypische Lenkung im Zuge der schulischen und beruflichen Sozialisation die Bedeutung sowie die Notwendigkeit von Handlungsmöglichkeiten, um im Berufsorientierungsunterricht einer unreflektierten traditionell weiblichen Lehrstellenwahl entgegenzuwirken. Es wurde auch aufgezeigt, dass das „Doing-Gender-Modell“ einen weiteren Zugang, um die Einbindung von Frauen am Arbeitsmarkt zu analysieren, bietet (vgl. Buchmann u.a. 2002, S. 37). Vor dem Hintergrund des Verständnisses nach Buchmann u.a. (2002, S. 37) zeigte sich, dass im Rahmen des „Doing-Gender-Modells“ Geschlecht als eine von der Gesellschaft hergestellte Kategorie verstanden wird. Diese wird im System der Zweigeschlechtlichkeit und zwar im Zuge von tagtäglich stattfindenden Interaktionen, im Speziellen aber durch die Darstellung sowie die Zuordnung zu den Geschlechtern, fortwährend erzeugt und verstärkt (vgl. Buchmann u.a. 2002, S. 37). Die Institution Schule ist in diesem Zusammenhang von Bedeutung, da sie zu einer Verfestigung geschlechtsspezifischer Verhaltensdifferenzen beiträgt (vgl. Ulrich 1991, S. 394) und da sie alle schulpflichtigen Heranwachsenden tagtäglich erreicht (vgl. Tillmann 2007, S. 112). Im Rahmen der näheren Betrachtung von Daten und Fakten des österreichischen Lehrstellenangebots sowie der traditionell weiblichen Lehrstellenwahl seitens junger Frauen wurde folgendes ersichtlich: Im Zuge der Analyse der Entwicklung des Frauenanteils in Berufen, die oft von Burschen gewählt werden, zeigt sich, dass geschlechtstypische berufliche Sozialisationsfaktoren sich als sehr stabil erweisen. In diesem Zusammenhang ist es jedoch auch wesentlich,

das Angebot an Lehrstellen sowie das Anstellungsprozedere von Seiten der Lehrbetriebe zu betrachten (vgl. Bergmann u.a. 2004, S. 20).

Im Rahmen der Kapitel 5 und 6 wurden zu folgender Forschungsfrage: „Welche Handlungsmöglichkeiten ergeben sich seitens der Lehrenden im Rahmen des Berufsorientierungsunterrichts an Haupt- und Polytechnischen Schulen, um einer unreflektierten traditionell weiblichen Lehrstellenwahl entgegenzuwirken“ bereits existierende Erkenntnisse zunächst ebenfalls pädagogisch-hermeneutisch auf der Basis einer Literatur- bzw. Lehrplananalyse verarbeitet. Das Ziel dabei war es, Handlungsmöglichkeiten herauszuarbeiten, die im Rahmen des Berufsorientierungsunterrichts an Haupt- und Polytechnischen Schulen seitens der Lehrenden umgesetzt werden können bzw. sollen, um einer unreflektierten traditionell weiblichen Lehrstellenwahl entgegenzuwirken. Demnach wurden in Kapitel 5 „Berufsorientierungsunterricht an Haupt- und Polytechnischen Schulen und die Berücksichtigung von geschlechtsspezifischen Aspekten“ die Berufsorientierungslehrpläne von Haupt- und Polytechnischen Schulen hinsichtlich dieses Faktums analysiert und darauf verwiesen, was im Rahmen eines Berufsorientierungsunterrichts zu beachten ist, der das Ziel einer reflektierten Berufswahl auch seitens junger Frauen verfolgt. Es wurde ersichtlich, dass im Lehrplan der Hauptschule folgendes angeführt wird: „Berufsorientierung ... zielt darauf ab, den Raum möglicher Berufs- und Bildungsentscheidungen, insbesondere für Schülerinnen, zu erweitern“ (BO-Lehrplan für die Hauptschule [2010], S. 1). Diesbezüglich ist es wichtig, die SchülerInnen am Beispiel der vielfältigen Existenz von technischen Geräten im Haushalt darauf hinzuweisen, dass Hausarbeit heute „Arbeitsvermögen“ umfasst, das sowohl als traditionell typisch „weiblich“ als auch typisch „männlich“ bezeichnet wird. Frauen nehmen diesen Aspekt häufig nur nicht wahr (vgl. Krüger 1990, S. 144f). Bei der Umsetzung der Unterrichtsgestaltungsmöglichkeiten „personale Begegnungen“ und „Realbegegnungen“ ist darauf zu achten, dass die Anweisungen sowie die Unterstützung von Seiten einer weiblichen Person erfolgt, oder geringstenfalls von einer Person, die hinsichtlich der Thematik „Geschlecht“ sensibilisiert ist (vgl. BO-Lehrplan für die Hauptschule [2010], S. 1; vgl. Pimmininger/Reiter/Sorger 2002, S. 99). Des Weiteren wurde ersichtlich, dass im Lehrplan darauf verwiesen wird, dass besonders der Selbstwert von jungen Frauen forciert werden soll, sodass sie sich für viele Ausbildungswege und Berufe als geeignet erachten. Weiters wurde angeführt, dass das Thema der „Doppelbelastung“ von

Frauen, die einen Beruf ausüben und eine Familie haben, besprochen werden soll und Lösungsmöglichkeiten erarbeitet werden sollen (vgl. BO-Lehrplan für die Hauptschule [2010], S. 2f). Auch das Themenfeld „Partnerschaft und Aufgabenteilung in Familie, Ehe und Lebensgemeinschaft“ soll im Rahmen des Berufsorientierungsunterrichts diskutiert werden (BO-Lehrplan für die Hauptschule [2010], S. 3). Darüber hinaus ist es wesentlich, dass auch die Aspekte „Rollenverständnis (biologische Rolle, soziale Rolle, Berufsrolle) von Mädchen und Frauen, Knaben und Männern ... gesetzliche Grundlagen, zB Ehegesetz, Gleichbehandlungsgesetz usw.“ zur Sprache kommen (BO-Lehrplan für die Hauptschule [2010], S. 3). Weiters sollen folgende Themenfelder im Unterricht behandelt werden: „Bezahlung, Aufstiegsmöglichkeiten, Wiedereinstiegsproblematik, Teilzeitbeschäftigung, Weiterbildungschancen“ (BO-Lehrplan für die Hauptschule [2010], S. 3). Weitere Aspekte sind: eine kritische Reflexion der individuellen Planung des Berufs- und Lebenswegs, die geschlechtsspezifische Sozialisation, eigene Kompetenzen, der Wunschberuf und dessen Verwirklichung bezüglich der Einflusspersonen und -faktoren peer-group, Eltern, Ökonomie sowie Gesellschaft (vgl. BO-Lehrplan für die Hauptschule [2010], S. 2). Im Zuge der kritischen Reflexion der individuellen Planung des Berufs- und Lebenswegs (vgl. BO-Lehrplan für die Hauptschule [2010], S. 2) wurde aufgezeigt, dass es ebenso wichtig ist, den jungen Frauen zu vermitteln, dass die Annahme, dass „Frauenberufe“ unkomplizierter mit dem künftigen Familienleben zu verbinden sind, (vgl. Lemmermöhle-Thüsing 1990, S. 174) gerade bei vielen Frauenberufen nicht der Fall ist (vgl. Ostendorf 2005, S. 14). Damit Schülerinnen ihren Wunschberuf auch unter Einfluss folgender Personen und Faktoren wie peer-group, Eltern, Ökonomie und Gesellschaft verwirklichen können, ist es neben der bereits angeführten Forcierung des Selbstwerts (vgl. BO-Lehrplan für die Hauptschule [2010], S. 2f) von zentraler Bedeutsamkeit, sie über die am Arbeitsmarkt bestehenden Zwangsverhältnisse und Widersprüchlichkeiten, die aufgrund der geschlechtsspezifischen Segregation bestehen, zu informieren (vgl. Nissen/Keddi/Pfeil 2003, S. 121). Auch folgende Themenfelder sind von wesentlicher Bedeutsamkeit und sollten im Unterricht behandelt werden: Verschiedenste Arten von Arbeit, soziale Kompetenzen und geschlechtsspezifische gesellschaftliche Klischees (vgl. BO-Lehrplan für die Hauptschule [2010], S. 2f). Im Rahmen des Einbezugs des Themas „soziale Kompetenzen“ in den Unterricht ist es wichtig, darauf hinzuweisen, dass diese Fähigkeiten keine spezifischen weiblichen

Fähigkeiten sind (vgl. Ostendorf 2005, S. 45). In diesem Zusammenhang ist es wesentlich „den Mädchen *nicht* vorzuenthalten, was andere Frauen in zum Beispiel traditionell männlich dominierten Bereichen bereits geleistet haben“ (Obermaier 1994, S. 10; Hervorhebung im Original). Im Rahmen des Lehrplans für Polytechnische Schulen findet der geschlechtsspezifische Aspekt durch das Themenfeld „berufliche Benachteiligung von Frauen“ Berücksichtigung. Ein weiterer Punkt, der genannt wird und der in diesem Zusammenhang von Bedeutung ist, lautet „Lebens- und Karriereplanung“ (vgl. Lehrplan der Polytechnischen Schule 2006, S. 20). Im Zuge der Behandlung dieser zwei Themenbereiche ist es wesentlich, darauf hinzuweisen, dass junge Frauen bei der Planung ihrer privaten und beruflichen Zukunft stärker mit „Schwierigkeiten“ und „Widersprüchen“ konfrontiert werden als junge Männer (vgl. Popp 1992, S. 53). Des Weiteren sollen im Zuge der Behandlung des Aspektes der Bedeutsamkeit von „Beruf und Arbeit“, die SchülerInnen darauf hingewiesen werden, dass der „Arbeitsbegriff“ nicht lediglich mit der Berufs- sowie der Erwerbsarbeit gleichzusetzen ist (vgl. Teubner 2004, S. 429). Aufgrund der Tatsache, dass junge Frauen und junge Männer auch noch gegenwärtig das Bestehen der „traditionellen geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung“ als unhinterfragte Tatsache hinnehmen (vgl. Imdorf 2005, S. 124) und „[i]hnen ... für alternative Entwürfe der weiblichen Geschlechtsrolle keine Modelle oder Lernfelder zur Verfügung [stehen], um eigene Handlungsintentionen daran auszurichten“ (Popp 1992, S. 53), ist es von zentraler Bedeutsamkeit, diese Themenbereiche im Rahmen des Unterrichts gemeinsam mit den SchülerInnen kritisch zu reflektieren. Hinsichtlich des im Lehrplan angeführten Aspekts „Berufsbiografien“ (vgl. Lehrplan der Polytechnischen Schule 2006, S. 20) ist es, wie auch bereits bei den Handlungsmöglichkeiten für den Berufsorientierungsunterricht an Hauptschulen erwähnt wurde, wichtig darauf zu achten, dass es „darum [geht], den Mädchen *nicht* vorzuenthalten, was andere Frauen in zum Beispiel traditionell männlich dominierten Bereichen bereits geleistet haben“ (Obermaier 1994, S. 10; Hervorhebung im Original). Des Weiteren wurde ersichtlich, dass im Rahmen des Berufsorientierungsunterrichts behandelt werden sollen: Daten bzw. Fakten des österreichischen Lehrstellenangebots und der traditionell weiblichen Lehrstellenwahl sowie mögliche Folgen einer traditionell weiblichen Berufswahl. In Kapitel 5 sowie in dieser Zusammenfassung der wesentlichsten Ergebnisse wurde ersichtlich, dass im Rahmen des Berufsorientierungslehrplans für Hauptschulen deutlich stärker der

geschlechtsspezifische Aspekt berücksichtigt wird als im Lehrplan für Polytechnische Schulen. Dies könnte daran liegen, dass der Berufsorientierungsunterricht der Polytechnischen Schulen auf Vorleistungen der dritten und vierten Hauptschulklassen, hinsichtlich einer vollzogenen Vermittlung von spezifischen Lehrplanpunkten, aufbauen sollte (vgl. Krämmer/Rettenbacher 2006, S. 4). Des Weiteren ist die „Orientierungsphase“ in Polytechnischen Schulen bereits nach ungefähr acht Wochen zu Ende und die „berufliche Grundbildung“ startet im Rahmen der von den SchülerInnen jeweils gewählten Fachbereichen (vgl. Dichatschek [2010b], S. [6]; vgl. Lehrplan der Polytechnischen Schulen 2006, S. 5).

Im Anschluss des Kapitels 5 wurden in Kapitel 6 „Handlungsmöglichkeiten an Haupt- und Polytechnischen Schulen um einer unreflektierten traditionell weiblichen Lehrstellenwahl entgegen zu wirken“ folgende Themenbereiche erläutert: Berufsorientierung als Auftrag der Institution Schule sowie Handlungsmöglichkeiten und Handlungsgrenzen, die im Rahmen des Unterrichts bestehen. Es wurde ersichtlich, dass der „Schule ... im Prozeß der Berufsorientierung von Mädchen und Jungen eine entscheidende Bedeutung zu [kommt], denn sie ist die einzige Institution, die *alle* Mädchen und Jungen erfaßt und *alle* Mädchen und Jungen – zumindest formal – erreicht“ (Nyssen 1996, S. 201; Hervorhebungen im Original). Sie fungiert im Zuge des Übertritts von der Schule in die Berufswelt, neben den Eltern und der Berufsberatung, als wesentlichster professioneller Spezialist, als so genannter „gatekeeper“ (vgl. Nissen/Keddi/Pfeil 2003, S. 103). Der Institution Schule kommt im Rahmen des Berufsorientierungs- und Berufswahlprozesses im Speziellen aufgrund von zwei Aspekten eine wesentliche Rolle zu. Zum einen vermittelt sie spezielle Rollenbilder, Einstellungen und Wertvorstellungen und zum anderen besteht durch spezifische Unterrichtsgegenstände und -inhalte die Möglichkeit, einer unmittelbaren Einflussnahme (vgl. Bergmann u.a. 2004, S. 56). Im Rahmen außerschulischer Institutionen²² ist es im Gegensatz zum Unterrichtskontext nicht möglich, einen pädagogischen Rahmen herzustellen, um die pädagogische Verarbeitung zu gewährleisten. Diese Aspekte sind jedoch für die Entwicklung der Berufswahlreife von zentraler Bedeutung. Um den Aufbau der Berufswahlbefähigung sicherzustellen, sind unterrichtsfachspezifische und fachdidakti-

²² Auch der folgende Abschnitt fußt auf Überlegungen, die im Rahmen meiner Seminararbeit - Der Bezug und die curricularen Aufgaben des Berufsorientierungsunterrichts der 7. und 8. Schulstufe der Haupt- sowie Polytechnischen Schulen – verfasst wurden.

sche Aktionen wesentlich (vgl. Jonke-Hauptmann/Rammel 1996, S. 21) (vgl. dazu auch Breiteneder 2009, S. 9). Es wurde eruiert, dass dem schulischen Berufsorientierungsunterricht hinsichtlich der direkten Einflussnahme besonders auf Mädchen eine große Bedeutung zukommt, da die Schule den Berufsfindungsprozess begleitet, indem sie bezüglich der sich widersprechenden Situation von jungen Frauen Aufschluss geben, sowie einen Rahmen schaffen kann, in dem sie ihre Eindrücke der Wirklichkeit diskutieren, prüfen und Handlungsoptionen bilden können (vgl. Lemmermöhle 1993, S. 119ff). „Schule ist, wenn sie bewußt und gezielt in Wahlprozesse eingreift, in der Lage, bisher geschlechtsabhängige Wahlen zu durchbrechen und das Wahlverhalten von Mädchen zu verändern“ (Nyssen 1996, S. 231).

„In Bezug auf die Berufsorientierung stellt sich der Schule – neben der Vermittlung von Informationen und der Förderung von geschlechtsunabhängigen Interessen – eine weitere Aufgabe, die sich auf ihre Sozialisationsfunktion bezieht: die Stärkung des Selbstbewußtseins der Mädchen. Selbstbewußtsein und Selbstkompetenz sind neben – der formalen Qualifikation – als wesentliche subjektive Voraussetzungen für berufliche Orientierung und Erfolg anzusehen“ (Nyssen 1996, S. 138).

Das Ziel ist, dass auch junge Frauen im Zuge ihres Berufsfindungsprozesses kritisch bzw. reflexiv handeln lernen (vgl. Lemmermöhle 1993, S. 119ff). Es zeigte sich, dass um einen Einblick in die Arbeitswelt sowie in einzelne Berufe zu erlangen, am besten Medien und Unterrichtsmaterialien geeignet sind, die dazu führen, dass SchülerInnen einen unmittelbaren und visuellen Kontakt zu verschiedensten Berufsfeldern erlangen (vgl. Bergmann u.a. 2004, S. 68). Denn „[o]ft sind es fehlende reale Vorstellungen über die Berufswelt bzw. über bestimmte Berufsfelder, die dazu führen, daß Jugendliche auf Bekanntes aus dem Umfeld zurückgreifen und unrealistische Erwartungen an Berufe knüpfen“ (Bergmann u.a. 2004, S. 68). Weiters wurde ersichtlich, dass es im Zuge des Berufswahlprozesses wesentlich ist, „eine reflexive und emotionale Auseinandersetzung der Mädchen mit diesem Thema zu bewirken“ (Hausegger/Lechner/Reiter u.a. 1993, S. 105). Ostendorf (2005, S. 17) gibt weiters zu bedenken, dass nicht lediglich die Erkundung der jeweils persönlichen Kompetenzen und Interessen von Seiten junger Frauen und

junger Männer von Bedeutung ist, sondern ebenso die Vermittlung von positiven als auch von negativen Aspekten verschiedener Berufe. Weiters wurde eruiert, dass „[d]ie strukturelle Benachteiligung der Frauen ... zunehmend als gesellschaftliches Problem erkannt [wird]“ (Lemmermöhle-Thüsing 1990, S. 188). Auch wenn Handlungsoptionen für Frauen in eingeschränkter Weise bestehen, sind sie jedoch nicht lediglich Objekte bzw. Opfer dieser strukturellen Faktoren und gesellschaftlicher Zuweisungsprozesse (vgl. Lemmermöhle-Thüsing 1994, S. 61). Lemmermöhle-Thüsing (1990, S. 188) spricht in diesem Zusammenhang jedoch von der Notwendigkeit „kollektive Handlungsfähigkeit“ zu entfalten. Dies ist jedoch gleichbedeutend mit der Definition persönlicher Anforderungen an den künftigen Beruf. Im Rahmen eines „berufsvorbereitenden Unterrichts“ bestehen die Wichtigkeit und auch die Möglichkeit, das persönliche und kollektive Handlungspotential zu fördern (vgl. Lemmermöhle-Thüsing 1990, S. 188). Des Weiteren wurde ersichtlich, dass es wesentlich ist, im Unterricht von einem „erweiterten Arbeitsbegriff“ zu sprechen,

„der neben der Erwerbstätigkeit auch Arbeit für die Familie oder die Gesellschaft als produktiv anerkennt und den komplexen historisch gewordenen und veränderbaren Zusammenhang von Erwerbsarbeit und unbezahlter, aber gesellschaftlich notwendiger Arbeit aufzeigt“ (Nissen/Keddi/Pfeil 2003, S. 139).

Nach Nyssen (1996, S. 158) zeigte es sich, dass es ebenso wichtig ist, die Wunschberufe der jungen Frauen und ihre gleichzeitige Ausrichtung auf die Familie im Rahmen des Berufsorientierungsunterrichts zu behandeln. Hausegger, Lechner, Reiter u.a. sprechen in diesem Zusammenhang von einer notwendigen „Diskussion der geschlechtsspezifischen Rollenorientierung mit Burschen und Mädchen“ (Hausegger/Lechner/Reiter u.a. 1993, S. 106). Es zeigt sich nach Bergmann, Gutknecht-Gmeiner, Wieser u.a., dass

„es direkte Gespräche mit Frauen und Mädchen [sind], die bereits in bestimmten Berufen arbeiten oder gerade entsprechende Ausbildungen absolvieren, welche Mädchen sehr faszinieren, da sie hier 'sehen', daß es Frauen und Mädchen gibt, die in diesen Berufszweigen arbeiten, und genau

erfahren, was sie konkret in diesem oder jenem Berufsfeld machen“ (Bergmann u.a. 2004, S. 68).

Damit eventuell bestehende Rollenstereotypen im Elternhaus reflektiert und aufgelöst werden, wurde erläutert, dass im Zuge der Zusammenarbeit mit den Eltern wesentlich ist, ihnen die im Moment bestehende spezifische Situation ihrer Töchter bewusst zu machen. Im Rahmen der Institution Schule ist es möglich, die Eltern durch die Veranstaltung von Elternabenden, Diskussionsrunden und Expertengesprächen einzubinden (vgl. Bican-Zehetbauer/Matkovits/Roessler 1994, S. 34). Im Allgemeinen, „[u]m den berufsorientierenden Unterricht vielseitiger, abwechslungsreicher und somit effizienter zu gestalten, wird eine noch stärkere Öffnung der Schule für und Zusammenarbeit mit externen Einrichtungen und ExpertInnen empfohlen“ (Hausegger/Lechner/Reiter u.a. 1993, S. 107). Abschließend wurde der Frage nachgegangen, „ob der Schule – aufgrund der Komplexität des Berufswahlprozesses – nicht prinzipiell Grenzen bei der Berufsorientierung gesetzt sind, die sie selber nicht zu verantworten hat“ (Nyssen 1996, S. 202). Daraus aber zu schließen, die jungen Frauen im Rahmen ihres Berufsorientierungsverlaufs nicht mehr zu unterstützen, wäre ein gravierender Fehler (vgl. Groth 2000, S. 113).

In Kapitel 7 „Empirische Studie“ wurden die Zielgruppe der Befragung, die Forschungsfragen sowie die Erhebungsmethode und die Auswertungsmethode vorgestellt. Nach dem pädagogisch-hermeneutischen Vorgehen wird nun nochmals das Ziel des empirischen Teils aufgezeigt und im Anschluss an dieses Kapitel erfolgt die Darstellung der Ergebnisse. Wie bereits erwähnt wurde, werden Geschlechterrollen gesellschaftlich, auf Sozialisationsvorgängen beruhend, hervorgebracht (vgl. Groth 2000, S. 12). Im AMS Report 38 des Jahres 2004 „Berufsorientierung und Berufseinstieg von Mädchen in einen geteilten Arbeitsmarkt“, verfasst von Bergmann, Gutknecht-Gmeiner, Wieser u.a. wird angeführt, dass mehr als die Hälfte der befragten SchülerInnen die schulische Berufsorientierung als wesentlich erachten. Des Weiteren wird ersichtlich, dass ausschließlich 33 Prozent der befragten Personen angaben, dass der Problemaspekt der weiblich charakteristischen Wahl von Frauenberufen im Rahmen des Unterrichts behandelt wurde. Über dies hinaus konnte durch die Befragung von Mädchen bzw. ArbeitsmarktextpertInnen festgestellt werden, dass unter anderem die Thematisierung der

geschlechtsspezifischen Berufswahlthematik im Rahmen des Unterrichtes stark vom Interesse der Lehrenden abhängt (vgl. Bergmann u.a. 2004, S. 57). Folglich dieser Erkenntnisse stellen im Zuge dieses Forschungsvorhabens nicht SchülerInnen bzw. ArbeitsmarktexpertInnen, sondern LehrerInnen des Faches Berufsorientierung an Haupt- bzw. Polytechnischen Schulen²³ die Zielgruppe der Befragung dar. Dies beruht auf dem hohen Stellenwert des Berufsorientierungsunterrichts für die befragten SchülerInnen und, dass es seitens der LehrerInnen im Rahmen des Berufsorientierungsunterrichts nur sehr selten zu einer Thematisierung der geschlechtsspezifischen Berufswahlthematik kommt bzw. dies stark von ihrem Interesse abhängig ist (vgl. Bergmann u.a. 2004, S. 57). Im Zuge der Befragung der LehrerInnen, der HauptakteurInnen sowie Verantwortlichen der dargestellten Ergebnisse, werden Hintergründe dieser erhoben werden. In diesem Zusammenhang wurde zum einen der Bewusstseinsstand der LehrerInnen hinsichtlich der Faktoren, die seitens junger Frauen zu einer geschlechtsspezifischen sowie eingeschränkten Lehrstellenwahl führen, und des Weiteren subjektiv vorstellbare Handlungsmöglichkeiten sowie welche, die sie selber im Rahmen des Unterrichtes umsetzen, eruiert. Abschließend wurde eine reflexive Bezugnahme seitens der LehrerInnen hinsichtlich ihrer Ausbildung bzw. Weiterbildung, sowie bezüglich eines eventuell vorhandenen persönlichen Weiterbildungswunsches bzw. -bedarfs erhoben, um dem weiteren Bestehen dieses Problems durch ihre Unterrichtsgestaltung bestmöglich entgegenzuwirken.

8 Forschungsergebnisse

In diesem Kapitel werden die generierten Daten und die daraus gewonnenen Schussfolgerungen aufgezeigt. Der Interviewleitfaden befindet sich im Anhang. Die Interviewtranskripte sowie die Kategorientabellen der Auswertung sind der Diplomarbeit in Form einer CD beigelegt.

²³ Im Mittelpunkt dieses Forschungsvorhabens stehen Haupt- und Polytechnische Schulen, da der Berufsorientierungsunterricht der Polytechnischen Schulen auf Vorleistungen der dritten und vierten Hauptschulklassen, hinsichtlich einer vollzogenen Vermittlung von spezifischen Lehrplanpunkten, aufbauen sollte (vgl. Krämmer/Rettenbacher 2006, S. 4).

8.1 Darstellung und Interpretation der Ergebnisse

Aufgrund der im Rahmen dieser Forschungsarbeit generierten Daten wurde ersichtlich, dass die befragten LehrerInnen im Zuge ihrer Aus- und Weiterbildungsbemühungen nicht ausreichend vorbereitet wurden, um dem Problemaspekt der eingeschränkten Lehrstellenwahl seitens junger Frauen im Rahmen ihres Unterrichts bestmöglich entgegenzuwirken. Es wurde bestenfalls ein Problembewusstsein geschaffen. „Also von der Ausbildung her, ist natürlich schon eine Zeit her, da kam eigentlich Nichts, nicht besonders viel, das ist aber, egal in welcher Ausbildung, ob das jetzt Berufsorientierung ist, oder nehmen wir halt Musik, da muss man sich einfach sehr viel dann selber aneignen und eben zu der Zeit ... war es auch noch ... nicht so, dass man so viele Internetseiten“ (Frau B HS, Z. 126ff). „Ja, in der Form, dass es das gibt, dass es diese drei Modeberufe gibt, die Probleme kennt man“ (Herr M HS, Z. 243f). Somit liegt es bei den LehrerInnen selbst, sich ausreichend zu informieren und vor allem Gedanken darüber zu machen, wie sie diesem Problemaspekt am besten, im Rahmen ihres Unterrichts gerecht werden. Aus diesem Grund ist es nicht verwunderlich, dass die Befragten mehrheitlich der Meinung waren, dass bei LehrerInnen ein allgemeiner sowie ein persönlicher Weiterbildungsbedarf besteht, um den Problemaspekt der eingeschränkten Lehrstellenwahl, im Rahmen ihres Unterrichts entgegenzusteuern. „Ich bin jederzeit bereit, mich weiterzubilden und bin Neuem gegenüber aufgeschlossen (*lacht*)“ (Frau K PTS, Z. 230f). Aufgrund einer fehlenden Vorbereitung der LehrerInnen im Rahmen ihrer Aus- und Weiterbildungsbemühungen, sind die Erkenntnisse, die im AMS Report 38²⁴ des Jahres 2004 „Berufsorientierung und Berufseinstieg von Mädchen in einen geteilten Arbeitsmarkt“, verfasst von Bergmann, Gutknecht-Gmeiner, Wieser u.a. veröffentlicht wurden, nicht verwunderlich und auch vor dem Hintergrund dieser Studie dahingegen zu verifizieren, dass das Engagement den Berufsorientierungsunterricht im Speziellen auch mädchengerecht zu gestalten, bei den einzelnen LehrerInnen sehr variiert. Die Tatsache der fehlenden spezifi-

²⁴ Im Rahmen dieses AMS Reports wird unter anderem ersichtlich, dass ausschließlich 33 Prozent der befragten Personen angaben, dass der Problemaspekt der weiblich charakteristischen Wahl von Frauenberufen im Rahmen des Unterrichts behandelt wurde. Überdies hinaus konnte durch die Befragung von Mädchen bzw. ArbeitsmarktexpertInnen festgestellt werden, dass unter anderem die Thematisierung der geschlechtsspezifischen Berufswahlthematik im Rahmen des Unterrichtes stark vom Interesse der Lehrenden abhängt (vgl. Bergmann u.a. 2004, S. 57).

schen LehrerInnenausbildung sowie die somit daraus resultierende Bedeutung des eigenen Engagements erklären somit ebenso, warum im Rahmen dieser Studie ersichtlich wurde, dass der Bewusstseinsstand der einzelnen Befragten bei allen angesprochenen Interviewthemen sehr variierte.

Zu fordern ist Folgendes:

„Soll sich im Berufswahlverhalten von Schülerinnen und an den Zugangschancen auf dem Arbeitsmarkt tatsächlich etwas verändern, dann darf Berufsorientierung für Mädchen nicht dem Zufall engagierter LehrerInnen überlassen werden, sondern muss selbstverständlich Teil sowohl der LehrerInnenausbildung und fortbildung, als auch des Unterrichts werden“ (Matkovits 1994, S. 76). (Näheres dazu siehe Kapitel 6.2 „Handlungsmöglichkeiten und Handlungsgrenzen im Rahmen des Unterrichts“)

Die generierten Daten verdeutlichen weiters, dass die meisten der befragten LehrerInnen als allgemeinen Grund für die eingeschränkte Lehrstellenwahl seitens junger Frauen strukturorientierte Faktoren²⁵ und im speziellen Informationen und den Einfluss sowie das Vorleben seitens des familiären Umfeldes und von FreundenInnen nannten. „Ganz einfach ja, dass sie von ihrer Umgebung sehen, welche Berufe ihre Mamas, Tanten und so weiter haben, weil sie eben wirklich nicht wissen, welche Möglichkeiten es gibt“ (Frau B HS, Z. 5ff). Die Hälfte der Befragten, die an einer Polytechnischen Schule Berufsorientierung unterrichten, erachteten die mangelnde Aufgeschlossenheit von Betrieben und Firmen als für das Bestehen des Problemaspekts verantwortlich. „Es gibt ja doch noch immer sehr viele Firmen ... die sich dagegen wehren“ (Frau K PTS, Z. 73ff). Als subjektorientierte Faktoren wurden in diesem Kontext erwähnt, dass junge Frauen traditionelle Berufe ergreifen, da eine solche Handlungsweise von den meisten Personen der Gesellschaft als übliches Berufswahlverhalten angesehen wird, dass der Beruf FriseurIn für Mädchen aufgrund des Modeaspektes attraktiv ist, im Allgemeinen der Bereich Technik sehr viele Mädchen von vornherein abschreckt und viele Mäd-

²⁵ In Kapitel 3 „Berufswahlprozesse von Frauen“ wurde nach Nissen, Keddi und Pfeil (2003, S. 120) aufgezeigt, dass bei Theorien, die den geschlechtsspezifisch verlaufenden Berufswahlprozess zu erklären versuchen, zu beachten ist, „ob sie die gesellschaftsstrukturellen Bedingungen wie die Struktur des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes in den Vordergrund stellen oder die subjektiven Potenziale, Verhaltensweisen und Handlungsgründe“ (Nissen/Keddi/Pfeil 2003, S. 120).

chen ihre Heimatregion nicht verlassen oder nicht pendeln möchten, um einen nicht traditionellen Beruf zu erlernen. „Dann hat vor allem die Friseurin - meiner Meinung nach hängt es einfach mit der Mode zusammen - man muss in der vierten Klasse schön sein und sonst nicht viel“ (Herr M HS, Z. 4ff). „aber Technik schreckt halt sehr, sehr viele Mädchen ab“ (Herr M HS, Z. 102). „Geografische Voraussetzungen. Es ist ja die Möglichkeit und die Bereitschaft weit auszupendeln, zu irgendeiner Lehrstelle, nicht unbedingt gegeben“ (Herr R HS, Z. 4f). Lediglich eine Lehrkraft meinte, dass die eingeschränkte Lehrstellenwahl seitens junger Frauen auf den nicht sehr effizient angebotenen Berufsorientierungsunterricht zurückzuführen ist. „Ich glaube, dass Schülerinnen und Schüler - vor allem Schülerinnen eben - aufgrund des nicht wirklich sehr effizient angebotenen Berufsorientierungsunterrichts relativ wenige Informationen darüber haben, was es außer diesen drei speziellen Berufen noch gibt“ (Herr M HS, Z. 4f). Es müssten jedoch allen LehrerInnen folgende Aspekte bewusst sein: Die Institution Schule ist in diesem Zusammenhang, neben der Familie und der Gruppe von Gleichaltrigen, eine bedeutende Sozialisationsinstanz (vgl. Koller 2008, S. 129). Sie fungiert im Zuge des Übertritts von der Schule in die Berufswelt, neben den Eltern und der Berufsberatung, als wesentlichster professioneller Spezialist, als so genannter „gatekeeper“ (vgl. Nissen/Keddi/Pfeil 2003, S. 103). Der Institution Schule kommt im Rahmen des Berufsorientierungs- und Berufswahlprozesses im Speziellen aufgrund von zwei Aspekten eine wesentliche Rolle zu: Zum einen vermittelt sie spezielle Rollenbilder, Einstellungen und Wertvorstellungen und zum anderen besteht durch spezifische Unterrichtsgegenstände und -inhalte die Möglichkeit, einer unmittelbaren Einflussnahme (vgl. Bergmann u.a. 2004, S. 56) (siehe auch Kapitel 6.1 „Berufsorientierung als Auftrag der Institution Schule“). Zudem gibt es als Bildungsauftrag die Verpflichtung zur Chancengleichheit an Haupt- und Polytechnischen Schulen (vgl. Lehrplan der Hauptschule 2003, S. [5]; vgl. Lehrplan der Polytechnischen Schule 2006, S. 6).

Als Handlungsmöglichkeit, um dem Problemaspekt der eingeschränkten Lehrstellenwahl seitens junger Frauen entgegenzuwirken, erwähnten die befragten LehrerInnen mehrheitlich, mit den SchülerInnen das Bestehen des Problemaspekts der eingeschränkten Lehrstellenwahl seitens junger Frauen zu besprechen. Die Mädchen sollen in diesem Kontext auf das vielfältige Lehrstellenspektrum aufmerksam gemacht werden, denn gerade in diesen drei traditionell von jungen Frauen ge-

wählten Lehrberufen bestehen aufgrund der hohen Nachfrage sehr wenige Lehrplätze und die Verdienstmöglichkeiten sind sehr gering. „Naja, indem man sie darauf aufmerksam macht, dass es auch andere Lehrberufe gibt“ (Herr H PTS, Z. 19f). „dass sie sehr, sehr wenig verdienen“ (Herr M HS, Z. 186). „aber ich sage ihnen, bitte pass auf. Gerade das ist ein Lehrberuf, die sagen die von vornherein ich nehme dich drei Jahre und dann ist Schluss“ (Frau K PTS, Z. 114f). „Schau vielleicht, dass du einen Beruf erlernst, wo du Zukunftsaussichten hast“ (Frau K PTS, Z. 11). „Wo du Aufstiegsmöglichkeiten hast“ (Frau K PTS, Z. 119). „Im Prinzip kann man immer nur mit ihnen reden, reden, reden, Informationen geben, Gespräche darüber führen, aber viel mehr hast du als Lehrer erstens die Zeit nicht und zweitens die Möglichkeiten nicht“ (Herr M HS, Z. 186ff). Des Weiteren sollen die Eltern im Allgemeinen und die Mädchen im Speziellen über die AMS-Initiative „Mädchen und Technik“ informiert werden. „Ich bin schon von vierter Kasse zu vierter Klasse gegangen und habe das Projekt vorgestellt und habe gesagt, wer möchte sich da anmelden, wer möchte da dabei sein? Die werden vom Unterricht freigestellt für diese beiden Tage, ich habe mit einem Elternbrief die Eltern informiert, worum es da geht und ich hab das dann organisiert und so weiter, aber die Initiative als solche ist vom Arbeitsmarktservice ausgegangen. Also ich glaube die Initiative wird in dem Fall nicht von der Schule ausgehen“ (Herr R HS, Z. 156ff). Die meisten der Befragten gaben überdies an, dass es essentiell ist, den Berufsorientierungsunterricht nicht eigenständig zu unterrichten. „Nicht extra“ (Herr R HS, Z. 38). Er ist fächerübergreifend oder in Form von Projekten sowie Kursen zu organisieren. „Aber immer mit so einzelnen Projekten“ (Herr R HS, Z. 227). „Was ich mache ist – im Berufsorientierungsunterricht – ich biete es als Kurs an. Ist allerdings dann nicht verpflichtend“ (Herr M HS, Z. 17f). Einzelne Befragte sprachen weiters folgende Punkte an: Eine Versorgung der Mädchen mit spezifischem Informationsmaterial und die Koordination einer freiwilligen Teilnahme an der AMS-Initiative „Mädchen und Technik“; zu Beginn des Schuljahres mit einer Interessenserkundung zu starten, sodass die SchülerInnen ihre Fähigkeiten reflektieren; „Also wir beginnen einmal wirklich mit, mit Interessenserkundung, sich selbst kennen lernen, was kann ich, das ist oft ein großes Problem, weil die meisten wissen, was sie nicht können“ (Frau B HS, Z. 17ff); eine umfassende Information der Eltern an Bildungsabenden über die Vielzahl an bestehenden Berufsfeldern, unter anderem auch durch die Teilnahme von unterschiedlichen Vertretern der Wirt-

schaft. Des Weiteren sollen die Eltern an diesen Bildungsabenden über die Möglichkeit aufgeklärt werden, sich bei Fragen, welche die Berufsorientierung ihrer Kinder betrifft, an die Schülerberaterin zu wenden oder die Sprechstage zu besuchen. „Da gibt es Bildungsberatungsabende, zufällig kommenden Donnerstag und die, wo wirklich verschiedene Schulen kommen, wo, ich glaube auch von der Bauinnung wer kommt, auch vom Lagerhaus, also wo auch ein so gut wie möglich breites Spektrum angeboten wird, wo aber immer weniger Eltern kommen“ (Frau B HS, Z. 100ff). „Die Schülerberaterin hat auch eine Sprechstunde. Ich biete das auch beim Elternsprechtag an, da ich ja nur sehr wenig Stunden habe, biete ich eben auch an, dass Eltern kommen können“ (Frau B HS, Z. 105ff). Außerdem wird auf das Bestehen von vielfältigen Handlungsmöglichkeiten hingewiesen und es finden auch Berufspraktische Wochen statt, während dieser die Möglichkeit des Erprobens in der Praxis besteht. Weiters wird mit verschiedensten Unternehmen, Institutionen sowie Interessensvertretungen zusammengearbeitet. Im Zuge der Berufspraktischen Wochen sollen die Mädchen angeleitet werden, sich nicht nur den üblichen „Frauenberufen“ zu zuwenden. „Ich versuche auch selber in Einzelgesprächen dann mit den Mädchen, wo ich dann der Meinung bin, dass die vielleicht für solche Berufe geeigneter wären, zu reden, ob sie sich das während der Berufspraktischen Tage nicht einmal ansehen wollen. Weil, wenn es ihnen wirklich nicht gefällt, dann kann man noch immer sagen, nein, das ist es nicht. Eben auch dann im Einzelgespräch auch mit den Kindern - mit den Mädchen - dann darauf eingehen“ (Frau K PTS, Z. 181ff). Des Weiteren werden Gespräche mit Eltern als essentiell erachtet, um sie bezüglich des Themas Frauen in „Männerberufen“ zu sensibilisieren und ihre Kinder auch dahingehend zu unterstützen, wenn sie sich für solch eine Wahl entscheiden. „Dass man auch mit den Eltern Gespräche führt und meint, wenn ein Mädchen sehr technisch begabt ist, zu sagen, versuchen Sie es einmal in einem technischen Beruf“ (Frau K PTS, Z. 29ff). Im Speziellen wurde die Notwendigkeit der Erweiterung des Berufswahlspektrums, dass den SchülernInnen aus der Hauptschule bekannt ist, im Rahmen des Berufsorientierungsunterrichts an Polytechnischen Schulen, genannt. „Das Spektrum erweitern, das sie von der Hauptschule oder durch ihre Umgebung kennen“ (Frau K PTS, Z. 29f). Aus diesem Grund ist es wesentlich, dass diese Vorleistung im Rahmen des Unterrichts an Hauptschulen auch tatsächlich erbracht wird. Weiters sind folgende Aspekte zu beachten: Zum einen ist es möglich, das Unterrichtsfach Berufsorien-

tierung „fächerintegrativ“²⁶ zu gestalten und zum anderen ist es möglich, es als eigenständiges Fach zu unterrichten (vgl. <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/berufsorientierung.xml> [2010], S. [1]). In diesem Zusammenhang jedoch wird im Lehrplan der Hauptschulen angemerkt, dass „Berufsorientierung ... viele Ansatzpunkte in den anderen Unterrichtsgegenständen [findet], ... jedoch darüber hinausgehende, eigenständige Ziele“ verfolgt (BO-Lehrplan für die Hauptschule [2010], S. 1). Insgesamt wurde seitens der LehrerInnen ein sehr großes Spektrum an Handlungsmöglichkeiten genannt, um dem Problemaspekt der eingeschränkten Lehrstellenwahl im Rahmen der Institution Schule sowie in ihrem Berufsorientierungsunterricht entgegenzuwirken. Jedoch wird auch hier ersichtlich, dass das Engagement und die tatsächliche Umsetzung bei den unterschiedlichen Lehrpersonen sehr variieren (siehe Näheres bei Bergmann u.a. 2004, S. 57, Unterkategorie „spezifische Aus- und Weiterbildung“: Interpretation der Ergebnisse). Die wenigsten der Befragten gaben an, dass sie spezifische Themen behandeln, um der eingeschränkten Lehrstellenwahl seitens junger Frauen im Rahmen ihres Unterrichts entgegenzuwirken. Eine Lehrkraft äußerte sogar ein klares nein, denn der Unterricht wird von Mädchen und Jungen besucht, weshalb die Notwendigkeit besteht, sich den Schülerinnen und Schülern in gleicher Weise zuzuwenden sowie diese gleich zu behandeln. „Also ich könnte jetzt aus meiner Erfahrung heraus nicht beurteilen, ob das notwendig ist“ (Frau A HS, Z. 43f). „spezifische Unterrichtsthemen zu besprechen. Habe damit auch gar keine Erfahrung“ (Frau A HS, Z. 46f). „da ich immer Buben und Mädchen im Unterricht sitzen habe“ (Frau A HS, Z. 49). „Das Wichtigste in meinen Augen ist, ihnen Alternativen aufzuzeigen: Welche Möglichkeiten gibt es außer diesen Bereichen noch?“ (Herr M HS, Z. 63f). „Dass man ölig wird und, dass es logischerweise in einem Büro warm ist und, dass eigentlich da ein relativ angenehmes Klima ist. Das wird im Gespräch natürlich sicher erwähnt“ (Herr S PTS, Z. 77ff). Wesentlich ist in diesem Kontext, dass die LehrerInnen reflektieren, dass aufgrund von bestehenden strukturalistischen Modellen „etwa Frauen und Männern *pauschal* bestimmte Fähigkeiten und Motivationen zu- oder abgesprochen [werden], was deren Beschäftigungschancen ganz unabhängig von den individuellen Kompetenzen und Dispositionen beeinflusst“

²⁶ „d.h. dass Berufsorientierungsstunden im Rahmen mehrerer anderer Pflichtgegenstände abgehalten werden“ (<http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/berufsorientierung.xml> [2010], S. [1]).

(Buchmann u.a. 2002, S. 35; Hervorhebung im Original). Vor dessen Hintergrund werden nämlich junge Frauen auf als passend erachtete spezifische Berufe und Tätigkeitsfelder verwiesen (vgl. Nissen/Keddi/Pfeil 2003, S. 123). (nähere Informationen dazu, siehe Kapitel 4.1 „Geschlechtsspezifische Segregation des Arbeitsmarktes und Erklärungsansätze“)

Die meisten der befragten LehrerInnen äußerten, dass eine spezifische Gestaltung des Unterrichts, um eine bestmögliche Berufsorientierung auch seitens Schülerinnen zu gewährleisten, nicht von Nöten ist. „Ja. Also, wenn ich die vorhergehende Frage mit nein beantwortet habe, dann ... geht das eigentlich einher. Tatsache ist, dass ein Unterricht sowieso sehr abwechslungsreich gestaltet werden soll und es sollte für alle etwas dabei sein und vor allem etwas Neues bringen und man sollte den SchülerInnen in dem Fall so etwas mitgeben, wo sie sagen, ok, das habe ich noch nie gehört, darüber denke ich jetzt nach“ (Frau A HS, Z. 56ff). Dieser Standpunkt entspricht auch der Tatsache, dass im Zuge der näheren Betrachtung des Lehrplanpunktes „Didaktische Grundsätze“, in den Lehrplänen der Haupt- und Polytechnischen Schulen, nicht explizit auf Schülerinnen eingegangen wird (siehe Kapitel 5 „Berufsorientungsunterricht an Haupt- und Polytechnischen Schulen und die Berücksichtigung von geschlechtsspezifischen Aspekten“). Nur einzelne Befragte gaben an, dass die Möglichkeit besteht, Schülerinnen und Schüler in zwei Gruppen zu teilen und kurzfristig koedukativ zu unterrichten, den SchülerInnen durch die Erstellung eines Berufsstammbaums ihrer Familie die Chance zu bieten, typische Berufswahlmuster innerhalb ihrer Familie zu reflektieren sowie den Schülerinnen einen Austausch mit role-models zu ermöglichen. Kooperationen im Rahmen des Berufsorientungsunterrichts mit anderen spezialisierten Personen sowie außerschulischen Institutionen erachteten alle befragten Lehrkräfte als wesentlich. „Na unbedingt soll kooperiert werden“ (Herr H PTS, Z. 127). Die LehrerInnen organisieren in diesem Zusammenhang die Kooperationen in unterschiedlichsten Formen und mit verschiedensten Partnern. „Wir haben Vorträge jetzt zum Beispiel bald über, über Bau, also da kommt eine Dame mit einem Baumeister in die Schule, die dann den Kindern zum Beispiel diesen Bereich ein bisschen näher bringen. (...) Dann haben wir ja auch die Berufspraktischen Wochen, die bei uns sehr wesentlich sind und durch die Berufspraktischen Wochen versuchen wir die Kinder, also die jetzt selber noch nicht wissen, in welche Richtung, dass sie gehen wollen, da haben wir zum Beispiel am AMS einen Termin

gehabt, da haben die Kinder auch Berufs-, also eben diesen Interessentests gemacht, wo man ja auch ein bisschen was heraus lesen kann“ (Frau C PTS, Z. 34ff). „Das heißt, wir kooperieren auf jeden Fall mit dem Arbeitsmarktservice und mit Firmen, wie auch zum Beispiel der Firma Spar, die ja die Sparakademie haben und die dort ihre Lehrlinge ja selber ausbilden“ (Frau A HS, Z. 66f). Spezifisch, um der eingeschränkten Lehrstellenwahl seitens junger Frauen im Rahmen des Berufsorientierungsunterrichtes entgegenzuwirken, ist dies jedoch kaum der Fall. Lediglich die Hälfte der befragten LehrerInnen gab an, dass ihnen spezifische Kooperationen ein Anliegen sind. Diese finden lediglich in Form eines freiwilligen Angebots, am Projekt „Mädchen und Technik“²⁷ in Zusammenarbeit mit dem AMS teilzunehmen und im Rahmen des Berufsinformationszentrums durch ein Eingehen auf den Problemaspekt als Randthema, statt. „in der vierten Klasse jedes Jahr eine so genannte Technikwerkstatt - Mädchen in der Technik - in Zusammenarbeit mit dem AMS“ (Herr M HS, Z. 26f). „Also das ist ein Technikprojekt. Da dürfen wirklich nur Mädchen rein“ (Herr M HS, Z. 175f).

Auf die Frage, ob die Institution Schule nach Meinungen der befragten LehrerInnen, um einer eingeschränkten Lehrstellenwahl seitens junger Frauen im Rahmen ihres Berufsorientierungsunterrichts entgegenzuwirken, an Handlungsgrenzen stößt, antworteten die befragten LehrerInnen mehrheitlich zustimmend. Lediglich eine Lehrkraft verneinte dies. „Also ich glaube nicht, dass wir an Handlungsgrenzen stoßen“ (Frau A HS, Z. 94) „Sondern wir sollten uns eigentlich permanent als Pädagogen bewusst sein, dass wir sogar sehr viele Freiräume haben und ich bin der Meinung, dass das eigentlich viel zu wenig genutzt wird“ (Frau A HS, Z. 94ff). „und wir haben sehr wohl die Möglichkeit, innerhalb dieser Grenzen, die natürlich vorhanden sind, da wir in einem bestimmten Maß einen Lehrplan zu erfüllen haben, wir können uns aber sehr frei und offen bewegen“ (Frau A HS, Z. 97ff). Die meisten Lehrkräfte meinten, dass die Schule, auch wenn sich die LehrerInnen noch so bemühen, an Grenzen stößt, wenn der Rückhalt und die Unterstützung der Eltern fehlen. Viele der Eltern interessieren sich nicht für den Berufsfindungsprozess ihrer Kinder und nehmen somit auch nur vereinzelt an den von den Schu-

²⁷ Das Projekt „Mädchen und Technik“ ist eine reine Mädchenwerkstatt und fokussiert somit im Speziellen junge Frauen. Dort haben sie die Möglichkeit, an einem Technikprojekt mitzuarbeiten, zu sehen, dass das Endprodukt funktioniert und Erfahrungen im Umgang mit Rohwerkstoffen zu sammeln.

len angebotenen Informationsveranstaltungen teil, stellen sich für ihre Kinder nur eine Berufslaufbahn vor, die oftmals nicht den jeweils vorhandenen kognitiven Fähigkeiten ihres Kindes entsprechen und haben oft auch kein Verständnis dafür, dass ihre Tochter einen nicht traditionellen oder sogar einen „Männerberuf“ ergreifen möchte. „vor allem sind wir halt nicht alleine dafür verantwortlich und das ist, diese Grenzen dieser Zusammenarbeit mit den Eltern (*schnauft*)“ (Frau B HS, Z. 97f). „Also diese Grenze der Zusammenarbeit“ (Frau B HS, Z. 105). Viele der befragten LehrerInnen äußerten, dass beschränkte Zeitressourcen der Grund dafür sind, warum auf die Mädchen nicht adäquat eingegangen werden kann. „Hauptpunkt ist allerdings, dass wir in der Hauptschule Berufsorientierung mittlerweile fast nur mehr integrativ führen können, weil es nur mehr in ganz wenigen Schulen Unterrichtsstunden dafür gibt“ (Herr M HS, Z. 11ff). „Es gibt manche Schulen, die halt schulautonom jeweils entscheiden, ok, ich nehme ihnen noch eine Turnstunde weg - von eh nur mehr drei“ (Herr M HS, Z. 45f). „Das ist ja ein Zeitproblem. Ein reines Zeitproblem und ein Stundenproblem“ (Herr M HS, Z. 196). „Du hast ganz einfach die Ressourcen nicht, diese verpflichtende Berufsorientierungsstunde gibt es nicht mehr“ (Herr M HS, Z. 198f). „Die wurde eben aus Spargründen gestrichen“ (Herr M HS, Z. 201). Auch fehlen den Lehrkräften spezifische sowie fundierte Medien und Materialien, um diesen Problemaspekt in ihrem Unterricht adäquat zu behandeln. „Da brauche ich Material, Medien, weil wenn ich mich da jetzt heretze und das zusammentrage, ist das wahrscheinlich nicht so gut, als wie wenn das professionell vorbereitet wird“ (Herr R HS, Z. 262ff). Handlungsgrenzen ergeben sich auch aufgrund der großen Klassengröße und fehlender Unterrichtsstunden. „Aber das wäre zum Beispiel ganz gut, wenn man da ein paar Stunden hätte oder auch in die Richtung, wo wir wirklich ganz spezifisch betreuen können, nicht?“ (Herr H PTS, Z. 116f). „Naja, Handlungsgrenzen im Rahmen des Unterrichts, das ist klar. Wenn ich 30 in der Klasse sitzen habe“ (Herr H PTS, Z. 217f). „jetzt sind es ja nur mehr 25, oder was, aber dann ist das natürlich etwas Anderes, nicht?“ (Herr H PTS, Z. 220f). „Als wenn ich jemanden berate, nicht?“ (Herr H PTS, Z. 223). „dann muss ich ja schauen, dass alle bedient werden“ (Herr H PTS, Z. 233). „und nicht auf fünf zu spezifisch eingehen, nicht?“ (Herr H PTS, Z. 235). Es wurde somit ersichtlich, dass die Unterstützung der Kinder im Zuge ihrer Berufswahl somit zum größten Teil den Eltern obliegt. „Ja, die Schule ist unterstützend bei dieser Thematik“ (Herr R HS, Z. 176).

9 Literaturverzeichnis

AMS. ([2010]). <http://www.ams.or.at/buw/14211.html> (Download: 05.03.2010)

Beck, U., Beck-Gernsheim, E. (1990). Das ganz normale Chaos der Liebe. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Beinke, L. (1983). Zwischen Schule und Berufsausbildung. Bonn: Schriftenreihe der Bundeszentrale für politische Bildung.

Bergmann, N., Gutknecht-Gmeiner, M., Wieser, R., Willsberger, B. (2004). Berufsorientierung und Berufseinstieg von Mädchen in einen geteilten Arbeitsmarkt. Wien: Arbeitsmarktservice Österreich.

<http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub-/AMSreport38.pdf>

(Download: 05.03.2010)

Besenbäck, I. (1994). Der „Heimliche Lehrplan“ – Zur schulischen Sozialisation von Mädchen. In: Bundesministerium für Unterricht und Kunst, Abteilung für Mädchen- und Frauenbildung. (Hrsg.): Dokumentation der Enquete. Berufswahl von Mädchen. Perspektiven - Hindernisse - Konzepte. Wien: Bundesministerium für Unterricht und Kunst, Abteilung für Mädchen- und Frauenbildung, 22-26.

Bican-Zehetbauer, M., Matkovits, S., Roessler, M. (1994). Wer die Wahl hat, quält sich nicht. Sieben Jahre feministische Mädchenarbeit und Berufsorientierung in Theorie und Praxis. Wien: Sprungbrett Verlag.

Bican-Zehetbauer, M., Oswald, B. (2002). Mädchen können mehr! Schritt für Schritt – Tipps für eine gelungene Berufswahl. Wien: Bundesministerium für Soziale Sicherheit und Generationen. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit. Arbeitsmarktservice Österreich. <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/7979/maedchenkoennenmehr.pdf>

(Download: 05.03.2010)

Bican, M., Gugrel, S., Traunsteiner, B., Frick, C., Rauscher, B. (2008). Mädchen können mehr! Schritt für Schritt – Tipps für eine gelungene Berufswahl. Wien: Arbeitsmarktservice Österreich.

bm:uk. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.

<http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/berufsorientierung.xml>

http://www.bmukk.gv.at/schulen/bw/ueberblick/bildungswege_aps.xml#toc3-id6

(Download: 05.03.2010)

BO-Lehrplan für die Hauptschule. ([2010]). <http://www.bmukk.gv.at/medienpool-/899/hs35.pdf> (Download: 05.03.2010)

Borkowsky, A. (2000). Frauen und Männer in der Berufsbildung der Schweiz. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften. (Hrsg.): Geschlecht und Berufsbildung. Freiburg: Universitätsverlag, 22 (2), 279-294.

Bortz, J., Döring, N. (2006). Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler. Heidelberg: Springer Medizin Verlag, 4. Auflage.

Böhm, W. (2005). Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.

Böhnisch, L. (1996). Pädagogische Soziologie. Eine Einführung. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Breiteneder, B. (2009). Der Bezug und die curricularen Aufgaben des Berufsorientierungsunterrichts der 7. und 8. Schulstufe der Haupt- sowie Polytechnischen Schulen. Seminar: Curriculare Entwicklung - LV-Leiter: Dr. Alfred Hödl. Wien: Seminararbeit.

Buchinger, B., Gödl, D. (1994). „Un/erhörte Wünsche“. Arbeits- und Lebensperspektiven von Mädchen und Jungen Frauen in Salzburg. In: Bundesministerium für Unterricht und Kunst, Abteilung für Mädchen- und Frauenbildung. (Hrsg.): Dokumentation der Enquete. Berufswahl von Mädchen. Perspektiven - Hindernisse - Konzepte. Wien: Bundesministerium für Unterricht und Kunst, Abteilung für Mädchen- und Frauenbildung, 44-55.

Buchmann, M., Kriesi, I., Pfeifer, A., Sacchi, S. (2002). Halb drinnen – halb draussen. Analysen zur Arbeitsmarktintegration von Frauen in der Schweiz. Zürich: Verlag Rüegger.

Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit. (2006). DIE LEHRE. Berufsausbildung in Österreich. Moderne Ausbildung mit Zukunft. http://www.ibw.at/de/infomaterial?page=shop.getfile&file_id=149&product_id=217

(Download: 08.04.2009)

Danner, H. (1998). Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. München: Ernst Reinhardt Verlag, 4. Auflage.

Dichatschek, G. (2002). Berufswahltheorien/Berufswahl als Prozess.

<http://textfeld.ac.at/text/304/> (Download: 05.03.2010)

Dichatschek, G. (2003). Berufswahl heute. Schulische Berufsorientierung von Mädchen. http://www.ibw.at/ibw_mitteilungen/art/gast_101_03_wp.pdf

(Download: 05.03.2010)

Dichatschek, G. ([2010a]). Von Der Schule In Die Arbeitswelt. Vorberufliche Bildung/Erziehung in Österreich - Von der Schule in die Arbeits- und Berufswelt.

<http://www.netzwerkgegengewalt.org/wiki.cgi?VonDerSchuleInDieArbeitswelt#sec>

(Download: 05.03.2010)

Dichatschek, G. ([2010b]). Polytechnische Schule/Übergang Schule – Beruf. Ein Beitrag der vorberuflichen Bildung im Rahmen der Wirtschaftkunde.

[http://comenius.stvg.at/comenius.nsf/10b030d35e44f5fac1256d51004ceb16/5c302301ef96122dc1256f93003fef28/\\$FILE/Polytechnische%20Schule-%C3%9Cbergang%20Schule-Beruf.doc](http://comenius.stvg.at/comenius.nsf/10b030d35e44f5fac1256d51004ceb16/5c302301ef96122dc1256f93003fef28/$FILE/Polytechnische%20Schule-%C3%9Cbergang%20Schule-Beruf.doc)

(Download: 05.03.2010)

Dimbath, O. (2007). Die (Be-)Deutung schulischer Berufsorientierung. Eine Analyse des Einflusses von Lehrerinnen und Lehrern auf die Berufswahl. In: Kahlert, H., Mansel, J. (Hrsg.): Bildung und Berufsorientierung. Der Einfluss von Schule und informellen Kontexten auf die Berufliche Identitätsentwicklung. Weinheim und München: Juventa Verlag, 163-184.

Duden. (2007). Das Fremdwörterbuch. Mannheim: Dudenverlag, 9. Auflage.

Faulstich-Wieland, H. (1999). Weibliche Sozialisation zwischen geschlechtsstereotyper Einengung und geschlechterbezogener Identität. In: Scarbath, H., Schlottau, H., Straub, V., Waldmann, K. (Hrsg.): Geschlechter. Zur Kritik und Neubestimmung geschlechterbezogener Sozialisation und Bildung. Opladen: Leske + Budrich, 47-62.

Faulstich-Wieland, H., Weber, M., Willems, K. (2009). Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studie zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen. Weinheim und München: Juventa, 2. Auflage.

Flaake, K., King, V. (1992). Psychosexuelle Entwicklung, Lebenssituation und Lebensentwürfe junger Frauen. Zur weiblichen Adoleszenz in soziologischen und psychoanalytischen Theorien. In: Flaake, K., King, V. (Hrsg.): Weibliche Adoleszenz. Zur Sozialisation junger Frauen. Frankfurt am Main: Campus Verlag, 13-39.

Flaake, K. (1998). Weibliche Adoleszenz – Neue Möglichkeiten, alte Fallen? Widersprüche und Ambivalenzen in der Lebenssituation und den Orientierungen junger Frauen. In: Ochsele, M., Geissler, B. (Hrsg.): Die ungleiche Gleichheit. Junge Frauen und der Wandel im Geschlechterverhältnis. Opladen: Leske + Budrich, 43-65.

Flick, U. (2007). Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.

Friebertshäuser, B. (2003). Interviewtechniken - ein Überblick. In: Friebertshäuser, B., Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa Verlag, 371-395.

Führer, P., Feigl, S. (2003). Schriftreihe frau. Motive der Ausbildungs- und Berufswahl von Mädchen. Wien: MA 57 – Frauenförderung und Koordination von Frauenangelegenheiten.

Geissler, B., Ochsele, M. (1996). Lebensplanung junger Frauen. Zur widersprüchlichen Modernisierung weiblicher Lebensläufe. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Gottschall, K. (1995). Geschlechterverhältnis und Arbeitsmarktsegregation. In: Becker-Schmidt, R., Knapp, G.-A. (Hrsg.): Das Geschlechterverhältnis als Gegenstand der Sozialwissenschaften. Frankfurt am Main: Campus Verlag GmbH, 125-162.

Gottschall, K. (2008). Trotz Abschluss arm? Mangelnde Bildungsrenditen als Armutsrisiko. Fachtagung der ZGF 17. Juni 2008: Programmierte Frauenarmut?. Textfassung des Vortrags, 1-16.

http://www.zes.unibremen.de/homepages/gottschall/downloads/Fachtagung_ZGF_2008_Trotz_Abschluss_arm.pdf (Download: 05.03.2010)

Granato, M., Schittenhelm, K. (2000). Jungen Frauen im Übergang zwischen Schule und Beruf: Chancen und Perspektiven. In: Bachor, U. (Hrsg.): Mädchen in sozialen Brennpunkten. Dokumentation des Fachforums. Berlin: FARA MORGA-NA Verlag, 123-163. <http://www.eundc.de/pdf/12000.pdf> (Download: 05.03.2010)

Grossenbacher, S. (2000). Frauen in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Konsequenzen für die Geschlechterfrage in der Berufsbildung. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften. (Hrsg.): Geschlecht und Berufsbildung. Freiburg: Universitätsverlag, 22 (2), 295-308.

Groth, R. (2000). Mädchen gestalten ihren Weg in die Zukunft. Mädchengerechte Berufsorientierung. Eine Handreichung für Pädagoginnen und Pädagogen aus Schule und Sozialarbeit. Pfullingen: Promos-Verlag.

Gutknecht-Gmeiner, M., Wieser, R. (2004). Die eingeschränkte Ausbildungs- und Berufswahl von Jugendlichen: Geschlechtsspezifische Unterschiede und ein erfolgreiches Beispiel zur Gegensteuerung. In: Hofstätter, M., Sturm, M. (Hrsg.): Qualifikationsbedarf der Zukunft II: Bildungsbiografien, Arbeitsmarktkarrieren und Arbeitsmarktbedarf. Beiträge zur Fachtagung „Qualifikationsbedarf der Zukunft – Kompetenzen als Dreh- und Angelpunkt einer sich veränderten Arbeitswelt“ des AMS vom 28. Oktober 2003 in Wien. Wien: Kommunikatio – Kommunikations- und PublikationsgmbH, 51-58.

Hagemann-White, C. (1992). Berufsfindung und Lebensperspektive in der weiblichen Adoleszenz. In: Flaake, K., King, V. (Hrsg.): Weibliche Adoleszenz. Zur Sozialisation junger Frauen. Frankfurt am Main: Campus Verlag, 64-83.

Hagemann-White, C. (1998). Identität – Beruf – Geschlecht. In: Ochsele, M., Geissler, B. (Hrsg.): Die ungleiche Gleichheit. Junge Frauen und der Wandel im Geschlechterverhältnis. Opladen: Leske + Budrich, 27-41.

Hartmann, J. (2004). Vielfältige Lebensweisen transdiskursiv. Zur Relevanz dekonstruktiver Perspektiven in Pädagogik und Sozialer Arbeit. In: Hartmann, J. (Hrsg.): Grenzverwischungen. Vielfältige Lebensweisen im Gender-, Sexualitäts- und Generationendiskurs. Innsbruck: STUDIA Universitätsverlag, 17-32.

Haug, F. (2001). Erinnerungsarbeit. Hamburg: Argument Verlag, 3. Auflage.

Hausegger, T., Lechner, F., Reiter, W., Schrems, I. (1993). Schriften zur Frauenforschung. Berufswahlprozesse bei Mädchen. Wien: L&R Sozialforschung.

Hausegger, T., Schrems, I. (1994). Berufswahlprozesse bei Mädchen. In: Bundesministerium für Unterricht und Kunst, Abteilung für Mädchen- und Frauenbildung. (Hrsg.): Dokumentation der Enquete. Berufswahl von Mädchen. Perspektiven - Hindernisse - Konzepte. Wien: Bundesministerium für Unterricht und Kunst, Abteilung für Mädchen- und Frauenbildung, 32-42.

Härtel, P. (2008). Berufsorientierung in der Schule – ein europäisches Megathema. In: Erziehung & Unterricht, 5/6, 354-361.

http://www.oebv.at/erziehung_unterricht/archiv-/08_03/haertel.pdf (Download: 16.02.2009)

Heinz, W. R. (1995). Arbeit, Beruf und Lebenslauf. Eine Einführung in die berufliche Sozialisation. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Helfferich, C. (2005). Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2. Auflage.

Hoffmann, B. (1997). Das sozialisierte Geschlecht. Zur Theorie der Geschlechtersozialisation. Opladen: Leske + Budrich.

Hurrelmann, K., Geulen, D. (1980). Zur Programmatik einer umfassenden Sozialisationstheorie. In: Hurrelmann, K., Ulrich, D. (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 51-99.

Hurrelmann, K. (2006). Gesundheitssoziologie: Eine Einführung in sozialwissenschaftliche Theorien von Krankenprävention und Gesundheitsförderung. Weinheim und München: Juventa, 6. Auflage.

Indorf, Ch. (2005). Schulqualifikation und Berufsfindung. Wie Geschlecht und nationale Herkunft den Übergang in die Berufsbildung strukturiert. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Jaide, W. (1977). Berufsfindung und Berufswahl. Voraussetzungen, Entwicklungen und Komponenten der (ersten) Berufseinmündung. In: Seifert, K.H., Eckhardt, H-H., Jaide, W. (Hrsg.): Handbuch der Berufspsychologie. Göttingen, Toronto und Zürich: Verlag für Psychologie, 280-326.

Jonke-Hauptmann, E., Rammel, B. (1996). Einrichtungen zur Förderung der Berufswahlfähigkeit. Ein innovativer und dokumentativer Beitrag zur vorberuflichen Bildung in Österreich. Frankfurt am Main: Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften.

Jirschik, I. (1990). Einfluß der Berufsorientierung im polytechnischen Lehrgang auf die Berufswahlreife und auf das geschlechtsspezifische Berufswahlverhalten. Eine empirische Studie des Berufswahlprozesses in Polytechnischen Lehrgängen des Bundeslandes Niederösterreich. Wien: Diplomarbeit.

Kasten, H. (1999). Pubertät und Adoleszenz. Wie Kinder heute erwachsen werden. München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Keddi, B. (2004). Jenseits der Grenzen von Geschlecht? Lebensthemen und biografisches Handeln junger Frauen und ihrer Partner. In: Hartmann, J. (Hrsg.):

Grenzverwischungen. Vielfältige Lebensweisen im Gender-, Sexualitäts- und Generationendiskurs. Innsbruck: STUDIA Universitätsverlag, 111-122.

Kettschau, I. (2002). Berufswahl und Berufschancen von Frauen in Frauenberufen. In: Kampshoff, M., Lumer, B. (Hrsg.): Chancengleichheit im Bildungswesen. Opladen: Leske + Budrich, 183-196.

Koller, H. C. (2008). Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer, 3. Auflage.

Körner, G. (2006). Berufswahl, Lebensentwurf und Geschlecht. In: Becker, R., Metz-Göckel, S., Schreibe, R. (Hrsg.): Zeitschrift für Frauenforschung & Geschlechterstudien. Bielefeld: Kleine Verlag, 24 (2+3), 141-157.

Krainer, I., Leitgeb, A. (1994). Berufswahlvorbereitung für Mädchen in der Schule. In: Bundesministerium für Unterricht und Kunst, Abteilung für Mädchen- und Frauenbildung. (Hrsg.): Dokumentation der Enquete. Berufswahl von Mädchen. Perspektiven - Hindernisse - Konzepte. Wien: Bundesministerium für Unterricht und Kunst, Abteilung für Mädchen- und Frauenbildung, 87.

Krämer, E., Rettenbacher R. (2006). AKTIVE BERUFSORIENTIERUNG IN DER POLYTECHNISCHEN SCHULE. Wien: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur. <http://www.eduhi.at/dl/Berufsorientierung-Juni2006.pdf>
(Download: 05.03.2010)

Krüger, H. (1990). Gehören technische Fähigkeiten vielleicht auch zum „weiblichen Arbeitsvermögen“? In: Rabe-Kleberg, U. (Hrsg.): Besser gebildet und doch nicht gleich! Frauen und Bildung in der Arbeitsgesellschaft. Bielefeld: Kleine Verlag, 141-160.

Lamnek, S. (2002). Qualitative Interviews. In: König, E., Zedler, P. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 2. Auflage, 157-194.

Lange, E., Büschges, G. (1975). Aspekte der Berufswahl in der modernen Gesellschaft. Frankfurt am Main: aspekte verlag.

Lechner, F., Pimminger, I., Reiter, A., Willsberger, B. (1999). Wiener Mädchenbericht. Zahlen & Fakten. Wien: Frauenbüro der Stadt Wien MA 57.

<https://www.wien.gv.at/menschen/frauen/pdf/maedchenbericht6-teil1.pdf>

(Download: 05.03.2010)

Lemmermöhle-Thüsing, D. (1990). Meine Zukunft? Naja, heiraten, Kinder haben und trotzdem berufstätig bleiben. Aber das ist ja fast unmöglich. Über die Notwendigkeit, die Geschlechterverhältnisse in der Schule zu thematisieren: das Beispiel Berufsorientierung In: Rabe – Kleberg, U. (Hrsg.): Besser gebildet und doch nicht gleich! Frauen und Bildung in der Arbeitsgesellschaft. Bielefeld: Kleine Verlag, 163-196.

Lemmermöhle, D. (1993). Berufsorientierung im schulischen Unterricht. Grenzen und Möglichkeiten zur Unterstützung von Mädchen im Berufsfindungsprozess.

<http://www.sowi-online.de/reader/berufsorientierung/lemmermoehle.htm>

(Download: 05.03.2010)

Lemmermöhle-Thüsing, D. (1994). Berufsorientierung in der Schule – Nicht nur eine Frage der Berufe. In: Bundesministerium für Unterricht und Kunst, Abteilung für Mädchen- und Frauenbildung. (Hrsg.): Dokumentation der Enquete. Berufswahl von Mädchen. Perspektiven - Hindernisse - Konzepte. Wien: Bundesministerium für Unterricht und Kunst, Abteilung für Mädchen- und Frauenbildung, 60-70.

Lemmermöhle, D. (1997). Ich fühl' mich halt im Frauenpelz wohler. Biografisches Handeln junger Frauen beim Übergang von der Schule in den Beruf. In: Jacobi, J., Klausmann, C., Othmer, R., Schmid, P., Stuby, A. M., Veil, M., Wischermann, U. (Hrsg.): Feministische Studien. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 16 (2), 23-37.

Lemmermöhle, D. (1998). Geschlechter(un)gleichheiten und Schule. In: Ochsele, M., Geissler, B. (Hrsg.): Die ungleiche Gleichheit. Junge Frauen und der Wandel im Geschlechterverhältnis. Opladen: Leske + Budrich, 67-86.

Lemmermöhle, D. (2002). Passagen und Passantinnen: Chancengleichheit auf dem Weg von der Schule in die Berufsausbildung? In: Kampshoff, M., Lumer, B. (Hrsg.): Chancengleichheit im Bildungswesen. Opladen: Leske + Budrich, 63-80.

Lehrplan der Hauptschule. (2003).

<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/865/hs1.pdf> (Download: 05.03.2010)

Lehrplan der Polytechnischen Schule. (2006).

<http://www.eduhi.at/dl/PTSLehrplan-2006.pdf> (Download: 05.03.2010)

Lenz, I. (2008). Die Neue Frauenbewegung in Deutschland. Abschied vom kleinen Unterschied. Eine Quellensammlung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Luhmann, S. (2004). Subjektivität im Spannungsfeld der Affekte. Geschlecht und Sexualität als psychische Disposition. In: Hartmann, J. (Hrsg.): Grenzverwischungen. Vielfältige Lebensweisen im Gender-, Sexualitäts- und Generationendiskurs. Innsbruck: STUDIA Universitätsverlag, 41-54.

Maihofer, A. (2004). Geschlecht als hegemonialer Diskurs und gesellschaftlich-kulturelle Existenzweise. Neuere Überlegungen auf dem Weg zu einer kritischen Theorie von Geschlecht. In: Hartmann, J. (Hrsg.): Grenzverwischungen. Vielfältige Lebensweisen im Gender-, Sexualitäts- und Generationendiskurs. Innsbruck: STUDIA Universitätsverlag, 33-40.

Matkovits, S. (1994). Berufsorientierung für Schülerinnen zwischen Anspruch und Realität. (Hrsg.): Dokumentation der Enquete. Berufswahl von Mädchen. Perspektiven - Hindernisse - Konzepte. Wien: Bundesministerium für Unterricht und Kunst, Abteilung für Mädchen- und Frauenbildung, 72-76.

Mayring, P. (2005). Qualitative Inhaltsanalyse. In: Flick, U., Kardorff, E., Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 4. Auflage, 468-475.

Mayring, P. (2007). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 9. Auflage.

Melina, K. (2004). Berufswahl und Bildungsentscheidungen von Mädchen und Frauen - Handlungsstrategien und pädagogische Konzepte wider den geschlecht-

lich geteilten Ausbildungs- und Arbeitsmarkt. Literaturanalyse und kollektive Erinnerungsarbeit. Wien: Diplomarbeit.

Merkens, H. (2003). Stichproben bei qualitativen Studien. In: Friebertshäuser, B., Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa Verlag, 97-106.

Meuser, M., Nagel, U. (2003). Das ExpertInneninterview – Wissenssoziologische Vorraussetzungen und methodische Durchführung. In: Friebertshäuser, B., Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa Verlag, 481-491.

Möller, B. (2005). Körperlichkeit, Selbstwert und Sexualität in der weiblichen Adoleszenz. In: Funk, H., Lenz, K. (Hrsg.): Sexualität: Diskurse und Handlungsmuster im Wandel. Weinheim und München: Juventa Verlag, 175-194.

Nissen, U., Keddi, B., Pfeil, P. (2003). Berufsfindungsprozesse von Mädchen und jungen Frauen. Erklärungsansätze und empirische Befunde. Opladen: Verlag Leske + Budrich.

Nowak, S. (2005). Vorbildung der Lehrlinge. Deutliche Unterschiede zwischen Buben und Mädchen. http://www.ibw.at/ibw_mitteilungen/art/now_192_05_wp.pdf (Download: 05.03.2010)

Nyssen, E. (1996). Mädchenförderung in der Schule. Ergebnisse und Erfahrungen aus einem Modellversuch. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Obermaier, H. (1994). Dokumentation der Enquete. Berufswahl von Mädchen. Perspektiven – Hindernisse – Konzepte. Wien: Bundesministerium für Unterricht und Kunst, Abteilung für Mädchen- und Frauenbildung.

Ostendorf, H. (2005). Steuerung des Geschlechtsverhältnisses durch eine politische Institution. Mädchenpolitik der Berufsberatung. Opladen: Leske + Budrich.

Ostner, I. (1978). Beruf und Hausarbeit. Die Arbeit der Frau in unserer Gesellschaft. Frankfurt am Main/New York: Campus Verlag.

Pfadenhauer, M. (2002). Auf gleicher Augenhöhe reden. Das Experteninterview – ein Gespräch zwischen Experte und Quasi-Experte. In: Bogner, A., Littig, B., Menz, W. (Hrsg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Opladen: Verlag Leske + Budrich, 113-130.

Pfingstmann, Ch., Fink, J. (1994). Elternarbeit: Erfahrungsaustausch, Möglichkeiten der Einbeziehung der Eltern, Rolle der Eltern bei der Berufswahlentscheidung von Mädchen. In: Bundesministerium für Unterricht und Kunst, Abteilung für Mädchen- und Frauenbildung. (Hrsg.): Dokumentation der Enquete. Berufswahl von Mädchen. Perspektiven - Hindernisse - Konzepte. Wien: Bundesministerium für Unterricht und Kunst, Abteilung für Mädchen- und Frauenbildung, 92-96.

Pimminger, I., Reiter, W., Sorger, C. (2002). Frauen in technischen Berufen in Oberösterreich. Befunde und Empfehlungen. Wien: Lechner, Reiter und Riesengfelder Sozialforschung OEG. http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub-/endbericht_frauen_in_technischen_berufen_in_o_.pdf (Download: 05.03.2010)

Popp, U. (1992). „Heiraten – das kann ich mir noch nicht vorstellen“ – Das psychosoziale Moratorium bei Jungen und Mädchen in der Oberstufe. In: Tillmann, J. (Hrsg.): Jugend weiblich – Jugend männlich. Sozialisation, Geschlecht, Identität. Opladen: Leske + Budrich, 51-64.

Pritzl, Ch. (1996). Arbeit und Beruf in den Lebensorientierungen von Jugendlichen – der Versuch einer Typologie. In: Raab, E. (Hrsg.): Jugend sucht Arbeit. Eine Längsschnittuntersuchung zum Berufseinstieg Jugendlicher. Weinheim und München: Juventa Verlag, 161-184.

Rabe-Kleberg, U. (1990). Geschlechterverhältnis und Bildung. Über das Ende einer Illusion. In: Rabe-Kleberg, U. (Hrsg.): Besser gebildet und doch nicht gleich! Frauen und Bildung in der Arbeitsgesellschaft. Bielefeld: Kleine Verlag, 235-250.

Rendtorff, B. (2006). Erziehung und Geschlecht. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer Urban.

Rettke, U. (1988). Die schrittweise 'Verweiblichung' der Berufsvorstellungen von Hauptschülerinnen. In: Pädagogik. Weinheim: Beltz, 40 (5), 16-19.

Scharmann, Th. (1965). Jugend in Arbeit und Beruf. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Schmid, K. (2003). Woher kommen die LehranfängerInnen? Aspekte der Bildungswahl am Übergang von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II. http://www.ibw.at/-ibw_mitteilungen/art/schm_100_03_wp.pdf
(Download: 05.03.2010)

Schudy, J. (2002). Berufsorientierung in der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Studienplan Pädagogik 2002.

http://studienservicecenter.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/SSC/SSC_PhilBild-/StudplanPaed_2002_1_AENDERUNG.pdf (Download: 05.03.2010)

Teubner, U. (2004). Beruf: Vom Frauenberuf zur Geschlechterkonstruktion im Berufssystem. In: Becker, R., Kortendiek, B. (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 429-436.

Tillmann, K.-J. (2007). Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 15. Auflage.

Tritscher-Archan, S. (2007). Die duale Ausbildung in Österreich. <http://www.ibw.at/-images/ibw/pdf/bbs/dualeausb.pdf> (Download: 08.04.2009)

Ulich, K. (1991). Schulische Sozialisation. In: Hurrelmann, K., Ulich, D. (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 377-396.

WeberMedia. (2009). ZukunftsBrachen. Das Magazin für Branche, Beruf und Bildung. Wien: WeberMedia, 79 (1), 8.

Wirtschaftskammer Niederösterreich. (2008). Lehrlinge und Ausbildungsbetriebe in Niederösterreich.

http://wko.at/wknoe/stat/Lehrlinge2008/Lehrlinge%20und%20%20Ausbildungsbetriebe%20in%20Nieder%20%20sterreich_01.pdf (Download: 05.03.2010)

Wollenschläger, E. (2000). Magersucht. Ursächliche und auslösende Faktoren. Marburg: Tectum Verlag.

10 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1:

„Dieser Aspekt ist für meine Berufswahl sehr wichtig“ (Führer/Feigel 2003, S. 20).

..... 44

Abbildung 2:

„Phasen von der späten Kindheit bis zum frühen Erwachsenenalter“ (Kasten 1999, S. 15).

..... 54

Abbildung 3:

„Mädchen- und Burschenanteil in den Berufen aus der Hitliste der Burschen“ (BMSG, Frauensektion und bm:bwk 2002. zit. n. Bican-Zehetbauer/Oswald 2002, S. 75).

..... 78

11 Anhang

INTERVIEWLEITFADEN

Zur Befragung von LehrerInnen, die an Haupt- sowie an Polytechnischen Schulen Berufsorientierung unterrichten

Gesprächseinstieg:

- Vielen Dank, Frau / Herr ..., dass Sie sich für dieses Interview Zeit genommen haben.
- Ich studiere an der Universität Wien Pädagogik und führe dieses Interview im Rahmen meiner Diplomarbeit durch.
- Mein Ziel ist es, zu eruieren, welche Handlungsmöglichkeiten für LehrerInnen im Rahmen des Berufsorientierungsunterrichts an Haupt- und Polytechnischen Schulen bestehen, um einer unreflektierten, traditionell weiblichen Lehrstellenwahl entgegenzuwirken.
- Da ich nicht so schnell mitschreiben kann, werde ich das Interview auf Tonband aufnehmen.
- Ich benötige die Aufzeichnung, um später die Interviews auswerten zu können.
- All Ihre Informationen bleiben anonym und werden vertraulich behandelt.
- Das Interview wird in etwa eine halbe bis eine dreiviertel Stunde dauern.
- Ich werde versuchen, im Verlauf des Interviews das von Ihnen Gesagte zu paraphrasieren, also mit meinen Worten zusammenfassen, um sicher zugehen, dass ich Sie auch richtig verstanden habe.
- Wenn Ihnen eine Frage unklar erscheint, scheuen Sie nicht davor zurück, nachzufragen.
- Jede Ihrer Erfahrungen in diesem Bereich ist für die Untersuchung relevant und hilfreich.

Fragestellungen:

1) Warum bzw. aufgrund welcher spezifischer Faktoren wählen laut Ihnen junge Frauen ihren zukünftigen Beruf zumeist innerhalb eines sehr kleinen Lehrstellenspektrums?

2) Welche Handlungsmöglichkeiten ergeben sich Ihrer Erfahrung nach im Rahmen des Berufsorientierungsunterrichts an Hauptschulen/Polytechnischen Schulen im Allgemeinen?

- Sollen spezifische Unterrichtsthemen besprochen werden – und wenn ja, welche?
- Soll der Unterricht in einer spezifischen Weise gestaltet werden – und wenn ja, wie?
- Soll im Rahmen des Unterrichts mit anderen spezialisierten Personen sowie außerschulischen Institutionen kooperiert werden – und wenn ja, mit welchen?
- Welche Schritte setzen Sie persönlich, um diesem Problemaspekt entgegenzuwirken?
- Stößt die Institution Schule Ihrer Meinung nach in diesem Zusammenhang an Handlungsgrenzen – und wenn ja, an welche?

3) Inwieweit wurden Sie im Rahmen ihrer Ausbildung bzw. Weiterbildungsbemühungen informiert und vorbereitet, um dem weiteren Bestehen dieses Problems durch Ihre Unterrichtsgestaltung bestmöglich entgegenzuwirken?

- Besteht bei Ihnen in diesem Zusammenhang ein – als persönlich wichtig erachteter – Weiterbildungsbedarf bzw. -wunsch?

Gesprächsabschluss:

- Vielen Dank, dass Sie sich für diese Befragung Zeit genommen haben.

BIRGIT BREITENEDER

- geboren am 09.08.1984 in Baden/NÖ
- 1991 – 1995 Volksschule in Baden/NÖ
- 1995 – 1999 Bundesrealgymnasium in Baden/NÖ
- 1999 – 2004 Handelsakademie in Baden/NÖ
- 2004 Matura
- WS 2004 ein Semester Psychologie
- 2005 – 2009 Diplomstudium Pädagogik an der Universität Wien: Institut für Bildungswissenschaft
- 252 Stunden wissenschaftliche Praktika beim Bezirksschulrat Baden sowie an der Universität Wien