

Faulstich-Wieland, Hannelore; Scholand, Barbara

**Working Paper**

## Gendersensible Berufsorientierung – Informationen und Anregungen: Eine Handreichung für Lehrkräfte, Weiterbildner/innen und Berufsberater/innen

Working Paper Forschungsförderung, No. 034

**Provided in Cooperation with:**

The Hans Böckler Foundation

*Suggested Citation:* Faulstich-Wieland, Hannelore; Scholand, Barbara (2017) : Gendersensible Berufsorientierung – Informationen und Anregungen: Eine Handreichung für Lehrkräfte, Weiterbildner/innen und Berufsberater/innen, Working Paper Forschungsförderung, No. 034, Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf, <https://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:101:1-201707111028>

This Version is available at:

<https://hdl.handle.net/10419/215966>

**Standard-Nutzungsbedingungen:**

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

**Terms of use:**

*Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.*

*You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.*

*If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.*

# WORKING PAPER FORSCHUNGSFÖRDERUNG

---

Nummer 034, Mai 2017

## Gendersensible Berufsorientierung – Informationen und Anregungen

Eine Handreichung für Lehrkräfte,  
Weiterbildner/innen und Berufsberater/innen

Hannelore Faulstich-Wieland und Barbara Scholand  
unter Mitarbeit von  
Tatjana Beer, Anna Lucht und Birgid Wallraf

---

**ISSN 2509–2359**

© 2017 Hans-Böckler-Stiftung  
Hans-Böckler-Straße 39, 40476 Düsseldorf  
[www.boeckler.de](http://www.boeckler.de)

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

# Inhalt

Abbildungsverzeichnis .....	4
Tabellenverzeichnis .....	4
Zusammenfassung .....	2
1. Nenn' mir einen Beruf und ich sage dir das Geschlecht ... ..	8
Zitierte Literatur .....	10
2. Unterschiede und Ungleichheiten sehen: Think twice! .....	13
2.1 „Wir sehen das so!“ Einstellungen junger Frauen und Männer: Mehr Gemeinsamkeiten als Differenzen? .....	14
2.2 Bildungsunterschiede – natürlich nicht natürlich .....	17
2.3 Berufs- und Studienwahlen? .....	18
2.4 Zeit ist Geld – mehr oder weniger! .....	21
2.5 „Ich Tarzan – du Jane?“ Vergeschlechtlichung von Arbeit und... ..	24
(Re-)Traditionalisierung von Familie .....	24
2.6 Schlussfolgerungen für eine gendersensible Berufsorientierung .....	27
2.7 Zitierte Literatur .....	28
3. Berufswahltheorien .....	32
3.1 Die Berufswahltheorie von John Holland .....	32
3.2 Die Berufswahltheorie von Linda S. Gottfredson .....	35
3.3 Sozial-kognitive Theorie und kaleidoskopische Laufbahnen.....	37
3.4 Zitierte Literatur .....	39
4. Gendersozialisation und Berufsfindung .....	42
4.1 Doing Gender – die interaktionelle Herstellung von Geschlecht .....	42
4.2 Genderkompetenz als Grundlage schulischer Berufsorientierung .....	46
4.3 Zitierte Literatur .....	48

5. Historische Entwicklung von Berufen – Geschlechtswechsel .....	51
5.1 Gesundheitswesen.....	51
5.2 Büroberufe.....	68
6. Was haben Hamburgerverkäuferinnen und Lebensversicherungs- vertreter gemeinsam? – Vergeschlechtlichungen von Berufen als soziale Konstruktion.....	76
6.1 „Serving Hamburgers and Selling Insurance“ .....	77
6.2 Röntgenassistent/innen – technische oder pflegerische Arbeit?.....	79
6.3 Ist Polizeiarbeit männlich oder weiblich? – Vergeschlechtlichungsprozesse im Unterricht erarbeiten .....	83
6.4 Zitierte Literatur .....	84
7. Berufe und Berufsfelder – was hat das mit mir zu tun? .....	86
7.1 Tätigkeitsschwerpunkte – Genderdimensionen in Berufen – Systematiken.....	88
7.2 Verbreiterung der „Zone der akzeptablen Berufsalternativen“ ..	100
7.3 Zitierte Literatur .....	108
8. Wege zum Beruf .....	109
8.1 Berufswunsch: Landschaftsarchitektin .....	112
8.2 Berufswunsch: Modedesigner .....	114
8.3 Berufswunsch: Rechtsanwalt .....	115
8.4 Berufswunsch: Ärztin.....	117
8.5 Zitierte Literatur .....	118
9. Lebensplanung und Beruf: Mein Leben mit 30/40 Jahren in einem Beruf .....	120
9.1 Arbeit und Leben als Tischlerin .....	121
9.2 Arbeit und Leben als Tischler.....	124
9.3 Arbeit und Leben als Arzt mit der Fachrichtung Anästhesie .....	127
10. Weiterführende Hinweise.....	136
Autorinnen.....	143

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: „The leaky pipeline“.....	23
Abbildung 2: Hexagonale Darstellung der Struktur der beruflichen Interessen nach Holland. Die Stärke der Kantenzüge ist proportional zur Ähnlichkeit der Typen untereinander.....	33
Abbildung 3: Idealisierte Darstellung der kognitiven Landkarte eines männlichen Jugendlichen mit Aspirationsfeld und Entwicklungsstufen nach Gottfredson (1981).....	36

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Ergebnisse der Ärztestatistik zum 31.12.2015.....	63
Tabelle 2: Systematik von Berufsfeldern .....	92
Tabelle 3: Berufe nach RIASEC, Eingangsqualifikation und Geschlechterzusammensetzung .....	100
Tabelle 4: Links für die Beschreibung der Berufe .....	103

## Zusammenfassung

Die Idee, eine Handreichung für Lehrkräfte und andere im Bereich von Berufsorientierung tätige Menschen zu schreiben, hat sich aus den gewonnenen Erkenntnissen einer Forschung an der Universität Hamburg im Zeitraum von 2/2013 bis 3/2017 entwickelt.

Forschungsleitende Frage der Projekte zu „Berufsorientierung und Geschlecht“ (gefördert durch die Max-Traeger-Stiftung und die Hans-Böckler-Stiftung) war, welche Zusammenhänge zwischen berufsorientierenden Maßnahmen an Schulen einerseits und Interessen sowie Plänen von Schülerinnen und Schülern andererseits bestehen. Aktuelle bildungs-, arbeitsmarkt- sowie gleichstellungspolitische Forderungen halten eine Erweiterung des Interessenspektrums der beruflichen Vorstellungen von Mädchen und Jungen für sehr wichtig. Entsprechend lautete die Forschungsfrage, wie es gelingt, ein Spektrum an Interessen und beruflichen Plänen zu entwickeln, das nicht durch geschlechtsstereotype und andere Einschränkungen begrenzt wird?

Die Forschungsergebnisse zeigten, dass die Realisierung der genannten Forderungen im Berufsorientierungsunterricht weitestgehend noch aussteht. Konkrete Konzepte, wie Berufsorientierungsunterricht geschlechtssensibel gestaltet werden kann, fehlen nach wie vor. Zwar gibt es öfter Hinweise wie bspw.: „Berufe sollten im Unterricht geschlechtssensibel bearbeitet werden.“ Doch was das bedeutet, worauf zu achten ist, um solch eine Aufgabe im Unterricht oder in anderen pädagogischen Situationen angemessen bearbeiten zu können, bleibt in der Regel offen. Diese Lücke soll mit der vorliegenden Handreichung gefüllt werden.

Die Handreichung kann sowohl im Fach „Berufsorientierung“ als auch im Fachunterricht Verwendung finden. Entsprechend richtet sie sich an Lehrkräfte, die entweder mit der Aufgabe der Berufs- und Studienorientierung betraut sind oder berufsorientierende Aspekte im Fachunterricht aufgreifen wollen, aber auch an Multiplikator/innen, die Lehrkräfte zu schulischer Berufsorientierung fortbilden sowie an Berufsberater/innen.

Die Handreichung ist so aufgebaut, dass sie zum einen vertiefende empirisch-theoretische Hintergründe über die Zusammenhänge von Berufswahlprozessen und die Rolle von Geschlecht dabei vorstellt. Zum anderen wird Material angeboten, das auch direkt für die Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern geeignet ist.

Nach einer Einführung präsentiert das zweite Kapitel zunächst einmal empirische Erkenntnisse: Anhand statistischer Daten wird aufgezeigt, wie sich die Geschlechter auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt verteilen. Festgestellt wird, dass die verschiedenen Institutionen nach wie vor deutlich geschlechtersegregiert sind. Diese Segregation des Arbeitsmarktes in

vertikaler sowie horizontaler Hinsicht hat Konsequenzen für die Gestaltung von Erwerbsverläufen bei Frauen und Männern. Nach wie vor greifen Paare häufig auf traditionelle Arbeitsteilungen zurück, wenn Kinder geboren werden. Mädchen sind sich bereits vor der Berufswahl im stärkeren Maße der Problematik der Vereinbarkeit von Familie/Care-Arbeit und Beruf bewusst als Jungen.

Das dritte und vierte Kapitel wenden sich den theoretischen Erklärungen für Berufsorientierungsprozesse zu. Zunächst werden vier Theorien vorgestellt, die die individuellen Einflussfaktoren von Berufswahlen erklären können. Anschließend wird aufgezeigt, wie Kinder und Jugendliche durch Interaktionen in den sozialen Kontexten Familie und Schule in geschlechterdifferenzierende Vorlieben und „Eigenschaften“ einerseits hinein sozialisiert werden und wie sie sich diese andererseits aktiv aneignen. In diesen Sozialisationsprozessen spielen (körper-)sprachliche Handlungen eine bedeutsame Rolle. Auf Grundlage dieser Erkenntnisse wird entfaltet, wie und in welchen Schritten sich Berufsberater/innen und Lehrkräfte Genderkompetenz aneignen können.

Der häufig vorzufindenden Annahme, „Männerberufe“ und „Frauenberufe“ hätten mit natürlichen Eigenschaften der Geschlechter zu tun, wird im fünften Kapitel entgegengewirkt: Anhand von „Geschlechtswechselln“ wird gezeigt, dass Berufe keineswegs immer das gleiche „Geschlecht“ hatten, sondern verbunden waren mit Verdrängungs- und Machtkämpfen. Wie solche Konstruktionsprozesse der Zugehörigkeit von Geschlecht zu bestimmten Berufen über als *weiblich* bzw. als *männlich* klassifizierte Tätigkeiten auch von Akteuren selbst als Abgrenzungskriterium genutzt werden, wird im sechsten Kapitel anhand zweier Beispiele erläutert und bietet einen ersten Anknüpfungspunkt für den Unterricht.

Insbesondere die Kapitel sieben bis neun sind geeignet, um als Materialien für die Arbeit mit den Jugendlichen genutzt zu werden.

Da beobachtet werden konnte, dass im Berufsorientierungsunterricht eine systematische Vermittlung von Berufen und Berufsfeldern häufig fehlt, statt dessen eher zufällig genannte Berufe in den Unterricht Eingang finden, somit andere ausgeschlossen werden, wurde eine Tabelle erstellt, die über Tätigkeiten einen Einstieg in Berufe und Berufsfelder vornimmt. Mit diesem tabellarischen Überblick wird verdeutlicht, wie Berufsbereiche anhand verschiedener Kriterien betrachtet werden und darüber Entstereotypisierungen erfolgen können. Außerdem wird eine Unterrichtseinheit vorgestellt, mittels derer die Schüler/innen ihre Zu- und Abneigungen gegenüber bestimmten Berufsbereichen reflektieren und auf diese Weise Berufe, die zuerst ausgeschlossen wurden, wieder in den Blick nehmen können.

Jugendliche wollen zu großen Teilen einen hohen Schulabschluss erreichen – oft das Abitur – und auch Eltern wünschen sich für ihre Kinder



den bestmöglichen Weg. Da dieser für viele zugleich nicht erreichbar sein wird, bietet das achte Kapitel Möglichkeiten an, den hohen Aspirationen der Jugendlichen gerecht zu werden, indem ihnen Anknüpfungspunkte aufgezeigt werden, wie sie in mehreren Schritten zu ihrem Wunschberuf kommen könnten. Das Unterrichtsmaterial zeigt Zusammenhänge von Bildungswegen und Berufseinmündungen auf, um die Potentiale möglicher „Umwege“ zu verdeutlichen.

Um die Berufswelt anschaulich zu erfahren und sowohl den Weg zu einem Beruf wie seinen Alltag kennen zu lernen, bietet das achte Kapitel den Weg über drei Interviews mit Berufstätigen, in denen die heute 30–40jährigen ihre Wege in Arbeit und Beruf schildern. Im Gegensatz zu Informationen über Berufe bspw. in den Steckbriefen auf Berufsorientierungsplattformen kann in real geführten Interviews erfahrbar werden, welche Auswirkungen die Ausübung eines Berufes auf andere Lebensbereiche hat. Hier können im Unterricht auch gewerkschaftliche Themen Eingang finden.

Die Handreichung schließt mit dem Verweis auf weitere geeignete Materialien für eine gendersensible Berufsorientierung.

# 1. Nenn' mir einen Beruf und ich sage dir das Geschlecht ...

Theoretisch stehen jungen Menschen – entsprechende Schulabschlüsse vorausgesetzt – heutzutage eine Vielzahl von Ausbildungsberufen und Studiengängen offen. Nach wie vor besteht jedoch eine starke Geschlechtersegregation auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt, und zwar in horizontaler wie vertikaler Hinsicht. Mit vielen Berufsbereichen sind nach wie vor Geschlechterbilder eng verknüpft – probieren Sie es aus: Was für Menschen sehen Sie jeweils vor Ihrem inneren Auge bei Stichworten wie „Maschinenbau“ oder „Pfleger“? An wen denken Sie, wenn Sie „Führungspersonal“ oder „Servicekräfte“ hören?

Wenn junge Frauen sich für einen technischen Beruf oder ein naturwissenschaftliches Studium entscheiden, wird dies keineswegs als Selbstverständlichkeit, sondern vielfach immer noch als „ungewöhnliche Ausnahme“ angesehen. Umgekehrt werden junge Männer, die einen erzieherischen, pflegenden oder sozialen Beruf ergreifen, entweder belächelt oder skeptisch bis misstrauisch betrachtet. Grundlage dieser Reaktionen sind stereotypisierende Annahmen über Geschlecht: „Mann-“ bzw. „Frau-Sein“ werden als zwei klar unterscheidbare, unveränderliche, sich ergänzende und aufeinander bezogene Existenzformen betrachtet. Dieses „kulturelle System der Zweigeschlechtlichkeit“ (Hagemann-White 1984) wird über eine Vielzahl an symbolischen wie realen Zu- und Anweisungen reproduziert, bspw. werden Tätigkeiten in Haushalt und Familie nach Geschlecht unterschiedlich verteilt bzw. ausgeübt (vgl. Allmendinger/Krug von Nidda/Wintermantel 2016, S. 39). In Schule und Unterricht werden Mädchen und Jungen different angesprochen und ihnen wird je Unterschiedliches zugetraut oder auch zugemutet. Neuere Schul- und Unterrichtsstudien haben teils subtile Mechanismen der Geschlechterdifferenzierung – des Doing Gender – offengelegt, die letztlich dazu führen, dass durch ungleich verteilte Aufmerksamkeit und Ent- bzw. Ermutigung junge Menschen berufliche Wege einschlagen, die ihren Fähigkeiten und Neigungen nicht unbedingt entsprechen. Dadurch gehen nicht nur Potenziale verloren, sondern es werden auch Lebenschancen blockiert und der Fortschritt in Richtung tatsächlicher Gleichstellung behindert.

Es gibt inzwischen zahlreiche Programme<sup>1</sup> und Literatur (z. B. Brüggemann/Rahn 2013; Büchter/Kremer/Zoyke 2014) dazu, wie (schulische) Berufsorientierung umgesetzt werden kann und soll, jedoch gibt es nur

---

1 Vgl. das Berufsorientierungsprogramm „BOP“ im Rahmen der Initiative „Bildungsketten“ der Bundesregierung – siehe <https://www.berufsorientierungsprogramm.de>, letzter Abruf 16.1.2017. Dieses wird seit 2014 durch die Allianz für Aus- und Weiterbildung flankiert.

wenige Materialien mit konkreten Vorschlägen, wie die „Gender-Dimension“ berücksichtigt werden kann. Viele Broschüren beschränken sich auf Hinweise zum Girls’ und Boys’ Day oder auf die Aufforderung, Rollenklischees bei der Berufswahl zu hinterfragen (z. B. Bertelsmann Stiftung et al. 2015, S. 139) oder auf formale Angaben wie diese: „In Übungen werden Schülerinnen und Schüler angeregt, Geschlechterrollen zu reflektieren“ (BMBF 2014, S. 8 f.).

Umgekehrt liegen inzwischen viele – aus der Erforschung von Unterricht hervorgegangene – Anregungen für einen geschlechterreflektierten Fachunterricht vor (Wedl/Bartsch 2015; Kampshoff/Wiepcke 2012; Budde/Scholand/Faulstich-Wieland 2008; Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2004), aber kaum welche, die sich auf berufsorientierenden Unterricht beziehen (Ausnahmen: Kampshoff/Wiepcke 2016; Makarova/Aeschlimann/Herzog 2016; Thiessen/Tremel 2015; Diesel-Lange 2011).

Benötigt werden daher Materialien, welche Berufsorientierung mit der sozialen Dimension Geschlecht verknüpfen und Konkretisierungen für eine genderkompetente schulische Berufsorientierung anbieten – vor allem vor dem Hintergrund, dass eine „breite Verankerung von Gendertrainings für Bildungspartner, insbesondere für den Bereich der Berufs- und Ausbildungsberatung“, wie sie im Ersten Gleichstellungsbericht der Bundesregierung 2011 empfohlen wird (Bundesministerium für Familie 2011, S. 101), noch lange nicht umgesetzt ist.

Die Notwendigkeit vertiefter Informationen lässt sich auch aus den in [Kapitel 2](#) dargestellten Befunden ableiten. Zudem soll Berufsorientierung in allen Bundesländern eine doppelte Verankerung finden: Sie soll sowohl als didaktisches Prinzip Eingang in alle Fächer finden, als auch an vielen Schulen als eigenes Fach etabliert werden – für das es aber bislang keine eigenständige Didaktik gibt. Häufig findet sich eine „Behelfsdidaktik“ aus Elementen von Arbeitslehre, Wirtschafts- und „Benimm“-Unterricht.

Diese Handreichung<sup>2</sup> bietet Materialien und Hinweise für eine gendersensible Berufsorientierung, die sowohl im Fach „Berufsorientierung“ als auch im Fachunterricht Verwendung finden können. Entsprechend richtet sie sich zum einen an Lehrkräfte, die entweder mit der Aufgabe der Berufs- und Studienorientierung betraut sind oder berufsorientierende Aspekte im Fachunterricht aufgreifen wollen, zum anderen an Multiplikator/innen, die Lehrkräfte zu schulischer Berufsorientierung fortbilden sowie auch an Berufsberater/innen.

---

2 Die Handreichung ist auf Basis der Forschungsergebnisse entstanden, die aus den Teilprojekten der Studie zu „Berufsorientierung und Geschlecht“ stammen. Finanziert wurden die Forschungsarbeiten durch die Hans-Böckler- und die Max-Traeger-Stiftung.

Die nachfolgenden Kapitel liefern empirisch-theoretisches Wissen als Basis für die Didaktisierung eines gendersensiblen Berufsorientierungsunterrichts. Weitere Kapitel zeigen Möglichkeiten auf, wie mit diesem Wissen Unterricht gestaltet werden kann. In [Kapitel 2](#) werden zunächst Erhebungen zu Geschlechterdifferenzen in den Einstellungen Jugendlicher sowie in Schule, Ausbildung, Beruf und Familie präsentiert. In [Kapitel 3](#) werden einige Berufswahltheorien vorgestellt und daraufhin untersucht, welchen Beitrag sie zur Überwindung von geschlechtertypischen Berufswahlen“ leisten können. [Kapitel 4](#) referiert Erkenntnisse zu geschlechtsbezogenen Sozialisations- und Berufsorientierungsprozessen und leitet daraus Merkmale einer professionellen, genderkompetenten Berufsorientierung ab. [Kapitel 5](#) zeigt auf, dass Berufe keineswegs immer das gleiche „Geschlecht“ hatten, sondern im historischen Verlauf „Geschlechtswechsel“ erfolgten, die mit Verdrängungsprozessen und Machtkämpfen verbunden waren. In [Kapitel 6](#) werden die sozialen Konstruktionsprozesse bei der Vergeschlechtlichung von Berufen konkretisiert, und zwar am Beispiel von zwei Verkaufsberufen und am Beruf der Röntgenassistent/in. [Kapitel 7](#) stellt verschiedene Systematiken von Berufen vor und verdeutlicht mit einem tabellarischen Überblick, wie Berufsbereiche anhand verschiedener Kriterien betrachtet werden und darüber Entstereotypisierungen erfolgen können. Außerdem wird eine Unterrichtseinheit vorgestellt, mittels derer die Schüler/innen ihre Zu- und Abneigungen gegenüber bestimmten Berufsbereichen reflektieren können. Unterrichtsmaterial bietet auch [Kapitel 8](#), in dem die Zusammenhänge von Bildungswegen und Berufseinmündungen betrachtet werden, um die Potentiale möglicher „Umwege“ zu verdeutlichen. Anschließend werden in [Kapitel 9](#) Interviews präsentiert, in denen heutige Berufstätige im Alter von 30, 40 Jahren ihre Wege in Arbeit und Beruf darstellen und die Auswirkungen ihrer Tätigkeiten schildern. Im [Kapitel 10](#) verweisen wir auf weitere geeignete Materialien für eine gendersensible Berufsorientierung.

## Zitierte Literatur

- Allmendinger, Jutta/Krug von Nidda, Sophie/Wintermantel, Vanessa (2016): Lebensentwürfe junger Frauen und Männer in Bayern. München: Friedrich Ebert-Stiftung.
- Bertelsmann Stiftung/Netzwerk SchuleWirtschaft/MTO Psychologische Forschung und Beratung GmbH (Hrsg.) (2015): Leitfaden Berufsorientierung. Praxishandbuch zur qualitätszentrierten Berufs- und Studienorientierung an Schulen. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.

- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2014): Geschlecht und Berufswahl – Horizonte erweitern. Gute Praxis: Gender im Berufsorientierungsprogramm. Bonn.
- Brüggemann, Tim/Rahn, Sylvia (Hrsg.) (2013): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster, Westf: Waxmann.
- Büchter, Karin/Kremer, H.-Hugo/Zoyke, Andrea (2014): Editorial zur Ausgabe 27: Berufsorientierung. In: bwp@, S. 1–7.
- Budde, Jürgen/Scholand, Barbara/Faulstich-Wieland, Hannelore (2008): Geschlechtergerechtigkeit in der Schule. Eine Studie zu Chancen, Blockaden und Perspektiven einer gender-sensiblen Schulkultur. 1. Aufl., Weinheim: Juventa.
- Bundesministerium für Familie, Senioren Frauen und Jugend (2011): Neue Wege – Gleiche Chancen. Gleichstellung von Frauen und Männern im Lebensverlauf. Erster Gleichstellungsbericht, Bonn.
- Diesel-Lange, Katja (2011): Berufswahlprozesse von Mädchen und Jungen. Interventionsmöglichkeiten zur Förderung geschlechtsunabhängiger Berufswahl. Berlin: Lit.
- Faulstich-Wieland, Hannelore/Weber, Martina/Willems, Katharina (2004): Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen. Weinheim: Juventa-Verl.
- Hagemann-White, Carol (1984): Sozialisation: weiblich – männlich? Opladen: Leske & Budrich.
- Kampshoff, Marita/Wiepcke, Claudia (2016): Geschlechterbezogene Berufsorientierung für MINT-Berufe. In: Kampshoff, Marita/Wiepcke, Claudia (Hrsg.): Vielfalt geschlechtergerechten Unterrichts. Ideen und konkrete Umsetzungsbeispiele für die Sekundarstufen. Berlin: epubli, S. 5–35.
- Kampshoff, Marita/Wiepcke, Claudia (Hrsg.) (2012): Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik. 1. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Makarova, Elena/Aeschlimann, Belinda/Herzog, Walter (2016): „Ich tat es ihm gleich“ – Vorbilder junger Frauen mit naturwissenschaftlich-technischer Berufswahl. In: bwp@, Spezial 12 Berufsorientierung im Lebenslauf, S. 1–19.
- Thiessen, Barbara/Tremel, Inken (2015): „Aber im normalen Unterricht ist das für mich als normaler Lehrer eigentlich in meinen Fächern sehr schwierig“ – Herstellung von Gender-„Normalität“ im berufsorientierenden Unterricht. In: Wedl, Juliette/Bartsch, Annette (Hrsg.): Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung. 1. Aufl., Bielefeld: transcript, S. 67–81.

Wedl, Juliette/Bartsch, Annette (Hrsg.) (2015): Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung. 1. Aufl., Bielefeld: transcript.

## 2. Unterschiede und Ungleichheiten sehen: Think twice!

Wenn wir im Folgenden Studien und Statistiken vorstellen, geht es uns darum, durch die „Gender-Brille“ kritisch auf diese Daten zu schauen, um auf bestehende geschlechtsbezogene Ungleichheiten hinzuweisen. Wir greifen statistische Daten auf, die mit der vereinfachenden Kategorisierung in männlich-weiblich arbeiten. Statistiken folgen in der Regel dem gesetzlich verankerten Zwang zu einer eindeutigen Zuordnung, welche wiederum einer sozialen Praxis entspricht. Erst seit dem 1. November 2013 gibt es mit der Änderung des § 2, Abs. 3 des Personenstandsgesetzes die Möglichkeit, statt m oder w ein x einzutragen – x steht dafür, dass das Kind weder dem weiblichen noch dem männlichen Geschlecht zugeordnet werden kann. Bislang wird diese dritte Möglichkeit der (Selbst-)Kategorisierung vom Statistischen Bundesamt in der Darstellung von z. B. Erwerbstätigenzahlen nicht genutzt.

Mit dem Rückgriff auf Erhebungen, die eine Entweder-Oder-Zuordnung vornehmen, ist die Gefahr verbunden, dass Ergebnisse nicht als *geschlechtsdeskriptiv*, sondern als *geschlechtsnormativ* aufgefasst werden<sup>1</sup> – also als Bestätigung einer immer schon vorausgesetzten Differenz. Beim Lesen der folgenden Abschnitte gilt es bewusst zu halten – think twice –, dass „männlich“ und „weiblich“ hier als *Strukturkategorien* fungieren, d. h. als Begriffe, die eine Darstellung (durchaus widersprüchlicher) gesellschaftlicher Verhältnisse ermöglichen – nicht aber Rückschlüsse auf Eigenschaften einzelner Personen oder Personengruppen zulassen:

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

In den folgenden Abschnitten greifen wir zunächst die jüngste Shell Jugendstudie auf, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Einstellungen heutiger Jugendlicher herauszuarbeiten. In den weiteren Kapiteln nutzen wir insbesondere die aufbereiteten Statistiken des fortlaufend aktualisierten WSI Genderdatenportals der Hans-Böckler-Stiftung. Diese Datenbank ([http://www.boeckler.de/wsi\\_38957.htm](http://www.boeckler.de/wsi_38957.htm) – letzter Abruf 16.1.2017) bietet eine verlässliche Grundlage, die z. B. auch für den ge-

---

1 Deutlich wird dies z.B. auch dann, wenn Interessentests eine geschlechterdifferenzierende Normierung vornehmen – vgl. dazu die Kritik von Bergmann (2003).

sellschaftswissenschaftlichen Unterricht genutzt werden kann und aus der jeweils aktuelle Grafiken und Tabellen heruntergeladen werden können. Über die Informationen aus der Datenbank hinaus wird für das jeweilige Thema einschlägige Literatur herangezogen.

## 2.1 „Wir sehen das so!“ Einstellungen junger Frauen und Männer: Mehr Gemeinsamkeiten als Differenzen?

Zieht man die Ergebnisse der 17. Shell Jugendstudie (Albert/Hurrelmann/Quenzel 2015) heran, so ist das Geschlecht in Bezug auf Benachteiligung gegenüber der sozialen Herkunft von geringerer Bedeutung und Geschlechterdifferenzen haben sich z. T. nivelliert. So haben, bezogen auf Bildungsaspirationen, Jungen gegenüber Mädchen nachgezogen, ihre Angaben zum schulischen Ehrgeiz weisen leicht höhere Werte auf (ebd., S. 15) als noch bei der letzten Erhebung: 54 Prozent der Jungen (2010: 51 %) und 56 Prozent der Mädchen (2010: 60 %) möchten das Abitur erwerben (ebd., S. 70).

Auch in ihren Wertorientierungen sind sich die Jugendlichen ähnlich (ebd., S. 262 f.): „Gute Freunde haben, die einen anerkennen“, „Einen Partner haben, dem man vertrauen kann“, „Eigenverantwortlich leben und handeln“, „Von anderen Menschen unabhängig sein“, „Gesetz und Ordnung respektieren“ sowie „Das Leben in vollen Zügen genießen“ sind Aussagen, die eine hohe Zustimmung finden und bei denen die Differenzen nach Geschlecht gering ( $\leq 5\%$ ) sind. Zwar zeigen sich Unterschiede bei Aussagen wie „Ein gutes Familienleben führen“ (m=87 %, w=93 %), „Nach Sicherheit streben“ (m=75 %, w=82 %), „Gesundheitsbewusst leben“ (m=75 %, w=84 %) und „Sich bei Entscheidungen auch nach Gefühlen richten“ (m=74 %, w=85 %), jedoch sind insgesamt die Zustimmungsraten bei jungen Männern wie Frauen hoch bis sehr hoch.

Ebenfalls geschlechterübergreifend wünschen sich viele Jugendliche an erster Stelle einen Beruf, der mit „Erfüllung“ und „Planbarkeit“ (ebd., S. 16) einhergeht sowie „die Vereinbarkeit von Arbeit, Freizeit und Familie“ ermöglicht (ebd., S. 13). Das Bedürfnis nach „Sicherheit“ steht im Vordergrund, demgegenüber ist „Karriere zweitrangig“ (ebd., S. 16). Entlang von fünf Aspekten – Nutzenorientierung, Erfüllung, Vereinbarkeit, Planbarkeit und Karriere – wurden geschlechterübergreifend vier empirische „Grundtypen“ (ebd., S. 17) ermittelt:

- Die „Durchstarter“ (37 %): Bei ihnen ist ein „sowohl als auch“ aller Aspekte anzutreffen, wobei sich „Arbeit an das Leben anzupassen [hat]“ (ebd.).



- Die „Idealisten“ (18 %): Bei ihnen steht die Sinnstiftung, also die Erfüllung durch einen Beruf, im Vordergrund.
- Die „Bodenständigen“ (27 %): Diese sehen vor allem Nutzen und Karriereoptionen eines Berufs als für sich wichtig an.
- Die „Distanzierten“ (18 %): Diese zeigen in Bezug auf alle fünf Aspekte geringer ausgeprägte Erwartungen als die zuvor genannten Gruppen.

Diese Grundtypen stellen sicherlich nur eine mögliche Form der Typenbildung dar; es wird damit eine vom Einzelfall abstrahierende Einordnung vorgenommen, die keinesfalls als Ausgangspunkt für eine individuelle Berufsberatung genutzt werden kann. Die Grundtypen legen aber nahe, so folgert das Shell Studienteam Mathias Albert, Klaus Hurrelmann und Gudrun Quenzel, dass Berufsorientierung über differenzierte Angebote erfolgen sollte, welche mindestens die genannten fünf Aspekte abdecken.

Bei einem zweiten Blick auf die Daten der 17. Shell Jugendstudie zeigen sich gruppenbezogene Differenzen nach männlich-weiblich: So sind in der Gruppe der „Durchstarter“ zu 61 Prozent Mädchen/junge Frauen, zu 39 Prozent Jungen/junge Männer vertreten. Bei den „Idealisten“ finden sich ebenfalls mehr Personen, die die Kategorie „weiblich“ angegeben haben. Bei den „Bodenständigen“ ebenso wie bei den „Distanzierten“ ist das Verhältnis (fast) genau umgekehrt: 37 (w) zu 63 Prozent (m) bzw. 40 (w) zu 60 Prozent (m).

Zusammengefasst wird die Gruppe der Umfrage-Teilnehmenden, die sich als weiblich eingeordnet hat, auf Grundlage ihres Ankreuzverhaltens mehrheitlich als „idealistisch“ und „durchstartend“ eingestuft, während Teilnehmende mit der Kennzeichnung „männlich“ mehrheitlich zu den Bodenständigen und Distanzierten gezählt werden. Das heißt, es sind überwiegend Frauen, die angeben, besonders engagiert zu sein, und zwar nicht nur im Hinblick auf den Beruf, sondern auch bezogen auf Familie und Kinder. Als „überaus bemerkenswert“ werden die folgenden Ergebnisse von den Autor/innen der Shell Jugendstudie eingeschätzt, die sich auf die „Bedeutung von Familie und Kindern für das Lebensglück nach Typus der Berufsorientierung“ beziehen:

„So wie die Durchstarter ‚alles‘ im Beruf wollen, wollen sie auch ‚alles‘ außerhalb des Berufs. Unter ihnen sind der Kinderwunsch (71 %) und die subjektive Notwendigkeit von Familie (71 %) und Kindern (52 %) für das eigene Lebensglück im Vergleich zu den anderen Gruppen besonders hoch ausgeprägt. Einzig die Idealisten liegen beim Kinderwunsch (73 %) noch höher. Dagegen liegen die Distanzierten in diesen Fragen unter dem Durchschnitt“ (ebd., S. 95).

Betrachtet man die Angaben zum Item „Man braucht eine Familie um glücklich zu leben“ für sich, stimmen männliche Jugendliche zu 57 Prozent dieser Aussage zu, weibliche hingegen zu 70 Prozent. Die

Bedeutung von eigenen Kindern liegt, wie auch schon bei den letzten beiden Shell Jugendstudien 2006 und 2010, unter 50 Prozent; nur 44 Prozent der w-Personen und 37 Prozent der m-Personen stimmen der Aussage „Man braucht eigene Kinder“ zu. Demgegenüber liegen die prozentualen Angaben zum *Kinderwunsch* zwar deutlich höher, aber gegenüber früheren Befragungen auf einem (noch) niedrigeren Niveau: Nur 60 Prozent der männlichen und 69 Prozent der weiblichen Jugendlichen geben an, einen *Kinderwunsch* zu haben. Die Autor/innen der Studie vermuten: „Vieles deutet darauf hin, dass die jungen Leute die Sorge haben, ihre ‚Work-Life-Balance‘ nicht so herstellen zu können, dass sie ihre Karriere mit den Kinderwünschen in Einklang bringen können“ (ebd. 62 f.).

Als Fazit der Studie kann man festhalten, dass sich im Bildungsbereich und bei den Wertorientierungen eher nur geringe Unterschiede zwischen den Angaben der beiden Gruppen finden. Deutliche Differenzen zeigen sich hingegen bei den Typen der beruflichen Orientierung und, unabhängig davon betrachtet, hinsichtlich der Angaben zum Familien- und *Kinderwunsch*. Folgt man der Vermutung der Autor/innen der Shell Jugendstudie, so ist die Frage der „Work-Life-Balance“ ein, wenn nicht *das* zentrale Thema im Kontext beruflicher Orientierung von Jugendlichen. Während jedoch junge Männer die Balance eher durch Verzicht auf Kinder/Familie anzustreben scheinen, scheinen junge Frauen eher bereit zu sein, eine „Doppelbelastung“ in Kauf zu nehmen (vgl. auch Wippermann 2016).

Die in der Überschrift gestellte Frage – mehr Gemeinsamkeiten als Differenzen? – kann zwar in Bezug auf die *Einstellungen* zu Familie und Beruf nahezu bejaht werden. Betrachtet man jedoch die *Praxis* von Paaren (siehe [Kapitel 2.3](#) und [2.4](#)) wird deutlich, dass es sich dabei überwiegend (und immer noch) um eine „rhetorische Modernisierung“ (Wetterer 2005) handelt, da die historisch gewachsene „institutionelle Reflexivität“<sup>2</sup> (ebd.) dieser Modernisierung nicht so schnell folgt, so dass arbeitsteilige Geschlechterarrangements im Raum der Familie in der Regel zu Lasten der Karriere von Frauen getroffen werden – Ausnahmen bestätigen bislang die Regel.

---

2 Der Begriff der „institutionellen Reflexivität“ geht auf den amerikanischen Soziologen Erving Goffman (Goffman 1994) zurück und meint, dass Einrichtungen des Rechts, der Pädagogik, des Politischen und Sozialen usw. durch eine unterschiedliche Behandlung von Frauen und Männern, Mädchen und Jungen Geschlechterdifferenzen erst (mit) hervorbringen, auf die sie sich einzustellen meinen – was einem Zirkelschluss gleichkommt. Ein Beispiel ist die „Kultur“ geschlechtsgetrennter Toiletten – eine „geschlechtslose“ Alternative hierzu wären einzelne, vollständig abgeschlossene Toiletten.

## 2.2 Bildungsunterschiede – natürlich nicht natürlich

Verschiedene Studien zeigen, dass bezüglich einiger Kompetenzen bzw. fächerbezogener Leistungen statistisch gesehen Unterschiede nach der dual erfassten Kategorie Geschlecht zu finden sind. Dies betrifft in Deutschland zum einen die mathematischen Leistungen, bei denen Jungen, und zum anderen die Lesefähigkeiten, bei denen Mädchen einen Vorsprung haben – wobei die Unterschiede *innerhalb* der Genusgruppen größer sind als zwischen ihnen (vgl. Budde 2008). Bei diesen und weiteren Kompetenzunterschieden spielen u. a. Einstellungen der Lehrkräfte (z. B. Ditton 2016), interaktionelle Praktiken im Unterricht (z. B. Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2004; Budde/Scholand/Faulstich-Wieland 2008), Effekte von Fachkulturen (z. B. Willems 2007) sowie Merkmale von Schule und Klasse (z. B. Klieme/Vieluf 2013) eine Rolle. Die Differenzen und aus ihnen resultierende Ungleichheiten verweisen sowohl auf die Notwendigkeit einer „reflexiven Koedukation“ (Faulstich-Wieland 1991; Krienbaum 2010) als auch auf das Erfordernis einer stärkeren Explizitheit und Transparenz in der unterrichtlichen Kommunikation (vgl. Ditton 2016, S. 305).

Blickt man auf das Selbstvertrauen und die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Jungen und Mädchen, zeigen sich Unterschiede in der Attribuierung der eigenen schulischen Erfolge bzw. Misserfolge: Während Jungen häufig gute Noten auf eigene Fähigkeiten, schlechte Bewertungen dagegen auf externe Faktoren zurückführen, ist es bei Mädchen in der Regel umgekehrt (vgl. Rustemeyer 2009): Gute Noten werden als „Glück“ oder „Zufall“ angesehen, schlechte Bewertungen als eigene Unzulänglichkeit gesehen. Diese Unterschiede stehen in Zusammenhang mit den geschlechtstypischen Erwartungen, die im (schulischen) Sozialisationsprozess an Jungen und Mädchen gestellt werden ([vgl. Kapitel 4](#)). Konstruktive Rückmeldungen von Lehrkräften, die auf der Basis von erbrachten Leistungen erfolgen, tragen dazu bei, Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen zu stärken bzw. auch zu korrigieren: Schüler/innen erfahren, dass ihre (Lern-)Handlungen ihr Leistungsvermögen beeinflussen können. Im Hinblick auf junge Frauen zeigt eine aktuelle Studie, dass sowohl männliche wie weibliche Vorbilder das Interesse für technische Bereiche erweitern und das Selbstvertrauen in eigene technische Fähigkeiten befördern können (Makarova/Aeschlimann/Herzog 2016). Ob dies ebenfalls für die Ausbildung sozialer Interessen bei Jungen gilt, ist noch wenig untersucht. Erfahrungen aus Praxisprojekten zeigen, dass sich Jungen bei entsprechender Vermittlung, Begleitung und Anleitung, bspw. für erzieherische Tätigkeiten begeistern und eine Steige-

rung des Selbstwertgefühls erfahren können (Melcher 2012) – eine Berufsausbildung oder ein Studium in diesem Bereich beginnen jedoch nach wie vor nur sehr wenige.

An den Bildungsabschlüssen nach Geschlecht im Zeitverlauf (vgl. Grafik unter <http://boeckler.de/52377.htm> – letzter Abruf 16.1.2017) ist zu erkennen, dass der Anteil derer, die das Abitur erwerben, insgesamt gestiegen ist und junge Frauen hier einen deutlichen Vorsprung erlangt haben: Im Jahr 2013 haben 50,8 Prozent der jungen Frauen das Abitur erworben, demgegenüber liegt der Anteil der jungen Männer bei nur 43,5 Prozent. Im Gegenzug ist der Anteil der Jungen, die nur den Hauptschulabschluss erwerben, deutlich höher als bei den Mädchen: 22 Prozent zu 14,4 Prozent. Jungen werden durch schulische Lernangebote insgesamt schlechter erreicht als Mädchen, d. h. sie verbleiben im schulischen Rahmen unterhalb ihrer Leistungsmöglichkeiten. Dies gilt vor allem für sozial benachteiligte Jungen (vgl. Budde 2008). Den mittleren Schulabschluss erwirbt knapp ein Drittel der Schüler und Schülerinnen – er ist damit nach wie vor von Bedeutung hinsichtlich des Übergangs in eine berufliche Ausbildung im dualen System oder an einer der Berufsfachschulen. Im Vergleich zu anderen Ländern ist in Deutschland die Bedeutung der Schulabschlüsse für Chancen und Laufbahnentwicklung enorm, was Jugendlichen in der Regel auch bewusst ist und sich z. B. daran zeigt, dass viele das Abitur anstreben (vgl. z. B. Albert/Hurrelmann/Quenzel 2015, S. 70).

## 2.3 Berufs- und Studienwahlen?

Die Qualifizierungen für Berufe sind in der Bundesrepublik Deutschland stark ausdifferenziert und permanent in Veränderung. Anpassungsbedarfe für duale Ausbildungen wie auch für Studiengänge ergeben sich aufgrund neuer Entwicklungen und Erkenntnisse – Stichworte sind hier z. B. Digitalisierung und Technologisierung, Nachhaltigkeit, Akademisierung bzw. Verwissenschaftlichung sowie Internationalisierung. So startete das Ausbildungsjahr am 1. August 2016 mit neun modernisierten Ausbildungsordnungen (<https://www.bibb.de/de/41.php> – letzter Abruf 16.1.2017). Infolge der Umstellung auf das Bachelor-/Mastersystem und der zunehmenden Etablierung privater Hochschulen sind unüberschaubar viele neue, auch unmittelbar berufsqualifizierende Studiengänge entstanden. Insgesamt gesehen ist das Bildungssystem formal durchlässiger, aber nicht unbedingt transparenter geworden: ein gewünschter Beruf lässt sich in der Regel auf verschiedenen Wegen erreichen ([vgl. Kapitel 8](#)).

Hinsichtlich der Ausbildungsstrukturen und Abschlussmöglichkeiten lassen sich drei Wege unterscheiden: Eine berufliche Ausbildung im dualen System, eine schulische Berufsausbildung oder ein Studium. Es gilt längst nicht mehr die Regel, dass diese Segmente sich hinsichtlich der erforderlichen Schulabschlüsse unterscheiden: Zwar gibt es formal für die Berufsausbildung im dualen System keine Regeln zur Eingangsqualifikation, faktisch aber entscheiden die einstellenden Betriebe darüber, welchen Schulabschluss sie voraussetzen. Auch für ein Studium gibt es sehr unterschiedliche Eingangsvoraussetzungen – man kann mittlerweile auch ohne eine Hochschulzugangsberechtigung studieren, allerdings ist in stark nachgefragten Fächern in der Regel ein bestimmter Notendurchschnitt erforderlich.

In allen Qualifizierungsformen findet sich nach wie vor eine ausgeprägte Geschlechtersegregation. Im dualen System der Berufsausbildung (vgl. BMBF 2016) beginnt jedes Jahr gut eine halbe Million junger Menschen ihre Ausbildung. Bis 2012 umfasste die duale Ausbildung damit den größten Anteil der Qualifizierungen – wobei mehr als ein Viertel der Auszubildenden über eine Hochschulzugangsberechtigung verfügt. Seit 2013 übersteigt die Zahl der Studienanfänger/innen die der Auszubildenden im ersten Ausbildungsjahr (ebd., S. 6).

Es gibt mehr als 300 Ausbildungsberufe, die in sieben Berufsbereiche unterschieden werden: Den größten Anteil mit 59 Prozent der neu abgeschlossenen Verträge bilden die Ausbildungsberufe im Bereich der Industrie- und Handelskammern. Der zweitgrößte Bereich sind mit 27,1 Prozent die Handwerksberufe, gefolgt von den Freien Berufen (8,2 %). Der Öffentliche Dienst (2,4 %) und die Landwirtschaft (2,6 %) liegen deutlich dahinter. Ausbildungen in der Hauswirtschaft machen nur noch 0,4 Prozent aus und die Seeschifffahrt ist mit 169 neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen prozentual quasi nicht mehr ausweisbar (ebd., S. 25). Das duale System ist insgesamt „männerdominiert“: Gut 60 Prozent der Auszubildenden sind männlich und nur knapp 40 Prozent weiblich (ebd., S. 34). In bestimmten Berufsbereichen sieht die Verteilung anders aus: So finden sich in den Freien Berufen und in der Hauswirtschaft jeweils mehr als 90 Prozent Frauen unter den Auszubildenden; im Öffentlichen Dienst sind sie zu fast Zweidrittel vertreten; in Industrie und Handel entspricht ihr Anteil dem Gesamtanteil, während sie im Handwerk und in der Landwirtschaft nur jeweils ein Viertel der Auszubildenden stellen.

Unter den mehr als 300 Ausbildungsberufen finden sich jedoch viele mit nur wenigen Auszubildenden – oder anders gesagt: Es gibt bei jungen Frauen wie bei jungen Männern eine Konzentration auf wenige Berufe. Drei Viertel der jungen Frauen sind in einem von 25 Berufen zu finden: An erster Stelle steht dabei der Beruf der Kauffrau für Büromanagement,

an zweiter der der Medizinischen Fachangestellten. Die verschiedenen kaufmännischen Berufe stellen den Großteil dieser Berufe. Nach dem Beruf der Zahnmedizinischen Fachangestellten findet sich außerdem noch der Friseurberuf und der Beruf der Augenoptikerin unter diesen 25 Berufen (ebd., S. 33). Junge Männer konzentrieren sich zu gut 60 Prozent auf 25 Berufe. Bei ihnen stehen die Berufe Kraftfahrzeugmechaniker und Elektroniker auf den beiden ersten Plätzen. Auch kaufmännische Berufe werden häufig gewählt, allerdings nicht in gleichem Maße wie von den jungen Frauen. Insgesamt sind in den handwerklich-technischen Berufen (ebd., S. 34) überwiegend junge Männer vertreten, wobei ein großer Teil dieser Ausbildungsberufe im Fertigungssektor angesiedelt ist. Berufe mit hohem Frauenanteil gehören hingegen fast ausschließlich dem Dienstleistungssektor an. Auch die vollqualifizierenden schulischen Berufsausbildungen, die vor allem Ausbildungsgänge im Sozial- und Erziehungsbereich umfassen, haben einen Anteil von 75 Prozent Frauen (ebd., S. 35).

Im Hochschulbereich gibt es mittlerweile über 18.000 Studiengänge, die zudem auf ein immer differenzierter werdendes Hochschulsystem verteilt sind<sup>3</sup>. Zunehmend finden sich auch duale Studiengänge, d. h. das System der dualen Berufsausbildung wird vertikal ausgeweitet und Betriebe haben die Möglichkeit, in Kooperation mit privaten oder öffentlichen (Fach-)Hochschulen ihr Personal schon in der Ausbildung auf qualifiziertere Aufgaben vorzubereiten bzw. dafür zu rekrutieren.

Auch der Sektor der hochschulischen Bildung hat sich geschlechterbezogen ausdifferenziert. Bei beiden Geschlechtern gehören die Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften zu den mit am häufigsten gewählten Studienfächern. Von den Ingenieurwissenschaften werden nach wie vor überwiegend junge Männer angezogen: Der Frauenanteil ist in den letzten rund 40 Jahren gerademal von 7,8 (1976) auf 23,7 (2013) bzw. 24,6 Prozent inkl. Informatik (2015) angestiegen<sup>4</sup>. Überproportional viele junge Frauen finden demgegenüber die Sprach- und Kulturwissenschaften attraktiv (vgl. Statistisches Bundesamt 2016a; siehe auch <http://www.boeckler.de/52368.htm> – letzter Abruf 16.1.2017).

Wenngleich sich also Bereiche finden, in denen nach traditioneller, geschlechtsdualer Auszählung Frauen und Männer mittlerweile zu (fast) gleichen Anteilen vertreten sind, gibt es immer noch viele Berufsfelder, die entweder von Frauen oder von Männern dominiert werden (vgl. zur Segregation des Arbeitsmarktes: <http://www.boeckler.de/53494.htm> –

---

3 vgl. <https://bildungsklick.de/hochschule-und-forschung/meldung/che-ueber-18000-studiengaenge-in-deutschland-vielfalt-hat-gute-gruende/> – letzter Abruf 16.1.2017

4 siehe <http://www.komm-mach-mint.de/Service/Daten-Fakten/2015/Studienanf-FG-Ing-Studienjahr-2015> – letzter Abruf 16.1.2017

letzter Abruf 16.1.2017; [siehe auch Kapitel 7](#)). Vor diesem Hintergrund kann von selbstbestimmten Berufs- und Studienwahlen nur bedingt gesprochen werden: Die Macht der faktisch erscheinenden Geschlechterunterschiede entfaltet einen Sog, dem sich einzelne Subjekte meist nur mit entsprechender Unterstützung durch ihr Umfeld entziehen können.

## 2.4 Zeit ist Geld – mehr oder weniger!

Neben der horizontalen Segregation des Arbeitsmarktes sind im Erwerbsleben weitere Ausdifferenzierungen nach Geschlecht nachweisbar: So liegt 2014 die Quote der 24- bis 64-jährigen erwerbstätigen Frauen bei 73 Prozent, die der Männer bei 82 Prozent (Statistisches Bundesamt 2016b, S. 6). Nahezu die Hälfte der Frauen (47 %) arbeitet in Teilzeit, davon wiederum 13 Prozent unfreiwillig; von den Männern arbeiten 91 Prozent in Vollzeit und nur 9 Prozent in Teilzeit, davon wiederum 24 Prozent ungewollt (ebd., S. 48). Der Frauenanteil am gesamten (entlohnten) Arbeitszeitvolumen der abhängig Beschäftigten liegt bei nur knapp 41 Prozent (Wanger 2015).

Gesamtgesellschaftlich betrachtet sind die Chancen, Vermögen über Einkommen zu bilden, sehr ungleich verteilt. Betrachtet man die Einkommen von Arbeitnehmenden unter der Geschlechterperspektive, zeigen sich auch hier wieder Unterschiede. Von den kinderlosen Beschäftigten im Alter von 25 bis 55 Jahren (2010: 25 bis 60 Jahren) mit deutscher Staatsbürgerschaft arbeiteten 2015 schätzungsweise 65 Prozent (2010 tatsächlich: 62 %) der Frauen und 31 Prozent (2010 tatsächlich: 29 %) der Männer *ohne* dadurch ein langfristig existenzsicherndes Einkommen zu erzielen, d. h. ein Einkommen, das bei Veränderungen in der Lebenssituation ein Auskommen mit Arbeitslosengeld ermöglichen würde; des Weiteren verdienen 2015 schätzungsweise 80 Prozent (2010 tatsächlich: 74 %) der weiblichen und 51 Prozent (2010 tatsächlich: 43 %) der männlichen Erwerbstätigen mit Kindern nicht genug, um langfristig für sich und den Nachwuchs sorgen zu können (alle Angaben für 2015: Pimminger 2015, S. 38; alle Angaben für 2010: Pimminger 2012, S. 32).

Insgesamt gilt, dass viele der männlich dominierten Berufe und Studiengänge in kapitalstarken Branchen angesiedelt sind, in denen gut verdient wird. Genderklischees führen dazu, dass Bereiche, in denen es um viel Geld geht und der Wettbewerb stark ausgeprägt ist, von Männern eher angestrebt, von Frauen dagegen eher noch gemieden werden. Entsprechend schrecken von männlich konnotierten Vokabeln bestimmte Stellenanzeigen Frauen tendenziell ab (Spies 2012). Ein weiteres Hindernis ist, dass zu den klassischen Führungseigenschaften vielfach im-



mer noch „Härte“ und „Durchsetzungsvermögen“ gerechnet und diese eher Männern zugeschrieben werden. Entsprechend werden in Führungspositionen Männer bevorzugt eingestellt. Zudem erhalten Männer meist ein höheres Gehalt als Frauen in der gleichen Position.

Frauen sind über alle Branchen hinweg auf den Führungsebenen unterrepräsentiert – also auch in den Bereichen, in denen sie mehrheitlich beschäftigt sind, z. B. „Gesundheit, Erziehung, Unterricht“ und „Einzelhandel“. Dort liegt der Anteil der weiblichen Beschäftigten bei 76 bzw. 68 Prozent, aber Frauen sind nur zu 46 bzw. 40 Prozent auf der ersten Führungsposition zu finden. Je höher die Positionen, desto weniger Frauen sind auf ihnen beschäftigt – mit einer Ausnahme (für alle Daten dieses Abschnitts siehe <http://www.boeckler.de/51382.htm> – letzter Abruf 16.1.2017): Im Bereich „Verkehr und Lagerei“ ist der prozentuale Anteil der Frauen auf der zweiten Führungsebene mit 27 Prozent etwas höher als ihr Anteil von 23 Prozent insgesamt. Insgesamt gilt: Je höher die Positionen, desto weniger Frauen sind zu finden<sup>5</sup>. Die größte Diskrepanz besteht nach wie vor bei börsennotierten Unternehmen.

Die erwähnten Aspekte – die „Präferenz“ eines Großteils der Frauen für Berufe in schlechter bezahlten Bereichen, ihre geringere Erwerbsbeteiligung sowie ihre (keineswegs immer gewollte) Teilzeitarbeit und schließlich ihre Unterrepräsentanz auf Führungsebenen – widerspiegeln sich im „Gender Pay Gap“. Seit 2002 liegt der – unbereinigte – Gender Pay Gap konstant um 22 Prozent<sup>6</sup>. Selbst der bereinigte Gender Pay Gap<sup>7</sup> – errechnet unter Berücksichtigung von Teilzeitbeschäftigung, Qualifikation und Tätigkeit – beträgt noch sieben Prozent<sup>8</sup>. Die Differenz fällt in Deutschland im Vergleich zu anderen EU-Ländern relativ hoch aus, lediglich in Österreich und Estland (23,4 % bzw. 30 %, Stand 2012) ist der Abstand noch größer (<http://www.boeckler.de/62518.htm> – letzter Abruf 16.1.2017).

Insgesamt lässt sich damit sagen: Trotz besserer Bildungsabschlüsse haben junge Frauen schlechtere Chancen als Männer auf gut bezahlte Arbeitsstellen in der Wirtschaft. Es gelingt ihnen bisher nicht – bzw. sie werden aufgrund innerer wie äußerer Barrieren daran gehindert –, ihren schulischen Vorsprung in beruflicher Hinsicht zu halten oder auszubauen.

<sup>5</sup> vgl. <http://www.boeckler.de/53495.htm> – letzter Abruf 16.1.2017

<sup>6</sup> vgl. [https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/Indikatoren/QualitaetArbeit/Dimension1/1\\_5\\_GenderPayGap.html](https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/Indikatoren/QualitaetArbeit/Dimension1/1_5_GenderPayGap.html) – letzter Abruf 18.1.2017

<sup>7</sup> Einen guten Überblick über bestehende Ungleichheiten und Ansätze zu ihrer Veränderung bietet die Dokumentation zur ESF-Tagung „Entgeltgleichheit von Frauen und Männern“ (3./4.11.2014): Hessisches Ministerium für Soziales und Integration (2015).

<sup>8</sup> vgl. [https://www.destatis.de/DE/Publikationen/STATmagazin/VerdiensteArbeitskosten/2013\\_03/2013\\_03Verdienstunterschiede.html](https://www.destatis.de/DE/Publikationen/STATmagazin/VerdiensteArbeitskosten/2013_03/2013_03Verdienstunterschiede.html) – letzter Abruf 19.1.2017

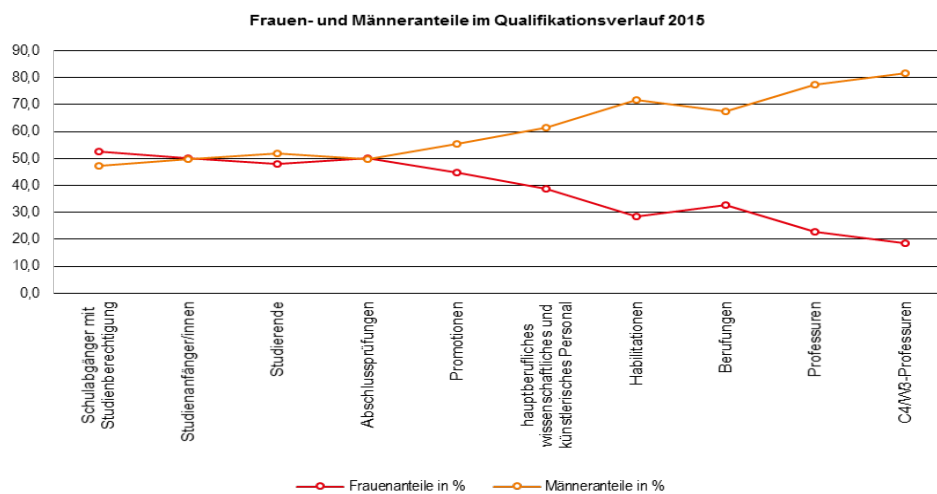


Dies gilt auch in der Wissenschaft<sup>9</sup> und lässt sich dort unter anderem auf den Mythos zurückführen, Wissenschaft erfordere unbedingte Hingabe und Familie führe bei Wissenschaftlerinnen zu geringerer Leistung (vgl. Lind 2004). An den Universitäten nimmt die Teilhabe von Frauen mit jeder Karrierestufe weiter ab, die von Männern nimmt entsprechend zu. Das Phänomen des „Herauströpfelns“ der Frauen aus der wissenschaftlichen Laufbahn wird auch als *leaky pipeline* bezeichnet (vgl. [Abbildung 1](#)): Bereits nach dem ersten Studienabschluss verbleiben überproportional viele Männer im Wissenschaftssystem und streben eine Promotion an. Der Anteil an Professorinnen hat sich zwar seit 1994 etwa verdreifacht, er liegt damit aber immer noch erst bei ca. 22 Prozent ((Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (GWK) 2015), S. 10).

---

9 Für dieses Phänomen haben Wissenschaftler/innen den Begriff „Glass Ceiling“ geprägt. „Die erstmalige öffentliche Verwendung des Begriffs Glass Ceiling geht auf die US-amerikanische Unternehmensberaterin Marilyn Loden zurück, die den Terminus im Jahr 1977 bei einer Rede auf einer Konferenz der Women's Action Alliance in New York prägte.“ (Pasero (2004), S. 151) Um die „Glasdecke“ zu durchbrechen, wurde per Gesetz eine 30-prozentige Frauenquote für die Führungs- und Vorstandsbereiche börsennotierter Unternehmen zum 1. Januar 2016 in Kraft gesetzt.

Abbildung 1: „The leaky pipeline“



Quelle: Erstellt nach Berechnungen des Center of Excellence Women and Science, siehe auch: <http://www.gesis.org/cews/news-events/detailanzeige/news/detail/News/the-leaky-pipeline-frauen-und-maenneranteile-im-akademischen-qualifikationsverlauf-2015/> – letzter Abruf 16.1.2017

Die andauernde Reproduktion geschlechtsbezogen ungleicher Chancen in Wirtschaft und Wissenschaft wird – trotz eines rasanten Wandels in vielen gesellschaftlichen Bereichen – weiterhin durch jahrhundertlang tradierte Geschlechternormen gestützt, wie der nächste Abschnitt zeigt.

## 2.5 „Ich Tarzan – du Jane?“ Vergeschlechtlichung von Arbeit und (Re-)Traditionalisierung von Familie

Die meisten Jugendlichen würden sicherlich die Inszenierungen der Jane und des Tarzan als „role model“ für sich ablehnen. Dennoch wirken solche historisch überlieferten Bilder vom „starken Mann“ und der „schwachen Frau“ bis heute als machtvolle Symbolik in die Geschlechterbeziehungen hinein und bestimmen das Alltagswissen und das Sprechen über „Männer“ und „Frauen“. Dies zeigt sich auch in der oben beschriebenen Verknüpfung von „Männlichkeit“ mit bestimmten Eigenschaften wie „Härte“ und Tätigkeiten, bspw. „Führung“. Dies bezeichnet man als „Vergeschlechtlichung“. Dieser Mechanismus gilt auch für viele Berufsbereiche: Die Identifizierung von bestimmten Arbeiten und Eigenschaften mit entweder „Weiblichkeit“ oder „Männlichkeit“ führt zu unterschiedlichen Be-

wertungen von Tätigkeiten und zu Unterschieden in dem, was Frauen bzw. Männern zugetraut wird. Zum einen erfolgen Einschätzung, Anerkennung und Bezahlung von Arbeit(skraft) häufig nicht allein aufgrund der Qualifikation oder der Dauer der Erfahrung einer berufstätigen Person, sondern beeinflusst von geschlechtlichen (oder anderen) Vorurteilen. So erreichen in anonymisierten Bewerbungsverfahren deutlich mehr Frauen (und auch Migrantinnen und Migranten) die nächste Stufe als bei nicht-anonymisierten Vorgehensweisen (Calme/Horstmeier 2010). Zum anderen schlagen sich bereits in den Einordnungen und Beschreibungen von Tätigkeiten historisch gewachsene, geschlechtlich kodifizierte Hierarchisierungen, Auf- und Abwertungen nieder (vgl. Busch 2013). Das Prestige einer Tätigkeit und ihre Bezahlung ist mit den jeweils herrschenden – aber durchaus wandelbaren! – gesellschaftlichen Vorstellungen über Geschlecht und Arbeit eng verknüpft ([vgl. Kapitel 2](#)).

Resultat ist eine geschlechterdifferenzierende Arbeitsteilung (vgl. Gil-demeister/Robert 2008, S. 119), die sich in inhaltlich immer wieder neuen, jedoch ähnlich asymmetrischen Geschlechteranordnungen reproduziert: Es werden verschiedene Berufsbereiche gewählt, in denen wiederum geschlechtsunterscheidende Zu- bzw. Selbsteinordnungen zu Tätigkeiten stattfinden (Aeschlimann et al. 2016, S. 26). Im Ersten Gleichstellungsbericht der Bundesregierung von 2011 wird – exemplarisch verdeutlicht an der Einzelhandelsbranche – im Anschluss an Bourdieu auf eine „unbewusste Komplizenschaft der Frauen“ (Bourdieu 1997, S. 228) verwiesen (Bundesministerium für Familie 2011, S. 166). Dieser liegt u. a. ein tradiertes Familien- bzw. Partnerschaftsmodell zugrunde, bei dem die männliche Person als „Haupternährer“, die weibliche dagegen als „Zuverdienerin“ gedacht wird.

Insgesamt kann bezogen auf Arbeit und Geschlecht von Ko-Konstruktionsprozessen ausgegangen werden. Das bedeutet, dass die Wahrnehmung einer Tätigkeit mit der Zuordnung zu einem Geschlecht verbunden wird und umgekehrt mit Frauen bzw. Männern jeweils bestimmte Tätigkeiten assoziiert werden. Die Aufteilung von Tätigkeiten in eine „männliche“ und eine „weibliche“ Sphäre, führt – flankiert durch den Gender Pay Gap und z. B. das Steuerrecht – zu weiten Teilen immer noch zu einer innerfamiliären Arbeitsteilung zu Gunsten der Männer und dazu, dass Elternschaft für Frauen und Männer unterschiedliche Konsequenzen hat. Es lässt sich zeigen, dass partnerschaftliche Arbeitsteilungen mit der Geburt des ersten Kindes häufig aufgegeben und in traditionelle Arrangements überführt werden (vgl. Menz 2011). Dies drückt sich z. B. auch darin aus, dass Mütter über 90 Prozent der Elterngeldmonate in Anspruch nehmen, Väter dagegen keine 8 Prozent (siehe <http://www.boeckler.de/51834.htm> – letzter Abruf 16.1.2017).

Die Vereinbarkeit von Familie und Beruf ist allerdings keine Frage, die durch einige Monate Elternzeit oder die Wahl eines bestimmten Berufes gelöst werden kann. Vielmehr stellt sich „Vereinbarkeit“ als ein gesamtgesellschaftliches Problem dar, für das Eltern bzw. alleinerziehende Mütter und Väter derzeit überwiegend noch private Lösungen finden müssen. Dies zeigt auch der Erste Gleichstellungsbericht der Bundesregierung von 2011, der die Identifizierung gleichstellungspolitischer Handlungsfelder zum Ziel hatte. Es wurde unter der Lebenslaufperspektive danach gefragt, „an welchen Knotenpunkten Frauen und Männer Entscheidungen treffen, die ihre berufliche und privat-familiäre Situation nachhaltig beeinflussen; wie und unter welchen Bedingungen Übergänge im Lebensverlauf erfolgen, und unter welchen sozialen, ökonomischen, institutionellen und rechtlichen Bedingungen Optionen realisiert werden können.“ (BMFSFJ 2011, S. 32). Der Bericht zeigt die Widersprüche zwischen einer gleichstellungsfördernden Politik durch z. B. den massiven Ausbau der Kindertagesbetreuung und andererseits einer konservativen Familienpolitik in Verbindung mit unternehmerfreundlichen Beschäftigungsinstrumenten (Stichwort „Minijobs“).

Die geschlechtstypische Arbeitsteilung hat für beide Geschlechter ihren Preis: Aus der geringeren gesellschaftlichen und monetären Anerkennung im Beruf sowie nach einem Leben gemäß der traditionellen Frauenrolle bzw. einem „weiblichen Ideal“ folgen für Frauen im Durchschnitt geringere Renten. Statistisch haben sie am Lebensende „einen um 57 % geringeren Rentenanspruch als Männer“ (Klenner/Sopp/Wagner 2016, S. 3) und sind dadurch stärker von Altersarmut betroffen bzw. bedroht. Das WSI-Genderdatenportal belegt, dass die neu wegen Alters in die Rente eingetretenen Frauen im Durchschnitt nur 533 Euro beziehen, Männer hingegen durchschnittlich 975 Euro<sup>10</sup>.

Eine strukturelle Benachteiligung von Männern allgemein ist derzeit nicht nachweisbar. Aber ihre Lebenserwartung liegt im Durchschnitt fünf Jahre unter der von Frauen; mehr Männer als Frauen sterben noch vor dem 65. Lebensjahr an Herz-Kreislauf-Erkrankungen; vor allem jüngere Männer kommen häufiger als Frauen durch Unfälle ums Leben – teilweise bedingt durch risikofreudigeres Verhalten, aber auch durch Arbeitstätigkeiten, die risikobehaftet sind (vgl. Atzpodien et al. 2014).

Das Geschlecht spielt nach wie vor – nach der durch die soziale Herkunft bedingten Chancenungleichheit – eine zentrale Rolle für die berufliche Allokation. Aus den angeführten empirischen Befunden ist zu ersehen, dass die materielle und statusbezogene Benachteiligung von Mädchen und Frauen im Lebenslauf – statistisch und strukturell betrachtet – (noch) eine unumgängliche Tatsache ist. Jedoch zeigen sich – wenn

---

10 vgl. <http://www.boeckler.de/64635.htm> – letzter Abruf 16.1.2017

auch nur sehr langsam – Veränderungen: Immer mehr Frauen sind erwerbstätig und immer mehr Frauen mit Kindern streben eine Vollzeitbeschäftigung an. Die Unterbrechungen der Erwerbstätigkeit aufgrund von Kinderzeiten fallen kürzer aus, da das System der frühkindlichen Betreuungs- und Bildungseinrichtungen ausgebaut wurde. Entsprechend werden auch die eigenständigen Altersrenten der Frauen steigen. Auch das tradierte Männlichkeitsbild ist nicht mehr funktional und Männer sehen sich zunehmend „im Spagat zwischen Rollenbildern und Alltagspraxis“ (Wippermann 2014). Immer mehr Männer sind nicht mehr bereit, für die Erfüllung von Männlichkeitsnormen Familie, Freizeit und Gesundheit zu vernachlässigen.

## 2.6 Schlussfolgerungen für eine gendersensible Berufsorientierung

Die empirischen Befunde zum Bildungssystem, zu Berufseinmündungen, Erwerbstätigkeit und Einkommen, zur Vergeschlechtlichung von Arbeit und Re-Traditionalisierung von Familie weisen in ihrer Gesamtheit darauf hin, dass in der Berufsorientierung – als Gegenstand unterrichtlicher Vermittlung, als Ziel von Praxismaßnahmen sowie als subjektiver zu bewältigender Prozess – die Dimension Geschlecht stärker als bisher berücksichtigt werden muss.

Im Einzelnen bedeutet dies:

Gemäß den in [Kapitel 2.1](#) präsentierten Resultaten ist davon auszugehen, dass für die heutigen Jugendlichen sowohl die Work-Life-Balance<sup>11</sup> als auch die Balance von Geschlechternormen und eigenen Interessen, Fähigkeiten sowie Bedürfnissen zentral für die Lebensplanung sind. Dies muss im berufsorientierenden Unterricht seinen Niederschlag finden, z. B. indem eine Auseinandersetzung mit folgenden Fragen angeregt wird: Welche Berufe werden von den Schülerinnen bzw. Schülern aus welchen Gründen präferiert? (Vgl. hierzu [Kapitel 6.2](#)) Wie, auf welchen Wegen können Schülerinnen und Schüler, insbesondere wenn sie die Voraussetzungen aktuell nicht erfüllen, doch noch zu ihrem Wunschberuf gelangen?

---

11 Die Bezeichnung „Work-Life-Balance“ ist an sich problematisch, weil sie eine Gegenüberstellung von Arbeit/Beruf und Leben vornimmt – obwohl bekannt ist, dass die Arbeit für die meisten Menschen grundlegend zum Leben dazugehört und keineswegs nur aus entfremdeter Tätigkeit besteht. Auch die Bezeichnung „Vereinbarkeitsproblematik“ trifft es letztlich nicht, weil hier nur Beruf und Kinder in den Blick geraten. Tatsächlich geht es insgesamt darum, die verschiedenen Lebensbereiche so miteinander verbinden zu können, dass man weder selbst noch diejenigen, mit denen man zusammenlebt, zu kurz kommen.

gen? (Vgl. hierzu [Kapitel 8](#)) Welchen Einfluss hat die Berufswahl auf die künftige Lebenssituation und -gestaltung? (Vgl. hierzu [Kapitel 9](#))

Die Geschlechtersegregation in verschiedenen Bereichen kann im Unterricht auf vielfältige Weise thematisiert werden. Entscheidend dafür ist, ihre historische Gewordenheit und ihre Veränderbarkeit aufzuzeigen und damit der Vorstellung von „natürlichen“ Geschlechterdifferenzen entgegenzuwirken (vgl. hierzu [Kapitel 5](#)).

Um langfristig zu einem ausgewogenen Geschlechterverhältnis in möglichst vielen Berufsbereichen zu kommen, müssen Jugendliche nachvollziehen können, wie eine Vergeschlechtlichung von Berufen durch die Akteure selbst hergestellt wird (vgl. hierzu [Kapitel 6](#)) und einen systematischen Überblick über die überhaupt in Frage kommenden Berufsbereiche und deren Anforderungen erhalten (vgl. hierzu [Kapitel 7](#)).

Um eine tatsächliche Berufswahl unabhängig von Geschlechterklischees zu fördern, sind auf Seiten der Pädagoginnen und Pädagogen Kenntnisse über empirisch fundierte Berufswahltheorien sowie über Geschlechtersozialisation und die Aneignung von Genderkompetenz hilfreich und notwendig (vgl. hierzu die folgenden [Kapitel 3](#) und [Kapitel 4](#)).

## 2.7 Zitierte Literatur

- Aeschlimann, Belinda/Makarova, Elena/Herzog, Walter (2016): Frauen in „Männerberufen“: „Ich versuche einfach, extrem standhaft aufzutreten.“ In: *Panorama – Bildung, Beratung, Arbeitsmarkt*, 27 (3), S. 26–27.
- Albert, Mathias/Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun (2015): *Jugend 2015. Eine pragmatische Generation im Aufbruch*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.
- Atzpodien, Karen/Bertz, Joachim/Bremer, Viviane/Hagen, Christine/Hamouda, Osamah (Hrsg.) (2014): *Gesundheitliche Lage der Männer in Deutschland*. Berlin: Robert Koch-Inst.
- Bereswill, Mechthild/Ehlert, Gudrun (2015): Sozialisation im Kontext des Krisendiskurses über Jungen. In: Dausien, Bettina/Thon, Christine/Walgenbach, Katharina (Hrsg.): *Geschlecht – Sozialisation – Transformationen*. Opladen: Budrich, S. 93–108.
- Bergmann, Christian (2003): Berufliche Interessentests – Wider die Anwendung geschlechtsspezifischer Normen. In: *Zeitschrift für Personalpsychologie* 2, H. 2, S. 66–77.
- Bourdieu, Pierre (1997): Die männliche Herrschaft. In: Dölling, Irene/Krais, Beate (Hrsg.): *Ein alltägliches Spiel – Geschlechterkonstruktion in der Praxis*. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 153–217.

- Budde, Jürgen (2008): Bildungs(miss)erfolge von Jungen und Berufswahlverhalten bei Jungen/männlichen Jugendlichen, Bonn/Berlin.
- Budde, Jürgen/Scholand, Barbara/Faulstich-Wieland, Hannelore (2008): Geschlechtergerechtigkeit in der Schule. Eine Studie zu Chancen, Blockaden und Perspektiven einer gender-sensiblen Schulkultur. 1. Aufl., Weinheim: Juventa.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2016): Berufsbildungsbericht 2016. Berlin.
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren Frauen und Jugend (2011): Neue Wege – Gleiche Chancen. Gleichstellung von Frauen und Männern im Lebensverlauf. Erster Gleichstellungsbericht, Bonn.
- Busch, Anne (2013): Der Einfluss der beruflichen Geschlechtersegregation auf den „Gender Pay Gap“. In: KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 65, H. 2, S. 301–338.
- Calme, Sandy/Horstmeier, Gerrit (2010): Anonymisierte Bewerbung: Argumente, Rechtslage und Perspektiven. In: Personalführung, H. 11, S. 42–48.
- Ditton, Hartmut (2016): Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 5. Aufl., Wiesbaden: Springer VS, S. 281–312.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (1991): Koedukation – Enttäuschte Hoffnungen? Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Faulstich-Wieland, Hannelore/Weber, Martina/Willems, Katharina (2004): Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen. Weinheim: Juventa-Verl.
- Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (GWK) (Hrsg.) (2015): Chancengleichheit in Wissenschaft und Forschung. 19. Fortschreibung des Datenmaterials (2013/14) zu Frauen in Hochschulen und außerhochschulischen Forschungseinrichtungen. Bonn: GWK.
- Gildemeister, Regine/Robert, Günther (2008): Geschlechterdifferenzierungen in lebenszeitlicher Perspektive. Interaktion – Institution – Biografie; [Lehrbuch]. 1. Aufl., Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Goffman, Erving (1994): Interaktion und Geschlecht. Frankfurt/Main: Campus.
- Hessisches Ministerium für Soziales und Integration (Hrsg.) (2015): Dokumentation zur ESF-Jahresveranstaltung. Landes-, bundes- und europaweit: Entgeltgleichheit von Frauen und Männern. Wiesbaden.
- Klenner, Christina/Sopp, Peter/Wagner, Alexandra (2016): Große Rentenlücke zwischen Männern und Frauen. Ergebnisse aus dem WSI GenderDatenPortal, Düsseldorf.

- Klieme, Eckhard/Vieluf, Svenja (2013): Schulische Bildung im internationalen Vergleich. Ein Rahmenmodell für Kontextanalysen in PISA. In: Jude, Nina/Klieme, Eckhard (Hrsg.): PISA 2009 – Impulse für die Schul- und Unterrichtsforschung. Weinheim: Beltz Juventa, S. 229–246.
- Kreienbaum, Maria Anna (2010): Schule: Zur reflexiven Koedukation. In: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. 3. Aufl., Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss, 697–704.
- Lind, Inken (2004): Aufstieg oder Ausstieg? Karrierewege von Wissenschaftlerinnen. Ein Forschungsüberblick. Bielefeld: Kleine.
- Makarova, Elena/Aeschlimann, Belinda/Herzog, Walter (2016): „Ich tat es ihm gleich“ – Vorbilder junger Frauen mit naturwissenschaftlich-technischer Berufswahl. In: bwp@, Spezial 12 Berufsorientierung im Lebenslauf, S. 1–19.
- Melcher, Marc (2012): „Soziale Jungs“ – ein Zugang zum Erzieherberuf? Jungenförderung, Berufs- und Lebensplanung. In: Cremers, Michael/Höyng, Stephan/Krabel, Jens/Rohrmann, Tim (Hrsg.): Männer in Kitas. Opladen Germany: Barbara Budrich, S. 57–68.
- Menz, Margarete (2011): Paarbeziehungen und Geschlechterverhältnisse. Konstruktionen von Geschlechterbeziehungen beim Übergang zur Elternschaft. In: Faulstich-Wieland, Hannelore (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet: Geschlechterforschung. Weinheim und München: Juventa, S. 23.
- Pasero, Ursula (2004): Gender Trouble in Organisationen und die Erreichbarkeit von Führung. In: Pasero, Ursula/Priddat, Birger P. (Hrsg.): Organisationen und Netzwerke: Der Fall Gender. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 143–163.
- Pimminger, Irene (2012): Existenzsichernde Beschäftigung von Frauen und Männern mit und ohne Migrationshintergrund. Berlin: Agentur für Gleichstellung im ESF.
- Pimminger, Irene (2015): Existenzsichernde Beschäftigung von Frauen und Männern mit und ohne Migrationshintergrund. Berlin: Agentur für Querschnittsziele im ESF.
- Rustemeyer, Ruth (2009): Geschlechtergerechte Gestaltung des Unterrichts. In: Faulstich-Wieland, Hannelore (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet: Geschlechterforschung. Weinheim und München: Juventa, S. 32.
- Spies, Rainer (2012): Hartnäckige Stereotype im Spiegel der Wissenschaft. Das Thema Frauen und Karriere auf dem Herbstworkshop der Kommission Personalwesen. In: Personalführung, H. 11, S. 56–59.



- Statistisches Bundesamt (2016a): Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen. Destatis Fachserie 11 Reihe 4.1. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Statistisches Bundesamt (2016b): Arbeitsmarkt auf einen Blick – Deutschland und Europa. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Wanger, Susanne (2015): Traditionelle Erwerbs- und Arbeitszeitmuster sind nach wie vor verbreitet. In: IAB Kurzbericht, 4/2015.
- Wetterer, Angelika (2005): Rhetorische Modernisierung und institutionelle Reflexivität. Die Diskrepanz zwischen Alltagswissen und Alltagspraxis in arbeitsteiligen Geschlechterarrangements. In: Freiburger Frauenstudien 11, H. 16, S. 75–96.
- Willems, Katharina (2007): Schulische Fachkulturen und Geschlecht. Physik und Deutsch – natürliche Gegenpole? Bielefeld: transcript..
- Wippermann, Carsten (2014): Jungen und Männer im Spagat: Zwischen Rollenbildern und Alltagspraxis. Eine sozialwissenschaftliche Untersuchung zu Einstellungen und Verhalten. Berlin: BMFSFJ.
- Wippermann, Carsten (2016): Was junge Frauen wollen. Lebensrealitäten und familien- und gleichstellungspolitische Erwartungen von Frauen zwischen 18 und 40 Jahren. Berlin: Friedrich-Ebert Stiftung.

### 3. Berufswahltheorien

Berufsorientierungs- bzw. Berufsfindungsprozesse sind komplexer geworden. Jugendliche heute sehen sich anderen Bedingungen gegenüber als noch die Generation ihrer Eltern und Lehrkräfte: „Die Ausbildungsangebote sind vielfältiger, Anforderungen verändert und Beschäftigungsperspektiven sind zeitlich und räumlich vollkommen anders organisiert.“ (Dreer 2013, S. 335). Schulische Berufsorientierung soll hier unterstützen, indem sie für gelingende Übergänge sorgt und dabei möglichst eine Passung zwischen dem Individuum und dessen Interessen und Fähigkeiten auf der einen, und der Ausbildung auf der anderen Seite herstellt: „Dabei geht es auch darum,“ so beispielsweise die Vorgabe der Hamburger Schulbehörde (FHH/BSB 2013, S. 2), „Schülerinnen und Schüler dazu zu befähigen, geschlechtsspezifisches Berufswahlverhalten zu hinterfragen und sich geschlechtsunabhängig das breite Spektrum der Berufswelt zu erschließen.“

Für eine schulische Berufsorientierung, die das Spektrum von Jugendlichen über geschlechterstereotype Grenzen hinaus erweitert, werden theoretische und empirische Grundlagen benötigt. Eine Theorie, die der Komplexität des individuellen Berufsfindungsprozesses gerecht wird, sollte das Zusammenwirken verschiedener Einflüsse berücksichtigen und erklären können: 1. personale (individuelle) Faktoren: Fähigkeiten, Leistungen, Interessen, Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen; 2. situative und soziale Kontexte: Elternhaus, Schule und Unterricht, Peers und sonstige (z. B. Vereine) sowie z. B. betriebliche (Praktikums-)Kontexte; 3. Gesellschaftliche Bedingungen und Strukturen: Anforderungen in Berufen, Wirtschaft und Arbeitsmarkt, Prestige von Berufen sowie Geschlechterverhältnisse in ihnen.

Im Folgenden sollen einige zentrale und empirisch bestätigte Berufswahltheorien vorgestellt werden: Was können sie erklären und was nicht? Und welche Ansatzpunkte liefern sie für eine – gendersensible – schulische Berufsorientierung?

#### 3.1 Die Berufswahltheorie von John Holland

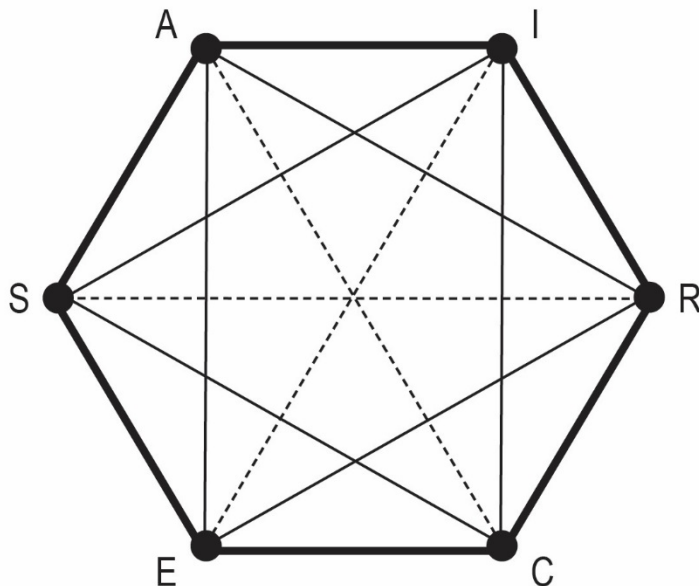
Aus den theoretischen Ansätzen zur Entwicklung beruflicher Interessen ragt die Berufswahltheorie von John Holland als diejenige heraus, auf deren Basis zwei inzwischen weit verbreitete Instrumente zur individuellen Diagnose der beruflichen Interessen entwickelt wurden: AIST-R (Bergmann/Eder 2005) und EXPLORIX (Joerin Fux/Stoll 2006; Joerin Fux et al. 2012). Zentral in der psychologischen Theorie Hollands ist das

Konstrukt der Kongruenz, bei dem davon ausgegangen wird, dass eine Übereinstimmung von Person und Umwelt – also zwischen Interessen und Beruf – sich günstig auf Arbeitszufriedenheit, Leistungsfähigkeit und Wohlbefinden auswirkt. Die Theorie besagt im Wesentlichen, dass Menschen sich vom Grundsatz her einem von sechs Interessens- bzw. Umwelttypen zuordnen lassen (Holland 1996):

R (*realistic*): praktisch-technische Interessen, I (*investigative*): intellektuell-forschende Interessen, A (*artistic*): künstlerisch-sprachliche Interessen, S (*social*): soziale Interessen, E (*enterprising*): unternehmerische Interessen, C (*conventional*): ordnend-verwaltende Interessen (Nagy 2005, S. 45).

Diese sechs Typen hat Holland in ein hexagonales Modell überführt, das die räumliche Nähe bzw. Ferne – also den Grad der „Verwandtschaft“ zwischen den Typen – veranschaulichen soll.

*Abbildung 2: Hexagonale Darstellung der Struktur der beruflichen Interessen nach Holland. Die Stärke der Kantenzüge ist proportional zur Ähnlichkeit der Typen untereinander.*



Quelle: Erstellt nach Nagy 2005, S. 45

Zwischen den Typen, die mit einer schwächer ausgeprägten Linie verbunden sind, besteht ein mittlerer bzw. großer Abstand und Holland postuliert, dass sich diese Typen tendenziell ausschließen. Das heißt, er hält es für unwahrscheinlich, dass Menschen, die sich für eine soziale Tätigkeit interessieren, gleichzeitig auch handwerkliche oder forschersche Interessen haben. Demgegenüber nimmt er aber an, dass Menschen, die künstlerisch interessiert sind, eine Affinität zu sozialen und forschenden Tätigkeiten haben.

Bezogen auf Individuen wird also nicht von „reinen“ Typen ausgegangen. Entsprechend weisen auch Berufe – verstanden als Arbeitsumwelt – nie nur eine Dimension auf. So ist bspw. dem Beruf „Abfallwirtschaftstechniker/in“ der Code R-I-C, zugeordnet (Bergmann/Eder 2005, S. 113), d. h. der Beruf erfordert in erster Linie handwerklich-technische, darüber hinaus aber auch forschungs- und verwaltungsbezogene Fähigkeiten. Gegenüber diesen Codierungen von Berufen ist Vorsicht geboten: Sie stellen Einschätzungen dar, welche die komplexen beruflichen Anforderungen auf eine Rangfolge von drei Buchstaben/Begriffen reduzieren; diese Begriffe sind ihrerseits sehr weit gefasst und führen jeweils bestimmte Konnotationen – auch zu Geschlecht – mit sich, die abhängig vom gesellschaftlichen Wandel sind.<sup>1</sup>

Empirische Überprüfungen der Theorie von Holland zeigen, dass Interessen sich relativ früh im Lebenslauf ausprägen und auch relativ stabil bleiben (vgl. Hirschi 2013, S. 28). Die Anwendbarkeit des Holland-Modells ist – mit Einschränkungen und Abwandlungen – durch verschiedene Untersuchungen geprüft und belegt worden (vgl. Tarnai/Hartmann 2015). Die Theorie erklärt die Konstanz von Interessen, nicht aber ihre Veränderung. Sie ist auf die Ebene der personalen Faktoren beschränkt und zielt auf die Erlangung beruflicher Zufriedenheit – und will damit eine Unterstützung bieten, die dem in der amerikanischen Verfassung verankerten Grundsatz entspricht, dass jede/r das Recht auf „pursuit of happiness“ hat. Für die schulische Berufsorientierung bietet ein reflexiver Umgang mit dem Modell die Möglichkeit, individuelle Interessenspannen auszuloten und darüber zu erfassen, in welche Richtungen Interessenserweiterungen angeregt werden könnten.

---

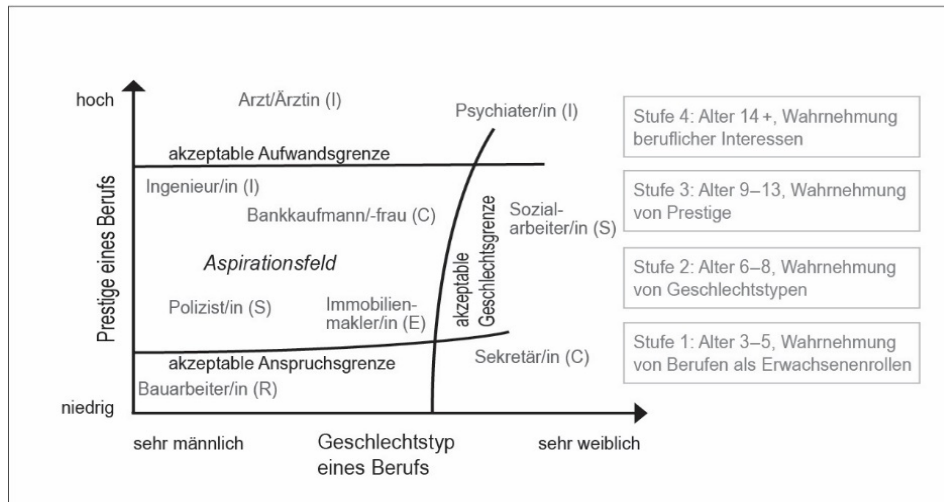
<sup>1</sup> So wurden von Bergmann und Eder 2005 dem Beruf Friseur/in wie auch weiteren, überwiegend von Frauen ausgeübten handwerklichen Berufen an erster Stelle der Code „S = social“ zugeordnet. Hier kann ein geschlechtliches Vorurteil dahingehend vermutet werden, dass vor gut zehn Jahren bei diesen Berufen noch unterstellt wurde, bei ihnen sei „das Soziale“ vorrangig. In der 2012 aktualisierten Ausgabe des Berufsregisters Ausgabe Deutschland (Joerin Fux et al. 2012) ist der Beruf Friseur/in nun mit ASE codiert. Er hat also einen Zuordnungswechsel erfahren, der nicht mit einer gravierenden Verlagerung in den berufstypischen Tätigkeiten im Zusammenhang steht, sondern auf „Umbau“- und Umwertungsprozesse in der gesellschaftlichen Wahrnehmung verweist, so unsere These.

## 3.2 Die Berufswahltheorie von Linda S. Gottfredson

Linda S. Gottfredson kritisiert an dem Hollandschen R-I-A-S-E-C-Schema, dass hierbei das Geschlecht wie auch die Dimension des Prestiges unberücksichtigt bleiben. Kern ihrer „*Theory of Circumscription and Compromise*“ (Gottfredson 1981) – Theorie der Eingrenzung und des Kompromisses – ist daher ein Modell, bei dem auf der Vertikalen das Prestige, auf der Horizontalen die Geschlechtstypik der in Frage kommenden Berufe abgetragen wird. Das berufliche Aspirationsfeld einer bzw. eines Jugendlichen wird in Gottfredsons Modell von drei Seiten begrenzt: Zum ersten durch die untere Anspruchs- oder „Toleranzgrenze“ (Ratschinski 2009, S. 57): Welches Maß an Prestige soll durch den Beruf mindestens gegeben sein? Zum zweiten durch die akzeptable Geschlechtergrenze: Wie „weiblich“ bzw. „männlich“ konnotiert darf der Beruf sein, so dass eine Probandin, ein Proband ihn noch in Einklang mit ihrem, seinem Selbstkonzept sieht? Und zum dritten durch die „obere Aufwandsgrenze“ (ebd.): Wie hoch ist der Aufwand, der geleistet werden muss, um das Berufsziel zu erreichen und bringt die bzw. der Jugendliche die Fähigkeiten dafür mit? Gottfredson unterscheidet zwischen einem psychologischen und einem soziologischen Selbstkonzept. Sie hebt hervor, dass es bei der beruflichen Orientierung – und somit bei der Ausrichtung von beruflichen Interessen – vor allem darum geht, ein soziales Selbst zu etablieren. Die soziale Kategorie *Gender* wird von ihr als „core element of one’s social image“ angesehen „and one about which adolescents are acutely sensitive“ (Gottfredson/Lapan 1997, S. 420). Die Zugehörigkeit zu dem einen oder anderen Geschlecht beeinflusst demnach, neben dem wahrgenommenen Prestige und der Anstrengungsbereitschaft, zuallererst den Prozess der Eingrenzung infrage kommender Berufe – und führt so frühzeitig (und unnötigerweise) zum Ausschluss von Berufen, für die seitens des Individuums Fähigkeiten bzw. „Potenziale“ vorhanden sind: „The issue here is simply that many young people turn their attention away from good options for bad reasons“ (ebd., S. 426). Dieser Ausschluss vollzieht sich nach Gottfredsons Entwicklungsstufenmodell bereits im Alter von ca. sechs bis acht Jahren (Entwicklungsstufe 2), während die bewusste Wahrnehmung von sozialer Klassenlage und unterschiedlichen Fähigkeiten (bezogen auf Berufe und Personen) im Alter von ca. neun bis 13 Jahren (Entwicklungsstufe 3) einsetzt (ebd., S. 425). Erst auf Entwicklungsstufe 4, also ca. ab dem 14. Lebensjahr, „findet die genauere Bestimmung der Interessengebiete innerhalb des sozialen Raumes statt, der durch die Eingrenzungen der Angemessenheit von Berufspräferenzen entsprechend

dem eigenen Geschlecht, der eigenen sozialen Schicht und der eigenen Fähigkeiten in der bisherigen Entwicklung definiert wurde“ (Ratschinski 2009, S. 56).

*Abbildung 3: Idealierte Darstellung der kognitiven Landkarte eines männlichen Jugendlichen mit Aspirationsfeld und Entwicklungsstufen nach Gottfredson (1981)*



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

Das Erfordernis, hinsichtlich beruflicher Aspirationen Kompromisse eingehen zu müssen, ist der Eingrenzung zeitlich nachgeordnet und verläuft in genau umgekehrter Richtung: Wenn Individuen ihren Berufswunsch nicht umsetzen können, machen sie zunächst Abstriche bei ihren Interessen, d. h. sie sind bereit, ihr berufliches Blickfeld wieder zu erweitern. Wenn diese Strategie erfolglos bleibt, erfolgt eine Umorientierung von Berufen mit hohem Prestige hin zu solchen von geringerem Prestige. Erst an letzter Stelle wird eine Verschiebung der Geschlechtergrenze in Betracht gezogen – nach Gottfredson tun sich insbesondere Jungen damit schwer (Gottfredson/Lapan 1997, S. 427).

Die Theorie von Linda S. Gottfredson ist durch verschiedene Studien empirisch überprüft und bestätigt worden (Ratschinski 2009; Schmude 2010; Makarova/Herzog 2013, S. 179). Das Modell geht über Holland hinaus, es kann erklären, dass Interessen sich in Auseinandersetzung mit der Umwelt entwickeln, demzufolge also nicht nur „typbedingt“ sind, sondern auch von sozialen sowie gesellschaftlichen Bedingungen beeinflusst werden und an sie angepasst werden (können). Die Dimensionen des Prestiges und der Geschlechtstypik eines Berufs bieten für die schu-

lische Berufsorientierung wichtige Ansatzpunkte, um berufliche Interessen (kritisch) zu reflektieren und (behutsam) zu klären, ob und inwieweit der oder die Jugendliche eigenen Interessen und Fähigkeiten oder eventuell überwiegend externen Anforderungen folgt.

### 3.3 Sozial-kognitive Theorie und kaleidoskopische Laufbahnen

Die *sozial-kognitive Theorie* (SKT) von Robert W. Lent, Steven D. Brown und Gail Hackett (Lent/Brown/Hackett 1994) sowie deren Aktualisierung (Lent/Brown 2006) bezieht sich zentral auf das Konstrukt der Selbstwirksamkeit: Es wird davon ausgegangen, dass Selbstwirksamkeitserwartungen und Ergebniserwartungen Interessen, Berufswahl und berufliche Ziele beeinflussen. Hirschi bezeichnet sie als „die zurzeit einflussreichste Theorie in der Berufswahl und Laufbahnforschung“ (Hirschi 2013, S. 29). Das von Lent und Brown entwickelte Pfadmodell (Lent/Brown 2006, S. 241) bezieht Interessenentwicklung, Berufswahl und Leistung mit ein und berücksichtigt darüber hinaus Einflussfaktoren wie Geschlecht, Nationalität, Persönlichkeit und Fähigkeiten unter der Perspektive von Lernerfahrungen – die sich wiederum auf Selbstwirksamkeitserwartungen und Ergebniserwartungen auswirken.

Empirische Überprüfungen der Pfade – also der Zusammenhänge zwischen und Rangfolge von verschiedenen Einflussfaktoren – können zeigen, „dass Persönlichkeitseigenschaften wie Gewissenhaftigkeit und positiver Affekt sich positiv auf eine stärkere Selbstwirksamkeitserwartung auswirken. Diese wiederum führt zu besserer Arbeitsleistung und mehr Arbeitszufriedenheit [...]“ (Hirschi 2013, S. 30). Praktisch umgesetzt wird die Theorie in „Interventionen, welche die Selbstwirksamkeitserwartung für bestimmte Berufsbereiche steigern möchten, z. B. um geschlechtsspezifisches Berufswahlverhalten zu minimieren.“ (Ebd.) Solche Interventionen sind z. B. eine wertschätzende Atmosphäre im Unterricht und konstruktives Feedback: „[...] Selbstwirksamkeitsförderung [gelingt] in der Schule dann besser, wenn Schule Freiräume für Selbstbestimmung bereitstellt mit entsprechenden Angeboten von Handlungsoptionen, einem Klima sozialer Aufgeschlossenheit und Möglichkeiten für Erfolgserfahrungen“ (Jerusalem u. a. 2009, S. 6).

Die *Theorie kaleidoskopischer Laufbahnen* geht unter der Perspektive von Human Resource Management davon aus, dass Karrieren nicht mehr an die langfristige Bindung an ein Unternehmen gekoppelt sind. Das heißt, dass Berufstätige sich zunehmend flexibler verhalten und ihre Karriere in die eigene Hand nehmen (müssen) – zugleich liegt darin die

Chance, stärker eigenen Bedürfnissen folgen zu können. Das Konzept der kaleidoskopischen Laufbahnen wurde stark durch Studien zu Karrieren von Frauen beeinflusst: Es zeigte sich, dass ihnen wie auch einigen jüngeren Männern nicht unbedingt und immer daran gelegen ist, berufliche Herausforderungen an die erste Stelle zu setzen. Entsprechend ergeben sich dynamische, „kaleidoskopische“ Karrieren statt schnurgerader Aufstiege zu kontinuierlich mehr Geld und Macht. Die Realisierung einer zufriedenstellenden Laufbahnentwicklung wird nach Sherry E. Sullivan und Lisa A. Mainiero (Sullivan/Mainiero 2007) durch drei Bedürfnisse und deren Priorisierung gesteuert: Das Bedürfnis nach Authentizität („defined as the being true to oneself in the midst of the constant interplay between personal development and work and nonwork issues“), das Bedürfnis nach Balance („defined as making decisions so that the different aspects of one’s life, both work and nonwork, form a coherent whole“) und das Bedürfnis nach Herausforderung („defined as engaging in activities that permit the individual to demonstrate responsibility, control, and autonomy while learning and growing“) (ebd., S. 15).

Kaleidoskopische Laufbahnen sind möglicherweise ein Ausdruck dessen, dass die Flexibilisierungen von Arbeitsverhältnissen und Karrieren mit den Errungenschaften sozialer Bewegungen (wie z. B. der Frauenbewegung) aus den letzten Jahrzehnten Hand in Hand gehen. Ein Manko der Theorie ist allerdings, dass strukturelle Hemmnisse bezüglich der Vereinbarkeit von Beruf und Familie ausgeblendet werden. Sullivan und Mainiero heben auf Selbstbestimmung ab und setzen implizit voraus, dass Individuen mit entsprechenden (ökonomischen) Ressourcen und Fähigkeiten hinsichtlich Selbstreflexion und Selbstmanagement ausgestattet sind, so dass sie sich – kürzere oder längere – Moratoriumszeiten organisieren können. In Ergänzung zu den bereits genannten Berufswahlmodellen ergibt sich aus der Theorie der kaleidoskopischen Laufbahnen, dass der berufsorientierende Unterricht die Reflexion über eigene Bedürfnisse, Werte und Ziele fördern sowie ggfs. zu Flexibilität ermutigen sollte (vgl. Hirschi 2013, S. 35).

## Fazit

Während die oben vorgestellte Theorie von John Holland die Frage der *Entstehung* von Interessen gar nicht behandelt, konstatiert das auf den Ein- und Ausschluss von Interessen bezogene Modell von Linda Gottfredson entwicklungspsychologische Stufen. Es lässt sich zwar empirisch bestätigen, erklärt jedoch nicht, *wie*, durch welche Sozialisationsprozesse es im Alter von sechs bis acht Jahren – also zu dem Zeitpunkt, zu



dem in der Regel Kinder eingeschult werden – zum Ausschluss von Berufen entlang einer wahrgenommenen Geschlechtergrenze kommt. Die sozialkognitive Theorie von Robert W. Lent und Steven D. Brown lehnt sich an das ebenfalls aus der Psychologie stammende Modell des Lernens von Albert Bandura (Bandura 1995; Bandura/Bussey 2004) an, d. h. hier wird unterstellt, dass Lernprozesse das Erleben von Selbstwirksamkeit bedingen. Auch für Sherry E. Sullivan und Lisa A. Mainiero sind Entwicklungsprozesse in Bezug auf die Erfüllung von Bedürfnissen zentral. Das heißt, für alle hier vorgestellten Berufswahltheorien benötigt man weitere Kenntnisse über genderbezogene Entwicklungs- und Sozialisierungstheorien, welche die psychologische Perspektive um eine soziologische ergänzen.

### 3.4 Zitierte Literatur

- Bergmann, Christian/Eder, Ferdinand (2005): Allgemeiner Interessen und Struktur-Test mit Umwelt-Struktur-Test (UST R): AIST R. Manual. Göttingen: Hogrefe – Verlag für Psychologie.
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2016): Berufsbildungsbericht 2016. Berlin.
- Dobischat, Rolf/Kühnlein, Gertrud/Rosendahl, Anna/Fischell, Marcel (2010): Gestaltungsakteure im Übergang von der Schule in die Arbeitswelt. Zur Rolle von Gewerkschaften im regionalen Übergangmanagement, Düsseldorf.
- Dreer, Benjamin (2013): Personalentwicklung als Notwendigkeit und Chance zur Qualitätsentwicklung schulischer Berufsorientierung. In: Brüggemann, Tim/Rahn, Sylvia (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster, Westf: Waxmann, S. 335–347.
- FHH/BSB – Freie und Hansestadt Hamburg/Behörde für Schule und Berufsbildung (2013): Berufs- und Studienorientierung in den Jahrgangsstufen 8, 9 und 10 in der Stadtteilschule. „Alle Jugendlichen sollen eine Berufsausbildung oder das Abitur machen“, Hamburg. <http://hibb.hamburg.de/wp-content/uploads/sites/33/2015/12/Berufs-und-Studienorientierung.pdf> (Abruf am 27.2.2017).
- Gottfredson, Linda S. (1981): Circumscription and Compromise: A Developmental Theory of Occupational Aspirations. In: Journal of Counseling Psychology 28, H. 6, S. 545–579.
- Gottfredson, Linda S./Lapan, Richard T. (1997): Assessing Gender-Based Circumscription of Occupational Aspirations. In: Journal of Career Assessment 5, H. 4, S. 419–441.

- Hirschi, Andreas (2013): Berufswahltheorien – Entwicklung und Stand der Diskussion. In: Brüggemann, Tim/Rahn, Sylvia (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster, Westf: Waxmann, S. 27–41.
- Holland, John L. (1996): Exploring Careers With a Typology. What We Have Learned and Some New Directions. In: *American Psychologist* 51, H. 4, S. 397–406.
- Jerusalem, Matthias/Drössler, Stephanie/Kleine, Dietmar et al. (2009): Skalenbuch. Förderung von Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung im Unterricht. Skalen zur Erfassung von Lehrer- und Schülermerkmalen. Berlin: Humboldt-Universität; Lehrstuhl für Pädagogische Psychologie und Gesundheitspsychologie.
- Joerin Fux, Simone/Stoll, François (2006): EXPLOJOB – das Werkzeug zur Beschreibung von Berufsanforderungen und -tätigkeiten. Deutschsprachige Adaption des Position Classification inventory (PCI) nach Gary D. Gottfredson und John L. Holland – Manual. Bern: Hans Huber.
- Joerin Fux, Simone/Stoll, François/Bergmann, Christian/Eder, Ferdinand (2012): EXPLORIX – Das Werkzeug zur Berufswahl und Laufbahnplanung. Deutschsprachige Adaption und Weiterentwicklung des Self-Directed Search (SDS) nach John L. Holland. 4. Aufl., Bern: Hans Huber.
- Lent, Robert W./Brown, Steven D. (2006): Integrating person and situation perspectives on work satisfaction: A social-cognitive view. In: *Journal of Vocational Behavior* 69, H. 2, S. 236–247.
- Lent, Robert W./Brown, Steven D./Hackett, Gail (1994): Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance. In: *Journal of Vocational Behavior* 45, H. 1, S. 79–122.
- Linten, Markus/Prüstel, Sabine (2013): Auswahlbibliografie „Demografischer Wandel und berufliche Bildung“. Bonn: BIBB.
- Makarova, Elena/Herzog, Walter (2013): Geschlechtersegregation bei der Berufs- und Studienwahl von Jugendlichen. In: Brüggemann, Tim/Rahn, Sylvia (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster, Westf: Waxmann, S. 175–184.
- Nagy, Gabriel (2005): Berufliche Interessen, kognitive und fachgebundene Kompetenzen: Ihre Bedeutung für die Studienfachwahl und die Bewährung im Studium. Dissertation, FU.
- Ratschinski, Günter (2009): Selbstkonzept und Berufswahl. Eine Überprüfung der Berufswahltheorie von Gottfredson an Sekundarschülern. Münster: Waxmann.

- Schmude, Corinna (2010): Entwicklung von Berufspräferenzen im Schulalter – längsschnittliche Analyse der Entwicklung von Berufswünschen. Habilitation, Humboldt-Univ.
- Steinritz, Gaby/Kayser, Hans/Ziegler, Birgit (2012): Erfassung des beruflichen Aspirationsfelds Jugendlicher – IbeA, ein Diagnoseinstrument für Berufsorientierung und Forschung. In: *bwp@*, H. 22.
- Sullivan, Sherry E./Mainiero, Lisa A. (2007): Kaleidoscope Careers: Benchmarking Ideas for Fostering Family-Friendly Workplaces. In: *Organizational Dynamics* 36, H. 1, S. 45–62.
- Tarnai, Christian/Hartmann, Florian G. (Hrsg.) (2015): Berufliche Interessen. Beiträge zur Theorie von J. L. Holland. Münster: Waxmann.

## 4. Gendersozialisation und Berufsfindung

Während die in [Kapitel 3](#) vorgestellten Theorien vor allem erklären können, welche individuellen Faktoren für die Berufsfindung bedeutsam sind, geht es in den folgenden Abschnitten darum, inwiefern Kinder und Jugendliche durch Interaktionen in sozialen Kontexten wie Familie und Schule in geschlechterdifferenzierende Vorlieben und „Eigenschaften“ einerseits hinein sozialisiert werden, andererseits sie sich aktiv aneignen. In diesen Sozialisationsprozessen spielen (körper-)sprachliche Handlungen eine bedeutsame Rolle ([Kapitel 4.1](#)). Auf Grundlage dieser Erkenntnisse wird dann in [Kapitel 4.2](#) entfaltet, wie und in welchen Schritten sich Berufsberater/innen und Lehrkräfte Genderkompetenz aneignen können.

### 4.1 Doing Gender – die interaktionelle Herstellung von Geschlecht

Die Entscheidungen von Jungen und Mädchen für „geschlechtstypische“ Ausbildungs- und Studienwahlen lassen sich zu einem Teil auf Sozialisationsprozesse innerhalb der Familie zurückführen. Verschiedene Studien bestätigen, dass vor allem die Eltern bei der Ausbildungswahl ihrer Kinder eine wichtige Rolle spielen, während Schule und Lehrkräfte nach den Peers und somit erst an dritter Stelle von den Jugendlichen als Einfluss genannt werden (vgl. Sacher 2011, S. 11). Dies führt dazu, dass Lehrerinnen und Lehrer ihrerseits ihre Rolle und ihre Einflussmöglichkeiten im Prozess der Ausbildung von beruflichen Interessen – wie auch im Prozess der Ausbildung von „Feminität“ und „Maskulinität“ – seitens ihrer Schülerinnen und Schüler *systematisch unterschätzen* (vgl. Hofmann-Lun/Rother 2012). Allerdings gehören Berufsorientierung und der Erwerb von Genderwissen bislang noch nicht zum Pflichtcurriculum in der Lehramtsausbildung. Folglich unternehmen Lehrkräfte wenige Anstrengungen, um sich in Bezug auf diese beiden Aspekte zu professionalisieren. Ihnen fehlt also in der Regel das „Handwerkszeug“ für die Begleitung von sowohl Berufsfindungs- als auch geschlechtlichen Sozialisationsprozessen. Vor diesem Hintergrund werden dann Berufswahlentscheidungen von Schüler/innen, die diese möglicherweise aus Gründen der „Geschlechtsangemessenheit“ treffen, für passend gehalten, anstatt sie zu hinterfragen und auf eine empirisch-diagnostische Grundlage zu stellen.

Der Begriff „Sozialisation“ meint das Gesellschaftlich-Werden von Einzelwesen. Jede Sozialisationstheorie steht also vor der Aufgabe, das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft empirisch nachvollziehbar zu beschreiben und zu begründen. Inzwischen kann gelten, dass jede Perspektive, die einseitig *entweder* die gesellschaftliche Einwirkung auf das Einzelwesen *oder* die subjektive Aneignung der gesellschaftlichen Bedingungen betont, unzulänglich ist. Dies gilt ebenso für Sichtweisen, die Sozialisation *entweder* nur als kulturbedingt *oder* als rein naturgesteuert ansehen. Zieht man die Plastizität (Veränderbarkeit) menschlichen Verhaltens und Handelns durch lebenslanges Lernen und Verlernen in Betracht, so braucht man eine Definition von Sozialisation, die sowohl den Prozess der Vergesellschaftung als auch den der Subjektwerdung gleichermaßen fassen kann:

„Sozialisation bezeichnet den Prozess, in dem ein Mensch zum integrierten Angehörigen seiner kulturellen und gesellschaftlichen Bezugsgruppe wird. Dieser Prozess stellt eine aktive Auseinandersetzung des Einzelnen mit seiner materiellen und sozialen Umwelt dar [...]. Aktive Auseinandersetzung meint, dass einerseits die Aneignung des Vorgefundenen erfolgt, diese aber zugleich be- und verarbeitet wird“ (Faulstich-Wieland 2002, S. 7).

Mit der „gesellschaftlichen Bezugsgruppe“ sind die je „konkreten regionalen, sozialen und historischen Bedingungen des Aufwachsens“ (ebd., S. 8) verknüpft. Die Prozesse der Aneignung – im weitesten Sinne des Lernens – auf der Subjektseite erfolgen also immer eingebettet in soziale Kontexte wie Familie, Schule, Peerbeziehungen. Dies bedeutet, dass permanent soziale Aushandlungs- und Regulationsprozesse darüber stattfinden, welche Verhaltensweisen und Handlungen als angemessen und „normal“ gelten können – auch im Hinblick auf Geschlecht. Nach diesem Verständnis von Sozialisation kann Geschlecht als soziale Konstruktion begriffen werden:

„Geschlecht gewinnt seine Bedeutung im Prozess des *doing gender*, in wechselseitigen Zuschreibungen und Interpretationen von Geschlechterdifferenz. Geschlechtersozialisation wird interaktions- und handlungstheoretisch als aktiver Prozess der Zuschreibung und Konstruktion von Unterschieden und Bewertungen analysiert“ (Bereswill/Ehlert 2015, S. 96).

„*Doing Gender*“ – Geschlecht tun – ist ein theoretisches Konzept, das von Candace West und Don Zimmerman ausgearbeitet wurde (West/Zimmerman 1987; West/Zimmerman 1991) und das einige Jahre später durch das Konzept des „*Doing Difference*“ (West/Fenstermaker 1995) erweitert wurde. Für das Verständnis von *Doing Gender* ist zentral, dass Geschlechtszugehörigkeit als eine *Praxis* verstanden wird, durch die Geschlecht als eindeutig „weiblich“ oder „männlich“ kenntlich

gemacht und anerkannt wird. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass die Zuordnung zu einem Geschlecht qua Sichtung der äußeren Geschlechtsmerkmale offensichtlich nicht ausreicht:

„Wären es die biologischen Merkmale, die klar und eindeutig das Verhalten von Menschen als Mädchen/Frauen oder Jungen/Männer bestimmten, so bedürfte es der vielfachen Praktiken nicht, die zur Herstellung von Erkennbarkeit dienen“ (Faulstich-Wieland 2008, S. 243).

Zu den Praktiken der Geschlechtsformung und -aneignung zählen bspw. die unterschiedliche Einkleidung von Jungen und Mädchen, eine unterschiedliche Ansprache („kleiner Mann“ vs. „kleine Prinzessin“), unterschiedliche Geschenke (jeder Spielzeugmarkt hat eine „Mädchen-“ und eine „Jungenabteilung“), unterschiedliche Ge- und Verbote: So lernen kleine Mädchen, dass sie Aufmerksamkeit bekommen, wenn sie Angst äußern, Jungen hingegen, wenn sie „tapfer“ sind. Quasi nebenbei lernen Kinder, körpersprachliche Ausdrucksweisen einem Geschlecht zuzuordnen und sich entsprechende Verhaltensweisen anzueignen. In einem permanenten Prozess der Wiederholung und Einübung wird Geschlecht allmählich und immer routinierter „verkörpert.“ Dieser Lernprozess verläuft individuell unterschiedlich und er determiniert die Subjekte nicht endgültig, denn sie können sich auch gegen die sozialen Normen für andere Verhaltensweisen entscheiden. Es besteht also eine „Gleichzeitigkeit von normativer Beschränkung und verändernder Handlungsfähigkeit des Subjekts“ (Hartmann 2015, S. 55). Dennoch kann man insbesondere im Blick auf Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und -erfahrungen feststellen, dass sie von Geschlechterstereotypen beeinflusst und über das alltägliche Doing Gender „gesteuert“ werden. In enger Verbindung damit entwickeln sich berufliche Interessen ebenso wie Geschlechtsidentitäten – die dann das ausmachen, was als „authentisch“ wahrgenommen wird.

Mit Beginn der Schulzeit treffen bereits geschlechtlich sozialisierte Kinder auf Erwachsene, die ebenfalls jahrelange „Strukturübungen“ im Geschlechtlichwerden durchlaufen haben. Verschiedene Studien (z. B. Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2004; Budde/Scholand/Faulstich-Wieland 2008) zeigen auf, wie Doing-Gender-Prozesse im Unterricht ablaufen und dass sie auf geschlechterdifferenzierenden Wahrnehmungen von Mädchen als eher „lieb“ und von Jungen als tendenziell „störend“ beruhen: Einzelne Beobachtungen werden zu Aussagen über die gesamte Geschlechtsgruppe verallgemeinert („die lauten Jungen“, „die stillen Mädchen“). Unterschiede zwischen den Geschlechtsgruppen werden also betont, Gemeinsamkeiten übersehen. Auch in Schulbüchern (vgl. Moser 2016) sind häufig immer noch geschlechterstereotype Abbildun-

gen – ausschließlich *Feuerwehrmänner* und *Krankenpflegerinnen* – zu finden.

Schulischen Sozialisations- und Lernbedingungen unterliegt somit ein „heimlicher Lernplan für die Geschlechter“, welcher im Ergebnis die Lerninteressen und Lernbereitschaft *aller* Schüler/innen beeinträchtigen kann: So schließen z. B. viele (nicht alle!) Mädchen und Jungen im Abgleich von Geschlechts- und Fächerkonnotationen bestimmte Fächer und Tätigkeiten für sich als „nicht passend“ aus. Vor diesem Hintergrund vollzieht sich die Ausbildung beruflicher Interessen und Präferenzen. Dabei spielen auch Berufsbezeichnungen sowie Sprache überhaupt eine wichtige Rolle: Für die Verwendung sowohl der weiblichen wie auch der männlichen Genusform bei Berufsnennungen (bspw. „Mechatronikerin und Mechatroniker“) spricht, dass dies bei Mädchen zur Interessensentwicklung an sogenannten Männerberufen führt (vgl. Verveckten/Hannover/Wolter 2013). Im Hinblick auf die Berufsbezeichnungen selbst lässt sich ein Einfluss auf die Berufswahl ausmachen: Jugendliche neigen dazu, sich nicht weiter mit einem Beruf zu befassen, wenn sie sich nichts unter der Berufsbezeichnung vorstellen können; technisch klingende Berufsbezeichnungen rufen bei Mädchen eher Ablehnung hervor; umgekehrt interessieren sich Jugendliche dann für Berufe, wenn sie mit den Bezeichnungen etwas Vertrautes verbinden, die Berufe ihnen prestigeträchtig erscheinen und sie das vermutete Berufskonzept mit ihrem Selbstkonzept in Einklang bringen können (vgl. Ulrich/Krewerth/Eberhard 2006). Lehrkräfte können an Berufsbezeichnungen nichts ändern, aber an der Art und Weise, wie sie über Berufe informieren und sprechen. Leitfäden bieten Hilfestellungen für eine unkomplizierte Umsetzung geschlechtergerechter Sprache (z. B. Dehoff-Zuch/Schönberger 2016).

Für einen gendersensiblen berufsorientierenden Unterricht, der die Interessen von Jugendlichen erweitern will, sind zwei miteinander zusammenhängende Ansatzpunkte wichtig: Die Individualisierung der berufsorientierenden Angebote auf Basis des jeweiligen Entwicklungsstandes und die Reflexion und Veränderung der eigenen Beteiligung an Doing-Gender-Prozessen durch die Lehrkräfte (vgl. Kracke/Diesel-Lange 2016).

## 4.2 Genderkompetenz als Grundlage schulischer Berufsorientierung

„Genderkompetenz [kann] als die Fähigkeit und die Motivation bezeichnet werden, soziale Zuschreibungen in Bezug auf Geschlecht auf Grundlage des Wissens über ihre Entstehung und ihre Auswirkungen auf gesellschaftliche Machtverhältnisse kritisch reflektieren zu können. Außerdem verweist der Begriff auf die Fähigkeit, das Wissen so anwenden zu können, dass das eigene Handeln zu einem Abbau von Ungleichheiten in den Geschlechterverhältnissen beiträgt“, schreibt Eva Wegrzyn im Online-Nachschlagewerk unter <http://gender-glossar.de/item/27-genderkompetenz> (letzter Abruf 17.1.2017). Was bedeutet dies im Hinblick auf Berufsorientierung?

Passende berufsorientierende Angebote für Jugendliche zu erstellen, setzt voraus, dass empirisch basierte Kenntnisse über den individuellen Stand der jeweiligen Jugendlichen vorhanden sind. Dazu bedarf es einerseits des Wissens, wie beispielsweise Fähigkeiten, Interessen und Kenntnisse diagnostiziert werden können; andererseits bedarf es der Kenntnis darüber, wie sozioökonomische Bedingungen und sozialstrukturelle Gegebenheiten, vermittelt über Sozialisationsprozesse, dazu führen, dass Potenziale von Jugendlichen unterschiedlich sichtbar werden bzw. vom pädagogischen Personal unterschiedlich wahrgenommen werden.

Benjamin Dreer gibt vier Dimensionen an, die in Bezug auf eine Professionalisierung schulischer Berufsorientierung von Bedeutung sind: Unterricht, Organisation/Qualitätsentwicklung, Kooperation und Professionelle Partner (Dreer 2013, S. 339 ff.).<sup>1</sup> Die Vorstellung, als Lehrkraft „professionelle/r Partner/in“ für die Schüler/innen zu sein, ist möglicherweise neu und ungewohnt. Dreer schreibt, dass „vor allem eine motivierende Haltung der Lehrpersonen gegenüber den Lernenden [...] bedeutsam [ist]“ und folgert, „dass Lehrpersonen aus ihrer traditionell bewertenden und beurteilenden Rolle heraustreten und im Sinne einer pädagogischen Begleitung Berufswahlprozesse Jugendlicher [...] unterstützen“ (ebd., S. 340). Am Beispiel der Kategorie Geschlecht zeigt er auf, was es bedeutet, professionelle/r Partner/in in der Berufsorientierung zu sein:

„Im Kontext schulischer Berufsorientierung sind beispielsweise geschlechterbezogene Ansichten und Haltungen bedeutsam. Geschlechtstypisierende Attributionen verstärken geschlechtsstereotyp eingeschränkte Fähigkeits- und Interes-

---

<sup>1</sup> Im Rahmen dieser Handreichung können die Themen Organisation/Qualitätsentwicklung und Kooperation nicht behandelt werden.



senzuschreibungen. Für jede Lehrperson ist es daher wichtig, die eigenen Handlungs- und Bewertungsprozesse fortlaufend zu reflektieren und die eigene professionelle Weiterentwicklung im Blick zu behalten“ (ebd.).

Was ist damit gemeint? Zentral ist, sensibel für Prozesse des Doing Gender zu werden und sie zu reflektieren. Dabei helfen Fragen wie:

- Mit welchen Geschlechterbildern bin ich aufgewachsen?
- Woran erkenne ich eigentlich, ob es sich um „Mädchen“ oder „Jungen“, „Männer“ oder „Frauen“ handelt?
- Welches Verhalten erwarte ich von Jungen, von Mädchen, von Männern und Frauen?
- Wie spreche ich Jungen und Mädchen im Unterricht an? Als Person? Als Gender-Gruppe?

Jeder Professionalisierungsprozess von Lehrkräften beruht auf einer richtungsweisenden Grundlage – dies gilt auch für den Erwerb von Genderkompetenz als Baustein einer professionellen schulischen Berufsorientierung. Maßgebend ist hier letztlich Artikel 3 des Grundgesetzes, der besagt, dass Männer und Frauen gleichberechtigt sind (Absatz 2) und niemand wegen seines Geschlechts oder anderer Merkmale benachteiligt oder bevorzugt werden darf (Absatz 3). Diese Norm kann im Hinblick auf die eigene Motivation, den eigenen Antrieb genutzt werden, denn der Erwerb von Genderkompetenz (nicht nur) für den berufsorientierenden Unterricht bedarf in erster Linie des *Wollens*, in zweiter des *Wissens* und schließlich des *Könnens* (vgl. Kunert-Zier 2005):

- „Wollen“: Es bedarf des Willens zu einer Erweiterung des Verständnisses von Geschlecht – es gilt, die Vielfalt geschlechtlicher Existenz- und Ausdrucksweisen sehen zu lernen, also wegzukommen von der Einteilung in „die Mädchen“ und „die Jungen“ bzw. „die Männer“ und „die Frauen“ und hinzukommen zu einer Anerkennung der Person.
- „Wissen“: Es muss im Rahmen schulischer Selbstverständigungsprozesse Wissen darüber in der Organisation und bei den Pädagoginnen und Pädagogen verankert werden, wie die sozialen Interaktionen und Prozesse sowie die gesellschaftlichen Strukturen ineinander greifen, die fortlaufend für die Herstellung von lediglich zwei dichotom aufeinander bezogenen Geschlechtsgruppen sorgen.
- „Können“: Wissensbasiert können Veränderungen eingeleitet und der Abbau von Barrieren begonnen werden, die dazu führen, dass Menschen, die sich als „Männer“ resp. „Frauen“ identifizieren bzw. identifiziert werden, aus Geschlechtsgründen bestimmte Fächer und Bereiche meiden bzw. aus Bereichen ausgeschlossen werden: Schul-, Fächer- und Unterrichtskulturen sind hinsichtlich ihrer Inhalte und Umgangsweisen auf exkludierende Muster hin zu reflektieren. Auf dieser

Basis können alternative Handlungsweisen erarbeitet werden, die schließlich in neue Routinen einmünden. Dabei spielt die geschlechtssensible Verwendung von Sprache eine zentrale Rolle.

Somit ist Genderkompetenz als Reflexions- wie auch Methodenkompetenz zu verstehen (vgl. Budde/Venth 2010), die in gemeinsamen Verständigungsprozessen entsteht. Bärbel Kracke und Katja Driesel-Lange halten dazu fest:

„Dabei sind Weiterbildungsveranstaltungen, die rein auf Informationsvermittlung setzen, nicht zielführend, weil sie meist nicht auf der konkreten Handlungsebene ansetzen. Damit werden bei den Lehrpersonen keine Kompetenzen im eigentlichen Sinne aufgebaut. Lehrende benötigen vielmehr die Gelegenheit, ihr gendergerechtes Verhalten auszuprobieren und Feedback dafür zu erhalten“ (Kracke/Driesel-Lange 2016, S. 173).

Wie alle Professionalisierungsprozesse ist auch der Erwerb von Genderkompetenz auf Nachhaltigkeit und Langfristigkeit angelegt, d. h. es bedarf verschiedener Strategien und Ansatzpunkte, die im Hinblick auf eine genderkompetente Berufsorientierung zusammenwirken: Optimal ist eine Verankerung sowohl auf der Schul- (z. B. im Leitbild) als auch auf der Unterrichtsebene (in den Fachgruppen, kollegialen Austauschgesprächen und kooperativen Unterrichtsprojekten) sowie schließlich in der Elternarbeit (vgl. Budde/Faulstich-Wieland/Scholand 2007).

In den nachfolgenden Kapiteln werden Erkenntnisse vorgestellt, die Aspekte des „Wissens“ für die Umsetzung von genderkompetenten Handlungen betreffen. Dazu gehört zunächst die im folgenden Kapitel beleuchtete Tatsache, dass Berufe durchaus einen „Geschlechtswechsel“ erfahren haben.

### 4.3 Zitierte Literatur

- Bandura, Albert (1995): Exercise of personal and collective Efficacy in changing societies. In: Bandura, Albert (Hrsg.): Self-efficacy in changing societies. Cambridge: Cambridge University Press, S. 1–45.
- Bandura, Albert/Bussey, Kay (2004): On Broadening the Cognitive, Motivational, and Sociostructural Scope of Theorizing About Gender Development and Functioning: Comment on Martin, Ruble, and Szkrybalo (2002). [Editorial]. In: Psychological Bulletin 130, H. 5, S. 691–701.
- Bereswill, Mechthild/Ehlert, Gudrun (2015): Sozialisation im Kontext des Krisendiskurses über Jungen. In: Dausien, Bettina/Thon, Christi-

- ne/Walgenbach, Katharina (Hrsg.): *Geschlecht – Sozialisation – Transformationen*. Opladen: Budrich, S. 93–108.
- Budde, Jürgen/Faulstich-Wieland, Hannelore/Scholand, Barbara (2007): *Geschlechtergerechtigkeit in der Schule – ein Forschungsprojekt*. In: Fischer, Dietlind/Elsenbast, Volker (Hrsg.): *Zur Gerechtigkeit im Bildungssystem*. Münster: Waxmann, S. 145–150.
- Budde, Jürgen/Scholand, Barbara/Faulstich-Wieland, Hannelore (2008): *Geschlechtergerechtigkeit in der Schule. Eine Studie zu Chancen, Blockaden und Perspektiven einer gender-sensiblen Schulkultur*. 1. Aufl., Weinheim: Juventa.
- Budde, Jürgen/Venth, Angela (2010): *Genderkompetenz für lebenslanges Lernen. Bildungsprozesse geschlechterorientiert gestalten*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Dehoff-Zuch, Jutta/Schönberger, Carina (2016): *Leitfaden geschlechtergerechte Sprache*. Emden: Präsidium der Hochschule Emden/Leer.
- Dreer, Benjamin (2013): *Personalentwicklung als Notwendigkeit und Chance zur Qualitätsentwicklung schulischer Berufsorientierung*. In: Brüggemann, Tim/Rahn, Sylvia (Hrsg.): *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. Münster, Westf: Waxmann, S. 335–347.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2002): *Sozialisation in Schule und Unterricht*. Neuwied: Luchterhand.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2008): *Sozialisation und Geschlecht*. In: Hurrelmann, Klaus/Grundmann, Matthias/Walper, Sabine (Hrsg.): *Handbuch Sozialisationsforschung*. 7. Aufl., Weinheim: Beltz, S. 240–253.
- Faulstich-Wieland, Hannelore/Weber, Martina/Willems, Katharina (2004): *Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen*. Weinheim: Juventa-Verl.
- Hartmann, Jutta (2015): *Transformatorische Denkbewegungen – Weiterentwicklung von Sozialisationstheorien im Anschluss an Judith Butlers diskurstheoretisches Verständnis von Geschlecht*. In: Dausien, Bettina/Thon, Christine/Walgenbach, Katharina (Hrsg.): *Geschlecht – Sozialisation – Transformationen*. Opladen: Budrich, S. 53–76.
- Hofmann-Lun, Irene/Rother, Jessica (2012): *Sind MINT-Berufe zukunftsträchtig auch für Hauptschülerinnen? Pädagogische Einflussmöglichkeiten auf die Erweiterung des Berufswahlspektrums*. München: DJI.
- Kracke, Bärbel/Driesel-Lange, Katja (2016): *Gendersensibilität in der Berufsorientierung durch Individualisierung*. In: Faulstich-Wieland, Hannelore (Hrsg.): *Berufsorientierung und Geschlecht*. 1. Aufl., Weinheim, Bergstr: Beltz Juventa, S. 164–185.

- Kunert-Zier, Margitta (2005): Erziehung der Geschlechter. Entwicklungen, Konzepte und Genderkompetenz in sozialpädagogischen Feldern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Moser, Franziska (2016): Schulbuchanalysen unter Geschlechtergesichtspunkten. In: Faulstich-Wieland, Hannelore (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet Geschlechterforschung. Weinheim: Beltz Juventa, S. 1–24.
- Sacher, Werner (2011): Eltern im Berufsorientierungsprozess ihrer Kinder und ihre Einbindung durch Elternarbeit. In: Projektträger im DLR e. V. (Hrsg.): Eltern, Schule und Berufsorientierung. Berufsbezogene Elternarbeit. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S. 9–22.
- Ulrich, Joachim Gerd/Krewerth, Andreas/Eberhard, Verena (2006): Berufsbezeichnungen und ihr Einfluss auf die Berufswahl von Jugendlichen. Abschlussbericht, Bonn.
- Vervecken, Dries/Hannover, Bettina/Wolter, Ilka (2013): Changing (S)expectations: How gender fair job descriptions impact children's perceptions and interest regarding traditionally male occupations. In: Journal of Vocational Behavior 82, H. 3, S. 208–220.
- West, Candace/Fenstermaker, Sarah (1995): Doing Difference. In: Gender & Society, H. 9, S. 8–37.
- West, Candace/Zimmerman, Don H. (1987): Doing gender. In: Gender & Society 1, H. 1, S. 125–151.
- West, Candace/Zimmerman, Don H. (1991): Doing Gender. In: Lorber, Judith/Farrell, Susan A. (Hrsg.): The Social Construction of Gender. Newbury Park: Sage, S. 13–37.

## 5. Historische Entwicklung von Berufen – Geschlechtswechsel

Die Tatsache, dass von „Frauenberufen“ und „Männerberufen“ gesprochen wird, wenn in einem Berufsbereich mehr als 70 oder 80 Prozent der Beschäftigten einem Geschlecht angehören, verleitet leicht dazu, dies als „natürlich“ männliche oder weibliche Tätigkeiten wahrzunehmen. Dass es sich tatsächlich aber um historische Entwicklungen handelt, die häufig vor allem ökonomische, aber auch machtpolitische Gründe hatten, soll im Folgenden am „Geschlechtswechsel“ von Berufen aufgezeigt werden. Die historische Entwicklung lässt sich allerdings nicht auf einzelne Berufe beziehen, weil die heutige Gliederung von Berufen und ihre jeweiligen Ordnungen in der Regel aus den letzten Jahrzehnten stammen. Wohl aber kann man sich größere Berufsbereiche anschauen und nachforschen, wie sie sich gesellschaftlich verändert haben. Das soll im Folgenden ausführlicher am Beispiel des Gesundheitswesens ([Kapitel 5.1](#)), danach wesentlich knapper für Büroarbeitsplätze ([Kapitel 5.2](#)) aufgezeigt werden. Es geht uns darum, deutlich zu machen, wie Vergeschlechtlichungen von Berufen geschehen. Damit lässt sich zeigen, dass Berufe keineswegs „natürlich“ „Männer-“, oder „Frauenberufe“ sind, ihre Entwicklung vielmehr abhängig ist von der jeweils gültigen sozialen Konstruktion von Geschlecht.

### 5.1 Gesundheitswesen

Die medizinische Versorgung wie die Pflege von Kranken, wie wir sie heute in Deutschland kennen – nämlich niedergelassene Ärztinnen und Ärzte, Krankenhäuser und allgemeines wie spezialisiertes Pflegepersonal – haben sich erst im 19. Jahrhundert entwickelt. Zur Zeit der Entstehung des Christentums waren die Mitglieder der Gemeinde – und zwar Männer und Frauen – für die Pflege von Alten und Kranken zuständig. Später oblag sie vor allem den Klöstern, und auch hier galt das für Nonnen ebenso wie für Mönche. Mit den Kreuzzügen in der zweiten Hälfte des Mittelalters entstanden ritterliche Orden. Auch in diesen war die Krankenpflege Sache der angegliederten Schwesternschaften sowie der dienenden Brüder und der Laienhelfer. Nach der Reformation kam es vor allem in protestantischen Ländern zur Einrichtung von Lohnwartsystemen mit bezahlter Pflege – wiederum durch Männer und Frauen.

Medizin als Naturwissenschaft entstand erst mit der Aufklärung und bildete zugleich im Übergang vom Mittelalter bis zur Neuzeit einen „Geschlechtswechsel“ hin zu einer männlichen Dominanz unter den Ärzten und einer hierarchischen Arbeitsteilung im Blick auf die Pflege.

Obwohl die Pflege von beiden Geschlechtern betrieben wurde, waren vor allem Nonnen heilkundig. Noch im Mittelalter wurde die „Medizin“ eher von Frauen bestimmt. Bis ins 19. Jahrhundert hinein war Heilen und Krankenpflege – trotz der Beteiligung von Männern – eine Wissensdomäne der Frauen – ebenso wie Geburtshilfe und Schwangerschaftsverhütung Sache von Hebammen und weisen Frauen war. Die wenigen Ärzte – *doctores* – waren für die oberen Schichten der Gesellschaft und den Adel zuständig. Sie waren abhängig von ihren Patient/innen, die sie bezahlten. Krankenhäuser im heutigen Sinne gab es noch nicht, aber durchaus Krankenanstalten – Hospitäler –, die zugleich von Armen, Waisen, „Irren“ usw. bewohnt wurden und auf diese Art und Weise die wechselseitige Pflege sicherstellten (vgl. Bischoff-Wanner 2014, S. 20).

Die Industrialisierung und die mit ihr einhergehende Urbanisierung im 19. Jahrhundert änderte die Struktur des Gesundheitssystems. Diese Veränderungen bewirkten eine klare Trennung zwischen dem medizinischen Bereich der Ärzte als männlicher Domäne und einer sich durchsetzenden Krankenpflege als weiblichem „Liebesdienst“. Die Verkehrsformen, die bis dahin für Pflege und Heilen galten, wurden entwertet. Die Entwicklung bis hin zur heutigen beruflichen Ausgestaltung des Gesundheitssystems wurde durch staatliche Regulierungen einerseits und Interessenpolitik andererseits herbeigeführt. Die erkennbaren Linien dabei sollen im Folgenden holzschnittartig aufgezeigt werden.

### **5.1.1 Entwicklung der Medizin bzw. des Ärztestandes**

Eine wichtige Linie war die Entstehung von Universitäten und damit die Etablierung eines Studiums der Medizin im 17./18. Jahrhundert. Frauen waren an den Universitäten in der Regel nicht zugelassen, womit ein erster Schritt für ihren Ausschluss aus der Heilkunde bewirkt wurde. Allerdings war die universitäre Medizin wenig anerkannt und basierte auch eher auf theologischen und philosophischen Annahmen als auf Praxis und Erfahrung. Die Durchsetzung des Monopols der Ärzte bedurfte folglich politischer und gesetzlicher Maßnahmen. Zum einen dienten dazu Approbationsordnungen, die festlegten, dass nur jene, die studiert hatten, die Heilkunde ausüben durften. Dies schloss die wenigen Ärztinnen aus, ging zugleich

gegen die Klostermedizin, hatte aber insbesondere die Hebammen im Blick. Sie sollten nur noch unter Aufsicht von Ärzten tätig werden. Zum anderen wurden die Hexenverfolgungen vom 14. bis ins 18. Jahrhundert genutzt, um heilkundige Frauen auszuschalten.

Allerdings sollte man die Tätigkeit z. B. der Hebammen auch nicht glorifizieren: Ihre Arbeit beruhte in der Regel auf Erfahrungswissen und dessen Weitergabe – und war damit stark abhängig von den jeweiligen regionalen und personalen Möglichkeiten. Es gab durchaus berechtigte Sorgen über die Qualität: „Etliche Ärzte, aber auch – um ein weibliches Beispiel zu nennen – die preußische Hofwehemutter Justine Siegemundin, klagten über Mißstände und Unvermögen der Hebammen“ (Ritzmann 1996, S. 200). Im Kanton Zürich z. B. – so berichtet Iris Ritzmann – führte die Einführung des obligatorischen Hebammenunterrichts 1782 zum Rückgang der Säuglingssterblichkeit wie der Todgeburten (ebd.). Hebammen wurden zudem auch dazu eingesetzt, „über den christlichen Lebenswandel der weiblichen Bevölkerung zu wachen. [...] Auch noch zu Beginn des 19. Jahrhunderts sollte die Hebamme alles, was den bestehenden Sittengesetzen oder ganz einfach der guten Ordnung zuwiderlief, der Obrigkeit anzeigen“ (ebd., S. 203). Ritzmann geht folglich davon aus, dass die Professionalisierung der Ärzteschaft und die Medizinalisierung der Geburtshilfe nur zu einem Teil den Machtabbau der Hebammen erklären können. Zum anderen Teil verloren sie möglicherweise mit der „Liberalisierung der staatlichen Sittenaufsicht das Fundament ihrer Autorität“ (ebd., S. 206).

Für das 19. Jahrhundert lässt sich zeigen, wie die bereits angebahnten Entwicklungen einer männlich dominierten naturwissenschaftlichen Medizin vollends durchgesetzt wurden. Für Preußen z. B. führte das staatliche Interesse an Bevölkerungswachstum dazu, eine bessere Gesundheitsversorgung und gesundheitliche Kontrollen der Bevölkerung zu etablieren. Schwangerschaftsabbrüche und hohe Säuglingssterblichkeit wurde den Frauen angelastet – vor allem den Hebammen, aber auch den Müttern. Mitte des 19. Jahrhunderts kam es dann „zur gesetzlichen Verankerung des ärztlichen ‚Einheitsstandes‘ und zur Standardisierung der universitären Ausbildungs- und Prüfungsbedingungen, die angehende Ärzte – und damit fortan die einzigen, die befugt waren, in Eigenverantwortung heilend tätig zu werden – zu erfüllen hatten“ (Wetterer 1993, S. 62). Frauen waren damit der Kontrolle eines Arztes unterworfen, wenn sie weiterhin als Krankenschwestern, Hebammen oder fürsorgliche Familienmütter heilen und pflegen wollten.

Der Ausschluss von Frauen war dabei explizit gewollt, wie sich an der Entwicklung in England zeigen lässt: Dort enthielt der „Medical Registration

Act“ von 1858 – also so etwas wie eine Approbationsordnung – keinen expliziten Ausschluss von Frauen, woraufhin die ärztlichen Standesorganisationen nachdrückliche Anstrengungen unternahmten, um nachzuweisen, dass die „persons“ des Gesetzes nur „male persons“ sein konnten (ebd., S. 63).

Bezogen auf die Hebammen bestand z. B. in England eine Strategie darin, den Hebammen die breiten Schichten der Bevölkerung – insbesondere die Armen – zu überlassen, die „unnatürlichen“ Fälle aber den Ärzten zu überantworten. Die Festlegung, welches diese Fälle sind, war der entscheidende Auseinandersetzungspunkt. Die Lösung bestand in einer Strategie der Dequalifizierung<sup>1</sup> der Hebammen – über die Kontrolle ihrer Ausbildung sollten sie nur in die Lage versetzt werden, natürliche Geburten zu betreuen. Kompetenzüberschreitungen sollten zudem mit dem Entzug der Zulassung bestraft werden. Da es zugleich Bestrebungen gab, die Geburtshilfe komplett in die ärztliche Verantwortung zu überstellen, beteiligten sich die Hebammen an der Erhaltung ihres Berufsstandes bei gleichzeitiger Unterordnung unter die Ärzte.

Mit welcher Gewalt sich die Ärzte ihre bis dahin fehlende Erfahrung verschaffen konnten, zeigt Ute Frevert am Beispiel der Entstehung von Entbindungsanstalten auf (Frevert 1982). Insbesondere unverheiratete und mittellose Schwangere wurden gezwungen, die Entbindung in diesen, häufig mit medizinischen Fakultäten verbundenen Anstalten, durchzuführen. So konnten die Instrumente und Techniken durch die Ärzte und Studenten erprobt und die Medizin zu einer technisierten und naturwissenschaftlich ausgerichteten Form werden, die zugleich geschlechtshierarchisch ausgerichtet war.

Mit der Entstehung von Krankenkassen veränderte sich die Rolle der Ärzte: Waren sie vorher abhängig von ihren Patient/innen, so wurden sie nun zu machtvollen Akteuren – die z. B. über Krankschreibungen verfügten. Dazu diente auch die Etablierung eines Experten-Laien-Verständnisses – wozu natürlich auch der medizinische Fortschritt beitrug. Frauen wurden auf den Status von „prototypischen Laien“ verwiesen, was es „für die Zeitgenossen umso unvorstellbarer [macht], daß eine Frau als Ärztin in die Rolle eines ernstzunehmenden ‚Befehlsgebers‘ eintreten könnte“ (ebd., S. 67).

---

1 Wobei die Bezeichnung der Dequalifizierung unterstellt, dass die Arbeit der Hebammen bisher qualitativ hochwertig war, was keineswegs als gesichert angesehen werden kann (vgl. Ritzmann (1996)).



Dennoch gab es auch zu dieser Zeit schon Ärztinnen und sie kämpften für ihre Anerkennung. Das geschah im Wesentlichen über zwei verschiedene Wege:

Ein erster Weg bestand im Versuch der Frauen nachzuweisen, dass sie ebenfalls für die Ausübung der ärztlichen Tätigkeit befähigt waren. Da dazu ein Universitätsstudium nötig war, absolvierten sie dieses in den Ländern, in denen Frauen bereits zur Universität zugelassen wurden wie z. B. in der Schweiz. Angelika Wetterer zeigt auf, wie etwa in England diese „credentialistic tactics“ (Wetterer 1993, S. 83) eingedämmt wurden. Durch immer neue Regelungen in den Approbationsordnungen wurden seitens der Ärzteschaft solche „Löcher“ gestopft.

Ein zweiter Weg betraf deshalb den Versuch, über die rechtliche Ebene den Einbezug von Frauen zu sichern – also „legalistic tactics“ (ebd., S. 84) anzuwenden. Da sich z. B. in England inzwischen ein bürgerliches meritokratisches Gleichheitsverständnis durchgesetzt hatte – Positionen sollten nur auf Grund von Leistung vergeben werden, nicht aber mehr aufgrund anderer Kriterien wie Herkunft oder eben auch Geschlecht – erzeugte der Ausschluss von Frauen aufgrund ihres Geschlechts zugleich ein Legitimationsdefizit. Gefordert wurde also eine Aufhebung dieser Diskriminierung über neue staatliche Regelungen.

„Erst auf der Ebene des Staates und insbesondere auf der Ebene des Parlaments wurde das *Legitimationsdefizit*, das der Frauenausschluss gerade im Rahmen des bürgerlichen, meritokratischen Gleichheitsverständnisses unweigerlich mit sich bringt, zu einem handlungsbestimmenden Faktor.

[...] Die angehenden Ärztinnen konnten mit anderen Worten auf einen *zentralen Widerspruch in der Selbstlegitimation der Professionen* verweisen, der schließlich – ebenso wie beim Wahlrecht – eine nicht unerhebliche Sprengkraft entwickelte und das Insistieren der ‚professionals‘ auf Geschlechtsexklusivität letztlich als das erscheinen ließ, was es war: Das interessenbedingte Beharren auf partikularen Sonderrechten“ (ebd., S. 86).

Die Argumentationen, die verwendet wurden, um die Leistungen der Ärztinnen hervorzuheben, bedienten sich allerdings der inzwischen ideologisch verankerten Geschlechterbilder. So wurde hervorgehoben, dass insbesondere Patientinnen sich z. B. in gynäkologischen Angelegenheiten nicht von Ärzten untersuchen lassen wollten. Damit aber erwies sich der Rekurs auf die Geschlechterdifferenz als zweiseitiges Schwert: Er führte zur Separierung interner Strukturen in der Medizin. Wetterer hält dies für eine generelle – und offenbar nicht zu überwindende – Strategie, mit der die Geschlechterhierarchie sich immer wieder durchsetzt (ebd., S. 95). Ob man

dies heute noch so sagen kann, soll weiter unten an aktuellen Entwicklungen geprüft werden.

Angelika Wetterer fasst die Entwicklung in England folgendermaßen zusammen:

„Während die Mediziner den Zugang zur Profession als geschlechtsspezifische Ausschließung betrieben, verfolgten sie gegenüber den ‚weiblichen‘ (wie anderen) Nachbarberufen Strategien der ‚demarcation‘, der vertikalen Abgrenzung; und während die angehenden Ärztinnen Strategien der ‚inclusion‘, der Zulassung gemäß individueller Leistungskriterien verfolgten, entwickelten die Krankenschwestern und Hebammen unterschiedliche Strategien der ‚dual closure‘, der doppelten Schließung, die sowohl ursupatorische Dimensionen gegenüber der Medizin wie ihrerseits ausschließende Dimensionen gegenüber KonkurrentInnen ‚von unten‘ umfaßten“ (ebd., S. 68 f.).

Es ging dabei vor allem um die Definition und juristische Kodifizierung der Grenzen zwischen den einzelnen Berufsfeldern. Die Krankenschwestern kämpften mit dem Aufkommen der Ärzteschaft um die Absicherung ihres Bereiches als eigenständigen, selbst organisierten und verwalteten. Da sie jedoch in sich gespalten waren, gelang ihnen dies nicht. Stattdessen kam es zu einer staatlichen Kontrolle, die zur Festschreibung der Abhängigkeiten zwischen Ärzten und Krankenschwestern führte.

### **5.1.2 Entwicklung der Pflege**

Für Deutschland kommt im Blick auf die Durchsetzung der Geschlechtshierarchie neben dem Zurückdrängen von Ärztinnen auch die Entwicklung der Pflege als „Liebesdienst“ hinzu.

Die Urbanisierung und Industrialisierung erforderte den Aufbau eines öffentlichen Gesundheitssystems: Die Versorgung von Kranken durch familiäre und nachbarschaftliche Hilfe war nicht mehr gegeben und Krankheit blieb nicht weiterhin privates Schicksal, sondern wurde zu einem ökonomischen Faktor. Das erforderte die Gründung von Krankenhäusern und – vor allem aus Kostengründen – eine Funktionstrennung zwischen medizinischer Versorgung und Pfl egetätigkeit. Bisher wurde die Pflege durch Orden und zu geringerem Teil durch Lohnwärter/innen geleistet. Das reichte jedoch nicht mehr aus. Die medizinischen Fortschritte – Claudia Bischoff-Wanner nennt explizit die Entdeckung von Bakteriologie, Antisepsis, Anästhesie und Pharmakologie (Bischoff-Wanner 2014, S. 23) – führten dazu, die Akzeptanz von Krankenhäusern auch bei den wohlhabenderen Bevölkerungsschichten zu steigern und die Heilbehandlung von der häuslichen in

die institutionelle zu verlagern. Die Pflēgetätigkeit erforderte einerseits eine Qualifizierung, die über dem lag, was Lohnwärtler/innen mitbrachten, sie durfte andererseits nicht zu hohen Kosten führen. Die Entstehung des Bürgertums mit seiner geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung bot hierfür eine „ausgezeichnete“ Lösung an: Da bürgerliche Frauen nicht ohne weiteres erwerbstätig sein sollten – und wenn, dann nur entsprechend des sich ideologisch etablierten Geschlechterbildes, wonach Frauen „mütterlich, emotional und selbstlos, aber auch unselbstständig, untergeordnet [sind] und [...] der männlichen Leitung“ bedürfen (ebd., S. 25) – ermöglichte das die Etablierung der Krankenpflege als Frauenberuf. Entscheidend dafür war die Errichtung der Diakonissenanstalt in Kaiserswerth, die als Modell für die Entstehung von gut 80 Mutterhäusern am Ende des 19. Jahrhunderts diente:

„Auf der einen Seite entstand hier der Gedanke, dass gute Krankenpflege erlernt werden muss, durch Anlernen in der Pflegepraxis und durch ärztlichen Unterricht. Auf der anderen Seite flossen religiöse Prinzipien der christlichen Liebestätigkeit, des bedingungslosen Gehorsams, der Demut und der Unterordnung zusammen mit bürgerlich-weiblichen Idealen der Selbstlosigkeit und Aufopferung und den Mutterhausprinzipien der Versorgung, Verfügbarkeit und Unselbstständigkeit, die sich u. a. in der nicht leistungsgerechten Bezahlung und den Gestellungsverträgen auswirkten“ (ebd., S. 27).

Die Diakonissinnen wohnten in den Mutterhäusern, waren dort im Krankheits- und Altersfall versorgt, wurden aber zugleich in den Krankenhäusern eingesetzt ohne selbst über Arbeitsverträge zu verfügen. Neben diesen religiös organisierten Formen der Pflege entstanden auch Vereine wie das Rote Kreuz, die insbesondere aus der Kriegskrankenpflege hervorgingen. Auch sie allerdings verließen sich auf die „Berufung“ der Schwestern. Folgendes Zitat aus dem Jahr 1844 verdeutlicht diese Auffassung sehr anschaulich:

„Die Bestimmung des Weibes, die auf dem Gleichgewicht aller Kräfte beruht und die Aufopferung der allseitigen Bildung an die einseitige Ausbildung einzelner hervorragender Eigenschaften verbietet, kommt auch der Krankenpflege zugute, weil die Krankheit den ganzen Menschen ergreift, also auch die Pflege des Kranken von dieser Vollständigkeit der Humanität aus besorgt werden muss. [...] Diese Allseitigkeit der Krankensorge durch die Frau verbürgt aber noch ein anderer Zug ihres Seelenlebens, die Einheit des Gemüts, die zugleich die weibliche Kraft erhält, nicht die des Moments, sondern die der Ausdauer und Nachhaltigkeit, weil das Weib jeden Augenblick sich als ungeteiltes Ganzes hingibt, während des Mannes höchste Anstrengung diese Kraft nicht erringt, weil er seine Kräfte mehr zersplittert. Diese Allseitigkeit nach allen Richtungen des Bedarfs und diese Ausdauer, die die Krankenpflege erfordert, gibt aber das weibliche Gemüt. [...] So ist nach allen Anzeigen der Natur und des Berufs die weibliche Seele eine geborene Hospitalitin“ (zitiert in Bischoff 1984, S. 75 f.).

Auch ein Mediziner namens Schneider schließt sich 1902 der Ansicht an, vor allem Frauen seien für die Krankenpflege prädestiniert:

„Soll man aber eine Eigenschaft hervorheben, die vor allen anderen unentbehrlich ist zur Krankenpflege, so ist das zweifellos die Selbstlosigkeit und Selbstverleugnung. [...] (91)

[...] von Hause aus, seiner Natur nach, besitzt der Mann alles andere eher als gerade Selbstlosigkeit. Der Mann ist Egoist und er soll es auch sein; er hat sein eigenes Ich, seine Individualität scharf auszuprägen und zu behaupten. Die Frau ist dazu bestimmt, mit ihrer Person zurückzutreten, sich selbst zu vergessen, sich aufzuopfern für andere; ihr allein gebührt dafür auch die Palme der Selbstlosigkeit. Schon die Natur weist der Frau diese entsagungsvolle Stelle an, sie richtet des Weibes Denken und Trachten von allem Anfang an allein auf Selbstlosigkeit und Selbstvergessen. (92)“ (zitiert in Bischoff 1984, S. 76 f.).

Sowohl in den weltlichen Orden, insbesondere aber als Lohnwärter gab es jedoch auch im 19. Jahrhundert männliche Krankenpfleger – wenngleich sie eine Minderheit bildeten. Sie waren vor allem auf Männerstationen und in psychiatrischen Einrichtungen eingesetzt. Anders als für die sich etablierenden „Schwestern“ aus bürgerlicher Herkunft war die Tätigkeit für diese Männer Lohnarbeit – und sie kamen häufig aus proletarischen Elternhäusern (vgl. Klindt 1998). Sie mussten sich mit drei Problemen gleichzeitig auseinandersetzen: Zum ersten mit der schlechten Bezahlung ihrer Tätigkeit. Da sie anders als die Schwestern, die unverheiratet blieben und im Mutterhaus versorgt wurden, Familien gründen wollten, reichte die Bezahlung dafür nicht aus. Zum zweiten waren die sozialen Differenzen über die Tatsache spürbar, dass sie weisungsabhängig von den Schwestern waren – was sich schwer mit dem Männlichkeitsbild der Überlegenheit vereinbaren ließ. Drittens schließlich tangierte das Geschlechterbild auch ihre Arbeit unmittelbar: Wenn die Pflege als „natürliche weibliche Leistung“ gilt, dann wird es schwierig, den eigenen „männlichen“ Beitrag dagegen zu setzen. Eine Strategie war deshalb die Berufung auf die christliche Nächstenliebe als Neutralisierung der Geschlechterdifferenz, wie sie im folgenden Zitat eines Krankenpflegers zum Ausdruck kommt:

„Man hat nun noch den Einwand gemacht, daß bei uns Pflegern die Liebe und das Mitleid nicht so groß wäre wie bei den Frauen. Da möchte ich doch bemerken, daß Gott einem jeden, ob Frau oder Mann, der um diese Eigenschaften bittet, sie auch gewähren wird. Die Auffassung, daß die Frau nur allein für die Krankenpflege bestimmt wäre, ist wohl nicht richtig. Denn unser Heiland hat auch den Mann als Krankenpfleger bezeichnet, z. B. im Gleichnis vom barmherzigen Samariter“ (zitiert in ebd., S. 37).

Die Pfleger organisierten sich in gewerkschaftsähnlicher Form im „Gewerkverein der Krankenpfleger und -pflegerinnen“, der sich ab 1907 „Deutscher Verband der Krankenpfleger und -pflegerinnen“ nannte. Er entstand parallel zu der von freien Krankenschwestern gegründeten „Berufsorganisation der Krankenpflegerinnen Deutschlands (B.O.K.D.)“. Auch wenn es einige wenige weibliche Mitglieder im Gewerkverein gab, so vertrat er doch vor allem die Interessen der Männer – und konnte auch nur wenige Frauen von einem gewerkschaftlichen Engagement überzeugen. Schließlich bedienten sich die Krankenpfleger zur Wahrung ihrer Interessen ebenfalls der Bezugnahme auf Geschlechterdifferenzen und argumentierten damit, dass eine geschlechtsdifferente Pflege nötig sei:

„Unsere Parole sei: Die Pflege männlicher Kranke, den Männern; die Pflege weiblicher Kranke, den Frauen!“ (Ebd., S. 41).

Die Krankenpflege durch die Schwestern war im Wesentlichen als „Ganzheitspflege“ organisiert, d. h. jede Schwester betreute die ihr anvertrauten Patient/innen nahezu rund um die Uhr. Dazu gehörte neben der Behandlungspflege vor allem die sogenannte Grundpflege:

„Behandlungspflege ist der medizinnahen Aufgabenbereich und beinhaltet die Betreuung speziell kranker Menschen z. B. durch Verabreichen von Spritzen, das Beobachten der Temperatur und des Pulses“ (Kreutzer 2005, S. 18).

Die Grundpflege „ist der hausarbeitsnahe Teil der Krankenpflege und meint die Sorge um die elementaren Lebensbedingungen der Patienten wie Essen, Trinken, Betten und Waschen“ (ebd.). Dazu gehörte auch die Reinigung der Krankenzimmer. Möglich war eine solche „Rundumpfleger“ nur dadurch, dass die Schwestern keine Freizeit hatten und durch die Unterbringung im Mutterhaus arbeitsplatznah ständig verfügbar waren.

Diese Form der Krankenpflege betraf die Mehrheit der Krankenschwestern und galt noch bis in die fünfziger Jahre des 20. Jahrhunderts, bevor eine Veränderung der Tätigkeit in Richtung auf eine Verberuflichung erfolgte. Daneben hatten sich bereits vorher für einen kleineren Teil Spezialisierungen als Fachschwestern ergeben, wozu insbesondere Röntgen- und Operationsschwestern zählten.

Bereits Anfang der 1950er Jahre allerdings geriet das Bild der Krankenpflege als Liebesdienst in die Kritik. Susanne Kreutzer nennt dafür fünf Aspekte (Kreutzer 2005, S. 21 ff.): Die erste Kritik betraf die Arbeitsbedingungen, die eher Ausbeutungsbedingungen waren. Zweitens waren immer weniger Frauen bereit, ihr Leben der Arbeit als Krankenschwester zu widmen,

so dass die Mutterhäuser nicht mehr genügend Nachwuchs rekrutieren konnten. Drittens gab es bereits in den 1940er Jahren einen Mangel an Pflegepersonal, der durch Intensivierung der Arbeit der Schwestern auszugleichen versucht wurde. Viertens führte dies zu einem Arbeitsdruck, der verhinderte, dass die Schwestern Zeit für die Patient/innen hatten – und der so das Bild der „guten“ Schwester infrage stellte. Fünftens schließlich ging die Weiterentwicklung der Medizin mit einer zunehmenden Spezialisierung und Technisierung einher, die dazu führte, dass der Behandlungspflege ein größeres Gewicht zukam. Eine Reform der Pflege stand folglich an.

Der „Pflegenotstand“ erforderte spätestens ab Mitte der 1950er Jahre Reaktionen – insbesondere, weil durch den zunehmenden Wohlstand der Bevölkerung auch die Krankenversorgung durch Kliniken stärker nachgefragt wurde. Der Schwesternberuf blieb vor allem für Frauen attraktiv, allerdings nicht mehr als Berufung. Es interessierten sich durchaus weiterhin viele Frauen für eine Ausbildung zur Krankenschwester, aber sie blieben nicht ihr Leben lang in diesem Beruf. Die veränderten Ansprüche an eine mögliche Vereinbarkeit von Beruf und Familie trugen dazu ebenso bei wie die zunehmenden Berufsalternativen in anderen Dienstleistungsberufen, im Büro oder auch in der Industrie. Der Versuch, ausländische Krankenschwestern aus Asien zu gewinnen, hatte zwar teilweise Erfolg, scheiterte jedoch als Strategie daran, dass die in diesen Ländern ausgebildeten Frauen qualifizierte Tätigkeiten – vor allem Behandlungspflege und insbesondere keine Putz- und Reinigungsdienste – ausüben wollten.

Reformen betrafen folglich insbesondere die gewerkschaftlich angestrebten Ziele der Lohnerhöhung und der Arbeitszeitverkürzung – 1956 betrug diese 54 Stunden pro Woche, 1958 51 Stunden, 1960 48 Stunden und erst ab 1974 nur noch 40 Stunden (ebd., S. 26). Ab 1962 kam die Möglichkeit für Teilzeitarbeit hinzu. 1965 wurde das Krankenpflegegesetz novelliert. Damit erhöhte sich der theoretische Anteil der Ausbildung und gleichzeitig wurde eine Ausbildung zu Pflegehilfskräften eingeführt.

„Dies stellte den gleichsam offiziellen Abschied von der ‚Ganzheitspflege‘ dar. Die Tätigkeiten, die ehemals in ihrer Gesamtheit Heilung versprochen hatten, wurden in ein höherwertiges, d. h. arztnahes Feld, und ein niederwertiges, d. h. hausarbeitsnahes Segment aufgeteilt“ (ebd., S. 28.).

Gleichzeitig begann mit dieser Modernisierung auch die Werbung für mehr männliche Krankenpfleger, u. a. mit Verweis auf „den Einsatz technisch komplizierter Apparaturen“ (ebd., S. 29).

Hat die bisherige Darstellung gezeigt, dass die Entwicklung der Medizin und damit der Ärzteschaft einen „Geschlechtswechsel“ von einer weibli-

chen Domäne zu einem männlichen Arbeitsfeld bedeutete und die Krankenpflege von einer durch beide Geschlechter geleisteten Versorgung zu einem Frauenberuf wurde, so stellt sich die Frage, wie die Geschlechterverhältnisse heute im Gesundheitswesen aussehen.

### 5.1.3 Medizin heute

Die Zulassung von Frauen an Universitäten ist erst vor etwas mehr als 100 Jahren erfolgt – Preußen war eines der letzten Länder, da es erst 1908/09 die Immatrikulation von Frauen ermöglichte. Die Medizinischen Fakultäten gehörten zu jenen, in denen der Widerstand besonders groß war (vgl. z. B. die Beiträge in Meinel/Renneberg 1996).

Betrachtet man die Studierendenzahl in der Humanmedizin heute, so kann man keineswegs mehr von einer männlichen Domäne sprechen. Im Wintersemester 2014/15 waren 89.998 Studierende für Humanmedizin eingeschrieben, davon 54.638 Frauen – das entspricht einem Anteil von 60,7 Prozent (Statistisches Bundesamt 2016, S. 187).

Die Bundesärztekammer, die Auskunft gibt über die berufstätigen (und sich im Ruhestand befindenden) Ärzte und Ärztinnen, spricht bereits von einem

„Prozess der ‚Feminisierung‘ der medizinischen Profession [...]. Die wachsende Zahl der Ärztinnen und Ärzte ist vor allen Dingen auf die erhöhte Zahl an Ärztinnen zurückzuführen. Der Anteil der Ärztinnen an den Erstmeldungen bei den Ärztekammern lag im Jahre 2014 bei 56,3 Prozent (Vorjahr: 56,3 Prozent). Nimmt man nur den Anteil der Ärztinnen an den deutschen Ärztinnen und Ärzten, sind es sogar 60,2 Prozent.“ (<http://www.bundesaerztekammer.de/ueber-uns/aerztestatistik/aerztestatistik-2014/die-aerztliche-versorgung-in-der-bundesrepublik-deutschland/>)<sup>2</sup>

Als Vergleichswert führt die BÄK den Frauenanteil für 1991 ein, der nur bei 33,6 Prozent lag und sich um 35,6 Prozent auf 46,0 Prozent im Jahr 2015 erhöht hat (vgl. [Tabelle 1](#)). Der Studentinnenanteil betrug im Wintersemes-

---

2 Der Abruf dieser Meldung erfolgte am 18.8.2016. Eine erneute Überprüfung des Links am 11.1.2017 ergab, dass er nicht mehr existierte, allerdings die gleichlautende Formulierung für die Ärztestatistik 2013 noch im Netz zu finden ist: <http://www.bundesaerztekammer.de/ueber-uns/aerztestatistik/aerztestatistik-der-vorjahre/aerztestatistik-2013/die-aerztliche-versorgung-in-der-bundesrepublik-deutschland/>. Die Kommentierung der Ärztestatistik 2015 greift den Begriff „Feminisierung“ nicht mehr auf.

ter 1991 44,5 Prozent: 82.868 Studierende waren für Humanmedizin eingeschrieben, davon waren 36.851 Frauen (BMBW 1993, S. 142–146).

Die deutliche Erhöhung des Anteils von Frauen in der Medizin hat mindestens z. T. auch mit den unterschiedlichen Entwicklungen in den beiden deutschen Staaten zu tun. Während in der alten Bundesrepublik der Anteil der Ärztinnen von 13,3 Prozent im Jahr 1952 nur auf 29,0 Prozent im Jahr 1990 gestiegen ist, betrug er in der ehemaligen DDR bereits 1960 26,2 Prozent und überstieg 1980 mit 53,4 Prozent – einem Wert, der bis 1990 etwa gleich blieb – die Parität (Schagen 1996, S. 328). Udo Schagen führt dies auf zwei mögliche Ursachen zurück: Zum einen galt in der DDR keine völlig freie Studienwahl, aber durchaus eine Zulassung nach Leistung (Noten). Da die leistungsstarken Männer eher von den staatlichen Organen (Armee, Polizei) bzw. anderen als gesellschaftlich wichtig eingeschätzten Bereichen angeworben wurden, hatten Frauen verstärkt die Möglichkeit, die begehrten Medizinstudienplätze einzunehmen. Zum anderen gehörten zu den „Republikflüchtigen“ viele Ärzte, so dass besondere Anstrengungen zur Erhöhung der Zahl der Studienplätze gemacht wurden – was möglicherweise einen kumulierenden Effekt auf den Frauenanteil auslöste.

Zum Ende der beiden deutschen Staaten zeigt sich noch eine deutliche Segmentierung der Fachrichtungen: In der DDR waren Fachärztinnen vor allem in der Kinderheilkunde (73,6 %), der Augenheilkunde (73,7 %), der Allgemeinmedizin (64,0 %) und der Frauenkrankheiten (55,1 %) vertreten, während sie in der Orthopädie nur 34,6 Prozent und in der Chirurgie sogar nur 18,5 Prozent der Erwerbstätigen stellten. In der alten Bundesrepublik war der höchste Anteil ebenfalls in der Kinderheilkunde, betrug hier aber nur 38,8 Prozent. Ähnlich hoch war er bei den Haut- und Geschlechtskrankheiten mit 37,4 Prozent. Bei der Frauenheilkunde waren 21,5 Prozent der Erwerbstätigen weiblich. In der Orthopädie lag der Frauenanteil mit 5,2 Prozent und in der Chirurgie mit 6,4 Prozent sehr niedrig (alle Daten aus Schagen 1996, S. 331).

Aktuell finden wir unter den jungen Ärztinnen und Ärzten – d. h. denen, die noch keine Facharztprüfung abgeschlossen haben – inzwischen einen Frauenanteil von 59,1 Prozent (vgl. [Tabelle 1](#)). Die Chirurgie befindet sich weitgehend in Männerhand, in der Inneren Medizin, der Radiologie sowie bei den Hals-Nasen-Ohrenärzt/innen stellen die Frauen etwas mehr als ein Drittel. Eine Frauendominanz finden wir mit fast Zweidrittelanteil bei der Fachrichtung Frauenheilkunde und Geburtshilfe. Etwas mehr als die Hälfte stellen sie auch bei der Kinder- und Jugendmedizin. Von einer deutlichen vertikalen Segmentierung kann für die heutige Entwicklung nicht mehr wirklich gesprochen werden.



Tabelle 1: Ergebnisse der Ärztestatistik zum 31.12.2015

Art der Spezialisierung	Gesamtzahl	Ärztinnen	Frauenanteil
Summe der berufstätigen Ärztinnen und Ärzte	371.302	170.685	46,0 %
ohne Gebietsbezeichnung	109.543	64.690	59,1 %
Innere Medizin	50.834	18.106	35,6 %
Allgemeinmedizin	43.569	20.143	46,2 %
Chirurgie	35.324	6.715	19,0 %
Anästhesiologie	22.875	9.632	42,1 %
Frauenheilkunde und Geburtshilfe	17.994	11.668	64,8 %
Kinder- und Jugendmedizin	14.162	8.115	57,3 %
Psychiatrie und Psychotherapie	10.450	5.298	50,7 %
Radiologie	7.969	2.708	34,0 %
Augenheilkunde	7.298	3.402	46,6 %
Neurologie	6.451	2.763	42,8 %
Hals-Nasen-Ohrenheilkunde	6.206	2.211	35,6 %
Haut- und Geschlechtskrankheiten	5.767	3.102	53,8 %

Quelle:

[http://www.bundesaerztekammer.de/fileadmin/user\\_upload/downloads/pdf-Ordner/Statistik2015/Stat15AbbTab.pdf](http://www.bundesaerztekammer.de/fileadmin/user_upload/downloads/pdf-Ordner/Statistik2015/Stat15AbbTab.pdf), S. 3–4 – letzter Abruf 11.1.2017

#### 5.1.4 Pflege heute

Seit 2003 hat sich die Berufsbezeichnung der Krankenschwestern bzw. Krankenpfleger durch das Krankenpflegegesetz (KrPflG) geändert und lautet nun „Gesundheits- und Krankenpflegerin/Gesundheits- und Krankenpfleger“. Das Krankenpflegegesetz benennt als Schwerpunkte der Tätigkeit die verantwortliche Mitwirkung bei der Heilung, Erkennung und Verhütung von Krankheit:

„Ziel der Pflege ist die Wiedererlangung, Verbesserung, Erhaltung und Förderung der physischen und psychischen Gesundheit, wobei präventive, rehabilitative und palliative Maßnahmen einzubeziehen sind. Zu den häufigsten Tätigkeiten von Gesundheits- und Krankenpflegerinnen/-pflegern gehört es, dass sie Patientinnen und Patienten rund um die Uhr pflegen und betreuen. Zum Beispiel waschen und betten sie Pflegebedürftige, wechseln ihnen Verbände oder verabreichen ihnen Medikamente auf ärztliche Anordnung. Sie assistieren den Ärztinnen und Ärzten bei diagnostischen und therapeutischen Maßnahmen, leisten Erste Hilfe und begleiten Sterbende“ (Afentakis/Böhm 2009, S. 17).

Die dreijährige Ausbildung erfolgt an Berufsfachschulen. Im Jahr 2016 hat das Bundeskabinett eine erneute Reform des Pflegeberufsgesetzes beschlossen, die ab 2018 in Kraft treten soll. Die Berufsbezeichnung wird dann „Pflegefachmann/Pflegefachfrau“ heißen und die Ausbildung wird die bisher separaten Qualifizierungen zur Altenpflege, Gesundheits- und Krankenpflege sowie zur Kinderkrankenpflege zusammenfassen. Neben Ausbildungsteilen an Pflegeschulen sollen praktische Tätigkeiten bei Ausbildungsträgern und weiteren Einrichtungen erfolgen, die als „Vertiefungseinsatz“ eine Spezialisierung auf einen der drei Schwerpunkte ermöglichen. Eine wesentliche Neuerung betrifft auch die Tatsache, dass dann kein Schulgeld mehr bezahlt werden muss – wie es derzeit für die Berufsfachschulen gilt –, sondern eine angemessene Vergütung – wie in anderen Ausbildungsberufen auch – erfolgen soll.

Anja Afentakis und Karin Böhm haben 2009 die vom Statistischen Bundesamt zur Verfügung gestellten Zahlen zu den Beschäftigten im Gesundheitswesen zusammengestellt. Danach waren 1997 85 Prozent, 2001 84,9 Prozent und 2006 85,6 Prozent der Gesundheits- und Krankenpfleger/innen (einschließlich Hebammen und Entbindungspfleger) weiblich. Bei den Krankenpflegehelfer/innen betrug der Anteil der Frauen jeweils um 75 Prozent (75,9 %, 74,7 %, 74,6 %) (Afentakis/Böhm 2009, S. 11). Für 2011 weist die Bundesagentur für Arbeit in ihrer Arbeitsmarktberichterstattung zu Gesundheits- und Pflegeberufen den Anteil von Frauen mit 83 Prozent aus (Bundesagentur für Arbeit 2011, S. 8). Der Krankenpflegeberuf ist also nach wie vor eine Domäne der Frauen, obwohl auch hier gilt, dass sehr wohl Männer in diesen Berufen arbeiten. Inwieweit die neue Reform auch eine Veränderung der Geschlechterverhältnisse, d. h. eine deutliche Erhöhung des Anteils von männlichen Beschäftigten erbringt, wird abzuwarten sein.

Eine andere Reform betrifft die Akademisierung von Berufen der Gesundheitswissenschaften, vor allem an den Fachhochschulen, aber z. T. auch an den Universitäten. Zu diesen Berufen gehören die Bereiche Gesundheitspädagogik, Gesundheitswissenschaft/-management, Nichtärztli-

che Heilberufe sowie Pflegewissenschaft/-management. In der Fachserie 11 des Statistischen Bundesamtes werden sie für das Wintersemester 2004/05 das erste Mal ausgewiesen. Damals betrug der Frauenanteil 72,0 Prozent. Im Wintersemester 2015/16 betrug er 72,3 Prozent in diesen Studiengängen – an der Universität 69,2 Prozent, an den Fachhochschulen 72,8 Prozent. Auch hier gibt es also noch eine deutliche zahlenmäßige Dominanz von Frauen, zugleich ist immerhin jeder vierte Studierende ein Mann.

### **5.1.5 Zuweisung von Geschlechterrevieren im Gesundheitswesen**

Die soziale Schließung der Profession im Gesundheitswesen wurde begleitet von der kulturellen Konstruktion der Geschlechterdifferenz, die dazu diente, deutlich zu machen, dass Frauen von Natur aus nicht geeignet seien, Ärztinnen zu werden, sehr wohl aber Krankenpflege zu betreiben. Während für die Ärztinnen und Ärzte sich mittlerweile eher eine Parität der Beteiligung von Frauen und Männern zeigt – die allerdings von der Bundesärztekammer schon mit Sorgen vor „Feminisierung“ begleitet wird –, ist der Pflegebereich nach wie vor dominiert von Frauen. In beiden Fällen gibt es keine haltbaren inhaltlichen Begründungen für den Ausschluss oder Einbezug des jeweils einen oder anderen Geschlechts. Die aufgezeigten Argumente bedienten sich Geschlechtervorstellungen, die als „natürlich“ angesehen wurden, tatsächlich aber sozial konstruiert waren und auch erst mit der Neuzeit und der Industrialisierung entstanden sind (vgl. z. B. Laqueur 1992).

### **5.1.6 Literaturhinweise zu Geschlechtswechseln im Gesundheitsbereich**

Zur Aufarbeitung der historischen Entwicklung des Gesundheitswesens gibt es relativ viel Literatur. Die folgende Auflistung ist zweifellos nicht vollständig, gibt aber einen – auch für diese Ausarbeitung verwendeten – guten Überblick mit z. T. vielen weiterführenden Literaturhinweisen.

- Bischoff 1984 – Detaillierte Aufarbeitung der Entstehung der Krankenpflege als Frauenberuf.
- Bischoff-Wanner 2014 – knapper Handbuchartikel, der sehr systematisch die Entwicklung der Krankenpflege skizziert.

- Cockburn 1988 – Die Weiterentwicklung der Arbeit auf Röntgenstationen zeichnet Cockburn detailliert nach, indem sie den Einsatz der Computertomographie unter Genderaspekten beleuchtet. Sie kann zum einen aufzeigen, dass die Arbeit der Radiologieassistentinnen viel technisches Know-how erfordert, sich dieses aber vor allem in der subjektiven Sicht aller Beteiligten weitgehend auf die Bedienung der Geräte beschränkt – und insofern nicht als technisch wahrgenommen wird.
- Frevert 1982 (18./19. Jahrhundert)
- Klindt 1998 – Artikel, der sich insbesondere mit den Aktivitäten von Krankenpflegern zur Anerkennung ihrer Berufstätigkeit zu Beginn des 19. Jahrhunderts befasst.
- Kreuzer 2005 – Aufarbeitung insbesondere der Entwicklung des Pflegeberufs in der Bundesrepublik Deutschland und der Rolle der Gewerkschaft ÖTV dabei.
- Kroemer 1982 – Barbara Kroemer trägt an historischem Archivmaterial zusammen, was man über die Situation von Frauen im Mittelalter weiß. Da es zu der Zeit einen erheblichen Frauenüberhang gegeben hat, war es nötig, dass Frauen selbst für ihren Lebensunterhalt aufkommen konnten. Entsprechend gab es in vielen Städten gesetzliche Regelungen, die ihnen eigene Geschäftsfähigkeit zubilligten. Mit Beginn der Neuzeit wurden die Frauen zunehmend in den gewährten Rechten wieder beschränkt und damit aus den Berufsmöglichkeiten gedrängt.
- Kuhnhenne 2005: Medizinisch-Technische Assistentin, S. 314–316, Krankenschwester, S. 333–337 – Kuhnhenne bezieht sich bei den Krankenschwestern vor allem auf die Entwicklung der Arbeitsbedingungen. Die Darstellung zur MTA beschreibt, wie es zu diesem Beruf kam, nämlich über den Einsatz von Röntgenassistentinnen, nachdem 1896 die Röntgenstrahlen entdeckt wurden. Der Lette-Verein bildete daraufhin Röntgenassistentinnen als Hilfskräfte für Ärzte aus. Der Beruf ist „eine Mischung aus Technikerin, Laborantin und Sekretarin“ (Kuhnhenne 2005, S. 316). Interessant daran ist, dass der Beruf offenbar über den Einsatz von Technik entstand!
- Wetterer 1993, S. 59–89 – Wetterer zeigt in diesem Beitrag die Entwicklung der medizinischen Profession im 19. Jahrhundert im Zusammenhang mit der Industrialisierung und Urbanisierung auf.
- Wetterer 2002 – Habilitationsarbeit, in der Wetterer die Entwicklung von Berufen unter Genderaspekten bearbeitet.

### 5.1.7 Zitierte Literatur

- Afentakis, Anja/Böhm, Karin (2009): Beschäftigte im Gesundheitswesen, Berlin.
- Bischoff, Claudia (1984): Frauen in der Krankenpflege. Zur Entwicklung von Frauenrolle und Frauenberufstätigkeit im 19. und 20. Jahrhundert. Frankfurt/Main: Campus-Verl.
- Bischoff-Wanner, Claudia (2014): Pflege im historischen Vergleich. In: Schaeffer, Doris/Wingefeld, Klaus (Hrsg.): Handbuch Pflegewissenschaft. Weinheim: Beltz Juventa, S. 19–36.
- BMBW – Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (1993): Grund- und Strukturdaten 1993/94. Bonn.
- Bundesagentur für Arbeit (2011): Arbeitsmarktberichterstattung: Gesundheits- und Pflegeberufe in Deutschland, Nürnberg.
- Cockburn, Cynthia (1988): Die Herrschaftsmaschine. Geschlechterverhältnisse und technisches Know-how. Berlin: Argument.
- Frevert, Ute (1982): Frauen und Ärzte im späten 18. und frühen 19. Jahrhundert – Zur Sozialgeschichte eines Gewaltverhältnisses. In: Kuhn, Annette/Rüsen, Jörn (Hrsg.): Frauen in der Geschichte II. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann, S. 177–210.
- Klindt, Kai Martin (1998): „Geschlecht“ und „soziale Schichtung“ als Kategorien der Pflegegeschichte: Männliche Pflegekräfte in der Verberuflichung der deutschen Krankenpflege um 1900. In: Pflege: Die wissenschaftliche Zeitschrift für Pflegeberufe 11, S. 35–42.
- Kreutzer, Susanne (2005): Vom „Liebesdienst“ zum modernen Frauenberuf. Die Reform der Krankenpflege nach 1945. Frankfurt: Campus-Verl.
- Kroemer, Barbara (1982): Von Kauffrauen, Beamtinnen, Ärztinnen – Erwerbstätige Frauen in deutschen mittelalterlichen Städten. In: Kuhn, Annette/Rüsen, Jörn (Hrsg.): Frauen in der Geschichte II. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann, S. 73–96.
- Kuhnhenne, Michaela (2005): Frauenleitbilder und Bildung in der westdeutschen Nachkriegszeit. Analyse am Beispiel der Region Bremen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Laqueur, Thomas (1992): Auf den Leib geschrieben. Die Inszenierung der Geschlechter von der Antike bis Freud. Frankfurt/Main: Campus.
- Meinel, Christoph/Renneberg, Monika (Hrsg.) (1996): Geschlechterverhältnisse in Medizin, Naturwissenschaft und Technik. Bassum: Verl. für Geschichte der Naturwiss. und der Technik.
- Ritzmann, Iris (1996): Zürcher Landhebammen als Sittenwächterinnen im ausgehenden 18. Jahrhundert. In: Meinel, Christoph/Renneberg, Monika

(Hrsg.): Geschlechterverhältnisse in Medizin, Naturwissenschaft und Technik. Bassum: Verlag für Geschichte der Naturwissenschaften und der Technik, S. 199–208.

Schagen, Udo (1996): Frauen im ärztlichen Studium und Beruf: Quantitative Entwicklung und politische Vorgaben in DDR und BRD. In: Meinel, Christoph/Renneberg, Monika (Hrsg.): Geschlechterverhältnisse in Medizin, Naturwissenschaft und Technik. Bassum: Verlag für Geschichte der Naturwissenschaften und der Technik, S. 325–334.

Statistisches Bundesamt (2016): Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen. Destatis Fachserie 11 Reihe 4.1. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.

Wetterer, Angelika (1993): Professionalisierung und Geschlechterhierarchie. Vom kollektiven Frauenausschluss zur Integration mit beschränkten Möglichkeiten. Kassel: Jenior & Preßler.

Wetterer, Angelika (2002): Arbeitsteilung und Geschlechterkonstruktion. „Gender at work“ in theoretischer und historischer Perspektive. Konstanz: UVK-Verl.-Ges.

## 5.2 Büroberufe

Wenn wir heute von *Büroberufen* sprechen, dann müssen wir uns eigentlich zunächst darüber verständigen, was wir damit überhaupt meinen. Die Veränderungen der Arbeit und auch der Arbeitsumgebung (Räumlichkeiten, Bedingungen) der letzten Jahrzehnte schlagen sich oft sogar in einem neuen Begriff nieder. Wir gehen heute meist nicht mehr ins Büro, wir gehen ins *Office* – und nicht wenige Menschen verfügen über ein Home-Office.

Recherchiert man in Planet-Beruf.de, so findet man unter dem Berufsbe-  
reich „Wirtschaft und Verwaltung“ eine Suchmöglichkeit nach „Berufen im  
Büro und Sekretariat“. Dort sind allein für eine Erstausbildung im dualen  
System, in beruflichen Schulen und in der Verwaltung mehr als 80 Berufe  
aufgelistet. Die am weitesten verbreiteten sind allerdings – wenn man die  
neuabgeschlossenen Ausbildungsverträge betrachtet – die „Kaufleute im  
Einzelhandel“ sowie die „Kaufleute für Büromanagement“. Der erstgenann-  
te Beruf steht mit fast 30.500 Auszubildenden auf Platz 1 der Liste mit den  
am meisten besetzten Neuabschlüssen<sup>3</sup>. Knapp 16.300 der Auszubilden-  
den sind Frauen, d. h. mit 53 Prozent gehört der Beruf zu den eher paritä-

---

<sup>3</sup> Diese und die folgenden Daten stammen aus der Datenbank DAZUBI des BIBB:  
<https://www.bibb.de/de/1864.php> – letzter Abruf 11.12.2016.

tisch zwischen den Geschlechtern besetzten. „Kaufleute für Büromanagement“ stehen an zweiter Stelle: Ende 2015 haben knapp 29.500 junge Menschen hier eine Ausbildung begonnen – von diesen waren knapp 21.000 Frauen. Damit handelt es sich mit 73,7 Prozent nach wie vor um eine Frauendomäne. Allerdings ist der Anteil der männlichen Auszubildenden von 2013 – als der Beruf noch „Kaufleute für Bürokommunikation“ hieß – bis 2015 um 1,2 Prozentpunkte gestiegen. Die Bezeichnung „Management“ könnte durchaus Wirkung auf die Wahrnehmung bei jungen Männern haben und den Beruf attraktiver machen (vgl. zur Bedeutung von Berufsbezeichnungen für die Berufswahl Krewerth/Leppelmeier/Ulrich 2004; Krewerth et al. 2004; Krewerth/Ulrich/Eberhard 2004; Ulrich/Krewerth 2004; Ulrich/Krewerth/Tschöpe 2004; Ulrich/Krewerth/Eberhard 2006).

Betrachtet man die Tätigkeiten, die „im Büro“ anfallen, so haben sie sich mit dem Einzug des Computers grundlegend geändert. Insbesondere wenn man sich die verschiedenen Arbeitstätigkeiten vergegenwärtigt, dann vereinen sich in der heutigen Arbeit mit Computern mindestens drei früher getrennte Linien: Schreiben, Rechnen und Kommunizieren. Alle drei Arbeiten waren über die Jahrhunderte hinweg weitgehend männlich dominierte Tätigkeiten, wenngleich immer auch Frauen darunter zu finden waren. Im Folgenden soll der im historischen Verlauf mehrfach vollzogene „Geschlechtswechsel“ der Tätigkeiten rund um Kontor- bzw. Büroarbeiten kurz skizziert werden (vgl. Faulstich-Wieland/Horstkemper 1987).

### **5.2.1 Textverarbeitung, Datenverarbeitung und Nachrichtentechnik als Vorläufer heutiger Büroarbeit**

Der Beruf des Schreibers wurde zur Zeit der Antike überwiegend von Männern ausgeübt. Frauen arbeiteten aber nachweislich ebenfalls als Schreiberinnen, wurden jedoch nicht unbedingt namentlich genannt. Vermutlich gab es mehr Schreiberinnen, als belegt ist. Die Schreibkunst galt als angesehene Tätigkeit mit teils künstlerischem Anspruch. Im Mittelalter wurden Schriften vorrangig in Klöstern angefertigt, und zwar sowohl von Mönchen als auch von Nonnen. Der Beruf des Schreibers umfasste „profane“ Verschriftlichungen (Gesetze, Bestimmungen, Zertifikate, Urkunden, Verträge etc.), Vervielfältigungen zeitgenössischer oder überlieferter bis zu künstlerisch ausgestalteten Schriften (je nach Wunsch des Auftraggebers). Die Individualität und Schönheit einer Handschrift war dabei nach wie vor von Bedeutung.

Dies änderte sich mit Aufkommen des Buchdrucks (circa 1450). Nicht mehr die Einzigartigkeit eines handgeschriebenen Schriftstücks wurde hoch geschätzt. Es sollte vielmehr alles gleich aussehen. Der technische Fortschritt bewirkte einen Rückgang an Wertschätzung gegenüber der Individualität einer Handschrift. Die Schreiber verloren an Aufträgen und an Ansehen.

Unter den im antiken Rom typischen Frauenberufen wie z. B. Hebamme, Gastwirtin oder Schuhmacherin gehörte auch der Beruf der Händlerin, der durchaus hoch angesehen war (vgl. Schuller 1992, S. 33). Viele Frauen übten – vielleicht gerade deshalb – diesen Beruf aus. Die Berufstätigkeit von Frauen war generell gesellschaftlich anerkannt. Ihr haftete nichts Abschätziges an.

Auch während des Mittelalters blieb der Handel ein Bereich, in dem Frauen tätig sein konnten. Sie arbeiteten in den Betrieben ihrer Ehemänner mit und führten die Geschäfte, während die Männer auf Handelsreisen waren. Auch die Führung der Buchhaltung gehörte mit zu den möglichen Tätigkeiten, die von Frauen erledigt wurden. Schreiben und Rechnen – erste Formen der „Datenverarbeitung“ – waren also Fähigkeiten, die sie sehr wohl beherrschten. Aufgrund des durch Kriege verursachten Sterbens von Männern blieben viele Frauen unverheiratet oder waren verwitwet. Sie versuchten ihren Lebensunterhalt u. a. durch Handelsgeschäfte zu sichern. Vor diesem Hintergrund erhielten Frauen zunehmend Rechte und Pflichten und wurden durchaus auch zu eigenständigen Händlerinnen.

Mit dem Beginn der frühen Neuzeit ging diese Entwicklung durch Einschränkung oder Rücknahme der zuvor erworbenen Rechte der Frauen deutlich zurück. Sie wurden von Bildungsmöglichkeiten ausgeschlossen, die ihnen den Weg zu höher qualifizierteren Berufen hätten öffnen können (vgl. Faulstich-Wieland 2008). Das Konkurrenzdenken auf Seiten der Männer war mit verantwortlich für diese „Kleinhaltung“ der Frauen (Kroemer 1982, S. 87). Entscheidend waren aber auch die Herausbildung der Vorstellung von „natürlichen Geschlechtern“ und das damit verbundene Bild der Frau als abhängig, emotional und nicht rational, des Mannes als führend sowie rational denkend und handelnd (vgl. u. a. Honegger 1991; Schmid 1996).

Die Kommunikationstechniken waren lange Zeit vermutlich ausschließlich in der Hand von Männern, weil ihre Entwicklung und ihr Einsatz insbesondere militärischen Zwecken dienten. Die Erfindung und Entwicklung des Telefons war dann eine bahnbrechende Neuerung, die auch wirtschaftliche Bereiche – wie Handel und Banken – beeinflusste. Die zunächst noch notwendigen Telefonvermittlungen boten dabei von Anfang an ein berufliches



Arbeitsfeld für Frauen (vgl. Faulstich-Wieland/Horstkemper 1987; S. 100 ff.).

Im Zuge der Industrialisierung und der dabei entstehenden Manufakturen, Fabriken sowie der Ausweitung des Handels entstanden verstärkt „Büros“, in denen die Buchhaltung abgewickelt und die Korrespondenz bewältigt werden musste. Während diese „Kontore“ anfangs noch überwiegend mit männlichen Arbeitskräften besetzt waren, die oftmals bei ihren Arbeitgebern wohnten und somit „Teil des Hauses“ waren, ließ die Ausweitung des Handels dies jedoch zunehmend nicht mehr zu. Die Trennung von Arbeiten und Wohnen setzte sich auch für Büroangestellte durch. Für Frauen bedeutete dies zunächst einmal ein Hindernis, weil sich zugleich mit dem Entstehen des Bürgertums das Geschlechterbild weiter verfestigte, welches Frauen zu den Hauptverantwortlichen für Haus und Familie machte.

Die Ausweitung der Bürotätigkeit ging aber andererseits mit der Anforderung einher, die geforderten Schriftleistungen stärker zu normieren: Die Schrift sollte nicht erkennen lassen, wenn das Personal wechselte. Hier lag eine Chance für Frauen, die durch die technische Entwicklung der Schreibmaschine entstand. Um 1890 entstanden viele Schulen, in denen neben kaufmännischen Kenntnissen vor allem Schreibmaschinenschreiben vermittelt wurde (vgl. Lorentz 1988). Die Einführung der Schreibmaschinen verlief in den Büros zunächst schleppend, es fanden sich nicht genügend Käufer. Daher entwickelte z. B. die Firma Remington die Strategie, zunächst Frauen im Maschinenschreiben zu qualifizieren und sie dann zusammen mit den Maschinen leihweise den Firmen zu überlassen. Auch veranstalteten sie Wettschreiben hinsichtlich Fehlerfreiheit und Geschwindigkeit, wofür sie vor allem Frauen kostenlos schulten. Die männlichen Beschäftigten in den Kontoren arbeiteten zwar auch an Schreibmaschinen, ihre Arbeitstätigkeiten waren aber weitgehend durch Mischarbeit gekennzeichnet. Damit waren sie entweder aufgrund fehlender Übung nicht sehr gut im Maschinenschreiben oder sie erhielten, wenn sie sehr gut tippen konnten, keine Aufstiegsmöglichkeiten, weil man sie nicht als Schreiber verlieren wollte – wodurch ihnen nur die Möglichkeit blieb, den Arbeitgeber zu wechseln. In dieser Situation erhielten zunehmend Frauen die Chance, als Typistinnen eingestellt zu werden. Für die Arbeitgeber waren sie günstige Arbeitskräfte: Sie waren durch die erfolgten Schulungen im Allgemeinen besser als die Männer. Sie erhielten in der Regel weniger Lohn oder weniger soziale Sicherungen, weil ihre Arbeitstätigkeit als „vorübergehende“ angesehen wurde: Außerhäusliche Erwerbstätigkeit sollten sie – wenn überhaupt – nur bis zur Heirat ausüben und zudem nur in den ihrem „weiblichen Wesen“ angemessenen Tätigkeiten. Soziale Arbeit, Lehrtätigkeiten

und – gerade noch – kaufmännische Arbeit galten als solche Arbeitsbereiche, die Frauen offenstehen sollten.

In der Konsequenz wurde die Bürotätigkeit damit jedoch aufgespalten in die durch Frauen ausgeübte Schreibtätigkeit an den Schreibmaschinen und die Mischarbeit der ansonsten anfallenden Arbeiten. Eine räumliche Separierung trug zudem zur weiteren Etablierung dieser Arbeitsteilung bei: Die Arbeit an den Maschinen war laut, weshalb sie in Schreibsälen konzentriert wurde – worin die Arbeitsbedingungen für die dort arbeitenden Frauen entsprechend wesentlich schlechter waren als für die Männer, die weiterhin in den Büros arbeiteten.

Ein deutlicher „Geschlechtswechsel“ der Büroarbeit von einer männlich dominierten Tätigkeit zu einem Frauenberuf fand dann insbesondere in der Weimarer Republik (vgl. z. B. Frevert 1982; Lorentz 1988) als Folge des Anstiegs der Frauenerwerbstätigkeit durch den Ersten Weltkrieg statt. Zugleich entstand eine Spaltung der beschäftigten Frauen: In den Schreibsälen wurden vor allem Frauen eingesetzt, die von der sozialen Herkunft her Arbeitertöchter waren und für die eine Beschäftigung im Büro eine Aufwertung gegenüber der Fabrikarbeit darstellte. Die bisher noch den Männern weitgehend vorbehaltenen Mischarbeitsplätze wandelten sich zur Arbeit von Sekretärinnen, die in der Regel einem Vorgesetzten zugeordnet waren und neben der Schreibtätigkeit auch weitere Arbeiten, wie Korrespondenz, Terminkalenderführung und Kaffeekochen erledigen mussten. Die hier beschäftigten Frauen kamen zu größeren Anteilen aus bürgerlichen Elternhäusern und die Bündelung ihrer Arbeiten ging einher mit Definitionen von „weiblichem Arbeitsvermögen“. Die Beschränkung von Frauen auf Arbeitsbereiche, die dem „weiblichen Wesen“ angemessen sein sollten, trug entsprechend umgekehrt dazu bei, Tätigkeiten als „weiblich“ zu naturalisieren.

Eine ähnliche Entwicklung lässt sich auch für die Bürobereiche zeigen, deren Schwerpunkt stärker auf der Datenverarbeitung lag. Mit der Einführung von Lochkartengesteuerten Maschinen z. B. in die Buchhaltung entstanden auch hier zwei Bereiche, nämlich die Datenerfassung einerseits, die Datenverarbeitung andererseits. Während das „Ablochen“ eine stark repetitive Tätigkeit darstellte und vergleichbar zu den Schreibsälen organisiert wurde, erforderte die Datenverarbeitung an den Tabellier- oder Zählmaschinen kaufmännisch-verwaltungsmäßige Qualifikationen. Auch hier wandelten sich die Geschlechterverhältnisse insbesondere als Folge des erneuten Fehlens männlicher Arbeitskräfte durch den Zweiten Weltkrieg. Frauen aus Arbeiterfamilien wurden als „Locherinnen“ angelernt, Frauen bürgerlicher Herkunft wurden nun verstärkt Buchhalterinnen.

Die Computerisierung der Büros hat die Arbeit seitdem grundlegend verändert. Dennoch war die technische Entwicklung hierbei eng mit der inzwischen erfolgten „Feminisierung“ der Bürotätigkeit verbunden: Die Schreibmaschinentastatur folgte einem technischen System, bei dem verhindert wurde, dass häufig verwendete Buchstaben direkt nebeneinander lagen, weil sich die Typen sonst leicht verhakten. Die sogenannte QWERTY- bzw. QWERTZ-Tastatur stellte dafür die Lösung dar. Die Entwicklung der Computertastatur hätte in keiner Weise dieser Logik folgen müssen. Da aber mittlerweile ein großes Potenzial an ausgebildeten Schreibkräften existierte, welche das Zehnfingerblindschreiben auf dieser Tastatur beherrschte, bot die Übertragung des gleichen Prinzips die Möglichkeit, auf diese – weiblichen – Arbeitskräfte zurück zu greifen.

Erst die Ausweitung der Computerisierung auf alle Arbeitsbereiche und die damit verbundene Übernahme vieler (Schreib-)Tätigkeiten durch Personen, die als Sachbearbeitende – oder auch als Wissenschaftler/innen – solche Arbeiten vorher an die Typistinnen delegiert hatten – veränderte die Büroarbeit erneut. Dies spiegelt sich u. a. in den Berufsbezeichnungen der verbreitetsten dualen Ausbildungsberufe in diesem Bereich: Von der Betonung der Kommunikation nunmehr zum Management. Noch ist damit kein erneuter Geschlechtswechsel verbunden, aber die anfangs vorgestellten Zahlen verdeutlichen, dass der Männeranteil auch bei den „Kaufleuten für Büromanagement“ steigen könnte. Im gesamten Bereich der Kaufleute haben wir es bereits mit weitgehend „neutralen“ Berufen zu tun, d. h. mit solchen, in denen Frauen und Männer überwiegend paritätisch beschäftigt sind.

### **5.2.2 Zitierte Literatur**

- Faulstich-Wieland, Hannelore (2008): Gender und Bildung. In: Faulstich-Wieland, Hannelore/Faulstich, Peter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch, S. 423–444.
- Faulstich-Wieland, Hannelore/Horstkemper, Marianne (1987): Der Weg zur modernen Bürokommunikation – Historische Aspekte des Verhältnisses von Frauen und neuen Technologien. Bielefeld: Kleine.
- Frevert, Ute (1982): Vom Klavier zur Schreibmaschine – Weiblicher Arbeitsmarkt und Rollenzuweisungen am Beispiel der weiblichen Angestellten in der Weimarer Republik. In: Kuhn, Annette/Schneider, Gerhard (Hrsg.): Frauen in der Geschichte. 2. Aufl., Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann, S. 82–112.

- Honegger, Claudia (1991): Die Ordnung der Geschlechter. Die Wissenschaften vom Menschen und das Weib. Frankfurt/Main: Campus.
- Krewerth, Andreas/Leppelmeier, Ingrid/Ulrich, Joachim Gerd (2004): Der Einfluss von Berufsbezeichnungen auf die Berufswahl von Jugendlichen. In: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis 33, H. 1, S. 43–47.
- Krewerth, Andreas/Tschöpe, Tanja/Ulrich, Joachim Gerd/Witzki, Alexander (Hrsg.) (2004): Berufsbezeichnungen und ihr Einfluss auf die Berufswahl von Jugendlichen. Theoretische Überlegungen und empirische Ergebnisse. Bielefeld: Bertelsmann.
- Krewerth, Andreas/Ulrich, Joachim Gerd/Eberhard, Verena (2004): Der Einfluss von Berufsbezeichnungen auf die Berufswahl: Zentrale Ergebnisse, offene Fragen und Ziele zukünftiger Forschung. In: Krewerth, Andreas/Tschöpe, Tanja/Ulrich, Joachim Gerd/Witzki, Alexander (Hrsg.): Berufsbezeichnungen und ihr Einfluss auf die Berufswahl von Jugendlichen. Theoretische Überlegungen und empirische Ergebnisse. Bielefeld: Bertelsmann, S. 128–138.
- Kroemer, Barbara (1982): Von Kauffrauen, Beamtinnen, Ärztinnen – Erwerbstätige Frauen in deutschen mittelalterlichen Städten. In: Kuhn, Annette/Rüsen, Jörn (Hrsg.): Frauen in der Geschichte II. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann, S. 73–96.
- Lorentz, Ellen (1988): Aufbruch oder Rückschritt? Arbeit, Alltag und Organisation weiblicher Angestellter in der Kaiserzeit und Weimarer Republik. Bielefeld: Kleine.
- Schmid, Pia (1996): Weib oder Mensch, Wesen oder Wissen? Bürgerliche Theorien zur weiblichen Bildung um 1800. In: Kleinau, Elke/Opitz, Claudia (Hrsg.): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Bd. 1: Vom Mittelalter bis zur Aufklärung. Frankfurt/Main: Campus, S. 327–345.
- Schuller, Wolfgang (1992): Frauen in der römischen Geschichte. München: Piper.
- Ulrich, Joachim Gerd/Krewerth, Andreas (2004): Beeinflussen die bloßen Bezeichnungen von Berufen die Ausbildungswahl? – Einige einleitende Bemerkungen. In: Krewerth, Andreas/Tschöpe, Tanja/Ulrich, Joachim Gerd/Witzki, Alexander (Hrsg.): Berufsbezeichnungen und ihr Einfluss auf die Berufswahl von Jugendlichen. Theoretische Überlegungen und empirische Ergebnisse. Bielefeld: Bertelsmann, S. 7–15.
- Ulrich, Joachim Gerd/Krewerth, Andreas/Eberhard, Verena (2006): Berufsbezeichnungen und ihr Einfluss auf die Berufswahl von Jugendlichen. Abschlussbericht, Bonn.
- Ulrich, Joachim Gerd/Krewerth, Andreas/Tschöpe, Tanja (2004): Berufsbezeichnungen und ihr Einfluss auf das Berufsinteresse von Mädchen und

Jungen. In: Sozialwissenschaften und Berufspraxis (SuB) 27, H. 4, S. 419–434.

## 6. Was haben Hamburgerverkäuferinnen und Lebensversicherungsvertreter gemeinsam? – Vergeschlechtlichungen von Berufen als soziale Konstruktion

Die historische Darstellung von „Geschlechtswechseln“ im vorherigen Kapitel sollte eine Möglichkeit bieten, die Auffassung von „Frauen-“ und „Männerberufen“ als „natürlich“ zu hinterfragen. Ein weiterer Zugang, mit dem die Vergeschlechtlichung von Berufen als soziale Konstruktion verdeutlicht werden kann, soll in diesem Kapitel vorgestellt werden. Dazu wird eine Dramatisierung von Geschlecht in der Weise vorgenommen, dass Arbeitsinhalte von Berufen je aus der Perspektive von „Männlichkeit“ bzw. „Weiblichkeit“ beschrieben werden, um daran die Beliebtheit, aber auch die Vielfältigkeit von Berufstätigkeiten zu erkennen. Zugleich erlaubt dies, die Problematik der Stereotypisierung von Geschlecht aufzuzeigen. Da Stereotypisierungen zugleich Orientierungsfunktion im alltäglichen Doing Gender besitzen (vgl. [Kapitel 3.2](#)), betreffen sie auch die Identifikationsmöglichkeiten mit einem Beruf:

„Even where the gender component is less obvious, workers in all kinds of jobs need to consider how their work relates to their own identities, including their gender identities“ (Leidner 1991, S. 157).

Das heißt, wenn Schülerinnen und Schüler nicht nur erkennen sollen, dass Berufe nicht natürlich zu einem Geschlecht passen, sondern ihnen zugleich ermöglicht werden soll, sich mit einem „untypischen“ Beruf zu identifizieren, dann bedarf es der Herstellung von Anschlussmöglichkeiten zwischen der eigenen Geschlechtsidentität und den Tätigkeiten in einem Beruf. Letztlich geht es als Ziel aber darum, *den kontingenten Vergeschlechtlichungsprozess von Arbeitstätigkeiten zu erkennen, um darüber zugleich die Stereotypisierungen von Geschlecht aufzubrechen.*

An zwei empirischen Beispielen wird im Folgenden aufgezeigt, wie die Geschlechtszugehörigkeit zu einer Tätigkeit durch entsprechende Konstruktionen „naturalisiert“ und dadurch zugleich „dekonstruierbar“ wird. Im ersten Fall geht es um einen Vergleich zwischen Verkaufstätigkeiten – nämlich einerseits von Hamburgern, andererseits von Lebensversicherungen. Im zweiten Fall handelt es sich darum, wie die Arbeit von Röntgenassistenten und -assistentinnen jeweils „geschlechtlich angepasst“ beschrie-

ben wird. Anschließend soll ein Vorschlag gemacht werden, wie solche Vergeschlechtlichungsprozesse im Unterricht bearbeitet werden können.

## 6.1 „Serving Hamburgers and Selling Insurance“

Robin Leidner hat eine ethnografische Studie erstellt, in der sie die Arbeitsvorgaben, die Aus- und Weiterbildung für Arbeitstätigkeiten und die Arbeitsprozesse selbst erforscht hat. Sie vergleicht dazu die Verkaufsarbeit bei McDonalds mit der von Vertretern für Lebensversicherungen der Combined Insurance Company of America. Beides bezeichnet sie als „interactive service work“ (Leidner 1991, S. 155, vgl. auch Wetterer 1993, S. 100 ff.). McDonalds in den USA ist zu großen Teilen so organisiert, dass der Hamburgerverkauf über Drive-ins abgewickelt wird, d. h. man fährt mit dem Auto an ein Verkaufsfenster und gibt dort seine Bestellung auf und erhält seine Ware direkt ins Auto. Diese Arbeit am „Window“ wird überwiegend von Frauen ausgeübt. Die Versicherungsvertreter dagegen waren überwiegend Männer. Historisch und international ist diese Vergeschlechtlichung nicht einheitlich: McDonalds hat zu Beginn seiner Existenz nur Männer eingestellt und in Japan werden die Lebensversicherungen überwiegend von Frauen vertrieben (Leidner 1991, S. 158). Die Vorgaben zur Arbeit bei McDonalds waren sehr strikt und die Frage danach, warum hier vor allem Frauen tätig seien, ergab als Erklärungen durch die von Leidner befragten Personen viele stereotype Geschlechtszuschreibungen – z. B. solche, nach denen Frauen eher als Männer in der Lage seien, aggressives Kundenverhalten auszuhalten. Die Vorgaben für die Arbeit als Versicherungsvertreter waren weniger restriktiv, u. a. weil es zu den Aufgaben gehört, Kunden überhaupt erst zu gewinnen und nicht nur, sie zu bedienen. Dennoch – so zeigt Leidner auf – lassen sich die beiden Tätigkeiten in vielen Punkten vergleichen. Insofern könnte man unterstellen, dass Männer diese Arbeit eher als ungeeignet für sich und besonders geeignet für Frauen ansehen würden:

„The skills required for establishing and maintaining rapport – drawing people out, bolstering their egos, displaying interest in their interests, and carefully monitoring one’s own behavior so as not to offend – are usually considered womanly arts. ... Judging only by these interactive demands of insurance sales work, it would seem that women are especially well suited to be agents. We might even expect that the association of ingratiating conversational tactics with women would lead men to view the extensive interactive work required of salespeople as degrading, since it

requires that they assume the role of the interactive inferior who must constantly negotiate permission to proceed. Given the additional attack on personal autonomy implicit in Combined Insurance's programming of employees to follow scripts, it would seem to be difficult for men to combine successful enactment of the role of Combined Insurance agent with the successful enactment of gender" (ebd., S. 166).

Verdeutlicht man sich, was erforderlich ist, um den notwendigen Kontakt zu potentiellen Kund/innen herzustellen und aufrechtzuerhalten, dann beinhaltet dies zunächst einmal eine gute Einschätzung von Menschen. Auf dieser Basis muss ihnen dann vermittelt werden, dass gerade sie besonders wichtig seien und einem ihre Interessen sehr am Herzen lägen. Zugleich darf man sie in keiner Weise verärgern. Anders gesagt, das Abschließen von Versicherungsverträgen erfordert viel Empathie – eine Fähigkeit, die vor allem Frauen zugeschrieben wird. Man könnte sogar vermuten, dass die Vorstellung, mehr oder weniger einschmeichelnde Taktiken in der Interaktion z. B. mit Frauen verwenden zu müssen, für Männer als degradierend empfunden wird, weil sie dabei den untergeordneten Part einnehmen. Immerhin müssen sie ständig sicherstellen, dass sie überhaupt die nächsten Schritte eines möglichen Abschlusses erreichen können. Nimmt man noch die Regeln der Versicherungsgesellschaft hinzu, die ihren Vertretern vorschreibt, wie sie zu agieren haben, dann könnte dies zusammengenommen bedeuten, dass Männer sich nur schwer mit einer solchen Arbeit identifizieren können. Tatsächlich interpretieren die Versicherungsvertreter ihre Arbeit jedoch deutlich anders:

„On the contrary, Combined Insurance's trainers and agents interpreted the agent's job as demanding manly attributes. They assigned a heroic character to the job, framing interactions with customers as contests of will. To succeed, they emphasized, required determination, aggressiveness, persistence, and stoicism. These claims were accurate, but qualities in which women excel, including sensitivity to nuance and verbal dexterity, were also important for success. While the sales training did include tips on building such skills, determination and aggressiveness were treated as the decisive factors for career success. It was through this need for toughness that the work was constructed as manly" (ebd., S. 166).

Die Versicherungsvertreter wie auch die Trainer in den Ausbildungsprogrammen stellen für die Anforderungen der Arbeit klare Bezüge zu einem Männlichkeitsverständnis her. Ihrer Auffassung nach erfordert es nahezu heldenhaftes Verhalten, vor allem aber bedarf es eines starken Willens. Um erfolgreich einen Versicherungsabschluss zu erreichen, seien Zielstrebigkeit, Aggressivität, Ausdauer und stoische Ruhe nötig. Zwar wird auch betont, dass Sensitivität und verbales Geschick nötig seien – Eigenschaften, die eher den Frauen attestiert werden. Für diese werden im Training auch



Tipps vermittelt, aber Entschiedenheit und Aggressivität werden als die entscheidenden Momente für beruflichen Erfolg herausgestellt. Auf diese Weise kann das Training insbesondere mit der Notwendigkeit von Härte Aspekte als wichtig vermitteln, die eher den männlichen Stereotypen entsprechen.

In Dienstleistungsberufen finden sich mehr erwerbstätige Frauen als Männer und dies erzeugt zunächst einmal keine Irritationen, weil die Arbeitstätigkeiten als „natürlich“ für den Frauen zugeschriebene Fähigkeiten angesehen werden. Für Männer dagegen wird es notwendig, wie das Beispiel der Versicherungsvertreter deutlich zeigt, Umdefinitionen vorzunehmen, die jene Aspekte der Tätigkeiten betonen, die mit Konzepten von Männlichkeit zusammenhängen. Dass dies mit nahezu allen Berufen möglich ist, zeigt Ruth Milkman an Industriearbeit im Zweiten Weltkrieg auf (Milkman 1983). Die Beschreibung von Berufen ermöglicht es, „to flexibly apply“ „idioms of sex-typing ... to whatever jobs women and men happen to be doing“ (Milkman 1987, S. 50, zitiert nach Leidner 1991, S. 155).

An einem zweiten Beispiel soll das Funktionieren eines solchen „sex-typing“ noch weiter verdeutlicht werden.

## **6.2 Röntgenassistent/innen – technische oder pflegerische Arbeit?**

Nach der Entdeckung der Röntgenstrahlen 1895 wurde relativ schnell deutlich, dass diese ein wichtiges medizinisches Diagnoseinstrument darstellten. Für ihre Anwendung stellte sich entsprechend die Frage, wer mit welchen Qualifikationen hier eingesetzt werden könnte und sollte. Von Seiten der Ärzte wurde diese Frage durch eine Zweiteilung geklärt: Sie gingen davon aus, dass es eine Gruppe von Personen geben müsse, die über handwerkliches Geschick zur Erstellung der Bilder verfügen müsste, sowie eine zweite – nämlich sie selbst –, die medizinischen Sachverstand zur Interpretation der Bilder benötigten. Die daraus entstehende Spezialisierung betraf die Entwicklung von Röntgenologen bzw. Radiologie als Fachdisziplin in der Medizin. In Deutschland wurden für die erste Gruppe vor allem Röntgenassistent/innen eingesetzt, nachdem der Lette-Verein dafür eine Ausbildung für Frauen anbot, die diese zu Hilfskräften für die Ärzte qualifizierte. Michaela Kuhnhenne beschreibt diesen Beruf als „eine Mischung aus Technikerin, Laborantin und Sekretärin“ (Kuhnhenne 2005, S. 316). In England lässt sich dagegen eine Auseinandersetzung um diese Gruppe nach-

zeichnen, denn hierfür standen sowohl Techniker und Ingenieure wie Krankenschwestern zur Verfügung – wobei die hier verwendeten geschlechterbezogenen Bezeichnungen auch tatsächlich die Dominanz von Männern in der ersten, von Frauen in der zweiten Gruppe kennzeichnet (vgl. Wetterer 2002, S. 87 ff.). Eine erneute Spaltung der Gruppe war schließlich die „Lösung“: Die Röntgenschwester sollten vor allem für den Umgang mit Patient/innen zuständig sein, während die Wartung und der Umgang mit den Röntgenapparaten Aufgabe der Techniker wurde. Cynthia Cockburn kann in ihrer Untersuchung der Arbeit auf Röntgenstationen zeigen, dass diese geschlechtsspezifische Arbeitsteilung sich auch in der Wahrnehmung der Personen niederschlägt (Cockburn 1988). Sie beschreibt, dass die Arbeit der Radiologieassistentinnen viel technisches Know-how erfordert, sich dieses aber in der subjektiven Sicht aller Beteiligten weitgehend auf die Bedienung der Geräte beschränkt – und insofern nicht als technisch wahrgenommen wird. Auch Angelika Wetterer verdeutlicht, wie die Beschreibung der gleichen Tätigkeit gegendert gesehen wird:

„Die Röntgentechniker wiesen mit Nachdruck darauf hin, dass die Bedienung der Röntgenapparate nicht nur ein hohes Maß an technischer Kompetenz erfordere, sondern auch ein eingehendes naturwissenschaftliches Verständnis der Vorgänge, die beim Röntgen physikalisch ablaufen“ (Wetterer 2002, S. 92).

Die „X-ray-Nurses“ argumentierten geradezu spiegelverkehrt:

„Aus ihrer Perspektive war das Röntgen gerade nicht irgendein technischer Vorgang, sondern ein Vorgang, der Rücksichtnahme auf und Geschick im Umgang mit Patienten erfordere, für den also Qualifikationen in der Krankenpflege unerlässlich seien. Für sie war eine erfolgreiche Anfertigung von Röntgenbildern für Zwecke der medizinischen Diagnose nicht möglich, ohne anatomische und andere medizinische Kenntnisse, die unabdingbar seien, um die in Frage kommenden Körperteile adäquat ins Bild zu setzen“ (ebd., S. 92 f.).

Cynthia Cockburn hat die Arbeit von Röntgenassistent/innen (MTRA = medizinisch-technische Radiologieassistent/innen) sehr genau beschrieben, so dass man ein gutes Bild ihrer Arbeit bekommt und zugleich erkennen kann, dass beide Seiten – das technische Verständnis wie die Empathie gegenüber den Patient/innen die Arbeit bestimmen<sup>1</sup>:

„Die Prozedur einer tomographischen Aufnahme sieht so aus: Die oder der MTRA begrüßt den – angenommen männlichen – Patienten, weist ihn zur Vorbereitung

---

1 Die Technik selbst hat sich mittlerweile mit Sicherheit verändert, statt Bändern und Disketten hat man heute andere Speichermedien. Der Arbeitsablauf und seine Anforderungen sind aber nach wie vor gültig.

für Aufnahmen ein. Das kann z. B. heißen, ihm eine bestimmte Flüssigkeit als Kontrastmittel zu trinken zu geben, damit dann z. B. die Blase deutlicher erkennbar wird, oder ihm eine Spritze zu geben, oder – bei einer Patientin – einen Tampon einzuführen. Mehr noch als bei dem traditionellen Röntgenvorgang kommt es vor, daß die Patienten sich vor der Maschine fürchten und beruhigende Worte brauchen. Manchmal sind es Kinder, oft sind es ältere Menschen, einige von ihnen sind sehr krank. Die MTRA brauchen hier die fürsorglichen und pflegerischen Qualifikationen einer Schwester.

Nach der Einweisung werden die persönlichen Daten des Patienten (Name, Nummer, Untersuchungsart, Name des Arztes etc.) in den Computer eingetippt. Dann lagert die oder der MTRA den Patienten richtig auf der Liege, meistens einfach flach auf den Rücken. Die Liege gleitet in den Ring des zylindrischen Gerüsts des Tomographen. Die oder der MTRA zieht sich dann in den Kontrollraum zurück, die Kommunikation mit dem Patienten wird dabei durch eine Wechselsprechanlage aufrechterhalten. Manchmal wird zur Beruhigung des Patienten etwas Musik vom Band eingespielt.

Beim tomographischen Vorgang selbst wird zunächst ein Tomogramm auf den Bildschirm ‚geholt‘, d. h. ein flaches Röntgenbild des Körpers von oben. Dann gibt die oder der MTRA mittels Tastatur die Befehle für das vom Arzt verlangte Aufnahmeprogramm ein. Der Computer stellt Fragen auf dem Bildschirm und veranlaßt dadurch die nächsten Schritte des/der MTRA. Das dann gewählte Programm gibt die Anzahl der ‚Schnitte‘ an, die Intervalle zwischen ihnen und den Umfang des Teils, von dem die Durchschnittsdaten errechnet werden.

Mit Hilfe des Tomogramms und einer am Körper des Patienten vorbereiteten Markierung, teilt die/der MTRA dem Computer die Ausgangsposition mit, und der Computer gibt dann die Entscheidung als weiße Linien über dem Tomogramm zurück: ‚Das sind die Stellen, von denen du die Aufnahmen machen willst.‘ Bevor die oder der MTRA weitermacht, sind Korrekturen möglich. Die Qualität des Bildes wird kontrolliert und der Computer, wenn nötig, zu Vergrößerungen oder Verkleinerungen aufgefordert oder zu Kontrast- oder Helligkeitszugaben. Wenn die/der MTRA mit allem zufrieden ist, erhält der Patient über die Wechselsprechanlage die Aufforderung, still zu liegen, und der Scanner wird in Bewegung gesetzt.

Die tomographischen Aufnahmen können 30 bis 45 Minuten dauern – der Prozeß kann aber auch beschleunigt werden, wenn der Patient es nicht so lange aushält. Wenn die Prozedur vorbei ist, hilft der/die MTRA dem Patienten von der Liege und je nach Verfassung begleitet sie oder er ihn hinaus oder übergibt ihn dem Pflegepersonal. Die tomographischen Daten werden automatisch auf einem Magnetband gespeichert und dort für immer festgehalten. Sie werden nochmals über den Bildschirm abgespielt, manchmal im Beisein des Arztes; einzelne Aufnahmen werden per Tastendruck auf einer Diskette für die Patientendatei festgehalten. Außerdem können noch eine Reihe gewöhnlicher Röntgenbilder über den Computer hergestellt werden, so dienen die tomographischen Aufnahmen den Physikern zur Bestimmung von Strahlendosis und Bestrahlungsplanung“ (Cockburn 1988, S. 124 f.).

Diese sehr konkrete Beschreibung der Arbeit wird von Cockburn in etwas abstrakterer Art und Weise analysiert:

„Der normale Röntgenvorgang, das Röntgen von z. B. Brust oder Gelenken, sieht dann so aus: Die oder der MTRA erhält von dem Radiologen eine klinische Diagnose und den Auftrag, einen bestimmten Teil des Körpers zu röntgen. Sie oder er entscheidet dann, von welcher Seite her die Aufnahme am besten zu machen ist. Sie oder er empfängt die Patienten, erklärt, was geschehen wird und antwortet auf Fragen. Der Patient oder die Patientin wird dann richtig gelagert bzw. an den

Leuchtschirm gestellt, wobei die oder der MTRA genügend physiologisches Wissen und Sachkenntnisse über die richtige Positionierung besitzen muß, um eine optimale Röntgenaufnahme zu erhalten. Oft bedeutet das aber, einen Kompromiß schließen zu müssen zwischen technisch-möglichem Ideal und den Schmerzen der Patienten oder den damit für sie verbundenen Unannehmlichkeiten.

Wenn der oder die PatientIn richtig liegt oder steht, benutzt die oder der MTRA eine ‚Lichtstrahlblende‘, die sie oder er auf die zu röntgende Stelle des Körpers richtet. Der Strahlentubus, der den Streuungsgrad der Röntgenstrahlen kontrolliert, wird geöffnet oder geschlossen, um den Aufnahmebereich abzustecken. Aus einer Reihe von Filmen mit unterschiedlicher Empfindlichkeit wird dann einer ausgewählt, in einen Behälter neben der Bank gesteckt und auf den Röntgenstrahl zentriert. Die oder der MTRA trifft dann hinsichtlich der Strahlendosis bestimmte technische Entscheidungen, die zwar mit der Zeit zur Routine gehören, aber doch Erfahrung, technisches Know-how und gute Urteilskraft erfordern, sowie die Fähigkeit, einfache Kalkulationen durchzuführen. Die oder der MTRA regelt die Spannung (für den Härtegrad der Strahlung), die Stromstärke (für die Schwärzung des Films), Strahlungsdauer und Brennpunkt. Um ein scharfes Bild zu erhalten, muß sie einschätzen können, wieweit der oder die PatientIn stillhalten kann, und entsprechend Belichtungszeit und Film ‚geschwindigkeit‘ einstellen. Da sich auch die Körpermasse der Patienten auf die Absorption der Strahlung auswirkt, muß die oder der MTRA den Körperumfang abschätzen und bei der Berechnung der Strahlendosis berücksichtigen. Wenn alles eingestellt ist, werden die Patienten gebeten, still zu halten, und hinter einer Schutzwand die Regler zur Röntgenaufnahme bedient“ (Cockburn 1988, S. 122 f.).

Beide Beschreibungen zeigen sehr klar, dass die Arbeit von Röntgenassistent/innen sowohl soziale wie technische Fähigkeiten erfordert. Die Betreuung der Patient/innen macht es notwendig, auf ihre Bedürfnisse Rücksicht zu nehmen – z. B. ihnen nicht zu starke Schmerzen zuzumuten, sie körperlich nicht zu überfordern. Neben Empathie bedeutet dies auch gute Kenntnisse aus dem pflegerischen Bereich, nämlich z. B. zu wissen, wie man jemanden lagert oder eine Lagerung verändert. Die technischen Fähigkeiten betreffen die vielfältigen Entscheidungsnotwendigkeiten, die sich ergeben, damit am Ende ein gutes „Bild“ entsteht. Dies sind sehr wohl mehr als „Bedienungskennnisse“, denn sie erfordern auch, Zusammenhänge zwischen technischen Parametern zu kennen und zu verstehen.

Ähnlich wie im Beispiel der Hamburger-Verkäuferinnen und der Lebensversicherungsvertreter ließe sich die Beschreibung der Arbeit von Röntgenassistent/innen folglich geschlechterstereotyp vornehmen: Je nachdem welche Aspekte der Arbeit besonders betont und in den Vordergrund gerückt würden, erlaubt es, die Arbeit als „männlich“ oder „weiblich“ zu charakterisieren. Zugleich wird dabei aber klar, dass diese Zuschreibungen Konstruktionen sind, die zum einen durch das Herausgreifen von bestimmten Tätigkeiten bzw. durch die Art und Weise ihrer Beschreibung, zum anderen durch deren Koppelung an Geschlecht hergestellt werden. Mit einer

solchen Dramatisierung kann es zugleich gelingen, die Vergeschlechtlichung von Berufstätigkeiten zu irritieren.

### **6.3 Ist Polizeiarbeit männlich oder weiblich? – Vergeschlechtlichungsprozesse im Unterricht erarbeiten**

Die beiden vorgestellten Beispiele aus der ethnografischen Forschung von Robin Leidner bzw. von Cynthia Cockburn lassen sich auch als Anregungen für unterrichtliche Erarbeitungen mit Schülerinnen und Schülern nutzen. Dazu sollten die Jugendlichen zunächst zu ausgewählten Berufen Informationen über die dort vorfindbaren Arbeitsprozesse sammeln. Wichtig ist dabei, dass es sich um Berufe handelt, für die sie sich tatsächlich interessieren und dass die Informationen möglichst detailliert, konkret und durchaus umfangreich sein sollten. Vorschläge durch die Lehrkraft sind zweifellos möglich, z. B. kann man durch die Nennung von eher mit einem Geschlecht konnotierten Berufen – wie etwa dem des Polizisten – die Bearbeitung der Geschlechtszuschreibungen schärfer herausarbeiten als mit neutralen Berufen. Dennoch sollte das Interesse der Schülerinnen und Schüler im Vordergrund stehen. Mit dem erarbeiteten Fundus an Material lässt sich dann ein Experiment gestalten, bei dem die Vergeschlechtlichung der Berufe zunächst konstruiert, dann dekonstruiert wird, um auf diese Art und Weise den Konstruktionsprozessen auf die Spur zu kommen. Zu verschiedenen der erarbeiteten Berufe sollten sich jeweils Arbeitsgruppen bilden, die sich wiederum in zwei Untergruppen aufteilen. Eine Untergruppe erhält dann – am Beispiel der Polizeiarbeit – die Aufgabe: „Stellt den Beruf der Polizistin als einen besonders für Frauen geeigneten vor“. Für die zweite Untergruppe lautet der Auftrag: „Stellt den Beruf des Polizisten als einen besonders für Männer geeigneten vor“. Nach einer angemessenen Vorbereitung in den Kleingruppen erfolgt dann die Vorstellung des Berufs im Plenum. Die Lehrkraft sollte die dabei genannten Beschreibungen an der Tafel oder über ein Whiteboard festhalten. Dies sollte jedoch nicht der Weise erfolgen, dass die „weiblichen“ bzw. die „männlichen“ „Eigenschaften“ gruppiert aufgeschrieben werden, sondern sie sollten eher zufällig verteilt werden. In der Reflexion der so entstandenen Beschreibungen – für die ausreichend Zeit eingeplant werden muss – kann auf diese Art und Weise herausgearbeitet werden, dass die Geschlechtszuordnung durch die jeweilige „Dramatisierung“ der Aufgabenstellung erfolgte, aber keineswegs eindeutig

bleibt: Es wird sicher nicht selten passieren, dass die gleichen „Eigenschaften“ von beiden Untergruppen angeführt werden. Das macht bereits deutlich, dass es keine wirklich „natürlichen“ Geschlechtseigenschaften gibt.<sup>2</sup> Zudem hilft die „Unordnung“ der Listen, der Stereotypisierung von Eigenschaften als männlich oder weiblich entgegenzuwirken. Anhand der Listen lässt sich außerdem erarbeiten, wie vielfältig die Anforderungen in einem Beruf sind und dass man sie keineswegs auf vermeintlich natürliche Geschlechtereigenschaften reduzieren kann. Letztlich ermöglicht die Zusammenführung und Reflexion im Plenum zu erkennen, wie gleiche oder ähnliche Tätigkeiten und Anforderungen nicht „natürlich“ geschlechtsgebunden sind, sondern die Geschlechtszuschreibung von Berufen konstruiert wird. Damit bieten die Berufe zugleich für beide Geschlechter Anknüpfungspunkte für die eigene Identität und erlauben ein Interesse auch an vermeintlich „untypischen“ Berufen.

## 6.4 Zitierte Literatur

- Cockburn, Cynthia (1988): Die Herrschaftsmaschine. Geschlechterverhältnisse und technisches Know-how. Berlin: Argument.
- Debus, Katharina/Stuve, Olaf (2013): Die Verlustspur des Subjekts – eine Methode zur Reflexion zweigeschlechtlicher Geschlechterkonstruktionen. In: Journal für LehrerInnenbildung 13, H. 1, S. 47–52.
- Kuhnhenne, Michaela (2005): Frauenleitbilder und Bildung in der westdeutschen Nachkriegszeit. Analyse am Beispiel der Region Bremen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Leidner, Robin (1991): Serving Hamburgers and Selling Insurance. Gender, Work, and Identity in Interactive Service Jobs. In: Gender & Society 5, H. 2, S. 154–177.
- Milkman, R. (1983): Female Factory Labor and Industrial Structure. Control and Conflict over „Woman’s Place“ in Auto and Electrical Manufacturing. In: Politics & Society 12, H. 2, S. 159–203.
- Wetterer, Angelika (1993): Professionalisierung und Geschlechterhierarchie. Vom kollektiven Frauenausschluss zur Integration mit beschränkten Möglichkeiten. Kassel: Jenior & Preßler.

---

<sup>2</sup> Katharina Debus und Olaf Stuve (2013) bieten einen weiteren methodischen Zugang, um die Bedeutung von Geschlecht und Identität zu bearbeiten.

Wetterer, Angelika (2002): Arbeitsteilung und Geschlechterkonstruktion. „Gender at work“ in theoretischer und historischer Perspektive. Konstanz: UVK-Verl.-Ges.

## 7. Berufe und Berufsfelder – was hat das mit mir zu tun?

Die Tatsache, dass einerseits – wie im [Kapitel 5](#) dargestellt – Berufsbereiche und Berufsbezeichnungen im historischen Verlauf immer wieder Änderungen aufweisen, es andererseits eine unübersehbare Fülle von unterschiedlichen Berufs- und Studienmöglichkeiten gibt (Butz 2002, S. 5), macht es notwendig, für die Berufsorientierung einen systematischen Überblick über diese Vielfalt zur Verfügung zu haben. Mit Hilfe einer solchen Systematik wird es möglich, Berufe hinsichtlich ihrer Ähnlichkeiten, aber auch ihrer Unterschiede kennenzulernen. Die Berufsbereiche wiederum können mit den eigenen Interessen und Fähigkeiten in Beziehung gesetzt werden und dann mit Blick auf den Ausbildungsmarkt bzw. die Studienbedingungen auf in Frage kommende einzelne Berufe konkretisiert werden.

Für den berufsorientierenden Unterricht relevante und auch gebräuchliche Systematiken sind insbesondere die der Bundesagentur für Arbeit, die u. a. für ihre Internetplattform „Planet-Beruf.de“ Berufe zu 16 Berufsfeldern zugeordnet hat (vgl. <http://www.planet-beruf.de/schuelerinnen/mein-beruf/berufsfelder/> – letzter Abruf 12.1.2017). Des Weiteren bieten die Industrie- und Handelskammern sowie die Handwerkskammern Übersichten über die jeweils von ihnen geregelten Ausbildungsberufe. Das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) sortiert Aus- und Weiterbildungsberufe in alphabetischer Reihenfolge nach deren Berufsbezeichnung und beschreibt sie detailliert. Für Studienberufe hat die Universität Essen eine übersichtliche Gliederung von Studienberufen erstellt (vgl. <http://www.uni-essen.de/isa/> – letzter Abruf 12.01.2017).

Die Schwierigkeit bei der Erstellung systematischer Überblicke besteht darin, Kriterien festzulegen, nach denen die verschiedenen Berufe geordnet werden können. „Unter einem Beruf versteht die amtliche Statistik bereits seit 1961 ‚die auf Erwerb gerichteten, charakteristischen Kenntnisse und Fertigkeiten sowie Erfahrungen erfordernden und in einer typischen Kombination zusammenfließenden Arbeitsverrichtungen‘, (Tiemann et al. 2008, S. 5). Die Bundesagentur für Arbeit hat eine „Klassifizierung der Berufe“ (KldB) erstellt, für die grundlegend die Zusammenfassung von Berufen ist, „*die nach dem Wesen ihrer Berufsaufgabe und Tätigkeit gleichartig sind, unabhängig von ihrer formalen Schul- oder Berufsbildung, von der Stellung im Beruf oder im Betrieb*“ (StBA 1992, S. 16). Das Abgrenzungskriterium zwischen den Berufen ist somit die Artverwandtschaft der Tätigkeit“



(ebd.). Die Bündelung der Klassifizierung erfolgt nach Tätigkeitsschwerpunkten, die vom Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) erstellt wurden. Es handelt sich dabei um ein Analyseinstrument, mit dem „losgelöst von Berufsbenennungen, Makrodaten zur Verteilung der Erwerbstätigen nach beruflichen Aufgabenfeldern gewonnen sowie inhaltliche Veränderungen innerhalb eines beruflichen Aggregats verdeutlich[t] werden.“ (Biersack/Parmentier 2002, S. 480). Seit 1969 verwendet das statistische Bundesamt dieses Konzept des IAB.

Die Tätigkeitsschwerpunkte werden im Rahmen des Mikrozensus erfragt. Der Mikrozensus ist die größte jährliche Haushaltsbefragung in Deutschland, an der ein Prozent der Bevölkerung teilnehmen (insgesamt rund 370.000 Haushalte und alle zugehörigen, ca. 820.000 Personen). Sie ist somit eine Repräsentativstatistik, die seit 1957 in Westdeutschland und seit 1991 auch in den neuen Bundesländern durchgeführt wird. Alle vier Jahre werden zusätzliche Daten erhoben, unter anderem wird die Bevölkerung nach den Tätigkeitsschwerpunkten ihres Berufes befragt. Zuletzt wurden 2015 Daten zu den Tätigkeitsschwerpunkten erhoben. (<http://www.gesis.org/missy/metadata/MZ/> – letzter Abruf 12.1.2017).

Seit 2011 gilt eine neue Berufsklassifikation, die an die gegenwärtige Berufsstruktur angepasst wurde: „Die Klassifikation der Berufe 2010“ (Paulus/Schweitzer/Wiemer 2011). Unterschieden werden nunmehr zehn größere Bereiche, die zum einen Untergliederungen bis zu fünf Ausdifferenzierungen beinhalten, zum anderen die einzelnen Berufe vier verschiedenen Anforderungsniveaus zuordnen. Die zehn Hauptbereiche sind:

1. Land-, Forst- und Tierwirtschaft und Gartenbau
2. Rohstoffgewinnung, Produktion und Fertigung
3. Bau, Architektur, Vermessung und Gebäudetechnik
4. Naturwissenschaft, Geografie und Informatik
5. Verkehr, Logistik, Schutz und Sicherheit
6. Kaufmännische Dienstleistungen, Warenhandel, Vertrieb, Hotel und Tourismus
7. Unternehmensorganisation, Buchhaltung, Recht und Verwaltung
8. Gesundheit, Soziales, Lehre und Erziehung
9. Sprach-, Literatur-, Geistes-, Gesellschafts- und Wirtschaftswissenschaften, Medien, Kunst, Kultur und Gestaltung
10. Militär

Letztlich gibt es aber keine einheitliche Zuordnung von Berufen zu Berufsfeldern und entsprechend auch keine verbindliche Systematik, sondern – wie auch bereits die oben genannten Systematiken bei Planet-Beruf oder bei den Kammern – verschiedene Versuche, Berufe zu systematisieren, zu

klassifizieren und nach Berufsfeldern zusammenzufassen. Dieser Umstand hängt mit dem jeweiligen Ziel bzw. dem angestrebten Nutzen der Systematik zusammen, wie im Kölner Bildungsportal, einem Service im Rahmen der „Lernenden Region Köln“ festgehalten wird: „Je nach Herangehensweise, Art der Fragestellung und sozialem sowie politischem Aussagenutzen sind die Möglichkeiten der Systematiken vielfältig“<sup>3</sup>.

Für die Berufsorientierung von Jugendlichen macht es Sinn, eine Systematisierung zu entwickeln, die an der aktuellen Situation der Schülerinnen und Schüler anknüpft und ihnen ermöglicht, Erkenntnisse über sich selbst mit verschiedenen Berufen in Verbindung zu bringen ([Kapitel 7.1](#)). Neben der Möglichkeit, sich einen Überblick über in Frage kommende Berufe zu verschaffen, sollte die Berufsorientierung den Jugendlichen auch helfen, zu erkennen, wie ihre „Zone der akzeptablen Berufe“ aussieht und welche Faktoren sie beschränken. Die Reflexion über die Eingrenzungen ermöglicht dann u. U. eine Erweiterung des Spektrums (vgl. [Kapitel 7.2](#)).

## 7.1 Tätigkeitsschwerpunkte – Genderdimensionen in Berufen – Systematiken

Wir haben für diese Handreichung eine Tabelle (vgl. [Tabelle 2](#)) erstellt, die helfen kann, durch einen Überblick über Berufe die Verbindung von persönlichen Merkmalen mit strukturellen Bedingungen herzustellen und zugleich die Genderzuordnung von Berufsfeldern zu irritieren.

Ausgangspunkt in der Tabelle sind die 21 Tätigkeitsschwerpunkte (Spalte 1), die dem Mikrozensus zugrunde liegen. Ihnen zugeordnet sind in Spalte 2 die Interessen, die in diesen Tätigkeiten realisiert werden können. Spalte 3 nennt relevante Tätigkeiten, die erforderlich sind, um erfolgreich in dem Feld tätig zu werden. Spalte 4 ordnet den Tätigkeitsschwerpunkten wichtige Schulfächer zu, so dass für die Schülerinnen und Schüler darüber zusätzlich prüfbar wird, ob der jeweilige Schwerpunkt ihnen liegt. Gemäß der Zielsetzung dieser Handreichung, Material für eine gendersensible Berufsorientierung bereitzustellen und zugleich die Vergeschlechtlichung von Berufen zu hinterfragen (vgl. auch [Kapitel 6](#)), bieten die Spalten 5 bis 9 relevante Informationen zur weiteren Irritation von „Männer-“, oder „Frauenbe-

---

3 vgl. [http://www.bildung.koeln.de/ausbildung\\_studium/berufewelt/berufsfelder/index.html](http://www.bildung.koeln.de/ausbildung_studium/berufewelt/berufsfelder/index.html) – letzter Abruf 12.1.2017

rufen. In Spalte 5 wird zunächst ausgewiesen, wie hoch der Anteil der im Tätigkeitsschwerpunkt erwerbstätigen Männer und Frauen ist. Diese Daten entstammen eigenen Berechnungen auf Grundlage des Mikrozensus 2015. Sie machen deutlich, ob es sich um eine von Männern oder von Frauen dominierte Domäne handelt. Das Kriterium hierfür sind die Zahlenverhältnisse: Ein Beruf gilt dann als vergeschlechtlicht, wenn mehr als 70 Prozent der Beschäftigten einem Geschlecht angehören und solche Berufe werden dann „Männer-“, oder „Frauenberufe“ genannt. Als neutral gilt ein Beruf, wenn sich die Anteile der Geschlechter zwischen 31 Prozent und 69 Prozent bewegt ([siehe Kapitel 5](#)). Wenngleich in der Spalte 5 damit der Genderbias eines Tätigkeitsschwerpunktes erkennbar wird, lässt sich zeigen, dass dies keineswegs eindeutig ist: Dazu werden in den Spalten 6 und 7 jeweils für die Domänen, in denen mehrheitlich Männer tätig sind, Ausbildungs- (Spalte 6) sowie Studienberufe (Spalte 7) genannt, in denen mindestens 20 Prozent Frauen beschäftigt sind. In den Spalten 8 und 9 werden analog für die Domänen, in denen überwiegend Frauen arbeiten, Beispiele von Berufen genannt, in denen mindestens 20 Prozent Männer tätig sind. Es tauchen hier also je nach Geschlechterverteilung des Feldes Berufsausbildungen und Studienfächer auf, die die vorschnelle Zuordnung von Tätigkeitsschwerpunkten zu geschlechtsbezogenen Berufen irritieren könnten.

Die Daten für die Ausbildungsberufe (Spalten 6 und 8) stammen von der Datenbank DAZUBI. Es handelt sich um neu abgeschlossene Ausbildungsverträge aus dem Jahr 2015. Bei den Ausbildungsberufen werden dabei nur jene Berufe einbezogen, deren neuabgeschlossene Ausbildungsverträge gemessen an der Gesamtanzahl der geschlossenen Ausbildungsverträge im Durchschnitt liegen, d. h. wir haben hier nicht nach „exotischen“ Berufen gesucht, für die nur wenige Ausbildungsstellen angeboten werden. Es finden sich auch schulische Ausbildungen, diese aber nur insofern, dass für diese auch Daten zur Geschlechterzusammensetzung gefunden wurden.

Allerdings muss zusätzlich darauf hingewiesen werden, dass die Trennschärfe in der Zuordnung von Tätigkeitsbereichen zu Berufen bzw. Berufsfeldern nicht immer eindeutig und klar gegeben ist. Die Autor/innengruppe des BIBB erläutert dies am Beispiel von Fertigungsberufen:

„Die Berufsfelder innerhalb der Fertigungsberufe [...] zeichnen sich fast alle dadurch aus, dass die Tätigkeitsschwerpunkte der einzelnen Berufsordnungen bei 1 (‚Maschinen, technische Anlagen oder Geräte einrichten, steuern, überwachen, warten‘), 4 (‚Fertigen, Be- und Verarbeiten, Bauen/Ausbauen, Installieren, Montieren‘) oder 6 (‚Reparieren, Renovieren, Instandsetzen, Ausbessern‘) liegen. Die Tätigkeiten kommen häufig kombiniert vor und setzen dann ähnliche Qualifikationen

voraus. Deswegen ist die Berufsfeldschneidung entlang der TSP [Tätigkeitsschwerpunkte] hier recht schwierig“ (Tiemann et al. 2008, S. 6).

Die gelisteten Studienberufe (Spalten 7 und 9) stammen aus der GENESIS Online Datenbank des Statistischen Bundesamtes, angezeigt sind Studienanfängerinnen und Studienanfänger nach Studienfach des Wintersemesters 2015/2016 (Statistisches Bundesamt 2016).

Da im berufsorientierenden Unterricht häufig die Internetplattform BERUFENET der Bundesagentur für Arbeit verwendet wird, um nach Berufen zu recherchieren, findet sich der Bezug zu den Berufsfeldern, nach denen die Bundesagentur die Berufe sortiert hat, in Spalte 10 wieder. Hierbei handelt es sich vor allem um Ausbildungs-, aber durchaus auch um Studienberufe. Die Agentur für Arbeit benennt sechzehn Berufsfelder. Diese sind wiederum nach mehr als hundert Teilberufsfeldern sortiert, welche sich durch ähnliche Tätigkeiten und Ausbildungsinhalte auszeichnen und/oder vergleichbare Fähigkeiten und Interessen voraussetzen. Bei den Feldern handelt es sich um die hier alphabetisch sortierten:

- Bau, Architektur, Vermessung
- Dienstleistung
- Elektro
- Gesellschafts- und Geisteswissenschaften
- Gesundheit
- IT, Computer
- Kunst, Kultur, Gestaltung
- Landwirtschaft, Natur, Umwelt
- Medien
- Metall und Maschinenbau
- Naturwissenschaften
- Produktion, Fertigung
- Soziales, Pädagogik
- Technik, Technologiefelder
- Verkehr, Logistik
- Wirtschaft, Verwaltung

(<https://berufenet.arbeitsagentur.de/berufenet/faces/index?path=null/berufsfelder> – letzter Abruf 12.1.2017)

Da in der Tabelle auch Studienberufe vorgestellt werden, werden auch jene sieben Fachrichtungen in Spalte 10 genannt, die auf einer Internetplattform gelistet sind, welche von der Stiftung für Hochschulzulassung und der Bundesagentur für Arbeit herausgegeben wird:

1. Ingenieurwissenschaften
  2. Mathematik und Naturwissenschaften
  3. Agrar- und Forstwissenschaften
  4. Medizin und Gesundheitswesen
  5. Rechts- und Wirtschaftswissenschaften
  6. Gesellschafts- und Sozialwissenschaften und Sport
  7. Sprach- und Kulturwissenschaften und Kunst und Gestaltung
- (<http://studienwahl.de/de/chstudieren/chstudienfelder.htm> – letzter Abruf  
12.1.2007)

Tabelle 2: Systematik von Berufsfeldern

Nr.	überwiegend ausgeübte Tätigkeit  Spalte 1	Interessen  Spalte 2	Fähigkeiten  Spalte 3	wichtige Schulfächer  Spalte 4	% m/w <sup>1</sup>  Spalte 5	Frauenanteil bei mind. 20 %, wenn Domäne männlich besetzt (siehe Spalte 5)		Männeranteil bei mind. 20 %, wenn Domäne weiblich besetzt (siehe Spalte 5)		Berufsfelder/Fachrichtungen im Studium  Spalte 10
						Ausbildungsberuf  Spalte 6	Fachrichtung im Studium  Spalte 7	Ausbildungsberuf  Spalte 8	Fachrichtung im Studium  Spalte 9	
						1.	Maschinen, technische Anlagen oder Geräte einrichten, steuern, überwachen, warten	Interesse an Technik, Interesse und gute Leistungen in Mathematik, evtl. Interesse an der Entwicklung neuer Technologien	Finger- und Feinhandgeschick, systematische Arbeitsweise, gute mündliche und schriftliche Ausdrucksfähigkeit, gutes räumliches Vorstellungsvermögen, Teamfähigkeit	
2.	Anbauen, Züchten, Hegen, Ernten, Fischen	Interesse an Tieren, Umwelt und Natur, Interesse an betriebswirtschaftlichen Zusammenhängen	Sorgfalt, Leistungs- und Einsatzbereitschaft, Verantwortungsbewusstsein, selbstständige Arbeitsweise	Biologie, Chemie, Mathematik, Naturwissenschaften und Technik, Englisch	72,8 % m; 27,1 % w	Gärtnerin/Gärtner, Pflanzentechnologin/Pflanzentechnologie	Agrarwissenschaften			Landwirtschaft, Natur, Umwelt; Naturwissenschaft; Agrar- und Forstwissenschaften

<sup>1</sup> Anteile bei überwiegend ausgeübter Tätigkeit

3.	Abbau- en/Fördern, Rohstoffe ge- winnen	Interesse an prü- fenden und orga- nisatorischen Ab- läufen, Interesse an technischen Abläufen, Umwelt	Beobachtungs- genauigkeit, Sorgfalt, Entscheidungsfähig- keit, technisches Ver- ständnis, Teamfähig- keit	Naturwissen- schaften und Technik, Bio- logie, Mathe- matik, Physik, Chemie	86,5 % m; 13,5 % w	technische Assisten- tin/technischer Assis- tent für nachwach- sende Rohstoffe, Baustoffprüfe- rin/Baustoffprüfer	Umweltingenieur- wissenschaften, Hütten- und Gie- ßereiwesen, re- generative Ener- gien			Landwirtschaft, Natur, Um- welt; Natur-wissenschaft; Ingenieur-wissenschaften
4.	Fertigen, Be- und Verarbei- ten, Bau- en/Ausbauen, Installieren, Montieren	Interesse an ver- schiedenen Mate- rialien, Interesse an handwerklicher Tätigkeit, mathe- matisches Ver- ständnis	handwerkliches Ge- schick, mathemati- sches Verständnis, technisches Verständ- nis, evtl. zeichnerische Fähigkeiten, räumli- ches Vorstellungsver- mögen, Konzentrati- onsfähigkeit	Technik und Werken, Fremd- sprachen, Bil- dende Kunst, Physik	85,8 % m; 14,2 % w	Industriekeramike- rin/Industriekeramiker Fachrichtung Deko- Technik, Raumaus- statterin/Raumaus- statter Modeschnei- derin/Modeschneider, Zahntechnike- rin/Zahntechniker, Uhrmache- rin/Uhrmacher	Architektur, Bau- ingenieurwesen			Produktion, Fertigung; Kunst, Kultur und Gestal- tung; Ingenieur- wissenschaften
5.	Einkaufen/Ver- kaufen, Vermit- teln, Kassieren	Interesse an Bera- tungs- und Ver- kaufs-gesprächen, Interesse an be- triebs- wirtschaftlichen Abläufen	rechnerische Fähigkei- ten, Kommunikations- fähigkeit, Sorgfalt, Ein- fühlbarkeit und Durchsetzungsfähig- keit	Deutsch, Ma- thematik, Wirtschaft und Fremd- sprache(n)	37,2 % m, 62,8 % w					Dienstleistung/Wirtschafts- wissenschaften
6.	Reparieren, Renovieren, Instandsetzen, Ausbessern	Freude an hand- werklicher Tätig- keit, Freude am Gestalten	Sinn für Ästhetik, handwerkliches Ge- schick, technisches Verständnis, zeichne- rische Fähigkeit, räum- liches Vorstellungsver- mögen, körperliche Belastbarkeit	Werken, Ar- beitslehre und Technik, Ma- thematik, Na- turwissen- schaften evtl. Chemie	92,6 % m; 7,4 % w	Denkmaltechnische/r Assistentin/Assistent	Restaurationswe- sen			Dienstleistung, Bau, Archi- tektur, Vermessung; Pro- duktion, Fertigung; Kunst, Kultur, Gestal- tung/Ingenieur- wissenschaften

7.	Ausführen von Schreib- Rechen- und DV-Arbeiten, Buchen, Erstellen von Zeichnungen	Freude am Dokumentieren, Systematisieren und Ordnen, Interesse an sozial-beratenden Tätigkeiten	EDV Kenntnisse, selbstständige Arbeitsweise, gutes schriftliches Ausdrucksvermögen, Sorgfalt, Genauigkeit, Konzentrationsfähigkeit, Lernbereitschaft	Mathematik, Deutsch, Englisch, Informatik	27,8 % m; 72,2 % w			Geoinformatiker/Geoinformatikerin, Steuerfachangestellter/Steuerfachangestellte, Assistent/Assistentin für technische Kommunikation	Dokumentationswissenschaften	Informationstechnik (IT), Computer; Dienstleistung; Sprach- und Kulturwissenschaften, Gesellschafts- und Sozialwissenschaften
8.	Messen, Prüfen, Erproben, Kontrollieren nach vorgegebenen Verfahren	Interesse an prüfenden und organisierenden Tätigkeiten	Genauigkeit, Fingerschick, technisches Verständnis, Merkfähigkeit, Verantwortungsbewusstsein	Chemie, Biologie und Mathematik, Informatik	66,8 % m; 33,2 % w					Naturwissenschaften; IT, Computer; Mathematik, Naturwissenschaften
9.	Konstruieren, Gestalten von Produkten, Plänen, Programmen und Verfahren	Interesse an gestaltenden Tätigkeiten, Interesse an planerischen Tätigkeiten	Sorgfalt, Kreativität, zeichnerische Fähigkeiten, technisches Verständnis, räumliches Vorstellungsvermögen	Werken/Technik, Mathematik, Physik, Bildende Kunst	77,9 % m; 22,1 % w	Bauzeichnerin/Bauzeichner, Technische/r Produktdesignerin Produktdesigner	Architektur, Medizintechnik, Technologie-management und -marketing			Bau, Architektur, Vermessung; Technik, Technologiefelder; Ingenieurwissenschaften
10.	Forschen und Entwickeln	Interesse an Forschung und deren wissenschaftlichen Methoden	Sorgfalt, Kreativität, analytische und systematische Arbeitsweise, Teamfähigkeit, selbstständige Arbeitsweise, Frustrationstoleranz, Begeisterungsfähigkeit	abhängig vom Gegenstand der Forschung	73,6 %m; 26,4 %w	Biologielaborantin/Biologielaborant	Physik, Industriedesign Informatik, Ökotrophologie, Pharmakologie			Wissenschaftsbereich allgemein



11.	Werben, Marketing, Öffentlichkeitsarbeit, PR	Interesse an kaufmännischen Tätigkeiten, Kundenberatung, Werbung	Kontaktfähigkeit, Kreativität, Feinfühligkeit, selbstständige Arbeitsweise, Teamfähigkeit, Belastbarkeit, Verhandlungsgeschick	Deutsch, neuere Fremdsprachen, Mathematik, Politik-Wirtschaft-Gesellschaft (PWG), Informatik	43,7 %m; 56,3 %w					Kunst, Kultur, Gestaltung; IT, Medien
12.	Management-, Leitungs- und Führungstätigkeiten	Recht, Finanzen, Büro, Organisation, Arbeitsabläufe planen und organisieren, Menschen	kaufmännisches Denken, Kontaktfähigkeit, Organisationsfähigkeit, Sorgfalt, sprachliches Ausdrucksvermögen (mündlich und schriftlich)	Deutsch, Mathematik, neuere Fremdsprachen, Psychologie, PWG, Informatik	71,6 %m; 28,4 %w	Schiffahrtskauffrau/-mann, Immobilienkauffrau/-mann	Betriebswirtschaftslehre, Wirtschaftslehre, Personalmanagement, Pflegemanagement			Wirtschaft und Verwaltung, Gesellschafts- und Sozialwissenschaften
13.	Bewirten, Berberbergen, Speisen vorbereiten	Gästebetreuung und -beratung, Lebensmittel- und Getränkekunde, Kultur	Sorgfalt, Kreativität, Fingergeschick, Kontaktbereitschaft, körperliche Belastbarkeit	Deutsch, Mathematik, neuere Fremdsprachen, Herkunftssprachen, Biologie, Chemie, evtl. PWG	38 %m; 62 %w					Dienstleistung (Hotel- und Gaststättengewerbe) sowie Produktion und Fertigung (Berufe mit Lebensmitteln), Tourismusmanagement
14.	Gesetze, Vorschriften, Verordnungen anwenden, auslegen und Beurkunden	Recht, Gesetze, Vorschriften, Politik, Wirtschaft, Sprache, Kriminalität	Genauigkeit, Sorgfalt, Merkfähigkeit, Verantwortungsbewusstsein, sprachliches Ausdrucksvermögen (mündlich und schriftlich), Urteilsfähigkeit, selbstständige Arbeitsweise	Deutsch, Mathematik, PWG, Recht	45,9 %m; 54,1 %w					Wirtschaft, Verwaltung (Berufe rund um Recht und Verwaltung), Jura

15.	Erziehen, Ausbilden, Lehren	Arbeit mit Menschen, Psychologie, Entwicklung, Lernen, Vermittlung von Wissen, bei einem Lehramtsstudium braucht es Interesse an einem Gebiet, Fach, Thema	Verantwortungsbewusstsein, Einfühlbarkeit, Kontaktbereitschaft, Belastungsfähigkeit, Verschwiegenheit, Konfliktfähigkeit, selbstständige Arbeitsweise, Teamfähigkeit Kritikfähigkeit	Philosophie/Ethik, Deutsch, Herkunftssprachen, neuere Fremdsprachen, Psychologie, Pädagogik, PWG	27,7 % m; 72,3 % w			Sozialpädagogische/r Assistent/-Assistentin, Erzieher/Erzieherin, Sozialarbeiter/Sozialarbeiterin	Lehramtsstudium Soziale Arbeit, Erziehungswissenschaften	Soziales, Pädagogik/Gesellschafts- und Sozialwissenschaften
16.	Beraten, Informieren	Beratung, Planung, Organisation, Gestaltung, Kalkulation	kaufmännisches Denken, Überzeugungskraft, Kontaktbereitschaft, sprachliches Ausdrucksvermögen (mündlich und schriftlich), Einfühlbarkeit	Mathematik, Kunst, Deutsch, Wirtschaft, neuere Fremdsprachen, Herkunftssprachen, Sozialwissenschaften	49,5 % m; 51,5 % w					Medien, Wirtschaft, Verwaltung; Rechts- und Wirtschaftswissenschaften; Gesellschafts- und Kulturwissenschaften
17.	Gesundheitlich/sozial helfen, pflegen; medizinisch/kosmetisch behandeln	Medizin, Gesundheit/Krankheit, Menschen, Anatomie, verwaltende Tätigkeiten	Kontaktbereitschaft, freundliches und den Menschen zugewandtes Wesen, Sorgfalt, Verantwortungsbewusstsein, selbstständige Arbeitsweise, Verschwiegenheit	Physik, Deutsch, Chemie, Biologie	20 % m, 80 % w			Gesundheits- und Krankenpfleger/Gesundheits- und Krankenpflegerin, Orthopädeschuhmacher/Orthopädeschuhmacherin, Physiotherapeut/Physiotherapeutin, Altenpfleger/Altenpflegerin	Pharmazie, Gesundheitswissenschaften, Medizin	Gesundheit, Soziales, Pädagogik; Naturwissenschaften, Gesellschafts- und Sozialwissenschaften

18.	Künstlerisch, journalistisch, unterhaltend tätig sein	Interesse an künstlerischen Themen, Interesse an politischen, ethischen Fragestellungen Interesse am körperlichen/sprachlichen etc. Ausdruck	Kontaktbereitschaft, selbstständige Arbeitsweise, Selbstsicherheit, Durchsetzungsvermögen, Kreativität, Sinn für Ästhetik, Kritikfähigkeit	Medien, Deutsch, Bildende Kunst, Musik, PWG, neuere Fremdsprachen, weitere Wahlpflichtkurse (Theater, Instrument etc.)	52,5 % m; 47,5 % w					Kunst, Kultur, Gestaltung, Medien; Sprach- und Kulturwissenschaften
19.	Fahrzeuge führen, Packen, Beladen, Verladen, Sortieren, Zustellen	Beförderung und Zustellung, Sortierung, Organisation und Planung	Sorgfalt, Orientierungsfähigkeit, Bearbeitungsschnelligkeit, Handgeschick, Belastungsfähigkeit, Sportlichkeit, Verantwortungsbewusstsein	Mathematik, Deutsch, Physik, Informatik	81,3 % m; 18,7 % w	Fachkraft für Kurier-, Express- und Postdienstleistungen	Verkehrswesen			Verkehr, Logistik; Dienstleistung; Ingenieurwissenschaften
20.	Reinigen, Abfall beseitigen, Recycling	Sauberkeit, Umwelt, Nachhaltigkeit	Selbstständigkeit, Verantwortungsbewusstsein, Sorgfalt, Kundenorientierung	Biologie, Chemie, Naturwissenschaften und Technik, PWG	24 % m; 76 % w			Biologielaborant/Biologielaborantin, Fachkraft für Abwassertechnik, Fachkraft für Kreislauf- und Abfallwirtschaft, Gebäudereiniger/Gebäudereinigerin, Umweltschutztechnische/r Assistent/Assistentin	Biologie, Abfallwirtschaft, Umwelttechnik	Dienstleistung; Landwirtschaft, Natur, Umwelt; Naturwissenschaft

21.	Sichern, Schützen, Beobachten, Überwachen, Verkehrsregeln	Recht, Gesetze, Vorschriften, Umgang mit Menschen, Interesse an prüfenden und verwaltenden Tätigkeiten: Dokumentation	Konfliktfähigkeit, Gewissenhaftigkeit, Verantwortungsbewusstsein, Teamfähigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Entscheidungsfähigkeit, Selbstständigkeit, Verschwiegenheit	Deutsch, ggf. Sport, Recht, Psychologie, Herkunftssprachen	80,8 % m; 19,2 % w	Polizeivollzugsbeamte/Polizeivollzugsbeamter	Polizei/Verfassungsschutz, Zoll- und Steuerverwaltung,			Dienstleistung, Verkehr, Logistik; Rechtswissenschaften
-----	---	---	---	--	-----------------------	--	--	--	--	---

Quelle: Eigene Darstellung

Die vorstehende Tabelle kann sowohl im Unterricht eingesetzt werden wie danach den Jugendlichen zur weiteren Orientierung zur Verfügung stehen.

Es empfiehlt sich, zunächst den Aufbau der Tabelle und ihre Absicht gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern zu erarbeiten. Danach können sie die Tabelle als Instrument für eigene Recherchen individuell nutzen.

Die Orientierung an dem Tätigkeitsschwerpunktkonzept und damit die Gliederung der Tabelle in 21 Bereiche (Zeilen) bieten inhaltlich über die Nennung der ausgeübten Tätigkeiten in einem Berufsfeld Anknüpfungspunkte für die Interessen der Schülerinnen und Schüler. Sie können sich dadurch etwas genauer vorstellen, was in einem Berufsfeld wichtig ist und dies mit eigenen Interessen und Fähigkeiten in Verbindung bringen. Des Weiteren werden für ähnlich gelagerte Tätigkeitsschwerpunkte sowohl Ausbildungsberufe als auch Studienberufe angegeben. Die in Spalte 10 aufgelisteten Bereiche ermöglichen vor allem für die individuelle Recherche den Rückgriff auf auch ansonsten im Unterricht eingesetzte Internetplattformen.

In der Tabelle gibt es Felder, in denen zwar vor allem Angehörige eines Geschlechts erwerbstätig sind, in denen aber zugleich Berufe mit (mindestens) einem 20-prozentigen Anteil des anderen Geschlechts ausgewiesen sind. Indem entsprechende Ausbildungen und Studiengänge angegeben werden, kann das Interesse auch für diese, sonst womöglich gleich ausgeschlossenen Felder geweckt werden. So bietet die Tabelle die Möglichkeit, Berufsfelder genauer unter die Lupe zu nehmen, die aufgrund der Dominanz des einen oder anderen Geschlechts oder auch aufgrund von als männlich bzw. weiblich assoziierten Tätigkeiten für Jugendliche erst einmal nicht sehr attraktiv erscheinen. Es kann gezeigt werden, dass die Zuordnung von Berufsfeldern zu nur einem Geschlecht nicht ganz so eindeutig ist, wie es zunächst erscheint. Interessen und Fähigkeiten jenseits der Geschlechtsstereotypisierungen können so in den Fokus gerückt werden.

Der folgende Unterrichtsvorschlag erweitert die Reflexionsmöglichkeiten im Blick auf die Eingrenzung sowie die Erweiterung der „Zone der akzeptablen Berufsalternativen“ noch auf eine weitere, im Unterricht einsetzbare Art und Weise.

## 7.2 Verbreiterung der „Zone der akzeptablen Berufsalternativen“

Die Berufswahltheorie von Linda Gottfredson „Circumscription and Compromise“ (Gottfredson 2002; vgl. [Kapitel 3.2](#)) macht deutlich, dass der Berufswahlprozess durch Eingrenzungen und Kompromisse bestimmt wird, für die vor allem die beiden Dimensionen Prestige eines Berufes und seine Geschlechtstypik relevant sind. Will man eine Ausweitung der „Zone der akzeptablen Alternativen“ erreichen, so ist das weder durch die einfache Problematisierung von Wunschberufen noch durch das Abfragen von Berufen, die nicht in Frage kommen, möglich (Gottfredson/Lapan 1997, S. 429 f.). Vielmehr braucht man ein Verfahren, mit dem die Begrenzungen dieser Zone erkannt und reflektiert werden können. Linda Gottfredson und Richard Lapan schlagen dafür eine Art Assessment in einer Unterrichtseinheit „Mapping Vocational Challenges (MVC)“ vor, bei dem durch die Bearbeitung von 42 Berufen – je sieben aus jedem der von John Holland aufgestellten RIASEC-Segmenten – deutlich wird, welche Berufe auf Interesse bzw. Desinteresse stoßen, für welche man glaubt, den Anforderungen des jeweiligen Berufs gewachsen zu sein und welche möglicherweise von den Eltern nicht als Wahl akzeptiert würden.

Wir adaptieren im Folgenden diesen Unterrichtsvorschlag, reduzieren dabei allerdings die Zahl der Berufe auf 36, und zwar auf je sechs pro RIASEC-Segment. Deren Auswahl deckt zudem hohe und niedrige Eingangsqualifikationen sowie die zahlenmäßigen Geschlechterverteilungen ab. Das heißt, wir haben pro Segment drei Berufe mit niedrigen/mittleren Eingangsanforderungen – und damit evtl. niedrigem/mittlerem Prestige – und drei Berufe mit hohen Anforderungen und evtl. hohem Prestige. Von diesen drei Berufen soll zudem je einer ein „Männerberuf“, einer ein „Frauenberuf“ und einer ein hinsichtlich der Geschlechterzusammensetzung neutraler Beruf sein. Ausgewählt wurden entsprechend die 36 in der Tabelle (vgl. [Tabelle 3](#)) aufgelisteten Berufe.

Tabelle 3: Berufe nach RIASEC, Eingangsqualifikation und Geschlechterzusammensetzung

	<b>Eingangsqualifikation</b>	<b>„Männerberuf“</b>	<b>„Frauenberuf“</b>	<b>neutraler Beruf</b>
R	gering/mittel	Kfz-Mechatroniker	Goldschmiedin	Glas- und Gebäudereiniger/-in
	höher	Maschinenbauer	Restauratorin	Lebensmitteltechnolog/-in
I	gering/mittel	Werkstoffprüfer	Lebensmitteltechnische Assistentin	Chemie-Laborant/-in
	höher	Informatiker	Tierärztin	Mathematiker/-in
A	gering/mittel	Raumausstatter	Gestalterin für visuelles Marketing	Mediengestalter/-in
	höher	Regisseur	Mode-Designerin	Grafikdesigner/-in
S	gering/mittel	Fahrschullehrer	Altenpflegerin	Fitness-Trainer/-in
	höher	Berufsschullehrer	Sozialpädagogin	Entwicklungshelfer/-in
E	gering/mittel	Koch	Kauffrau für Büromanagement	Kaufmann/-frau im Einzelhandel
	höher	Vertriebsleiter	Hotelkauffrau	Personalleiter/-in
C	gering/mittel	Polizist	Medizinische Fachangestellte	Verwaltungsfachangestellte/r
	höher	Fluglotse	Steuerberaterin	Rechtsanwältin/Rechtsanwalt

Quelle: Eigene Darstellung

Die Schülerinnen und Schüler erhalten eine kurze Beschreibung dieser 36 Berufe sowie das Arbeitsblatt mit einem Raster für das Prestige und die Geschlechtstypik, in das sie die Berufe so eintragen sollen, wie sie es für richtig halten. Anschließend markieren sie mit einem gelben Marker die 12 Berufe, die sie am meisten interessieren. Mit einem pinken Marker kennzeichnen sie danach jene 12 Berufe, die sie am wenigsten interessieren. 12 Berufe bleiben damit weiß und unmarkiert, dies sind Berufe, für die

weder Interesse noch Desinteresse besteht – Gottfredson und Lapan kennzeichnen sie als Berufe mit moderatem Interesse. Nach Abschluss der Markierungen kleben die Schülerinnen und Schüler eine durchsichtige Folie auf ihr Arbeitsblatt.

In einer zweiten Einheit werden sie über die Bedeutung des Selbstwirksamkeitskonzeptes (vgl. Lent/Brown/Hackett 1994, Lent/Brown 2006, Bandura 1995, vgl. [Kapitel 3](#)) informiert, so dass sie anschließend in der Lage sind, von den 36 Berufen alle jene mit einem blauen Marker anzuzeichnen, deren Ausübung sie sich zutrauen würden – von denen sie sicher sind, dass sie die nötigen Fähigkeiten dafür haben oder erwerben können. Dazu sollen/können sie natürlich auf die Berufsbeschreibungen zurückgreifen. Es ergeben sich auf diese Art und Weise sechs unterschiedlich farbig markierte Gruppen von Berufen:

- Grün markierte Berufe (durch die Kombination von gelb und blau) – Berufe, die sie interessieren und für die sie auch die Fähigkeiten bei sich sehen, d. h. deren Ausübung sie sich zutrauen.
- Gelb markierte Berufe – jene, die sie interessieren, die sie sich aber eher nicht zutrauen.
- Blau markierte Berufe – jene Berufe, die sie moderat interessieren (da sie weder in die Kategorie „Interesse“ noch „Desinteresse“ fallen), deren Anforderungen sie sich aber sehr wohl zutrauen.
- Lila markierte Berufe (durch die Kombination von pink und blau) – Berufe, die sie als nicht interessant ausgeschlossen hatten, deren Anforderungen sie sich aber gewachsen sehen.
- Pink markierte Berufe – jene, die sie nicht interessieren und die sie sich auch nicht zutrauen.
- Weiß gebliebene Berufe – jene, für die sie nur moderates Interesse haben und deren Anforderungen sie sich auch nicht zutrauen.

Damit erhält jede Schülerin/jeder Schüler einen deutlich sichtbaren – und durch den Farbwechsel auch sehr auffälligen – Zusammenhang zwischen ihrer/seiner Einschätzung von Berufen hinsichtlich Prestige und Geschlechtstypik und ihrer je eigenen Interessen- und Selbstwirksamkeitswahrnehmung.

In einem dritten Schritt sollen die Jugendlichen dann auf einer Folie, die das leere Raster mit den 15 Feldern beinhaltet – und die folglich über die schon bearbeitete Folie gelegt werden kann –, all jene Berufe rot markieren, von denen sie glauben, dass ihre Eltern sie nicht aktiv bei der Wahl dieses Berufes unterstützen würden. Damit werden Berufe, die möglicher-



weise als interessant eingestuft wurden und/oder die man sich zutraut „blockiert“.

Auf diese Art und Weise erhält jede Schülerin/jeder Schüler ein dreidimensionales Raster, das für individuelle Beratungsgespräche wie für Gruppendiskussion genutzt werden kann, um die Faktoren genauer zu besprechen, die für Einschränkungen und Kompromisse relevant sind. Dies ist ein erster Schritt für eine Reflexion, die erlaubt, das Spektrum zu erweitern.

Berufsbeschreibungen der ausgewählten 36 Berufe können entweder von den Lehrkräften selbst erstellt werden oder von den Schülerinnen und Schülern durch Recherche im Internet gewonnen werden. In der [Tabelle 4](#) sind eine Reihe von Links zusammengestellt, unter denen entsprechende Informationen abgerufen werden können. Die Wahl der Links erfolgte mit der Hoffnung, dass sie stabil existieren.

*Tabelle 4: Links für die Beschreibung der Berufe*

Berufsschullehrer/in	<a href="http://www.berufe-lexikon.de/berufsbild-beruf-lehrer.htm">http://www.berufe-lexikon.de/berufsbild-beruf-lehrer.htm</a>
Chemie-Laborant/in	<a href="http://www.berufe-lexikon.de/berufsbild-beruf-chemielaborant.htm">http://www.berufe-lexikon.de/berufsbild-beruf-chemielaborant.htm</a> , <a href="http://planet-beruf.de/fileadmin/assets/PDF/BKB/13809.pdf">http://planet-beruf.de/fileadmin/assets/PDF/BKB/13809.pdf</a>
Entwicklungshelfer/in	<a href="https://berufenet.arbeitsagentur.de/berufenet/faces/index?path=null/sucheAZ/kurzbeschreibung&amp;dkz=13985">https://berufenet.arbeitsagentur.de/berufenet/faces/index?path=null/sucheAZ/kurzbeschreibung&amp;dkz=13985</a>
Fahrschullehrer	<a href="http://www.fahrlehrercampus.de/voraussetzungen-beruf-fahrlehrer-fahrlehrerberuf/">http://www.fahrlehrercampus.de/voraussetzungen-beruf-fahrlehrer-fahrlehrerberuf/</a>
Fitness-Trainer/in	<a href="https://berufenet.arbeitsagentur.de/berufenet/bkb/15658.pdf">https://berufenet.arbeitsagentur.de/berufenet/bkb/15658.pdf</a> , <a href="http://www.fitnesstrainer-ausbildung.net/">http://www.fitnesstrainer-ausbildung.net/</a>
Fluglotse/Fluglotsin	<a href="http://www.berufe-lexikon.de/berufsbild-beruf-fluglotse.htm">http://www.berufe-lexikon.de/berufsbild-beruf-fluglotse.htm</a>
Gestalter/in für visuelles Marketing	<a href="http://www.berufe-lexikon.de/berufsbild-beruf-gestalter-visuelles-marketing.htm">http://www.berufe-lexikon.de/berufsbild-beruf-gestalter-visuelles-marketing.htm</a> , <a href="http://planet-beruf.de/fileadmin/assets/PDF/BKB/27542.pdf">http://planet-beruf.de/fileadmin/assets/PDF/BKB/27542.pdf</a>
Gebäudereiniger/in	<a href="http://www.berufe-lexikon.de/berufsbild-beruf-gebaeudereiniger-gebaeudereinigerin.htm">http://www.berufe-lexikon.de/berufsbild-beruf-gebaeudereiniger-gebaeudereinigerin.htm</a> , <a href="http://planet-beruf.de/fileadmin/assets/PDF/BKB/10236.pdf">http://planet-beruf.de/fileadmin/assets/PDF/BKB/10236.pdf</a>
Goldschmied/in	<a href="http://www.berufe-lexikon.de/berufsbild-beruf-goldschmied-goldschmiedin.htm">http://www.berufe-lexikon.de/berufsbild-beruf-goldschmied-goldschmiedin.htm</a> , <a href="http://planet-beruf.de/fileadmin/assets/PDF/BKB/2589.pdf">http://planet-beruf.de/fileadmin/assets/PDF/BKB/2589.pdf</a> , <a href="http://planet-beruf.de/fileadmin/assets/PDF/BKB/2590.pdf">http://planet-beruf.de/fileadmin/assets/PDF/BKB/2590.pdf</a> , <a href="http://planet-beruf.de/fileadmin/assets/PDF/BKB/2591.pdf">http://planet-beruf.de/fileadmin/assets/PDF/BKB/2591.pdf</a>

Grafikdesigner/in	<a href="http://www.berufe-lexikon.de/berufsbild-beruf-grafik-designer-grafiker.htm">http://www.berufe-lexikon.de/berufsbild-beruf-grafik-designer-grafiker.htm</a>
Hotelkaufmann/frau	<a href="http://www.berufe-lexikon.de/berufsbild-beruf-hotelkaufmann-hotelkauffrau.htm">http://www.berufe-lexikon.de/berufsbild-beruf-hotelkaufmann-hotelkauffrau.htm</a> , <a href="http://planet-beruf.de/fileadmin/assets/PDF/BKB/9994.pdf">http://planet-beruf.de/fileadmin/assets/PDF/BKB/9994.pdf</a>
Informatiker/in	<a href="http://www.berufe-lexikon.de/berufsbild-beruf-informatiker.htm">http://www.berufe-lexikon.de/berufsbild-beruf-informatiker.htm</a>
Kaufmann/frau für Büromanagement	<a href="http://planet-beruf.de/fileadmin/assets/PDF/BKB/123266.pdf">http://planet-beruf.de/fileadmin/assets/PDF/BKB/123266.pdf</a>
Kaufmann/frau im Einzelhandel	<a href="http://www.berufe-lexikon.de/berufsbild-beruf-einzelhandelskaufmann-einzelhandelskauffrau.htm">http://www.berufe-lexikon.de/berufsbild-beruf-einzelhandelskaufmann-einzelhandelskauffrau.htm</a> , <a href="http://planet-beruf.de/fileadmin/assets/PDF/BKB/6580.pdf">http://planet-beruf.de/fileadmin/assets/PDF/BKB/6580.pdf</a>
Kfz-Mechatroniker/in	<a href="http://www.berufe-lexikon.de/berufsbild-beruf-kfz-mechaniker.htm">http://www.berufe-lexikon.de/berufsbild-beruf-kfz-mechaniker.htm</a> , <a href="http://planet-beruf.de/fileadmin/assets/PDF/BKB/122564.pdf">http://planet-beruf.de/fileadmin/assets/PDF/BKB/122564.pdf</a> , <a href="http://planet-beruf.de/fileadmin/assets/PDF/BKB/27300.pdf">http://planet-beruf.de/fileadmin/assets/PDF/BKB/27300.pdf</a> , <a href="http://planet-beruf.de/fileadmin/assets/PDF/BKB/27298.pdf">http://planet-beruf.de/fileadmin/assets/PDF/BKB/27298.pdf</a> , <a href="http://planet-beruf.de/fileadmin/assets/PDF/BKB/14799.pdf">http://planet-beruf.de/fileadmin/assets/PDF/BKB/14799.pdf</a> , <a href="http://planet-beruf.de/fileadmin/assets/PDF/BKB/122563.pdf">http://planet-beruf.de/fileadmin/assets/PDF/BKB/122563.pdf</a>
Koch/Köchin	<a href="http://www.berufe-lexikon.de/berufsbild-beruf-koch.htm">http://www.berufe-lexikon.de/berufsbild-beruf-koch.htm</a> , <a href="http://planet-beruf.de/fileadmin/assets/PDF/BKB/3726.pdf">http://planet-beruf.de/fileadmin/assets/PDF/BKB/3726.pdf</a>
Lebensmitteltechnische/r Assistent/in	<a href="http://planet-beruf.de/fileadmin/assets/PDF/BKB/5879.pdf">http://planet-beruf.de/fileadmin/assets/PDF/BKB/5879.pdf</a>
Lebensmitteltechnolog/in	<a href="https://www.audimax.de/ingenieur/branchen/konsumgueter/#c12747">https://www.audimax.de/ingenieur/branchen/konsumgueter/#c12747</a> , <a href="https://www.studycheck.de/studium/lebensmitteltechnologie">https://www.studycheck.de/studium/lebensmitteltechnologie</a>
Maschinenbauer/in	<a href="http://www.berufe-lexikon.de/berufsbild-beruf-maschinenbauingenieur.htm">http://www.berufe-lexikon.de/berufsbild-beruf-maschinenbauingenieur.htm</a>
Mathematiker/in	<a href="http://www.berufe-lexikon.de/berufsbild-beruf-mathematiker.htm">http://www.berufe-lexikon.de/berufsbild-beruf-mathematiker.htm</a>

Mediengestalter/in	<a href="http://www.berufe-lexikon.de/berufsbild-beruf-mediengestalter-bild-ton.htm">http://www.berufe-lexikon.de/berufsbild-beruf-mediengestalter-bild-ton.htm</a> , <a href="http://www.berufe-lexikon.de/berufsbild-beruf-mediengestalter-digital-und-print.htm">http://www.berufe-lexikon.de/berufsbild-beruf-mediengestalter-digital-und-print.htm</a> , <a href="http://planet-beruf.de/fileadmin/assets/PDF/BKB/8533.pdf">http://planet-beruf.de/fileadmin/assets/PDF/BKB/8533.pdf</a> , <a href="http://planet-beruf.de/fileadmin/assets/PDF/BKB/57881.pdf">http://planet-beruf.de/fileadmin/assets/PDF/BKB/57881.pdf</a> , <a href="http://planet-beruf.de/fileadmin/assets/PDF/BKB/57883.pdf">http://planet-beruf.de/fileadmin/assets/PDF/BKB/57883.pdf</a> , <a href="http://planet-beruf.de/fileadmin/assets/PDF/BKB/57885.pdf">http://planet-beruf.de/fileadmin/assets/PDF/BKB/57885.pdf</a> , <a href="http://planet-beruf.de/fileadmin/assets/PDF/BKB/90548.pdf">http://planet-beruf.de/fileadmin/assets/PDF/BKB/90548.pdf</a>
Medizinische Fachangestellte	<a href="http://www.berufe-lexikon.de/berufsbild-beruf-medizinische-fachangestellte.htm">http://www.berufe-lexikon.de/berufsbild-beruf-medizinische-fachangestellte.htm</a> , <a href="http://planet-beruf.de/fileadmin/assets/PDF/BKB/33212.pdf">http://planet-beruf.de/fileadmin/assets/PDF/BKB/33212.pdf</a>
Mode-Designerin	<a href="https://berufenet.arbeitsagentur.de/berufenet/bkb/14319.pdf">https://berufenet.arbeitsagentur.de/berufenet/bkb/14319.pdf</a>
Personalleiter/in	<a href="https://berufenet.arbeitsagentur.de/berufenet/">https://berufenet.arbeitsagentur.de/berufenet/</a> – Suche nach Leiter/in – Personal
Polizist/in	<a href="http://www.berufe-lexikon.de/berufsbild-beruf-polizist.htm">http://www.berufe-lexikon.de/berufsbild-beruf-polizist.htm</a>
Raumausstatter/in	<a href="http://www.berufe-lexikon.de/berufsbild-beruf-raumausstatter.htm">http://www.berufe-lexikon.de/berufsbild-beruf-raumausstatter.htm</a> , <a href="http://planet-beruf.de/fileadmin/assets/PDF/BKB/4405.pdf">http://planet-beruf.de/fileadmin/assets/PDF/BKB/4405.pdf</a>
Rechtsanwältin/Rechtsanwalt	<a href="http://www.berufe-lexikon.de/berufsbild-beruf-rechtsanwalt.htm">http://www.berufe-lexikon.de/berufsbild-beruf-rechtsanwalt.htm</a>
Regisseur/in	<a href="http://www.berufe-lexikon.de/berufsbild-beruf-regisseur.htm">http://www.berufe-lexikon.de/berufsbild-beruf-regisseur.htm</a>
Restaurator/in	<a href="http://www.berufe-lexikon.de/berufsbild-beruf-restaurator.htm">http://www.berufe-lexikon.de/berufsbild-beruf-restaurator.htm</a> , <a href="https://berufenet.arbeitsagentur.de/berufenet/faces/index?path=null/kurzbeschreibung&amp;dkz=59583">https://berufenet.arbeitsagentur.de/berufenet/faces/index?path=null/kurzbeschreibung&amp;dkz=59583</a>
Sozialpädagoge/in	<a href="http://www.berufe-lexikon.de/berufsbild-beruf-sozialpaedagoge-sozialarbeiter.htm">http://www.berufe-lexikon.de/berufsbild-beruf-sozialpaedagoge-sozialarbeiter.htm</a>
Steuerberater/in	<a href="http://www.berufe-lexikon.de/berufsbild-beruf-steuerberater.htm">http://www.berufe-lexikon.de/berufsbild-beruf-steuerberater.htm</a>
Tierärztin/Tierarzt	<a href="http://www.berufe-lexikon.de/berufsbild-beruf-tierarzt-tieraerztin.htm">http://www.berufe-lexikon.de/berufsbild-beruf-tierarzt-tieraerztin.htm</a>
Vertriebsleiter/in	<a href="https://berufenet.arbeitsagentur.de/berufenet/">https://berufenet.arbeitsagentur.de/berufenet/</a> – Suche nach Leiter/in – Vertrieb

Verwaltungs- fachangestellte/r	<a href="http://www.berufe-lexikon.de/berufsbild-beruf-verwaltungsfachangestellter-verwaltungsfachangestellte.htm">http://www.berufe-lexikon.de/berufsbild-beruf-verwaltungsfachangestellter-verwaltungsfachangestellte.htm</a> , <a href="http://planet-beruf.de/fileadmin/assets/PDF/BKB/7934.pdf">http://planet-beruf.de/fileadmin/assets/PDF/BKB/7934.pdf</a> , <a href="http://planet-beruf.de/fileadmin/assets/PDF/BKB/7933.pdf">http://planet-beruf.de/fileadmin/assets/PDF/BKB/7933.pdf</a> , <a href="http://planet-beruf.de/fileadmin/assets/PDF/BKB/7929.pdf">http://planet-beruf.de/fileadmin/assets/PDF/BKB/7929.pdf</a> , <a href="http://planet-beruf.de/fileadmin/assets/PDF/BKB/7944.pdf">http://planet-beruf.de/fileadmin/assets/PDF/BKB/7944.pdf</a> , <a href="http://planet-beruf.de/fileadmin/assets/PDF/BKB/7925.pdf">http://planet-beruf.de/fileadmin/assets/PDF/BKB/7925.pdf</a>
Werkstoff- prüfer/in	<a href="http://planet-beruf.de/fileadmin/assets/PDF/BKB/122368.pdf">http://planet-beruf.de/fileadmin/assets/PDF/BKB/122368.pdf</a> <a href="http://planet-beruf.de/fileadmin/assets/PDF/BKB/6376.pdf">http://planet-beruf.de/fileadmin/assets/PDF/BKB/6376.pdf</a> <a href="http://planet-beruf.de/fileadmin/assets/PDF/BKB/122367.pdf">http://planet-beruf.de/fileadmin/assets/PDF/BKB/122367.pdf</a> <a href="http://planet-beruf.de/fileadmin/assets/PDF/BKB/6375.pdf">http://planet-beruf.de/fileadmin/assets/PDF/BKB/6375.pdf</a>

Quelle: Eigene Darstellung, alle Links wurden zuletzt am 17.2.2017 geprüft

**Arbeitsblatt**

Überlege dir zu jedem der 36 Berufe, für die du eine Beschreibung erhalten hast, ob er ein geringes, ein mittleres oder ein hohes Prestige hat. Überlege dann, ob in ihm hauptsächlich oder mehr Männer oder Frauen oder beide Geschlechter gleichermaßen arbeiten. Trage dann jeden Beruf in das deiner Meinung nach passende Kästchen ein.

	<b>hauptsächlich Männer im Beruf</b>	<b>mehr Männer im Beruf</b>	<b>sowohl Männer wie Frauen im Beruf</b>	<b>mehr Frauen im Beruf</b>	<b>hauptsächlich Frauen im Beruf</b>
hohes Prestige					
mittleres Prestige					
geringes Prestige					

## 7.3 Zitierte Literatur

- Bandura, Albert (Hrsg.) (1995): Self-efficacy in changing societies. Cambridge: Cambridge University Press.
- Biersack, Wolfgang/Parmentier, Klaus (2002): Konzepte der quantitativen Berufsforschung des IAB. In: Kleinheinz, Gerhard (Hrsg.): IAB-Kompendium Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Nürnberg: Zentralamt der Bundesanst. für Arbeit, S. 475–489.
- Butz, Bert (2002): Was heißt Berufsorientierung heute? Das Programm Schule – Wirtschaft/Arbeitsleben auf der Suche nach neuen Wegen. Vortrag am 28.02.2002 in Aurich, [http://www.swa-programm.de/texte/material/swa\\_vortraege.html](http://www.swa-programm.de/texte/material/swa_vortraege.html) (Abruf am 27.2.2017).
- Gottfredson, Linda S. (2002): Gottfredson's Theory of Circumscription, Compromise and Self-Creation. In: Brown, Duane (Hrsg.): Career choice and development. 4. Aufl., San Francisco, CA: Jossey-Bass, S. 85–148.
- Gottfredson, Linda S./Lapan, Richard T. (1997): Assessing Gender-Based Circumscription of Occupational Aspirations. In: Journal of Career Assessment 5, H. 4, S. 419–441.
- Lent, Robert W./Brown, Steven D. (2006): Integrating person and situation perspectives on work satisfaction: A social-cognitive view. In: Journal of Vocational Behavior 69, H. 2, S. 236–247.
- Lent, Robert W./Brown, Steven D./Hackett, Gail (1994): Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance. In: Journal of Vocational Behavior 45, H. 1, S. 79–122.
- Paulus, Wiebke/Schweitzer, Ruth/Wierner, Silke (2011): Die Klassifikation der Berufe 2010 – Potenziale der neuen Struktur. In: BWP, H. 2, S. 4–5.
- Statistisches Bundesamt (2016): Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen. Destatis Fachserie 11 Reihe 4.1. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Tiemann, Michael/Schade, Hans-Joachim/Helmrich, Robert/Hall, Anja/Braun, Uta/Bott, Peter (2008): Berufsfeld-Definitionen des BIBB auf Basis der KIdB 1992. 2. Aufl., Bonn: BIBB.

## 8. Wege zum Beruf

Ein großer Teil der Jugendlichen strebt an, das Abitur zu machen (vgl. [Kapitel 2](#)), tatsächlich schaffen dies aber nicht alle. Wenn man davon ausgeht, dass die hohen Ambitionen auch mit dem Wunsch nach einem Beruf einhergehen, der einen entsprechenden Abschluss voraussetzt, dann kann das im Prozess der Berufsorientierung zu deutlichen Frustrationen führen, insbesondere, wenn der Unterricht sich daran orientiert, den Jugendlichen Berufe nahezubringen, die mit einem ersten Schulabschluss (Hauptschulabschluss) erreichbar sind (vgl. Faulstich-Wieland/Scholand 2016, S. 12). Wir halten es deshalb für sinnvoll, die Jugendlichen ernst zu nehmen in ihren Wunschberufen und ihnen aufzuzeigen, welche Umwege sie möglicherweise in Kauf nehmen müssen, wenn ihr voraussichtlicher Abschluss nicht mit den Eingangsqualifikationen des Berufswunsches übereinstimmt. Die Frage für die Jugendlichen lautet also: Wie kann ich eine Brücke vom Wunschberuf zu einer guten Berufswahl bauen?

Wir schlagen dafür vor, den Jugendlichen Fallbeispiele anzubieten, die ihnen zeigen, wie sie – dann bezogen auf ihren jeweiligen eigenen Wunschberuf – herausfinden können, welche Bildungswege ihnen offenstehen, um innerhalb des Berufsfeldes, zu dem „ihr Beruf“ gehört, zunächst Alternativen zu realisieren. Um zu verdeutlichen, wie eine Bearbeitung der „Wege zum Beruf“ möglich ist, haben wir vier Fallbeispiele erarbeitet und stellen sie als exemplarische Formen in diesem Kapitel vor.

In den Fallbeispielen kommen Jugendliche zu Wort, die bereits einen konkreten Berufswunsch haben, für dessen Verwirklichung das Abitur erforderlich ist. Dabei wird keine Rücksicht darauf genommen, ob das jeweilige Studienfach wohnortnah studierbar ist, da angenommen werden kann, dass jemand, der ein bestimmtes Fach studieren möchte, auch bereit ist, dafür in eine andere Stadt überzusiedeln.<sup>1</sup>

Die Schülerinnen und Schüler der Beispiele haben sich gründlich über die Bedingungen und Möglichkeiten, ihren Berufswunsch zu verwirklichen, informiert. Dazu gehört auch, dass sie Alternativen nennen können, falls sie beispielsweise nicht Abitur machen (können). Es werden dann Möglichkeiten genannt, welche Berufe dem Wunschberuf nahe kommen, die mit einem mittleren Schulabschluss (MSA) oder dem ersten allgemeinbildenden Schulabschluss (ESA) realisiert werden können. Gleichzeitig wird deutlich,

---

<sup>1</sup> Im Fall der Schülerin mit dem Berufswunsch Landschaftsarchitektin wird der für das Studium notwendige Wohnortwechsel zur Begründung genutzt, warum auch ein Ausbildungsberuf eine Alternative sein könnte.

dass auch ein geringerer Abschluss als das Abitur noch nicht heißen muss, dass der Wunschberuf mit Studium für immer fallengelassen werden muss. Über Ausbildung und Berufserfahrung beispielsweise besteht in vielen Fällen die Möglichkeit, eine Hochschulzugangsberechtigung zu erlangen.

„Auch beruflich Qualifizierten ohne Fortbildungsabschluss steht nach der beruflichen Erstausbildung der Weg an die Hochschule ohne Abitur offen. Voraussetzung ist eine mindestens zweijährige Berufsausbildung und in der Regel drei Jahre Berufserfahrung. Allerdings ist der Hochschulzugang fachgebunden und Interessierte müssen – anders als Meister und Absolventen gleichwertiger Aufstiegsfortbildungen – eine vorherige Eignungsprüfung bei den Hochschulen ablegen“ (BMBF 2016, S. 11).

Eine weitere Möglichkeit sich beruflich weiterzubilden und damit zugleich höher zu qualifizieren bieten Aufstiegsfortbildungen<sup>2</sup>. Voraussetzung, um an einer Aufstiegsfortbildung teilzunehmen, ist zum einen eine abgeschlossene Berufsausbildung und zum anderen Berufspraxis, die sich je nach angestrebter Qualifikationsebene in ihrer Dauer unterscheidet (ebd. S. 30).

„Typische Beispiele für Aufstiegsfortbildungen sind Meisterkurse oder Kurse, die auf einen der zahlreichen anderen staatlich anerkannten Fortbildungsabschlüsse vorbereiten. Solche Fortbildungen werden in allen Berufsfeldern angeboten – vom kaufmännischen Bereich über Metall-, Elektro-, IT- und Chemieberufe, Gesundheits- und Pflegeberufe bis hin zur Landwirtschaft. Der Fortbildungsabschluss wird durch die Prüfung vor der zuständigen Stelle erlangt. Abschlüsse sind beispielsweise Handwerksmeisterin, Industriemeister, Staatlich Geprüfte Technikerin, Geprüfter Fachwirt, Geprüfte Fachkauffrau oder Geprüfter Betriebswirt“ (ebd., S. 7).

2009 hat die Kultusministerkonferenz beschlossen, dass so beruflich qualifizierte auch ohne Abitur zum Hochschulzugang berechtigt sind und dann jedes Fach – unabhängig von der vorhergehenden eingeschlagenen Richtung – studieren können.

Während z. B. Hamburger behördliche Publikationen wie die Broschüre „Berufliche Bildungswege 2017“ Grafiken zeigen, wie der Aufstieg von dem Verlassen der Schule (ohne Abschluss, mit ESA oder MSA) über Ausbildungsvorbereitung, Berufsqualifizierung, Berufsausbildung etc. bis zur Erlangung der Hochschulreife möglich ist (Hamburger Institut für Berufliche Bildung 2017, S. 7, 11, 17, 23 u. 39), setzen wir bei den Fallbeispielen bewusst bei hohen Aspirationen an, um Schülerinnen und Schüler darin zu stärken, an ihren Visionen und Wünschen (erst einmal) festzuhalten. Auch

---

2 Eine Übersicht über Fortbildungen erhalten Sie auf den Seiten der Bundesagentur für Arbeit. Unter [www.berufenet.arbeitsagentur.de](http://www.berufenet.arbeitsagentur.de) wird die Berufsbezeichnung in die Suchmaske eingegeben. In der Ergebnisliste wird dann der Beruf angeklickt und anschließend in der oberen Navigation „Perspektiven“ die Unterrubrik „Weiterbildung“ gewählt (alle Links in diesem Kapitel wurden zuletzt am 26.1.2017 geprüft).



halten wir es psychologisch für besser, nicht den mühsamen Weg nach oben, sondern eher die Erleichterung, „aha, ich kann auch mit dem MSA (mittleren Schulabschluss = Realschulabschluss) zu einer guten Berufswahl kommen“ in den Fokus zu rücken.

In den Äußerungen über die verschiedenen Abschlüsse soll nach Möglichkeit kein Werturteil mitklingen. Es soll der Eindruck vermieden werden, dass das Abitur „mehr wert“ ist als ein MSA. Zum einen ist es möglich, dass sich die Schülerinnen und Schüler mit „ihrem“ Abschluss identifizieren und das Werturteil dann auf ihre Person beziehen, zum anderen soll damit gezeigt werden, dass die verschiedenen Abschlüsse zwar unterschiedliche Möglichkeiten eröffnen, diese aber immer in Relation zu den eigenen Wünschen gesehen werden sollten und keinen Wert an sich darstellen.

Um Klischees von Frauen- bzw. Männerberufen entgegenzuwirken, wird bei den Ausbildungsberufen der Fallbeispiele jeweils von einem Jungen ein überwiegend von Frauen ausgeübter Beruf und von einem Mädchen ein überwiegend von Männern ausgeübter Beruf vorgestellt.

Für die Form der Beispiele wurde das Interview gewählt: Schülerinnen und Schüler einer achten oder neunten Klasse werden von ihren Peers zu ihrem Berufswunsch befragt. So haben diese die Möglichkeit, Berufswunsch und Weg mit den eigenen Vorstellungen abzugleichen, sich von ihresgleichen anregen zu lassen und Erkenntnisse über formale Bedingungen zu gewinnen, ohne dass dabei ein Lernen für die Schule oder die Lehrkraft in den Vordergrund rücken kann. Am Ende jedes Fallbeispiels werden Kurz-Informationen zu den erwähnten Berufen zusammengestellt und einige Links für die Internet-Recherche genannt, die teilweise auch auf andere Berufe übertragbar sind.

Die Form des Interviews bietet außerdem den Vorteil, dass sie auch real im Schulunterricht eingesetzt werden kann: Nachdem Beispiele besprochen wurden, können Schülerinnen und Schüler den Auftrag erhalten, sich über ihren Wunschberuf entsprechend zu informieren und sich anschließend den Fragen ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler stellen.

## 8.1 Berufswunsch: Landschaftsarchitektin

Ein Interview mit einer Schülerin der 9. Klasse, die Landschaftsarchitektin werden möchte, könnte folgendermaßen ablaufen: Von anderen Schülerinnen und Schülern wird sie zu ihren Berufsvorstellungen befragt.

*Frage:* Wie alt bist du?

*Antwort:* Ich bin schon fast 15.

*Frage:* Wo hast du dein Praktikum gemacht?

*Antwort:* In einem Baumarkt, ich wollte da in die Gartenabteilung, war aber in den meisten anderen Abteilungen auch.

*Frage:* Hast du einen Wunsch, welchen Beruf du später einmal ausüben möchtest?

*Antwort:* Ja, ich möchte gerne Landschaftsarchitektin werden?

*Frage:* Landschaftsarchitektin? Was ist das denn?

*Antwort:* Also da plant man z. B. die Anlage von einem Park oder einem Spielplatz in einer Stadt.

*Frage:* Und wie wird man das?

*Antwort:* Das kann man studieren.

*Frage:* Also willst du dann Abitur machen?

*Antwort:* Ja, also man kann entweder Abitur machen und dann an einer Universität Landschaftsarchitektur studieren, oder wenn ich Fachabi mache, dann kann ich auch an eine Fachhochschule gehen. Das geht aber z. B. nicht in Hamburg, darum bin ich auch noch nicht ganz sicher, denn im Moment kann ich mir noch nicht vorstellen, dass ich in eine andere Stadt ziehe.

*Frage:* Und was willst du dann machen, wenn du in Hamburg bleiben willst?

*Antwort:* Es gibt in dem Bereich noch andere Möglichkeiten. Ich habe auch schon überlegt, eine Ausbildung als Gärtnerin in der Fachrichtung Landschafts- und Gartenbau zu machen. Da lernt man auch viel von dem, was man im Studium lernen würde, hat aber viel mehr Praxis dabei.

*Frage:* Musst du dann trotzdem Abi machen?

*Antwort:* Nein, also da kann man sich auch mit dem MSA bewerben.

*Frage:* Und was machst du, wenn du eine ESA-Prognose (Erster Schulabschluss = Hauptschulabschluss) bekommst? Dann kannst du bestimmt nicht mehr Landschaftsarchitektin werden...

*Antwort:* Also mein Praktikum in diesem Schuljahr mache ich in einem Gartencenter und die haben mir schon gesagt, dass sie auch eine Auszubildende suchen. Das nennt sich dann „Kauffrau im Einzelhandel Fachrichtung Grün“. Da lernt man botanische Grundkenntnisse und auch, wie man mit Pflanzen gestaltet. Wenn ich das gut mache, dann habe ich da auch mit einem ESA die Chance, einen Ausbildungsplatz zu bekommen.

*Frage:* Aber eigentlich wolltest du doch studieren.

*Antwort:* Das kann ich später immer noch. Man muss nach der Ausbildung mindestens drei Jahre in dem Beruf arbeiten, dann kann man sich auch für ein Fachhochschulstudium in dem Bereich bewerben. Es gibt aber noch eine andere Möglichkeit. Hast du schon mal von Aufstiegsfortbildungen gehört?

*Frage:* Nein, was ist denn das?

*Antwort:* Aufstiegsfortbildungen sind berufliche Fortbildungen, die auf einer abgeschlossenen Berufsausbildung aufbauen. Dadurch würde ich auch ohne Abitur an einer Universität studieren können, jedes Fach. In meinem Fall könnte ich also eine Ausbildung als Gärtnerin machen, dann wäre es mir möglich nach zwei Jahren Berufspraxis im Bereich Gartenbau eine Meisterprüfung zur Gärtnerin im Bereich Garten- und Landschaftsbau abzulegen. Oder aber ich werde Geprüfte Natur- und

Landschaftspflegerin. Diese Qualifikation kann ich erwerben, wenn ich vorher eine Ausbildung im Bereich Landwirtschaft bspw. als Gärtnerin oder Landwirtin gemacht habe und eine dreijährige Berufserfahrung vorweisen kann. In beiden Fällen könnte ich daraufhin auch Landschaftsarchitektur an einer Universität studieren. Oder aber ich arbeite nach der Ausbildung fünf Jahre und kann dann auch die Aufstiegsfortbildung machen. Aber vielleicht habe ich es mir bis dahin auch anders überlegt und mache mich selbstständig, denn mit diesen Qualifizierungen darf ich einen eigenen Betrieb führen und sogar ausbilden.

*Frage:* Und wie willst du das finanzieren?

*Antwort:* Es gibt z. B. das Aufstiegs-BAföG, dieses wird u. a. für Meisterkurse gewährt. Für die Förderung gibt es keine Altersgrenze und das BAföG besteht aus Zuschüssen, die nicht zurückgezahlt werden müssen..

Soweit das Interview, das man von Schülerinnen und Schülern nachspielen lassen könnte. Als Kenntnisse über den Beruf sollten sie folgende Informationen erhalten:

### **Kurzinformationen zum Beruf**

#### **Landschaftsarchitektin/Landschaftsarchitekt**

- Mögliche Tätigkeitsfelder: Fachbetriebe für Landschafts- und Gartenbau, Behörden usw.
- Ausbildung: Studium an einer Universität oder Fachhochschule – Bewerbung direkt bei den Hochschulen
- Schulbildung: Abitur, Fachabitur, berufliche Qualifikation, Zugangsprüfung
- Wichtige Schulfächer: Biologie, Chemie, Deutsch
- Berufe aus dem Berufsfeld Landschafts- und Gartenbau mit anderen Schulabschlüssen: ESA/MSA: Gärtnerin/Gärtner in der Fachrichtung Landschafts- und Gartenbau, Kauffrau/Kaufmann im Einzelhandel Fachrichtung Grün, Floristin/Florist usw.

#### **Nützliche Links für weitere Informationen (letzte Abrufe 27.2.2017)**

- Zum Berufsfeld: <http://www.galabau.de>,  
<http://www.bghamburg.de/ausbildung-gaertner-in>
- Infos zum Studium ohne Abitur für Landschaftsarchitektur z. B.:  
<http://www.beuth-hochschule.de/beruflich-qualifiziert/>
- Zum Aufstiegs-BAföG: <https://www.aufstiegs-bafoeg.de/>

## 8.2 Berufswunsch: Modedesigner

Ein Interview mit einem Schüler der 8. Klasse, der Modedesigner werden möchte, könnte folgendermaßen ablaufen: Von anderen Schülerinnen und Schülern wird er zu seinen Berufsvorstellungen befragt.

*Schüler:* Ich bin 14 Jahre alt. Mein Berufswunsch ist Modedesigner.

*Frage:* Was macht man als Modedesigner?

*Antwort:* Man entwirft Mode. Dafür muss man Ahnung von verschiedenen Materialien und Farben haben und ein Gespür dafür, was an Leuten gut aussieht. Das gestaltet man dann, macht Zeichnungen und näht was zur Probe und so.

*Frage:* Kannst du denn gut zeichnen?

*Antwort:* Ich denke schon. Ich kann eben gut Kleider oder Anzüge zeichnen. Beim Entwerfen von Mustern für Stoffe muss ich aber noch was lernen.

*Frage:* Und wo arbeitet man als Modedesigner?

*Antwort:* Ich könnte in einer Bekleidungsfirma arbeiten und ganze Modekollektionen entwerfen. Ich möchte aber lieber für einen bedeutenden Modedesigner in Paris arbeiten. Vielleicht will ich später mal mein eigenes Modestudio gründen.

*Frage:* Und was musst du machen, um Modedesigner zu werden?

*Antwort:* Da gibt es verschiedene Möglichkeiten. Ich habe vor, mich hier in Hamburg bei der Hochschule für Angewandte Wissenschaften für ein Studium zu bewerben.

*Frage:* Hast du denn eine Oberstufen-Prognose?

*Antwort:* Ob ich die kriege, weiß ich noch nicht. Es kommt bei so einem künstlerischen Studium aber ohnehin nicht allein auf die Schulnoten an. Da muss ich mich mit Entwürfen bewerben und auch eine Eignungsprüfung machen. Wenn ich richtig gut bin, dann kann ich sogar ohne Abi oder Fachabi genommen werden. Dazu muss ich allerdings 18 sein.

*Frage:* Das heißt, du könntest auch mit dem MSA von der Schule gehen und erst einmal eine Ausbildung machen oder so, sehe ich das richtig?

*Antwort:* Ja, absolut. Auch mit dem ESA kann ich das versuchen. Dann würde ich eine Ausbildung als Textil- und Modeschneider machen, habe ich mir überlegt. Da lernt man dann schon eine Menge Handwerkszeug für später. Nach der Ausbildung kann ich mich dann immer noch für das Studium bewerben. In Hinblick auf die Überlegung mich selbstständig zu machen und mein eigenes Modestudio aufzumachen gibt es aber noch eine andere Möglichkeit, ohne dass ich unbedingt studiert haben muss. Auch hier würde ich mich zunächst um einen Ausbildungsplatz bemühen, z. B. Maßschneider. Daraufhin könnte ich direkt im Anschluss mit der Aufstiegsfortbildung zum Maßschneidermeister beginnen, weil – anders als bei der Fortbildung zur Geprüften Natur- und Landschaftspflegerin – ich keine Berufspraxis mehr brauche.

*Frage:* Hast du schon mal ein Praktikum als Modedesigner gemacht?

*Antwort:* Ich habe ein Praktikum in einer Modefirma in Hamburg gemacht, da habe ich alle Abteilungen kennengelernt, auch die Designabteilung.

Soweit das Interview, das man von Schülerinnen und Schülern nachspielen lassen könnte. Als Kenntnisse über den Beruf sollten sie folgende Informationen erhalten:

### Kurzinformationen zum Beruf Modedesigner/Modedesignerin

- Mögliche Tätigkeitsfelder: Bekleidungsfirmen, Theater, Film, Fernsehen, Selbständigkeit
- Ausbildung: Künstlerisches Studium, Ausbildung – Bewerbung direkt bei den Hochschulen oder Betrieben
- Schulbildung: ESA, MSA, Fachhochschulreife, fachgebundene Hochschulreife, Hochschulreife
- Wichtige Schulfächer: Kunst, Mathematik
- Berufe aus dem Berufsfeld Modedesign: Modenäher, Textil- und Modeschneider, Textilgestalter im Handwerk

### Nützliche Links für weitere Informationen (letzte Abrufe 27.2.2017)

- <https://berufenet.arbeitsagentur.de/> – dort als Suchbegriff unter Berufe z. B. „Modedesign“ eingeben.
- <http://kursnet-finden.arbeitsagentur.de/kurs/> – über den Suchbegriff und mögliche weitere Suchkriterien kommt man zu Informationen z. B. über Hochschulen, die das Studium Modedesign anbieten.
- <https://www.haw-hamburg.de/bachelor-modedesign.html> – auf dieser Seite wird über die Studiengänge Modedesign/Kostümdesign/Textildesign an der Hochschule für Angewandte Wissenschaften in Hamburg informiert.
- <https://www.hk24.de/> – über die Seite der Handelskammer kann man zu einzelnen Ausbildungsberufen kommen, z. B. zu Modenäherin/Modenäher bzw. Modeschneiderin/Modeschneider.

## 8.3 Berufswunsch: Rechtsanwalt

Ein Interview mit einem Schüler der 8. Klasse, der Rechtsanwalt werden möchte, könnte folgendermaßen ablaufen: Von anderen Schülerinnen und Schülern wird er zu seinen Berufsvorstellungen befragt.

*Schüler:* Ich bin 14 Jahre alt und will später mal Anwalt werden.

*Frage:* Und wie bist du zu dem Berufswunsch gekommen?

*Antwort:* Ich interessiere mich sehr für Streitsituationen und wer warum Recht hat und warum andere das anders sehen können.

*Frage:* Und was musst du da machen, wenn du Anwalt bist?

*Antwort:* Da gibt es ganz viele Möglichkeiten, sich zu spezialisieren, z. B. Strafrecht, Arbeitsrecht oder Familienrecht; oder man macht Verträge für Immobilien oder Schiffe oder sowas.

*Frage:* Du kennst dich ja schon gut aus.

*Antwort:* Ja, ich habe mich schon informiert. Man muss Rechtswissenschaft studieren, um Anwalt zu werden.

*Frage:* Dann musst du also Abi machen.

*Antwort:* Ja, und sogar ein ziemlich gutes, weil es ganz viele Leute gibt, die das studieren wollen. Mit einem sehr guten Abizeugnis hat man bessere Chancen, einen Studienplatz zu bekommen.

*Frage:* Ich finde, das klingt echt interessant, aber ich kann mir nicht vorstellen, noch so lange zu lernen und nicht praktisch zu arbeiten und auch kein Geld zu verdienen.

*Antwort:* Daran habe ich auch schon gedacht. Darum habe ich mich auch schon informiert, was so ähnliche Berufe sind, für die man aber nicht zu studieren und auch kein Abi braucht.

*Frage:* Und, gibt es das?

*Antwort:* Ja, das habe ich auch schon kennengelernt. Und zwar habe ich mein erstes Schulpraktikum in einer Anwaltskanzlei gemacht, und da waren auch ganz viele Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die nennt man Rechtsanwaltsfachangestellte. Dazu muss man eine Ausbildung machen und dann arbeitet man auch in einer Anwaltskanzlei. Das kann ich mir auch gut vorstellen. Da muss man auch nicht unbedingt Abi machen, mit dem MSA hat man da auch gute Chancen, einen Ausbildungsplatz zu finden.

Oder nach der Ausbildung bilde ich mich beruflich fort zum Rechtsfachwirt. Also zwischen Ausbildung und Fortbildung muss ich dann allerdings zwei Jahre gearbeitet haben. Damit ist es mir möglich die Rechtsanwälte bei der Mandantenbetreuung zu unterstützen, Leitungsaufgaben gehen damit einher in der Organisation der Kanzlei. Dann kann ich danach auch ohne Abitur an einer Hochschule studieren.

*Frage:* Klingt echt toll. Wenn das auch mit dem ESA ginge, würde ich das auch gerne machen.

*Antwort:* Klar Mann, wenn Du den ESA hast und weißt, dass du Rechtsanwaltsfachangestellte/r werden willst, dann kannst du dich auch bewerben. Und wenn du keinen Ausbildungsplatz findest, dann kannst du dich hier in Hamburg für die Berufsqualifizierung bewerben. Da musst du vor allem überzeugen können, dass du den Beruf sehr gerne ausüben würdest. Wenn du da genommen wirst, lernst du dann schon dieselben Sachen wie im ersten Ausbildungsjahr und hast gute Chancen, einen Ausbildungsvertrag zu bekommen.

Soweit das Interview, das man von Schülerinnen und Schülern nachspielen lassen könnte. Als Kenntnisse über den Beruf sollten sie folgende Informationen erhalten:

### **Kurzinformationen zum Beruf Rechtsanwalt/Rechtsanwältin**

- Mögliche Tätigkeitsfelder: Anwaltskanzleien, verschiedene Bereiche mit Rechtsbezug in Wirtschaft, Politik, Medien etc.
- Ausbildung: Studium an einer Universität – Bewerbung direkt bei den Hochschulen
- Schulbildung: Abitur
- Wichtige Schulfächer: Deutsch, Englisch, Mathematik, Politik- und Gesellschaftswissenschaft
- Berufe aus dem Berufsfeld Rechtswissenschaft mit anderen Schulabschlüssen: ESA/MSA: Rechtsanwaltsfachangestellte/Rechtsanwaltsfachangestellter

### Nützliche Links für weitere Informationen (letzter Abruf 27.2.2017)

- <https://berufenet.arbeitsagentur.de/> – dort als Suchbegriff z. B. „Rechtsanwalt“ eingeben.
- <http://www.hibb.hamburg.de> – hier finden sich u. a. Informationen zur Berufsqualifizierung.

## 8.4 Berufswunsch: Ärztin

Ein Interview mit einer Schülerin der 8. Klasse, die Ärztin werden möchte, könnte folgendermaßen ablaufen: Von anderen Schülerinnen und Schülern wird sie zu ihren Berufsvorstellungen befragt.

*Frage:* Du bist jetzt vierzehn Jahre alt. Hast du schon eine Vorstellung, was du später einmal werden möchtest?

*Antwort:* Ja, und zwar möchte ich gerne Ärztin werden.

*Frage:* Wie bist du zu diesem Berufswunsch gekommen?

*Antwort:* Also ich interessiere mich sehr für Biologie und wie der menschliche Körper funktioniert. Wenn man z. B. eine Wunde hat oder krank ist, was man dann machen muss, um wieder gesund zu werden. Und dabei würde ich auch anderen gerne helfen, die das vielleicht nicht wissen.

*Frage:* Was musst du denn machen, um Ärztin zu werden?

*Antwort:* Ich muss an der Universität mehrere Jahre studieren. Um einen Studienplatz zu bekommen, brauche ich ein sehr gutes Abiturzeugnis.

*Frage:* Und was machst du, wenn du in der Zehnten merkst, dass du keine Lust mehr hast, noch weitere drei Jahre zur Schule zu gehen oder wenn du eine MSA-Prognose bekommst?

*Antwort:* Auch mit einem MSA kann ich im medizinischen Bereich arbeiten. Ich kann dann z. B. eine Ausbildung zur Medizinischen Fachangestellten machen. Die Ausbildung dauert drei Jahre. In dieser Zeit wäre ich dann zeitweilig in einem Krankenhaus oder einer Arztpraxis oder Ähnliches und würde auch die Berufsschule besuchen.

*Frage:* Aber Ärztin kannst du mit der Ausbildung nicht werden, oder?

*Antwort:* Das zwar nicht, aber ich könnte schon Berufserfahrung in einem Krankenhaus oder einer Arztpraxis sammeln. Wenn mir die Arbeit Spaß macht, würde ich vielleicht etwas später das Abi nachholen und dann noch das Medizinstudium machen. Oder ich bleibe eben in dem Beruf, wenn ich einen guten Arbeitsplatz habe.

*Frage:* Aber was wird aus deinem Berufswunsch, wenn du mit dem ESA von der Schule abgehst?

*Antwort:* Dann halte ich trotzdem daran fest. Mit dem ESA kann ich eine Ausbildung zur Gesundheits- und Pflegeassistenz machen. Auch dafür sind die Fächer Chemie und Biologie wichtig, die mir ja Spaß machen. Die Ausbildung dauert in Hamburg zwei Jahre. Wenn ich sie abgeschlossen habe und habe ein ganz gutes Zeugnis, dann ist dieses Zeugnis gleichwertig mit dem MSA. Ich könnte also theoretisch, auch wenn ich die Schule mit dem ESA verlasse, über die beiden Ausbildungen und dem Nachholen des Abiturs trotzdem irgendwann Medizin studieren und Ärztin werden, wenn ich das will.

Soweit das Interview, das man von Schülerinnen und Schülern nachspielen lassen könnte. Als Kenntnisse über den Beruf sollten sie folgende Informationen erhalten:

### **Kurzinformationen zum Beruf Ärztin/Arzt**

- Mögliche Tätigkeitsfelder: in Krankenhäusern als Angestellte, selbstständig mit eigener Praxis oder in einer Gemeinschaftspraxis mit anderen Ärztinnen und Ärzten, „Ärzte ohne Grenzen“ usw.
- Ausbildung: Studium an einer Universität – Zulassungsbeschränkung (Numerus Clausus). Bewerbung zentral im Internet über <http://www.hochschulstart.de/>
- Schulbildung: Abitur
- Wichtige Schulfächer: Biologie, Chemie, Deutsch
- Berufe aus dem Berufsfeld Medizin/Soziales mit anderen Schulabschlüssen: MSA: Medizinische Fachangestellte/Medizinischer Fachangestellter, Augenoptikerin/Augenoptiker, Operationstechnische Angestellte/Operationstechnischer Angestellter und viele andere mehr – ESA: Gesundheits- und Pflegeassistentin, Haus- und Familienpflegerin/Haus- und Familienpfleger (siehe: Hamburger Institut für Berufliche Bildung 2017, S. 18/19)

### **Nützlicher Link für weitere Informationen (letzter Abruf 27.2.2017)**

- <https://berufenet.arbeitsagentur.de/> mit „Medizin“ als Suchbegriff. Die Ergebnisse lassen sich anschließend nach „Ausbildungsberufen“ filtern.

## **8.5 Zitierte Literatur**

- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2016): Ausbildung, Job und dann? Ratgeber zum Start in die berufliche Weiterbildung. 3. Aufl., Bonn/Berlin.
- Faulstich-Wieland, Hannelore/Scholand, Barbara (2016): Beobachtungen schulischer Berufsorientierung: Be- und Entgrenzung der Statuspassage Schule – Beruf. In: Faulstich-Wieland, Hannelore/Rahn, Sylvia/Scholand, Barbara (Hrsg.): Berufsorientierung im Lebenslauf – theoretische Standortbestimmung und empirische Analysen. bwp@Spezial 12, S. 1–21.
- Hamburger Institut für Berufliche Bildung (Hrsg.) (2017): Berufliche Bildungswege 2017. Handbuch zur Beratung von Schülerinnen und Schü-



lern in Stadtteilschulen, Gymnasien, ReBBZ, Sonderschulen und berufsbildenden Schulen. 17. Aufl., Hamburg.

## 9. Lebensplanung und Beruf: Mein Leben mit 30/40 Jahren in einem Beruf

Unter Bezugnahme auf die aktuelle Shell Jugendstudie haben wir aufgezeigt, dass den heutigen Jugendlichen die „Work-Life-Balance“ wichtig ist (vgl. [Kapitel 2](#)). Damit sie nicht nur einen Einblick in die vergleichsweise wenigen Aspekte von Berufen bekommen, die ihnen durch die üblichen Materialien – wie sie beispielsweise die im Unterricht häufig verwendeten Internetplattformen bereitstellen –, sondern konkrete Beschreibungen der Tätigkeiten wie ihres Kontextes ebenso wie etwas über die Verbindung mit weiteren Lebensbereichen erfahren, schlagen wir vor, Personen, die in ausgewählten Berufen tätig sind, ausführlich zu interviewen. Ein Interviewleitfaden, den die Schülerinnen und Schüler dafür benutzen könnten, würde folgende Fragen beinhalten:

- Wie sieht so ein Berufsalltag aus? Was genau machst du/machen Sie während der Arbeitszeit?
- Ist das weitgehend gleich oder gibt es da viel Abwechslung?
- Wenn es ein Beruf ist, bei dem Schichtarbeit geleistet wird: Wie oft hast du/haben Sie welche Dienste? Gibt es da einen regelmäßigen Turnus oder wechselt das dauernd? Wenn ja, wovon hängt der Wechsel ab?
- Als du dich/Sie sich für den Beruf ... entschieden hast/haben, was hast du dir/haben Sie sich da im Blick auf den Berufsalltag vorgestellt?
- Wie sieht es mit Weiterbildungsmöglichkeiten bzw. Weiterbildungsanforderungen aus?
- Wären andere Berufsentwicklungen vom jetzigen Stand aus noch möglich (Aufstieg, Wechsel)? Zu welchem Preis?
- Wie viel verdient man als ...? Reicht das für eine Familie?
- Wie viel Zeit bleibt einem für die Familie?
- Engagierst du dich/engagieren Sie sich noch über Beruf und Familie hinaus (Gewerkschaft, Politik, Sport, Hobby, u. a.)?
- Wenn du/Sie heute nochmal vor der Berufs-/Studienwahl stehen würdest/würden – also in dem Alter wärest, in dem die Schüler/innen sind, um die es hier geht –, würdest du/würden Sie etwas anders machen/dich/sich anders entscheiden?
- Was wäre dir/Ihnen wichtig, was Schüler/innen zur Berufs-/Studienwahl wissen sollten, wenn sie überlegen, ... zu werden?

Informationen, die auf diese Art und Weise von den Schülerinnen und Schülern zusammengetragen werden, könnten im Unterricht ergänzt und

erweitert werden um Materialien, die sich mit der Frage der Verbesserung von Arbeitsbedingungen sowie um Lösungen für das Problem einer „Work-Life-Balance“ bemühen.<sup>1</sup>

Um anschaulich werden zu lassen, welche Informationen solche Interviews erbringen können, haben wir exemplarisch drei Fallbeispiele erarbeitet, die im Folgenden vorgestellt werden. Es handelt sich um reale Personen, deren Namen aber anonymisiert wurden.

## 9.1 Arbeit und Leben als Tischlerin

Carla ist zum Zeitpunkt des Interviews 38 Jahre alt. Sie ist gelernte Tischlerin. Ihre Ausbildung hat sie 2004 absolviert und war danach drei Monate als Gesellin bei ihrem Lehrmeister angestellt. Während dieser Zeit hat sie jedoch so viele Anfragen von Freunden und befreundeten Familien bekommen, dass sie sich für die Selbstständigkeit entschieden hat, d. h. ihre Arbeitsstelle gekündigt und einen eigenen Betrieb eröffnet hat. So ist sie nunmehr seit zehn Jahren selbstständig. Mit der Entscheidung zur Selbstständigkeit, sagt sie, ginge das typische Auf und Ab einer solchen Existenzweise einher. Zweimal im Jahr denkt sie, dass sie sich was anderes suchen muss, da keine Aufträge reinkommen, sie viel Zeit zum Kaffee trinken hat, wie sie lachend erzählt, manchmal zu viel, da beginnt sie sich Sorgen zu machen. Dann aber kommt es wieder anders und plötzlich hat sie ganz viele Aufträge, so dass es doch wieder weitergeht. Sie arbeitet also nach Auftragslage.

Ihren Tagesablauf beschreibt sie als vielfältig und immer anders. Gegen neun Uhr kommt sie in ihre Werkstatt und bleibt meist bis 14 Uhr. Sie baut dort die Möbel ihrer Kundinnen und Kunden. Sie baut alles: Betten, Kommoden, Schuhschränke, aktuell hat sie ein passgenaues Hochbett für ein Schlafzimmer gebaut, welches sie dann auch in die Wohnung einbaut. Die benötigten Materialien bekommt sie geliefert. Meist handelt es sich bei ihren Auftraggeberinnen und Auftraggebern um Privatleute, sie hat aber auch bei der Restauration eines alten Kinos, dem Zoopalast in Berlin, mitgearbeitet.

---

<sup>1</sup> Insbesondere seitens der Gewerkschaften gibt es hierzu eine Reihe von geeigneten Informationen und Materialien, wie z.B.: Dettling, Warnfried (2004): Work-Life Balance als strategisches Handlungsfeld für die Gewerkschaften. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. <http://index-gute-arbeit.dgb.de/> oder <https://www.gew.de/gute-arbeit/> <https://www.gew.de/gleichstellung/frauen-wissenschaft/work-life-balance-in-higher-education/> - letzte Abrufe 27.2.2017.

Bei schönem Wetter kann sie es sich leisten, auch mal zwei Stunden eher Schluss zu machen, um dann am nächsten Morgen zwei Stunden eher zu kommen. Das sind die positiven Seiten der Selbstständigkeit, betont Carla.

Carla ist verheiratet und hat zwei Kinder im Kindergartenalter. Auch hier verleiht ihr die Selbstständigkeit die nötige Flexibilität, um Kinder und Beruf unter einen Hut zu bekommen. Sie kann ihre Kinder um 15 Uhr vom Kindergarten abholen. Wenn sie krank sind, ist es auch möglich zu Hause zu bleiben. Sie erzählt, dass sie ihre Kunden und Kundinnen über ihre Kinder informiert, so dass sie wissen, es kann auch mal länger dauern bis ein Auftrag erledigt ist, wenn ein Kind krank wird beispielsweise. Wenn sie aber terminlich gebunden ist, z. B. wenn eine Wohnung verkauft werden soll, bespricht sie sich mit ihrem Mann. Er muss dann die Kinder übernehmen und mehr im Haushalt einspringen. Das sind dann Zeiten, in denen sie auch länger in der Werkstatt ist. Doch normalerweise hätten die Kunden und Kundinnen Verständnis für ihre Situation. Wenn ihre Kinder älter sind, möchte sie wieder mehr arbeiten.

Abends, wenn die Kinder im Bett sind, setzt sie sich an den Schreibtisch und zeichnet. Sie macht noch alles von Hand, so wie sie es damals gelernt hat. Mit Stift und Lineal, ganz klassisch, wie sie lachend erzählt. Diese Entwürfe legt sie dann zur weiteren Absprache ihren Kundinnen und Kunden vor. Des Weiteren schreibt sie Kalkulationen, macht Abrechnungen und bestellt das nötige Material, welches sie geliefert bekommen muss.

Sie beschreibt ihren Beruf als sehr abwechslungsreich. Für sie wäre eine Tätigkeit im Büro nicht vorstellbar. Sie mag es, immer in anderen Wohnungen zu sein, immer mit anderen Menschen zu tun zu haben. Sie hat viel Freude an dem Material und auch das Lackieren würde ihr Spaß machen. Man bekommt mit, wie sehr ihr der Beruf gefällt – trotz der Schwierigkeiten, die eine Selbstständigkeit mit sich bringt.

Als sie sich damals selbstständig machte, hat sie Unterstützung der Bundesagentur bekommen. Sie musste einen Geschäftsplan schreiben und ihre Idee der Arbeitsagentur vorlegen. Die haben ihre Idee für unterstützenswert gehalten, so dass sie drei Jahre lang bezuschusst wurde. Solch eine Unterstützung gibt es heute nicht mehr in dieser Form, es gibt aber die Möglichkeit einen Gründungszuschuss zu beantragen, wenn man sich selbstständig machen will.

Auf die Frage, inwiefern sich das Berufsbild verändert hat, gibt sie an, dass es heute viel mehr Maschinen gibt, die die Arbeiten übernehmen. Sie aber macht alles noch von Hand. Die Frage, ob das nicht von Nachteil wäre, insofern, als dass die Produktion von Hand einfach teurer wäre im Ver-

gleich zu den maschinell gefertigten Stücken, verneint sie. Es sei vielmehr so, dass die Maschinen sehr teuer wären und dann zusätzlich noch die Menschen, die sie bedienen, bezahlt werden müssten. Sie meint, die großen Tischlereien hätten schon Probleme, mit der Massenware Stand zu halten, die kleinen Tischlereien würde das aber nicht so betreffen. Es geht aber auch darum zusammenzuarbeiten und sich auszutauschen. Das bedeutet, sie ist mit anderen kleinen Betrieben vernetzt, die auch ihr Knowhow austauschen. Carla steht den Neuerungen offen gegenüber, Berufsschüler würden heute Dinge lernen, die sie damals nicht gelernt hat. Von denen könne sie sich noch etwas abschauen. Eine Weiterbildung zieht sie für sich momentan nicht in Betracht, es gäbe derzeit keinen Anlass dafür. Manchmal denkt sie, ob sie nicht hätte noch studieren sollen, Richtung Architektur oder Produktdesign oder aber sich für den Umgang mit den Maschinen weiterbilden, aber momentan sieht sie keinen Bedarf dafür.

Nach der Vereinbarkeit von Familie und Beruf gefragt, verweist sie zunächst auf das Gehalt: Sie verdiene zwar nicht viel, aber immer noch mehr, als wenn sie Gesellin und Angestellte geblieben wäre. Als Tischlerin verdiene man nichts, sagt sie, ca. 1.200 Euro Netto, mehr nicht. Für das Geld würde sie den Job nicht machen, da er vom körperlichen Aufwand her in keiner Relation zu dem geringen Verdienst stünde. Und wenn man dann noch zwei Kinder zu versorgen hat, wie sie, dann würde das überhaupt nicht ausreichen. Die Selbstständigkeit gibt ihr mehr Spielraum und auch das finanzielle Einkommen ist besser. Sie und ihr Mann sind aber auf beide Gehälter angewiesen.

Ungefähr die Hälfte der Mitschülerinnen und -schüler aus der Ausbildung hat damals weiter gemacht und studiert, die andere Hälfte ist in einen Betrieb gegangen. Abschließend sagt sie, dass dieses Handwerk nicht gut bezahlt ist, dass man das wissen müsse, wenn man überlegt Tischlerin zu werden. Diese Tatsache bedauert sie aber, denn Tischler/in sei ein schöner Beruf. Wenn man Freude an dem Material Holz hat, könne man richtig schöne Sachen bauen, außerdem sei der Beruf zukunftssicher, Tischlerinnen brauche es immer.

## 9.2 Arbeit und Leben als Tischler

Christian Brettschneider ist zum Zeitpunkt des Interviews 43 Jahre alt. Er ist gelernter Bautischler und arbeitet seit 23 Jahren in einem Bautischlereibetrieb in Hamburg. Seinen Einsatzbereich beschreibt Christian als sehr vielfältig und abwechslungsreich. Er baut zum einen Möbel, aber er stellt auch feste Bestandteile in einem Haus, wie z. B. Fenster, Türen und Treppen her und montiert diese. So arbeitet er auch immer an anderen Orten – mal bei einem Kunden zu Hause, dem er ein Möbelstück einbaut, oder auf einer Baustelle. Er steht in engem Kontakt zu seinen Kunden, fährt zu ihnen nach Hause und bespricht mit ihnen ihre Wünsche. Die Tischlerei, in der er angestellt ist, hat zehn Mitarbeiter und den Chef. An die Aufträge kommt der Betrieb zum einen durch öffentliche Ausschreibungen. So kann z. B. die Stadt Hamburg Auftraggeberin sein, konkret etwa die Schulbehörde. Wenn eine Schule beispielsweise neue Türen braucht, dann wird das entweder öffentlich ausgeschrieben und Tischlereien aus dem Umfeld können sich auf den Auftrag bewerben, oder sie werden persönlich angeschrieben und gefragt, ob sie den Auftrag übernehmen möchten. Es gibt Zertifikate, die die Tischlereien erwerben können, durch Fortbildungen ihrer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und dem Anschaffen bestimmter Maschinen, so dass sie qualifiziert sind, solche Aufträge zu übernehmen. Das bedeutet auch, dass eine Konkurrenz unter den Tischlereien besteht, die um die Aufträge werben. Ein weiterer Auftraggeber sind Architekten und Architektinnen im Umkreis und Privatkunden und -kundinnen.

Christian hat eine 40-Stunden-Woche, er betont, dass der Chef in seinem Betrieb großen Wert auf geregelte Arbeitszeiten legt. Zu Überstunden kommt es eher selten, nur wenn sie einen Großauftrag haben, kann das schon mal vorkommen. Seltener noch kommt es vor, dass er Arbeit mit nach Hause nimmt, oder auf dem Weg nach Hause noch einen Kunden besuchen muss. Wenn Feierabend ist, ist Feierabend, sagt er. Er ist zwischen 16 und 16.30 Uhr zu Hause, so dass ihm noch genügend Zeit für Hobbys, Freizeitaktivitäten und seine Tochter bleibt, die er regelmäßig von der Schule abholt und mit der er Zeit verbringt.

Sein Berufswunsch Tischler stand für ihn schon als Kind fest. Es gäbe Fotos von ihm, da hat er eine Säge in der Hand, erzählt er lachend. Er habe schon immer gerne gewerkelt. Christian hat seine Ausbildung von 1990 bis 1993 im väterlichen Betrieb absolviert, d. h. durch den Betrieb und Beruf des Vaters hatte er schon früh Einblick in die Tätigkeiten. Nachdem er bei seinem Vater ausgelernt, also die dreijährige Berufsausbildung absol-

viert hatte, war der Plan zunächst, den Betrieb zu übernehmen. Christian hatte viele Ideen, was er dann anders machen wollte. Ein familiärer Schicksalsschlag änderte jedoch diesen Plan. Christian verließ deshalb nach seiner Lehre seine Heimatstadt und ging nach Hamburg. Das gab ihm auch die Gelegenheit, andere Eindrücke zu gewinnen, andere Tischlereien kennenzulernen und sich beruflich weiterzuentwickeln. Ziel war, so erzählt er rückblickend, entweder sein Fachabitur zu machen, um anschließend Architektur studieren zu können, oder seinen Techniker zu machen. Er ist mit einem Hauptschulabschluss von der Schule gegangen, das entspricht dem Hamburger Ersten Schulabschluss (ESA). Mit Ende der Ausbildung war er zum einen fertiger Geselle, so nennt man diejenigen, die ihre Ausbildung erfolgreich absolviert haben. Zum anderen hatte er mit dem Gesellenbrief den nächst höheren Schulabschluss in der Tasche, den Realschulabschluss, was dem heutigen Mittleren Schulabschluss (MSA) entspricht. Mit diesen beiden Voraussetzungen hatte er also formal die Befähigung erworben, sich auf dem dritten Bildungsweg weiterbilden zu können. Seinen Techniker erlangt man an einer Fachschule, in Hamburg ist es die „G 6“, die berufliche Schule für Holz, Farbe und Textil. In einer zweijährigen Fachschulausbildung kann man dann staatlich geprüfte/r Techniker bzw. Technikerin der Fachrichtung Holztechnik oder Raumgestaltung/Innenausbau werden. Darauf aufbauend hätte er studieren können. Letztendlich ist Christian aber Geselle geblieben.

Über die Veränderungen seines Berufsbildes gefragt, erzählt er, dass sich die Arbeit in den letzten fünfzehn Jahren sehr gewandelt habe. Als er damals anfang zu arbeiten, hat er viele Möbel gebaut. Dies sei heutzutage viel weniger geworden, aufgrund der großen Massenproduzenten wie Ikea, Möbel Höffner und anderen. Auf die Frage, ob der Beruf denn Bestand habe, sagt er, dass Tischler immer gebraucht werden, nur komme es auch darauf an, ob und wie man sich spezialisieren. Es gäbe Betriebe, die hätten sich komplett auf den Bau von Möbeln spezialisiert und würden Designersachen produzieren. Sein Chef habe sich viele Optionen offengehalten, so dass sie eben vieles machen. Zu bedenken gibt er, dass die körperliche Belastung gestiegen sei, trotz der Maschinen, denn beispielsweise müssten die Fenster heute bestimmten Kriterien der Nachhaltigkeit entsprechen und seien deswegen schwerer geworden. Er sagt, dass er nie Tischler geworden wäre, wenn es nicht für jede Arbeit auch eine Maschine gäbe. So gibt es beispielsweise Fräsmaschinen, um Holz in bestimmte Formen zu bringen und Schleifmaschinen für die Oberflächenbehandlung des Holzes.

Auf die Frage nach den Weiterbildungsmöglichkeiten eines gelernten Tischlers/einer gelernten Tischlerin gibt Christian an, es käme darauf an,

wie weit man gehen wolle, was man erreichen möchte. Er zählt viele Möglichkeiten auf und auch Bereiche, in denen man als Tischler/Tischlerin arbeiten kann. Man kann im Anschluss an die Ausbildung nach drei Jahren Berufserfahrung den Meistertitel erwerben, dann hat man die Möglichkeit, einen eigenen Betrieb aufzumachen und kann selber „Lehrlinge“ ausbilden. Er erzählt, dass viele Architekten vorher eine Tischlerausbildung absolviert hätten – von diesen spricht er in hohen Tönen, denn sie hätten einen anderen Blick und auch ein nützliches Wissen aufgrund der vorhergehenden Tischlereiausbildung. Man müsse über Elektronik Bescheid wissen, über verschiedene Hölzer und deren Eigenschaften und Benutzungsweisen, über Glas, Metall und Lacke. Er erzählt, dass man auf Schiffen arbeiten könne, ebenso im Flugzeugbau sein Auskommen finden könne. Außerdem eröffne die Ausbildung einem auch die Möglichkeit in den Instrumentenbau zu gehen – Streichinstrumente oder Klavierbau z. B. Da müsse man sich allerdings frühzeitig informieren und mit den Arbeitsmöglichkeiten bekannt machen, so dass er rät, sich vor der Ausbildung schon darüber klar zu werden, welche Richtung man einschlagen möchte. Es eröffnen sich aber auch Möglichkeiten im Bühnenbau am Theater tätig zu werden. Oder man kann Holzspielzeug bauen.

Auf den Verdienst hin befragt, gibt er zur Antwort, dass eine vierköpfige Familie auf zwei Gehälter angewiesen sei. Als Bautischlergeselle verdiene er von den Tischlern und Tischlerinnen am wenigsten. Es reicht zum Leben für ihn und auch, um den Unterhalt an seine Tochter zu zahlen, aber groß sparen könne er nicht. Er erzählt aber auch, dass aufgrund des Fachkräftemangels die Löhne in seinem Handwerk wieder angestiegen seien und dass es gar nicht so leicht sei, gute Fachleute zu bekommen.

Die Jahre der Erfahrung haben ihn gelehrt, dass er es heute für besser hält, erstmal weiter zur Schule zu gehen. Nachhaltiges Denken sei wichtig, denn er würde ja nicht jünger. Die Vorstellung, diesen körperlich herausfordernden Beruf bis ins Rentenalter zu machen, lässt ihn den Kopf schütteln. Er glaubt, das sei für ihn nicht machbar, denn der Beruf würde ihn körperlich zu sehr belasten – damit meint er vor allem die „Fenster- und Türenschlepperei“. Wenn es so weiterlaufe, dann könne er bis 55 dort arbeiten, danach müsse er sich etwas anderes suchen. Er denkt dabei an einen Ausbilderschein, eine Weiterbildung also, die es ihm ermöglicht, auch ohne einen Meistertitel Lehrlinge auszubilden. Den Schein muss er aber selber bezahlen. Er könne sich auch vorstellen, als Hausmeister zu arbeiten. Dennoch sagt er, dass der Tischlerberuf ein schöner Beruf sei, man mache tolle Sachen und hätte richtig was drauf. Man kennt sich dann mit Vielem aus, vor allem mit verschiedenen Materialien. Und auch er würde immer



noch weiter lernen, eigentlich jeden Tag, so sagt er. Es gibt immer noch etwas, was er nicht kennt, das findet er toll. Andererseits sei es so, dass die Betriebe oft erwarten würden, man sei sozusagen schon fertig, wenn man in den Betrieb käme – dass man dann alles wisse. Eine solche Haltung betrachtet er mit Bedauern, denn dabei handele es sich um einen Trugschluss. Bei den Auszubildenden würde das mitunter bewirken, dass sie sich oftmals profilieren, also in ihrem Können übertreiben würden. Deswegen rät er den jungen Lehrlingen, nach der Ausbildung unbedingt weiter im Lehrbetrieb zu arbeiten, um Berufserfahrung zu sammeln. Denn neue Arbeitsverträge seien oft auf drei Jahre befristet, davon sei ein halbes Jahr Probezeit. Er empfiehlt einen mittleren Schulabschluss für die Ausbildung. Abschließend meint er, dass es im Möbelbau leichter sei, vom Körperlichen her, als beim Bautischler, technisch müsse man aber ebenso viel drauf haben.

### **9.3 Arbeit und Leben als Arzt mit der Fachrichtung Anästhesie**

Johannes ist 37 Jahre alt und steht kurz vor dem Abschluss seiner Facharztausbildung zum Anästhesisten. Er hat nach dem Abitur Zivildienst geleistet und während dieser Zeit eine Ausbildung zum Rettungssanitäter absolviert, die er anschließend zum Rettungsassistenten erweitert hat. Nach dem Studium der Medizin hat er zunächst in einem mittelgroßen Krankenhaus seine Facharztausbildung zum Anästhesisten begonnen und schließt sie derzeit in einer Universitätsklinik ab. Er ist verheiratet und hat drei Kinder, von denen eines im Grundschulalter, zwei im Kindergartenalter sind.

Er beschreibt die Anästhesie als einen besonderen Teil der Medizin, weil sie gebunden ist an die operativen Aufgaben in einer Klinik. Da dieser Teil sehr kostenintensiv ist, gibt es inzwischen in nahezu allen Krankenhäusern ein Managementsystem, mit dem sichergestellt werden soll, dass die notwendigen Operationen möglichst reibungslos hintereinander erfolgen können. Je größer eine Klinik ist, umso eher gerät eine solche Organisation dazu, die Arbeiten der beteiligten Ärzt/innen „fließbandähnlich“ abzuwickeln.

### **Arbeitsalltag als Anästhesist im Operationsbetrieb**

Seinen konkreten *Arbeitsalltag* als im Operationsbetrieb eingesetzten Anästhesisten – dem „Kerneinsatzgebiet“ von Anästhesist/innen – beschreibt Johannes so:

Der Dienst beginnt in der Regel zwischen 7 und 8 Uhr – man muss etwas früher im Operationsbereich (OP-Bereich) sein als z. B. die Chirurg/innen, da man zum „Vorbereitungsteam“ gehört. Der OP-Bereich ist vor allem dadurch gekennzeichnet, dass hier alles steril sein muss. Man kommt also in einen Schleusenumkleidungsbereich und zieht dort seine OP-Kleidung an, bevor man die eigentlichen Operationssäle betritt. Da dieses Umkleiden durchaus einige Zeit in Anspruch nimmt, hat man praktisch nicht die Möglichkeit, den Bereich während des Tages mal eben zu verlassen, sondern man bleibt die ganze Arbeitszeit über im Operationstrakt. Pausen und Essen ist dort möglich, aber eben nicht der Wechsel in andere Krankenhausbereiche.

Die Arbeit selbst besteht grob gesagt aus zwei Phasen: Dem eigentlichen anästhesiologischen Prozess – der Einleitung einer Narkose – folgt die Überwachung während der Operation. Für die Narkose selbst werden in der Regel kurze Zeiten vorgegeben, in Johannes' Klinik sind das maximal 20 Minuten. Das ist in vielen Fällen nicht realistisch, weil die Zeit, die man braucht, z. B. davon abhängt, wie viele Maßnahmen durchgeführt werden müssen, damit eine schmerzfreie Operation möglich ist. Das kann von ganz unkomplizierten Fällen – in denen der Patient oder die Patientin bereits mit einem auf der Station gesetzten Venenkatheter kommt, der auch ausreicht für die Narkose – bis zu sehr komplexen Fällen – in denen vor allem steril weitere zentralvenöse oder arterielle Katheter gelegt werden müssen u. Ä. – reichen. Die Zeit während der Operation kann u. U. langatmig sein, gerade bei größeren Operationen ist es aber auch so, dass man währenddessen anästhesiologisch arbeitet, um alle Lebensfunktionen des Menschen sicherzustellen. Zur Arbeit gehört im Allgemeinen auch, die Patient/innen von der OP-Schleuse abzuholen und sie nach der Operation in einen Aufwachraum zu bringen. Das kann bei kurzen Operationen sieben- bis achtmal am Tag notwendig sein. Bei großen Operationen macht man das eher nur ein- bis zweimal am Tag und ist mehr mit der Überwachung der Vitalfunktionen während der Operation befasst.

Ob man eher für viele kleine oder für wenige große Operationen eingesetzt wird, hängt auch von der Größe des Krankenhauses ab. Je größer das Krankenhaus ist, umso eher kommt es zu einer Arbeitsorganisation, die den Anfänger/innen – oder den Assistenzärzt/innen (d. h. denen, die ihre Facharztausbildung noch nicht abgeschlossen haben) – die Aufgaben

des „Bettenschiebens“ – also des Transports von der Schleuse und zum Aufwachraum – zuweist und den erfahreneren (den Oberärzt/innen) die schwierigeren Überwachungsarbeiten gibt. In mittleren Krankenhäusern sind die Teams eher für alle diese Aufgaben zuständig und haben so mehr Abwechslung am Tag.

Allgemein muss man aber sagen, dass Anästhesieärzt/innen schon sehr schnell nach Ausbildungsbeginn selbstständig und ohne Supervision durch erfahrene Kolleg/innen arbeiten müssen. Das bedeutet eine hohe Verantwortung, weil die Eingriffe durchaus lebensbedrohliche Konsequenzen haben können. Durch die enge räumliche Beziehung in den OP-Bereichen ist aber gewährleistet, dass immer jemand Erfahrenes in der Nähe und damit schnell erreichbar ist.

Der Arbeitstag dauert je nach Beginn regulär bis zwischen 16 und 17 Uhr. Damit hat man Kernarbeitszeiten wie in vielen anderen Berufen auch. Allerdings kommen dazu die Dienste für Notfälle, d. h. Bereitschaftszeiten, die dann bis zum Dienstbeginn am nächsten Morgen dauern oder am Wochenende liegen. Im beschriebenen Krankenhaus hat man drei bis vier solcher Dienste im Monat, davon liegt einer am Wochenende. In kleineren Häusern können das durchaus auch sieben bis acht Dienste pro Monat sein. Gedacht sind diese Dienste eigentlich für Notfälle. Es zeigt sich aber, dass sie zunehmend für übrig gebliebene Regeloperationen genutzt werden. Die Planung der Operationen, die eine möglichst vollständige Auslastung aller Operationssäle während des Tages vorsieht, wird durch Notfälle immer wieder über den Haufen geworfen – dadurch müssen aber diese „Regelfälle“ am Abend abgearbeitet werden. Das heißt, es passiert zunehmend, dass man nach seinem regulären Dienst bis 17 Uhr weiter bis gegen Mitternacht im Operationssaal stehen muss. Wenn dann zusätzlich zwischen Mitternacht und dem nächsten Morgen Notfälle auftreten, kommt man u. U. 24 Stunden lang nicht zum Schlafen. Das ist eine immense Arbeitsbelastung, die nicht ausreichend honoriert wird – insbesondere wenn man bedenkt, dass dabei Arbeitsleistung zu Zeiten gefordert wird, zu denen man eigentlich wenig leistungsfähig ist.

Die Arbeit im Operationsbereich ist wie gesagt das Kernarbeitsgebiet der Anästhesie. Daneben gibt es aber weitere Bereiche, in denen Anästhesist/innen eingesetzt werden.

### **Arbeitsalltag als Anästhesist in der Intensiv- und der Notfallmedizin**

Ein solcher Bereich – in dem man auch während der Facharztausbildung ein Jahr tätig sein muss – ist die Intensivmedizin, in der Johannes derzeit arbeitet. Zunehmend werden hier zwar auch Internist/innen eingesetzt,

aber vor allem in der postoperativen Intensivmedizin sind es primär die Anästhesist/innen, die hier arbeiten. Das heißt, es geht insbesondere um Patient/innen, die beatmet werden müssen. Die Arbeit auf der Intensivstation ist weniger standardisiert als die im Operationsbereich, aber auch hier kommen zunehmend logistische Überlegungen zu Bettenkapazitäten und Verlegungen auf andere Stationen in den Blick. Die Einrichtung von Intermediate Care Stationen (IMC) gehört u. a. dazu, denn hier werden Patient/innen betreut, die nicht mehr intensivmedizinisch überwacht werden müssen, aber auch noch nicht auf eine Normalstation verlegt werden können.

Der medizinische Arbeitsalltag auf der Intensivstation ist eigentlich ein sehr technischer, weil vor allem Maschinen zum Einsatz kommen, um Organfunktionen zu übernehmen: sei es, um die Beatmung zu gewährleisten, sei es bei der Dialyse, um die Nieren- oder Leberfunktion zu ersetzen oder zu unterstützen. Auch der Einsatz von Spritzenpumpen gehört dazu, mit denen Medikamente verabreicht werden, die z. B. schnell Einfluss auf den Blutdruck nehmen.

Die Arbeit auf der Intensivstation ist in Schichten eingeteilt. Der Frühdienst ist der eigentliche Kernarbeitsbereich, für den vor allem auch Oberärzt/innen eingeteilt werden. Er wird flankiert vom Spät- und vom Nachtdienst. Die Verteilung der Schichten entspricht nicht dem einfachen Achtstundenrhythmus, wie man glauben könnte, sondern die einzelnen Schichten dauern je nach Größe der Station neun bis zehn Stunden. Das ergibt sich aus der Notwendigkeit von Übergaben – d. h. die Mitarbeiter/innen der einen Schicht müssen diejenigen der nächsten Schicht darüber informieren, was bei den einzelnen Patient/innen jeweils zu beachten ist, was vorgefallen ist usw. Die Nachtschicht ist in der Regel die längste Schicht, weil man davon ausgeht, dass nachts etwas weniger Arbeit anfällt, denn auch auf der Intensivstation schlafen nachts viele der Patient/innen. Allerdings muss man feststellen, dass die zunehmenden Dokumentationspflichten in die Nacht verlegt werden. So wird häufig nachts Büroarbeit erledigt. Die eigentlichen medizinischen Arbeiten lassen sich teilweise leicht an das Pflegepersonal delegieren, während die Dokumentation weniger leicht abgegeben werden kann. Damit aber verschiebt sich möglicherweise das Berufsbild: Die Tätigkeiten, wegen denen man Arzt oder Ärztin geworden ist, werden vom Pflegepersonal erledigt, während die Büroarbeiten, die man eigentlich nicht im Blick hatte, mehr werden. Auf den normalen Stationen gibt es dafür teilweise neue Berufsgruppen – Stationsassistentinnen (in der Regel sind es eher Frauen), die vorher Arzthelferinnen waren. Auf der Intensivstation lässt sich die deutlich komplexere Dokumentation dagegen nicht

einfach delegieren. Dennoch führt diese Büroarbeit zu erheblicher Unzufriedenheit, weil sie zunehmend zu Routineanforderungen werden – und zwar zu einer Zeit, in der man zwar jederzeit bereit wäre, notwendige medizinische Arbeiten zu leisten, weil sie lebenswichtig sind, nicht aber derart unliebsame Aufgaben. Auch hier wird dies weniger gut bezahlt.

Neben dem normalen Schichtdienst hat man am Wochenende 12-Stunden-Schichten – die real eher 14 Stunden ausmachen. Damit man nur zweimal im Monat am Wochenende Dienst hat, macht man zwei Dienste hintereinander. Das heißt aber zugleich, zwei Wochenenden im Monat sind komplett mit Arbeit und Essen sowie (wenig) Schlaf verplant.

Ein dritter Arbeitsbereich für Anästhesist/innen – zunehmend aber auch für andere Fachrichtungen – ist die Notfallmedizin. Die ist oft an die Berufsfeuerwehr gekoppelt und bedeutet, dass man zweimal pro Woche 24-Stunden-Schichten hat. Dadurch gibt es aber große Blöcke von zusammenhängender Freizeit, so dass diese Arbeitsorganisation als sehr befriedigend erlebt wird. Vielleicht aus diesem Grund gibt es dort keine festen Arbeitsstellen, sondern der Einsatz rotiert zwischen den verschiedenen Arbeitsmöglichkeiten in der Klinik. Das bedeutet aber zugleich eine große Fluktuation im Team der Notfallmedizin und damit auch einen Verlust an Qualität.

### **Aufgaben von Anästhesist/innen**

Aus der Beschreibung des Arbeitsalltags ist schon relativ gut hervorgegangen, was die wichtigsten *Aufgaben* in diesem Beruf sind. Johannes betont die Tatsache, dass dieser Bereich eher eine technische Ausrichtung hat. Man hat mit Patient/innen zu tun, die wenig kommunizieren können. Bei ihnen geht es mehr darum, bei akuten und lebensbedrohlichen Erkrankungen durch schnelle Maßnahmen zu helfen. Als „Charme der Anästhesie“ sieht er, dass hier Maßnahmen zum Einsatz kommen, die binnen Sekunden messbare Wirkungen – und damit Erfolg oder auch Misserfolg – zeigen. Das sei sehr befriedigend an dieser Arbeit. Er setzt dies gegen z. B. Arbeiten, bei denen die Einstellung auf ein Medikament über lange Zeit erfolgen muss – das würde ihn wesentlich weniger befriedigen. Die Maßnahmen, die zum Einsatz kommen, sind sehr viel stärker technisch ausgerichtet – wie z. B. die Spritzenpumpen. Insofern braucht man als Anästhesist/in weniger kommunikative und empathische Fähigkeiten als viel mehr gute Kenntnisse über Organfunktionen und schnelle Entscheidungsfähigkeiten beim Einsatz von Apparaten. Technikaffinität sollte also da sein, wenn man sich für die Arbeit in der Anästhesie entscheiden will.

Es gibt im Beruf als Arzt oder Ärztin aber durchaus auch Bereiche, in denen die kommunikativen Aspekte der Arbeit eine große Rolle spielen. Die Psychosomatik ist sicher ein Bereich, für den das besonders ausgeprägt gilt. Internist/innen ebenso wie Chirurg/innen arbeiten in „Zwischendisziplinen“, in denen der Umgang mit Apparaturen und die Kommunikation mit Patient/innen gleichermaßen bedeutsam sein können.

Das Zusammenspiel in der Medizin – zwischen den verschiedenen Fachrichtungen, aber auch mit den Pflegediensten – sollte eine ganzheitliche Betrachtung des Heilungsprozesses zur Grundlage haben. Leider besteht zunehmend die Gefahr, dass die Ökonomisierung des Gesundheitswesens dieses erschwert oder verunmöglicht.

### **Regelungen der Facharztausbildung sowie weiterer Spezialisierungen**

Die *fachärztliche Ausbildung* ist relativ klar geregelt, sie dauert je nach Fachrichtung fünf bis acht Jahre. Es gibt Bestrebungen, durch die Bildung von Subspezialisierungen kürzere Ausbildungszeiten zu ermöglichen, damit differenziert sich aber das System noch weiter aus. In der Anästhesie dauert die Ausbildung fünf Jahre. Klar vorgegeben sind die Anzahl und die Art der Narkosen, die man gemacht haben muss. Die theoretischen Lerninhalte muss man sich weitgehend selbst aneignen – d. h. auch außerhalb der normalen Arbeitszeiten. Es gibt keine Zeitfenster in der Arbeitszeit, in denen z. B. Supervision oder Vermittlung von Inhalten erfolgen könnte. Gerade wenn die Operationen so stark zeitlich getaktet sind, dass sie wegen zusätzlicher Notfälle kaum zu leisten sind, leidet darunter die Möglichkeit, noch weniger erfahrene Ärzt/innen etwas ausprobieren zu lassen.

Ausbildungsmotto bei Narkosen ist deshalb: see one – do one – teach one. Das ist natürlich nicht unproblematisch und insofern hängt es sehr davon ab, mit welchen Kolleg/innen man zusammenkommt, ob die Ausbildung schwerer oder leichter ist.

Als Abschluss der Facharztausbildung muss man ein „kollegiales Gespräch“ vor der Ärztekammer von ca. 20 Minuten absolvieren, in dem alle Lerninhalte abgeprüft werden können.

Einerseits kann man eine Verkürzung der Ausbildungszeiten erkennen, andererseits werden Zusatzqualifikationen immer wichtiger, die jeweils im Jahresrhythmus erworben werden können. Zum Beispiel betrifft dies die Notfallmedizin oder die „Spezielle anästhesiologische Intensivmedizin“. Die anästhesiologische Schmerzmedizin erfordert neben der Tätigkeit in diesem Bereich 80 Stunden Theorieausbildung, ebenso wie die Palliativmedizin. Auch hier gibt es aber eher keine Freistellung für die Theoriebearbeitung. Eine vollständige Anästhesieausbildung dauert also eigentlich eher

sieben bis acht Jahre, wenn man alle Bereiche abdecken will. Dann ist man mit der Rahmenausbildung fertig. Es gibt darüber hinaus noch weitere Möglichkeiten für Zusatzqualifikationen. Die hängen teilweise mit universitären Forschungskonzepten zusammen, weniger mit häufiger vorkommenden praktischen Anforderungen. Allerdings kann man sie nicht nebenbei machen, insofern braucht man einen Chef/eine Chefin, der/die dafür Räume schafft. Das heißt, wenn man die Ausbildung insgesamt betrachtet, muss man sagen, dass Räume für die grundlegenden Ausbildungsteile eher nicht gewährleistet sind, sondern erst gegen Ende oder in Form von Weiterbildungen als Spezialisierungen gegeben werden können. Oft sind Weiterbildungsmöglichkeiten nicht nur mit der Investition von Zeit, sondern auch von Geld verbunden. So zahlt man schon mal für einen dreitägigen Kurs zur Qualifizierung für Wiederbelebung 900 Euro. Man kann von solchen Zertifikaten dann in der eigenen Karriere profitieren, gewährleistet ist das aber nicht.

### **Verdienst und Arbeitsplatzsicherheit**

Der Arztberuf galt lange Zeit als Goldgrube im Blick auf die *Verdienstmöglichkeiten*. Das ist heute sicher nicht mehr so, allerdings verdient man schon noch relativ gut. Das Tarifspektrum ist ziemlich unübersichtlich. Kienbaum gibt nach einer Umfrage an, dass Assistenzärzt/innen in Krankenhäusern zwischen 35.000 Euro und 47.000 Euro Bruttojahresgehalt verdienen, Oberärzt/innen bei rund 115.000 Euro liegen und Chefärzt/innen sich im Spektrum zwischen 125.000 Euro und 500.000 Euro bewegen. In Kliniken muss man Chefarzt/-ärztin werden, wenn man erheblich durch Privatliquidationen hinzuverdienen will.

Die *Arbeitsplatzsicherheit* ist angesichts der derzeitigen Lage noch relativ hoch, sieht jedoch regional durchaus auch unterschiedlich aus.

### **Work-Life-Balance**

Johannes' private *Lebenssituation* ist durch eine eher traditionelle geschlechtsbezogene Arbeitsteilung gekennzeichnet, denn er ist der Hauptverdiener, seine Frau arbeitet seit einiger Zeit wieder stundenweise, in der Regel vormittags während die Kinder institutionell betreut sind. Dieses Lebensmodell war so nicht geplant, Johannes sieht aber keine Möglichkeit, eine gleichberechtigte Teilnahme an Beruf und Familie zu realisieren. Neben den auch viele andere Berufe betreffenden Schwierigkeiten fehlender Kinderbetreuungsmöglichkeiten – insbesondere für frühe oder späte Arbeitszeiten – stellen der Schichtbetrieb ebenso wie die doch häufig anfallenden Überstunden seiner Erfahrung nach eine große Hürde da. Man

schaft es dadurch nicht, eine Routine in die Bewältigung der alltäglichen Abläufe zu bringen, sondern muss sich vor allem auf die wechselnden Anforderungen und Belastungen der Arbeit einstellen.

Für viele Anästhesistinnen – und im Team an seiner Klinik sind mehr als 50 Prozent Frauen – heißt dies die Entscheidung zwischen Karriere und Familie. Es gibt deshalb seiner Wahrnehmung nach auch viele Kolleg/innen, die keine eigene Familie haben. Dazu trägt sicher auch die lange Zeit bei, die für Studium und Facharztausbildung benötigt wird. Die Medizin gewinnt gerade eine besondere – eher problematische – Rolle bei der Suche nach Lösungen für das Problem der Vereinbarkeit von Beruf und Familie: Durch „social freezing“, d. h. durch das Einfrieren von Eizellen, soll es Frauen ermöglicht werden, erst Karriere zu machen und dann eine Familie zu gründen. So soll das „Ticken der biologischen Uhr“ außer Kraft gesetzt werden. Allerdings unterstellt dieses Modell u. a., dass es im Lebenslauf eine Phase gäbe, in der man hart an der Karriere arbeitet, um dann in eine Phase der Ruhe zu kommen. Dies ist jedoch eher eine Illusion, weil die Anforderungen des Arbeitslebens nicht wirklich phasenweise strukturiert sind.

Die Frage, wie viel Zeit der Beruf einem für ein Leben außerhalb – und damit auch für Familie – lässt, beantwortet Johannes wie folgt:

Unterm Strich hat man formal eine 42,5 Stunden Wochenarbeitszeit, dazu kommen die Dienste – die sind im OP-Bereich überschaubar, ein Wochenende im Monat. Ein Großteil der Anästhesist/innen hat eine solche Arbeitssituation. Das klingt nicht immens viel und lässt einem Zeit für Familie. Gefühlt und real hat man aber viel weniger Zeit. Fragt man sich, wieso, dann stößt man auf einige Bedingungen, die dies verursachen: Etliche der Ausbildungsschritte sind Zusatzaktivitäten, die außerhalb der Arbeitszeit zu leisten sind. Die Überstunden im OP-Betrieb, die kaum noch durch medizinische Notfälle verursacht werden, sondern durch eine zu dichte Planung, verkürzen die Freizeit ebenfalls erheblich. Dazu verweist Johannes auf die eigentlich vorgesehenen anästhesiologischen Vor- und Nachbereitungen von Operationen. Zunehmend fallen die Nachbereitungen weg, für die man früher nochmal eine Visite bei den frisch operierten Patient/innen gemacht hat. Die Vorbereitung, d. h. die Aufklärung der Patient/innen über die Narkosemöglichkeiten und ihre Risiken muss als Prämedikation geleistet werden. Dafür wird aber zu wenig Personal bzw. zu wenig Zeit vom OP-Management eingeplant, so dass auch dies für Überstunden sorgt. Die Arbeit in den normalerweise vorgesehenen 42,5 Stunden pro Woche ist geistig und körperlich anstrengend und erfordert allein schon – sicherlich individuell unterschiedlich lang dauernde – Regenerationsphasen. Schichtdienste erschweren die Regenerationsmöglichkeiten erheblich, insbesondere



wenn z. B. an mehreren Nächten hintereinander Nachtdienst geleistet werden muss.

Johannes' Wahrnehmung ist folglich, dass die meisten seiner Kolleginnen, die sich für eine Familie, d. h. für Kinder entscheiden, nur in Teilzeit arbeiten. Das geht in der Anästhesie zwar einerseits ganz gut, weil hier weniger Konstanz in der Betreuung einzelner Patient/innen erforderlich ist als in anderen medizinischen Disziplinen. Andererseits erschwert die Teilzeittätigkeit bisher häufig den Weg in gehobene Positionen. Das betrifft im Bereich der Anästhesie die Tatsache, dass Frauen bereits während der Schwangerschaft weitgehend ausfallen, weil die Arbeitsschutzgesetze ihren Einsatz hier schneller verbieten als anderswo.

Eine Lebensplanung, die Kinder und Familie ebenso wie die Berufstätigkeit einbezieht, ist in unserer Gesellschaft nach wie vor schwierig. Im Gesundheitsbereich bedeutet die Tatsache, dass hier notwendigerweise Schichtarbeit geleistet werden muss, sicher eine zusätzliche Erschwernis und die Ökonomisierung des Bereichs wirkt guten Lösungen eher entgegen. Dennoch muss ein Interesse an einem Beruf in diesem Bereich nicht davon abhalten, auch Familie mitzudenken. Hier wie in anderen Berufen reichen private Lösungen im Allgemeinen nicht aus, sondern sind gesellschaftliche Veränderungen erforderlich.

Die Entscheidung für einen Beruf als Arzt oder Ärztin sollte nach wie vor getragen sein von dem Wunsch, Patient/innen bei Krankheit und Leiden Hilfe zu geben. Ob man dies lieber durch den Einsatz von Technik oder durch Kommunikation leisten will, kann dann die Fachrichtung bestimmen. Der grundlegenden Philosophie, die durch nach wie vor gültige Teile des Hippokratischen Eids – „Meine Verordnungen werde ich treffen zu Nutz und Frommen der Kranken, nach bestem Vermögen und Urteil; ich werde sie bewahren vor Schaden und willkürlichem Unrecht“ – zum Ausdruck kommt, sollte man sich jedoch verpflichtet fühlen. Das kann dann auch helfen, widerständig zu werden gegen die Tendenzen des Systems, die derzeit vor allem durch ökonomische Prinzipien bestimmt werden.

## 10. Weiterführende Hinweise

Die vorliegende Handreichung für schulische Berufsorientierung hat einen Schwerpunkt auf die Bearbeitung von Genderaspekten gelegt. Damit deckt sie zweifellos nicht das gesamte Spektrum ab, das erforderlich ist, wenn die Schule unterstützend bei der Berufsorientierung wirken soll. Nach unseren Beobachtungen im Rahmen des Forschungsprojekts zu „Berufsorientierung und Geschlecht“<sup>1</sup> nehmen Aktivitäten – wie z. B. das Schreiben von Bewerbungen für ein Praktikum – sehr viel Zeit in Anspruch, während im Vergleich dazu Möglichkeiten, an einer systematischen Erweiterung des Berufswahlspektrums über geschlechtertypische Einengungen hinaus zu arbeiten, kaum genutzt oder geschaffen werden. Wir erhoffen uns, dass die hier vorgelegten Materialien hilfreich sind und es Multiplikator/innen und Lehrkräften ermöglichen, gendersensible Berufsorientierung voranzubringen.

Im Folgenden sollen noch einige weitere Materialien vorgestellt werden, die unserer Einschätzung nach hilfreich für eine gendersensible Bearbeitung des Themas „Berufsorientierung“ sind.

### Handreichung gendersensible Schule

Die GEW hat bereits vor zehn Jahren eine Handreichung für eine gendersensible Schule herausgegeben:

- Heinzel, Frederike/Henze, Rabea/Klomfaß, Sabine (2007): Eine Schule für Mädchen und Jungen. Praxishilfe mit Unterrichtsentwürfen für eine geschlechtergerechte Bildung. Frankfurt/Main: GEW.

### Handbuch geschlechtersensible Fachdidaktik

Noch vergleichsweise neu ist ein von Marita Kampshoff und Claudia Wiepcke herausgegebenes Handbuch zu einer geschlechtersensiblen Fachdidaktik, in dem zu verschiedenen Unterrichtsfächern Möglichkeiten und Probleme aufgezeigt werden. Das Handbuch enthält auch einen Beitrag von Marianne Friese, der für Berufsorientierung relevant ist:

- Friese, Marianne (2012): Didaktik der Arbeitslehre und Geschlechterforschung. In: Kampshoff, Marita/Wiepcke, Claudia (Hrsg.): Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik. 1. Aufl., Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 55–68.

---

<sup>1</sup> Vgl. die Homepage des Projektes: <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/faulstich-wieland/Berufsorientierung%20und%20Geschlecht.htm> sowie den Abschlussbericht: Faulstich-Wieland, Hannelore/Scholand, Barbara (2017): Von Geschlecht keine Spur?

### **Unterrichtsmaterial**

Durch eine Bundesministeriumsförderung haben die Herausgeberinnen 2016 eine entsprechende fachdidaktische Tagung veranstalten können, deren Ergebnisse online (<http://gelefa.de/unterrichtsmaterial/sammelband/> – letzter Abruf 17.1.2017) zugänglich gemacht wurden. Eine Unterrichtseinheit spielt exemplarisch durch, wie durch den Dreischritt Konstruktion – Rekonstruktion – Dekonstruktion die Geschlechterdifferenzen in den Berufswahlen im technisch-naturwissenschaftlichen Bereich bearbeitet werden können:

- Kampshoff, Marita/Wiepcke, Claudia (2016): Geschlechterbezogene Berufsorientierung für MINT-Berufe. In: Kampshoff, Marita/Wiepcke, Claudia (Hrsg.): Vielfalt geschlechtergerechten Unterrichts. Ideen und konkrete Umsetzungsbeispiele für die Sekundarstufen. Berlin: epubli, S. 5–35.

### **Artikel zur Herstellung von Gender-“Normalität“**

Ebenfalls aktuell ist der über 550 Seiten starke Band mit dem Titel „Teaching Gender?“, der einen Beitrag von Barbara Thiessen und Inken Tremel zur Herstellung von Gender-“Normalität“ im berufsorientierenden Unterricht enthält und die Notwendigkeit einer Entdramatisierung von Geschlechterdifferenz begründet:

- Thiessen, Barbara/Tremel, Inken (2015): „Aber im normalen Unterricht ist das für mich als normaler Lehrer eigentlich in meinen Fächern sehr schwierig“ – Herstellung von Gender-“Normalität“ im berufsorientierenden Unterricht. In: Wedl, Juliette/Bartsch, Annette (Hrsg.): Teaching Gender? Zum reflektierten Umgang mit Geschlecht im Schulunterricht und in der Lehramtsausbildung. 1. Aufl., Bielefeld: transcript, S. 67–81.

### **Aktuelle Forschungsergebnisse und Projekte**

Aus den verschiedenen Arbeitskreisen zu „*Gender und Schule*“ ist eine Webseite hervorgegangen, die zu verschiedenen Themen Materialien bereitstellt bzw. auf solche verweist. Unter anderem findet sich auch ein Punkt zu Berufsorientierung. Hier werden aktuelle Forschungsergebnisse und Projekte vorgestellt: <http://www.genderundschule.de/>– letzter Abruf 17.1.2017.

### **Gender-Glossar**

Vom Lehrstuhl für Schulpädagogik und Schulentwicklungsforschung an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät und dem Zentrum für Frauen und Geschlechterforschung (FraGes) der Universität Leipzig ist ein *Gender-*

Glossar erstellt worden, ein „transdisziplinäres Online-Nachschlagewerk, das wissenschaftliche Beiträge zu Begriffen, Themen, Personen und Institutionen aus dem Bereich der Gender Studies beinhaltet“ (so auf der Webseite beschrieben): <http://www.gender-glossar.de/de/> – letzter Abruf 17.1.2017.

### **Projekte und Kampagnen**

Das *Kompetenzzentrum Technik – Diversity – Chancengleichheit* fördert bundesweit die Chancengleichheit von Frauen und Männern, indem es Projekte und Kampagnen und weitere Angebote zur Organisationsentwicklung bereitstellt. Dazu gehören z. B. der Girls' Day und der Boys' Day, „Neue Wege für Jungs“ und „Komm, mach MINT“: <http://kompetenzz.de/> – letzter Abruf 17.1.2017. Ziel der Maßnahmen ist, dass:

- „in der breiten Öffentlichkeit das Bewusstsein für die Reflexion von Rollenbildern wächst,
- Technikbildung und soziale Kompetenzen bei Mädchen und Jungen Förderung erfahren,
- Schülerinnen und Schüler eine große Bandbreite von Zukunftsoptionen kennenlernen,
- Berufe und Studiengänge unabhängig vom Geschlecht gewählt werden können,
- die Potenziale von Frauen und Männern in der Arbeitswelt Entfaltung finden,
- Beruf und Familie vereinbar und partnerschaftlich gestaltbar sind,
- Organisationskulturen von Chancengleichheit und Vielfalt profitieren,
- Innovationskraft, Kreativität und Nachwuchsressourcen wachsen,
- alle an technologischer und gesellschaftlicher Entwicklung partizipieren“ (<http://www.kompetenzz.de/Ueber-uns> – letzter Abruf 17.1.2017).

### **Klischee-frei.de**

Das *Bundesinstitut für Berufsbildung* (BIBB) hat Anfang 2017 diese Plattform online gestellt. Ihre Entwicklung wurde durch ein breites Arbeitsbündnis von Bundesbehörden, Unternehmensverbänden und Gewerkschaften initiiert. Ein Film auf der Webseite macht das Problem der stereotypen Berufswahlen anschaulich deutlich. Die Webseite bietet Interessierten wie Unternehmensvertreter/innen, Berufsberater/innen und Lehrer/innen und auch Eltern Hintergrundinformationen und Materialien zu einer Berufswahl, die sich nicht von Geschlechterstereotypen beeinflussen lässt. Es werden Praxisbeispiele dargestellt und Links zu Unterrichtsmaterialien aufgeführt. Für

einen Kalender mit bundesweiten Terminen können Veranstaltungen gemeldet werden. Die Webseite ist für aktuelle Browserversionen optimiert.

Neben diesen allgemeineren Links wurden die verschiedenen Internetangebote speziell zu Berufsorientierung gesichtet und hinsichtlich ihrer Geeignetheit für eine gendersensible Berufsorientierung geprüft. Entscheidend für eine Auswahl war, ob das Material ermöglicht, zur Gendersensibilität beizutragen. Als Kriterien dienten dazu folgende Fragen: Wie gelingt eine Irritation von Geschlechterbildern im Kopf in Zusammenhang mit Berufsorientierung und welche konkreten Reflexionsangebote für den Unterricht werden dazu angeboten? Die Recherche bezog sich auf kostenfrei im Internet zugängliche Materialien. Den genannten Kriterien entsprechen die folgenden Materialien:

### **Technikparcours für Mädchen**

[http://www.girls-day.de/Service\\_Material/Girls\\_Day-Parcours](http://www.girls-day.de/Service_Material/Girls_Day-Parcours) – letzter Abruf 17.1.2017

Auf dieser Homepage findet sich ein Link zur pdf-Datei „Anleitung zur Durchführung eines Technikparcours für Mädchen“. Diese Anleitung wurde vom Kompetenzzentrum Technik-Diversity-Chancengleichheit e. V. herausgegeben. Der Technikparcours stellt ein monoedukatives Angebot für Mädchen dar, ihre Potentiale in den Bereichen Handwerk, Informatik, Naturwissenschaften und Technik zu entdecken. Die Autorinnen schreiben, dass zwar die Geschlechterrollen gegenwärtig flexibler werden, aber die Planung von Beruf und Leben noch immer durch traditionelle Rollenvorstellungen geprägt ist. Die Wahl naturwissenschaftlich-technischer Berufe durch Mädchen erfolge nach wie vor selten. Irritation erfolgt hier dadurch, dass die Mädchen und jungen Frauen aufgefordert werden, „bekannte Pfade zu verlassen und ihr Interesse und ihre Begabung für Naturwissenschaften und Technik entdecken können“ (Aus der Einleitung). Die Handreichung enthält Anleitungen und Kopiervorlagen zu den jeweiligen Experimenten sowie weiterführende Links für die Lehrkräfte zur Vorbereitung.

### **Katharina Debus, Olaf Stuve, Dr. Jürgen Budde: Erweiterung der Perspektiven für die Berufs- und Lebensplanung von Jungen. Eine Praxishandreichung für die Schule**

<http://material.kompetenzz.net/neue-wege-fur-jungs/themenbroschueren/praxishandreichung-schule.html> – letzter Abruf 17.1.2017

Die Broschüre sorgt in ihrer Gesamtheit dafür, dass Geschlechterstereotype – in erster Linie über Jungen – „irritiert“ werden, indem immer wieder

auf empirische Erkenntnisse und Beispiele verwiesen wird, die die Vielfalt von Jungen verdeutlichen. Auch auf die Verortung jenseits von männlich-weiblich wird Bezug genommen. Es wird auf die Notwendigkeit eines reflexiven Vorgehens hingewiesen, dazu sind zahlreiche Fragen in der Broschüre zu finden – zum einen für Pädagoginnen und Pädagogen, zum anderen für Schülerinnen und Schüler. Betont wird, wie wichtig es ist, an den konkreten Fragen und Interessen der Schülerinnen und Schüler anzusetzen. Reflexionsfragen zu Berufen sind z. B. auf Seite 19 zu finden.

### **Rollenklischees aufarbeiten**

<http://planet-beruf.de/index.php?id=12474> – letzter Abruf 17.1.2017

Es handelt sich hierbei um eine Unterrichtsidee zu Rollenklischees, die auf Planet Beruf als Download in Word zur Verfügung gestellt wird. Die Schülerinnen und Schüler sollen zunächst Stereotype darüber produzieren, was „typisch Mädchen“ bzw. „typisch Jungen“ bedeutet. Dann sollen sie für acht Fragen zu „historischen“ Leistungen (z. B. erste Programmiersprache, Gründung des ersten Kindergartens) einschätzen, ob diese jeweils von einem Mann oder einer Frau erbracht wurden. Anschließend soll die Einschätzungen mit der Realität verglichen und damit eine Basis geschaffen werden, um die Stereotype zu hinterfragen. Dies leitet zu Berufswahlen über und zeigt anhand des Magazins MINT for you bzw. SOZIAL for you Beispiele für untypische Wahlen.

### **Komm auf Tour – meine Stärken, meine Zukunft**

<http://www.komm-auf-tour.de/projekt/beschreibung/projektbeschreibung/> – letzter Abruf 17.1.2017

Hierbei handelt es sich um ein 2006 gestartetes Projekt der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung in Zusammenarbeit mit der Bundesagentur für Arbeit und jeweiligen regionalen Institutionen. Schwerpunkt des Projekts ist die Verbindung von Lebensplanung und der Sensibilisierung für geschlechtstypische Arbeitsteilung. Der Kern des Projekts ist ein dreitägiger Erlebnisparkours, der von Lehrkräften und ihren Klassen absolviert wird. Elternarbeit ist ein Bestandteil des Projekts. Das zum Download bereitstehende Begleitheft für Lehrkräfte enthält zahlreiche Arbeitsblätter und Aufgabenideen, die zur Vor- und Nachbereitung des Parcoursbesuchs benutzt oder auch unabhängig davon im Unterricht verwendet werden können. Übungen gibt es zu Fragen wie: Was erscheint typisch männlich/typisch weiblich in Haus-, Familien-, Erwerbsarbeit, Freizeit, Freundschaft, Sexualität und Partnerschaft? Welche Zukunftsideen habe ich, die traditionell eher untypisch scheinen?

Der „Komm auf Tour“-Parcours ist eine Form des Assessments, bei dem die Schülerinnen und Schüler verschiedene Situationen (wie bspw. „sturmfreie Bude“, „Labyrinth“ und „Bühne“) durchlaufen und in ihnen jeweils Aufgaben erfüllen. Die Schülerinnen und Schüler werden dabei von Pädagoginnen und Pädagogen begleitet. Im Anschluss an den Parcours wird den Schülerinnen und Schülern ein Feedback zu ihren beobachteten Potentialen und Stärken gegeben, und diese Stärken werden mit Berufsfeldern in Verbindung gebracht. Dabei werden die Schülerinnen und Schüler ermuntert sich jeweils Berufsfelder anzuschauen, die nicht in ihrem Blickfeld waren, da sie gegengeschlechtlich konnotiert sind.

Bisher wurde der Parcours in sechs Bundesländern durchgeführt, kann aber bei Interesse auch in anderen Bundesländern realisiert werden. Die Ergebnisse der projektbegleitenden Evaluation sind ein Hinweis darauf, dass das Projekt im Hinblick auf das Ziel, dass Jugendliche sich ihre Zukunft konkreter vorstellen können und sich ihrer Stärken bewusster sind, erfolgreich ist. Die Befragung vor und nach der Durchführung eines Parcours zeigt, dass ein größeres Genderbewusstsein bei den Jugendlichen erreicht werden konnte.

### **Like2be**

[Like2be.ch](http://Like2be.ch) – letzter Abruf 17.1.2017 – ist ein elektronisches Spiel, das von dem Interdisziplinären Zentrum für Geschlechterforschung (IZFG) der Universität Bern entwickelt wurde, um Jugendlichen Einblicke in verschiedene Berufe zu ermöglichen. Es existiert in drei Sprachen (Deutsch, Französisch, Italienisch) und der Spieler/die Spielerin hat die Aufgabe, möglichst schnell Arbeitssuchende in passende offene Stellen zu vermitteln. Bei Fehlvermittlungen werden die Personen wieder vorstellig. Passiert dies dreimal, so wird dem Arbeitsvermittler/der Arbeitsvermittlerin gekündigt und man kann das Spiel erneut starten. Die Kurzlebensläufe und Personenbeschreibungen der Arbeitssuchenden bilden ein breites Spektrum ab, die grafische Umsetzung im Sinne des Diversity-Gedankens ist gut gelungen. Für das Online-Spiel wird ein aktueller Browser benötigt (z. B. Firefox, Safari). Fazit: Das Spiel setzt ein hohes Lesetempo, einen großen Wortschatz und darüber schnelle Erfassung der Inhalte voraus. Durch den Zeitdruck ist eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Anforderungen der einzelnen Berufe kaum möglich. Die schweizerischen Berufsbezeichnungen entsprechen nicht unbedingt den deutschen, daher ist die Nutzung an deutschen Schulen für Zwecke der Berufsorientierung möglicherweise eingeschränkt.

**Serena**

<http://serena.thegoodevil.com/> – letzter Abruf 17.1.2017

Auf ein weiteres Projekt möchten wir noch hinweisen, das zwar nicht auf eine Irritation von Geschlechterbildern zielt, aber in ansprechender Weise „untypische“ Berufe vorstellt. Das Projekt Serena wird vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert und vom Wissenschaftsladen Bonn, der Technischen Universität Dresden sowie der Good Evil GmbH realisiert. Erstellt werden u. a. Unterrichtsmaterialien für das Kennenlernen von Berufen u. a. mit Blick auf den Bereich der erneuerbaren Energien, die geeignet sind, insbesondere Mädchen und junge Frauen anzusprechen. Serena bietet ein Beruferätsel (<http://serena.thegoodevil.com/berufes-raetsel/> – letzter Abruf 17.1.2017), in dem anhand eines Fotos jeweils geraten werden soll, um welchen Beruf es sich handelt. Diese 17 Berufe – von Anlagenmechanikerin bis Zerspanungsmechanikerin – werden anschließend jeweils von einer Frau ausführlich vorgestellt. Als Begleitmaterial kann eine Unterrichtsplanung als pdf-Datei heruntergeladen werden, die auch für koedukativen Unterricht gedacht ist.



## Autorinnen

**Prof. Dr. phil. habil. Hannelore Faulstich-Wieland**, Professorin (em.) für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Sozialisationsforschung an der Universität Hamburg. Schwerpunkte: Genderforschung, Koedukation, Berufsorientierung.

**Barbara Scholand**, M.<sup>a</sup> A. Erziehungswissenschaftlerin und freiberufliche Bildungsreferentin. Schwerpunkte: Sozialisations- und Übergangsforschung in den Bereichen Schule und Hochschule, Genderforschung und ethnografische Bildungsforschung.

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

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

**Birgid Wallraf**, M. Ed. Lehramt an Gymnasien, langjährige studentische Mitarbeiterin im Projekt „Gender und Berufsorientierung“.

---

In der Handreichung sind Ergebnisse des Projekts „Berufsorientierung und Geschlecht“ praxisnah für Lehrkräfte und andere in der Berufsorientierung tätige Personen sowie Multiplikator/innen in der Lehrkräftefortbildung aufbereitet und mit im Unterricht einsetzbaren Materialien angereichert. Das Projekt fragte nach Zusammenhängen zwischen berufsorientierenden Maßnahmen an (Hamburger) Schulen und den Interessen und Berufsplänen von Schüler/innen. Die Handreichung soll zu einer gendersensiblen Berufsorientierung und zur Erweiterung des Berufswahlspektrums von Mädchen und Jungen beitragen.

---