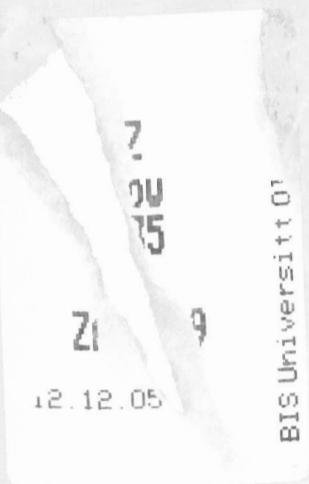


• unsere jugend

Die Zeitschrift für Studium
und Praxis der Sozialpädagogik



Partizipation

- „Jugend Spricht“ und „Der Aufmischer“. Untersuchungsdesign und Ergebnisse einer breit angelegten Partizipationsstudie
- Kinder statt Beruf? Zukunftsoptionen benachteiligter Mädchen am Übergang von der Schule in den Beruf
- Schulsozialarbeit an der Grundschule
- Nachruf: PD Dr. Marika Meyer

12/2005

57. Jahrgang
Dezember

Kinder statt Beruf?

Zukunftsoptionen benachteiligter Mädchen am Übergang von der Schule in den Beruf

Anke Spies

Sozial- und bildungsbenachteiligte Mädchen „wählen“ in zunehmendem Maße frühe Mutterschaft als Ausweg aus den Schwierigkeiten um die immer größer werdenden Hürden beim Einstieg in Erwerbstätigkeit. Ein Trend, der in Haupt- und Berufsschulen zu beobachten ist und die beteiligten Professionen vor neue Herausforderungen in der Entwicklung von geschlechtsreflektierenden und kooperativen Konzeptionen stellt.

I. Einleitung

Sozial benachteiligte Mädchen sind in ihren Bildungs- und Karrierewegen von einer Kette struktureller Begrenzungen betroffen: Sich rasant verschärfende Ausgrenzungsmechanismen auf dem ersten Arbeitsmarkt; individuelle und kollektive Orientierung der Lebensentwürfe an jenen des unmittelbaren Umfeldes sowie ein deutlicher Trend zur frühen Mutterschaft. Dies ist eine in mehrfacher Hinsicht dringliche Lernherausforderung für pädagogisches Problemverständnis, denn es stellt sich

- a) die eher theoretische Frage, in welchem Spannungsverhältnis die Präventions- und Interventionsansprüche pädagogischer Professionen angesichts der arbeitsmarktpolitischen Veränderungen geschlechterreflektierend zu diskutieren und konzeptionell zu prüfen sind und
- b) der praktische Diskussionsbedarf, warum es trotz geschlechtsreflexivem Anspruch kaum gelingt, Konzepte zum Abbau von Benachteiligungen qua Geschlecht nachhaltig umzusetzen.

Nicht nur der nationale Fachdiskurs hat hier Lücken – abgesehen von wenigen Publikationen zu mädchenbezogenen Projek-

ten und der kritischen Situationsanalyse von Nissen u. a. (2003). So finden sich z. B. in der Darstellung von Praxisbeispielen der berufsorientierenden Jugendbildung u. a. ein Konzept von Mädchenarbeit in einer geschlechtsheterogenen Gruppe (Wensierski/Schützler/Schütt 2005, 165) zwar eine Vielzahl von mädchenfördernden Absichtserklärungen, eine kritische Diskussion der Gruppenkonstellationen vor dem Hintergrund sozialisatorischer Bedingungen der Zielgruppe und ihres Einflusses auf die Projektreichweite findet weder mit „entdramatisierender“ (Faulstich-Wieland u. a. 2004) Argumentation noch mit Evaluationsbelegen statt.

In zwei von mir evaluierten koedukativen Projekten zur Umsetzung eines schulbezogenen sozialpädagogischen Beratungs- und Unterstützungsprogramms für Mädchen und Jungen mit erheblichen Orientierungsschwierigkeiten am Übergang von der Schule in Erwerbstätigkeit gelingt es kaum, die Bedarfe der Mädchen tatsächlich in den Blick zu nehmen bzw. diesen ‚milieureflektierend‘ durchzuhalten.

Für meine folgenden Überlegungen habe ich Transkripte von sieben gemischtge-

schlechtlichen und zwei geschlechtshomogenen (1 x Jungen, 1 x Mädchen) moderierten Gruppendiskussionen¹ mit Blick auf die oben skizzierte Problematik nach dem von Loos und Schäffer (2001) vorgeschlagenen Verfahren ausgewertet. In einem zweiten Schritt werde ich die Befunde mit Blick auf die Option der frühen Mutterschaft in Mädchenbiografien² diskutieren und abschließend die pädagogischen Herausforderungen für Theorie und Praxis zusammenfassen.

2. „Die will Hausfrau werden“

Unabhängig von Geschlecht und ethnischer Herkunft profitieren alle 75 an den Gruppendiskussionen beteiligten Jugendlichen (41 m, 34 w) von der sozialpädagogischen Hilfe im Projekt: Durch niederschwellige, systematische, individuelle, intensive und langfristige Beratung und Begleitung (explizit auch bei individuellen Problemen jenseits der Berufsorientierung) steigen ihre Chancen, einen Einstieg in den ersten Arbeitsmarkt zu finden, nachweislich an und sie wissen diese Hilfe sehr zu schätzen – haben sie doch weder von Seiten der jeweiligen Schule noch in ihrem häuslichen Umfeld hinreichende Unterstützung zu erwarten. Auf der Suche nach einer „Anlaufadresse“ für künftige Probleme versichern sie sich gegenseitig der Gewissheit, auch nach Verlassen der Schule bei den SozialpädagogInnen Hilfe finden zu können.

Ausschließlich Mädchen diskutieren Langfristigkeit und biografische Bedeutsamkeit der Berufswahl, während die Jungen den „Ernst der Lage“ oder auch ihre Verunsicherung durch Distanz zum Selbstbezug und Ironie zu negieren versuchen³:

J w. Weil das sind ja jetzt 40 oder 50 Jahre oder noch mehr, die man damit verbringt, so mit dem Beruf jetzt.

E m. Wenn man überhaupt so alt wird.

J w. @ Wenn man so alt wird. @ (.) Ja. (.) Ja, und ich find das schon wichtig. Darum ist die Entscheidung jetzt, gerade jetzt ist die entscheidende Phase sozusagen, was man macht. Ähm, ob man weiter Schule macht, oder Ausbildung und was man da macht. Und ich glaube, das ist einer der wichtigsten Schritte im Leben, die man da macht. (.) Das ist meine Meinung. @ Ich will nicht für andere sprechen @

(HS 1, 532–540)

Die Mädchen reflektieren Reichweite und Langfristigkeit – also die biografische Bedeutung – ihrer Berufswahl bzw. Ausbildungswünsche. Fraglich ist, ob sie dadurch an Flexibilität gewinnen und ihre Chancen verbessern können oder ob sich in der Entscheidung für schulische Weiterqualifikation Verunsicherungen verbergen, denn ausschließlich Mädchen diskutieren die Notwendigkeit der Qualifikation für eine erfolgreiche Berufskarriere und entscheiden sich – z.T. trotz Schulaversion – für schulische Weiterqualifikation. In den gemischtgeschlechtlichen Gruppen ist dieses Diskussionsthema stets von Mädchen eingebracht und dominiert; eine Orientierung, die auch Hoffnung und zeitlichen Aufschub ermöglicht. Die Verlagerung des Übergangproblems auf die Zeit nach der qualifizierenden „Warteschleife“ wird hingegen nicht thematisiert.

Auch die Langfristigkeit beruflicher Karriereplanung und mögliche Doppelstrategien zur Chancenverbesserung wird nur von den Mädchen erörtert, die diese Diskussionssequenzen, trotz ironisierender Störungen, auch weitgehend bestimmen.

¹ 5 Hauptschulen, 2 Förderschulen, 2 BVJ-Klassen.
² Ich danke Heike Fleißner für Austausch und Diskussionsanregungen zu diesem Thema.

³ Transkriptionserläuterungen: L Beginn einer Überlappung, (3) Sek. Pause; (.) kurze Pause, jaaa Dehnung, nein Betonung, nein Lautstärke, vie- Abbruch, @ Text @ lachend gesprochen, @ (.) @ kurzes Auflachen.

- Bw. Fest angestellt bei Leffers. L
 Em. Ich möchte Architektur studieren. L
 Gm. Bei Leffers? L
 Em. Auf jeden Fall auch ähm, weil mein Opa macht das auch. Mein Vater hat nicht so viel mit zu tun, aber ich find schon, dass das eigentlich, das macht Spaß eigentlich. So Sachen zu konstruieren und so. Man kriegt Kohle.
1. Und bei euch?
 Bw. Festangestellt in irgendeinem Klamottenladen. (.) Der mir auch gute Chancen bringt, halt so von wegen, dass ich mich hoch arbeiten kann. Das ich irgendwann mal Chefin vom eigenen Laden bin. (lachen)
- Bw. @ Dann könnt ihr alle bei mir einkaufen kommen. @
 Dw. Keine Ahnung. Man weiß das nie. Bei meinem Bruder wars jetzt so, der sollte erst übernommen werden nach seiner Abschlussprüfung und so. Hatte auch unterschrieben. Und dann zwei Wochen später hat er halt eine Absage bekommen, dass es nicht geht, weil die halt Leute entlassen müssen und so. Also, man kann halt auch kurz bevor man die Ausbildung zu Ende hat und es wird gesagt, man wird übernommen, doch noch gefeuert werden, rausgeschmissen werden. (.) Man weiß halt nie so wirklich. Und die hatten uns halt auch gesagt, so, dass man halt eigentlich zwei bis drei Ausbildungen anfangen sollte oder machen sollte, damit man wenigstens was Festes in der Hand hat. Weil mit einer würde man sowieso nicht mehr weiter kommen. Ja, oder mindestens zwei.
- Fm. Ja, jetzt nicht durch die drei Jahre gehen, sondern Weiterbildung.
 Dw. Ja, so.
 Fm. So.
 Dw. Damit man halt nicht nur irgendwie, keine Ahnung, mit Verkäuferin dasteht, sondern dann auch noch irgendwie was anderes hat. Zum Beispiel Verkäuferin und Erzieherin oder so.
- (HS 1, 387–410)

Ein Beispiel, das auch die Diffusität der Berufsbilder erahnen lässt. Positiv gedeutet: Während den Mädchen bewusst ist, dass

sie arbeitsmarktbedingt in ihren Berufswünschen flexibel sein müssen und Qualifikation der Schlüssel zu angestrebten Positionen ist, ignoriert der Junge aus der Reintegrationsklasse für Schulverweigerer die Zugangsbedingungen für seinen Berufswunsch, gibt seinen Großvater quasi als „Referenz“ an und plant das Architekturstudium jenseits seiner aktuellen biografischen Realität.

Die Mädchen, die von der Hauptschule auf eine berufsbildende Schule zur Vollzeitbeschulung wechseln (hier beziehe ich mich auf Daten aus der Gruppendiskussion mit den Mädchen im BVJ), zeigen gegenüber den Schülerinnen der Hauptschule eine erkennbar höhere Resignationshaltung und in der Folge deutlich unklarere Vorstellungen in ihren Lebensentwürfen. Sie sind bereits einmal an der Hürde Schulabschluss bzw. Übergang gescheitert und scheinen sich nun auch der Diskrepanz zwischen der gesellschaftlichen Anforderung „Ausbildung“ und eigenen Chancenbegrenzungen bewusst zu sein: In der Folge beziehen sie sich auf das Rollenmodell der Hausfrau:

1. Ausbildung fertig. Und was soll dann passieren?
 F. Arbeiten. L
 B. Arbeiten. L
 G. Und dann musst du Arbeitsstelle finden.
 1. Und haltet ihr das für wahrscheinlich, dass ihr das schafft, oder?
 F. Ich weiß, dass ich das schaffe. Ich will das.
 1. Und du?
 B. Nein.
 1. Und warum meinst du, du schaffst es nicht?
 B. Arbeiten ist langweilig.
 1. Aber du hast doch eben gesagt, du willst es. Dann kannst du dir ja auch etwas anderes wünschen.
 J. (leise) Sozialamt.
 B. Genau. Sozialamt, wollte ich.
 1. Ach ... L
 F. @ Du mit deinem Sozialamt immer. @
 1. Hast du nicht so viel Lust zum Arbeiten?
 G. Die will Hausfrau werden.

1. Und du?
 D. Ich äh, also Ausbildung fertig machen und dann gucken, arbeiten. Auf jeden Fall.
 1. Und ihr?
 K. Ja, Ausbildung, ne.
 1. Und was wäre eine gute Ausbildung?
 K. Ich mache jetzt Kinderpflege und danach wollte ich Erzieherin machen.
 (BSw 558–582)

Der angestrebte Beruf wird von den Mädchen (in keiner Gruppendiskussion und im Gegensatz zu den Äußerungen der Jungen-BVJ-Klasse) *nicht* als Möglichkeit der Selbstverwirklichung thematisiert, sondern bleibt vage. Die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen, tatsächlich Ausbildung und anschließenden Beruf verwirklichen zu können, sind gering und die Diskussionsbeiträge dazu eher an internalisierten gesellschaftlichen Erwartungen denn an biografischen Überzeugungen bzw. Planungen ausgerichtet. Abhängigkeit von staatlicher Alimentation wird sowohl in den Lebensentwurf einkalkuliert als auch mit „Hausfrauendasein“ gleichgesetzt. Die „Hausfrauenzukunft“ wird dabei zwar abwertend konnotiert eingebracht – legitimiert aber zugleich auch den Alimentationsanspruch. Hier kann unterstellt werden, dass zur Hausfrauenrolle auch automatisch Kinder mitgedacht werden bzw. Kinder die häusliche Perspektive und den Sozialhilfebezug legitimieren. So schwingt in diesem Ausschnitt auch mit, dass die Mädchen erhebliche Zweifel haben, tatsächlich Arbeit bzw. vorher eine Ausbildungsstelle zu finden: der Diskursverlauf geht wieder auf die Hürde Ausbildung zurück, obwohl es vorher darum ging, welche Entwürfe sie für die Zeit nach der Ausbildung haben. Die Flucht in die selbstgewählte Verweigerung lässt sich als Stigma-Management (Pfahl 2004) deuten, denn „Arbeiten ist langweilig“; eine Haltung, die alle Jugendlichen der Erhebung vielfach einnehmen und ihre Chancenlosigkeit als selbstgewählt und gewollt

erscheinen lässt. In keiner Gruppendiskussion findet sich ein Hinweis auf arbeitsmarktstrukturelle Bedingungen und Begrenzungen. Die kollektive Orientierung ist die des individuellen Scheiterns. Eine Wahrnehmung, die in ihrer Resignationshaltung durch die Ausbildungsschleife BVJ befördert wird. Im Vergleich zu den Gruppendiskussionen der HauptschülerInnen scheinen hier Selbstwirksamkeitsüberzeugungen blockiert und für Mädchen abhängigkeitsbetonte und rollenkonforme Lebensentwürfe sich zu verfestigen, denn es fehlen weibliche Vorbilder im nahen sozialen Umfeld, die einen aktiven Zugang auf den Arbeitsmarkt anregen könnten bzw. Rollenalternativen vorleben. Dass diese Nähe in der Lebenswelt notwendig ist, zeigt die Auseinandersetzung der Mädchen mit der Schwangerschaft „ihrer“ Sozialpädagogin: Trotz intensiver Diskussion dieser Konfrontation im Rahmen der Projektarbeit sind für keine von ihnen Mutterschaft und Erwerbstätigkeit als parallel gelebte Entwürfe vorstellbar oder gar akzeptabel⁴.

Der Berufswunsch Erzieherin wird von den Mädchen in allen Gruppendiskussionen auffallend häufig genannt und ist – mit Blick auf den in anderen Studien belegten Kinderwunsch der Mädchen – gewiss auch als Versuch zu deuten, den Spagat zwischen Ausbildungserwartung und Rollenkonformitätsdruck in den Lebensentwürfen zu bewältigen. Als Alternative zu und in Verschränkung mit beruflicher Karriere bietet die Option der Mutterschaft Planungssicherheit und Aussicht auf gesellschaftliche Anerkennung – auch wenn die Umsetzung von staatlicher Alimentation abhängig ist⁵.

Problematisch wird es für die Mädchen, wenn im Praktikum festgestellt werden muss, dass ein kindbezogenes bzw. rollenkonformes Berufsbild den eigenen Erwartungen widerspricht – hier kommt

der sonst so rege Diskussionsfluss ins Stocken und verlagert sich auf eine konfliktträchtige Auseinandersetzung mit der Verschränkung von Berufs- und Rollenerfahrungen:

Em: Nein, aber schon nach dem Beruf, wo man denkt, den will man machen, schon mal so guckt. Weil vielleicht sagt man, man will den machen, und nach dem Praktikum will man den doch nicht mehr machen.

Dw: Das war bei mir mit dem Kindergarten. Ich habe, ich mag Kinder gerne, aber bestimmt nicht jeden Tag. Also ich weiß nicht so. Die erste Woche war schön, so. Die zweite Woche ging und in der dritten Woche habe ich nur noch so einen Hals gehabt. Weil die echt (.) Aber dann kommen die immer an und dann halten die einem immer Bilder und man kann da nichts mit anfangen. Ich hatte so einen Stapel Bilder. Vor allen Dingen dann sind das Bilder, dann nehmen die zwei Stifte und machen so. Ne, ich weiß nicht. Ich kann damit nicht so gut was anfangen.

1. Musstest du die auch wickeln? L

Fw: (leise) Du warst ja auch nicht anders.

Dw: Nein. Ich habe ja nichts gegen Kinder, aber. Ja, genau, mit Kindern auf Toilette gehen. Ich weiß nicht. Das kann ich auch nicht. Und ich weiß nicht, das.

1. Und du hast vorher immer gedacht, du würdest gerne Erzieherin werde, oder?

Dw: Ja.

(4)

Dw: Und ich weiß nicht. Einzelhandel finde ich auch (.) ja, lag wahrscheinlich an dem Betrieb. War auch das Arbeitsklima nicht so gut. Also, da haben nur Frauen gearbeitet, so. Immer wenn eine nicht da war, haben die anderen gelästert. Also ganz extrem. Das war heftig.

Aw: Passt doch für dich.

(lachen)

Dw: Boor, Anna. Ich lästere doch gar nicht so viel.

Aw: @ So viel. @

Dw: Du lästerst auch. Jeder lästert. Ich lästere nicht extrem oder so.

Aw: @ Reden wir später. @ @(.).@

(3)

(HS 2 742–767)

3. Professionelle Lernherausforderungen

Das Wissen um die Langfristigkeit von Qualifikationswegen bedarf mädchengerechter Angebote zur Erweiterung der biografischen Reflexionskompetenz. Die strategischen Kompetenzen der Qualifikationsorientierung könnten als Ausgangspunkt für Angebote zur individuellen und kollektiven Ressourcennutzung dienen. Die artikulierten bzw. zu erwartenden Resignationshaltungen könnten mit dem Ziel der Rehabilitation von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in mädchenpädagogischen Angeboten aufgearbeitet werden. Für die Option der frühen Mutterschaft wären mädchengerechte Projekte mit entsprechenden Reflexionsanteilen als spezifisches Element der Mädchenförderung zu installieren.

Für jede dieser professionellen Lernherausforderungen bieten die Erfahrungen und Konzepte der parteilichen Mädchenarbeit pädagogisches „Know-how“, das es im schulischen Rahmen zu nutzen und zu modifizieren gilt (Fleßner/Spies 2005). Schulischen Leistungsanforderungen und Defizitdeutungen kann eine Stärkung der positiven Faktoren entgegengesetzt werden und durch die in Mädchenarbeit konzeptionell verankerte Entwicklung einer „starken Identität“ angeregt werden – eine Mindestvoraussetzung für eine zukunfts-fähige Arbeitsmarktperspektive (Schaefer 2001, 110). Mädchenarbeit käme die Rolle der Vermittlung von Orientierungen und

⁴ Diese Information gab die Sozialpädagogin im informellen Gespräch nach der Gruppendiskussion.

⁵ Dies ist eine Perspektive, die den Jungen von ihrem männlichen Rollenverständnis her verschlossen ist. Sie thematisieren an keiner Stelle die Sozialhilfe als legitimierbare Perspektive und tendieren (so z.B. die Jungen der BVJ-Klasse) eher zur Outlaw-Karriere – ein Drogen-dealer verdient schließlich eigenes Geld.

Strategien zu, die über schulische Leistungen hinaus auf spätere Schwierigkeiten und Risikobewältigungsanforderungen vorbereiten: Mädchenarbeit kann dazu beitragen, der Arbeitsmarktsegmentierung zu begegnen, Nischen der Erwerbstätigkeit zu erschließen und der gemeinsamen „Selbstsozialisation in eingeschränkte soziale Chancen“ (Granato/Schnittenhelm 2000, 146f.) zu begegnen, indem geschlechtsreflektierte Zugänge zu biografischen Gestaltungsmöglichkeiten eröffnet werden. Denn die Mädchen sind – trotz aller Bemühungen der Sozialpädagoginnen – an traditionellen Frauenberufen bzw. schulischen und entsprechend nicht entlohnten Qualifikationswegen orientiert:

- Fw: Ja sie meinte erst zu mir irgendwie, wo ich zu ihr gesagt hab', dass ich zur Polizei später will, meinte sie, das würd' ja total gut zu dir passen und dann meinte sie Kfz-Mechaniker. @ Und da hab' ich @ zu ihr gesagt,
- L Cm (?): Ach du Scheiße.
- L Am (?): Die kommt gar nicht unter das Auto. @ (.) @
- Fw: ich weiß nicht, ich interessiere mich zwar für Autos, aber ich weiß nicht, irgendwie eh erst mal ist das kein Frauenberuf find' ich und dann auch von Mathe und Physik her, das müsste sie ja eigentlich wissen, wenn man in Mathe gerad' noch so 'ne drei schafft und in Physik noch vier steht, dann erzählt die mir irgendwie einen von Kfz-Mechaniker oder so. Und vor allem dann hängt die die ganze Zeit und meint, ja mach das doch mal, das würd' doch zu dir passen und dann weiß nicht, ich – sie will mir immer irgendwie alles ausreden, so kommt mir das jedenfalls vor.
- I': Aber Polizistin wolltest du ja auch werden, ne?
- Fw: Ja.
- I': Mhm. Und Friseur hat sie dir auch ausgedet, oder?
- Fw: Na, Friseur, das kam dann hinterher von mir selber, weil ich hab' mir ge-

dacht, warum soll ich da Friseur machen, wenn ich da so wenig verdiene. Mhm.

- I':
- Fw: Und ich kann das auch noch privat weitermachen bei meinem Chef. Ja und dann will ich lieber 'ne Ausbildung irgendwo machen, wo ich viel eh mehr Geld verdiene. Deshalb will ich vorher auch Abi machen.

(HS 3 1044–1065)

In diesem Fall hat der Versuch der sozialpädagogischen Fachkraft, diesem Mädchen eine nicht geschlechtstypische Perspektive zu eröffnen, sogar zu einer Antipathie gegenüber der Beraterin geführt und in der Folge die Beratungskontakte erheblich behindert. Die Vermutung liegt nahe, dass der Beruf der Polizistin für F. gar nicht unbedingt einem explizit als männlich konnotierten Berufsbild entsprach, die Sozialpädagogin diese Zuordnung aber implizit vorgenommen hat, daraufhin die Kfz-Ausbildung vorschlug und eine Abwehrreaktion oder Verunsicherung hervorgerufen haben könnte. Die abwertenden Jungenäußerungen sind also gar nicht unbedingt nötig für folgende Handlungsdeutung: ‚Lieber eine wenig realistische Qualifikationsperspektive als einen Männerberuf zu ergreifen‘. Möglicherweise sind Einstellungen und Haltungen der Sozialpädagogin in diesem Fall sogar *die* wesentliche strukturelle Begrenzung in der Berufskarriere des Mädchens?

Wenig hilfreich ist das häusliche und private Umfeld vieler Mädchen: Eltern sind selbst arbeitslos und hilflos in der Unterstützung, machen negativen Druck (demgegenüber sich alle Jugendlichen einen positiven und motivierenden Druck regelrecht wünschen) oder verunsichern durch Bewertungen, wie der Vater im folgenden Beispiel:

- Dw. Immer wenn ich was sage, was ich machen will, sagt mein Vater, dass das schlecht ist. (.) Ich weiß nicht, was der möchte. Das ist voll nervig.

1. Und was willst du machen?
Dw. Ich weiß nicht. Halt ein Praktikum im raumausstatterischen Bereich, also das ist auch gut, sagt mein Vater. Und sonst irgendwo, wo ich auch Geld verdienen kann. In der Tankstelle oder im Laden oder so.

(HS 2 126–131)

Scheiternserfahrungen von älteren Geschwistern verunsichern ebenfalls und zeigen im folgenden Ausschnitt, wie lückenhaft die Kenntnisse über weiterführende Laufbahnen insgesamt sind.

- I². Aber weiter zur Schule gehen, habt ihr denn überhaupt noch Lust zur Schule zu gehen?

Bm/Cm/Ew. Ne. @ (.) @

Ew. Meine Schwester ist jetzt in die Berufsschule.

I². Mhm.

Ew. Also so wie die da lernt so, möcht' ich nicht. Die die die heult fast jeden Tag. Die kann das nicht.

I². Mhm.

Am. Wie, die macht Berufsschule, ist also schon Lehrstelle oder was? Berufsschule ist doch so was, oder?

Ew. Ehm, auf einer, einer Handelskauffrau oder so was.

Am. Dann macht die jetzt Lehre, ne? Lehre macht die doch, oder ne?

Ew. Ja.

(HS 4, 786–796)

Benachteiligte Mädchen brauchen eine breit angelegte *mädchengerechte* Beratung und Unterstützung auf dem Weg von der Schule in den Beruf. Motivation und Perspektive insgesamt kann das Beratungskonzept, das in beiden Projekten eine zentrale Rolle der Übergangsbegleitung spielt, zwar bieten, aber der Bedarf der Mädchen an spezifischer Hilfe bei der Lebensplanung kann damit nicht gedeckt werden. Es fehlen nach wie vor die, bereits 1981 von Faulstich-Wieland in der Erhebung „Berufsorientierende Beratung für Mädchen“ geforderte geschlechtssensible Informations- und Beratungsmodifikationen im Sinne von An-

geboten, die eine zentrale „Nahtstelle“ der Berufsfindung sind, denn hier werden sowohl die augenblicklich herrschende Situation als auch künftige Einstellungen und Weichen für die Lebensperspektive von Mädchen zusammengeführt (Faulstich-Wieland 1981, 155): Berufsorientierende Beratung, welche die langfristige Lebensperspektive der Mädchen nicht thematisiert und sich stattdessen auf die Erstberufswahl konzentriert, vernachlässigt, dass gerade diese ‚erste Wahl‘ mit der „widersprüchlichen Orientierung auf Arbeit und Familie zu tun hat“ (ebd., 157). Für die Mädchen meiner Untersuchung kommt durch die geringen Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in der Verwirklichung ihrer Ziele ein entsprechend gering entwickeltes Interesse am künftigen Beruf erschwerend hinzu. Neu ist die gezielte Konzentration von bildungs- und sozial benachteiligten Mädchen auf tradierte Rollenbilder, die angesichts kaum vorhandener Erwerbstätigkeitszugänge an Attraktivität gewonnen haben und für die derzeit den Mädchen und ihrer Situation angemessene pädagogische Konzepte fehlen.

4. Lebensentwurf Mutterschaft

Mädchen nehmen den öffentlichen Aufruf zum Kinderkriegen ernst und finden in rollenkonformen Lebensentwürfen eine attraktive Alternative zur Perspektivlosigkeit auf dem ersten Arbeitsmarkt. Mädchen mit wenig erfolgreichen bzw. scheiternden oder gescheiterten Schulkarrieren suchen (in Relation zu Mädchen mit höheren Bildungsabschlüssen) den Ausweg aus ihrer scheinbar aussichtslosen Situation auf dem Arbeitsmarkt zunehmend in der Perspektive früher Mutterschaft(en); ein Lebensentwurf, der in der Folge den Einstieg in die Erwerbstätigkeit erheblich erschwert, die Abhängigkeit von Familien, Partner-

schaften, Jugendhilfe und Alimentation verfestigen kann und ein hohes Armutsrisiko für Mutter und Kind (also künftige Generationen) birgt. Mit Kind laufen die Mädchen wegen mangelnder infrastruktureller Möglichkeiten Gefahr – auch bei Ausbildungsmotivation –, ohne Berufsabschluss zeitlebens auf unsichere Arbeitsverhältnisse angewiesen zu sein (z. B. Remberg 2003, 34; Osthoff 2000, 2), denn Modelle der Teilzeitausbildung sind rar.

Offen ist, ob die Option der frühen Mutterschaft eher als Familienorientierung im Rahmen des Lebensthemas „Familie“ oder als Resignation im Sinne von „Suche nach Orientierung“ (Nissen u. a. 2003, 20f.) zu deuten ist und in scheinbar aussichtslosen, überfordernden Situationen eine vertiefende Auseinandersetzung mit der Berufs- und Lebensplanung ersetzt. Ein – nur kurzzeitiger – individueller Ausweg aus dem gesellschaftlichen Dilemma „Jugendarbeitslosigkeit“, der

- a) möglicherweise in einem Mangel an umfassenden Kompetenzen und Fähigkeiten zur biografischen Selbststeuerung (Nissen u. a. 2003, 22) begründet liegt, oder
- b) der Flucht vor der Auseinandersetzung mit ihrer adoleszenten Entwicklungsphase und beruflichen Perspektivgestaltung dient (Friese 2002, 12), oder
- c) Ergebnis mangelnder Unterstützung und vielfältiger Fehlentscheidungen bei Schulproblemen und Berufswahl ist (Friese 2002, 14) und sich
- d) für Mädchen mit migrations- oder einwanderungsgeprägten Biografien verschärft, da für sie frühe Mutterschaft (vielfach noch immer) kulturelle Norm ist (Wittel-Fischer 2001, 22). Es kann aber auch
- e) das Ergebnis einer Auseinandersetzung mit Strukturen, normativen Vorgaben, kollektiven Lebensentwürfen und biografischen Erfahrungen sowie der Suche nach einer symbolischen Orientierung sein bzw.
- f) als autonome Entscheidung die Umsetzung des Bedürfnisses nach eigenständiger Lebensführung versprechen und

- g) im Kinderwunsch auf Verstetigungswünsche oder Idealkonstruktionen in einer Partnerschaft gedeutet werden.

Da die schulkooperative Berufsberatung der Arbeitsverwaltung keine persönlichkeitsorientierte und problembezogene Vorbereitung auf die Arbeitswelt bietet und die Erprobung ebensolcher Beratungsformen bislang auf projektbezogene, befristete Ausnahmen beschränkt ist, bleibt die Option der (frühen) Mutterschaft in Beratungsgesprächen in der Regel unberücksichtigt – obwohl bekannt ist, dass Mädchen mit schlechten Berufsaussichten, die sich in einer beruflichen Warteschleife befinden und zum Beispiel ein Berufsvorbereitungsjahr absolvieren, häufig sehr früh schwanger werden (Wittel-Fischer 2001).

Ein Versäumnis, das für die betroffenen Mädchen letztlich eine weitere Benachteiligung in der Lebens- und Berufsplanung beinhaltet: Trotz intensiver Bereitschaft zur Nutzung von Beratungsangeboten (Nissen u. a. 2003, 116) in der Berufsorientierungs- und Berufsfindungsphase finden sie erst mit Eintreten der Schwangerschaft Zugang zu Beratungs- und Hilfeangeboten. Für Mädchen, deren früher Kinderwunsch (durchaus auch unbewusst) zwischen Ausweg aus problematischen Schullaufbahnen bzw. Berufsfindungsprozessen oder individuellem Lebensentwurf rangiert, wird kaum langfristige Reflexions- und Lebensplanungshilfe geboten. Auch in der Diskussion um Schulaversion und Schulabsentismus wird diese Form der (Bildungs-) Verweigerungshaltung bislang nicht thematisiert.

Dazu ein kleiner explorativer⁶ Exkurs: Auf die Nachfrage reagiert ein Schulleiter

⁶ Methodische Anmerkung: Diese Frage gehörte nicht zum systematischen Interviewleitfaden der Experteninterviews meiner Projektevaluation, sondern wurde – aus dem Gesprächsverlauf heraus – nur an zwei Schulleiter gestellt.

in den Experteninterviews der o.g. Evaluation mit Unverständnis und ‚didaktischer Rechtfertigung‘, dass trotz präventiver Unterrichtsinhalte Schwangerschaft als erstrebenswertes Ziel der Mädchen bestehen bleibt: „Trotz aller Bemühungen und Aufklärungen steht dann ein Mädchen stolz da und sagt: Ich bin schwanger“ (S 2). Besonders gefährdet scheinen einem anderen Schulleiter die Gruppe der Roma-Mädchen, die Schule mit dem Ziel Heirat und Mutterschaft verlassen und kaum noch für Fördermaßnahmen erreichbar sind. Wie aber müssten mädchenfördernde Konzepte aussehen, die sowohl den autonomen wie auch milieuhängigen Lebensentwürfen gerecht werden können, die aber zugleich dem Präventionsgedanken folgen *müssen*, denn unter Gesichtspunkten des Kindeswohls sind die künftigen Kinder gefährdet und auch die potenziellen Väter haben aus ihren Bildungsbiografien heraus oftmals kaum Chancen des gesellschaftlichen Anschlusses durch Erwerbstätigkeit.

5. Fazit

Die Mädchen der Gruppendiskussionen zeigen, wie fest sie in tradierten Geschlechtsrollen verankert sind bzw. wie unaussprechlich ihr Konflikt zwischen Arbeit und Familie ist und sie sich nur ein ‚Entweder – Oder‘ vorstellen können bzw. wie dringlich die pädagogische Praxis der mädchenbezogenen konzeptionellen Erneuerung bedarf. Unter Berücksichtigung aktueller arbeits- und sozialpolitischer Bedingungen haben Mädchen nach wie vor Bedarf an den von Faulstich-Wieland (1981, 158) vorgeschlagenen Themenblöcken „Bedeutung von Arbeit als Selbstverwirklichung, Hausarbeit und Familienleben, die Struktur des derzeitigen Erwerbslebens, Verbindung von Arbeit und Familie“. Auch über 20 Jahre später orientieren sich sozi-

al- und bildungsbenachteiligte Mädchen in ihren Lebensentwürfen an denen ihres unmittelbaren Umfeldes und sind dem biografischen Risiko der Verfestigung von problematischen Lebenslagen ausgesetzt. Sie zeigen in den Gruppendiskussionen eine hohe Resignationshaltung und erheblichen Orientierungsbedarf in der Planung ihrer (Berufs-)Bildungswege, finden aber nur selten ein geschlechter- und milieusensibles Beratungs- und Unterstützungsangebot. In der schulischen Berufsvorbereitung ist Mädchenförderung trotz Gender-Mainstreaming noch längst nicht durchgängig installiert (Fleißner/Spies 2005; Spies 2005) geschweige denn etabliert. So fehlt es nach wie vor (und trotz vielfältiger Bemühungen) im Unterricht an geschlechtsadäquaten Zugängen zu herkunftsbedingten Rollenverfestigungen. Und: Wie mit „Cultural Diversity“ in diesem Punkt umgehen, wenn z. B. die Umsetzung und Nutzung von Bildungschancen zugleich die Ausgrenzung aus dem Herkunftsmilieu bedeuten kann? Ganz zu schweigen von den Herausforderungen, die sich für die konzeptionelle Gestaltung von Jungenarbeit im Hinblick auf die potenziellen Väter der Kinder stellen.

Als Lösungsansatz für das Dilemma der Verschränkung zwischen Berufs- und Geschlechtsrollen kann im kooperativ gestalteten, erweiterten schulischen Rahmen (z. B. Ganztagschule) das Bildungskonzept der Aneignung hilfreich sein: So weist Schön (2004) nach, dass mit dem Aneignungskonzept bestimmte Gruppen von Mädchen in ihrer Geschlechterperspektive gestärkt werden können. Die von Schön (2004, 246) veranschaulichten informellen Bildungsprozesse marginalisierter Mädchen und ihre Aneignung öffentlicher Freiräume beinhaltet die eigeninitiative Entwicklung kreativer Strategien zur Durchsetzung eigener Interessen und die Erweiterung sozialräumlicher Kompetenzen und Netze durch die Erschließung neuer Handlungs- und Begegnungsräume.

Unzweifelhaft muss auch die bewusste Förderung und Steuerung von Berufsfindungsprozessen und Berufswahlentscheidungen schon in der Kindheit beginnen, damit Mädchen trotz gegenteiliger Vorbilder die Vereinbarkeit von Beruf und Familie als autonome Entscheidung in ihren Lebensentwürfen konkretisieren lernen können. Schule steht hier vor der Herausforderung, ihre Unterrichtskonzepte und -inhalte von der kognitiven auf die affektiv-emotionale Ebene auszuweiten (Nissen u. a. 20003, 139) und auch für benachteiligte Mädchen biografisch tragfähige Entwicklungen zu ermöglichen.

Es gilt, Mädchenarbeit auch und gerade im Rahmen der beruflichen Orientierungsmaßnahmen in Schule zu tragen und dort zu vertreten, also Mädchenbildung als Querschnittsaufgabe zu reklamieren und den Benachteiligtenbegriff nachhaltig geschlechterreflexiv zu differenzieren (Enggruber 2002, 281f.), um Einfluss auf die Berücksichtigung von Mädchenspezifischen, sozial differenzierten Belangen in Bildungskonzeptionen zu nehmen. Der von Jungmann (2004, 184) für die konzeptionelle Gestaltung des Übergangs von der Schule in Ausbildung und Beruf favorisierte Begriff der „beruflichen Sozialisation“ ist also um seine geschlechtsbezogene Komponente zu erweitern – eine dringliche Professionalisierungsanforderung an pädagogische Arbeit, denn die Qualität von Mädchenarbeit ist vom Wissen um Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Lebenslagen und sozialen Chancen von Mädchen abhängig (Granato/Schnittenhelm 2000) – Kenntnisse, die für die strukturelle und verbindliche Absicherung von Mädchenarbeit ebenso notwendig sind, wie für eine an Fragen der Lebensplanung und Lebensführung ausgerichtete Angebotskonzeption, die auch nach Scheiternserfahrungen Bildungszugänge sichert.

Mädchen mit marginalisierenden Schulabschlüssen oder ohne qualifizierende Zer-

tifikate sind als eigene Zielgruppe mit besonderem Förderbedarf zu betrachten. Reflexive Mädchenarbeit muss auch 30 Jahre nach ihren Anfängen – unter den sich im Kontext der Entwicklung ganztägiger Schulkonzepte strukturell stark verändernden Bedingungen – gerade benachteiligte Mädchen unterstützen, damit sie Fallstricken der Warteschleifen entkommen und gegen die doppelte Ausbildungssegmentierung bestehen können. Wir müssen Altes neu und Neues vielleicht auch auf alten Wegen denken, damit die Gender-Mainstreaming-Strategie auch tatsächlich zu mehr langfristiger Geschlechtergerechtigkeit für Mädchen im Sinne von individueller Zukunftssicherung führen kann. Ein erster Schritt wäre die flächendeckende Verankerung in Schulprogrammen und deren Umsetzung im Schulalltag. Die wesentliche, ressourcenorientierte Lernherausforderung ist die Erweiterung der Kooperationsgestaltung zwischen Schule und Jugendhilfe/Jugendarbeit: Hier sind Ressourcen vom breiten Erfahrungswissen aus der Mädchenarbeit, methodisch differenzierte Beratungszugänge sowie Hilfeangebote für jene Mädchen, welche die Wette⁷ um die Umsetzung ihres Kinderwunsches gewonnen haben.

Literatur

- Enggruber, R., 2002: Gender Mainstreaming in der Jugendsozialarbeit. In: Gericke, T. u. a. (Hrsg.): Jugendliche fördern und fordern. Strategien und Methoden einer aktivierenden Jugendsozialarbeit. München, S. 266–285
- Faulstich-Wieland, H., 1981: Berufsorientierende Beratung von Mädchen. Frankfurt am Main
- Faulstich-Wieland, H./Weber, M./Willems, K., 2004: Doing Gender im heutigen Schulalltag.

⁷ Praktiker berichten von Wetten der Mädchen in Hauptschulbildungsgängen: „Welche ist als erste schwanger?“

- Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen. Weinheim/München
- Fleißner, H./Spies, A., 2005: Mädchenarbeit in der Schule – Chance und Herausforderung. In: *Betrifft Mädchen*, 18. Jg., H. 2, S. 58–64
- Friese, M., 2002: Abschlussbericht Bremer Förderkette. Junge Mütter in Beratung, (Aus)Bildung und Beruf. Universität Lüneburg, FB Erziehungswissenschaft
- Granato, M./Schnittenhelm, K., 2000: Junge Frauen im Übergang zwischen Schule und Beruf: Chancen und Perspektiven. In: Bachor, U. (Hrsg.): *Mädchen in Sozialen Brennpunkten*. Berlin, S. 123–163
- Jungmann, W., 2004: Der Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf. In: Schumacher, E. (Hrsg.): *Übergänge in Bildung und Ausbildung, Gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanzen*. Bad Heilbrunn, S. 171–188
- Loos, P./Schäffer, B., 2001: *Das Gruppendiskussionsverfahren – Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung*. Opladen
- Nissen, U./Keddi, B./Pfeil, P., 2003: *Berufsfindungsprozesse von Mädchen und jungen Frauen. Erklärungsansätze und empirische Befunde*. Opladen
- Osthoff, R., 2000: Wenn Mädchen Mütter werden – Probleme und Bewältigungsversuche betroffener Teenager. In: *DGG Informationen zur Sexualpädagogik und Sexualerziehung*, H. 3–4, S. 1–3
- Pfahl, L., 2004: *Stigma Management im Job-Coaching. Berufliche Orientierungen benachteiligter Jugendlicher*. http://www.mpib-berlin.mpg.de/de/forschung/nwg/NWG_dipl_pfahl.pdf (letzter Zugriff 29. 04. 2005)
- Remberg, A., 2003: „Ein leerer Geldbeutel ist eine schwere Last“. Die materielle Situation jugendlicher Eltern und ihr Umgang mit Geld. In: *Sozialmagazin*, 28. Jg., H. 10, S. 28–34
- Schön, E., 2004: *Selbstorganisiertes Handeln von Mädchen im städtischen öffentlichen Frei (Raum)*. In: Deinet, U./Reutlinger, C. (Hrsg.): „Aneingung“ als Bildungskonzept der Sozialpädagogik. Wiesbaden, S. 235–247
- Spies, A., 2005: Mädchen – Ein blinder Fleck mit weitreichenden Folgen? In: Spies, A./Stecklina, G. (Hrsg.): *Die Ganztagschule – Schule und Jugendhilfe vor der Herausforderung gemeinsamen Handelns*. Bad Heilbrunn/Obb., Bd. II, S. 58–71
- Wittel-Fischer, B., 2001: Ungestillte Sehnsucht nach Schwangerschaft und Mutterschaft? Ein vergessenes Thema der Sexualpädagogik. In: *Forum Sexualaufklärung und Familienplanung*, H. 1, S. 21–23

Die Autorin



Prof. Dr. Anke Spies
Institut für Pädagogik
Carl von Ossietzky
Universität Oldenburg
Uhlhornsweg
26111 Oldenburg
Tel.: 0441-7982283
E-Mail:
anke.spies@uni-oldenburg.de

Jg. 1965, 1999 Promotion WWU-Münster: „Erinnerung und Verarbeitung sexueller Gewalt – Ein spezifischer Bildungsprozess? Auswertung autobiografischer Aussagen von Frauen“, von 1999–2003 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Koblenz-Landau, Campus Koblenz, seit 2003 Juniorprofessorin für „Schulsozialarbeit und schulbezogene Jugendhilfe/Jugendarbeit“, Arbeitsschwerpunkte: Sozial- und bildungsbenachteiligte Mädchen und Jungen, Übergänge Schule – Ausbildung, Kooperation Schule – Jugendhilfe, Fallverstehen, Beratung, Professionalisierung