

Lemmermöhle, Doris

**Berufs- und Lebensgestaltung im gesellschaftlichen Modernisierungsprozeß.
Neue Anforderungen an junge Frauen und Männer und an Schule**

Die Deutsche Schule 89 (1997) 4, S. 410-428



Quellenangabe/ Reference:

Lemmermöhle, Doris: Berufs- und Lebensgestaltung im gesellschaftlichen Modernisierungsprozeß. Neue Anforderungen an junge Frauen und Männer und an Schule - In: Die Deutsche Schule 89 (1997) 4, S. 410-428 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-310214 - DOI: 10.25656/01:31021

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-310214>

<https://doi.org/10.25656/01:31021>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

89. Jahrgang 1997 / Heft 4

Offensive Pädagogik:

Bettina Girgensohn

406

Brauchen wir eine neue Frauenbewegung?

Auch wenn manche(r) meint, es sei in der Gleichberechtigung von Frauen und Männern doch schon vieles, wenn nicht alles erreicht, so ist dem (immer wieder) entgegenzuhalten, daß für die faktische Gleichstellung der Geschlechter noch viel getan werden muß. Dies gilt insbesondere auch für pädagogische Fragestellungen.

Doris Lemmermöhle

410

Berufs- und Lebensgestaltung im gesellschaftlichen Modernisierungsprozeß Neue Anforderungen an junge Frauen und Männer und an Schule

Für die Berufs- und Lebensplanung junger Frauen und Männer haben im Zuge des gesellschaftlichen Modernisierungsprozesses traditionelle Leitbilder ihre Bedeutung verloren. Sie sind gezwungen, ihre Biographie selbst zu entwerfen und zu gestalten. Dennoch, so die These dieses Beitrages, stellen sich Schülerinnen und Schülern bei ihrer Berufs- und Lebensplanung nicht nur widersprüchliche und doppelte, sondern auch (noch) geschlechtsspezifisch unterschiedliche Aufgaben.

Ulf Preuss-Lausitz

429

Geschlechtersozialisation und Schulpädagogik in der Nachmoderne

Die Sozialisationsbedingungen von Kindern und Jugendlichen, also auch die von Mädchen und Jungen, haben sich erheblich verändert: Traditionelle Rollenmuster können nicht länger bestimmen, wie sich individuelle Persönlichkeiten entwickeln. Dies gilt auch für Gruppen, denen keine gemeinsame Perspektive mehr vorgegeben werden kann. Stattdessen wollen die Heranwachsenden vielfältige Varianten erproben können, um die ihnen gemäße individuelle 'Wahlbiographie' (er)finden zu können. Dementsprechend sollten kommunikative, reflexive Momente der Schule und des Unterrichts verstärkt werden.

Dietlind Fischer

446

Beruf: Lehrerin

Wie Lehrerinnen Professionalität entwickeln

Kann die Kategorie Geschlecht dazu beitragen, die Bedingungen weiblicher Arbeit in Schule, Erziehung und Unterricht aufzuklären? Und ist ggf. von dort aus die Professionalität des Lehrberufs neu zu bestimmen? Lehrerinnen haben offenbar einen spe-

zifischen Anteil an der Entwicklung der professionellen Berufskultur, der sich insbesondere in außerunterrichtlichen Tätigkeiten und in der Unterstützung des Lernens von der Tätigkeit der männlichen Kollegen unterscheidet.

Ingo Richter und Ursula Winklhofer

459

Veränderte Kindheit – veränderte Schule

Daß sich Kindheit verändert hat, belegen empirische Ergebnisse zum Wandel familiärer Lebensformen und -strukturen, zum Armutsrisiko von Familien und Kindern, zum Einfluß der Konsum- und Medienwelt auf den Alltag von Kindern und zu den veränderten Beziehungsstrukturen zwischen Eltern und Kindern sowie innerhalb der Kinder- und Jugendlichengruppen. Derartige Veränderungen sollen in Forderungen nach einer ganzheitlichen Erziehung und einem neuen Verständnis von Bildung als sozialer Arbeit berücksichtigt werden. Weiterführende Reformziele – die kommunikative und sozio-ökologische Öffnung der Schule, der Ausbau informationstechnologischer Bildung und die Autonomie der Schule – erwachsen vor allem angesichts des pädagogisch-sozialen Modernitätsrückstands von Schule und von zukünftigen Bildungsanforderungen.

Andrea Platte

474

Sonderpädagogik in der Regelschule

Erfahrungen einer Sonderschullehrerin im Gemeinsamen Unterricht

Mit dem Gesetz zur Weiterentwicklung der sonderpädagogischen Förderung sind 1995 Grundschulen in NRW für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf geöffnet worden. In einem persönlichen Rückblick berichtet eine Sonderschullehrerin darüber, wie sie in Zusammenarbeit mit einer Grundschullehrerin neue Formen des Lehrens und Lernens entwickelt und erprobt hat. Aus den positiven Erfahrungen werden Folgerungen für die weitere Arbeit abgeleitet.

Kontroverse:

485

Über den Umgang mit der nationalsozialistischen Vergangenheit in der Erziehungswissenschaft: Erich Weniger

Mit ihrem Beitrag unter dem Titel „In der Entscheidung gibt es keine Umwege“ – Zwei Pädagogen reagieren auf ihre Amtsenthebung 1933: Erich Weniger und Adolf Reichwein“ hatte Barbara Siemsen schon im Vorfeld der Publikation in Heft 2/97 eine heftige Kontroverse ausgelöst (vgl. die Beiträge von Herrlitz und Mollenhauer in Heft 2/97). – Auch in der Leserschaft haben diese Texte große Resonanz gefunden. Dabei sind die Meinungen sehr geteilt. (Aus Raumgründen mußte etwas gekürzt werden):

Kurt-Ingo Flessau

485

Gegen Vorverurteilungen in der wissenschaftlichen Diskussion

Der Beitrag von Hans-Georg Herrlitz („Offensive Pädagogik: Vergangenheitsbewältigungen“) wird als redaktionelle Bevormundung zurückgewiesen, hinter der unzulässige Motive vermutet werden.

Theodor Schulze

489

Erich Weniger, Pädagogik und Nationalsozialismus

Aufgrund seiner persönlichen Erfahrungen mit Erich Weniger plädiert einer seiner Schüler für eine differenzierte, verständnisvolle Deutung der damaligen Ereignisse.

Dietrich Hoffmann

497

Gegen eine Renazifizierung Erich Wenigers

Der aktuellen Weniger-Kritik wird vorgeworfen, daß sie komplexe Sachverhalte als „Schwarz-Weiß-Gegensätze“ darzustellen suche, die angemessen nur nach dem „Prinzip des Einerseits-Andersseits“ zu erfassen sind.

Offenbar ist die Erziehungswissenschaft noch weit von einer „gerechten Biographie“ Erich Wenigers wie von einer überzeugenden Kritik der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik insgesamt entfernt; einige methodische Grundlagen einer solchen Analyse werden erörtert.

Günter Schreiner
Weder voreilige Verurteilungen noch einfühlsame Entschuldigungen helfen weiter

513

Eine angemessene Beurteilung der damaligen Ereignisse erfordert eine möglichst genaue und distanzierte Analyse der Bedingungen, unter denen gehandelt werden mußte.

Dieter Wunder
Diese Vergangenheit läßt uns nicht los

515

Welche Bedeutung hat das persönlich-private Verhalten eines Wissenschaftlers für die Bewertung seines Werkes? Und ist es überhaupt möglich, eindeutige Grenzen zwischen notwendiger Wandlung und verwerflichem Opportunismus zu ziehen?

Neuerscheinungen:

519

- Hermann Röhrs: Erinnerungen und Erfahrungen – Perspektiven für die Zukunft. (JöS)
- Oskar Negt: Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche. (D.W.)
- Arno Combe und Thomas Riecke-Baulecke (Hg.): Aufbruch in neue Zeiten. (Döbrich)
- Johannes Schwarte: Rückfall in die Barbarei. (JöS)
- Dagmar Hänsel (Hg.): Handbuch Projektunterricht. (Knoll)
- Gudrun Schönknecht: Innovative Lehrerinnen und Lehrer. (B.G.)
- Elke Nyssen: Mädchenförderung in der Schule. (B.G.)
- Ute Schad: Verbale Gewalt bei Jugendlichen. (B.G.)
- Franz Petermann, Gert Jugert, Uwe Tänzer und Dorothee Verbeek: Sozialtraining in der Schule. (B.G.)
- Christel Hopf und Wulf Hopf: Familie, Persönlichkeit, Politik. (Weiler)

Liebe AbonnentInnen,

leider sehen wir uns gezwungen, ab 1998 die Bezugspreise dieser Zeitschrift zu erhöhen. Ab 1. Januar 1998 kostet das Abonnement DM 88,-. Die Versandkosten betragen DM 8,- im Inland, im Ausland unverändert DM 20,-.

Wir hoffen auf Ihr Verständnis.
Juventa Verlag

„Die Deutsche Schule“ (Schools in Germany)

Content of Volume 89, 1997, No. 4

Offensive Pedagogy:

Bettina Girgensohn

406

Do we need a new women's movement?

It is sometimes said that much, if not all, has already been accomplished to gender equality of rights.. However it is to be insisted that much still needs to be done before actual gender equalization will be realized. This is true also in regard to pedagogical issues.

Doris Lemmermöhle

410

Planning profession and career in social modernizing processes

New challenges to young women and men as well as to schools

Regarding the planning of profession and career of young women and men, traditional patterns and examples have lost their significance in the course of social modernizing processes. Young people are obliged to design and create their own biography. Nevertheless, pupils are choosing not only contradictory and dual tasks, but, moreover, even gender specifically differing tasks when planning their profession and career.

Ulf Preuss-Lausitz

429

Postmodern gender role socialization and school pedagogy

Socialisation conditions of children and youngsters, of boys and girls, have changed considerably: traditional patterns can no longer determine the development of individual personalities. This is also true for those groups that no longer have – or can be given – a common perspective. Instead, adolescents want to try out a number of variants to find or 'invent' the biography of their choice. Accordingly, the communicative, reflexive aspects of school and instruction should be strengthened.

Dietlind Fischer

446

Profession: female teacher

How female teachers are developing professional proficiency

Can the category 'gender' contribute to enlighten the conditions of female work at school, in education and teaching? And might it be possible to find a new definition of professional efficiency? No doubt, female teachers have a specific share in the development of a genuine professional culture which differs from the activities of male colleagues as to external instructing activities and supporting of learning in general.

Ingo Richter und Ursula Winklhofer

459

Changing childhood – changing school

Empirical results concerning the change of family type and structure, the poverty risk for families and children, the influence of consumption and media on the lives of children, the altered relations between parents and children as well as within individual peer groups, all give evidence to changes in childhood. Such changes shall be considered in school reform discussions demanding a holistic education and a new conception of education as social work. Further aims of reform – opening schools for communicative and socio-ecological affairs, developing information-technological training and to further autonomy of the school – reflect mainly the gap between the pedagogical-social reality in schools and future demands concerning education.

Integrating special education into elementary schools**Erfahrungen einer Sonderschullehrerin im Gemeinsamen Unterricht**

Based on the law concerning the further development of special education (diagnosis and assistance), Northrhine Westfalia has opened elementary schools for children with special educative needs in 1995. A special education teacher relates how she has developed and tested new forms of teaching and learning in cooperation with an elementary school teacher. From her positive experiences conclusions are derived for further activities.

Controversy:

485

On dealing with the national socialistic past in educational science:**Erich Weniger**

Even before it was published, Barbara Siemsen's contribution „In der Entscheidung gibt es keine Umwege“ – Zwei Pädagogen reagieren auf ihre Amtsenthebung 1933: Erich Weniger und Adolf Reichwein“, caused a heavy coontroversy (see the contributions by Herrlitz and Mollenhauer in the same issue, Nr. 2/97). – There has also been a strong and polarized public reaction:

Kurt-Ingo Flessau

485

Versus precipitated condemnation and prejudices in scientific discussion

The contribution of Hans-Georg Herrlitz („Offensive pedagogy: overcoming the political past“) is being rejected as editorial patronizing treatment behind which inadequate motives are suspected.

Theodor Schulze

489

Erich Weniger, pedagogy, and National Socialism

Based on his own experiences made with Erich Weniger, one of his pupils is pleading for a differentiating understanding interpretation of the events in those days.

Dietrich Hoffmann

497

Versus a re-nazification of Erich Weniger

The actual Weniger-criticism is blamed trying to describe difficult problems as „black-and-white contrasits“ which could only be comprehended sufficiently according to the „on the one hand – on the other hand – principle“.

Klaus-Peter Horn und Heinz-Elmar Tenorth

505

Biographical research vs. history of discipline

Obviously, educational history is still far away from a „justified biography“ of Erich Weniger as well as from a convincing criticism of Arts Pedagogy on the whole. Some methodical elements of such an analysis are being discussed.

Günter Schreiner

513

Neither precipitated condemnations nor sympathetic understanding excuses are helpful

An adequate judgement of the events in those days requires an analysis of the conditions according to which one had to deal, as precise and dissociated as possible.

Dieter Wunder

516

This past (i.e. the National Socialism) is still worrying us

What meaning has the private attitude of a scientist towards his work? And is it possible at all to develop unmistakable limits between a necessary alteration and objectionable opportunism?

Berufs- und Lebensgestaltung im gesellschaftlichen Modernisierungsprozeß

Neue Anforderungen an junge Frauen und Männer und an Schule

Für die Berufs- und Lebensgestaltung vieler Menschen galt bis weit in unser Jahrhundert hinein als Norm: Der Sohn wurde, was der Vater war, die Tochter wurde erst einmal nichts, und dann war sie – auch wenn sie erwerbstätig sein mußte oder wollte – in erster Linie Ehefrau, Hausfrau und Mutter. Der Schuster – so ebenfalls die Norm – blieb bei seinen Leisten, die Mutter bei ihren Kindern. Traditionen, Schichtzugehörigkeiten, die geschlechtliche Arbeitsteilung, das Bild vom Mann. „der hinaus muß ins feindliche Leben“, und der „Mutter, die drinnen züchtig waltet“, legten – auch wenn die Wirklichkeit gerade der unteren Schichten den Bildern keineswegs entsprach – weitgehend fest, was jemand war, sein sollte und werden durfte.

Von der Schule wurde in dieser historischen Situation erwartet, die Geschlechter auf die ihnen zugewiesenen unterschiedlichen Aufgaben vorzubereiten und damit die scheinbar natürliche Ordnung zu stützen: Vorbereitung der Jungen auf außerhäusliche berufliche Tätigkeiten, Erziehung und Bildung der Mädchen „für ihren natürlichen Beruf“ in der Familie (Kerschesteiner 1902, zit. n. Mayer 1992, S. 773). Bis in die sechziger Jahre hinein wurde, obwohl die Bildungsansprüche der Frauen und die Erwerbstätigkeit auch von Müttern nicht mehr zu übersehen waren und die berufstätige Frau und Mutter in der DDR längst offizielles Leitbild war, in den Didaktiken in der BRD den Mädchen ein eigenes Kapitel gewidmet (vgl. z.B. für die Geschichtsdidaktik Roth 1955; Ebeling 1965). Sie hielten daran fest, daß das Mädchen „in Zukunft Mutter sein (würde oder) als berufstätige Frau sein Leben fraulich zu gestalten (habe und) daher ... auf seine wesentlich weiblichen Anlagen, Kräfte und Aufgaben hin zu bilden (sei)“ (Richtlinien und Lehrpläne für Volksschulen in NRW, zit.n. Pfister 1988, S. 33). Mädchen bedurften offensichtlich einer „besonderen“ Bildung, für Jungen entwarfen Didaktiken, Richtlinien und Lehrpläne die Alternative – Vater oder berufstätiger Mann – nicht.

Für die Berufs- und Lebensplanung der Jugendlichen des ausgehenden 20. Jahrhunderts haben diese traditionellen Leitbilder an Bedeutung verloren. Vereinseitigende Weiblichkeits- und Männlichkeitsbilder gelten als überholt, Schichtzugehörigkeiten und Geschlechtergrenzen als überwindbar. Junge Frauen und junge Männer können und/oder wollen ihre Le-

bensentwürfe und ihr Handeln immer weniger an vorgegebenen Mustern, verbindlichen Normen und Regeln orientieren. Sie wollen bzw. müssen, das „biographische Regime“ ihres Lebens selbst in die Hand nehmen (vgl. Beck 1986, Beck-Gernsheim 1994). Die „Eigenverantwortlichkeit für die individuelle Biographie“ wird, so Baethge, „zum entscheidenden Differenzierungskriterium zwischen modernen wohlfahrtsstaatlichen Gesellschaften und früheren Gesellschaftsformationen gemacht“ (Baethge 1995, S. 438).

Was resultiert daraus für die Berufs- und Lebensgestaltung von jungen Frauen und Männern einerseits, für schulische Bildungsprozesse und didaktische Lernarrangements, die Schülerinnen und Schüler in dieser biographischen Phase unterstützen wollen und sollen, andererseits? Verlieren angesichts der sich in den letzten Jahrzehnten beschleunigenden Individualisierungs- und Pluralisierungsprozesse und der Norm gleicher Bildungs- und Qualifizierungschancen für die Geschlechter die Geschlechterverhältnisse und die damit verbundenen Geschlechterdifferenzen und -hierarchien ihre Bedeutung für die Berufs- und Lebensgestaltung? Gelten die am „Berufsmenschen“ ausgerichteten schulischen Lernprozesse nun gleichermaßen und unterschiedslos für Schülerinnen und Schüler? Ist denjenigen zuzustimmen, die im Hinblick auf schulische Lernprozesse für eine „Entdramatisierung der Geschlechterverhältnisse“ (Faustich-Wieland/ Horstkemper 1995, S. 240ff. mit Bezug auf Goffman) plädieren, und zwar gerade im Interesse der Aufhebung von Geschlechterhierarchien?

Entgegen den sich in diesen Fragen andeutenden Annahmen und Hoffnungen wird hier die These vertreten, daß sich Berufsfindung und Lebensgestaltung für die Jugendlichen nicht nur als widersprüchliche und doppelte, sondern auch als (noch) geschlechterspezifisch unterschiedliche Aufgaben stellen. Erstens stehen den in der Moderne gewonnenen Freiheiten neue Unsicherheiten, Arbeitsmarktabhängigkeiten, institutionalisierte Lebenslaufmuster und weiterhin bestehende traditionelle Arbeitsteilungen gegenüber, die die Handlungsmöglichkeiten erheblich einschränken. Zweitens wird an jede neue Generation nicht nur die Anforderung der Produktion von Gütern und Dienstleistungen gestellt, sondern auch die Anforderung der Sicherung der generativen Versorgungsleistungen. Drittens existieren in einem „kulturellen System der Zweigeschlechtlichkeit“ (Hagemann-White 1984) die Lebensentwürfe und Handlungsmöglichkeiten der Jugendlichen „jenseits aller anderen Einflußfaktoren nie unabhängig von der Kategorie des sozialen Geschlechts und des Geschlechterverhältnisses“ (Dausien 1994, S. 136). Didaktische Entscheidungen und Lernarrangements müssen diesen widersprüchlichen, doppelten und geschlechterspezifisch (noch) unterschiedlichen Aufgaben Rechnung tragen, wenn sie die Probleme, die sich den Jugendlichen in dieser biographischen Phase stellen, nicht verschleiern, sondern „die Menschen stärken (und) die Sachen klären“ (von Hentig 1983) wollen. Dies gilt gerade auch auf der Basis neuerer sozialisationstheoretischer und konstruktivistischer Ansätze, die geschlechtsspezifische Arbeitsteilungen, Geschlechterdifferenzen und -hierarchien als Ergebnis sozialer Konstruktionen und Praktiken sehen (vgl. Bilden 1991; Gildemeister/Wetterer 1992).

Im folgenden Beitrag soll weder ein didaktisches Konzept entwickelt noch der Versuch gemacht werden, einen kritischen Überblick über die vielen bereits vorliegenden Ansätze, Konzepte und Materialien zur Berufsorientierung zu geben.¹ Ich werde vielmehr zunächst den Handlungsrahmen aufzeigen, in dem Berufsfindung und Lebensplanung stattfinden, und dann drei Belege für die o.g. These ausführen: die geringere Verwertbarkeit von Bildungszertifikaten für junge Frauen beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt, die in diesem Kontext stattfindenden „Doing-gender-Prozesse“ und schließlich die unterschiedlichen Anforderungen, die sich aufgrund des gesellschaftlichen Modernisierungsprozesses an die Jugendlichen stellen. Welche didaktischen Konsequenzen daraus für schulische Lernprozesse zu ziehen sind und ob aus der Perspektive der Geschlechterverhältnisse gar ein neuer theoretischer Ansatz resultiert, wird im letzten Teil diskutiert.

Der Text erhebt nicht den Anspruch, der Komplexität und sozialen Differenziertheit der Jugendlichen gerecht zu werden. Er konzentriert sich vielmehr auf die Situation der Jugendlichen, die nach Abschluß der Sekundarstufe I die Schule verlassen. Hinsichtlich der sozialen Differenzierung fokussiert er die Kategorie Geschlecht, wohl wissend, daß auch innerhalb dieser Kategorie die jeweiligen Lebenslagen, Herkunft, Milieus eine gewichtige Rolle spielen. Gleichwohl handelt es sich nicht um einen „sozial interessierten Mythos“ (Liebau 1992), wenn von der Frauenforschung aufgezeigt wird, daß sich innerhalb einer sozialen Gruppe die Diskriminierungen verschärfen, wenn die Betroffenen dem weiblichen Geschlecht zugeordnet werden.

Berufsfindung und Lebensgestaltung im Spannungsfeld von gesellschaftlichen Bedingungen und biographischem Handeln

Handlungsrahmen und Planungshorizonte

Was die Frauenforschung wissenschaftlich belegt, kennen wir alle aus der Alltagserfahrung: Unsere Arbeitswelt ist zweigeteilt: in eine marktförmig gefaßte Arbeitswelt zur Herstellung von Waren und Dienstleistungen und eine nicht marktförmig strukturierte zur Sicherung der generativen Versorgungsleistungen. Beide Arbeitswelten sind – trotz unterschiedlicher Formbestimmtheit, Vergesellschaftungsmodi und Selbstbestimmungsmöglichkeiten – nur mit Bezug auf die jeweils andere Seite angemessen zu erfassen. Sie sind durch die Geschlechterverhältnissen geformt, und die Geschlechter sind ungleich in den beiden Arbeitswelten repräsentiert.

Diese strukturelle Ungleichheit ist – verkürzt gesagt – entstanden mit der „Auflösung des ganzen Hauses“, mit der Lohnarbeit und der bürgerlichen Gesellschaft. Sie wurde ideologisch gestützt durch die „Polarisierung der

1 Dazu verweise ich auf Berichte z.B. der Laborschule Bielefeld (Biermann/Heuser 1994; Henser/Wachendorff 1997), der Gesamtschule Hagen-Haspe (1989), auf den umfassenden Bericht von Elke Nyssen zur Mädchenförderung (1996) sowie auf das didaktische Konzept und die Materialien „Wir werden, was wir wollen“ (vgl. Lemmermöhle-Thüsing u.a. 1992, 1994).

Geschlechtscharaktere“ (Hausen 1976) und bis weit in unser Jahrhundert hinein abgesichert durch ein patriarchales Familien- und Eigentumsrecht (vgl. Beer 1990). In diesem Prozeß wurden Frauen zur Sicherung der generativen Versorgungsleistungen auf den familialen Kontext festgelegt und zugleich – schichtspezifisch unterschiedlich – auf Erwerbsarbeit verpflichtet. Aus betrieblicher Sicht aber waren und sind sie gerade wegen ihrer Verankerung im Reproduktionsbereich für die Randbereiche des Arbeitsmarktes und für bestimmte Rationalisierungsstrategien, wie z.B. Arbeitszeitflexibilisierungen, prädestiniert.

Erwerbsarbeit, auch das ist hinlänglich bekannt, ist in der Bundesrepublik berufsförmig organisiert und fast durchgängig in „weibliche“ und „männliche“ Bereiche aufgeteilt: Zwei Drittel der Männer konzentrieren sich in „typischen“ Männerberufen (bis 20% Frauen) und 30% der Frauen in „typischen“ Frauenberufen (bis 20% Männer). Diese Konzentration hat sich in den letzten 60 Jahren eher verschärft (vgl. Willms-Herget 1985). Gleichwohl ist sie – wie sich u.a. am „Geschlechtswandel“ einiger Berufe ablesen läßt – nicht statisch. Die „frauentypische“ Qualität der sog. Frauenberufe liegt weder in den Arbeitsinhalten der jeweiligen Berufe, noch ist sie an spezifische Fähigkeiten von Frauen gebunden. Die Arbeitsinhalte sowie die den Arbeitskräften jeweils zugeschriebenen spezifischen Fähigkeiten sind vielmehr, wie sozialwissenschaftliche Untersuchungen zeigen, relativ beliebig (vgl. Rabe-Kleberg 1993; Gildemeister/Wetterer 1992; Lemmermöhle-Thüsing u.a. 1994). Die „frauenspezifische“ Qualität gegenüber vergleichbaren männlich dominierten Berufen liegt vielmehr in ungünstigeren Verdiensten, geringeren Aufstiegschancen, höherem Beschäftigungsrisiko und einer geringeren Übertragbarkeit der erworbenen Qualifikationen auf andere Bereiche. Das Sozialprestige eines Berufes ist „nicht eine Folge der gesellschaftlichen Bewertung der Funktion dieses Berufes, sondern eine Folge der Schichtzugehörigkeit der Berufsinhaber und des ihm gesellschaftlich vorgeschriebenen ‘Sozialprestiges’“ (Beck u.a. 1980, S. 44). In der ökonomischen und ideologischen Bewertung frauendominierter Berufe spiegelt sich bis heute der gesellschaftliche Status von Frauen sowie – aufgrund einer tatsächlichen oder behaupteten Affinität dieser Berufe zum Reproduktionsbereich – „die Abwertung des Reproduktionsbereichs“ (König 1990, S. 332).

Das berufliche Ausbildungssystem stellt das zentrale Bindeglied zwischen den allgemeinbildenden Schulen und dem Arbeitsmarkt dar. Entstanden um die Jahrhundertwende und eng verknüpft mit den damaligen Auseinandersetzungen um den männlichen und weiblichen Sozialcharakter, beinhaltet es in seiner Zweiteilung von schulischer und dualer Berufsausbildung das ‘gender-Prinzip’ von Arbeitsmarkt und Familie bereits organisatorisch. Es ist nicht übersehbar, so Helga Krüger, „daß sich hier explizit als Lebenslaufprogramm materialisiert vorfindet, was sich im späteren Lebensweg verfestigen soll: die geschlechtsdifferente Zuordnung von Mädchen und Jungen zu Familie und Arbeitswelt“ (Krüger 1995, S. 210).

Berufsfindung und Lebensgestaltung der Jugendlichen finden innerhalb dieses hier nur grob skizzierten Handlungsrahmens statt. Er determiniert zwar nicht die Berufs- und Lebensplanung, wird aber auf der subjektiven Ebene

als orientierender Planungshorizont und auf der strukturellen Ebene durch die Herausbildung bestimmter Muster von Lebensphasen und Statuspassagen wirksam. In diesem Handlungsrahmen hängen die Chancen und Risiken der Berufsfindung vor allem davon ab, ob und welche Integrations- und Partizipationschancen den Jugendlichen auf dem Ausbildungsstellen- und Arbeitsmarkt jeweils aktuell gegeben sind und wie die Jugendlichen die widersprüchlichen Anforderungen, Chancen und Gefährdungen der Berufs- und Arbeitswelt subjektiv wahrnehmen und interpretieren, wie sie ihre Erfahrungen mit einer sich verändernden Lebens- und Arbeitswelt verarbeiten und welche Handlungsstrategien sie entwickeln.

Zur aktuellen Situation beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt

„Wenn die Arbeitsgesellschaft zum Problem wird, dann muß auch die Jugendphase als Phase der biographischen Vorbereitung auf diese Gesellschaft zum Problem werden“ (12. Shell-Jugendstudie 1997, S. 13). Angesichts von über 4 Millionen Erwerbslosen ist die Arbeitsgesellschaft zum Problem geworden. Angesichts des Abbaus von Ausbildungsplätzen von 32% zwischen 1987 und 1995² und des Anstiegs der BewerberInnenzahlen – von 1993 zu 1994 um 7,3% in den alten und 17,5% in den neuen Bundesländern (Jost 1995, S. 75) – und angesichts von über 200.000 Jugendlichen, die im August 1997, d.h. vier Wochen vor Beginn des neuen Ausbildungsjahres noch ohne Ausbildungsplatz sind, ist die Übergangsphase für viele Jugendliche mit dem Risiko verbunden, keinen oder nicht den gewünschten Ausbildungsplatz zu finden. Statt der Aussicht auf Ausbildung und Erwerbsarbeit, über die die Jugendlichen materiell und sozial in die Gesellschaft integriert werden, drohen – nicht mehr nur für Randgruppen – Erwerbslosigkeit, prekäre Beschäftigungsverhältnisse und risikoreiche Unterbeschäftigung. Zugleich läßt sich immer schwieriger ausmachen, welche Ausbildungen und Qualifikationen angesichts schneller technischer und arbeitsorganisatorischer Veränderungen zukünftig gebraucht werden. Die neue Shell-Jugendstudie belegt, daß die Angst vor Erwerbslosigkeit das größte Problem der weiblichen und männlichen Jugendlichen in den alten wie den neuen Bundesländern ist. Es rangiert damit vor den klassischen Problemen wie Partnerwahl, Identitätsfindung und Verselbständigung (vgl. Shell-Jugendstudie 1997, S. 14).

Diese prekäre Lage gilt für alle Jugendlichen, die nach Abschluß der Sekundarstufe I einen Ausbildungsplatz suchen, in besonderer Weise aber für die weiblichen. Geschlechterspezifische Ungleichheiten beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt lassen sich allerdings nicht mehr mit dem traditionellen Muster einer im Vergleich zu männlichen Jugendlichen geringeren oder anderen Vorbildung von Frauen erklären: Junge Frauen beginnen ihren beruflichen Lebensweg auf gleichem oder vergleichbarem Status in bezug auf Bildung und Qualifikation wie männliche Jugendliche. Ihre schulischen Noten und Abschlüsse, d.h. die für den Berufseinstieg nötigen Voraussetzungen sind ebenso gut, wenn nicht sogar besser als die ihrer

2 Während die Ausbildungsquote der Betriebe Mitte der achtziger Jahre noch bei 7% lag, liegt sie 1995 bei gut 4% (Berufsbildungsbericht 1996, S. 9).

männlichen Mitbewerber um Ausbildungs- und Arbeitsplätze (vgl. Rodax/Rodax 1996). In der Sekundarstufe II sind die Schülerinnen in den alten Bundesländern mit 53%, in den neuen Bundesländern mit ca. 60% überrepräsentiert.³

Inhaltlich gelten berufsorientierender Unterricht, Betriebserkundungen und Betriebspraktika in der Sekundarstufe I inzwischen gleichermaßen für Schülerinnen und Schüler. An vielen Schulen werden seit Jahren große Anstrengungen unternommen, um Schülerinnen für solche Berufe und Tätigkeiten zu gewinnen, in denen sie bisher unterrepräsentiert sind und die angeblich oder tatsächlich bessere Zukunftsperspektiven versprechen.⁴

Dennoch gilt weder das meritokratische Prinzip für junge Frauen, noch sind die inhaltlichen Anstrengungen der Schule von nennenswertem Erfolg gekrönt: Während unter den BewerberInnen um Ausbildungsplätze 50% junge Frauen sind, finden sich 1995 unter denjenigen, die einen Ausbildungsplatz im dualen System erhalten, nur noch 40,4% Mädchen (1987 waren es noch 42,1%), in den neuen Bundesländern sogar nur 37,5% (vgl. Berufsbildungsbericht 1997, S. 62). Junge Frauen müssen sich häufiger als junge Männer um Ausbildungsplätze bewerben, münden seltener in ihren Wunschberuf ein und sind weitaus häufiger gezwungen, in schulische oder außerbetriebliche Ausbildungen auszuweichen (vgl. Rodax/Rodax 1996, S. 93; Berufsbildungsbericht 1996, S. 96). In den schulischen Berufsausbildungsgängen dominieren mit 70% weiterhin die weiblichen Jugendlichen. Dies bedeutet in der Regel höhere Allgemeinbildungsvoraussetzungen, finanzielle und lebenszeitliche Einbußen durch längere Ausbildungszeiten, und es „bringt die jungen Frauen bildungsbiographisch bereits nahe an das heiratsfähige Alter heran“ (Krüger 1995, S. 211).

Seit Jahrzehnten münden – wie die Berufsbildungsberichte eindrücklich und jetzt auch für die neuen Bundesländer belegen – junge Frauen mehrheitlich in ein im Vergleich mit jungen Männern enges, zumeist frauendominiertes Berufsspektrum ein.⁵ Frauen- und Mischberufe korrespondieren mit

3 Vieles spricht allerdings dafür, daß diese Zahlen nicht allein dem Bildungshunger der Mädchen geschuldet, sondern auch darauf zurückzuführen sind, daß junge Frauen keinen Ausbildungsplatz finden oder antizipieren, daß von ihnen eine im Vergleich zu den männlichen Mitkonkurrenten um Ausbildungs- und Arbeitsplätze höhere Qualifikation erwartet wird.

4 Bei den speziell für Mädchen in der Schule angebotenen Technikkursen wird allerdings zumeist übersehen, daß die Vorbehalte der Mädchen weniger in der Technikdistanz als vielmehr in der Männerdominanz, der Befürchtung, in diesen Berufen nicht anerkannt zu werden bzw. die Leistungsfähigkeit als Frau immer wieder unter Beweis stellen zu müssen, in den antizipierten und tatsächlich im Vergleich zu Jungen geringeren Berufschancen sowie der Befürchtung sexueller Belästigung liegen (vgl. Lemmermöhle-Thüsing u.a. 1992, S. 64ff.).

5 Während männliche Jugendliche in den handwerklichen, den technischen, industriellen Berufen sowie bei den gehobenen kaufmännischen Tätigkeiten dominieren, nehmen Helferinnen-, Friseur- und Verkäuferinnenberufe bei den jungen Frauen die oberen Rangplätze ein.

deutlich höheren Anforderungen an die Schulbildung als reine Männerberufe (Berufsbildungsbericht 1997, S. 124) und in der Regel zugleich mit niedrigeren Verdiensten und Aufstiegschancen. Die Hoffnung, daß junge Frauen in größerem Umfang in männerdominierte gewerblich-technische Berufe einmünden und hier bessere Zukunftsperspektiven als in frauen-dominierten Berufen erhalten, hat sich nicht eingelöst. Selbst wenn sie Zugang zu diesen Berufen erhalten, finden sie sich scheinbar „natürlich“ in den Bereichen wieder, die für männliche Jugendliche nicht mehr attraktiv und den Berufen mit den geringeren Chancen zuzurechnen sind. Inzwischen ist der Anteil von weiblichen Auszubildenden in gewerblich-technischen Berufen insgesamt rückläufig. Betrug er 1992 noch 8,6%, so liegt er 1994 bei 8%. Der Berufsbildungsbericht 1996 geht davon aus, „daß eine weitere Ausweitung des Frauenanteils in gewerblichen Berufen eher unwahrscheinlich ist“ (Berufsbildungsbericht 1996, S. 56). Dagegen ist „insgesamt in Berufen mit personenbezogenen Dienstleistungen eine Verschiebung der geschlechtstypischen Zuschreibungen und Präferenzen zugunsten von Männern zu verzeichnen ... Der ‚Einbruch‘ von Männern in Frauenberufe (ist) gut vorbereitet“ (Rabe-Kleberg 1993, S. 217), und zwar ohne daß die Schule besondere Kurse zur Vorbereitung der Schüler dafür eingerichtet hätte.

An der zweiten Schwelle, beim Übergang von der Ausbildung in das Beschäftigungssystem, zeigt sich, daß auch hier das Risiko für weibliche Jugendliche höher ist als für männliche. Insgesamt stieg der Anteil derjenigen Jugendlichen, die nach erfolgreicher dualer Ausbildung erwerbslos werden, von 12% (1991) auf 19% (1995) in den alten und sogar auf 36% in den neuen Bundesländern (vgl. Berufsbildungsbericht 1997, S.109). Junge Frauen in den neuen Bundesländern waren (1995) nach einer dualen betrieblichen Ausbildung doppelt so häufig erwerbslos wie betrieblich ausgebildete Männer und dreifach so häufig, wenn außerbetriebliche Ausbildungen einbezogen werden (vgl. Berufsbildungsbericht 1996, S. 97).

Schon diese wenigen und nur sehr groben Daten sind Hinweise darauf, daß sich die Bildungsanstrengungen und -vorsprünge der weiblichen Jugendlichen offensichtlich „im ‚Bermuda-Dreieck‘ auf dem Weg in den Arbeitsmarkt (verlieren)“ (Krüger 1995, S. 208). Während in der Schule noch weitgehend gleiche Lernchancen für beide Geschlechter gelten – auch wenn die Koedukationsforschung durchaus Benachteiligungen für Mädchen in der Schule aufgedeckt hat (vgl. zusammenfassend Faulstich-Wieland/Horstkemper 1996) –, erweist sich innerhalb des vorherrschenden hierarchischen Ordnungssystems „die Positionszuweisung der Geschlechter als Konstante gegenüber dem Gleichmacher Qualifikation“ (Teubner 1992, S. 46).

Während die genannten Daten deutlich machen, daß beim Übergang von der Schule in das Ausbildungs- und Beschäftigungssystem nicht nur Leistung zählt, sondern auch Geschlecht, dokumentieren empirische Untersuchungen auf der subjektiven Ebene der Berufsmotivation in der Jugendphase eine weitgehende Angleichung der Geschlechter. Junge Frauen und Männer verfolgen in dieser biographischen Phase mehrheitlich einen berufs-zentrierten Lebensentwurf, der auf die „doppelte Zweckstruktur der Berufsarbeit“ (Heinz 1995, S. 59) ausgerichtet ist: auf den Aspekt der Arbeitsinhalte und auf den Verwertungsaspekt. Der Bezug auf berufliche

Arbeit ist bei der überwiegenden Mehrheit der jungen Frauen längst zu einem eigenständigen Motiv geworden, auch wenn sie stärker als junge Männer ein zwischen Beruf und Privatleben ausbalanciertes Lebenskonzept betonen (vgl. Baethge u.a. 1988). Ein solches Lebenskonzept entspricht nicht nur ihren Wünschen, sondern auch der für die weibliche Biographieplanung inzwischen geltenden Norm der doppelten Lebensführung (vgl. Geissler/Oechsle 1996).

Die doppelte Orientierung der meisten jungen Frauen auf Beruf und Kinder, die Relevanz, die sie inzwischen der Erwerbsarbeit in ihren Lebensentwürfen geben bzw. – aufgrund der auch für sie geltenden Arbeitsmarktindividualisierung – zunehmend geben müssen, bricht sich allerdings an der Trennung von Erwerbs- und Privatsphäre, an den strukturellen Bedingungen des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes und an Normen, nach denen noch immer vorrangig den Frauen die Verantwortlichkeit für die Haus- und Familienarbeit zugewiesen wird und Arbeitskräfte letztlich als (erwerbs)lebenslang und zeitlich flexible Erwerbstätige ohne familiäre Verpflichtungen gedacht sind.

Mit der Angleichung der Bildungsvoraussetzungen und der beruflichen Motivationen der jungen Frauen und Männer in der Jugendphase gewinnt die Frage an Bedeutung, wie sich im Kontext von Berufsfindungs- und Übergangsprozessen die „objektiven“ Bedingungen und die in sie eingelassenen Geschlechterverhältnisse mit den subjektiven Orientierungen und Erfahrungen im biographischen Handeln junger Frauen verbinden. Diese Frage, die sich nicht mit statistischen Daten beantworten läßt, stand im Mittelpunkt einer umfassenden siebenjährigen Längsschnittstudie zur Berufs- und Lebensgestaltung junger Frauen. Ein Ziel dieser Studie war herauszufinden, in welcher Weise die Kategorie Geschlecht in diesem Prozeß wirksam wird. Eine Antwort auf diese Frage kann Hinweise auf Regeln und Mechanismen der Herstellung und Veränderung von Geschlechterdifferenzen und -hierarchien geben. Dies ist insbesondere aus pädagogisch-didaktischer Perspektive relevant, weil Bildungsprozesse nicht unmittelbar auf Strukturen und Bedingungen Einfluß nehmen können, sondern es mit den Menschen zu tun haben, die diese Strukturen reproduzieren oder verändern wollen oder sollen.

Biographisches Handeln junger Frauen im Spannungsfeld von gesellschaftlichen Bedingungen und subjektiver Verarbeitung

Im Rahmen der erwähnten Längsschnittstudie wurden junge Frauen von 1988 bis 1995 jeweils viermal interviewt.⁶ Theoretisch bezieht sich die Studie u.a. auf die im angloamerikanischen Sprachraum entwickelten, inzwischen aber auch in der deutschen Frauenforschung stark rezipierten Konzeptionen der „sozialen Konstruktion von Geschlecht“. Diese Konzeptionen gehen im Kern davon aus, daß Geschlecht weniger etwas ist, was Menschen im Sinne einer Eigenschaft haben oder ihnen einfach als Rolle übergestülpt wird, als vielmehr etwas, was in zweigeschlechtlich struktu-

6 Zu dieser Längsschnittstudie und zu dem hier nur kurz skizzierten „Beispiel Dagmar“ siehe ausführlich Lemmermöhle 1997.

rierten Gesellschaften in jeweils spezifischen historischen und situativen Kontexten (inter-)aktiv hergestellt und bestätigt wird, gleichwohl aber den „Schein der Natürlichkeit“ hat (vgl. z. B. West/Zimmerman 1991; Gildemeister/Wetterer 1992). Geschlecht wird aus dieser Perspektive als ein Handeln gesehen und Geschlechtlichkeit als etwas, was sich in einem System der Zweigeschlechtlichkeit jeder und jede einzelne aneignen muß.

Im folgenden soll am Beispiel von Dagmar, einer der jungen Frauen aus der Längsschnittstudie, das im Kontext von Berufsfindungs- und Lebensgestaltungsprozessen wirksam werdende Zusammenspiel von „objektiven“ Bedingungen und „subjektiven“ Verarbeitungen vorgestellt werden.

Dagmar – Vom „Traumberuf Tischlerin“ zur „Familie als Aufstieg“

Beim Erstinterview besucht Dagmar die 8. Klasse einer Hauptschule. Sie gehört damit zu der Gruppe von Jugendlichen, deren Ausbildungschancen in den letzten Jahren im Zusammenhang mit der Krise des Arbeitsmarktes und aufgrund des Trends zu höheren Schulabschlüssen einerseits und des Anstiegs der Qualifikationsanforderungen von seiten der Arbeitswelt andererseits gesunken sind. Dagmar entwickelt in dieser biographischen Phase einen berufsorientierten Lebensentwurf, in dem arbeitsinhaltliche und Verwertungsaspekte gleichermaßen Bedeutung haben. Für sie besteht kein Zweifel daran, daß eine qualifizierte Berufsausbildung für weibliche Jugendliche ebenso wichtig ist wie für männliche. Von der Chancengleichheit der Geschlechter ist sie überzeugt. Kinder werden von ihr, wenn überhaupt, auf die Phase nach der beruflichen Konsolidierung projiziert.

Dagmar gibt ihren Traumberuf „Tischlerin“ schon in der 8. Klasse auf. Sie befürchtet, als Frau nach der Ausbildung keinen Arbeitsplatz als Tischlerin zu bekommen. In der Abwägung zwischen arbeitsinhaltlichen und Verwertungsinteressen dominieren bei Dagmar die letzteren. Sie entscheidet sich für den Beruf der Druckvorlagenherstellerin, schreibt über 20 Bewerbungen, aber ohne Erfolg. Dagmar verarbeitet diese Erfahrung – dabei erneut ihrem Verwertungsinteresse folgend – entsprechend der Devise: „Hauptsache eine Lehrstelle“. Sie mündet 1991 in eine Ausbildung als RENO-Gehilfin (Rechtsanwalts- und Notargehilfin) ein und gerät damit in ein „typisch“ weibliches Handlungsfeld, das der „Gehilfin“, sowie in einen Beruf mit fast 100% weiblichen Auszubildenden, niedrigem Verdienst, fehlenden Aufstiegschancen und geringem gesellschaftlichen Status. Dieser Beruf entspricht weder ihren arbeitsinhaltlichen noch ihren Verwertungsinteressen. Entgegen ihren Interessen stellt sich über den Ausbildungsstellenmarkt die Geschlechterordnung her. Mit dieser Erfahrung gewinnt für Dagmars biographisches Handeln die Kategorie Geschlecht an Bedeutung. Sie erfährt sich in ihrem Ausbildungsberuf als „billige Tippse“ und überträgt diese Erfahrung auf alle frauendominierten Berufe, die sie als eintönig und nicht leistungsorientiert abwertet, während sie männlich dominierte Berufe aufwertet. Sie will beweisen, daß sie auch als Frau etwas leisten kann: „Weil ich mich behaupten will, daß ich sagen will, ich kann das auch, auch wenn ich ne Frau bin“. Um dies zu beweisen, scheint ihr eine extreme Männerdomäne am geeignetsten, die Bundeswehr. Indem sie sich auf solche Beweise einläßt, wird Frau-Sein innerhalb der bestehenden ge-

schlechterhierarchischen Machtverhältnisse als Unterordnung symbolisch vollzogen, von der Teilnahme an männlicher Dominanz wird Aufwertung erwartet.

Zugleich gewinnt in dieser für sie enttäuschenden Situation als RENO-Auszubildende die Familienperspektive an Bedeutung. Während es Dagmar beim Erstinterview als „Lebensvergeudung“ erscheint, sehr früh Kinder zu bekommen, und sie im Zweitinterview Kinderwünsche ganz aufgibt, weil Kinder berufliche Perspektiven und eigene Freiheiten beschneiden, sieht sie jetzt in Kindern, die sie sehr bald bekommen möchte, „ne neue Lebensaufgabe“.

Dagmar bricht ihre Ausbildung als RENO-Gehilfin ab und beginnt als Zeitsoldatin. Sie versucht über immense Leistungsanstrengungen zu zeigen, daß auch eine Frau in einer Männerdomäne erfolgreich sein kann, und sie wird zugleich in den Konflikt verstrickt, das gleiche zu leisten wie ein Mann, obwohl sie eine Frau ist, und eine Frau zu bleiben, obwohl sie das gleiche leistet wie ein Mann. Sie besteht bei der Bundeswehr auf Anhieb den Führerschein Klasse II, was keinem der mitbeteiligten Männer ohne Nachprüfung gelingt. An ihrem Stationierungsstandort aber wird die Geschlechterhierarchie wiederhergestellt: „Da durften die Männer sofort Straßentransporter fahren ... und wir Frauen, wir durften dann den Bulli fahren oder Golf, weil zum LKW-Fahren sind wir ja zu doof“. Statt expliziter Ausschlußregeln greifen informellere, subtilere Formen der Inszenierung von Differenz, unabhängig von Fähigkeiten und erworbenen Qualifikationen. Das „Gleichheitstabu“ (Wetterer 1995), demzufolge die Geschlechter tun und lassen können, was sie wollen, wenn es nur verschieden ist, wird durch die Unterscheidung von LKW und Bulli eingelöst.

Während Dagmar auf der einen Seite um ihre berufliche Anerkennung kämpfen muß, um die jeweils aktuelle Form der Geschlechterdifferenz und die damit verbundenen Hierarchien wieder außer Kraft zu setzen, muß sie sich auf der anderen Seite gerade deshalb mit dem Vorwurf von männlicher Seite auseinandersetzen, „nicht mehr genug Frau, sondern ein ‘Mannweib’ zu sein“. Dagmar wird mit dem „Imperativ der geschlechtlichen Identifizierbarkeit“ (Wetterer 1995) konfrontiert und sieht sich zur Inszenierung von Weiblichkeit gezwungen. Sie bedient sich dafür der kulturell üblichen Mittel, läßt ihre bei Eintritt in die Bundeswehr kurzgeschorenen Haare wieder wachsen und zieht sich im Privatbereich „sexy“ an.

Nach eineinhalb konfliktreichen Jahren bei der Bundeswehr entscheidet sich Dagmar für ein Kind. Die „Umorientierung“ auf Familie bietet ihr eine gesellschaftlich akzeptierte Möglichkeit, dem Druck widersprüchlicher Anforderungen auszuweichen. Ob und wie sie ihren zunächst verfolgten Lebensentwurf zu einem späteren Zeitpunkt wieder aufnehmen wird oder aufnehmen kann, läßt sich gegenwärtig nicht sagen. Ohne abgeschlossene Berufsausbildung und ohne eigenständiges Einkommen allerdings gerät sie zunächst – selbst entschieden und doch nicht ohne Zwang – in die in einer Gesellschaft mit einer geschlechterhierarchischen Arbeitsteilung für Frauen typische „Falle“.

Einige der Erfahrungen, die Dagmar in ihrem Berufsfindungs- und Lebensgestaltungsprozeß macht, treffen gleichermaßen für männliche Ju-

gendliche zu. Auch von ihnen erhalten viele nicht den gewünschten Ausbildungsberuf, auch sie müssen sich umorientieren, finden nach der Ausbildung keinen Arbeitsplatz. Berufsfindung – dies läßt sich daran deutlich machen – ist keineswegs – wie der Begriff Berufswahl unterstellt – Resultat allein von Subjektleistungen und rationalen Abwägungsprozessen, sondern von Zwängen und Motiven, von strukturellen und konjunkturellen Bedingungen und eigenen Entscheidungen.

Andere Erfahrungen und Verarbeitungsweisen aber sind an das soziale Geschlecht gebunden. Für männliche Jugendliche macht es in einem geschlechterhierarchischen System keinen Sinn zu sagen: „Ich will beweisen, daß ich auch als Mann etwas leisten kann.“ Von einem Wechsel aus einem männerdominierten in einen frauendominierten Beruf allein können männliche Jugendliche keine Aufwertung erwarten. Während Dagmars Handeln auf eine Reduzierung der Geschlechterdifferenzen und -hierarchien ausgerichtet sein muß, um vom Statusvorteil des männlichen Geschlechts zu profitieren, fällt dem „überlegenen Geschlecht“ stets die Rolle des Differenz-Verstärkers zu ..., denn an der Sichtbarmachung der Differenz hängt auch die Aufrechterhaltung des Statusunterschiedes“ (Wetterer 1993, S. 99). Während für Dagmar die Umorientierung auf Familie eine für Frauen noch gesellschaftlich akzeptierte Lösung ist, liegt darin für junge Männer keine Alternative, die gesellschaftlich anerkannt würde.

An Dagmars Beispiel läßt sich deutlich machen, daß im Prozeß der Berufsfindung und der Übergänge in das Beschäftigungssystem durch das Zusammenspiel von strukturellen, konjunkturellen und normativen Vorgaben einerseits und von individuellen Lebensentwürfen, Erfahrungen und deren Verarbeitung andererseits ein Doing-gender-Prozeß stattfindet. In diesem Prozeß werden Geschlechterdifferenzen und -hierarchien sowohl aufgehoben als auch neu formuliert. Die Berufs- und Lebensplanung junger Frauen ist gleichzeitig durch Anpassungs- und Widerstandspotentiale gekennzeichnet, und Frauen sind darin weder defizitär noch ausschließlich Opfer struktureller und konjunktureller Bedingungen. Dagmars Eintritt in die Bundeswehr – wie immer man ihn auch bewerten mag –, ihre Leistungsanstrengungen lassen sich als Vorgang der Dekonstruktion von Geschlechterdifferenzen und als Widerstand gegen traditionelle Geschlechterhierarchien lesen. Mit dem gleichen Schritt aber baut sie sich durch Übernahme der Abwertung frauendominierter und Aufwertung männerdominierter Berufe zugleich in die bestehenden Geschlechterhierarchien ein. Durch den Fokus auf Geschlecht als ein Handeln werden „aus den Opfern des Patriarchats ... durchaus unterschiedliche Konstrukteurinnen ... ihrer je eigenen Biographie“ (Breitenbach/Hagemann-White 1994, S. 258). Gleichwohl sind die Konstruktionen nicht beliebig. Die Akteurinnen und Akteure können sich in einem kulturellen System der Zweigeschlechtlichkeit nicht der Anforderung entziehen, „daß jedermann und jedefrau, und zwar zu jeder Zeit und möglichst unmißverständlich, geschlechtlich richtig identifizierbar sein muß, will er/sie nicht als kompetente InteraktionsteilnehmerIn mehr oder weniger gravierende Sanktionen heraufbeschwören“ (Wetterer 1995, S. 237).

Neue Anforderungen an die Berufs- und Lebensgestaltung der Jugendlichen

Berufsfindung stellt an beide Geschlechter die Anforderung, sich mit den Chancen und Risiken auf dem Arbeitsmarkt, mit den Unsicherheiten der Bedarfsprognosen, mit dem Wandel der Berufe und der Qualifikationsanforderungen auseinanderzusetzen. Für weibliche Jugendliche aber bedeutet dies auch die Konfrontation mit einem geschlechterhierarchisch segmentierten Ausbildungs- und Arbeitsmarkt, mit einer an der vorherrschenden männlichen Erwerbsbiographie orientierten beruflichen Arbeit und – insbesondere wenn sie die sozial gesetzten Grenzen verlassen wollen – mit dem „Imperativ der geschlechtlichen Identifizierbarkeit“ und dem „Gleichheitstabu“. Allen Individualisierungs- und Pluralisierungstendenzen zum Trotz unterliegen die Berufs- und Lebensplanungen junger Frauen einer „doppelten Vergesellschaftung in Beruf und Familie“ (Becker-Schmidt 1987), die „in spezifischer Weise sowohl die äußere Struktur des Lebenslaufs als auch die subjektive biographische Binnensicht prägt“ (Dausien 1994, S. 137). Männer dagegen organisieren ihre Lebensentwürfe früher wie heute um das Erwerbsleben herum und können sich dabei (noch) auf Familie stützen.

Was sich hier allerdings auf der Erscheinungsebene als geschlechterspezifisches Problem zeigt, ist im Kern ein gesellschaftliches Problem: Die Reproduktion moderner Gesellschaften beruht „auf zwei Säulen, der Familie und dem Arbeitsmarkt, aber nicht auf der Zuweisung dieser Säulen nach Geschlecht“ (Krüger 1995, S. 215).

Auch auf der individuellen Ebene haben die Lebensentwürfe und Biographien der Mehrheit der Menschen, der Frauen wie der Männer, zumindest zwei Bezugspunkte: Einen Bezugspunkt bildet die Erwerbsarbeit – trotz der Krise des Arbeitsmarktes und obwohl formell organisierte Arbeit im Zeitbudget moderner Gesellschaften deutlich abnimmt. Einen weiteren Bezugspunkt bilden trotz der Veränderung familialer Lebensformen Partnerschaft, Kinder, Familie. „Das Alltagsleben der Menschen spielt sich in der Polarität zwischen privater Haushaltsführung und kapitalistisch-bürokratisch organisierter Erwerbsarbeit ab. (...) Die normativ vorgegebene Standardbiographie moderner Menschen ist stets auf zwei separate Brennpunkte ausgerichtet – auf das Familienleben und das Berufsleben“ (Kreckel 1993, S. 57). Die Differenz zwischen den Geschlechtern liegt also nicht in generell unterschiedlichen Aufgaben und Bezugspunkten, sondern darin, daß aufgrund der geschlechtlichen Arbeitsteilung Frauen doppelte Verantwortlichkeiten und/oder die Entscheidung für den einen oder den anderen Bereich zugewiesen werden.

Zu ihrer langfristigen Reproduktion allerdings sind moderne Gesellschaften auf eine Veränderung der Geschlechterverhältnisse und einen Wandel der Geschlechterbeziehungen angewiesen: Die traditionelle Arbeitsteilung, die bisher das männliche Erwerbsarbeitsmodell absicherte und die einer Zeit angehörte, „in der die Identität der Geschlechtsrollen noch keiner reflexiven Infragestellung ausgesetzt waren“ (Giddens 1997, S. 193), wird sich künftig kaum noch konfliktlos aufrechterhalten lassen. Auch für Frauen gilt zunehmend – und darin liegt, abgesehen von der Legitimationskrise der ge-

schlechtlichen Arbeitsteilung, die Dynamisierung der Geschlechterverhältnisse – die Arbeitsmarktindividualisierung. Die Scheidungszahlen und die neuen Scheidungsgesetze zeigen, daß die Ehe als Versorgungsinstitution nicht mehr trägt. Je mehr Frauen erwerbstätig sein wollen und/oder sein müssen, um so weniger werden sie in der Lage sein, die Anforderungen, die mit der klassischen Frauenrolle verbunden sind, zu erfüllen: die Versorgung der Kinder, der kranken, alten, pflegebedürftigen Menschen, die Herstellung und Pflege sozialer Beziehungen, die um so notwendiger werden, je weniger die Beziehungen selbst verläßlich und dauerhaft sind und je mehr traditionelle Bindungen ihre Selbstverständlichkeit verlieren (vgl. Beck-Gernsheim 1994, S.115ff.). Damit wird nicht nur die „‘Familienharmonie’ brüchig, (sondern) die frauenbestimmte Seite der männlichen Existenz gerät aus der Balance“ (Beck 1986, S.186).

Durch die Krise des Arbeitsmarktes, bei der es nicht mehr nur darum geht, daß Arbeitsplätze zeitweilig knapper werden, sondern daß viele von ihnen völlig von der Bildfläche verschwinden und „gut ein Drittel der erwerbs- und arbeitsfähigen Bevölkerung auf Dauer ausgegliedert zu werden droht“ (Negt 1997, S. 17), wird allerdings auch die traditionelle „männliche Normalbiographie“ mit ihrer zentralen Orientierung auf und Identifikation über Erwerbsarbeit in Frage gestellt und damit auch die männliche Familienernährerrolle. Unsichere Ausbildungs- und Berufsperspektiven bedrohen auch die männliche Identität und führen zu Verunsicherungen in der Berufs- und Lebensplanung auch der männlichen Jugendlichen.⁷

Gestützt wird diese Argumentation auch durch die nicht mehr zu übersehende Entwicklung der Industriegesellschaft zu einer Dienstleistungsgesellschaft, die sowohl – soweit dies bisher prognostizierbar ist – mit einer Ausweitung der Frauenerwerbstätigkeit als auch mit einer weiteren Vergesellschaftung bisher „privat“ geleisteter Haushaltsarbeit verbunden ist. Bei der Debatte darüber, welche Dienstleistungsgesellschaft wünschenswert ist, „ist über nicht weniger zu entscheiden als über das künftige Verhältnis der Geschlechter und über die zukünftige Form unseres alltäglichen Lebens, also nicht nur über Ökonomisches, sondern über zentrale Aspekte unserer Kultur“ (Häußermann/Siebel 1997, S. 12).

Die aufgezeigten Entwicklungen bergen für beide Geschlechter die Chance neuer Entwürfe und innovativer Lösungen. Die Verunsicherungen können aber auch – vermutlich eher bei Jungen und Männern, die mehr Verluste als Gewinnchancen sehen – zu rigider Abwehr und zum Klammern an traditionelle Stereotype führen (vgl. Bilden 1991, S. 300). Im Hinblick auf ein gleichberechtigtes Geschlechterverhältnis und auf existenzsichernde Erwerbsarbeit für alle sowie auf die sich jeder Generation stellende doppelte Aufgabe gewinnen neue Aushandlungsprozesse zwischen den Geschlechtern, eine neue Ordnung der Geschlechterverhältnisse an Bedeutung, wird die Umverteilung und Neubewertung der gesellschaftlichen Arbeit zu einer entscheidenden Zukunftsaufgabe.

7 1995 hatte in Deutschland nach einer IOS-Studie nur noch jeder fünfte Beschäftigte einen Vollzeitjob mit geregelten gleichbleibenden Arbeitszeiten (DIE ZEIT 2.2.1996).

In der Entwicklung neuer biographischer Möglichkeiten jenseits der traditionellen weiblichen oder männlichen „Normalbiographie“ liegt eine der zentralen Anforderungen für die Berufs- und Lebensplanung sowie die Identitätsfindung der Jugendlichen. In der Aufgabe, sie dabei zu unterstützen, liegt die Herausforderung für die Schule, die auf die Widersprüche und Ambivalenzen der hier aufgezeigten gesellschaftlichen Modernisierungstendenzen bisher m. E. noch völlig unzureichend reagiert.

Herausforderungen an die Schule und die Didaktik

Bildung hat – und damit komme ich auf den Beginn der Ausführungen zurück – zur Konstituierung und Stabilisierung der vorherrschenden Geschlechterverhältnisse und Arbeitsteilungen beigetragen, aber auch zur Verflüssigung der lange Zeit als unveränderbar geltenden Strukturen. Gleichwohl kann Bildung allein die aufgezeigten Probleme der Jugendlichen beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt nicht lösen. Dazu bedarf es vielmehr der Anstrengungen insbesondere von Politik, Wirtschaft und Gewerkschaften. Es wäre allerdings für die Handlungsfähigkeit der Jugendlichen schon viel gewonnen, wenn sie in der Schule lernen könnten, die Zusammenhänge zu durchschauen und die Mechanismen zu verstehen, nach denen soziale Ungleichheiten nicht nur zwischen den Geschlechtern hergestellt werden, und wenn ihnen die Kompetenz vermittelt würde, mit Ungewißheiten und neuen Anforderungen, sei es auf dem Arbeitsmarkt oder im Geschlechterverhältnis, umzugehen.

Aus der bisherigen eher sozialwissenschaftlichen Argumentation zur Berufs- und Lebensgestaltung Jugendlicher in der Moderne ergeben sich in erster Linie Anhaltspunkte für eine erweiterte Funktionsbestimmung von Schule. Den aufgezeigten widersprüchlichen, doppelten und geschlechterspezifisch unterschiedlichen Aufgaben sowie den aus der Krise des Arbeitsmarktes und der Veränderung „privater“ Lebensformen resultierenden Problemen kann eine Schule nicht gerecht werden, die ihre vorrangige Funktion in der Vorbereitung auf die Erwerbsarbeit sieht, die Berufsorientierung vor allem als Hilfe zur Berufswahl (miß)versteht, die einseitig an Arbeit als Erwerbsarbeit und an der inzwischen längst in den Strudel der Veränderung geratenen männlichen Normalbiographie orientiert ist. Eine solche Schule übersieht die doppelte und widersprüchliche Aufgabe, die sich den Jugendlichen stellt, stützt den Schein der Natürlichkeit geschlechterspezifischer Arbeitsteilung und verschleiert die doppelte Vergesellschaftung und Sozialisation junger Frauen. Sie verdeckt damit geradezu die Probleme, deren Bewältigung den Schülerinnen und Schülern in je spezifischer Weise in der Jugendphase in modernen Gesellschaften zugemutet wird.⁸

Eine neues didaktisches Modell, gar eine neue didaktische Theorie allerdings ergibt sich aus den bisherigen Überlegungen bzw. aus der Geschlechterperspektive nicht. Auch im Hinblick auf die Unterstützung der

⁸ Es geht mir nicht darum aufzuzeigen, ob und welche Wirkungen diese Defizite für Schülerinnen und Schüler haben – dazu bedürfte es einer umfassenden und außerordentlich schwierigen Wirkungsforschung. Meine Kritik richtet sich nur darauf, daß Schule die soziale Realität nicht angemessen aufnimmt und darstellt.

Berufs- und Lebensplanung der Jugendlichen im gesellschaftlichen Modernisierungsprozeß bleibt weiterhin das „Lehrer-Schüler-Sache-Verhältnis“ bestimmend. Wohl aber sollte deutlich geworden sein, daß sich dieses Verhältnis auf der konkreten Ebene immer als „LehrerInnen-SchülerInnen-Sache-Verhältnis“ realisiert und daß die für die Berufs- und Lebensgestaltung entscheidenden „Sachen“ nicht unabhängig von den Geschlechterverhältnissen und der sozialen Kategorie Geschlecht zu klären sind. Weder die Schule noch die Didaktik können sich, solange die Zweigeschlechtlichkeit zu den zentralen Ordnungsprinzipien dieser Gesellschaft zählt, der Tatsache entziehen, daß Geschlechtlichkeit von jedem und jeder einzelnen angeeignet und präsentiert werden muß. Sowohl Schule als auch didaktische Entscheidungen müssen berücksichtigen, daß sich die Geschlechterverhältnisse in den Strukturen, in den Erfahrungen und Perspektiven der Menschen manifestieren und zugleich im alltäglichen Handeln immer wieder neu hergestellt werden, anpassend und widerständig, Geschlechterdifferenzen und -hierarchien sowohl überwindend als auch neu formulierend.

Aus der Geschlechterperspektive läßt sich aufzeigen, daß „Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidarisierungsfähigkeit“ (Klafki 1993), Demokratisierung und Humanisierung aller Lebensbereiche, Emanzipation als Befreiung aus Unmündigkeit als Ziele schulischen Lernens noch immer – ernst genommen – ungeheure Ansprüche beinhalten. Es geht weniger um das Neuformulieren didaktischer Theorien als vielmehr darum, längst genannte Ansprüche an die Auswahl von Zielen, Inhalten und an didaktische Vermittlungsprozesse auf das Geschlechterverhältnis und die Berufs- und Lebensgestaltung der Jugendlichen zu beziehen.

Wenn Schule auch hinsichtlich der Berufs- und Lebensgestaltung „die Menschen stärken, die Sachen klären“ will und soll, sind m.E. folgende Überlegungen wichtig:

(1.) Der sich jeder neuen Generation stellenden doppelten Aufgabe und den damit verbundenen doppelten Ansprüchen an die Berufs- und Lebensgestaltung der Jugendlichen kann Schule nur entsprechen, wenn sie den widersprüchlichen und zugleich komplementären Zusammenhang zwischen den beiden Institutionen Arbeitsmarkt und Familie, in welcher unterschiedlicher Form sie sich auch immer realisieren, zum Ausgangspunkt ihrer Funktionsbestimmung macht und die Jugendlichen beiderlei Geschlechts für beide Bereiche qualifiziert.

(2.) Schule kann die Sachen nur klären, wenn sie die Geschlechterverhältnisse in den Erklärungszusammenhang für die unterschiedliche Situation von Mädchen und Jungen beim Übergang von der Schule in das Ausbildungs- und Beschäftigungssystem, von Männern und Frauen in Beruf und Familie einbezieht und von einem um Haus- und Familienarbeit erweiterten Arbeitsbegriff ausgeht (vgl. Lemmermöhle-Thüsing u.a. 1992). Erst auf der Basis eines erweiterten Arbeitsbegriffs werden die widersprüchlichen Zusammenhänge deutlich und wird sichtbar, daß es – wie Häußermann/Siebel aus soziologischer Perspektive argumentieren – bei der Neu- und Umverteilung formeller und informeller Arbeit darum geht, „wie eine Gesellschaft mit ihrem Reichtum umgeht, wie sie ihre Produktionsgewinne verteilt und wie sie ihren Reproduktionsprozeß organisiert“ (Häußermann/Siebel 1997, S. 12).

(3.) Wenn es richtig ist, daß sich durch die Individualisierungs- und Pluralisierungsprozesse traditionelle Weiblichkeits- und Männlichkeitsbilder, weibliche wie männliche Normalbiographien – die im übrigen so normal nie waren – tendenziell auflösen, dann brauchen die Schülerinnen und Schüler bei ihrer Suche nach neuen Formen des Zusammenlebens, bei Problemen und Verunsicherungen der Geschlechtsidentität, bei der Entwicklung neuer biographischer Möglichkeiten geschützte Räume, in denen sie sich mit ihren Verunsicherungen zeigen und nach neuen Orientierungen suchen können, ohne diskriminiert zu werden oder in kaum lösbare Konflikte zu geraten. Schule könnte ein solcher Ort sein, wenn sie selbstverständlich und ohne dabei das eine Geschlecht am anderen zu messen, Räume und Zeiten zur Verfügung stellt, in denen sich die Geschlechter gemeinsam oder getrennt mit ihren Berufs- und Lebensplanungen auseinandersetzen und neue Formen aushandeln können.

(4.) „Die Entschlüsselung dessen, wie Wirklichkeit konstruiert wird, ist die Aufgabe einer reflexiven Wissenschaft. Sie ermöglicht bewußte Gestaltung und Verarbeitung“ (Bilden 1991, S. 290). Auch bei einer wissenschaftsorientierten schulischen Bildung geht es um eine solche „Entschlüsselung“. Weder LehrerInnen noch SchülerInnen können sich der Konstruktion von Geschlecht entziehen, aber sie sollten Einblick haben bzw. erhalten in die Regeln und Mechanismen, die Attribute und Interessen, mit denen Geschlechterdifferenzen und –hierarchien in alltäglichen Interaktionen konstruiert werden (vgl. dazu im Hinblick auf schulische Interaktionen Breidenstein/Kelle 1996).

(5.) Angesichts der Krise auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt muß Schule Schülerinnen und Schüler darin unterstützen, mit Unsicherheiten umzugehen. Mit Unsicherheiten umzugehen, lernen SchülerInnen nicht durch Verleugnung. Das wenigste, was Schule tun kann, ist, die Unsicherheiten der Zukunft aufzudecken und zugleich – denn sonst würde sie nur Angst vermitteln – den Schülerinnen und Schülern „Vertrauen auf die eigenen Fähigkeiten und die Erfahrung von Zuverlässigkeit und Aufrechterhaltung (des) Selbstwertgefühls selbst in Mißerfolgserlebnissen (zu vermitteln)“ (Baethge 1995, S. 436). Insofern muß Schule eine Gegenwelt sein, die Zuverlässigkeit und Sicherheit als eine Basis vermittelt, auf der erst der „Umgang mit bedrohter und gebrochener Identität“ (Negt 1997, S. 227) gelernt werden kann.

(6.) Aus pädagogisch-didaktischer Perspektive geht es vor allem darum, daß die Jugendlichen lernen, sich selbst als AkteurInnen der eigenen Biographie zu begreifen und gesellschaftliche Bedingungen – und dazu gehören auch die Geschlechterverhältnisse – als historisch gewordenen und deshalb veränderbaren Kontext des eigenen Handelns zu erkennen. Historische Rückblicke können aufzeigen, daß die heutigen Bedingungen kein natürliches oder zwangsläufiges Ergebnis historischer Gesetzmäßigkeiten sind, sondern Resultat von interessenbesetzten Entscheidungsprozessen, in denen Alternativen offenstanden, gedacht und versucht wurden, sich aber in den je spezifischen Machtkonstellationen nicht durchsetzen konnten. Wenn z.B. die Geschichte der Entstehung der modernen Lohnarbeit verknüpft wird mit der Geschichte der Erfindung der „modernen Hausfrau“, wenn aufge-

zeigt wird, wie, aus welchen Interessen und mit welchen Folgen aus frauendominierten Berufen männerdominierte wurden oder umgekehrt, können diese Entwicklungen als Ausdruck ökonomischer und patriarchaler Interessen sichtbar und als veränderbar erkannt werden.

(7.) Die für die Berufs- und Lebensplanung benötigten Planungs- und Gestaltungskompetenzen lassen sich allerdings nicht nur über den Kopf vermitteln, sondern sie sind angewiesen auf Erfahrungen. Solange Schule eine Organisation ist, die dem gestaltenden Zugriff der Schülerinnen und Schüler weitgehend entzogen ist, werden die Wahrnehmung von Handlungs- und Gestaltungsspielräumen und die Entwicklung von Gestaltungskompetenzen eher zufällig bleiben. Die Aufgabe, die sich den Jugendlichen stellt, die eigene Biographie zu entwerfen und zu gestalten, erfordert eine Schule, in der Schülerinnen und Schüler nicht nur sporadisch Entscheidungs- und Gestaltungsmöglichkeiten gewährt werden, sondern in der eigene Entscheidungen und eigene Gestaltung gerade gefordert werden, d.h., sie erfordert eine autonome oder zumindest autonomere Schule.

Literatur

- Baethge, Martin / Hantsche, Brigitte / Pckull, Wolfgang / Voskamp, Ulrich (1988): Jugend: Arbeit und Identität. Lebensperspektiven und Interessenorientierung von Jugendlichen. Opladen
- Baethge, Martin (1995): Gesellschaftlicher Strukturwandel und das System Schule – Widersprüche der (bildungs-)politischen Entwicklung. In: Die Deutsche Schule 4/1995, S. 434-442
- Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt a.M.
- Beck, Ulrich/ Brater, Michael/ Daheim, Hansjürgen (1980): Soziologie der Arbeit und der Berufe. Reinbek
- Beck-Gernsheim, Elisabeth (1994): Auf dem Weg in die postfamiliale Familie – Von der Notgemeinschaft zur Wahlverwandtschaft. In: Beck, Ulrich/ Beck-Gernsheim, Elisabeth (Hg.): Riskante Freiheiten, Frankfurt a.M., S. 115-138
- Becker-Schmidt, Regina (1987): Die doppelte Vergesellschaftung – die doppelte Unterdrückung: Besonderheiten der Frauenforschung in den Sozialwissenschaften. In: Unterkirchner, Luise / Wagner, Ina (Hg.): Die andere Hälfte der Gesellschaft. Wien, S. 10-25
- Beer, Ursula (1990): Geschlecht, Struktur, Geschichte: Soziale Konstituierung des Geschlechterverhältnisses. Frankfurt a.M./ New York
- Berufsbildungsbericht 1996, 1997, hg. vom Bundesminister für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie. Bonn
- Biermann, Christine / Heuser, Christoph (1994): Haus- und Familienarbeit als schulisches Lernfeld. Kritisch-koedukative Arbeit an der Laborschule Bielefeld. In: Tornieporth, Gerda / Bigga, Regine (Hg.): Erwerbsarbeit – Hausarbeit. Strukturwandel der Arbeit als Herausforderung an das Lernfeld Arbeitslehre, Hohengehren, S. 167-180
- Bilden, Helga (1991): Geschlechtsspezifische Sozialisation. In: Hurrelmann, Klaus / Ulich, Dieter (Hg.) (1991a): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung, Weinheim u. Basel, S. 279 – 301
- Breidenstein, Georg / Kelle, Helga (1996): Jungen und Mädchen in Gruppen: die interaktive Herstellung sozialer Unterschiede. In: Lenzen, Dieter / Tillmann, Klaus-Jürgen (Hg.): Gleichheit und Differenz. Erfahrungen mit integrativer Pädagogik. Bielefeld, S. 52-63
- Breitenbach, Eva / Hagemann-White, Carol (1994): Von der Sozialisation zur Erziehung. Der Umgang mit geschlechtsdifferenter Subjektivität in der feministi-

- sehen Forschung. In: Jahrbuch für Pädagogik 1994: Geschlechterverhältnisse und die Pädagogik. Frankfurt a.M. / Berlin / Bern / New York / Paris / Wien, S. 249-264
- Dausien, Bettina (1994): Biographieforschung als "Königinnenweg"? Überlegungen zur Relevanz biographischer Ansätze in der Frauenforschung. In: Diezinger, Angelika u.a. (Hg.): Erfahrung mit Methode. Freiburg, S. 129-154
- Ebeling, Hans (1965): Didaktik und Methodik des Geschichtsunterrichts. Hannover
- Faulstich-Wieland, Hannelore/ Horstkemper, Marianne (1995): Trennt uns bitte bitte nicht. Koedukation aus Mädchen- und Jungensicht. Opladen
- Faulstich-Wieland, Hannelore / Horstkemper, Marianne (1996): 100 Jahre Koedukationsdebatte – und kein Ende. In: Ethik und Sozialwissenschaft. Streitforum für Erziehungskultur 7 (1996), Heft 4, S. 509-520
- Geissler, Birgit / Oechsle, Mechthild (1996): Lebensplanung junger Frauen. Zur widersprüchlichen Modernisierung weiblicher Lebensläufe. Weinheim
- Gesamtschule Haspe (Hg.) (1989): Im Stadtteil lernen – Beispiele aus der Praxis. Hagen
- Giddens, Anthony (1997): Jenseits von Links und Rechts. Frankfurt a. M.
- Gildemeister, Regine / Wetterer, Angelika (1992): Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung. In: Knapp, Gudrun-Axeli/ Wetterer, Angelika (Hg.): Traditionen Brüche. Entwicklungen feministischer Theorie. Freiburg, S. 201-254
- Hagemann-White, Carol (1984): Sozialisation: weiblich – männlich? Alltag und Biographie von Mädchen. Opladen
- Hagemann-White, Carol (1992): Berufsfindung und Lebensperspektive in der weiblichen Adoleszenz. In: Flaake, Karin / King, Vera (Hg.): Weibliche Adoleszenz. Zur Sozialisation junger Frauen. Frankfurt a.M. / New York, S. 64-83
- Häußermann, Hartmut/ Siebel, Walter (1997): Wege in die Dienstleistungsgesellschaft, Frankfurter Rundschau 14.8.1997, S.12
- Hausen, Karin (1976): Die Polarisierung der „Geschlechtscharaktere“ – Eine Spiegelung der Dissoziation von Erwerbs- und Familienleben. In: Conze, Werner: Sozialgeschichte der Familie in der Neuzeit Europas. Schriftenreihe des AK für moderne Sozialgeschichte. Band 21. Stuttgart, S. 363-393
- Heinz, Walter R. / Krüger, Helga u.a. (1985): "Hauptsache eine Lehrstelle". Jugendliche vor den Hürden des Arbeitsmarkts. Weinheim / Basel
- Heinz, Walter R. (1995): Arbeit, Beruf und Lebenslauf. Eine Einführung in die berufliche Sozialisation. Weinheim / München
- Hentig, Hartmut von (1983): Die Menschen stärken, die Sachen klären. Ein Plädoyer für die Wiederherstellung der Aufklärung. Stuttgart
- Heuser, Christoph/ Wachendorff, Annelie (1997): Die Zukunft entwerfen. Lebensplanung als Thema schulischer Lernprozesse. In: Die Deutsche Schule 2/1997, S. 183-202
- Hurrelmann, Klaus (1983): Einführung in die Sozialisationstheorie. Weinheim
- Jost, Wolfdietrich (1995): Berufsausbildung. In: Böttcher, Wolfgang / Klemm, Klaus (Hg.): Bildung in Zahlen. Statistisches Handbuch zu Daten und Trends im Bildungsbereich. Weinheim / München, S. 63-94
- Klafki, Wolfgang (1993): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und konstruktive Didaktik. Weinheim/Basel, dritte erweiterte Auflage
- König, Helmut (1990): Die Krise der Arbeitsgesellschaft und die Zukunft der Arbeit: Zur Kritik einer aktuellen Debatte. In: König, Helmut/ Greift, Bodo/ Schauer, Helmut (Hg.): Sozialphilosophie der industriellen Arbeit. Sonderheft der Zeitschrift Leviathan. Opladen, S. 322-345
- Kreckel, Rainer (1993): Doppelte Vergesellschaftung und geschlechtsspezifische Arbeitsmarktstrukturierung. In: Frerichs, P. / Steinbrücke, M. (Hg.): Soziale Ungleichheit und Geschlechterverhältnisse. Opladen, S. 51-63

- Krüger, Helga (1995): Dominanzen im Geschlechterverhältnis: Zur Institutionalisierung von Lebensläufen. In: Becker-Schmidt, R. / Knapp, G.-A. (Hg.): Das Geschlechterverhältnis als Gegenstand der Sozialwissenschaften. Frankfurt a.M./New York, S. 195-219
- Lemmermöhle-Thüsing, Doris / Müller, Regina / Wendt, Ellen / Berhorst, Birgitta (1992): "Arbeit? Arbeit!" Wir erkunden Arbeitssituationen in Schule, Haushalt und Betrieb. Band 2 der Reihe: Wir werden, was wir wollen! Schulische Berufsorientierung (nicht nur) für Mädchen. Hg. vom Ministerium für die Gleichstellung von Frau und Mann des Landes Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf
- Lemmermöhle-Thüsing, Doris / Müller, Regina / Arndt, Silke (1994): „Frauenberufe“ – Zukunftsberufe? Band 4 der Reihe: Wir werden, was wir wollen! Schulische Berufsorientierung (nicht nur) für Mädchen. Hg. vom Ministerium für die Gleichstellung von Frau und Mann des Landes Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf
- Lemmermöhle, Doris (1997): „Ich fühl mich halt im Frauenpelz wohler“ – Biographisches Handeln junger Frauen beim Übergang von der Schule in die Arbeitswelt. In: Feministische Studien 2/1997, erscheint demnächst
- Liebau, Eckart (1992): Habitus, Lebenslage und Geschlecht – Über Sozioanalyse und Geschlechtersozialisation. In: Tillmann, Klaus-Jürgen (Hg.): Jugend weiblich – Jugend männlich. Sozialisation, Geschlecht, Identität. Opladen, S. 134-148
- Mayer, Christine (1992): „... und daß die staatsbürgerliche Erziehung des Mädchens mit der Erziehung zum Weibe zusammenfällt“ – Kerschensteiners Konzept einer Mädchenerziehung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 38. Jg., 5/1992, S. 771-791
- Negt, Oskar (1997): Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche. Göttingen
- Nyssen, Elke (1996): Mädchenförderung in der Schule. Ergebnisse und Erfahrungen aus einem Modellversuch. Weinheim / München
- Pfister, Gertrud (Hg.) (1988): Zurück zur Mädchenschule? Beiträge zur Koedukation. Pfaffenweiler
- Rabe-Kleberg, Ursula (1993): Verantwortlichkeit und Macht. Ein Beitrag zum Verhältnis von Geschlecht und Beruf angesichts der Krise traditioneller Frauenberufe. Bielefeld
- Rodax, Annelie / Rodax, Klaus (1996): Bildungschancen und Bildungswege von Frauen. Eine bildungssoziologische Untersuchung über den Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungsbeteiligung. Berlin
- Roth, Heinrich (1955): Kind und Geschichte. Psychologische Voraussetzungen des Geschichtsunterrichts in der Volksschule. München
- Teubner, Ulrike (1992): Geschlecht und Hierarchie. In: Wetterer, Angelika (Hg.): Profession und Geschlecht. Über die Marginalität von Frauen in hochqualifizierten Berufen. Frankfurt a.M., S. 45-50
- West, Candace / Zimmerman, Don H. (1991): Doing gender. In: Lorber, Judith / Farall, Susan A. (Hg.): The social construction of gender. Newbury Park / London / New Delhi, S. 13-37
- Wetterer, Angelika (1993): Professionalisierung und Geschlechterhierarchie. Vom kollektiven Frauenausschluß zur Integration mit beschränkten Möglichkeiten. Kassel
- Wetterer, Angelika (1995): Dekonstruktion und Alltagshandeln. Die (möglichen) Grenzen der Vergeschlechtlichung von Berufsarbeit. In: Wetterer, Angelika (Hg.): Die soziale Konstruktion von Geschlecht in Professionalisierungsprozessen. Frankfurt a.M. / New York, S. 223-246.
- Willms-Herget, Angelika (1985): Frauenarbeit. Zur Integration der Frauen in den Arbeitsmarkt. Frankfurt a.M./ New York.

Doris Lemmermöhle, geb. 1941, Dr. phil., von 1967 bis 1978 Lehrerin, danach wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Lehrerbildung der Universität Bielefeld, seit 1994 Professorin für Schulpädagogik am Pädagogischen Seminar der Universität Göttingen.

Anschrift: Pädagogisches Seminar, Baurat-Gerber-Str. 4-6, 37073 Göttingen