

Was ich mal werden kann = Was ich mal werden will? – Zur Relevanz geschlechterreflektierter Begleitung von beruflichen Orientierungsprozessen in der Schule

1 Einleitung

Berufsbezogene Beratungsangebote, die sich spezifisch auf die berufliche Orientierung von weiblichen Personen ausrichten, existieren in Deutschland schon seit Anfang des 20. Jahrhunderts (Faulstich-Wieland/Scholand 2017b: 19). Auch empirische Studien und Praxiskonzepte zu Fragen von genderspezifischer beruflicher Orientierung liegen seit Jahrzehnten vor (ebd.). Unbeeindruckt davon bleibt es jedoch gesamtgesellschaftlich bei einer geschlechtlichen Arbeitsmarktsegregation, die Chancengleichheit und gleiche Teilhabemöglichkeiten strukturell verhindert. Wesentliche Segregationslinien finden sich dabei unverändert vor allem zwischen den handwerklich-technischen einerseits und den sozialen Berufen andererseits (Makarova/Herzog 2020; Schlemmer/Binder 2020). Die umfangreich diskutierten Studien zum Gender-Pay-Gap (etwa Busch 2013), zu Frauen in Führungspositionen (Ankersen et al. 2023) und zum Gender-Care-Gap (Statistisches Bundesamt 2024) weisen auf weitere zentrale Felder hin, in denen sich Ungleichheiten materialisieren.

Trotz der auf *struktureller* Ebene verankerten Ursachen, die in patriarchal-heteronormativ organisierten Gesellschaftsverhältnissen zu verorten sind, wird im Schulkontext weiterhin auf *individueller* Ebene versucht, zumindest in die geschlechterstereotype Berufswahl zu intervenieren¹. ‚Geschlechterstereotype‘ werden im Forschungsfeld der beruflichen Orientierung dabei in erster Linie dichotom ‚weiblich/männlich‘ konstruiert, sodass andere Geschlechts-

1 Hannelore Faulstich-Wieland arbeitet in ihrem Handbuchartikel zur ‚Gendergerechten Berufsorientierung‘ jedoch heraus, dass die aktuell für Schulen vorliegenden und in Richtlinien geforderten allgemeinen Berufsorientierungskonzepte die Genderdimension häufig komplett vernachlässigen. Wo sie berücksichtigt wird, bestehen die vorgeschlagenen Instrumente in der Regel in der Ermöglichung von ‚geschlechteruntypischen‘ Praxiserfahrungen für die Jugendlichen. Damit zu verbindende Reflexionsangebote, die ein Hinterfragen struktureller Ungleichheit ermöglichen würden, bleiben weitgehend vernachlässigt (Faulstich-Wieland 2020).

identitäten wie trans*/non-binär oder inter* ausgeblendet bleiben, und richten sich insbesondere auf ‚Mädchen‘ und ‚junge Frauen‘ (Micus-Loos et al. 2016). Gleichzeitig nimmt die Sichtbarkeit und Anerkennung queerer Personen allgemein in pädagogischen Diskursen in den vergangenen Jahren erheblich zu (Hartmann 2014; Sauer/Meyer 2016; Hartmann et al. 2017; Balzter et al. 2017; Klocke et al. 2020; Busche/Füty 2023) und wird teilweise auch im Feld der Berufsbildung schon berücksichtigt (Krell 2021; Franzen/Sauer 2010). Doch gerade im Feld der beruflichen Orientierung versprechen heteronormativitätskritische Analysen besonders weiterführend zu sein, denn die historisch-diskursive Aufladung von Berufsbildern mit Geschlechterbildern, die die Geschlechtstypik von Berufen prägen, ist – trotz der umfangreichen kritischen Forschung und pädagogischen Arbeit dazu – bis heute präsent, ebenso wie die hierarchische Aufteilung von Berufsbildern mit unterschiedlichem gesellschaftlichem Ansehen.² Zahlreiche Konzepte wie finanziell gut ausgestattete ‚MINT-Projekte‘ und Zukunftstage – ehem. Girls-(and-Boys-)Day – an Schulen, an denen geschlechteruntypische Berufsfelder ‚ausprobiert‘ werden sollen, konnten jedoch an der geschlechterdifferenzierten Berufswahl bisher nur wenig ändern (Faulstich-Wieland/Scholand 2017b). Die oft nur für einen begrenzten Zeitraum im Schulalltag präsenten Projekte sind nur wenig mit der alltäglichen berufsorientierenden Arbeit in Schule verknüpft, zudem fehlt es an einer kritisch-reflexiven Auseinandersetzung mit eigenen heteronormativen Deutungsmustern und damit einhergehenden alltäglichen Zuschreibungen durch Lehrende/Eltern u.a. (ebd.). Entsprechend ist davon auszugehen, dass sie diese in der Interaktion mit ihren Schüler*innen diskursiv reproduzieren, ohne in der Lage zu sein, ihr eigenes Sprechen und Tun entsprechend kritisch einzuordnen (weiterführend etwa Faulstich-Wieland 2020: 489; Klenk 2024).

Eine weitere Leerstelle im Forschungsfeld der geschlechterreflektierten beruflichen Orientierung (Makarova et al. 2017; Faulstich-Wieland/Scholand 2017a) ist die intersektionale Perspektive. Eine solche halten wir jedoch für notwendig, um das gleichzeitige Wirken von verschiedenen Differenzdimensionen wie etwa Klassismus, Rassismus oder Ableismus in den Blick zu nehmen, da diese mit sexistisch-heteronormativen Strukturen untrennbar verwoben sind (Crenshaw 2019). Im Bereich von Fragen der beruflichen Orientierung und Berufswahl wirken sich intersektional verwobene Ungleichheitsdimensionen auf unterschiedliche Weise aus; etwa im Hinblick auf die Fragen, welche *Wahlmöglichkeiten* für einzelne Personen real überhaupt offenstehen oder welche (berufsbezogenen) Begehren und Visionen von verschiedenen gesellschaftlichen Positionierungen aus entwickelt werden können (Spivak 2012: 2). Strukturelle, diskursiv verankerte Ungleichheiten und damit verbundene Zuschreibungsprozesse haben damit – und hier könnte auch mit Bourdieu ar-

2 Es gibt einzelne internationale Studien zu dem Bereich, die im deutschsprachigen Raum bisher jedoch kaum Rezeption erfahren (etwa Jang et al. 2021).

gumentiert werden – einen Einfluss auf das, was überhaupt von Einzelnen als ein möglicher eigener Berufswunsch ‚geortet‘ werden könnte (Bourdieu/Schwibs 2007: 366).

Davon ausgehend, dass es also nicht die vorhandenen Fähigkeiten und Potentiale sind, die für die Berufswahl ausschlaggebend sind, sondern diese vielmehr durch diskursiv erzeugte (Un-) Möglichkeitsräume beeinflusst wird, geht es in dem vorliegenden Beitrag darum, empirisch und intersektional perspektiviert der Frage nachzugehen, welche subjektivierungsrelevanten Anrufungen es sind, die gegenwärtig durch Lehrpersonen erfolgen, und inwiefern sie zu den Beharrungstendenzen beruflicher Geschlechtersegregation einen Beitrag leisten. Vorhergehende Studien konnten bereits zeigen, dass die im Feld Schule getätigten Zuschreibungen ein zentrales Konstitutionsmoment von Subjektivierungsprozessen sein können (Rose 2012; Bergold-Caldwell 2023; Busche/Fütty 2023). Wenn eine pädagogische Intervention auf dieser Ebene an den strukturellen Ungleichheiten in der Gesellschaft auch vorerst nichts grundsätzlich ändern kann, ist dennoch davon auszugehen, dass sie die Voraussetzung für die Herausbildung von widerständigen Subjekten sein kann, die strukturelle Ungleichheiten sichtbar machen, hinterfragen und sich diesen auch bewusst entgegenstellen könnten. Als Datengrundlage dient eine Studie zur differenzsensiblen beruflichen Orientierung (2019–2022). Ziel der Studie war die Erarbeitung von Handlungsempfehlungen für eine reflexive Professionalisierung von Lehrpersonen für ihre Aufgabe der pädagogischen Begleitung von Prozessen der beruflichen Orientierung in heterogenen Lernräumen (Heinemann et al. 2022).

Im Folgenden wird nun zunächst kurz die dem Beitrag zu Grunde liegende qualitative Studie genauer vorgestellt, bevor wir uns anhand der Auswertungsergebnisse der Frage annähern, welche Deutungsmuster im Sprechen der Lehrpersonen deutlich werden und welche daraus folgenden subjektivierungsrelevanten Zuschreibungen es sein können, die einen Beitrag zur Reproduktion oder auch zur Transformation geschlechterstereotyper Berufswahlentscheidungen leisten. Wir enden mit einem Fazit, das die Ergebnisse in Bezug auf die Relevanz einer geschlechterreflektierten und insbesondere queersensiblen Begleitung von beruflichen Orientierungsprozessen ins Verhältnis setzt.

2 Projektvorstellung BOGYO

Die hier vorgestellten Ergebnisse basieren auf den qualitativen Interviewdaten des vom BMBF geförderten Projekts „BOGYO – Berufliche Orientierung an der gymnasialen Oberstufe im Land Bremen“. Im Rahmen dieses Projekts wurde von 2018 bis 2022 ein Modellversuch zur Weiterentwicklung der beruflichen Orientierung in den gymnasialen Oberstufen Bremens umgesetzt. Ziele

des Projekts waren zum einen die systematische und nachhaltige Verankerung von berufsorientierenden Maßnahmen im Unterricht sowie zum anderen die Unterstützung von Lehrpersonen, um Jugendliche differenzsensibel und diskriminierungskritisch in ihrer beruflichen Orientierung zu begleiten. Die empirische Grundlage dieses Beitrags bildet die Analyse 17 leitfadengestützter Interviews an 15 Bremer Schulen mit gymnasialer Oberstufe, die orientiert an der Grounded Theory (Strauss/Corbin 1996; Strübing 2021) ausgewertet wurden. An den Interviews nahmen Lehrpersonen – zumeist in Einzelinterviews, teilweise zu zweit – teil, denen die Koordination von Angeboten der beruflichen Orientierung sowie die Beratung von Schüler*innen überantwortet wurden, ebenso wie Oberstufen- und Schulleitungen. Im Zentrum der im Interview gestellten Fragen steht der aktuelle Stand in Bezug auf berufsorientierende Maßnahmen der jeweils am Interview teilnehmenden Schule. Dabei wurden vor allem die Kriterien Differenzsensibilität, die unterrichtliche Realisierung der beruflichen Orientierung, außerschulische Kooperationen und die Qualifikation der Lehrpersonen fokussiert. Aus dem umfangreichen Datenmaterial heraus richtet der vorliegende Beitrag seinen Blick insbesondere auf den Status Quo genderreflektierender beruflicher Orientierung und ihrer intersektionalen Verwobenheiten mit den Differenzlinien *race* und *queerness*. Auf der Grundlage von hegemoniekritischen und subjektivierungstheoretischen Perspektiven wurde orientiert an der Grounded Theory aus dem Material herausgearbeitet, wie Lehrpersonen über ihre Perspektiven und Haltungen in Bezug auf die beruflichen Orientierungsprozesse ihrer Schüler*innen sprechen und inwiefern differenzsensible Perspektiven einen Teil ihres eigenen Professionalitätsverständnisses darstellen. Zentral leitende Konzepte waren dabei die subjektivierungstheoretischen Ansätze von Judith Butler, die die Relevanz wiederholter Anrufungen für die Konstitution von Subjekten und Subjektpositionierungen deutlich macht (Butler 2017, 2011), sowie die Analysen von Gayatri Chakravorty Spivak, die sich unter dem Stichwort ‚the uncoercive rearrangement of desires‘ mit der Möglichkeit auseinandersetzt, durch pädagogische Interventionen Begehren und Visionen ‚zwanglos‘ zu beeinflussen (Spivak 2012). Mit Hilfe von Spivaks Überlegungen wird deutlich, warum es notwendig sein kann, insbesondere marginalisierten Schüler*innen positive Repräsentationen und stärkende Anrufungen zu ermöglichen, die Denk- und Vorstellungshorizonte öffnen, welche ihnen im hegemonialen Diskurs verschlossen werden. Im Mittelpunkt der vorliegenden Analyse stehen nun solche Interviewdaten, in denen sich Lehrende sehr konkret zum Zusammenhang von Gender und beruflicher Orientierung äußern. Ziel ist es, darin Konstruktionen und Spielräume sichtbar zu machen, innerhalb derer durch die Schüler*innen Visionen (nicht) entwickelt werden können. Das Datenmaterial wird zudem in Bezug auf soziale Beharrungs- und Wandlungstendenzen von Geschlechterreflexivität analysiert. Indem so die impliziten Denk- und Handlungsmuster sichtbar werden, wird eine vertiefte Reflexion von Argumentationsmustern und erstarrten Hal-

tungen ermöglicht. Diese kann einen Beitrag zu einer pädagogischen Professionalisierung im Kontext einer geschlechterreflektierten Begleitung beruflicher Orientierungsprozesse leisten. Im Folgenden werden die Ergebnisse der qualitativen Analyse des Materials präsentiert.

3 Geschlechterreflektierte berufliche Orientierung in der Schule

Wie bereits in der Forschungsliteratur ausgeführt, zeichnen sich die Aussagen der im Projekt befragten Lehrenden noch immer durch deutliche Beharrungstendenzen in Bezug auf ihre Haltungen zu Geschlechterdifferenz aus. In der folgenden Darstellung der Analyseergebnisse wird zunächst auf eben diese Reproduktion von Geschlechterstereotypen in der beruflichen Orientierung und die damit einhergehenden Zuschreibungen eingegangen. Vertiefend werden Daten analysiert, die die besondere Bedeutung von geschlechterreflektierender beruflicher Orientierung in der Intersektion mit antimuslimischem Rassismus deutlich machen. Die Ergebnisdarstellung schließt mit einer Annäherung an die Leerstelle ‚Queersensible berufliche Orientierung‘, also einer geschlechterreflektierten Berufsorientierung, die geschlechtliche und sexuelle Vielfalt über die Dichotomie männlich-weiblich hinaus im Blick hat.

3.1 Reproduktion von Geschlechterstereotypen in der beruflichen Orientierung

In einem Großteil der Interviewdaten, in denen Lehrende sich implizit oder explizit auf geschlechterreflektierte berufliche Orientierung beziehen, wird eine ambitionierte Haltung deutlich – bei zugleich vorhandener Unsicherheit und fehlendem Handlungswissen. Wie schon in der vorhandenen Forschungsliteratur beschrieben, erwähnen auch die in der BOGYO-Studie befragten Lehrenden als praktische Handlungsmomente in erster Linie den Zukunftstag, einzelne geschlechterreflektierte Berufsorientierungsmodule in der Schule sowie Kooperationspartner*innen, die Mädchen sog. ‚Männerberufe‘ und Jungen sog. ‚Frauenberufe‘ schmackhaft machen sollen (S12: 157). Diese Anliegen zeigen sich auch bei der Auswahl der Kooperationspartner*innen und Betriebserkundigungen (S04: 17; S06: 40; S09: 91). Ein*e Interviewpartner*in betont, „dass wir die Schüler sehr *ermutigen*, dann eben auch genau die untypischen Berufe sozusagen zu wählen“ (S04: 47, Hervorh. JT). Bemerkenswert ist die Adressierung des Muts als Fähigkeit und Bereitschaft, ‚genderuntypische‘ Berufe zu verfolgen, bei der gleichzeitigen Vernachlässigung von Maßnahmen, die diesen Mut stärken und über die reine Feststellung einer scheinbar

„mutigen Praxis“ hinausgehen. So scheint der gegenwärtige Umgang mit geschlechterreflektierter beruflicher Orientierung ‚genderuntypische‘ Berufe eher zu manifestieren, indem sie wiederholt als solche benannt werden und dann mit dem Erfordernis verknüpft werden, ‚Mut‘ aufzubringen, um sich beruflich gegen die herrschende Norm zu entscheiden. Soziale Beharrungstendenzen und implizit dichotome Denk- und Handlungsmuster werden ebenso in Hinblick auf den Zukunftstag erkennbar. Auffällig ist, wie ablehnend sich mehrere Befragte der Genderorientierung dieses Tages gegenüber zeigen. Statt die Gelegenheit zur Reflexion von strukturellen Ungleichheiten zu nutzen, organisiert eine der interviewten Lehrpersonen den Tag beispielsweise eher als Praktikumstraining (S04: 18). In den Fällen, in denen die Reflexion von Geschlecht tatsächlich zum Thema wird, adressieren Interviewpartner*innen insbesondere Jungen als bedürftig (S07: 714). Hierzu ruft eine männliche Lehrperson mit dem männlichen Klassenlehrer explizit Angebote für Jungen namens „unter uns“ (S09: 35) ins Leben. Eine andere Lehrperson erklärt, dass ihre Konzepte der geschlechterreflektierten beruflichen Orientierung darin bestünden, eben nicht geschlechtsspezifisch zu beraten, sondern alle in gleicher Weise (S08: 75). Daran wird deutlich, dass ein Teil der befragten Lehrpersonen die Relevanz geschlechterreflektierter Angebote, insbesondere für aktuell benachteiligte gesellschaftliche Positionierungen, nicht nachvollzogen und nicht strukturell reflektiert hat. Es geht ihnen um eine oberflächliche Ebene der ‚Verteilungsgerechtigkeit‘. Alle sollen das gleiche bekommen, damit es gerecht ist. Warum es sinnvoll sein kann, Schüler*innen aus marginalisierten Positionen in einer besonderen Weise zu fördern und machtreflexiv einordnen zu können, was ‚Marginalisierung‘ in gegenwärtigen Verhältnissen heißt, ist zumindest für einen Teil der befragten Lehrenden nicht präsent.

In den dargelegten Maßnahmen werden entweder durch die kontinuierliche Beschwörung von ‚Frauen- und Männerberufen‘ die Dramatisierung von Geschlecht (Debus 2015: 119ff.) oder durch Abwertung und Unterlassung die Unsichtbarmachung von strukturellen Ungleichheiten sowie von marginalisierten Positionierungen von Jugendlichen deutlich.³ Dies betrifft v.a. trans* und non-binäre Jugendliche, die fast nie erwähnt werden. Cis-Mädchen werden selten in ihren eigenen Belangen adressiert, sondern eher als Objekte, die bewegt werden sollen, um in ‚Männerberufe‘ zu gehen. Die anhaltende Abwertung von ‚Frauenberufen‘ zeigt sich daneben in den nachlässigeren Bemühungen, Jungen in „Frauenberufe“ zu bewegen. Die mangelnde reflexive Auseinandersetzung mit den Anliegen geschlechterreflektierter beruflicher Orientierung wird auch im Umgang mit der Frage von ‚Verantwortung‘ in dem pädagogischen Begleitprozess deutlich.

3 Zur ‚Dethematisierung‘ weiterführend auch Klenk (2024: 219ff.).

3.2 Gleichheit – Ungleichheit – und das Verschieben von Verantwortung

Die interviewten Lehrpersonen begründen ihr (Nicht-)Handeln in einem Feld, das sich zwischen Vorstellungen von geschlechtlicher Gleichheit, Ungleichheit und dem Wunsch nach Verantwortungsverschiebung aufspannt. In gleichheitsorientierten Ansätzen gehen Lehrpersonen, wie oben schon kurz ausgeführt, davon aus, dass Mädchen und Jungen – auch hier wird weiterhin in einem binären System gedacht – gleichbehandelt werden müssten. In diesen Aussagen lehnen Lehrpersonen ab, genderreflektierte Angebote zu machen (S01: 208ff; S03: 75; S04: 51). Unterschiedliche (Sexismus-) Erfahrungen und Sozialisierungen werden so unsichtbar gemacht oder explizit verleugnet. Diese Unsichtbarmachung kristallisiert sich noch stärker in der Aussage einer Lehrperson heraus, die sich explizit gegen eine Unterscheidung in männlich und weiblich ausspricht, da diese in eine „Fragmentisierung einer Gesellschaft“ führe (S05: 164); was dagegen helfe, sei nur eine Individualisierung der Beratung (ebd.). Auch in dieser Aussage fehlt es an einer Anerkennung struktureller und diskursiver Ungleichheit innerhalb der Geschlechterverhältnisse.

Wenn die interviewten Lehrpersonen hingegen aus einer Perspektive sprechen, in der sie spezifisch die Ungleichheit wahrnehmen und adressieren, werden dennoch keine transformierenden Handlungsweisen daraus abgeleitet. So wird von einer Lehrperson berichtet, dass Schüler*innen noch immer oft an Berufen interessiert seien, die als passend zu ihrem Geschlecht gelesen werden. Diese Lehrperson äußert die Hoffnung, dass sich das im Verlauf der Sek II verändern könnte (S04: 51). Gleichzeitig scheinen ihr Einflussfaktoren für die geschlechterstereotypen Begehren jedoch nicht bekannt zu sein, so dass sie nicht proaktiv und reflexiv mit Schüler*innen dazu arbeitet, sondern darauf vertraut, dass es sich ‚auswächst‘.

Wenn keine geschlechterreflektierten Orientierungsmaßnahmen stattfinden, wird dies nicht zuletzt auch mit mangelnden Zeitressourcen begründet (S01: 221). Deutlich wird hier und an verschiedenen anderen Stellen, dass die geschlechterreflektierte Begleitung als Zusatzaufgabe erlebt und nicht als grundsätzlich einzunehmende Haltung wahrgenommen wird, die sich als Querschnittsperspektive durch alle Maßnahmen ziehen sollte. Interessant ist auch die Geste der Verantwortungsverschiebung hin zu den Schüler*innen selbst, wenn eine Lehrperson als Grund für mangelnde geschlechterreflexive Arbeit im Unterricht anführt, dass Geschlechtergerechtigkeit nicht von Schüler*innen problematisiert werde und es ihnen an Sensibilität fehle (S12: 159ff.). Für geschlechterreflektierte Bildung, durch die Schüler*innen für vergeschlechtliche Diskurse und Sexismuserfahrungen überhaupt erst sensibilisiert werden, sieht sich die interviewte Lehrperson nicht verantwortlich.

3.3 Geschlechterorientierte berufliche Orientierung in der Intersektion zu antimuslimischem Rassismus

Auch wenn davon auszugehen ist, dass Rassismus und Antisemitismus als Erfahrung für alle davon betroffenen Schüler*innen im Kontext der beruflichen Orientierung eine Rolle spielen, zeigen sich die explizit genannten Herausforderungen für Lehrende im Material insbesondere in der Intersektion von Sexismus und antimuslimischem Rassismus. Dabei wird beispielsweise die Begleitung von Jugendlichen, die sich für ein Kopftuch entschieden haben, als herausfordernd erlebt, da sich Lehrende als zu wenig differenzsensibel vorbereitet fühlen, um mit den Schüler*innen selbst dazu ins Gespräch zu gehen.

Wir haben Gespräche *über* (...) Schülerinnen, die Kopftuch tragen. Was ist denn eine realistische Perspektive sich zu bewerben und ist für die Kollegen auch nicht so einfach da zu beraten, weil man ja auch nicht sich dem Vorwurf aussetzen möchte, da zu diskriminieren, indem man sagt, brauchst du nicht oder so, ja, aber (S01: 20, Hervorh. JT).

Die Auseinandersetzung mit den Lebensbedingungen rassistisch diskriminierter Jugendlicher scheint die interviewte Lehrperson sowohl bei sich wie auch bei anderen Lehrenden mit eigenen Unsicherheiten und Ängsten zu verbinden. Diese Ängste könnten sich auch auf geschlechterreflektierte berufliche Orientierungsmaßnahmen übertragen, wenn Lehrende aufgrund dieser Unsicherheiten die Auseinandersetzung mit als muslimisch gelesenen Jugendlichen vermeiden. Dies kann dazu führen, dass weibliche Jugendliche, die von antimuslimischem Rassismus betroffen sind, auch im Rahmen der beruflichen Orientierung noch weniger Begleitung und Orientierung erhalten als ihre nicht betroffenen Mitschülerinnen, die aufgrund der meist nur rudimentär vorhandenen geschlechterreflektierten Maßnahmen ohnehin schon unzureichend begleitet sind. Schülerinnen, die von antimuslimischem Rassismus betroffen sind, weil sie beispielsweise ein Kopftuch tragen, werden also in mehrfacher Hinsicht allein gelassen, wenn Lehrende sich nicht für die Begleitung rassistisch diskriminierter Jugendlicher vorbereitet fühlen und sich auch nicht selbst um die notwendige Auseinandersetzung bemühen.

3.4 Leerstelle: Queersensible berufliche Orientierung

Während zu antimuslimischem Rassismus konkrete Probleme und diskriminierende Lebensbedingungen durch die Lehrenden benannt werden können, zeigt sich bei Queerness eine Leerstelle im Interviewmaterial. Diese Leerstelle deckt sich mit jener in Bezug auf Studien zu queersensibler beruflicher Orientierung. Auf die explizite Nachfrage hin benennen zumindest zwei Lehrpersonen, dass Transgeschlechtlichkeit und Nonbinarität etwas sei, was in den letzten Jahren langsam zunehme (S01: 28; S05: 262). Der einzig genannte Vor-

schlag für eine differenzsensible Begleitung von trans* Jugendlichen besteht jedoch darin, dass diese an eine Uni gehen sollten, weil da alle Platz hätten und da eh alles bunt sei (S01: 28). Diese Aussage impliziert, dass jene, die sich nicht binär verorten können, nur an bestimmten gesellschaftlichen Orten einen ‚Platz‘ hätten und sich deswegen beruflich dahin orientieren sollten. Gleichzeitig bleiben trans* Jugendliche, die sich für eine Ausbildung (anstelle eines Studiums) entscheiden würden, in der Aussage ausgeblendet. Für sie scheint es – zumindest in dem vorliegenden Material – keine Konzepte und Visionen seitens der Lehrpersonen zu geben. Queere Jugendliche sind jedoch nicht nur mit Lehrenden konfrontiert, die sich als wenig kompetent und handlungsfähig in Bezug auf geschlechtersensible berufliche Orientierung erleben, sondern auch mit konkreten Maßnahmen, in denen die binäre geschlechtliche Zuordnung eine besondere Rolle spielt. Ein Beispiel dafür ist der Zukunftstag, der vielerorts noch als Girls-(and-Boys-)Day gestaltet wird.

Das Fehlen queersensibler Konzepte und Visionen steht im Konflikt mit der besonderen Verantwortung, die Lehrende marginalisierten Jugendlichen gegenüber haben. Klocke et al. (2020) machen auf die erhöhte Gefährdung queerer Jugendlicher in Bezug auf psychische Erkrankungen und Suizidalität aufmerksam. Schule sei ein Ort, wo queere Jugendliche oft Ablehnung erfahren. Dabei beobachten Klocke et al. eine wenig geschärfte Wahrnehmung von Lehrenden für die verschiedenen möglichen Herausforderungen, denen queere Jugendliche begegnen können (ebd.: 6). Dies bezieht sich sowohl auf nicht-binäre Jugendliche als auch auf jene, die abweichend von der Heteronorm begehren – sogar dann, wenn Lehrende sich selbst als lesbisch oder schwul identifizieren (Klenk 2024: 223). Aus der beobachteten Lücke, ihrer Einordnung in bestehende Forschung und der Art und Weise, wie Queerness im vorliegenden Datenmaterial thematisiert wird, lassen sich Übertragungen auf eine queersensible Begleitung der beruflichen Orientierung vornehmen. Besonders relevant erscheint die frühzeitige Anerkennung durch Lehrer*innen, dass sexuelle Orientierung und Geschlechts-Nonkonformität schon während der Schulzeit die Entwicklung von beruflichen Begehren und Zukunftsvisionen beeinflussen (ebd.: 181). Dem kann durch die Thematisierung der jeweils spezifischen Herausforderungen begegnet werden. Für trans* Jugendliche gehören hierzu beispielsweise u.a. der Umgang und die Verarbeitung der Anforderungen eines Passings, Fragen zur Personenstandsänderung sowie der Normen eines binären Geschlechtersystems (Franzen/Sauer 2010: 34). Daneben spielt die Berücksichtigung externer Stressoren wie möglicher Konflikte im Elternhaus eine Rolle, ebenso wie eine angemessene medizinische und therapeutische Versorgung; all dies kann die Entwicklung von Berufsperspektiven beeinflussen. Es komme vor, dass Jugendliche aufgrund ihrer Transgeschlechtlichkeit bezweifeln, überhaupt einen Arbeitsplatz zu finden (Franzen/Sauer 2016: 37). Entsprechend bedeutet queersensible Begleitung von beruflichen Orientierungs-

prozessen nicht nur die Stabilisierung von Jugendlichen in einer Phase der multiplen Übergänge⁴, sondern auch die Schaffung eines Pools an queersensiblen Praktikumsplätzen.

4 Zur Relevanz von geschlechterreflektierter Begleitung der Berufsorientierung

Insgesamt verdeutlichen die Analyseergebnisse, dass geschlechterreflektierte Berufsorientierung von Lehrenden bislang eher als – teilweise überflüssig erscheinender – Zusatz und weniger als grundsätzliche Haltung erlebt wird. Erkennbar wird dies in der Reproduktion von Geschlechterstereotypen in der beruflichen Orientierung. Vor allem die kontinuierliche Wiederholung von gendertypischen Berufen und damit verbundenen Vorstellungen manifestiert die geschlechtlichen Unterscheidungen. Begleitet wird dies durch genderbezogene Zuschreibungen, die Jugendliche in einem binären Verständnis unterscheiden und trans* und non-binäre Jugendliche oft komplett aus den Augen verlieren. Hinzu kommt die Leerstelle, dass Intersektionen zu antimuslimischem Rassismus im Rahmen der geschlechterreflektierten beruflichen Orientierung durch Lehrpersonen bisher nur unzureichend reflektiert werden (können). Hier fehlt es an fachlichem Wissen, aber auch an einer kritischen Reflexion rassistischer Verhältnisse.

Angesichts einer insgesamt patriarchalen und darin normativ organisierten Gesellschaft ist die Frage danach, wie viel Einfluss Lehrpersonen tatsächlich auf die Berufswahl ihrer Schüler*innen haben, unabhängig davon wie reflektiert und sensibel sie mit geschlechtsbezogenen Zuschreibungen umgehen, nur schwer zu beantworten. Da die Studienlage jedoch nahelegt, dass Lehrpersonen eine relevante Bedeutung im Berufswahlprozess haben (Mittendorff et al. 2012), gehen wir davon aus, dass diese durch eine wiederholte Intervention im Diskurs zumindest für einzelne Schüler*innen eine reale Möglichkeit eröffnen können, Visionen zu entwickeln, die ohne eine intersektionale, geschlechterreflektierte, queersensible und rassistuskritische Begleitung des Prozesses durch die Lehrer*innen nicht naheliegend gewesen wären. Um die Deutungsmuster und Fähigkeiten für eine solche Begleitung entwickeln zu können, braucht es schon im Lehramtsstudium, aber auch kontinuierlich darüber hinaus, Fortbildungsangebote, die Lehrpersonen darin begleiten, eine intersektional machtkritische Perspektive zu entwickeln. Für eine geschlechterreflektierte Begleitung der beruflichen Orientierungsprozesse müssen Lehrende die able-

4 Diese Phase kann gekennzeichnet sein durch Übergänge von der Schule in die Ausbildung oder das Studium, aber auch von inneren und äußeren Coming-Outs oder Transitionen (Krell 2021: 9).

istische, klassistische, rassistische, heteronormative und darin patriarchale Verfasstheit der Gesellschaft erkennen, differenziert beschreiben und hinterfragen lernen. Erst wenn diese Grundlagen vorhanden sind, können in einem zweiten Schritt reproduzierende von transformierenden Zuschreibungen unterschieden werden und kann damit der Ungleichheit reproduzierende geschlechtsdichotome Diskurs zumindest irritiert werden.

Literatur

- Ankersen, Wiebke/Berg, Christian/Schibel, Lucie/Strünck, Meret von (2023): Einsam an der Spitze. Unternehmen holen Frauen in die Vorstände, aber in der Regel nur eine. Hg. v. AllBright Stiftung gGmbH. Leipzig. <https://static1.squarespace.com/static/5c7e8528f4755a0bedc3f8f1/t/6529ae5e1d7b10502ac056c9/1697230435965/Allbright-Bericht-Herbst+2023.pdf> [Zugriff: 20.05.2024].
- Balzer, Nadine/Klenk, Florian Cristobal/Zitzelsberger, Olga (Hrsg.) (2017): Queering MINT. Impulse für eine dekonstruktive Lehrer_innenbildung. Opladen: Barbara Budrich.
- Bergold-Caldwell, Denise (2023): Die Kolonialität der Bildung – Formation und Konstitution eines Macht- und Herrschaftsverhältnisses. In: Akbaba, Yalız/Heinemann, Alisha M. B. (Hrsg.): Erziehungswissenschaften dekolonisieren. Theoretische Debatten und praxisorientierte Impulse. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 93–109.
- Bourdieu, Pierre/Schwibs, Bernd (2007): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. 1. Aufl. [Nachdr.]. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Busch, Anne (2013): Der Einfluss der beruflichen Geschlechtersegregation auf den „Gender Pay Gap“. Zur Bedeutung geschlechtlich konnotierter Arbeitsinhalte. In: Köln Z Soziol 65, 2, S. 301–338. DOI: 10.1007/s11577-013-0201-1.
- Busche, Mart/Fütty, Tamás Jules (2023): Prekäre Subjektivierungs- und Handlungsbedingungen im Kontext Geschlechterpluralität – Trans*, Inter*, Nichtbinarität und Agender in der Schule. In: Kampshoff, Marita/Kleiner, Bettina/Langer, Antje (Hrsg.): Trans- und Intergeschlechtlichkeit in Erziehung und Bildung. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 75–90.
- Butler, Judith (2011): Die Macht der Geschlechternormen und die Grenzen des Menschlichen. Berlin: Suhrkamp.
- Butler, Judith (2017): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung. 9. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Crenshaw, Kimberlé (2019): Das Zusammenwirken von race und Gender ins Zentrum rücken: Eine Schwarze feministische Kritik des Antidiskriminierungsdogmas, der feministischen Theorie und antirassistischer Politiken [1989]. In: Kelly, Natasha A. (Hrsg.): Schwarzer Feminismus. Grundlagentexte. Münster: Unrast, S. 143–184.
- Debus, Katharina (2015): ‚Ein gutes Leben!‘ – Ansätze, Stolpersteine und Qualitätsmerkmale einer intersektionalen geschlechterreflektierten Pädagogik integrierter Berufs- und Lebensorientierung. In: Micus-Loos, Christiane/Plößer, Melanie

- (Hrsg.): *Des eigenen Glückes Schmied_in!? Geschlechterreflektierende Perspektiven auf berufliche Orientierungen und Lebensplanungen von Jugendlichen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 115–134.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2020): *Gendergerechte Berufsorientierung: Konzepte, Maßnahmen und empirische Erfahrungen*. In: Brüggemann, Tim/Rahn, Sylvia (Hrsg.): *Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*. 2. bearb. und erw. Aufl. Münster/New York: Waxmann, S. 484–491.
- Faulstich-Wieland, Hannelore/Scholand, Barbara (2017a): *Gendersensible Berufsorientierung – Informationen und Anregungen: Eine Handreichung für Lehrkräfte, Weiterbildner/innen und Berufsberater/innen*. In: *Working Paper Forschungsförderung* (No. 034).
- Faulstich-Wieland, Hannelore/Scholand, Barbara (2017b): *Von Geschlecht keine Spur? Berufsorientierung an allgemeinbildenden Schulen*. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung.
- Franzen, Jannik/Sauer, Arn (2010): *Benachteiligung von Trans*Personen, insbesondere im Arbeitsleben*. Hrsg. v. Antidiskriminierungsstelle des Bundes. Berlin. https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/Expertisen/expertise_benachteiligung_von_trans_personen.pdf?__blob=publicationFile&v=3 [Zugriff: 26.05.2024].
- Hartmann, Jutta (2014): *Geschlechtliche und sexuelle Diversität im Kontext Schule. Reflexion über subjektive Performanzen und pädagogische Relevanzen*. In: Kleiner, Bettina/Rose, Nadine/Butler, Judith (Hrsg.): *(Re-)Produktion von Ungleichheiten im Schulalltag. Judith Butlers Konzept der Subjektivierung in der erziehungswissenschaftlichen Forschung*. [gleichnamige Tagung an der Universität Hamburg im Oktober 2012]. Opladen: Budrich, S. 97–115.
- Hartmann, Jutta/Messerschmidt, Astrid/Thon, Christine (Hrsg.) (2017): *Queertheoretische Perspektiven auf Bildung. Pädagogische Kritik der Heteronormativität*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich.
- Heinemann, Alisha M. B./Runge-Däbritz, Hanna/Vogt, Lisa (2022): *Differenzsensible Begleitung von beruflichen Orientierungsprozessen in heterogenen Lernräumen der gymnasialen Oberstufe*. In: *Zeitschrift für Ökonomische Bildung. Sonderausgabe Berufliche Orientierung und pädagogische Verantwortung*, S. 73–102.
- Jang, Hansori/Clark, Madeline/Walker, Tanesha L. (2021): *Positive Identity and Career Decision-Making Self-Efficacy: Implications for Pansexual, Asexual, Demisexual, and Queer College Students*. In: *Journal of LGBTQ Issues in Counseling* 15, 4, S. 356–371. DOI: 10.1080/15538605.2021.1938335.
- Klenk, Florian Cristóbal (2024): *Geschlechtliche und sexuelle Vielfalt in der Schul- und Unterrichtsforschung. Soziale Deutungsmuster (nicht nur) von LGBTIQ*-Lehrkräften*. In: Bräu, Karin/Budde, Jürgen/Hummrich, Merle/Klenk, Florian Cristóbal (Hrsg.): *Vielfaltsorientierung und Diskriminierungskritik. Ansprüche und Widersprüche schulischer Bildung*. Opladen/Berlin/Toronto: Barbara Budrich, S. 213–229.
- Klocke, Ulrich/Salden, Ska/Watzlawik, Meike (2020): *Lsbt* Jugendliche in Berlin. Wie nehmen pädagogische Fachkräfte ihre Situation wahr und was bewegt sie zum Handeln?* Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie.
- Krell, Claudia (2021): *Erfahrungen von lesbischen, schwulen, bisexuellen, trans* und queeren Jugendlichen in der beruflichen Bildung*. München: Deutsches Jugendinstitut.

- Makarova, Elena/Herzog, Walter (2020): Geschlechtersegregation bei der Berufs- und Studienwahl von Jugendlichen. In: Brüggemann, Tim/Rahn, Sylvia (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. 2. bearb. und erw. Aufl. Münster/New York: Waxmann, S. 271–278.
- Makarova, Elena/Lüthi, Janine/Hofmann, Monika (2017): Innovative Wege einer gendersensiblen Berufsorientierung. Das elektronische Lernspiel like2be. In: Brüggemann, Tim/Diesel-Lange, Katja/Weyer, Christian (Hrsg.): Instrumente zur Berufsorientierung. Pädagogische Praxis im wissenschaftlichen Diskurs. Münster/New York: Waxmann, S. 239–251.
- Micus-Loos, Christiane/Plöber, Melanie (2021): „Du kannst natürlich nicht alles irgendwie auf andere Leute schieben und nur so Nannys besorgen“. Überlegungen zur Analyse normativer Anforderungen an die Vereinbarkeit von Mutterschaft und Beruf in Gruppendiskussionen. In: Jahrbuch erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung 17, S. 89–102.
- Micus-Loos, Christiane/Plöber, Melanie/Geipel, Karen/Schmeck, Marike (2016): Normative Orientierungen in Berufs- und Lebensentwürfen junger Frauen. Wiesbaden: Springer VS.
- Mittendorff, Kariene/Beijaard, Douwe/Brok, Perry den/Koopman, Maaïke (2012): The influence of teachers' career guidance profiles on students' career competencies. In: Journal of Vocational Education & Training 64, 4, S. 491–509. DOI: 10.1080/13636820.2012.727853.
- Rose, Nadine (2012): Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien. Bielefeld: transcript.
- Sauer, Arn/Meyer, Erik (2016): Wie ein grünes Schaf in einer weißen Herde. Lebenssituationen und Bedarfe von jungen Trans*-Menschen in Deutschland. Berlin: Bundesverband Trans* e.V.i.G.
- Schlemmer, Elisabeth/Binder, Martin (Hrsg.) (2020): MINT oder CARE? Gendersensible Berufsorientierung in Zeiten digitalen und demografischen Wandels. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2012): Introduction. In: Spivak, Gayatri Chakravorty (Hrsg.): An aesthetic education in the era of globalization. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press, S. 1–34.
- Statistisches Bundesamt (2024): Zeitverwendung (ZVE) 2022. Qualitätsbericht. Berlin. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Einkommen-Konsum-Lebensbedingungen/Zeitverwendung/_inhalt.html#1128348, zuletzt aktualisiert am 02.11.2023 [Zugriff: 01.06.2024].