

Schule oder Berufsbildung?  
Übergänge in die nachobligatorische  
Bildung aus subjektiver und  
geschlechtsspezifischer Sicht in der  
Schweiz

Dissertation

zur Erlangung der Würde einer Doktorin der Philosophie  
vorgelegt der Philosophisch-Historischen Fakultät  
der Universität Basel

von

Karin Wohlgemuth  
aus Erschwil, Solothurn

Basel, 2016

Originaldokument gespeichert auf dem Dokumentenserver der Universität Basel

[edoc.unibas.ch](http://edoc.unibas.ch)

Genehmigt von der Philosophisch-Historischen Fakultät der Universität Basel, auf Antrag von Prof. Dr. Christian Imdorf (Referent) und Prof. Dr. Manfred Max Bergman (Korreferent).

Basel, den 20. Mai 2015

Die Dekanin Prof. Dr. Barbara Schellewald

## Dank

Mein besonderer Dank gilt meinem Doktorvater Prof. Christian Imdorf, der das Verfassen der vorliegenden Dissertation ermöglicht hat. Er hat unermüdlichen Einsatz geleistet und mich stets bei meinem Vorhaben unterstützt. Ebenso möchte ich mich bei Prof. Max Bergman bedanken, der das Korreferat übernommen und mich sowohl fachlich als auch persönlich immer sehr unterstützt hat. Es hat mich gefreut, von dem sehr konstruktiven und fruchtbaren Betreuungsverhältnis während meiner gesamten Promotion profitieren zu dürfen.

Weiter möchte ich mich bei meinen Kolleginnen und Kollegen am Seminar für Soziologie für die anregenden Diskussionen, die unterstützenden Gespräche und die grosse Hilfsbereitschaft bedanken. Mit Namen nennen möchte ich insbesondere Dr. Sandra Hupka-Brunner, die mir immer mit Rat und Tat zur Seite stand und Dr. Robin Samuel, der meine Dissertation in engem Zeitfenster gegengelesen und wertvolle Kritik geäußert hat. Besonders wichtig und hilfreich war zudem die Unterstützung von Fabrice Mangold, der die Arbeit korrigiert und lektoriert hat, auch ihm gebührt ein herzliches Dankeschön. Aline Schoch, Sasha Cortesi und Hugo Hanbury möchte ich für die angenehmen und unbeschwerten Stunden im gemeinsamen Büro danken.

Die Durchführung der Studie wäre ohne die Unterstützung der Schulleiterinnen und Schulleiter, der verantwortlichen Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer sowie natürlich der Schülerinnen und Schüler nicht möglich gewesen, auch ihnen ein herzliches Dankeschön. Ein spezieller Dank gebührt zuletzt Sarah Thommen. Sie hat mich während der gesamten Zeit in allen Höhen und Tiefen unterstützt und motiviert.

Basel, 10. März 2015

Karin Wohlgemuth



## Inhaltsverzeichnis

<b>1. Einleitung</b>	<b>11</b>
<b>1.1 Ausbildungsfindung, Jugend und Geschlecht: Begriffsklärung</b>	<b>15</b>
1.1.1 Der Prozess der Ausbildungsfindung	15
1.1.2 Jugend und Geschlecht	17
<b>1.2 Implikationen der Forschungsfrage für die theoretische Rahmung der Untersuchung</b>	<b>21</b>
<b>1.3 Ziele und Aufbau der Arbeit</b>	<b>24</b>
<b>2. Aufbau und Organisation des Schweizer Bildungssystems</b>	<b>27</b>
<b>2.1 Beschreibung der Bildungsangebote auf Sekundarstufe II</b>	<b>31</b>
2.1.1 Schulisch organisierte Ausbildungen	31
2.1.2 Betrieblich organisierte Ausbildungen	32
2.1.3 Geschlechteranteile in Ausbildungen auf der Sekundarstufe II	33
<b>3. Forschungsstand</b>	<b>39</b>
<b>3.1 Sozialisationstheoretisch angeleitete Studien</b>	<b>39</b>
<b>3.2 Entscheidungstheoretisch angeleitete Studien</b>	<b>41</b>
<b>3.3 Identitätstheoretisch angeleitete Studien</b>	<b>43</b>
<b>3.4 Zusammenfassung</b>	<b>44</b>
<b>4. Struktur und Handeln im Bildungsübergang</b>	<b>45</b>
<b>4.1 Struktur und Handeln greifen ineinander</b>	<b>45</b>
4.1.1 Agency und Gelegenheitsstrukturen	46
<b>4.2 Zusammenfassung</b>	<b>54</b>
<b>5. Methodologie und Methode</b>	<b>57</b>
<b>5.1 Methodologische Überlegungen</b>	<b>57</b>
<b>5.2 Methodisches Vorgehen</b>	<b>59</b>
5.2.1 Datenerhebung	60
5.2.2 Datenanalyse	69
<b>5.3 Zusammenfassung</b>	<b>79</b>
<b>6. Die Navigation des Übergangs vor dem Hintergrund des vergeschlechtlichten Bildungsangebots: empirische Ergebnisse</b>	<b>81</b>

<b>6.1 Wahrgenommene vergeschlechtlichte Bildungsangebote</b>	<b>82</b>
6.1.1 Organisationsformen der Ausbildungen	82
6.1.2 Beruflich organisierte Ausbildungen und Geschlechterstereotypen	88
6.1.3 Alternativen zur gymnasialen Matura und zur dual organisierten beruflichen Grundbildung	92
6.1.4 Brückenangebote	94
6.1.5 Zusammenfassung	95
<b>6.2 „Es gibt extrem viel“: Typenbildung aufgrund wahrgenommener Handlungsmöglichkeiten</b>	<b>98</b>
<b>6.3 Wie die Jugendlichen ihren Übergang gestalten: Exemplarische Falldarstellung</b>	<b>101</b>
6.3.1 Typ I: Die zukunftsorientierten Planerinnen und Planer	102
6.3.2 Typ II: Ausbildungsfindung mit Rückgriff auf vergangene Erfahrungen	122
6.3.3 Typ III: Die gegenwartsorientierten, pragmatischen Jugendlichen	135
6.3.4 Typ IV: Produktive Übergangsgestaltung trotz widriger Umstände	148
6.3.5 Zusammenfassung der exemplarischen Falldarstellung	162
<b>6.4 Zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse und theoretische Interpretation</b>	<b>164</b>
<b>7. Fazit und Schlussbetrachtung</b>	<b>175</b>
7.1 Zusammenfassung der Ergebnisse	177
7.2 Grenzen der Arbeit und zukünftiger Forschungsbedarf	182
7.3 Praktische Implikationen	185
<i>Literatur</i>	<i>189</i>

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Samplingkriterien	64
Tabelle 2: Auflistung der zentralen Interviewleitfragen	66
Tabelle 3: Strukturierung des fallübergreifenden Analysevorgehens	73
Tabelle 4: Vergleichsdimensionen und Analysekatogorien für die Fallkontrastierung	74
Tabelle 5: Codierbeispiel 1: subjektive Wahrnehmung der Angebote	77
Tabelle 6: Codierbeispiel 2: Begründungen im Prozess der Ausbildungsfindung	78
Tabelle 7: Zuordnung der befragten Personen zu den Typen	100
Tabelle 8: Fallauswahl für exemplarische Darstellung der Typen	102

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Ausschnitt des Bildungssystems Schweiz (BFS, 2014a)	28
Abbildung 2: Beispiel eines gezeichneten Case-Displays	71
Abbildung 3: Case-Display für Annas Wahrnehmung des Bildungsangebots	110
Abbildung 4: Case-Display für Thomas' Wahrnehmung des Bildungsangebots	128
Abbildung 5: Case-Display für Sandras Wahrnehmung des Bildungsangebots	142
Abbildung 6: Case-Display für Daniels Wahrnehmung des Bildungsangebots	154



### 1. Einleitung

Nach wie vor sind Frauen und Männer in der Schweiz stark in unterschiedlichen beruflichen Branchen beschäftigt. Frauen sind entsprechend dem Statistischen Sozialbericht Schweiz (2011: 17) öfter in den Gesundheits- und Sozialberufen, in Dienstleistungsberufen und Verkaufsberufen sowie als Bürokräfte oder kaufmännische Angestellte tätig. In handwerklichen Berufen sowie im Bereich der Anlagen- und Maschinenbedienung sind Frauen untervertreten. Die Berufsarbeit ist in der Schweiz dementsprechend noch immer geschlechtersegregiert. Da frauendominierte Berufe im Vergleich zu männerdominierten Berufen mit entsprechenden beruflichen Positionen und Qualifikationsniveaus üblicherweise schlechtere Arbeitsmarktchancen in Form von grösserer Arbeitsmarktunsicherheit, weniger Berufsprestige, kleineren Aufstiegschancen und tieferem Gehalt bieten (Heintz et al., 1997: 22), sind mit der Arbeitsmarktsegregation Benachteiligungen für Frauen verbunden. Bildungsverläufe beeinflussen ferner die spätere berufliche Beschäftigung und damit auch die soziale Stellung, das Lebens Einkommen und die Altersvorsorge massgeblich (Criblez, 2014). Geschlechtersegregation lässt sich bereits in der beruflichen Grundbildung finden, in der manche Ausbildungsberufe typischerweise mehrheitlich von Mädchen oder mehrheitlich von Jungen besetzt sind (BFS, 2014b). Vor allem Berufsfelder wie das Gesundheitswesen und das Sozialwesen werden typischerweise von jungen Frauen gewählt, während junge Männer den Hauptanteil an Lernenden in den Bereichen verarbeitendes Gewerbe, Land- und Forstwirtschaft, Architektur und Baugewerbe, Informatik und Ingenieurwesen sowie Technik ausmachen (ebd.).

In der Bildungsforschung besteht Einigkeit darüber, dass Bildungsübergänge als Gelenkstellen im Bildungssystem besonders bedeutsam für Bildungskarrieren sind (Ditton und Maaz, 2011) und Individuen an diesen Stellen auch geschlechtstypische Laufbahnen einschlagen, welche für die spätere soziale Verortung Konsequenzen haben (Criblez, 2014). Bereits beim Eintritt in die Schule kann von ungleichen Startchancen ausgegangen werden (Buchmann und Kriesi, 2010; Moser, Stamm und Hollenweger, 2005). Beim Übertritt in die Sekundarschule I (Ditton und Krüsken, 2006; Maaz, Baumert und Trautwein, 2010) und später in die nachobligatorische Ausbildung und ins Erwerbsleben sind weitere Auswirkungen auf die Bildungslaufbahn und soziale Ungleichheiten zu erwarten (Konietzka, 2008). An diesen Gelenkstellen im Bildungssystem sind die Schülerinnen und Schüler sowie die Eltern<sup>1</sup> dazu aufgefordert,

---

<sup>1</sup> Vor allem beim Übergang in die Sekundarstufe I kommt den Eltern eine wichtige Bedeutung zu, da die Schülerinnen und Schüler einerseits noch sehr jung sind und den Eltern andererseits üblicherweise die formale Möglichkeit offensteht, Rekurs gegen den Übertrittsentscheid einzulegen. Bei dem Übergang in die Sekundarstufe II sind die Schülerinnen und Schüler stärker dazu aufgefordert, ihre eigenen Ziele zu verfolgen.

Entscheidungen zu treffen, die weitreichende Folgen für die Bildungs-, Berufs- und Erwerbsbiografie der Schülerinnen und Schüler haben können (Maaz et al., 2006).

Für Mädchen und Jungen gelten im Bildungssystem unterschiedliche Mechanismen, die zu einer unterschiedlichen Bildungsbeteiligung führen: In der obligatorischen Schule erzielen Mädchen bessere Schulnoten als die Jungen (vgl. Buchmann, DiPrete und McDaniel, 2008), die wiederum häufiger als die Mädchen dem Typ *frecher und fauler Schüler* zugeordnet werden oder denen *abweichendes Verhalten* zugeschrieben wird. Mädchen haben gegenüber Jungen in Hinblick auf Bildungsabschlüsse einen Bildungsvorsprung (Crotti, 2006). Der Bildungserfolg der Mädchen hat in der Schweiz in Hinblick auf die Bildungsbeteiligung und die Noten seit den 1960er Jahren mit der Bildungsexpansion zugenommen (Hadjar und Berger, 2010; Becker und Zangger, 2013). Bereits etwas ältere Forschung zeigt, dass Mädchen in der Schweiz bei dem Übergang in die Berufsausbildung oder in den Beruf als benachteiligt gelten, da sie grössere Schwierigkeiten haben, eine Lehrstelle zu finden und öfter Zwischenlösungen an die obligatorische Schule anhängen oder ausbildungslos bleiben (Haeberlin, Imdorf und Kronig, 2004; Haeberlin, Imdorf und Kronig, 2005; Meyer, 2004; Meyer, Stalder und Matter, 2003; Hupka, 2003). Aktuellere Forschung weist jedoch darauf hin, dass junge Frauen zwar noch immer öfter in eine Zwischenlösung übertreten, im Vergleich zu jungen Männern aber vermehrt Berufsausbildungen mit einem höheren Anforderungsniveau besuchen (vgl. Glauser, 2015). Das Berufsspektrum für Mädchen scheint eingengerter zu sein als das der Jungen. Es zeigt sich, dass im Jahr 2006 75 % der Mädchen in einem der 15 von Mädchen am häufigsten gewählten Berufe tätig waren, wohingegen nur knapp 60 % der Jungen in einem der 15 von Jungen am häufigsten ergriffenen Berufe beschäftigt waren (Hirschi, 2009: 2). Dass die individuelle Wahl von Berufen oft geschlechtstypisch ausfällt (Gianettoni, 2011) und Mädchen und Jungen betriebliche und schulische Ausbildungen in unterschiedlichem Verhältnis wählen, wurde bereits mehrfach empirisch mit Evidenz gestützt (Steiner et al., 2013; Imdorf et al., 2014).

Der Übertritt in die nachobligatorische Ausbildung kann als kritische Schwelle betrachtet werden, die von den Jugendlichen viel Eigeninitiative und eine grosse Anpassungsfähigkeit verlangt (Meyer et al., 2003). Die Schülerinnen und Schüler sind für das Finden einer anschliessenden Ausbildung grösstenteils selbst verantwortlich und können dabei in unterschiedlichem Ausmass auf vorhandene Ressourcen (unter anderem in Form von Erfahrungen, sozialer Unterstützung und eigenen Kompetenzen) zurückgreifen. Bei diesem Übergang stehen sie vor der Aufgabe, Entscheidungen zu fällen, welche die späteren beruflichen Entwicklungen massgeblich beeinflussen können. Mit der Aufnahme einer betrieblichen Berufsausbildung kann zudem eine relativ selbstständige, eigenständig-verantwortliche Lebensführung beginnen (Pätzold, 2008). Mit dem Beginn einer schulischen Ausbildung bleiben die Jugendlichen hingegen stärker von der Unterstützung ihrer Eltern abhängig. Zudem wird von diesen

Schülerinnen und Schülern eine geringere (geschlechtsspezifische) Anpassungsleistung erwartet, weil sich das Ausbildungsumfeld weniger stark verändert als wenn eine betriebliche Ausbildung begonnen wird. Aus subjektiver Sicht stehen die Jugendlichen beim Übergang von der obligatorischen Schule in die nachobligatorische Ausbildung nicht nur vor der Entscheidung, in welche berufliche Richtung sie sich entwickeln wollen, sie müssen sich darüber hinaus auch Gedanken zu ihrer persönlichen Entwicklung und der Loslösung von den Eltern machen. Somit werden Jugendliche mit neuen Lebenszusammenhängen konfrontiert und beginnen in dieser Phase, sich Vorstellungen vom eigenen Leben und von den eigenen Lebenszielen zu machen (ebd.).

Die Entscheidung für eine zukünftige berufliche Beschäftigung oder für einen weiteren Schulabschluss kann als zentrales Moment der individuellen Lebensgestaltung betrachtet werden. Die Anforderung an die Jugendlichen, sich für eine berufliche Beschäftigung entscheiden zu müssen, hat sich in hohem Mass und für beide Geschlechter<sup>2</sup> gleichermassen durchgesetzt (Gildemeister und Robert, 2008). Statistische Ergebnisse zeigen jedoch, dass von jenen Jugendlichen, welche direkt in die postobligatorische Ausbildung übertreten, Mädchen häufiger allgemeinbildende, schulisch organisierte Ausbildungen (etwa 30 % der Mädchen im Vergleich zu etwa 20 % der Jungen) besuchen und Jungen eher in beruflich organisierte Ausbildungen (etwa 60 % der Jungen im Vergleich zu knapp 40 % der Mädchen) übertreten (BFS, 2013: 8).

Das Schweizer Ausbildungssystem trägt in besonderem Mass zur Geschlechtersegregation in Ausbildung und Beruf bei, da der Übergang in die Sekundarstufe II im Lebensverlauf früh stattfindet (Imdorf et al., 2014). Während dieser Lebensphase orientieren sich die meisten Jugendlichen an Geschlechterstereotypen und überschreiten Geschlechtergrenzen selten (Maihofer et al., 2013). Das Ausbildungssystem und andere strukturelle und institutionelle Rahmenbedingungen sind für die Ausbildungsfindung aus subjektorientierter Sicht als Hintergrund zu verstehen, vor welchem individuelles Handeln stattfindet. Da die Ausbildungsfindung als ein Zusammenspiel von gesellschaftlichen Strukturen und subjektiven Konstruktionsprozessen zu verstehen ist (Oechsle et al., 2009: 27), kommt auch dem Ausbildungsangebot, welches von Mädchen und Jungen unterschiedlich stark genutzt wird, eine wichtige Bedeutung zu. Wie das gesamte, teilweise stark vergeschlechtlichte Bildungsangebot auf der Sekundarstufe II<sup>3</sup> bei der Ausbildungsfindung aus subjektorientierter Perspektive berücksich-

---

<sup>2</sup> Gildemeister und Robert (2008) weisen darauf hin, dass sich diese Aussage auf die Mehrheitskultur bezieht und dass für spezifische Gruppen von Menschen, zum Beispiel für Mädchen mit Migrationshintergrund, andere Lebensbereiche wichtiger sein können als der berufliche Bereich und sich die Anforderung, sich für eine berufliche Beschäftigung entscheiden zu müssen, für sie nicht gleichermassen durchgesetzt hat.

<sup>3</sup> Mit dem „gesamten Bildungsangebot“ ist neben dem Bereich der Berufsbildung auch der Bereich der Allgemeinbildung gemeint.

tigt wird, wurde bislang kaum untersucht, obwohl die (geschlechts(un)typische) Berufswahl ein gut untersuchtes Feld ist (vgl. z. B. für Deutschland: Geipel, Plössner und Schmeck, 2012; Haubrich und Preiss, 1996; Liesering, 1996; für die Schweiz: Buchmann und Kriesi, 2012; Abraham und Arpagaus, 2008). Da die jungen Frauen und Männer ihren Übergang in eine Ausbildung auf der Sekundarstufe II aktiv mitgestalten, dabei nur teilweise von strukturellen Umgebungen gelenkt werden und der Übergangsprozess aus diesem Grund eine subjektive Wichtigkeit erhält, kommt der subjektorientierten Perspektive eine wesentliche Bedeutung in der Untersuchung solcher Phänomene zu. Das Finden einer schulischen *oder* beruflichen Ausbildung aus *subjektorientierter* und geschlechtsspezifischer Sicht stellt folglich eine Forschungslücke dar, die ich mit meiner Dissertation schliessen möchte. Ferner betrachtet ein grosser Teil der Forschung über geschlechts(un)typische Berufsfindungen den Übergang aus der Retrospektive. Wie sich der Prozess der Ausbildungsfindung aus subjektiver Sicht *vor* dem Übergang gestaltet, wurde bisher ebenfalls wenig untersucht.

Eine der wenigen Studien für die Schweiz, die schulische und berufliche Ausbildungen beim Übergang in die Sekundarstufe II berücksichtigt, ist die Dissertation von Glauser (2015). Er stellt sich die Frage, welche Jugendlichen nach der obligatorischen Schule eine berufliche Grundbildung, eine allgemeinbildende Ausbildung oder eine nichtzertifizierende Übergangslösung beginnen. Es zeigt sich, dass rund sechs bis zwölf Wochen vor Ende der obligatorischen Schule lediglich 10 % der Jugendlichen aus dem Schultyp mit Grundanforderungen im Vergleich zu 25 % der Schülerinnen und Schüler des Schultyps mit erweiterten Anforderungen noch keine Anschlusslösung gefunden haben (ebd.: 203). Seine Resultate bezüglich der Schülerinnen und Schüler des Schultyps mit erweitertem Anforderungsniveau, welche im Vergleich zu jenen Personen des Schultyps mit Grundanforderungen vor vielfältigeren Ausbildungsmöglichkeiten stehen, zeigen, dass sich Mädchen öfter für das Gymnasium entscheiden und Jungen die Berufsbildung favorisieren. Er kann allerdings aufgrund der Operationalisierung der subjektiven Einschätzungen nicht erklären, aus welchem Grund sich Mädchen und Jungen unterschiedlich stark für das Gymnasium beziehungsweise die berufliche Grundbildung interessieren (ebd.: 213). An dieser Stelle kann weitere Forschung anknüpfen und die Begründungen aus subjektiver Sicht genauer untersuchen.

Wie gut die Mädchen und Jungen ihren Übergang gestalten können, hängt – worauf auch Glauser (ebd.) hinweist – massgeblich davon ab, als wie vielfältig sie ihre Ausbildungsoptionen sehen. In rekurrerender Auseinandersetzung mit diesen Ausbildungsoptionen steuern die Mädchen und Jungen ihren Übergang von der Sekundarschule in die postobligatorische Ausbildung. Ausserdem ist die subjektive Wahrnehmung der Ausbildungsangebote für die Ausbildungsfindung von zentraler Bedeutung, da sie möglicherweise von den Mädchen und Jungen als geschlechtlich konnotiert wahrgenommen werden. Ein solches als vergeschlechtlicht wahrgenommenes Ausbildungsangebot kann sich wiederum auf die Ausbildungsfindung aus-

wirken, wenn sich Mädchen und Jungen im Jugendalter mit ihrer Geschlechtsidentität auseinandersetzen. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, *wie Mädchen und Jungen vor dem Hintergrund vergeschlechtlicher Bildungsangebote ihren Übergang von der obligatorischen Schule in die postobligatorische Ausbildung navigieren.*<sup>4</sup>

Die Fragestellung zielt darauf ab, geschlechtstypische Übergänge in die Sekundarstufe II vor dem Hintergrund vielfältiger Bildungsangebote zu verstehen. Ziel ist es, zu rekonstruieren, wie Jugendliche ihren Übergang in die Sekundarstufe II gestalten und dabei das umgebende Bildungsangebot berücksichtigen. Der Fokus wird insbesondere auf geschlechtstypische Übergänge gelegt. Mit meiner Dissertation möchte ich also dazu beitragen, die oben genannte Forschungslücke zu schliessen.

### 1.1 Ausbildungsfindung, Jugend und Geschlecht: Begriffsklärung

#### 1.1.1 Der Prozess der Ausbildungsfindung

Nach Abschluss der Sekundarschule I stehen den Schülerinnen und Schülern abhängig vom besuchten Schulniveau unterschiedliche Ausbildungsangebote zur Auswahl. Entsprechend der normativen gesellschaftlichen Erwartung (vgl. Schober, 1997), eine Ausbildung auf Sekundarstufe II zu absolvieren, setzen sich die Mädchen und Jungen bereits während der obligatorischen Schulzeit mit der Suche nach einer Anschlusslösung auseinander. Die an die obligatorische Schule anschliessenden Ausbildungen sind schulisch oder betrieblich organisiert und schliessen mit einem Zertifikat ab, welches qualifizierend für den Arbeitsmarkt sein kann. Der Begriff *Berufsfindung* meint zumeist die prozesshafte Auseinandersetzung mit der beruflichen Beschäftigung in der Berufslehre und auf dem Arbeitsmarkt. Ziel und Ergebnis dieses Berufsfindungsprozesses sind die Aufnahme einer beruflichen Ausbildung, die auf den gewünschten Beruf hinführt (Granato et al., 2014).

Ich verwende in der vorliegenden Arbeit in Anlehnung an den Berufsfindungsbegriff fortwährend den Begriff *Ausbildungsfindung* und meine damit den Suchprozess nach einer an die obligatorische Schule anschliessenden Ausbildung. Der Begriff *Ausbildungsfindung* ist somit weiter gefasst als der Begriff *Berufsfindung* und umfasst zusätzlich das mögliche Finden einer schulischen Ausbildung, welche die Absolventinnen und Absolventen nicht direkt für den Arbeitsmarkt zertifiziert. Der Begriff *Ausbildungsfindung* im Gegensatz zu *Ausbildungswahl* oder *Ausbildungsentscheidung* soll zudem implizieren, dass es sich nicht um eine punktuelle Handlung handelt, sondern um einen länger andauernden Suchprozess (Schmid-Thomae, 2012). Zudem wurde der Begriff *Berufswahl* (beziehungsweise analog dazu *Ausbildungs-*

---

<sup>4</sup> Auf die Wortwahl der Fragestellung und deren Bedeutung wird im Kapitel 4 eingegangen.

wahl) dahingehend kritisiert, dass er eine grosse Wahlfreiheit und eine eigene Entscheidung impliziert (vgl. Neuenschwander, 2008). Die Wahlmöglichkeiten können aber auch klein sein, insbesondere wenn auf Sekundarstufe I der Schultyp mit Grundanforderungen besucht wurde. Ferner weist der Begriff *Ausbildungsfindung* darauf hin, dass weitere Einflussgrössen wie Strukturen des Bildungssystems, Lehrstellenmarktsituationen oder Ratschläge des Umfelds und Ähnliches für das Finden einer Ausbildung ebenfalls berücksichtigt werden sollen, wie Schmid-Thomae (2012) darlegt.

In der vorliegenden Forschungsarbeit verwende ich den Begriff *Ausbildungswahl* zwar ebenfalls, dann meine ich aber aus den oben genannten Gründen stets die mehr oder weniger stark eingeschränkte Wahl einer Ausbildung *am Ende* des Ausbildungsfindungsprozesses. Wird von der Ausbildungswahl gesprochen, ist der Ausbildungsfindungsprozess folglich zunächst abgeschlossen.<sup>5</sup> Den Begriff *Berufsfindung* werde ich fortwährend ebenfalls verwenden, damit ist aber immer explizit der Suchprozess nach beruflichen Ausbildungen gemeint. Das heisst, dass sich der Ausbildungsfindungsprozess in diesen Fällen auf beruflich organisierte Ausbildungen beschränkt.

Unter dem Begriff *beruflich orientierte Ausbildung* subsumiere ich Ausbildungswege, die arbeitsmarktorientiert sind, die sich also an tatsächlich nachgefragten beruflichen Qualifikationen und an zur Verfügung stehenden Arbeitsplätzen orientieren (SBFI, 2014). Diese können entweder schulisch oder betrieblich organisiert sein. Betrieblich organisierte Ausbildungen finden grösstenteils im Betrieb und in der Berufsfachschule statt und stellen die überwiegende Form der Berufsausbildungen dar (ebd.). Finden beruflich orientierte Ausbildungen hingegen hauptsächlich im schulischen Setting statt, können sie als schulisch organisierte und an der Berufsbildung orientierte Ausbildungen bezeichnet werden. Typische Beispiele für derartige Ausbildungen sind die Handelsmittelschule oder auch berufliche Ausbildungen in Lehrwerkstätten. Der Unterricht der Handelsmittelschule findet beispielsweise grösstenteils in Schulen statt, berufliche Tätigkeiten werden lediglich in Praktika on-the-Job vermittelt. Die Ausbildung schliesst jedoch mit einem eidgenössischen Fähigkeitszeugnis ab, das direkt für den Arbeitsmarkt qualifiziert (vgl. Kapitel 2.1). Dem Begriff *allgemeinbildungsorientierte Ausbildungen* werden Ausbildungswege zugeordnet, die keinen direkten Bezug zum Arbeitsmarkt aufweisen und stets schulisch organisiert sind. Die Fachmittelschule kann als Sonderfall betrachtet werden, da sie zwar schulisch organisiert ist und allgemeinbildendes Wissen vermittelt. Zudem qualifiziert sie nicht direkt für den Arbeitsmarkt, jedoch bezieht sich der schulische Unterricht auf ein bestimmtes Berufsfeld (vgl. Kapitel 2.1). Im Folgenden verwende ich

---

<sup>5</sup> Die Ausbildungsfindung ist mit der Aufnahme einer schulischen oder beruflichen Ausbildung auf der Sekundarstufe II nicht für immer abgeschlossen, da die Bildungslaufbahn nicht zwingend mit dieser Ausbildung enden muss. Im individuellen Bildungsweg können später neue Entscheidungen bezüglich des Ausbildungswegs getroffen werden, so dass mehrere Prozesse der Ausbildungsfindung aufeinander folgen können.

diese Begrifflichkeiten, um die Ausbildungsangebote hinsichtlich ihrer Orientierung und Organisation unterscheiden zu können.

Berufliche Grundbildungen (inklusive Handelsmittelschule) bezeichne ich im Folgenden als beruflich orientierte Ausbildungen, die entweder stärker schulisch oder stärker betrieblich organisiert stattfinden. Ausbildungen, die im schulischen Setting stattfinden und stark allgemeinbildend sind, werden dem Begriff allgemeinbildungsorientierte Ausbildung untergeordnet.

### 1.1.2 Jugend und Geschlecht

Die Personen, die in meiner Untersuchung im Zentrum stehen, sind Mädchen und Jungen, welche sich vor dem Übergang in die postobligatorische Ausbildung befinden. Meistens sind diese Personen zwischen 14 und 16 Jahre alt, das kalendarische Alter ist jedoch für die Beantwortung der Forschungsfrage sekundär. Für die Beantwortung der Forschungsfrage ist viel wichtiger, dass sich die Mädchen und Jungen in ihrer Bildungslaufbahn an derselben Weggabelung befinden. Aufgrund von vorherrschenden gesellschaftlichen Normen und bildungspolitischen Steuerungen stehen die Schweizer Mädchen und Jungen vor dem Austritt aus einer Bildungsinstitution und vor dem Eintritt in eine andere Bildungsinstitution.<sup>6</sup> Obwohl dem kalendarischen Alter in dieser Forschungsarbeit wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird, sind diese Mädchen und Jungen während des Ausbildungsfindungsprozesses unter anderem mit Veränderungen ihres Körpers, mit der Entwicklung ihrer Persönlichkeit und mit der Suche nach einer eigenen (Geschlechts-)Identität konfrontiert.

Mädchen und Jungen, die sich im Prozess der Ausbildungsfindung befinden, werden im Folgenden auch als Jugendliche bezeichnet. Allgemein ist damit meist die Lebensphase zwischen Kindheit und Erwachsensein gemeint (Hoffmann und Mansel, 2010: 164). Vielfach wird in der Jugendforschung aber darauf hingewiesen, dass der Beginn und das Ende der Jugendphase zeitlich nicht klar festgelegt werden können (ebd.). Dieser Zeitraum eröffnet den Jugendlichen die Möglichkeit, sich auf die Anforderungen im Erwachsenenalter vorzubereiten. Nach Hurrelmann (2007) ist der Übergang zum Erwachsenen vollzogen, wenn der Übergang in die vier Teilrollen des Erwachsenenstatus erfolgt ist: „(a) die Berufsrolle als ökonomisch selbstständig Handelnder, (b) die Partner- und Familienrolle als verantwortlicher Familiengründer, (c) die

---

<sup>6</sup> Alternativ zum Eintritt in eine neue Bildungsinstitution wird zum Beispiel oft auch ein Sprachjahr in einer fremdsprachigen Region oder Ähnliches begonnen. Rechtlich ist es auch möglich, keine Ausbildung auf Sekundarstufe II zu absolvieren, da die obligatorische Schulpflicht nach neun Schuljahren (beziehungsweise elf nach HarmoS) endet.

Konsumentenrolle einschliesslich der Nutzung des Mediensektors und (d) die Rolle als politischer Bürger mit eigener Wertorientierung“ (ebd.: 35).<sup>7</sup>

Der Übergang in die betrieblich organisierte berufliche Grundbildung kann als vorbereitender Schritt auf dem Weg in die erste oben genannte Schlüsselrolle des Erwachsenenstatus (a) betrachtet werden. Der Austritt aus der allgemeinbildenden Schule führt in die finanzierte Erwerbstätigkeit. Aus diesem Grund ist der Übergang in eine beruflich orientierte und betrieblich organisierte Ausbildung eine erste Weichenstellung für diese zukünftige Lebenslage (ebd.: 87). Dieser Teil der beruflichen Grundbildung ermöglicht den Einstieg in den Arbeitsmarkt früher als schulisch organisierte Ausbildungen, da die Lernenden bereits in der Ausbildung entlohnt werden. Das führt dazu, dass eine frühere Ablösung von den Eltern möglich wird, da Lernende in der dual organisierten beruflichen Grundbildung finanziell unabhängiger werden.

Der Übergang in das Erwachsenenalter vollzieht sich also nicht für alle Jugendlichen gleich schnell. Gleichzeitig wird den Jugendlichen unterschiedlich viel Raum eröffnet, um die eigene Persönlichkeit zu entwickeln und diese zu erproben. In der Theorie werden zwei Konzepte unterschieden: die Jugendphase als Transition oder als Moratorium. Der Begriff *Moratorium* betont einen eigenen Wert der Entwicklungsphase (Reinders und Wild, 2003) und kann daher als eher gegenwartsorientiert betrachtet werden. Nach den Autoren handelt es sich bei Moratorium um eine „subjektive Konstruktion dieser Lebensphase, die durch explizite Gegenwartsorientierung und Peer-Bezug, einer Sozialisation in Eigenregie und dem jugendspezifischen Ausdruck von Lebensstilen gekennzeichnet ist“ (ebd.: 27). In dieser Entwicklungsphase nehmen sich Jugendliche eine sozialstrukturell gewährte Auszeit, arbeiten an ihrer (Geschlechts-)Identität und bereiten sich auf ihre persönliche Zukunft vor (Waburg, 2009). Hurrelmann (2007) nennt diese Phase auch „Karenzzeit zwischen Kindheit und Erwachsenenalter“ (ebd.: 43). *Transition* spricht eher den zielstrebigem Wechsel zwischen Kindheit und Erwachsenenalter an. Hierbei wird Jugend eher als Zwischenphase betrachtet, mit dem Ziel, sie möglichst schnell zu verlassen (ebd.: 43). Reinders' (2003) Analyse zeigt, dass sich beide Grundkonzeptionen in unterschiedlicher Gewichtung für die Gestaltung der Jugendphase als wichtig erweisen (ebd.: 41).

---

<sup>7</sup> Hurrelmanns Definition vom Übergang in das Erwachsenenalter kann dahingehend kritisiert werden, dass manche Menschen keine Familie gründen oder keinen Partner beziehungsweise keine Partnerin haben und somit den Status Erwachsener beziehungsweise Erwachsene nie erreichen. Für die Vorliegende Arbeit ist der abschliessende Übergang in den Erwachsenenstatus jedoch sekundär. Wichtig für meine Untersuchung ist vielmehr, dass die finanzielle Erwerbstätigkeit die Unabhängigkeit von den Eltern erhöhen kann und somit ein erster Schritt zu einem selbstständigen Leben sein kann.

Die theoretische Unterscheidung zwischen Jugend als Transition im Sinne einer Bewältigung des Übergangs mit dem Fokus auf die in der Zukunft liegende Eingliederung in den Arbeitsmarkt und Jugend als Moratorium im Sinne einer gegenwärtigen Ausgestaltung des Lebensabschnitts Jugend verweist darauf, dass die Individuen mit unterschiedlichen Anforderungen konfrontiert sind. Reinders (2003) weist darauf hin, dass diese beiden Konzepte im Jugendalter keinen exklusiven Charakter haben, sondern individuell unterschiedlich gewichtet werden. Er (ebd.) folgert daraus, dass sich

„Jugendliche individuell zwischen der Erreichung in der Zukunft liegender Ziele oder für die Erlangung von Autonomie in der Jugendphase entscheiden. Sie wählen aus Entwicklungswegen zwischen Transition und Moratorium aus und verknüpfen diese je nach individuellen Vorstellungen und gegebenen Bedingungen. Transition und Moratorium werden in dieser Perspektive nicht nur zu Entweder-Oder, sondern darüber hinaus zu einem Sowohl-Als-Auch.“  
(ebd.: 41)

Für meine leitende Fragestellung hat diese Feststellung unterschiedliche Implikationen: Zum einen müssen Jugendliche als Akteure verstanden werden, die sich produktiv mit ihrer Umwelt auseinandersetzen und die Jugendphase gestalten (ebd.). Jugendliche können so als „Produzenten ihrer eigenen persönlichen Entwicklung“ betrachtet werden, die imstande sind, das eigene Selbst und ihr Umfeld dynamisch zu beeinflussen (Hurrelmann, 2007: 43). Zum anderen kann davon ausgegangen werden, dass sich Jugendliche in diesem Spannungsfeld zwischen Transition und Moratorium bewegen und aus diesem Grund möglicherweise unterschiedliche Akzente hinsichtlich der zeitlichen Orientierung setzen. Auf die Betrachtung der Jugendlichen als Akteure und auf die zeitliche Orientierung im Jugendalter und im Übergang wird in Kapitel 4 weiter eingegangen. In diesem Kapitel wird ferner beschrieben, wie die hier erläuterten Implikationen theoretisch berücksichtigt werden können.

Weiter muss darauf hingewiesen werden, dass der Status *Jugend* im Lauf der Zeit unsicherer geworden ist. Traditionelle Sozialisationsinstanzen leiten Jugendliche nicht mehr in vorgegebene gesellschaftliche Sphären und Ebenen (vgl. Zinn, 2005). Stattdessen stehen viele Verlaufsoptionen zur Verfügung, welche die Jugendlichen stärker individuell gestalten können. Institutionalisierte Übergänge werden durch stärker individualisierte abgelöst, wodurch sich Jugendliche zunehmend selbst in gesellschaftliche Sphären eingliedern müssen (Beck, 1986). Mögliche Wege aus der und im Anschluss an die Schule sind ebenfalls vielfältiger geworden, und Jugendliche müssen ihren eigenen Weg finden und eigene Werte in Hinblick auf Bildung, Konsum, Politik, Arbeit und Familienleben entwickeln (Evans und Furlong, 1997). Das soziale Milieu, Geschlecht und die Ethnizität sind in den Augen von Evans und Furlong verstärkt

als Ressourcen für den Bildungsweg, auf die zurückgegriffen werden kann, und weniger als Determinanten für das Ergebnis zu betrachten.

Für den Übergang kann Geschlecht auf eine doppelte Weise relevant sein: Zum einen findet der Bildungsübergang – wie oben erwähnt – in der frühen Jugendphase und in starker Auseinandersetzung mit Geschlecht statt. Bütow (2006) zufolge verliert die Geschlechterkonstruktion beim Übergang von der Kindheit zur Adoleszenz zwar zeitweise an Bedeutung, da die Behauptung des Altersstatus der Jugendlichen viel bedeutender ist. Jedoch gewinnt Geschlecht in der frühen Adoleszenz wieder an Gewicht, möglicherweise weil sich der Status Jugend unbestreitbar abzeichnet. Die Abgrenzung zum anderen Geschlecht steht nun im Vordergrund (ebd.) und Selbstbeschreibungen fallen zunehmend geschlechtstypisch aus. Jungen sehen sich selbst als maskuliner als Mädchen, und Mädchen sehen sich als femininer als Jungen (Bierhoff-Alfermann, 1989; Kessels, 2002; Petersen, Leffert und Graham, 1995 zitiert aus Waburg, 2009: 33). Darüber hinaus besagt die *gender-intensification hypothesis* (Hill und Lynch, 1983), dass sich Mädchen und Jungen während der frühen Adoleszenz stärker geschlechtstypisch verhalten als später, also dass geschlechtstypisches Handeln während der frühen Adoleszenz den Höhepunkt erreicht (Berndt, 1996).

Zum anderen verknüpfen Jugendliche Ausbildungsangebote möglicherweise mit traditionellen Geschlechterrollen, mit welchen sie sich bei der Ausbildungsfindung auseinandersetzen. Da statistische Zahlen zeigen, dass Ausbildungsangebote auf der Sekundarstufe II unterschiedlich stark von Mädchen und Jungen gewählt werden, nehmen sie dieselben Angebote aus subjektiver Sicht als vergeschlechtlicht wahr. Wenn die Ausbildungsangebote aus subjektiver Sicht wiederum als vergeschlechtlicht wahrgenommen werden, setzen sich Mädchen und Jungen bei der Ausbildungsfindung möglicherweise mit den geschlechtstypischen Bildern, die sie von den Ausbildungen haben, auseinander. Im Prozess der Ausbildungsfindung sind sie folglich einerseits mit der Entwicklung der eigenen (Geschlechts-)Identität konfrontiert und gestalten andererseits ihren Übergang vor dem Hintergrund vergeschlechtlichter Bildungsangebote.

Die Jugend als Lebensphase, während welcher der Übergang in die Sekundarstufe II vollzogen wird, ist für die individuelle Navigation aus verschiedenen Gründen bedeutend. Jugendliche sind mit unterschiedlichen gesellschaftlichen Anforderungen konfrontiert, die mit der Übergangsgestaltung zusammenfallen und letztere beeinflussen können. Eine dieser Anforderungen besteht in der Entwicklung der eigenen Persönlichkeit und der (Geschlechts-)Identität, die im Prozess der Ausbildungsfindung unter anderem in rekursiver Auseinandersetzung mit dem vergeschlechtlichten Bildungsangebot stattfindet. Aus diesen Gründen berücksichtige ich speziell das Zusammenspiel von Jugend und Geschlecht bei der Beantwortung meiner Forschungsfrage.

Mit dem in der vorliegenden Arbeit verwendeten Begriff *Geschlechterstereotypen* soll unterstrichen werden, dass es Vorstellungen davon gibt, wie sich Männer und Frauen charakterisieren lassen. Nach Eckes (2014) lassen sich diese Vorstellungen sowohl einer individuellen als auch einer konsensuellen, kulturellen Ebene zuordnen. Das bedeutet, dass sie im individuellen Wissensbesitz, gleichzeitig aber auch ein wesentlicher Bestandteil eines geteilten Verständnisses von den typischen Merkmalen der Geschlechter sind (ebd.: 178). Ferner weisen sie deskriptive und präskriptive Anteile auf. Deskriptiv meint die Vorstellung davon, welche Eigenschaften Frauen und Männer haben bzw. was Männlichkeit und Weiblichkeit auszeichnet und wie sie sich verhalten. Präskriptiv meint die Vorstellung davon, wie Frauen und Männer sein sollen bzw. was Weiblichkeit und Männlichkeit ausmachen soll (ebd.). Beide Komponenten sind für das Verständnis von Bildungsübergängen aus einer geschlechtsspezifischen Sicht wichtig, weil sie in das Übergangshandeln von Jugendlichen im Übergang einfließen können. Vor allem der präskriptive Anteil – also die Vorstellung davon, wie Frauen und Männer sein sollen – leitet Übergangshandeln möglicherweise an.

*Geschlechterrolle* ist ebenfalls ein Begriff, der fortan verwendet wird. Mit diesem ist im Vergleich zum Begriff *Geschlechterstereotypen* der Fokus stärker auf die Erwartungen gerichtet, die an die Individuen gestellt werden, sich rollenkonform zu verhalten. Nach Eckes (ebd.) richten sich sozial geteilte Verhaltenserwartungen auf Individuen aufgrund ihres sozial zugeschriebenen Geschlechts. Mädchen und Jungen im Übergang in die Sekundarstufe II werden also mit Verhaltenserwartungen konfrontiert und müssen vor dem Hintergrund dieser Erwartungen ihren Übergang in die weiterführende Ausbildung gestalten. Ähnlich wie *Geschlechterstereotype* können auch *Geschlechterrollen* oder *Verhaltenserwartungen* als wichtig für den Bildungsübergang betrachtet werden.

### 1.2 Implikationen der Forschungsfrage für die theoretische Rahmung der Untersuchung

Nicht nur der Forschungsgegenstand selbst, sondern auch die Formulierung der Fragestellung setzt theoretische Überlegungen voraus, welche in einem ersten Schritt explizit beschrieben werden sollen. Einige dieser konzeptionellen Annahmen möchte ich im Folgenden darstellen. Auf die nachstehenden vier kursiv hervorgehobenen Konzepte wird genauer eingegangen: *Wie navigieren (1) Mädchen und Jungen (2) ihren Übergang von der obligatorischen Schule in die weitere Ausbildung (3) vor dem Hintergrund vergeschlechtlichter Bildungsangebote (4)?*

(1) Das Verb *navigieren* verbildlicht das grundsätzliche Verständnis von Bildungsübergängen und verortet die Dissertation epistemologisch. Unter *navigieren* verstehe ich bildsprachlich

das aktive Steuern eines Bootes durch ein Gewässer, in welchem unbekannte Risiken verborgen sein könnten. Diese Metapher weist darauf hin, dass bei dem Bildungsübergang Eigenleistungen der aktiv handelnden Individuen (als Steuermann oder Steuerfrau des Schiffes) verlangt werden und dass sie immer wieder vor neuen Hindernissen und Weggabelungen stehen, die sie im besten Fall umschiffen beziehungsweise an denen sie sich für einen Weg entscheiden sollen (vgl. Evans und Furlong, 1997 zum Navigationsbegriff). Diese Hindernisse und Weggabelungen beeinflussen individuelles Handeln, weswegen sie bei der Erforschung des Bildungsübergangs berücksichtigt werden müssen. Diese Dissertation stellt die individuelle Navigation des Bootes und die Wahrnehmung der unsicheren Gewässer und plötzlich auftretenden Hindernisse aus subjektiver Sicht ins Zentrum. Es interessiert, mit welchen Strategien versucht wird, das Boot ins Ziel zu bringen und wie die Gewässer (als strukturelle Umgebung) dabei berücksichtigt werden. Schülerinnen und Schüler sind bei dem Bildungsübergang in die postobligatorische Ausbildung zwar mit vielen unterschiedlichen Faktoren konfrontiert, welche die Übergangsleistung beeinflussen können, jedoch steht die Ausbildungsfindung vor dem Hintergrund vergeschlechtlichter Ausbildungen im Zentrum. Es interessiert zunächst, inwiefern Ausbildungsangebote als vergeschlechtlicht wahrgenommen werden und zudem, wie die Ausbildungsfindung vor dem Hintergrund dieser Angebote gestaltet wird. Wie weiter oben angedeutet, empfinden sich Jugendliche im Übergang als stärker oder schwächer handlungsfähig und gleichzeitig als mehr oder weniger stark von der strukturellen Umgebung eingerahmt.

Die Fragestellung fragt nach dem Übergangshandeln von *Mädchen und Jungen*, was ein binäres Geschlechtssystem impliziert (2). Meine Forschungsarbeit fragt nach der Variationsbreite von Übergangshandeln aus Sicht von Individuen, die sich selbst aufgrund der vorherrschenden gesellschaftlichen Normen als Mädchen oder Jungen ansehen. Es interessiert, wie sich Jugendliche im Übergang an weibliche beziehungsweise männliche Geschlechterrollen anlehnen, beziehungsweise wie sie diese verändern und neu interpretieren. Dabei geht es nicht darum, zu zeigen, wie sich die Navigation zwischen Geschlechtern unterscheidet, sondern wie Mädchen und Jungen bei ihrem Übergang auf Geschlechterrollen und -normen zurückgreifen und sie (re-)produzieren. Ich frage also danach, inwiefern sich Mädchen und Jungen beim Übergang auf Konzepte der Weiblichkeit und der Männlichkeit stützen. Geschlechterkonzepte können dabei auf unterschiedlichen Ebenen relevant werden: Zum einen wird das Bildungssystem auf unterschiedliche Weise als geschlechtlich konnotiert wahrgenommen, was einen Einfluss auf die geschlechts(un-)typische Verortung der Personen auf individueller Ebene haben kann. So schreibt das Bildungsangebot möglicherweise Geschlechterbilder, welche Mädchen und Jungen beim Übergang (unterschiedlich) wahrnehmen und in ihrer Ausbildungsfindung berücksichtigen, fort. Bildungsangebote, welche mit Geschlechterkonzepten

verknüpft sind, können zum anderen auch funktional dafür verwendet werden, sich geschlechtlich zu positionieren.

Das zweite Kapitel beinhaltet die Beschreibung des Schweizer Bildungssystems, das für den *Übergang von der obligatorischen Schule in die daran anschliessende allgemein- oder berufsbildungsorganisierte weitere Ausbildung* (3) von Bedeutung ist. Es wurde gezeigt, wie die bisherige schulische Laufbahn und die schulischen Leistungen den Übergang von der obligatorischen Schule in die daran anschliessende allgemein- oder berufsbildungsorientierte Ausbildung massgeblich beeinflussen. Besonders bedeutsam ist bei diesem Übergang das besuchte Schulniveau auf der Sekundarstufe I, da dieses über Bildungsverordnungen bestimmt, welche Ausbildungswege formal offenstehen. Je anspruchsvoller das Niveau des Schultyps auf der Sekundarstufe I ist, desto mehr Ausbildungsoptionen stehen den Individuen formal zur Verfügung. Das Bildungsangebot wird folglich als eine Gelegenheitsstruktur betrachtet, innerhalb derer Schülerinnen und Schüler eine Ausbildung suchen. Da die Vielfältigkeit dieser Struktur vom Schultyp auf der Sekundarstufe I abhängt, ist der Möglichkeitsraum der Jugendlichen als mehr oder weniger stark begrenzt zu betrachten. Ferner müssen gegenwärtige Situationen (z. B. das aktuelle Lehrstellenangebot, schulpolitische Übergangsregelungen), teilweise auch unerwartete Ereignisse (beispielsweise Lehrstellenangebote oder -absagen, sich verändernde Erwartungen an die Ausbildung etc.), bei diesem Ausbildungsübertritt berücksichtigt werden. Auch persönliche Erlebnisse und vergangene Erfahrungen, welche die individuelle (Bildungs-)Biografie prägen, beeinflussen die Ausbildungsfindung. Ausserdem wird von den Schülerinnen und Schülern erwartet, sich im Zuge dieses Bildungsübergangs mit ihrer Zukunft auseinanderzusetzen und die für sie richtungsweisenden Entscheidungen zu treffen. Aus diesem Grund verlangt die Situation, in der sich die Mädchen und Jungen aufgrund des Bildungssystems befinden, nach einer intensiven und reflexiven Auseinandersetzung mit den vergangenen Erfahrungen, den gegenwärtigen Ereignissen und den Erwartungen an und Wünschen für die Zukunft.

Mit dem Begriff *vergeschlechtlichtes Bildungsangebot* (4) ist die Rezeption von Bildungsangeboten gemeint, die aus subjektiver Sicht mehr oder weniger stark mit Geschlechterattributen verbunden sind. Wie oben erwähnt, sind Ausbildungen unterschiedlich stark von jungen Frauen und von jungen Männern besetzt. Aus diesem Grund interessiert zunächst, wie die Individuen vor dem Übergang die unterschiedlichen Ausbildungswege subjektiv wahrnehmen und beschreiben. Besonders interessant sind dabei Beschreibungen und Wahrnehmungen, welche auf irgendeine Weise geschlechtsspezifisch ausfallen. Aus theoretischer Sicht ist es aus diesem Grund wichtig, darzustellen, auf welche Weise und wie vielfältig das Bildungsangebot von den Jugendlichen als geschlechtstypisch wahrgenommen und beschrieben wird. Diese Beschreibung des verschlechtlichten Bildungsangebots dient anschliessend als

Grundlage dafür, die Präferenzen für Ausbildungswege und Erklärungen dafür im Prozess der Ausbildungsfindung zu erfassen.

### 1.3 Ziele und Aufbau der Arbeit

Da das Ausbildungsangebot das Übergangshandeln massgeblich beeinflussen kann, besteht das erste Ziel meiner Dissertation (a) darin, zu erkunden, wie Ausbildungsangebote aus subjektiver Sicht wahrgenommen werden. Dabei interessiert zum einen, welche Angebote bekannt sind und zum anderen, inwiefern diese mit Geschlechterstereotypen verknüpft werden. Vor dem Hintergrund der rezipierten Angebote finden Prozesse der Ausbildungsfindung statt, die auf unterschiedliche Weise gestaltet werden. Das zweite Ziel (b) umfasst aus diesem Grund die Exploration der individuellen Ausbildungsfindungsprozesse. Von besonderem Interesse sind dabei individuelle Begründungen für Handeln im Prozess der oft geschlechtstypischen Ausbildungsfindung, da diese zeigen, ob und auf welche Weise bei der Suche nach einer Ausbildung das subjektiv rezipierte und vergeschlechtlichte Ausbildungsangebot berücksichtigt wird.

Die Ausformulierung der Zielsetzungen weist darauf hin, dass zwei Ebenen untersucht werden: die Ebene des individuellen Handelns und der Sinngebung von Handeln und die Ebene der (wahrgenommenen) strukturellen Umgebung, in welche Handeln eingebettet ist. Theoretisch muss die Forschungsarbeit also so gerahmt sein, dass diese beiden Ebenen berücksichtigt werden können. Die vorliegende Untersuchung lässt sich folglich in die theoretische Perspektive des Structure-Agency-Dualismus eingliedern. Die Fragestellung deutet allerdings bereits darauf hin, dass die Ebene der Individuen etwas stärker im Zentrum der Aufmerksamkeit steht und somit theoretisch stärker berücksichtigt wird. Emirbayer und Mische (1998) haben versucht, Agency theoretisch zu „sezieren“ und aufzuzeigen, dass individuelles Handeln aus unterschiedlichen Dimensionen besteht und auf unterschiedliche Weise mit strukturellen Umgebungen interagiert. Ein weiteres Ziel der Arbeit (c) besteht darin, einen Beitrag auf theoretischer Ebene zu leisten, indem ich die rekursive Auseinandersetzung des Individuums mit der strukturellen Umgebung untersuche. Das Ziel ist es, theoretisch zu verstehen, wie die oben erwähnten zeitlichen Dimensionen das Handeln im Übergang konstituieren und wie Individuen dabei die strukturelle Umgebung berücksichtigen und (re-)produzieren.<sup>8</sup>

Die vorliegende Untersuchung geht der Fragestellung mithilfe von komparativen Fallanalysen nach. Ich untersuche die subjektive Ausbildungsfindung von 19 Jugendlichen, die sich in un-

---

<sup>8</sup> Hierbei handelt es sich aus Sicht von Emirbayer und Mische (1998) um eine ungeklärte Frage, die im Kapitel 4 genauer beschrieben wird.

terschiedlichen Schweizer Bildungslandschaften befinden und somit ihren Übergang vor dem Hintergrund unterschiedlicher Bildungsangebote gestalten. Der besuchte Schultyp auf der Sekundarstufe I dient als Vergleichsdimension, weil Jugendlichen in Abhängigkeit von dem besuchten Schultyp unterschiedliche Ausbildungswege offenstehen. Ziel ist es, auf Ebene der Einzelfälle Handlungsmuster im Prozess der Ausbildungsfindung zu rekonstruieren, die auf einer übergeordneten Ebene miteinander verglichen werden können. Im Verlauf der Analyse zeigt sich, dass sich die individuellen und subjektiven Wahrnehmungen stark hinsichtlich der Vielfältigkeit der Ausbildungsangebote unterscheiden. Dies führt dazu, dass die subjektive Wahrnehmung des Angebots als eine zweite Vergleichsdimension für die komparative Analyse hinzugezogen wurde. Schliesslich liessen sich vier Typen von Handlungsmustern im Prozess der Ausbildungsfindung unterscheiden.

Die bedeutendsten Erkenntnisse dieser Arbeit analog zu den oben formulierten Zielen sind: (a) Bildungsangebote werden teilweise stark mit Geschlechterstereotypen in Verbindung gebracht, die bei der Ausbildungsfindung berücksichtigt werden. Die Art und Weise, wie Ausbildungswege als vergeschlechtlicht wahrgenommen werden, ist für das Interesse für eine Ausbildung und die Findung einer solchen wesentlich. Zudem zeigt sich (b) und (c), dass Ausbildungsfindungsprozesse mit Hinwendung zu einer bestimmten zeitlichen Dimension (Vergangenheit, Gegenwart oder Zukunft) gestaltet werden und stärker geschlechtstypisch ausfallen, wenn Handeln hauptsächlich mit vergangenen Erfahrungen begründet wird oder gegenwärtige Problemlagen lösen soll. Mit dem Blick in die Zukunft gehen dagegen flexiblere Bildungswege und Geschlechterrollen einher. Die wahrgenommenen Bildungsoptionen beeinflussen dabei die Orientierung auf eine zeitliche Dimension beim Handeln stark.

Die vorliegende Dissertation ist in sieben Kapitel gegliedert. Im Anschluss an die Einleitung folgt im *zweiten Kapitel* eine Beschreibung des Schweizer Bildungssystems. Diese ist für die Beantwortung der Forschungsfrage grundlegend, insofern dadurch aufgezeigt wird, welche Bildungswege das Bildungssystem in der Schweiz anbietet. Besonders zentral ist, dass der Schultyp auf der Sekundarstufe I dabei die zur Verfügung stehenden Ausbildungen auf der Sekundarstufe II bestimmt. Dies muss für die Beantwortung der Forschungsfrage berücksichtigt werden. Das *dritte Kapitel* bildet den Forschungsstand ab. Die Strukturierung dieses Kapitels weist darauf hin, dass in der bisherigen Forschung stets *ein* prominenter theoretischer Ansatz verfolgt wurde, um geschlechtstypische Übergänge zu erklären. Da diese geschlechtstypisches Handeln im Übergang nur teilweise erklären können, werden sie kritisch untersucht. Im *vierten Kapitel* weise ich auf Implikationen für theoretische Annahmen hin. Als Ergänzung zu den oben erwähnten unzureichenden theoretischen Erklärungen wird die Arbeit von Emirbayer und Mische (1998) hinzugezogen, die Agency zeitlich mehrdimensional betrachtet. Auf Grundlage dieser Ausführungen werden im *fünften Kapitel* zunächst methodologische Grundlagen für die Beantwortung der Forschungsfrage dargestellt (Kapitel 5.1). Daran an-

schliessend wird beschrieben, welches methodische Vorgehen gewählt wurde, um die Forschungsfrage zu beantworten (Kapitel 5.2). In diesem Kapitel werden die Erhebungsmethode und das Auswertungsverfahren beschrieben. Zudem werden einerseits forschungspraktische Schwierigkeiten dargestellt, vor welchen ich im Verlauf des Erhebungsverfahrens stand, und andererseits auf Einschränkungen hingewiesen, welche durch das beschriebene Vorgehen entstehen könnten. Das *sechste Kapitel*, das Herzstück der Arbeit, stellt die Resultate dar. Das erste Kapitel 6.1 enthält die variablenzentrierte Auswertung der wahrgenommenen Bildungsangebote. Ziel dieses Kapitels ist es, aufzuzeigen, wie Ausbildungsangebote mit geschlechtstypischen Vorstellungen verknüpft werden. Anschliessend werden vier Einzelfälle vorgestellt, die als Prototypen jeweils einen Handlungstypen repräsentieren: Anna steht für die zukunftsorientierte, planerische Ausbildungsfindung (Kapitel 6.3.1), Thomas spiegelt die Ausbildungsfindung aufgrund vergangener Erfahrungen wider (Kapitel 6.3.2), Sandras Fall zeigt auf, wie Jugendliche mit problematischen Übergängen umgehen und gegenwartsorientiert handeln (Kapitel 6.3.3), und Daniel repräsentiert den Typ, welcher die optimistisch handelnden Jugendlichen abbildet (Kapitel 6.3.4). Das Kapitel 6.4 fasst die auf der Ebene der Einzelfälle dargestellten Eigenschaften der vier Typen zusammen und schliesst mit einer fallübergreifenden Analyse ab. Im *siebten Kapitel* der Arbeit wird die Fragestellung noch einmal aufgegriffen, die Ergebnisse werden zusammengefasst und ein Fazit gezogen. Ein letztes Anliegen ist es, mögliche wissenschaftliche und praktische Implikationen zu formulieren.

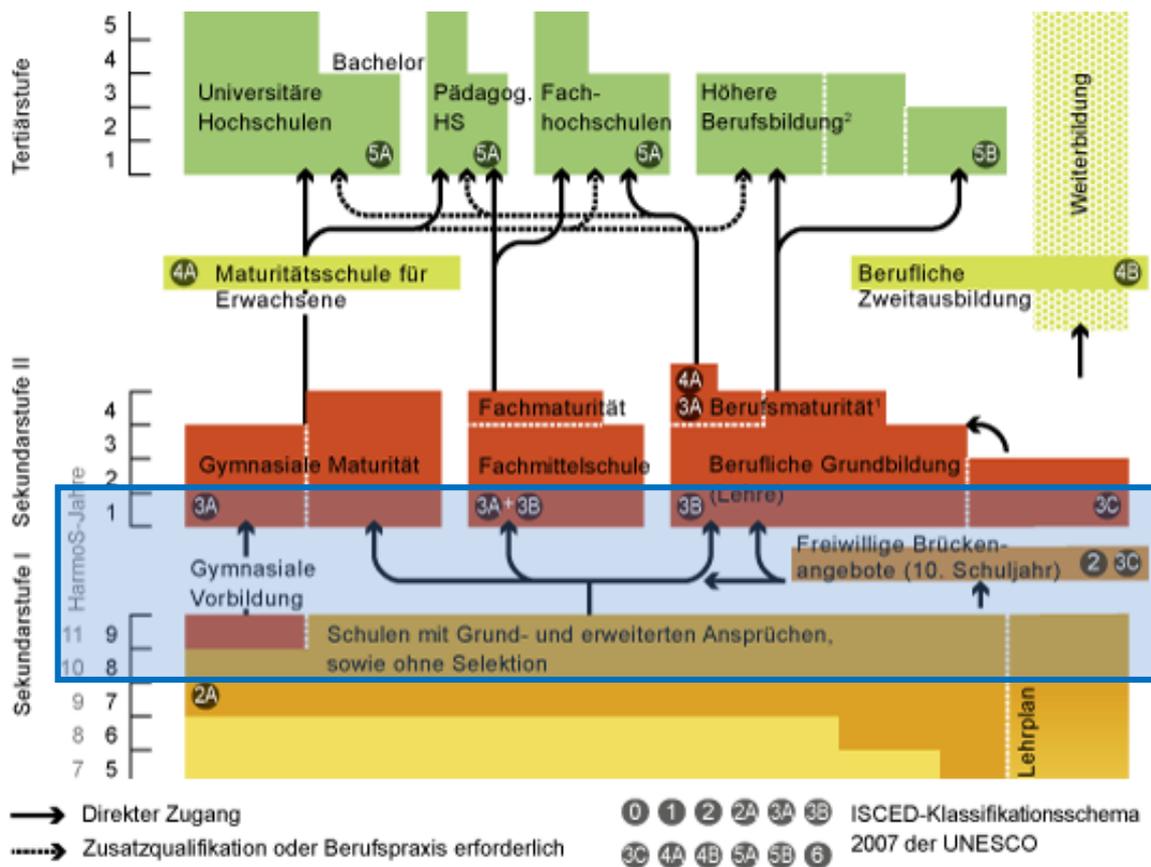
### 2. Aufbau und Organisation des Schweizer Bildungssystems

Dieses Kapitel enthält eine Beschreibung des Schweizer Bildungssystems, die für das Verständnis der Arbeit grundlegend ist. In der Schweiz steuern die Kantone in eigener Kompetenz ihr Bildungswesen und der Bund besitzt lediglich die Regelungsbefugnis, die ihm über die Bundesverfassung zugewiesen wird (Criblez, 2008: 13). Das bedeutet, dass die Kantone ihr Bildungswesen zu einem grossen Teil selbst steuern und die Bildungslandschaft in der Schweiz aus diesem Grund vielfältig sein kann. Für die Steuerung der Berufsbildung werden neben dem Bund (Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation, SBFI) und den Kantonen zudem Organisationen der Arbeitswelt berücksichtigt. Auch wenn das Schweizerische Bildungssystem kantonale Unterschiede aufweist, lassen sich überkantonal vergleichbare Strukturen erkennen und beschreiben. Diese Beschreibung ist für meine Dissertation grundlegend, weil der betrachtete Übergang durch sie verortet werden kann. Ferner ist es wichtig, zu wissen, wie die Sekundarschulen, welche den Übergang in die Sekundarstufe II vorstrukturieren, organisiert sind und welche Ausbildungsmöglichkeiten im Anschluss an die Ausbildungen auf der Sekundarstufe II folgen können.

Die Mädchen und Jungen treten in der Regel<sup>9</sup> im Alter von 12 Jahren in die Sekundarstufe I über und besuchen diese bis zum Alter von 15 Jahren. Darauf folgt eine Ausbildung auf der Sekundarstufe II, die berufsbildungsorientiert oder allgemeinbildungsorientiert ist und in eine Ausbildung im Tertiärbereich führen kann (vgl. Abbildung 1). Die Ausbildungen auf der Sekundarstufe II dauern zumeist drei oder vier Jahre, eine Ausnahme stellen die zweijährigen beruflichen Grundbildungen mit Berufsattest dar. Das Zertifikat der besuchten Ausbildung auf der Sekundarstufe II entscheidet darüber, ob eine universitäre Hochschule, eine pädagogische Hochschule oder eine Fachhochschule besucht werden oder mit der höheren Berufsbildung bestehendes Fachwissen vertieft werden kann. Die Abbildung 1 zeigt die drei erwähnten Schulstufen (Sekundarstufe I, Sekundarstufe II und die Tertiärstufe) und die möglichen Übergänge zwischen den Stufen. Im Fokus meiner Arbeit steht der blau markierte Übergang von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II. Mit dem Besuch der Schule auf der Sekundarstufe I endet die Schulpflicht in der Schweiz. Das bedeutet, dass der Besuch einer Ausbildung auf der Sekundarstufe II keine gesetzliche Pflicht mehr darstellt und auf freiwilliger Basis erfolgt.

---

<sup>9</sup> In Abhängigkeit von der Primarschuldauer, die kantonal verschieden sein kann. In den meisten Kantonen findet der Übergang in die Sekundarstufe I im Alter von 12 Jahren statt.



**Abbildung 1:** Ausschnitt des Bildungssystems Schweiz (BFS, 2014a: blaue Hervorhebung von der Autorin eingefügt)<sup>10</sup>

Die Sekundarstufe I kann in einem von drei Schulmodellen geführt werden, in denen der Unterricht unterschiedlich stark in Leistungsgruppen aufgeteilt stattfindet. Im *gegliederten Schulmodell* werden üblicherweise drei Klassen (teilweise aber auch zwei oder vier), nach Anforderungsniveau separiert, geführt. Das heisst, dass alle Schülerinnen und Schüler eine Schulklasse mit einem Leistungsniveau besuchen und der Unterricht aller Fächer diesem Leistungsniveau entspricht. Das *kooperative Schulmodell* zeichnet sich dadurch aus, dass zwei Stammklassen mit Leistungsniveaus und zusätzlichen Leistungskursen geführt werden. Nach der Primarschule werden die Schülerinnen und Schüler entsprechend ihren schulischen Leistungen einer der beiden Stammklassen zugeordnet und besuchen die Hauptfächer (meist die Muttersprache, Mathematik und eine Fremdsprache) in Leistungskursen, die unabhängig von den Stammklassen geführt werden. Eine Schülerin oder ein Schüler kann also zum Beispiel die Stammklasse mit erweiterten Anforderungen und das Fach Deutsch im Leistungskurs mit Grundanforderungen besuchen. Im *integrierten Schulmodell* werden keine leistungsbasierten Stammklassen geführt, die Schülerinnen und Schüler besuchen jedoch, wie im kooperativ

<sup>10</sup> Die Abbildung 1 zeigt eine grafische Darstellung jenes Ausschnitts des Schweizer Bildungsangebots, der für die Dissertation wichtig ist. Die originale Grafik beinhaltet zudem den Kindergarten und die Primarschule.

organisierten Schulmodell, die Hauptfächer in Leistungsgruppen. Die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler in der Stammklasse ist in Bezug auf ihre schulische Leistungsfähigkeit dementsprechend im integriert geführten Schulmodell tendenziell am grössten und im gegliederten Schulmodell am kleinsten.

Das besuchte Leistungsniveau in der Sekundarschule<sup>11</sup> ist besonders wichtig, wenn es darum geht, welche Ausbildung auf der Sekundarstufe II angestrebt werden kann. Während leistungsstarke Schülerinnen und Schüler Zugang zu nahezu allen Ausbildungen auf der Sekundarstufe II erhalten, stehen leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern wesentlich weniger Ausbildungswege offen. Diese heterogene Organisation der Sekundarschule erschwert es, Schülerinnen und Schüler hinsichtlich ihrer Ausbildungsmöglichkeiten auf der Sekundarstufe zu vergleichen. Das Bundesamt für Statistik unterscheidet in den statistischen Erhebungen und Auswertungen aus diesem Grund lediglich zwei Schultypen beziehungsweise Leistungsniveaus: den Schultyp mit Grundanforderungen und den Schultyp mit erweiterten Anforderungen. Während Jugendliche, die den Schultyp mit Grundanforderungen besuchen, Zugang zu den beruflichen Grundbildungen haben, stehen der anderen Gruppe von Jugendlichen zudem schulisch organisierte Ausbildungen wie die Fachmittelschule, die Handelsmittelschule und andere berufsspezifische Mittelschulen sowie teilweise das Gymnasium offen (Abbildung 1). Für meine Dissertation ist diese Zweiteilung der Schultypen wichtig, weil mit dieser unterschieden werden kann, ob Schülerinnen und Schüler lediglich beruflich organisierte oder auch schulisch organisierte Ausbildungen auf der Sekundarstufe II besuchen können. Auf diese Weise bestimmt der Schultyp der Sekundarschule das Ausbildungsangebot massgeblich. Da der besuchte Schultyp entweder ausschliesslich Zugang zu beruflich organisierten Ausbildungen eröffnet oder im Anschluss an den Schultyp sowohl schulisch *als auch* beruflich organisierte Ausbildungen besucht werden können, unterscheide ich in der vorliegenden Arbeit wie das Bundesamt für Statistik ebenfalls zwischen zwei (und nicht drei oder vier) Schultypen: dem Schultyp mit Grundanforderungen und dem Schultyp mit erweiterten Anforderungen. Für die vorliegende Untersuchung ist vor allem wichtig, dass diese beiden Gruppen von Schülerinnen und Schülern formal vor unterschiedlich vielfältigen Bildungsangeboten stehen.

Beim Übergang von der Sekundarschule in die postobligatorische Ausbildung bestimmt jedoch nicht ausschliesslich die schulische Leistung die nachfolgende Ausbildung, darüber hinaus können Abgängerinnen und Abgänger der Sekundarschule ihren Bildungsgang mitgestalten und als aktiv handelnde Individuen Bildungsanschlüsse suchen. Dabei können sie in Abhängigkeit des besuchten Schultyps unterschiedliche Kriterien berücksichtigen, wie zum Beispiel die Organisationsform und den Inhalt der Ausbildung auf der Sekundarstufe II. Die auf der Sekundarstufe II angebotenen Ausbildungen lassen sich nicht immer hierarchisch nach

---

<sup>11</sup> Im gegliederten Schulmodell wird das Leistungsniveau offiziell Schultyp der Sekundarstufe I genannt.

Leistungsanforderung gliedern. Das heisst, dass bei gleichbleibendem Anforderungsniveau parallele Ausbildungswege zur Verfügung stehen. Für Schülerinnen und Schüler des Schultyps mit Grundanforderungen sind es berufliche Grundbildungen in unterschiedlichen Berufsfeldern, die ein Wahlspektrum für die Jugendlichen eröffnen. Parallel angebotene und nicht zwingend besser qualifizierende Ausbildungswege, die von Schülerinnen und Schülern des Schultyps mit erweitertem Anforderungsniveau besucht werden können, sind berufliche Grundbildungen und spezialisierte Mittelschulen (Fachmittelschule, Handelsmittelschule etc.). Das Gymnasium, in welches ebenfalls nur die zweite Gruppe der Jugendlichen übertreten kann, eröffnet als einzige Ausbildung den direkten Zugang zu den universitären Hochschulen. Aus diesem Grund ist das Angebot der Ausbildungen auf der Sekundarstufe II für die erste Gruppe eingeschränkter als für die letztere. Dies wiederum bedeutet, dass die Vielfalt an Ausbildungs- und Handlungsmöglichkeiten für die beiden Gruppen unterschiedlich gross ist.

Die Ausbildungen, in welche die Jugendlichen in Abhängigkeit des besuchten Schultyps auf der Sekundarstufe I übertreten, lassen sich grob in zwei Bereiche einteilen: in den allgemeinbildungsorientierten Bereich und den beruflich orientierten Bereich. Während beruflich orientierte Ausbildungen bereits in ein bestimmtes Beschäftigungsfeld auf dem Arbeitsmarkt führen, verbleiben allgemeinbildungsorientierte Ausbildungen auf einer abstrakteren Ebene ohne oder mit schwachem Bezug zu konkreten beruflichen Tätigkeiten. Besser qualifizierte Schülerinnen und Schüler können am Ende der Sekundarschule folglich zwischen Ausbildungen wählen, die entweder beruflich orientiert und eher praxisorientiert oder allgemeinbildungsorientiert und eher schulisch organisiert sind. Wichtig ist ferner, dass einige beruflich orientierte Ausbildungen ähnlich hohe Anforderungen stellen wie allgemeinbildungsorientierte Ausbildungen und somit für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler ebenfalls keine Option darstellen.

Das Angebot an Ausbildungen auf der Tertiärstufe hängt wiederum vom Abschluss ab, den die jungen Frauen und Männer am Ende der Sekundarstufe II erwerben. Schülerinnen und Schüler des Schultyps mit Grundanforderungen, die vor allem den beruflich orientierten Ausbildungsbereich auf der Sekundarstufe II besuchen können, haben auch auf der Tertiärstufe weniger Bildungsmöglichkeiten, insofern die Zulassung zu Hochschulen einen Maturitätsabschluss voraussetzt. Aus diesem Grund stehen diesen Schülerinnen und Schülern nach Abschluss der beruflichen Grundbildung nur Weiterbildungen im höheren Berufsbildungsbereich offen. Die Schülerinnen und Schüler des Schultyps mit erweitertem Anforderungsniveau hingegen können entweder die gymnasiale Matura, die Fachmatura oder die Berufsmatura absolvieren und haben im Anschluss daran, je nach Art des Maturitätsabschlusses, entweder direkten Zugang zu den Fachhochschulen (Berufs- und Fachmatura) oder direkten Zugang zu den universitären Hochschulen (gymnasiale Matura).

Schaffen die Jugendlichen den Einstieg in die Sekundarstufe II nicht, haben sie die Möglichkeit, die Brücke mit sogenannten Zwischenlösungen zu schlagen. Diese sollen die jungen Frauen und jungen Männer auf eine schulisch oder betrieblich organisierte Ausbildung auf der Sekundarstufe II vorbereiten und dauern höchstens ein Jahr (Egger et al., 2007: 16). Die vorhandenen Brückenangebote verfolgen unterschiedliche Ziele. Teilweise steht die Verbesserung der Sprachkompetenzen im Zentrum, teilweise sollen schulische Defizite behoben werden. Die Angebote sowie die Aufnahmebedingungen unterscheiden sich kantonal stark (vgl. EDK, 2010). Brückenangebote sollen Bildungsdefizite der Jugendlichen, die den Übergang in die Sekundarstufe II nicht direkt schaffen, ausgleichen, schliessen ohne Zertifikat ab und werden formal der Sekundarstufe I zugeordnet.

### 2.1 Beschreibung der Bildungsangebote auf Sekundarstufe II

#### 2.1.1 Schulisch organisierte Ausbildungen

Der allgemeinbildende Ausbildungsbereich auf der Sekundarstufe II findet schulisch organisiert statt. Typischerweise werden das Gymnasium und die Fachmittelschule (FMS) diesem Bereich zugeordnet und haben die Vermittlung von vertiefter Allgemeinbildung zum Ziel. Das Gymnasium, zu welchem ausschliesslich leistungsstarke Schülerinnen und Schüler Zugang haben, eröffnet den Zugang zu den universitären Hochschulen und mit einem praktischen Jahr auf dem Arbeitsmarkt auch zu den Fachhochschulen. Die Fachmittelschule kann nach Beendigung des Schultyps mit erweitertem Anforderungsniveau prüfungsfrei besucht werden. Sie führt diverse berufsfeldbezogene Bereiche (wie Pädagogik, Soziales, Gesundheit, Kunst/Gestalten, Kommunikation/Information u. a.) und ermöglicht den Zugang zu höheren Fachschulen des besuchten Bereichs. Mit einem Zusatzjahr kann ferner die Fachmatura abgeschlossen werden, die einen prüfungsfreien Zugang zu Fachhochschulausbildungen im besuchten Bereich ermöglicht (EDK, 2013b). Der Unterricht der Handelsmittelschule und anderer berufsspezifischer Mittelschulen (wie die Wirtschaftsmittelschule und die Informatikmittelschule) findet grösstenteils ebenfalls schulisch organisiert statt. Aus diesem Grund ordne ich diese Ausbildungen stets dem Begriff *schulisch organisierte Ausbildung* unter. Die Ausbildung umfasst zudem Praktika, in denen die Schülerinnen und Schüler berufsspezifische praktische Erfahrungen sammeln können. Die Ausbildungen werden mit dem eidgenössischen Fähigkeitszeugnis und der Berufsmaturität abgeschlossen und ermöglichen den Zugang zu Fachhochschulen und höheren Fachschulen. Da es sich um eine Maturitätsausbildung handelt, richtet sie sich an eher leistungsstarke Schülerinnen und Schüler. Vor allem in der lateinischen Schweiz<sup>12</sup> sind vollzeitschulische Ausbildungen zu finden. Dort hat die schulisch orga-

---

<sup>12</sup> Die lateinische Schweiz umfasst die französisch- und die italienischsprachige Schweiz

nisierte Ausbildung im Vergleich zur deutschsprachigen Schweiz einen grösseren Stellenwert (vgl. Zulauf und Gentina, 2008; Seibert, Hupka und Imdorf, 2009; Meyer, 2009). Das bedeutet, dass in der lateinischen Schweiz ein grösserer Anteil an Jugendlichen eine schulisch organisierte Ausbildung absolviert, was zur Folge hat, dass diese Ausbildungen aufgrund stärkerer Selektion tendenziell von besser qualifizierten Jugendlichen besucht werden. Das bedeutet, dass alle Ausbildungen, die ich dem *schulisch organisierten Ausbildungsbereich* zuordne, eher höhere schulische Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler stellen, die eine Ausbildung in diesem Bereich absolvieren möchten. Die Zugangsregelungen sind zudem so festgelegt, dass ausschliesslich Jugendliche, die auf der Sekundarstufe I den Schultyp mit erweitertem Anforderungsniveau besucht haben, direkt in eine dieser Ausbildungen übertreten dürfen.

### 2.1.2 Betrieblich organisierte Ausbildungen

Ausbildungen, die üblicherweise dem berufsbildungsorientierten Bereich zugeordnet werden, sind entweder stark betrieblich organisiert oder werden schulisch geführt und mit beruflichen Praktika ergänzt. Die betrieblich organisierten beruflichen Grundbildungen (duale Berufslehren) finden an drei Lernorten statt: im Lehrbetrieb, in der Berufsfachschule und in überbetrieblichen Kursen (SDBB, 2011). Im Gegensatz dazu finden schulisch basierte Berufsbildungen in einem schulischen Setting statt und werden entweder mit Praktika<sup>13</sup> oder mit praktischen Tätigkeiten in Lehrwerkstätten ergänzt (BBT, 2009).

Betrieblich organisierte berufliche Grundbildungen dauern drei oder vier Jahre und werden wie die schulisch organisierten beruflichen Grundbildungen mit dem eidgenössischen Fähigkeitszeugnis (EFZ) abgeschlossen. Dieses nationale Zertifikat bescheinigt, dass die Abgängerinnen und Abgänger die beruflichen Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche für die Ausübung des Berufs erforderlich sind, erworben haben. Betrieblich organisierte Ausbildungen (EBA und EFZ-Ausbildungen) können grundsätzlich alle Jugendlichen, unabhängig von dem besuchten Schultyp auf der Sekundarstufe I, beginnen. Zurzeit werden für die beruflichen Grundbildungen jedoch Anforderungsprofile gebildet, die den Lehrstellenaspirantinnen und -aspiranten Informationen über das Anforderungsniveau der Berufslehre bereitstellen sollen. Damit wird das Ziel verfolgt, Lehrabbrüche aufgrund schulischer Überforderung zu verringern (EDK, 2013c). Für die Abgängerinnen und Abgänger der Sekundarschule bedeutet dies, dass einige Berufsausbildungen nach Beendigung des Schultyps mit Grundanforderungen nicht begonnen werden sollten. Für Jugendliche des Schultyps mit erweiterten Anforderungen

---

<sup>13</sup> Praktika sind typischerweise im Lehrplan der Handelsmittelschulen zur Ergänzung des schulischen Unterrichts vorgesehen.

stehen weiterhin alle Berufsausbildungen offen. Bisher gab es diese Anforderungsprofile für berufliche Grundbildungen zwar formell noch nicht, dennoch wurden die Mädchen und Jungen im Prozess der Ausbildungsfindung darauf hingewiesen, dass einige berufliche Grundbildungen hohe schulische Anforderungen stellen und mit dem Abschluss des Schultyps mit Grundanforderungen kaum Chancen bestehen, einen Ausbildungsplatz in einer derartigen beruflichen Grundbildung zu erhalten.<sup>14</sup>

Zudem ist es in der beruflichen Grundbildung möglich, einen Berufsmaturitätsabschluss zu erwerben, der den Zugang zu einem Studium (derselben Studienfächer, die in der Richtung der Berufsmatura enthalten sind) an der Fachhochschule eröffnet. Dieser kann entweder ausbildungsbegleitend oder im Anschluss an die Berufslehre (Vollzeit oder Teilzeit) abgeschlossen werden. Prüfungsfreie Zulassung zur ausbildungsbegleitenden Berufsmaturitätsausbildung erhalten nur Schülerinnen und Schüler, die den Schultyp mit erweitertem Anforderungsniveau besucht haben.<sup>15</sup> Nach Abschluss der Berufsmatura besteht zudem die Möglichkeit, die Ergänzungsprüfung Passerelle zu absolvieren, mit der die allgemeine Hochschulreife erlangt wird (Bundesrat, 2012).

Dem Bereich der beruflichen Ausbildung auf der Sekundarstufe II ist des Weiteren das eidgenössische Berufsattest anzugliedern. Die Ausbildung dauert zwei Jahre und vermittelt Qualifikationen zur Ausübung eines Berufs, der weniger anspruchsvoll ist. Auch dieser Berufsabschluss ist eidgenössisch anerkannt und schliesst mit dem Erwerb des eidgenössischen Berufsattests (EBA) ab. Der Erwerb des EBAs signalisiert, dass die Jugendlichen die Voraussetzungen zur Ausübung eines Berufs mitbringen. Im Anschluss an diese Ausbildung können die Absolventinnen und Absolventen in die drei- oder vierjährige berufliche Grundbildung übertreten, die bereits erworbenen Fähigkeiten werden dann angerechnet (SDBB, 2014).

### 2.1.3 Geschlechteranteile in Ausbildungen auf der Sekundarstufe II

Statistische Daten zeigen, dass die Ausbildungsbesuchsquoten in Hinblick auf Geschlecht teilweise stark unausgeglichen sind. Junge Frauen sind stärker im allgemeinbildenden Ausbildungsbereich vertreten als junge Männer (Hupka-Brunner et al., 2011). Dementsprechend sind mehr junge Männer als junge Frauen im berufsbildungsorientierten Bereich zu finden

---

<sup>14</sup> Hinweise für welche beruflichen Grundbildungen sich Abgängerinnen und Abgänger des Schultyps mit Grundanforderungen beziehungsweise des Schultyps mit erweitertem Anforderungsniveau eignen, erhalten die Jugendlichen im Berufswahlunterricht zum Beispiel von ihren Lehrerinnen und Lehrern, durch den Berufswahlunterricht ergänzende Lehrmittel, in den Berufsinformationszentren und nicht zuletzt bei der Lehrstellenbewerbung von Verantwortlichen für die Lehrlingsselektion.

<sup>15</sup> Die Aufnahmebedingungen für die Berufsmaturität sind ebenfalls kantonal verschieden.

(SBFI, 2014). Innerhalb des Bereichs der beruflich orientierten Bildung zeigen sich ebenfalls Unterschiede in Hinblick auf die Geschlechteranteile: Junge Frauen und junge Männer ergreifen meist Berufsausbildungen, die den Vorstellungen von *Frauenberufen* respektive *Männerberufen* entsprechen. *Frauenberufe* sind vor allem in den Bereichen Wirtschaft, Verwaltung, Gesundheitswesen, persönliche Dienstleistungen und Sozialwesen zu finden, *Männerberufe* dagegen eher in den Bereichen Ingenieurwesen und Technik, Architektur und Baugewerbe, Landwirtschaft, verarbeitendes Gewerbe und Informatik (Gianettoni, 2011: 50f.). Zudem steht jungen Frauen ein engeres Berufsspektrum zur Verfügung als jungen Männern. Mit Hirschi (2009) habe ich bereits in der Einleitung darauf hingewiesen, dass etwa 75 % der jungen Frauen eine Berufsausbildung in den 15 am häufigsten gewählten Berufen absolvieren, während dies nur knapp 65 % der jungen Männer tun (ebd.: 2). Die von den jungen Frauen bevorzugten Berufsausbildungen stellen oft höhere schulische Leistungsanforderungen. Dasselbe gilt für allgemeinbildungsorientierte Ausbildungen (Gymnasium und Fachmittelschule), die junge Frauen ebenfalls öfter beginnen als junge Männer (Leemann und Imdorf, 2011: 426). Zudem zeigen Abraham und Arpagaus (2008) in einer Studie für den Kanton Zürich, dass die schulische Leistung die Wahrscheinlichkeit beeinflusst, einen stark geschlechtersegregierten Beruf zu ergreifen. Schlechtere Schulnoten führen mit einer höheren Wahrscheinlichkeit zu einem stark geschlechtersegregierten Beruf. In der obligatorischen Schule sind es zurzeit die Jungen, die im Vergleich zu den Mädchen schlechtere schulische Leistungen erbringen (vgl. Stamm, 2008; von Ow und Husfeldt, 2011). Für die Geschlechteranteile in Brückenangeboten zeigt der Bildungsbericht Schweiz (2010), dass sich 2006 mehr junge Frauen als junge Männer in einer derartigen Ausbildung befanden.

Das Ausbildungsangebot auf der Sekundarstufe II stellt sich aufgrund der unterschiedlichen Geschlechteranteile in den verschiedenen Ausbildungen möglicherweise für junge Frauen anders dar als für junge Männer. Die unterschiedlichen Selektionskriterien der angebotenen Ausbildungen auf der Sekundarstufe II weisen zudem darauf hin, dass der besuchte Schultyp auf der Sekundarstufe I eine wesentliche Rolle für den Prozess der Ausbildungsfindung spielt. Hinsichtlich der Geschlechterverteilung auf der Sekundarstufe I zeigt sich, dass Mädchen in den vergangenen Jahren häufiger den Schultyp mit erweitertem Anforderungsniveau besucht haben und weniger oft im Schultyp mit Grundanforderungen zu finden waren.<sup>16</sup> Das bedeutet, dass Mädchen im Vergleich zu Jungen eher in Niveaus zu finden sind, die nach höheren schulischen Leistungen verlangen, während sich junge Männer öfter in Niveaus befinden, die schulisch weniger anspruchsvoll sind und zumeist in die berufliche Grundbildung münden.

---

<sup>16</sup> 65% Mädchen, 59% Jungen im Schultyp mit erweitertem Anforderungsniveau; 28% Mädchen, 34% Jungen im Schultyp mit Grundanforderungen (SKBF, 2007: 64).

Weiter haben Imdorf et al. (2014) gezeigt, dass sich die Ausbildungsbesuchsquoten kantonale stark unterscheiden und dass diese einen Einfluss auf die Gestaltung der individuellen Bildungsbiografien haben können. Besucht zum Beispiel ein hoher Anteil an Jugendlichen die berufliche Grundbildung, hat dieser Ausbildungsweg einen hohen Stellenwert und ist bei dem Prozess der Ausbildungsfindung sehr präsent. Wird berufliche Grundbildung hingegen weniger stark frequentiert, wodurch sie einen tieferen Stellenwert im Vergleich zu anderen Bildungsangeboten hat, wird eine derartige Ausbildung im Prozess der Ausbildungsfindung möglicherweise weniger stark in Betracht gezogen. Aus diesem Grund muss die regional spezifische Zusammensetzung der Bildungsangebote für die Gestaltung individueller Bildungsangebote berücksichtigt werden.

Für die Betrachtung des Übergangs in die Sekundarstufe II ist wichtig, dass in der Schweiz das bildungspolitische Ziel angestrebt wird, dass 95 % aller 25-Jährigen einen Abschluss auf Sekundarstufe II absolvieren (EDI, EVD und EDK 2011). Das bedeutet, dass der Abschluss einer postobligatorischen Ausbildung auf der Sekundarstufe II, wie bereits erwähnt, zwar gesetzlich nicht festgelegt, aber politisch stark erwünscht ist. Für die Schulabgängerinnen und -abgänger bedeutet dies, dass sie die Anforderung, eine postobligatorische Ausbildung auf der Sekundarstufe II zu finden, erfüllen, um den gesellschaftlichen Erwartungen entsprechen zu können. Meistens wird der Übergang in die Sekundarstufe II bereits während der obligatorischen Schulzeit thematisiert. Unter anderem wird dafür in der 8. Schulstufe oftmals der sogenannte Berufswahlunterricht angeboten. Allerdings muss beachtet werden, dass diese Berufswahlvorbereitungen nicht für alle Schülerinnen und Schüler gleichermassen angeboten werden. Das heisst, dass sich Schülerinnen und Schüler im Schultyp, der zum Gymnasium führt, weniger intensiv mit dem Thema auseinandersetzen als Schülerinnen und Schüler in anderen Schultypen. Abhängig von kantonalen Regelungen findet der Berufswahlunterricht folglich in progymnasialen Schultypen teilweise nicht oder in einer verkürzten Version statt:

„Die Anforderungen und die pädagogische Konzeption [der progymnasialen Abteilung auf der Sekundarstufe I] sind folglich auf die anschliessende gymnasiale Maturitätsschule ausgerichtet. Insbesondere verzichtet die Sek P auf berufskundliche Aktivitäten und Berufswahlunterricht, da die Wahl für akademische Berufe später erfolgt. Das Fächerangebot beziehungsweise die Lektionentafel und der Lehrplan unterscheiden sich deshalb von jenen für die Sek B und die Sek E.“ (Departement für Bildung und Kultur des Kantons Solothurn, 2010)

Wie der Auszug aus dem Lehrplan der Sekundarstufe I für den Kanton Solothurn beispielhaft zeigt, wird in der progymnasialen Abteilung<sup>17</sup> auf den Berufswahlunterricht verzichtet, weil

---

<sup>17</sup> Entspricht dem besten Leistungsniveau auf der Sekundarstufe I (im segregierten Schulmodell).

das Thema für die Schülerinnen und Schüler dieses Schultyps zu diesem Zeitpunkt noch nicht dringlich ist. Auch Pfäffli Schmid (2010) weist in ihrer Dissertation darauf hin, dass der Berufswahlunterricht im Kanton Basel-Landschaft für Schülerinnen und Schüler des Schultyps mit Grundanforderungen ausgiebiger stattfindet, während er für die Schülerinnen und Schüler der progymnasialen Abteilung als Wahlfach angeboten wird.<sup>18</sup> Ziel des Berufswahlunterrichts ist es zumeist, Schülerinnen und Schüler ihre Interessen, Neigungen und Fähigkeiten erkennen und diese anschliessend mit den Anforderungen der Arbeitswelt vergleichen zu lassen (ebd.).

Auch wenn das Angebot an Berufswahlunterricht in der Sekundarstufe I im Rahmen der vorliegenden Dissertation nicht detaillierter untersucht wird, möchte ich darauf hinweisen, dass die kantonalen Stufenlehrpläne den Übergang in die Sekundarstufe II beeinflussen können. Wenn der Berufswahlunterricht in der Sekundarstufe I schultypenabhängig angeboten wird, signalisiert dies, dass eine bestimmte Ausbildungsform passender ist. Das signalisiert den Schülerinnen und Schülern der progymnasialen Abteilung im Kanton Solothurn zum Beispiel, dass die progymnasiale Abteilung zu akademischen Berufen führt und die erwartungskonforme Ausbildung auf der Sekundarstufe II aus diesem Grund das Gymnasium ist. Schulmodelle, die den progymnasialen Schultyp (oder auch Langzeitgymnasien) führen, bereiten die Schülerinnen und Schüler ferner möglicherweise stärker auf den Besuch des Gymnasiums auf der Sekundarstufe II vor.

Das Bildungssystem strukturiert Bildungsübergänge in die Sekundarstufe II somit auf zweierlei Weisen mit: Zum einen wird den Schülerinnen und Schülern signalisiert, dass der Übergang in die postobligatorische Ausbildung stark erwünscht ist und zum anderen zeigen der kantonale Lehrplan und die Aufteilung der Stundentafel auf, welche Ausbildungen im Anschluss an das besuchte Schulniveau der Sekundarstufe I üblicherweise folgen.

Die Beschreibung des Bildungssystems und der Bildungsangebote hat verdeutlicht, dass der Schultyp der Sekundarstufe I aus unterschiedlichen Gründen sehr wichtig für den Übergang in die Sekundarstufe II ist: Der Besuch des Schultyps eröffnet Zugänge zu unterschiedlichen Ausbildungen auf der Sekundarstufe II. Je anspruchsvoller der Schultyp ist, desto mehr Ausbildungsmöglichkeiten stehen den Jugendlichen offen. Ebenfalls wichtig ist, dass die kantonalen Lehrpläne in den jeweiligen Schultypen teilweise unterschiedliche Bildungswege empfehlen und auf diese Weise den Jugendlichen signalisieren, welche Ausbildungen auf der Sekundarstufe II üblicherweise im Anschluss an die Sekundarschule besucht werden. Ferner verlangen schulisch organisierte Ausbildungen nach besseren schulischen Leistungen und stehen somit vor allem den Schülerinnen und Schülern offen, die einen anspruchsvolleren Schultyp

---

<sup>18</sup> Pfäffli Schmid (2010) hat in ihrer Dissertation die Zielsetzungen der Kantone Bern, Zürich und Basel-Landschaft im Detail betrachtet.

besucht haben. Dagegen steht Schülerinnen und Schülern, die den Schultyp mit Grundanforderungen besuchen, hauptsächlich der berufsbildende Ausbildungsbereich offen. Gleichzeitig ergreifen schulisch schlechter qualifizierte Schülerinnen und Schüler mit höherer Wahrscheinlichkeit einen stark segregierten Beruf.

Das eben beschriebene Bildungssystem und das Bildungsangebot betrachte ich als Grundlage für die Navigation in die Sekundarstufe II, da sie das strukturelle Umfeld bilden, in das die Jugendlichen für den Prozess der Ausbildungsfindung eingebettet sind. Vor dem Hintergrund dieser strukturellen Umgebung gestalten die Mädchen und Jungen ihren Übergang aktiv. Im folgenden Kapitel wird nun erklärt, wie das Zusammenspiel von struktureller Umgebung und aktivem Handeln im Übergang theoretisch gerahmt werden kann.



### 3. Forschungsstand

Geschlechtstypisches Handeln in Bildungsübergängen wird in der bestehenden Forschung zumeist entweder mit Bezug auf sozialisationstheoretische oder identitätstheoretische Annahmen erklärt oder als Folge rationaler Überlegungen dargestellt. Der Überblick über die bestehende Forschung gliedert sich nach den unterschiedlichen theoretischen Ansätzen, die oftmals herangezogen werden, um geschlechtstypische Bildungsübergänge zu erklären. Sozialisationstheoretisch (Kapitel 3.1), entscheidungstheoretisch (Kapitel 3.2) und identitätstheoretisch (Kapitel 3.3) angeleitete Untersuchungen werden im Folgenden vorgestellt. Dabei ist ein Ziel, aufzuzeigen, dass sie die geschlechtstypische Navigation nur unzureichend erklären können, weil sie den Fokus zu stark auf eine zeitliche Dimension der Agency legen.

#### 3.1 Sozialisationstheoretisch angeleitete Studien

Sozialisationstheorien erklären geschlechtstypische Bildungsübergänge mit geschlechtstypischen Rollenmustern, die während der Kindheit zunächst in Interaktionen mit Bezugspersonen (in der Regel mit Eltern und Geschwistern) erworben werden (Korte und Schäfers, 2006: 47). Gesellschaftliche Strukturen mit ihren handlungsleitenden Werten und Normen werden in diesem Alter internalisiert und beeinflussen die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder (Eder und Nenga, 2006; Hurrelmann, 1994 zitiert aus Busch, 2011: 4). Die historisch bedingten Verantwortungen der Frau für die Familie und des Mannes für die Arbeit führten zu geschlechtstypischen Werten und Normen, welche von den Mädchen und Jungen internalisiert werden und ihr Interesse für männer- beziehungsweise frauentypische Arbeit wecken (Marini und Brinton, 1984). Da die Frau typischerweise für die Familie und den Haushalt verantwortlich war, internalisieren Frauen das „weibliche Arbeitsvermögen“ (Ostner und Beck-Gernsheim, 1979), für welches soziale Fähigkeiten wie Empathie und Kommunikation wichtig sind. Auf diesem Wege lernen die jungen Frauen in der Sozialisation höhere soziale Arbeitswerte wie „anderen zu helfen“ oder „mit Menschen in Kontakt zu stehen“ wertzuschätzen. Da Arbeitsinhalte, die mit Haushalts- und Familienarbeit verwandt sind, eher in frauentypischen Berufen erwartet werden, erklärt die hohe Bedeutung von sozialen Arbeitswerten bei Frauen, wieso sich diese eher für frauentypische Beschäftigungen interessieren (Busch, 2011: 4).

Auf die Ausbildungsfindung übertragen, heisst das, dass internalisierte Geschlechterrollen die Ausbildungssuchenden dazu verleiten, eine ihren verinnerlichten Werten und Rollen entsprechende Ausbildung zu suchen. Auch schulerfolgsrelevante Motivations-, Einstellungs- und Handlungsmuster der Jungen und Mädchen werden in der Primärsozialisation erworben und

sind als Ressourcen im Bildungserwerb zu verstehen (Hadjar und Hupka-Brunner, 2013: 14). Mit diesen Ressourcen wird erklärt, weshalb Jungen im Vergleich zu Mädchen eine eher geringere intrinsische (Leistungs-)Motivation im schulischen Alltag aufweisen (Kampshoff, 2007), öfter Schulentfremdung<sup>19</sup> erfahren (Hadjar und Lupatsch, 2010) oder weniger Konformität in der schulischen Umgebung aufweisen (Hannover, 2004; Hannover und Kessels, 2011). Dieser Ressourcenunterschied zwischen Mädchen und Jungen aufgrund der in der Primärsozialisation erworbenen Motivations-, Einstellungs- und Handlungsmuster kann als Erklärung für die Vorliebe für betriebsbasierte Ausbildungen beziehungsweise die Berufsausbildung der Jungen verwendet werden. Durch die Primärsozialisation werden jedoch nicht nur geschlechtstypische Rollenmuster und Verhaltensnormen internalisiert, sondern darüber hinaus auch die Wahrnehmung persönlicher Fähigkeiten und Kompetenzen geprägt, die für eine bestimmte Ausbildung verlangt werden (Correll, 2001). Die Wahrnehmung der eigenen Fähigkeiten und Interessen wiederum wirkt sich auf die Ausbildungsfindung aus (Buchmann und Kriesi, 2009).

Schwiter et al. (2014) erklären die Geschlechtersegregation in den Ausbildungsverläufen mit dem Bourdieu'schen *Geschlechtshabitus* (Bourdieu, 2005), den sie als „inkorporierte vergeschlechtlichte Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata“ verstehen (Schwiter et al., 2014: 405). Aus Sicht der Autorinnen und Autoren trägt der Geschlechtshabitus wesentlich dazu bei, wie die Jugendlichen in die Bildungsinstitutionen „hinein finden“ und wie sie sich darin „zurechtfinden“ (ebd.). Die über die Zeit inkorporierten Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata bestimmen folglich geschlechtstypisches Handeln im Ausbildungsverlauf (mit) und begünstigen eine geschlechtstypische Ausbildungsfindung. Schwiter et al. (ebd.) heben das Ergebnis ihrer empirischen Arbeit hervor, das zeigt, wie wichtig Vorstellungen von zukünftiger Familie und den eigenen Aufgaben bereits bei der Berufsfindung und auch bei Berufseinmündungsprozessen junger Erwachsener sind.

Koppetsch (2001) und Kriesi und Buchmann (in Druck) machen ferner deutlich, dass sich internalisierte traditionelle Geschlechterrollen und geschlechtstypische Kompetenzzuschreibungen, welche für die Ausbildungsfindung von zentraler Bedeutung sind, nach Herkunftsmilieu unterscheiden. Geschlechtstypische Sozialisationspraktiken sind im stärker individualisierten und akademisch gebildeten Mittelschichtmilieu weniger ausgeprägt. Aus diesem Grund kann davon ausgegangen werden, dass Jugendliche aus dem Mittelschichtmilieu nicht nur eher den milieunahen gymnasialen Bildungsweg aspirieren, sondern auch offener für ge-

---

<sup>19</sup> Finn (1989) beschreibt Schulentfremdung als eine verminderte Identifikation mit Schule und Lernen sowie eine schrittweise emotionale Abkoppelung von akademischen Zielen und Werten (zitiert nach Hadjar, Lupatsch, und Grünwald-Huber, 2010).

schlechtsuntypische Ausbildungen sind als bildungsferne und aus dem Arbeitermilieu stammende Jugendliche, welche in der Schweiz besonders oft eine Berufslehre beginnen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass aus sozialisationstheoretischer Sicht eine geschlechtstypische Ausbildungswahl nach Arbeitsinhalt oder Ausbildungsorganisation (schulisch oder betrieblich organisiert) damit begründet wird, dass die Mädchen und Jungen während ihrer Primärsozialisation geschlechtstypische Verhaltensmuster erlernt haben und sich diese auf ihre Ausbildungswahl übertragen. Sozialisationstheorien begründen die geschlechtstypische Ausbildungsfindung somit vor allem mit Blick auf die Vergangenheit (während der Kindheit internalisierte Werte und Normen) und vernachlässigen gegenwärtige Gelegenheitsstrukturen und Aspirationen für die Zukunft. Im Ausbildungsfindungsprozess muss aber mit unerwarteten Ereignissen gerechnet werden, die pragmatisches und impulsives Handeln erfordern. Zugleich dreht sich die Ausbildungsfindung auch um projektive Ziele und die Vorstellung davon, wie das Leben einer jungen Frau oder eines jungen Mannes in (naher) Zukunft aussehen könnte (Stauber, 2010: 34).

## 3.2 Entscheidungstheoretisch angeleitete Studien

Humankapitaltheoretisch motivierte Theorien der rationalen Wahl basieren auf der Annahme, dass Jugendliche ihre Ausbildung zukunftsorientiert suchen. Mädchen und Jungen, die vor der Aufgabe stehen, eine Ausbildung zu finden, wägen aus Sicht der rationalen Wahl den Aufwand und den Ertrag ab und bevorzugen jene Ausbildung, welche für sie am lohnenswertesten erscheint. Die Werterwartungstheorie nach Erikson und Jonsson (1996) versucht in erster Linie, klassenspezifische Bildungsentscheidungen zu erklären. Die Annahme ist, dass Individuen abhängig von ihrem Herkunftsmilieu die Kosten und Nutzen auf unterschiedliche Weise kalkulieren. Als Nutzen wird der erwartete Erwerb von Statusmerkmalen wie Einkommen, soziales Prestige, aber auch der Erhalt der sozialen Position verstanden. Bildungskosten bestehen aus den subjektiv erwarteten direkten und indirekten Aufwänden, welche für die Ausbildung investiert werden müssen. Kosten und Nutzen werden in unterschiedlichen Herkunftsmilieus als unterschiedlich gross eingestuft. Arbeitermilieus sehen mehr Nutzen in beruflich orientierten Ausbildungen, während das akademische Mittelschichtmilieu mehr Nutzen in der akademischen Bildung sieht (Becker und Hecken, 2009).

Die Theorie der rationalen Wahl wurde zumeist angewendet, um klassenspezifische Bildungsentscheidungen zu erklären. Jedoch lassen sich ähnliche Überlegungen auch auf geschlechtstypische und geschlechtsuntypische Bildungsentscheidungen übertragen: möglicherweise nehmen Mädchen und Jungen die Kosten und Nutzen einer Ausbildung als unterschiedlich gross wahr. Der Nutzen wird vor dem Hintergrund einer tradierten häuslichen und fami-

liären Arbeitsteilung darin gesehen, dass sich ein gewählter Beruf mit künftigen Familienaufgaben vereinbaren lässt (vgl. Polacheck 1981). Frauen interessieren sich demzufolge für frauentypische Berufe, weil diese den Wiedereinstieg in den Arbeitsmarkt nach einer Erwerbsunterbrechung und Teilzeitpensen zulassen. Junge Männer interessieren sich hingegen für Berufe, die gute Karrieremöglichkeiten und ein genügend hohes Einkommen bieten, damit sie der Familiennährerrolle gut gerecht werden können (Becker, 1975; Busch, 2011). Frauen, die weniger traditionell orientiert sind, legen möglicherweise mehr Wert auf die eigene Karriere und die Entlohnung, während weniger traditionell orientierte Männer gegebenenfalls versuchen, eine Ausbildung zu finden, in der Teilzeitarbeit möglich ist. Die Investition von Geld und Zeit in eine Ausbildung ist als ein Kostenfaktor zu verstehen. Beck, Fuller und Unwin (2006) integrieren in diese Kosten-Nutzen-Berechnung zudem das Risiko, die Ausbildung erfolglos abzuschliessen und die Kosten ohne Ertrag zu investieren. Es kann erwartet werden, dass junge Frauen und Männer die Kosten und das Investitionsrisiko etwa gleich gross einschätzen, wenn sie vergleichbare schulische Voraussetzungen mitbringen.

Glauser (2015) erwartet entsprechend der soziologischen Rational-Choice-Theorie, dass Mädchen den Nutzen von allgemeinbildenden Ausbildungsgängen (sowie tertiärer Bildung) höher einschätzen als Jungen, weil sogenannte *Pull-Faktoren* Mädchen und junge Frauen in den Dienstleistungssektor und in die öffentliche Verwaltung ziehen. Diese beruflichen Positionen bringen Anreize (Pull-Faktoren) mit sich, die insbesondere bei Frauen die Bildungsaspirationen erhöhen sollen und dazu führen sollen, dass sie langfristige Bildungsinvestitionen tätigen (ebd.: 96). Gleichzeitig geht Glauser davon aus, dass Frauen die allgemeinbildende Ausbildung deswegen als lohnender einschätzen, weil sie mit eingeschränkten beruflichen Möglichkeiten rechnen, wenn sie sich für eine beruflich orientierte Ausbildung entscheiden (ebd.). Für junge Männer weist hingegen die beruflich orientierte Ausbildung einen höheren Nutzen auf, weil sie zum einen tiefere schulische Anforderungen stellt und deswegen eher erfolgreich abgeschlossen werden kann. Zum anderen steht ihnen mit einer erfolgreich abgeschlossenen Berufsausbildung eine Vielzahl von Weiterbildungsmöglichkeiten offen, die vorwiegend von Männern genutzt werden (ebd.: 98).

Bislang gibt es noch wenige empirische Studien, die sich der Rekonstruktion von subjektiven Kosten-Nutzen-Abwägungen im Prozess der Ausbildungsfindung widmen. Aus diesem Grund kann ich über die tatsächlichen Motive der jungen Frauen und Männer bei der Ausbildungsfindung in Bezug auf Kosten und Nutzen der Ausbildungen nur Annahmen formulieren. Die Berechnung der Kosten und Nutzen für geschlechtstypische und geschlechtsuntypische Bildungsentscheidungen müsste allenfalls detaillierter ausfallen, da neben Einkommen und der Möglichkeit, Teilzeit arbeiten zu können, noch weitere relevante Nutzen berücksichtigt werden müssten. Allerdings ist bislang umstritten, ob und in welchem Ausmass Jugendliche vor dem Übergang in die postobligatorische Ausbildung überhaupt längerfristige Lebensentwürfe

gestalten und zum Beispiel eine spätere Familienplanung für die Ausbildungsfindung berücksichtigen (vgl. Abraham und Arpagaus, 2008). Um die längerfristigen Lebenspläne und die potenziellen Familienpläne bei der rationalen Wahl berücksichtigen zu können, müssen sie zum Zeitpunkt der Ausbildungsfindung mindestens im Ansatz ausgeprägt sein. Da die Jugend im Vergleich zu den vergangenen Lebensphasen einen längeren Lebensabschnitt darstellt und das Durchschnittsalter der ersten Geburt in der Schweiz bei über 30 Jahren liegt, dürfte die Familienplanung in diesem Alter noch marginal ausgeprägt sein. Auch die zunehmende Tendenz zu flexibleren Lebensmodellen trägt möglicherweise dazu bei, dass die Zukunft weniger stark bereits in jungen Jahren geplant wird. Insbesondere Jugendliche, die ihre Ausbildung aus einem weniger vielfältigen Bildungsangebot finden müssen, legen möglicherweise weniger Wert auf mittel- bis langfristige Zukunftsvorstellungen, da sie zunächst verstärkt damit beschäftigt sind, überhaupt eine Ausbildung zu finden. Aber auch wenn angezweifelt wird, dass bei Jugendlichen die längerfristige Zukunftsplanung im Mittelpunkt steht, kann nicht abgestritten werden, dass sich die Ausbildungsfindung zumindest auf eine Antizipation der näheren Zukunft bezieht.

### 3.3 Identitätstheoretisch angeleitete Studien

Da die Bezugshorizonte der Sozialisationstheorie und der Theorie der rationalen Wahl eher in der Vergangenheit beziehungsweise in der mittel- bis langfristigen Zukunft liegen, sind beide Theorieangebote wenig sensibel für gegenwartsbezogene, pragmatische Begründungen für die Ausbildungsfindung. Handeln, das mit einer Gegenwartsorientierung begründet wird, kann mithilfe der Identitätstheorie erklärt werden, denn identitätstheoretische Ansätze heben hervor, dass Jugendliche ihren individuellen Handlungsspielraum bei der Ausbildungsfindung auch kurzfristig nutzen können. Die Hinwendung zu einer bestimmten oder mehreren Ausbildungen kann zur Darstellung der eigenen Identität, mitunter auch der Geschlechtsidentität, genutzt werden (vgl. Geipel und Plössner, 2013). Hagemann-White (1994) hat gezeigt, dass weibliche Jugendliche frauentypische Berufe ergreifen, um weibliche Identität darzustellen. Indem Jugendliche eine Ausbildung wählen, die einem Geschlechtsstereotyp entspricht, legen sie einen gesellschaftlich akzeptierten Selbstentwurf vor (vgl. Brandt und Cornelißen, 2004). Die Darstellung des Geschlechts (in einer heteronormativen Gesellschaft), wenn Jugendliche ihre Geschlechtsidentität entwickeln, erscheint dabei besonders bedeutsam (ebd.). Jugendliche, die sich gegen Ende der obligatorischen Schulzeit in der Ausbildungsfindung befinden, nutzen diese Aufgabe dazu, ihre Geschlechtsidentität in einem zweigeschlechtlichen kulturellen Kontext darzustellen. Auch Gianettoni, Simon-Vermot und Gauthier (2010) unterstreichen die Bedeutung von Geschlechternormen bei der Berufsfindung. Junge Erwachsene versuchen, ihre Geschlechtsidentität mit der Berufswahl zu bekräftigen, indem sie sich für einen „Frauenberuf“ bzw. für einen „Männerberuf“ entscheiden. Des Weiteren zeigen die Autorin und der

Autor (ebd.) auf, dass sich junge Erwachsene im Prozess der Berufsfindung Konformität und gesellschaftliche Integration wünschen. Das wiederum führt dazu, dass die Berufswahl zu meist geschlechtstypisch ausfällt.

Da Berufsausbildungen stärker mit Geschlechtsstereotypen verbunden sind als allgemeinbildende, schulisch organisierte Ausbildungen, müssen sich Jugendliche in der Berufsbildung tendenziell stärker mit der eigenen Geschlechtsidentität auseinandersetzen. Diese theoretische Erklärung vermag vor allem gegenwartsorientiertes Handeln erklären, welches in Auseinandersetzung mit dem sozialen Umfeld stattfindet, jedoch sind Rückbezüge auf vergangene Erlebnisse und Zukunftsaspirationen mit diesem Ansatz kaum erklärbar.

#### 3.4 Zusammenfassung

Sozialisierungstheoretische Erklärungen stellen die Ausbildungsfindung auf Basis internalisierter gesellschaftlicher Werte und Normen in den Mittelpunkt. Schwerpunkt dieser theoretischen Erklärungen ist somit eher die in der Vergangenheit liegende Erfahrung. Die Ausbildungsfindung, die mit rationalen Kalkülen erklärt wird, bezieht sich auf ein Abwägen von Kosten und Nutzen, die in Zukunft zu erwarten sind. Irrationale Entscheidungen und pragmatisches Handeln werden aus dieser Sichtweise nicht erwartet, beziehungsweise sind mit dieser Theorie nicht erklärbar. Identitätsorientierte Theorien vermögen situatives, gegenwartsbezogenes Handeln zu erklären, bei welchem die Darstellung der eigenen Identität als kurzfristiges Motiv wichtig erscheint.

Die prominenten Theorien, welche zur Erklärung von Prozessen der Ausbildungsfindung oftmals herangezogen werden, weisen Schwachstellen auf, insofern sie dem zeitlichen Charakter, welcher bei der Ausbildungsfindung berücksichtigt werden muss, nicht gerecht werden. Alle theoretischen Annahmen versuchen, individuelles Handeln beim Übergang in die postobligatorische Ausbildung zu erklären und sind dabei jeweils hauptsächlich vergangenheits-, gegenwarts- oder zukunftsorientiert. Die Ausbildungsfindung aus subjektiver Sicht basiert jedoch, wie Stauber (2010) anmerkt, sowohl auf durch die Sozialisation internalisierten Werten und Normen als auch auf gegenwärtigen Gelegenheitsstrukturen und Darstellungen von Identitäten sowie auch auf Zukunftsplänen. Während der Ausbildungsfindung, welche über einen längeren Zeitraum stattfindet (unter anderem gerahmt und definiert durch den Schulunterricht), wenden sich die Mädchen und Jungen in unterschiedlichem Ausmass den drei zeitlichen Dimensionen zu und gestalten auf diese Weise ihren Übergang in die postobligatorische Ausbildung. Der Forschungsgegenstand verlangt folglich nach einem theoretischen Konzept für individuelles Handeln, das diesem dynamischen Zusammenspiel von zeitlichen Dimensionen gerecht werden kann.

### 4. Struktur und Handeln im Bildungsübergang

In diesem vierten Kapitel zeige ich auf, welchen theoretischen Annahmen die Fragestellung unterliegt. Wie das vorangehende Kapitel 3 gezeigt hat, werden geschlechtstypische Bildungsübergänge zumeist entweder mit in der Vergangenheit liegenden Erfahrungen, vornehmlich mit gegenwärtigen Identitätsdarstellungen oder überwiegend mit zukunftsorientierten Kosten-Nutzen-Kalkülen erklärt. Da Individuen ihren Übergang in eine Ausbildung auf der Sekundarstufe II auf der Basis vergangener Erlebnisse, vor dem Hintergrund momentaner Umstände und Bedingungen und mit Blick in die Zukunft gestalten, gehen Emirbayer und Mische (1998) davon aus, dass die oft verwendeten Theorieansätze Bildungsübergänge zu eindimensional betrachten. Sie betonen, dass sich Handeln gleichzeitig auf unterschiedliche zeitliche Dimensionen beziehen kann, was mit den oben erwähnten theoretischen Erklärungen unzureichend berücksichtigt wird. Aus diesem Grund folgt in diesem Kapitel eine detaillierte Beschreibung dieses Verständnisses von Handeln, das für die Ausbildungsfindung relevant ist. Aufbauend auf den Implikationen der Fragestellung für die Theorie, die in der Einleitung beschrieben wurden, erkläre ich im Folgenden, warum die strukturelle Umgebung bei dem Übergang in die postobligatorische Ausbildung relevant ist und für die Betrachtung der Übergangsgestaltung berücksichtigt werden muss (Kapitel 4.1). Das Kapitel 4.2 fasst die wichtigsten Punkte dieses Kapitels zusammen.

#### 4.1 Struktur und Handeln greifen ineinander

In der Tradition der Jugendforschung sind grundsätzlich zwei theoretische Einschläge zu unterscheiden: mit Fokus auf die Strukturseite, indem betrachtet wird, wie gesellschaftliche Verhältnisse, Normierungen oder Diskurse als Ermöglicherungen oder Beschränkungen für Lebensgestaltungen wirken, und mit Fokus auf die Subjektseite. Strukturbetonende Forschungsprojekte untersuchen die gesellschaftlichen Risiken, denen Mädchen und Jungen ausgeliefert sind und die deren Lebenslagen bestimmen. Forschung, welche die Subjektseite ins Zentrum stellt, betrachtet Mädchen und Jungen als autonome und frei wählende Subjekte und berücksichtigt zum Beispiel gesellschaftliche Verhältnisse auf diese Weise zu wenig (Stauber et al., 2007). In Auseinandersetzung mit Übergängen wird oftmals tendenziell entweder die eine oder die andere Seite überbetont (Stauber, 2010). Stauber et al. (2007) machen deutlich, dass sich die Forschungsaufmerksamkeit aus drei Gründen sowohl auf die Struktur- als auch auf die Subjektseite richten soll: (1) Unterschiedliche Übergangsbereiche beziehen sich aufeinander. Zum Beispiel erweist sich die familiäre und freundschaftliche Unterstützung bei der Ausbildungs- oder Berufsfindung als wichtig. Auf diese Weise überschneiden sich unter anderem die Bereiche Familie, Freunde und Schule. Es ist sinnvoll, das Übergangshandeln im

Kontext der sich überschneidenden Übergangsbereiche zu betrachten, da diese beim Handeln im Übergang von der obligatorischen in die postobligatorische Ausbildung von den Individuen ineinander verwoben und nicht unabhängig voneinander berücksichtigt werden. (2) Erzählungen in der subjektorientierten Forschung beziehen sich explizit oder implizit auf strukturelle Übergangsbedingungen. Explizit, wenn die Mädchen und Jungen über institutionelle Zuschreibungen sprechen und sich zu diesen positionieren. Der institutionelle Zugriff wird bewusst wahrgenommen und kann in zustimmender oder ablehnender Weise thematisiert werden. Implizit, indem institutionelle Deutungen als Selbstdeutungen übernommen und durch die Sprache beziehungsweise Erzählungen zum Ausdruck gebracht werden. Als Beispiel nennen Stauber et al. (ebd.) die Betonung der vielfältigen Handlungsmöglichkeiten in einer einschränkenden strukturellen Umgebung. Das Hervorheben einer unabhängigen und freien Wahl einer Ausbildung in einem Kontext, der kaum Wahlfreiheit zulässt, kann als Beispiel der impliziten Bezugnahme auf strukturelle Übergangsbedingungen gesehen werden. (3) Der dritte Grund, das Ineinandergreifen von Struktur und Handeln zu berücksichtigen, ist das Fordern von Gestaltbarkeit der Übergänge. Nach Stauber et al. (ebd.) haben Jugendliche Schwierigkeiten mit Begrenzungen und versuchen, ihre Gestaltbarkeit zu erweitern. Sie setzen sich zum Beispiel mit Geschlechterrollen oder mit den Zwängen des Bildungssystems auseinander und versuchen, ihre eigene Übergangsstrategie zu entwickeln (ebd.).

Meine Dissertation versucht, die von Stauber et al. (ebd.) formulierten Anforderungen, die an die subjektorientierte Jugendforschung gestellt werden, zu berücksichtigen. Obwohl der Fokus dieser Dissertation stärker auf dem Subjekt liegt, wird der strukturellen Umgebung in Form von Bildungsangeboten und Wert- und Normvorstellungen Aufmerksamkeit geschenkt. Wie bereits erwähnt, handelt es sich bei der Navigation von Mädchen und Jungen vor dem Hintergrund vergeschlechtlichter Bildungsangebote um subjektorientierte Übergangsleistungen, welche in unterschiedliche Bedeutungskontexte eingebettet sind und innerhalb dieser ausgestaltet werden. Das Forschungsvorhaben richtet den Blick auf die oben ausgeführte Verquickung der subjektiven und der strukturellen Ebene, was nach einer Theorie verlangt, die in der Lage ist, beide Seiten zu betrachten.

### 4.1.1 Agency und Gelegenheitsstrukturen

Da individuelle Handlungsweisen im Übergang in die postobligatorische Bildung immer von der strukturellen Umgebung umrahmt sind, lässt sich die vorliegende Forschungsarbeit an der Schnittstelle von Struktur und Agency ansiedeln. Agency steht nach Emirbayer und Mische (1998) in einer dialektischen Beziehung zur Struktur, ähnlich wie das auch Giddens in seiner Structure-Agency-Theorie (1984) vorgeschlagen hat. Demgemäss reagieren Mädchen und Jungen nicht bloss auf ihre strukturelle Umgebung, zum Beispiel in Form von Bildungsange-

boten, und genauso wenig können sie entstehende Freiräume völlig frei gestalten. Ihre Handlungsfähigkeit ist eher in eine Vielzahl struktureller Kontextbedingungen und sozialer Hierarchien eingebunden (Stauber et al., 2007).

Der Begriff *Agency* wurde in der bisherigen Forschung stets sehr uneinheitlich verwendet und definiert. Aus diesem Grund folgt in diesem Abschnitt eine analytische Darstellung des Agency-Konzepts nach Emirbayer und Mische (1998). Der Autor und die Autorin haben Agency analytisch „seziert“ und zeigen, dass diese ein komplexes Zusammenspiel zwischen unterschiedlichen zeitlichen Bezügen von Handlungen meint, was zu einem variablen Verhältnis zwischen Agency und Struktur führt. Sie kritisieren, dass Agency bislang mit zu starkem Fokus auf eine zeitliche Perspektive verwendet wurde. Pierre Bourdieu und Anthony Giddens beispielsweise würden dem Habitus und dem routinierten Handeln selektive Aufmerksamkeit widmen (ebd.: 963). Diese beiden Theoretiker, so Emirbayer und Mische (ebd.), sähen Agency als habituell, repetitiv und gegeben. Alternative Ansätze wie Rational-Choice-Theorien und die Phänomenologie überbetonen die Zweckorientierung und die Zielgerichtetheit. Interaktionistische Theorien sowie einige feministische Theorien würden hingegen die Erwägungen und Beurteilungen überbewerten. Routine, Zielorientierung und Beurteilung stellen wichtige Dimensionen der Agency dar, aber keine könne der vollen Komplexität gerecht werden. Sie gehen davon aus, dass Agency viel eher aus einem Zusammenspiel dieser drei Dimensionen bestehe und dieses in unterschiedlichen strukturellen Handlungskontexten variiert (ebd.: 963).

Die Konzeptualisierung der Agency, wie Emirbayer und Mische (ebd.) sie vornehmen, hilft, die Ausbildungsfindung als komplexes Zusammenspiel von vergangenen Erlebnissen, gegenwärtigen Gelegenheiten und zukünftigen Vorstellungen zu verstehen. Das Handeln selbst ist vor dem Hintergrund und in Auseinandersetzung mit der strukturellen Umgebung unterschiedlich stark auf Vergangenes, Gegenwärtiges und Zukünftiges gerichtet. Die Ausrichtung des Handelns beeinflusst ferner einerseits, wie die Individuen ihre Umwelt als veränderbar und gestaltbar betrachten und andererseits, ob und wie stark Strukturen reproduziert oder verändert werden. Handeln richtet sich auf diese zeitlichen Dimensionen, so dass die Beziehung von Personen zu Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft ihre Handlungen beeinflusst. Die Betrachtung von Agency als zeitliche Triade kann helfen, so Emirbayer und Mische, das Zusammenspiel zwischen reproduktiven und transformativen Dimensionen von sozialem Handeln genauer zu betrachten (ebd.: 973).

Auf den Übergang von der obligatorischen Schule in eine allgemeinbildende oder berufsbildende Ausbildung auf der Sekundarstufe II übertragen, heisst dies, dass Jugendliche ihr Handeln mit Bezug auf vergangene Erfahrungen, auf gegenwärtige Gegebenheiten oder auf zukünftige Situationen als unterschiedlich stark gestaltbar betrachten. Weiter bestimmt der Rückgriff auf die zeitlichen Dimensionen im Handeln, ob sich die Jugendlichen bei der Ge-

staltung ihrer Übergänge an gesellschaftlichen Normen wie Geschlechternormen orientieren oder diese weniger stark berücksichtigen.

Was aus Sicht des Autors und der Autorin (ebd.) mit zukünftiger Forschung erarbeitet werden muss, ist der Zusammenhang zwischen zeitlicher Orientierung beim Handeln und der Möglichkeit zu kreativen, nicht reproduktiven Lösungen. Das heisst, sie interessieren sich für die zeitlichen Bezüge des Handelns und wie durch diese Bezüge, beziehungsweise die Zusammensetzung der Bezüge, gesellschaftliche Strukturen reproduziert oder verändert werden. Wiederum übertragen auf den vorliegenden Forschungsgegenstand bedeutet dies, dass während des Prozesses der Ausbildungsfindung mit der Orientierung auf eine bestimmte Zeitlichkeit eher gesellschaftliche Strukturen reproduziert beziehungsweise kreativ verändert werden können. Zum Beispiel könnte die Ausbildungsfindung weniger geschlechtstypisch ausfallen, wenn sich die Jugendlichen entweder stark auf vergangene Erlebnisse, gegenwärtige Situationen oder zukünftige Erwartungen beziehen. Welche zeitliche Orientierung eher strukturelle Veränderungen beziehungsweise Reproduktionen der Struktur begünstigt, muss jedoch, wie bereits erwähnt, empirisch untersucht werden. Unter reproduzierendem Handeln ist im Zusammenhang mit dem Forschungsinteresse das Finden von geschlechtstypischen Ausbildungen beziehungsweise die Orientierung an Geschlechtsmodellen im Prozess der Ausbildungsfindung und die Reproduktion von Geschlechterordnungen durch die Ausbildungsfindung gemeint.

Ob individuelles Handeln bei der Ausbildungsfindung eher reproduzierend oder transformierend wirkt, muss im jeweiligen strukturellen Kontext und unter Einbezug der individuellen Handlungsbegründung betrachtet werden. Tendenziell reproduziert das Ergreifen von geschlechtstypischen Ausbildungen vorhandene gesellschaftliche Geschlechterstrukturen eher, wohingegen das Absolvieren einer geschlechtsuntypischen Ausbildung transformierend wirkt. Allerdings können Handlungen erst als reproduzierend oder transformierend eingestuft werden, wenn deutlich wurde, wie das Subjekt die umgebende Struktur rezipiert. Erzählt ein Mädchen zum Beispiel, dass sie sich für den frauendominierten Beruf *Frisörin* interessiert, den sie als frauentypisch wahrnimmt, und begründet dies zum Beispiel damit, dass sie sich auf diese Weise als weiblich darstellen kann, wirkt ihr Handeln struktur- beziehungsweise die Geschlechterordnung reproduzierend.<sup>20</sup> Um aufzeigen zu können, ob der Bezug zu einer Zeitlichkeit während der Ausbildungsfindung eher transformierend oder reproduzierend wirkt beziehungsweise geschlechtstypisches Handeln fördert oder hemmt, muss also die individuel-

---

<sup>20</sup> Da der Fokus dieser Arbeit auf der Ausbildungsfindung im Zusammenhang mit Geschlecht liegt, wurde das obige Beispiel auf dieses Thema angewendet. Mit einem Fokus auf sozialer Herkunft zum Beispiel könnte dasselbe Handeln auch transformierend wirken, wenn das Mädchen aus einem akademisch gebildeten Milieu stammt und die Strukturen durchbricht, indem sie statt einer gymnasialen Ausbildung eine Berufslehre als *Frisörin* absolvieren möchte.

le Begründung für gewünschte und abgelehnte Ausbildungen im Prozess der Ausbildungsfindung berücksichtigt werden.

Da das Agency-Konzept, wie es Emirbayer und Mische (1998) beschreiben, für die vorliegende Arbeit zentral ist, wird es im folgenden Abschnitt detaillierter dargestellt. Wichtig erscheint mir, aufzuzeigen, wie sie den Begriff Agency definieren, sowie zu erklären, wie die Vergangenheit, die Gegenwart und die Zukunft im Handeln zusammenspielen und Handlungsmöglichkeiten vor dem Hintergrund struktureller Umgebungen erweitern beziehungsweise einschränken.

### *Theoretisches „Sezieren“ des Agency-Begriffs*

Der Begriff Agency wird als Handlungsbefähigung (Grundmann, 2010) oder auch Handlungsmächtigkeit (vgl. Helfferich, 2012) übersetzt. Der Begriff wird aber, laut Emirbayer und Mische (1998), in der Forschung nicht immer einheitlich verwendet und ist oft nicht scharf definiert: „Agency kann zum Beispiel als tatsächliches Handeln mit oder ohne feststellbare Folgen, als beobachtbare Aktion, als individuelle Eigenschaft von Menschen oder Strukturen, als interaktiv hervorgebrachte Handlungsermächtigung oder als subjektive Deutung verstanden werden“ (ebd.: 962, eigene Übersetzung). Da die Anwendungsbereiche und die inhaltlichen Bedeutungen des Agency-Begriffs vielfältig sind, ist es wichtig, den Begriff für die weitere Verwendung in der vorliegenden Forschungsarbeit klar zu definieren. Emirbayer und Mische (1998) beschreiben Agency als

„[...] the temporally constructed engagement by actors of different structural environments—the temporal relational contexts of action—which, through the interplay of habit, imagination, and judgment, both reproduces and transforms those structures in interactive response to the problems posed by changing historical situations.“ (ebd.: 970)

Der Autor und die Autorin (ebd.) möchten Agency als eigenständige analytische Dimension verstehen, die zwar zusammen mit der strukturellen Umgebung gedacht, aber als Kategorie konzeptionell gefüllt werden muss. Ferner zeigen Emirbayer und Mische (ebd.), dass Agency in ihren Augen als dynamisches Wechselspiel dreier zeitlicher Dimensionen, auf welche sich Handeln beziehen kann, zu verstehen ist. Agency soll nun analytisch in diese Dimensionen zerlegt werden, um zeigen zu können, wie sich die agentischen Dimensionen und die strukturelle Umgebung durchdringen. Agency kann als zeitlich eingebetteter Prozess der sozialen Aktivität verstanden werden, der durch die Vergangenheit geprägt ist, sich auf Zukünftiges bezieht und in der Gegenwart von anderen Handlungsoptionen abgegrenzt werden muss:

„Theoretically, our central contribution is to begin to reconceptualize human agency as a temporally embedded process of social engagement, informed by the past (in its habitual aspect), but also oriented toward the future (as a capacity to imagine alternative possibilities) and toward the present (as a capacity to contextualize past habits and future projects within the contingencies of the moment).“ (ebd.: 963)

Emirbayer und Mische stellen für das Verständnis der Agency drei wichtige Punkte dar, die besondere Relevanz für meine Arbeit haben: (1) Agency ist ein historisch variables Phänomen, das in wechselnde theoretische und praktische Konzepte von Zeit und Handlung eingebettet ist. Wie stark Handlungen iterativ, projektiv oder evaluativ ausfallen, hängt von der Zeit, dem Ort und der Person ab. Akteure haben stets einen eigenen Bezug zu der Vergangenheit, der Gegenwart und der Zukunft, was zu unterschiedlichen Handlungen führt. Unterschiedliche Konzepte von Handlungsfähigkeit vor dem Hintergrund der strukturellen Umgebung lassen die Akteure ihre Welt als mehr oder weniger reaktionsfähig auf ihre Vorstellungen, Absichten und Bemühungen sehen (ebd.: 972f.). Übertragen auf die Ausbildungsfindung heisst das, dass der Bildungsübergang von der Sekundarschule in die Sekundarstufe II als kritischer Moment bewältigt wird, in dem Handlungen mit unterschiedlich starkem Bezug auf die drei zeitlichen Dimensionen gefordert werden. Das wiederum beeinflusst die individuelle Sichtweise, wie gestaltungsfähig die Individuen ihre Umwelt wahrnehmen. Wie stark lenkbar das Mädchen oder der Junge den Übergang empfindet, beeinflusst den wahrgenommenen Effekt seiner Handlungen auf die gewünschte Richtung seines Ausbildungsweges. Der Übergang von der Sekundarschule in die postobligatorische Ausbildung, der bewältigt werden muss, kann sich historisch verändern, so dass im Verlauf der Zeit andere gesellschaftliche Anforderungen an die Mädchen und Jungen gestellt werden. Das heisst, dass die Ausbildungsfindung und die Navigation des Übergangs nicht auf alle Zeiten, Orte und Individuen verallgemeinert werden können.

Ferner (2) ist nach Emirbayer und Mische (ebd.) mit der zeitlichen Ausrichtung beim Handeln ein unterschiedliches Ausmass an Erfindungsgeist und Reflexivität verbunden (ebd.: 973). Das bedeutet, dass Handlungen in Relation zu den zeitlichen Dimensionen ein bestimmtes Mass an Aufmerksamkeit und Anstrengung zukommt, selbst wenn diese stark repetitiv und unreflektiert ausfallen. Für die Ausbildungsfindung bedeutet dies einerseits, dass Handeln im Verhältnis mit der zeitlichen Orientierung stärker oder schwächer hinterfragt wird. Andererseits heisst das, dass der Rekurs auf eine bestimmte zeitliche Dimension geschlechtstypisches und damit gewöhnliches beziehungsweise reproduzierendes Handeln fördern kann. Beispielsweise könnte der Rekurs auf Vergangenes geschlechtstypisches und damit reproduzierendes Handeln befördern. Agency differenzierter zu betrachten, bringt den Vorteil mit sich,

dass das Zusammenspiel von reproduzierenden und transformierenden Dimensionen sozialen Handelns lokalisiert werden kann (Hays 1994, zitiert nach ebd.).

Weiter zeigen Emirbayer und Mische (ebd.) auf (3), dass Agency an sich gesellschaftlich und relational zu verstehen ist, da es um das Handeln (und Nicht-Handeln) der Akteure in unterschiedlichen Umgebungen geht, die das eigene strukturierte, aber dennoch flexible soziale Universum konstituieren (ebd.). Intersubjektivität, soziale Interaktionen und Kommunikation sind aus ihrer Sicht (ebd.) – welche sich dabei an Mead und Joas anlehnt – als kritische Momente des agentischen Prozesses zu verstehen. Agency ist also immer ein dialogischer Prozess, durch den Akteure in zeitlichen Passagen mit anderen in kollektiv organisierten Handlungskontexten handeln (ebd.: 973f.). Für die Navigation des Bildungsübergangs bedeutet dies, dass Handeln immer im Kontext struktureller Umgebung und sozialer Interaktionen betrachtet werden muss. So setzen sich Mädchen und Jungen mit dem Bildungsangebot und ihrem sozialen Umfeld auseinander und handeln in diesen unterschiedlichen Kontexten.

Im Gegensatz zu den sozialisationstheoretischen und den identitätstheoretischen Ansätzen sowie entgegen der Theorie der rationalen Wahl sehen Emirbayer und Mische (ebd.) Agency immer als (gleichzeitigen) Dreiklang aus Erlebtem, Gegenwärtigem und Zukünftigem. Für die theoretische Ausrichtung hat diese zeitliche Zusammensetzung von Agency die Implikation, dass der Sinngebung von und im Handeln, das als stärker reflexiv betrachtet wird, mehr Aufmerksamkeit geschenkt wird (vgl. Pohl et al., 2007; Stauber, 2010; Raithelhuber, 2013). Mit dieser Konzeption von Agency wird vor allem die reine Betrachtung von Handeln als rational und intentional kritisiert. Die interaktive Dimension des performativen Prozesses der Hervorbringung von Sinnstrukturen im Handeln und die Interaktion der Subjekte mit ihrer sozialen Umgebung stehen stärker im Zentrum. Handelnde Subjekte stellen in interaktiven Interpretationsprozessen Bedeutung her und reproduzieren und verändern dabei Tradiertes (Stauber, 2010: 33). Emirbayer und Mische (ebd.) ist wichtig, dass Agency in einem dynamischen Zusammenspiel von zeitlichen Orientierungen besteht und in Abhängigkeit vom strukturellen Kontext variieren kann (ebd.: 963).

Emirbayer und Mische zerlegen Agency konzeptionell in ein *iteratives* (vergangenheitsorientiertes), ein *projektives* (zukunftsorientiertes) und ein *praktisch-evaluatives* (gegenwartsorientiertes) Moment. Subjekte orientieren sich gleichzeitig an allen drei zeitlichen Dimensionen, schreiben dabei aber üblicherweise der Vergangenheit, der Gegenwart oder der Zukunft mehr Bedeutung zu. Sie nehmen zudem mit der Orientierung an einer Zeitlichkeit auf unterschiedliche Weise Bezug zu ihrer strukturellen Umgebung und erleben so im Rahmen von einengenden und ermöglichenden Strukturen unterschiedliche Grade an Manövrierbarkeit. Mit dem Verständnis von Agency als innerer zeitlicher Dynamik versuchen der Autor und die Autorin, eine neue Betrachtungsweise auf die Trennung zwischen dem freien Willen und vorbestim-

menden Strukturen anzubieten, die aus ihrer Sicht nicht analytisch unabhängig voneinander zu denken sind (Emirbayer und Mische, 1998: 964). Agency selbst muss zerlegt werden, um zeigen zu können, wie die agentischen Dimensionen und die unterschiedlichen Formen der Struktur sich gegenseitig durchdringen (ebd.: 962).

Das *iterative Moment* meint vergangene Denk- und Handlungsmuster, die den aktuellen Handlungen innewohnen, dem Sozialen Ordnung und Stabilität geben und helfen, Identitäten, Interaktionen und Institutionen aufrecht zu erhalten (ebd.: 971). Das iterative Moment der Agency beruht auf habituellen, unreflektierten und meist unproblematischen Handlungsmustern, mit denen der Alltag gelebt wird (ebd.: 975). Auch die Anwendung von erworbenen beziehungsweise gewohnten Handlungsmustern erfordert Agency, da die Akteure Abstand von der problematischen Situation nehmen, die bisherigen Erfahrungen und gewohnten Handlungen einander gegenüberstellen und auf diese Weise Vorstellungen vom Ergebnis entwickeln können (ebd.: 973). Akteure sind dazu fähig, von erworbenen Handlungsschemata, Gewohnheiten und Traditionen, welche soziale Identitäten und Institutionen einschränken, Abstand zu nehmen und Wünsche und Absichten zu entwickeln. Planen, als *projektives Moment* der Agency, ist immer interaktiv und ein kulturell eingebetteter Prozess, in dem der Weg in Richtung Zukunft ausgehandelt (*negotiate*) wird. Angestossen werden die Akteure von konflikthaften, herausfordernden Situationen, die überwunden werden sollen. Akteure transformieren vergangene Erlebnisse und entwickeln alternative oder neue Aktionen (basierend auf bereits Erlebtem) und wägen zwischen hypothetischen Handlungsoptionen ab. Sie versetzen sich in die Zukunft und konstruieren veränderte Bilder von ihrer Vorstellung davon, was und wie sie von ihrem momentanen Standpunkt aus etwas erreichen möchten. Diese Bilder können mehr oder weniger deutlich sein und reichen mehr oder weniger weit in die Zukunft. Die Lenkbarkeit ist abhängig von der kulturellen Umgebung, also davon, wie Akteure von ihrer Zukunft reden oder denken, wie sie ihre Zukunft entwerfen und als wie verpflichtend sie ihre Planungen sehen (ebd.: 983ff.). Das dritte Moment, in welches die Agency aufgeteilt wird, ist das *praktisch-evaluative*. Akteure sind fähig, Handlungsoptionen als Antworten auf aufkommende Forderungen, Dilemmas und Ambiguitäten von gegenwärtigen, sich entwickelnden Situationen praktisch und normativ zu beurteilen (ebd.: 971). Die Beurteilung der Handlungsfähigkeit und die tatsächliche Realisierung eines Vorhabens müssen an die Umstände der wirklichen Situation angepasst werden und finden oft in unsicheren oder mehrdeutigen Situationen sowie in krisenhaften Momenten statt. Von den Akteuren erfordert es zunehmend reflektierte und interpretative Arbeit, um auch in sich ändernden Situationen Handlungsoptionen wählen und mit unerwarteten Konsequenzen produktiv umgehen zu können (ebd.: 994).

Der Autor und die Autorin stellen klar, dass es sich bei den drei zeitlichen Dimensionen der Agency um eine analytische Unterscheidung handelt und dass sie sich in unterschiedlichem Ausmass im konkreten empirischen Moment der Handlung überschneiden. Emirbayer und

Mische verwenden den Begriff Dreiklang, welcher dem musischen Bereich entlehnt ist, und versuchen damit deutlich zu machen, dass Agency als Ganzes zwar aus drei Dimensionen (Tönen) besteht, diese aber gleichzeitig – mehr oder weniger laut – klingen und somit einen mehr oder weniger harmonisch klingenden Ton erzeugen (ebd.: 972). Das heisst, dass von Agency gesprochen werden kann, „[...] that is more (or less) engaged with the past, more (or less) directed toward the future, and more (or less) responsive to the present“ (ebd.: 972). Obwohl es laut Emirbayer und Mische nicht möglich sein wird, Agency präzise in ihre drei analytischen Einzelteile zu gliedern, beabsichtigen sie, darzustellen, welche zeitliche Dimension im Handlungsprozess am deutlichsten zum Vorschein kommt (ebd.).

Sie postulieren, dass die empirische Arbeit darin liegen müsse, die Verknüpfung zwischen unterschiedlichen Arten von agentischen (agentic) Prozessen und bestimmten strukturierenden Handlungskontexten zu orten, zu vergleichen und vorherzusagen (ebd.: 1005). Das heisst, es stellt sich die Frage, wie es Akteuren durch Veränderungen in der agentischen Orientierung möglich ist, unterschiedliche Formen der Vermittlung zwischen ihren Handlungskontexten zu brauchen. Oder wie Akteure also durch unterschiedliche zeitliche Orientierungen unterschiedliche Kompetenz erhalten, ihre Kontexte zu beeinflussen.

Der zeitliche Dreiklang der Agency lässt sich auch auf das Übergangshandeln anwenden, denn es kann davon ausgegangen werden, dass Mädchen und Jungen mit „[...] Anleihen aus historisch, kulturell und/oder biographisch bereits Erprobtem [handeln], und noch immer – affirmativ oder kritisch – Bezug hierauf [nehmen]“ (Stauber, 2010: 34). Das bedeutet, dass vergangene Erfahrungen, wie zum Beispiel internalisierte Geschlechterrollen und stereotype Verhaltensweisen, in das Übergangshandeln einfließen und Entscheidungen beeinflussen beziehungsweise die Handlungsfähigkeit einschränken oder erweitern. Zu den vergangenen Erfahrungen, mit welchem sich Handeln permanent auseinandersetzen muss, gehören auch gesellschaftliche Strukturen sozialer Ungleichheit und herrschende Diskurse und Zuschreibungen (ebd.). Beim Übergang in die postobligatorische Ausbildung sind zudem projektive und in die Zukunft gerichtete Momente zu finden, da im Prozess der Ausbildungsfindung Überlegungen darüber angestellt werden, wie sich das zukünftige Leben oder zumindest die nahe Zukunft gestalten wird. Dennoch haben Mädchen und Jungen möglicherweise eine vage Vorstellung davon, in welche Richtung sich ihr Leben entwickeln wird. Trotz diesen Einschränkungen, welche Individuen erfahren und als unterschiedlich gross wahrnehmen, hat Handeln auch einen kreativen Aspekt (vgl. Joas, 1996 zitiert aus Stauber, 2010: 35). Individuen können sich zum Beispiel reflexiv mit Habitualisiertem auseinandersetzen und neue Handlungsmöglichkeiten explorieren. Das bedeutet also, dass sich dieser oben beschriebene Dreiklang des Handelns auf die Navigation im Ausbildungsfindungsprozess übertragen lässt, da kritische Momente ein Handeln verlangen, das durch vergangene Erlebnisse geprägt ist, sich mit dem aktuellen Übergang auseinandersetzt und durch Vorstellungen von zukünftigen Situ-

ationen bedingt ist. Während krisenhafter Umbrüche lässt sich besonders gut beobachten, als wie gestaltungsfähig sich die Individuen wahrnehmen, da sie zum Handeln aufgefordert werden. Der Bildungsübergang, in welchem sich Mädchen und Jungen prozesshaft mit der Ausbildungsfindung auseinandersetzen müssen, stellt einen derartigen krisenhaften Moment dar, da sie, wie bereits in Kapitel 2 beschrieben, dazu angehalten werden, eine Ausbildung auf der Sekundarstufe II zu beginnen. Das bedeutet, dass die Mädchen und Jungen zum Handeln aufgefordert werden und versuchen sollen, diese krisenhafte Situation zu bewältigen.

Besonders interessant ist nun die Frage, inwiefern die Umgebung in Form von gesellschaftlichen Strukturen, Wert- und Normvorstellungen sowie den Gelegenheitsstrukturen, die das Bildungssystem anbietet, von den Ausbildungssuchenden wahrgenommen wird und wie diese Wahrnehmung das Handeln beeinflusst. In welcher Relation also die wahrgenommene strukturelle Umgebung und die wahrgenommene Gestaltungsfähigkeit zueinander stehen und der Bezug auf welche zeitliche Dimension die Vielfalt dieser Gestaltungsfähigkeit einschränken oder erweitern lässt. Aus theoretischer Sicht müsste eine grosse Gestaltungsfähigkeit kreatives beziehungsweise innovatives (auch geschlechtsuntypisches) und nicht reproduzierendes (geschlechtstypisches) Handeln begünstigen. Aus dieser Sicht wäre also eine möglichst grosse wahrgenommene Gestaltungsfähigkeit anzustreben, damit auch geschlechtsuntypisches beziehungsweise den Erfahrungen und vorherrschenden gesellschaftlichen Vorstellungen widersprechendes Handeln stärker ermöglicht wird.

### 4.2 Zusammenfassung

Ziel dieses Kapitels war es einerseits, aufzuzeigen, dass der Prozess der Ausbildungsfindung an der Struktur-Agency-Schnittstelle stattfindet und andererseits zu beschreiben, wie Agency theoretisch zu verstehen ist. Das theoretische „Sezieren“ der Agency zeigt auf, auf welche Komponenten sich Handeln beziehen kann: auf vergangene Erlebnisse (iteratives Moment), Zukunftsvorstellungen (projektives Moment) und gegenwärtige Optionen (praktisch-evaluatives Moment). Die Betrachtung von Übergangshandeln als zeitlicher Triade zeigt, dass bisher oft verwendete Theorien zu kurz greifen, wenn sie versuchen, geschlechtstypisches Handeln mit dem Fokus auf eine zeitliche Perspektive zu erklären. Für die vorliegende Arbeit ist das dreidimensionale Handeln nicht nur wichtig für die Erklärung, wie Ausbildungsfindung theoretisch zu verstehen ist, sondern auch, um untersuchen zu können, wie Bezüge auf eine zeitliche Dimension geschlechtstypische Übergänge fördern oder einschränken. Die empirische Untersuchung dieser Dissertation stellt aus diesem Grund die Verhältnisse zwischen wahrgenommener struktureller Umgebung, vorwiegendem Bezug auf eine zeitliche Dimension und geschlechtstypischer Ausbildungsfindung ins Zentrum. Das folgende Kapitel *For-*

*schungsdesign* beinhaltet die Untersuchungsanlage der Dissertation und geht darauf ein, wie die theoretischen Annahmen, welche in diesem Kapitel beschrieben wurden, in dieser Arbeit berücksichtigt werden, da solche theoretischen Überlegungen die Untersuchungsanlage der Forschungsarbeit beeinflussen.



### 5. Methodologie und Methode

Auf Basis der vorherigen Kapitel, in welchen ich zur Forschungsfrage hingeführt sowie den Forschungsstand und theoretische Überlegungen dargestellt habe, folgen in diesem Kapitel die Methodologie und das methodische Vorgehen. In Kapitel 5.1 zeige ich auf, welche methodologischen Überlegungen der Untersuchungsgegenstand impliziert. Dafür wird die Forschungsfrage aufgegriffen, um anhand dieser zu explizieren, welche methodischen Implikationen deren Formulierung hat. In Kapitel 5.2 beschreibe ich das konkrete methodische Vorgehen, das gewählt wurde, um die Fragestellung zu beantworten. Ich stelle zudem die Sampling-Strategie und die Zusammensetzung des Samples sowie die Organisation und die Durchführung der Interviews, die Erhebungsmethode und die Analysemethode dar.

#### 5.1 Methodologische Überlegungen

Wie oben bereits ausgeführt, lautet die leitende Fragestellung, *wie Mädchen und Jungen ihren Übergang von der obligatorischen Schule in die postobligatorische Ausbildung auf der Sekundarstufe II vor dem Hintergrund vergeschlechtlichter Bildungsangebote navigieren*. Wie Yin (2009) darstellt, haben *Wie-Fragen* einen erklärenden (explanativen) Charakter und können mit einem Fallstudiendesign gut bearbeitet werden (ebd.: 9). Er versteht unter dem Begriff *Fallstudie* eine Forschungsmethode, mit welcher ein einzelner Fall oder wenige Fälle in seiner beziehungsweise ihrer Tiefe und in seinem beziehungsweise ihren realen Kontext(en) betrachtet werden kann (können). Besonders interessant sind Fallstudien, wenn die Grenze zwischen dem Fall und dem Kontext unscharf ist und sich das zu untersuchende Phänomen als sehr komplex darstellt (ebd.: 18). Die individuelle Gestaltung des Übergangs von der obligatorischen Schule in eine Ausbildung auf der Sekundarstufe II kann mithilfe dieses Designs tiefgründig und vor dem Hintergrund des vergeschlechtlichten Bildungsangebots untersucht werden. Das Fallstudiendesign ist für die Beantwortung der Forschungsfrage unter anderem darum ein adäquates Vorgehen, weil mehrere Datenquellen für die Beantwortung der Frage einbezogen werden können (ebd.: 10). Dies ist für diese Dissertation erforderlich, weil sowohl individuelles Handeln als auch die strukturelle Umgebung für den Übergang in die postobligatorische Ausbildung relevant sind. Es besteht die Möglichkeit, die Gestaltung des Übergangs aus einer subjektiven Sicht (Erzählungen) zu verstehen und zu rekonstruieren und diese mit Informationen zum Bildungssystem und zum Bildungsangebot (Dokumente und Beschreibungen) zu kontextualisieren und zu ergänzen.

Typische Handlungsmuster im Übergang in eine Ausbildung auf der Sekundarstufe II, die zwar individuell festzumachen, aber nicht einmalig und spezifisch für ein Individuum sind

(vgl. Lamnek, 2005: 312), können mit diesem Vorgehen identifiziert werden. Mit *Handlungsmustern* sind Einzelhandlungen gemeint, die sinnhaft aufeinander bezogen sind und in Kombination auftreten. Üblicherweise sind diese Handlungsmuster in der Realität nicht in reiner Form aufzufinden, sondern existieren in variierten, aber ähnlichen Formen (ebd.).

Die Mädchen und Jungen im Übergang stellen dabei die Fälle dar, die in einem komparativen Vorgehen unterschiedliche Sichtweisen auf dasselbe Phänomen (die Navigation vor dem Hintergrund vergeschlechtlicher Bildungsangebote) liefern (vgl. Creswell, 2013: 99). Jedes Mädchen und jeder Junge navigiert sich im Übergang vor dem Hintergrund eines spezifischen Bildungsangebots. Die Gestaltung des Übergangs soll dabei mit der Innensicht der Befragten abgebildet und durch diese verstanden werden (vgl. Flick, 2007). Um diese Innensicht abbilden zu können, eignet sich ein qualitatives Vorgehen, mit welchem der subjektive Sinn rekonstruiert werden kann. Aus diesem Grund stellen Narrationen von Mädchen und Jungen vor dem Übergang eine wichtige Datenquelle dar. Dokumente und Beschreibungen zum Schweizer Bildungssystem sowie regionale bildungsstatistische Zahlen liefern in Ergänzung dazu wichtige Informationen zu den fallspezifischen Kontexten, in welchen die Individuen ihren Übergang gestalten.

Im Gespräch mit Mädchen und Jungen, welche sich mit ihrem Übergang auseinandersetzen, können sowohl die Rezeption des Ausbildungsangebots als auch das Vorgehen und die Begründung für die Findung einer Ausbildung aus subjektiver Sicht ergründet werden. Ziel ist es, Alltagshandeln aus der Sicht der Befragten nachvollziehen zu können. Dafür eignet sich das semistrukturierte, teilnarrative Interview, bei welchem der Leitfaden die Themen definiert, über welche im Interview gesprochen wird, ohne dass der Inhalt der Frage und deren Formulierung die Antworten zu stark vorgeben oder einschränken. Der Leitfaden erlaubt dem Forscher und der Forscherin auch, die Reihenfolge der Themen in Abhängigkeit der Gesprächsdynamik situativ zu verändern (Bryman, 2008: 438). Die befragten Personen erhalten auf diese Weise immer wieder die Möglichkeit, Themen anzusprechen, die für sie bedeutsam sind. Somit ermöglicht das semistrukturierte Interview, dass das Prinzip der Offenheit gewahrt werden kann und das Gespräch zugleich an einer Strukturierung orientiert ist. Darüber hinaus besteht auch die Möglichkeit, weitere Fragen zu stellen, die für das Thema interessant sein können (Kruse, 2010: 67).

Aus einer methodologischen Sicht stellt sich die Frage, welche Fälle für die Beantwortung der Fragestellung ausgewählt werden. Im Fallstudiendesign können Kenntnisse aus früheren Forschungen zu einem ähnlichen Forschungsgegenstand mithilfe des *gezielten Samplings* (zum *purposeful sampling* vgl. Patton, 2002; Creswell, 2013: 100) – auch selektives Sampling genannt (vgl. Kelle und Kluge, 2010: 50) – bei der Fallauswahl berücksichtigt werden. Die Auswahlkriterien werden dabei im Vorfeld und aufgrund inhaltlicher Überlegungen festge-

legt. Unter Berücksichtigung dieser Kriterien soll zudem eine möglichst breite Variation der Fälle in der Stichprobe erreicht werden, um die Heterogenität des zu untersuchenden Phänomens abzubilden (ebd.: 48).

Im Fallstudiendesign werden die Einzelfälle zunächst gesondert und anschliessend komparativ analysiert. Dieser Vergleich eignet sich, um typisches Übergangshandeln und typische Wege durch die *unsicheren Gewässer* zu entdecken, darzustellen und eine Typologie zu entwickeln. Typen zeichnen sich im Allgemeinen dadurch aus, dass sie aus einer Kombination von Merkmalen bestehen (Lamnek 2005: 231). Sie weisen nach Kelle und Kluge (2010) eine „interne Homogenität“ und eine „externe Heterogenität“ auf (ebd.: 85). Das bedeutet, dass sich die Typen möglichst stark voneinander unterscheiden, die Fälle innerhalb eines Typs jedoch möglichst ähnlich sein sollen. Um den Charakteristika der gebildeten Typen bei der Darstellung der Resultate gerecht zu werden, verwende ich *Prototypen* (nach Kuckartz, 1988). Prototypen sind reale Fälle, die den Typ am besten abbilden und an denen das Typische am deutlichsten aufgezeigt werden kann. Wichtig ist dabei, dass die ausgewählten Einzelfälle den Typen zwar besonders gut entsprechen, aber nicht die Typen sind (Kelle und Kluge, 2010: 105). Der Prozess der Typenbildung soll jedoch nicht mit der deskriptiven Darstellung dieser typischen Merkmalsausprägungen enden, sondern darüber hinaus den Sinn und die Bedeutung der Merkmalskombinationen erklären (ebd.: 233). Neben der deskriptiven Strukturierungs- und Ordnungsfunktion von Typologien tragen diese zur Hypothesenbildung und damit zur Theoriebildung bei, indem sie auf inhaltliche Sinnzusammenhänge verweisen (Kelle und Kluge, 2010: 91).

### 5.2 Methodisches Vorgehen

Wie im obigen Kapitel beschrieben, sollen typische Handlungsmuster der Navigation im Übergang abgebildet werden. Dabei möchte ich die Variationsbreite von Handlungsformen Jugendlicher in Bezug auf ihre subjektiven Handlungsintentionen und Entscheidungsprozesse sichtbar machen und gleichzeitig aufzeigen, in welcher Beziehung unterschiedliche Handlungen und Handlungsformen zu den jeweiligen sozialen Kontexten stehen, in die sie eingebettet sind. Im Zentrum steht dabei die geschlechtstypische Gestaltung der Übergänge in Aushandlung mit der strukturellen Umgebung. Diese strukturelle Umgebung besteht aus dem vergeschlechtlichten Bildungsangebot, den institutionalisierten geschlechtsspezifischen Ausbildungswegen und den wahrgenommenen vorherrschenden gesellschaftlichen Geschlechternormen. Die Entscheidungsprozesse werden vor dem Hintergrund dieser Umgebung untersucht. Dabei soll die Analyse zeigen, wie die Mädchen und Jungen mit diesen strukturellen Anforderungen umgehen und geschlechtstypisch beziehungsweise geschlechtsuntypisch handeln.

Für die Forschungsarbeit ist interessant, was die Mädchen und Jungen im Übergang als wichtig und bedeutsam erachten, wie sie sich mit der Ausbildungsfindung auseinandersetzen und wie sie handeln. Aus diesem Grund interessiert mich einerseits, welches Ausbildungsspektrum wahrgenommen wird und andererseits, wie innerhalb dieser wahrgenommenen Möglichkeiten eine Ausbildung gefunden wird.

Die Frage, wie Jugendliche ihre Ausbildungsfindung vor dem Hintergrund unterschiedlich stark vergeschlechtlichter Ausbildungsangebote gestalten, stellt individuelles Handeln ins Zentrum, welches durch den strukturellen Kontext erweitert oder eingeschränkt werden kann. Für das methodische Vorgehen bedeutet dies, dass das strukturelle Umfeld beziehungsweise die Ausbildungsmöglichkeiten aus subjektiver Sicht für die individuelle Ausbildungsfindung berücksichtigt werden müssen. Es wurden Mädchen und Jungen aus unterschiedlichen Bildungskontexten, die einen unterschiedlich starken Einfluss auf die Steuerungsmöglichkeiten im Übergang haben, in die Untersuchung einbezogen. Die ausgewählten Mädchen und Jungen, die in unterschiedlichen Kontexten agieren, bilden die Vielfältigkeit der Steuerungsmöglichkeiten durch die unsicheren Gewässer des Übergangs ab. Wie in Kapitel 5.1 bereits erwähnt, werden für die Beantwortung der Forschungsfrage Interviewdaten verwendet, darüber hinaus dienen aber auch Kontextinformationen über das Bildungsangebot als Falldaten. Als Kontextinformationen dienen Angaben über Ausbildungsgänge, Ausbildungsorganisationen beziehungsweise Schulen und Ausbildungsangebote. Diese Informationen sind notwendig, um zu verstehen, wie die befragten Mädchen und Jungen ihren Übergang navigieren. Obschon primär subjektive Einschätzungen und Wahrnehmungen von Interesse sind, geben Informationen zum Bildungssystem Aufschluss darüber, wie die befragten Personen ihren Übergang steuern, denn sie relativieren die subjektive Wahrnehmung der Bildungsangebote und der Handlungsmöglichkeiten und ergänzen die Erzählungen mit Beschreibungen der Bildungslandschaft.

### 5.2.1 Datenerhebung

Es wurden 19 semistrukturierte Interviews mit Mädchen und Jungen geführt, welche sich zum Zeitpunkt der Befragung noch in der obligatorischen Schule befanden. Die Schülerinnen und Schüler befanden sich somit *vor* dem Übergang von der Schule in die weiterführende schulisch oder betrieblich organisierte Ausbildung und sind mitten im Prozess der Ausbildungsfindung. Würden die Personen im Anschluss an die Ausbildungswahl befragt, bestünde die Möglichkeit, dass biografische Glättungen vorgenommen werden. Um dies zu vermeiden und den Fokus stärker auf das Übergangshandeln und die Entscheidungsfindung zu legen, wurde der Zeitpunkt der Befragung vor den tatsächlichen Übergang gelegt. Wenn die Ausbildungswahl retrospektiv begründet würde, bestünde zudem die Gefahr, dass zum Beispiel unrealisti-

schen Wünschen für die und Vorstellungen von der Zukunft nach dem Bildungsentscheid weniger Bedeutung zugesprochen wird. Ähnlich könnte es sich bei Ängsten und Sorgen verhalten, denen die Schülerinnen und Schüler vor dem Übergang möglicherweise gegenüberstanden. Mit der Befragung *im* Prozess der Ausbildungsfindung werden krisenhafte und schwierige Situationen besser abgebildet.

Um verstehen zu können, wie Jugendliche ihren Übergang navigieren, muss zunächst nachvollziehbar sein, vor welchem subjektiven Hintergrund die befragten Mädchen und Jungen handeln. Aus diesem Grund besteht der Leitfaden und somit das Erkenntnisinteresse aus einem ersten Teil, welcher abbildet, wie die navigierenden Mädchen und Jungen ihr Umfeld und ihre Ausbildungsmöglichkeiten rezipieren. Die subjektive Wahrnehmung des strukturellen Umfelds dient als Basis, auf welcher die Ausbildungsfindung gründet. Der zweite Teil des Leitfadens wurde so gestaltet, dass die Mädchen und Jungen Gelegenheit erhalten, ihr Vorgehen zu beschreiben und ihrem Handeln Sinn zu geben. Die Interviewten setzen sich im Gespräch mit ihrer subjektiven Wahrnehmung des Bildungsangebots auseinander und begründen ihre Ausbildungswünsche. Ziel ist es, die Wahrnehmung der Individuen aus deren Innensicht zu verstehen (analog zur subjektorientierten Forschung) und nicht, die objektive Wirklichkeit abzubilden. Die Kenntnis über kantonale beziehungsweise regionale Bildungsangebote kann jedoch als zusätzliche Information in der Logik des Fallstudiendesigns beigezogen werden, um die subjektive Sichtweise besser verstehen zu können.

Bei den oben genannten Beschreibungen und Statistiken der regionalen Bildungslandschaften handelt es sich um öffentlich zugängliche Dokumente, die entweder vom Bund oder dem betreffenden Kanton online zur Verfügung gestellt werden. Im Rahmen der übergreifenden Projektarbeit<sup>21</sup> haben wir die Dokumente als Team zusammengetragen und kategorisiert, so dass ich die Informationen (zumeist Beschreibungen oder Statistiken) schliesslich in die Falldarstellungen einbeziehen konnte.

### *Sampling-Strategie*

Das Geschlecht, die Jahrgangsstufe, die Schulregion beziehungsweise der Wohnkanton und das Anspruchsniveau der Sekundarschule wurden als Sampling-Kriterien berücksichtigt. Die Kategorie Geschlecht wurde berücksichtigt, insofern Personen interviewt wurden, die sich im Rahmen kultureller Normen als Mädchen (beziehungsweise junge Frauen) oder als Jungen (beziehungsweise junge Männer) verstanden. Zudem wurden Schülerinnen und Schüler befragt, die sich im letzten und im vorletzten Schuljahr der obligatorischen Schule befanden (8.

---

<sup>21</sup> Educaional Systems and School-to-work Transitions ([www.esgt.ch](http://www.esgt.ch))

und 9. Schuljahr), in einem Schweizer Kanton wohnhaft waren und eine öffentliche Sekundarschule besuchten. Ich gehe davon aus, dass sich Mädchen und Jungen abhängig vom Schuljahr in unterschiedlichen Stadien des Ausbildungsprozesses befinden. Während Mädchen und Jungen in der vorletzten Schulstufe die Ausbildungsfindung erst starten, haben jene im letzten Schuljahr gegebenenfalls schon konkretere Vorstellungen von ihrem bevorstehenden Bildungsweg oder gar einen festen Ausbildungsplatz. Die meisten Lehrpläne in der Schweiz halten zudem fest, dass ab dem achten Schuljahr Berufswahlunterricht stattfinden soll. Wird dies im Unterricht umgesetzt, wird von den Schülerinnen und Schülern verlangt, dass sie sich stärker mit dem Übergang nach der obligatorischen Schule auseinandersetzen.

Das wichtigste Kriterium, welches berücksichtigt wurde und einen wesentlichen Einfluss auf die Ausbildungsfindung hat, ist das Anforderungsniveau der Sekundarschule. Dieses kann Schülerinnen und Schülern den Zugang zu bestimmten Ausbildungen eröffnen oder versperren und somit ihr Ausbildungsangebot bestimmen (vgl. Kapitel 2). Aus diesem Grund wird dieses als Kriterium bei der Fallauswahl berücksichtigt. Damit wurde berücksichtigt, dass den Mädchen und Jungen, welche das Schulniveau mit Grundanforderungen besuchen, ein weniger grosses Spektrum an Ausbildungsmöglichkeiten zur Verfügung steht als jenen Jugendlichen, welche die Sekundarschule mit erweiterten Anforderungen besuchen. Dementsprechend kann auch erwartet werden, dass sich der Prozess der Ausbildungsfindung dieser beiden Schülergruppen massgeblich unterscheidet und sich der Übergang unterschiedlich gestalten lässt.

Mit der Variierung der Wohnregion wurde versucht, der Varianz an Ausbildungsangeboten gerecht zu werden. Die Ausbildungsangebote in ländlicheren Regionen sind kleiner als in städtischen Regionen (sowohl in Bezug auf unterschiedliche allgemeinbildungsorientierte als auch in Bezug auf die Heterogenität der beruflich orientierten Ausbildungen). Andererseits unterscheiden sich kantonale Ausbildungsangebote in ihrer Zusammensetzung der Ausbildungsformen (vgl. Imdorf et al., 2014), was sich auf die Ausbildungsfindung der Jugendlichen auswirken könnte (vgl. Kapitel 2.1.3). In der Logik des Fallstudiendesigns wird mit diesem regionalspezifischen Kriterium versucht, die Kontexte der Fälle zu variieren.

Die Gesprächspartner und Gesprächspartnerinnen wurden so ausgewählt, dass sich die Kriterien *besuchter Schultyp*, *Wohnkanton*, *Urbanität der Wohnregion* und *Geschlecht* unterscheiden. Aus diesem Grund wurden Mädchen und Jungen der Sekundarschule befragt, die den Schultyp mit erweitertem Anforderungsniveau oder mit Grundanforderungen besucht haben, die entweder in einer sehr ländlichen oder in einer sehr städtischen Umgebung wohnen und in einem Kanton wohnhaft sind, in dem besonders viele Jugendliche das Gymnasium besuchen oder der Anteil an Personen in der beruflich orientierten Ausbildung hoch ist. Um diese Kategorien beim Sampling berücksichtigen zu können, habe ich zunächst mithilfe statistischer Zahlen ermittelt, welche Kantone sich durch eine besonders hohe Maturaquote beziehungs-

weise durch eine besonders hohe Berufsbildungsquote auszeichnen. Innerhalb der ausgewählten Kantone habe ich nach Wohnorten gesucht, die eine besonders geringe beziehungsweise eine besonders hohe Einwohnerzahl und einen geringen beziehungsweise einen hohen Urbanitätsgrad aufweisen. Anschliessend habe ich Kontakt mit dem Rektorat einer Sekundarschule im ausgewählten Wohnort aufgenommen und mich erkundigt, ob ich ein Interview mit einem Schüler beziehungsweise einer Schülerin des einen oder anderen Schultyps über den Übergang in die Sekundarstufe II führen darf. Nachdem ich die Erlaubnis von der Schulleitung für die Durchführung der Gespräche erhalten hatte, erhielt ich die Kontaktangaben einer Lehrperson des entsprechenden Schultyps. Diese bat ich schliesslich, entweder die Mädchen oder die Jungen der Klassenliste zu nummerieren. Mithilfe einer von mir berechneten Zufallszahl wurde ein Mädchen beziehungsweise ein Junge aus dieser Klasse für das Gespräch ausgewählt. Die Lehrpersonen schickten den Eltern des Jungen oder des Mädchens einen Brief, in welchem ich um Erlaubnis bat, mit ihrer Tochter beziehungsweise ihrem Sohn sprechen zu dürfen. In zwei Fällen habe ich diese Erlaubnis nicht erhalten, woraufhin die Lehrperson mit einer neuen Zufallszahl eine andere Person ermittelte.

### *Zusammensetzung der Stichprobe*

Es wurden zehn Interviews mit Schülern und neun mit Schülerinnen geführt. Die Tabelle 1 zeigt die Verteilung der befragten Personen nach den Auswahlkriterien. Von den befragten Jungen besuchten zum Zeitpunkt der Interviews fünf das Schulniveau mit tiefen schulischen Ansprüchen (in der Tabelle 1 mit *A* gekennzeichnet) und drei das Schulniveau, in welchem hohe schulische Ansprüche (in der Tabelle mit *E* gekennzeichnet) gestellt werden. Zwei Jungen befanden sich im Schulniveau mit mittleren schulischen Ansprüchen (in der Tabelle 1 mit *E* gekennzeichnet), einer davon hatte die Möglichkeit, auf das Gymnasium überzutreten, der andere nicht (in der Tabelle 1 mit *E* gekennzeichnet). Die unterschiedlichen Zugangsmöglichkeiten dieser beiden Jungen waren durch die schulischen Leistungen bedingt. Von den neun Mädchen besuchten vier das tiefste Schulniveau (in der Tabelle 1 mit *A* gekennzeichnet) und drei das höchste (in der Tabelle 1 mit *E* gekennzeichnet). Zwei Mädchen besuchten den Schultyp mit mittlerem Schulniveau (in der Tabelle 1 mit *A* gekennzeichnet), eine der beiden Schülerinnen hatte aufgrund ihrer guten Noten die Möglichkeit, das Gymnasium zu besuchen. Manche Schülerinnen und Schüler besuchten das kooperative Schulmodell, manche eine zwei-, andere eine dreigliedrige Sekundarschule. Keiner der befragten Jugendlichen besuchte ein integriertes Schulmodell.

Die kantonalen Bildungssysteme lassen sich mithilfe der Maturaquoten und der Berufsbildungsquoten in zwei Gruppen einteilen. Die erste Gruppe beinhaltet Kantone, die eine eher

hohe Maturaquote und entsprechend eine eher tiefe Berufsbildungsquote aufweisen, die zweite Gruppe von Kantonen zeichnet sich durch eine tiefe Maturaquote und eine eher hohe Berufsbildungsquote aus. Aus beiden Gruppen wurden jene Kantone ausgewählt, welche die höchsten Maturaquoten und die tiefsten Berufsbildungsquoten beziehungsweise die tiefsten Maturaquoten und die höchsten Berufsbildungsquoten aufweisen. Mit dem Ziel, unter den Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern eine hohe Heterogenität zu erhalten, wurden Mädchen und Jungen aus beiden Gruppen von Kantonen ausgewählt. Sieben der Schülerinnen und Schüler befanden sich in einem kantonalen Schulsystem, in welchem die Berufsbildung einen eher hohen Stellenwert hat (in der Tabelle 1 mit *Berufsbildung* gekennzeichnet), elf Schülerinnen und Schüler suchten eine Anschlusslösung in einem Kanton, in dem allgemeinbildende Ausbildungsangebote einen höheren Stellenwert haben (in der Tabelle 1 mit *Allgemeinbildung* gekennzeichnet). Ein Schüler besuchte die Schule in einem Kanton, in dem die Berufsbildung einen eher geringen Stellenwert hat, aber auch die Gymnasialquote nicht hoch ist, weil ein relativ grosser Anteil der Schülerinnen und Schüler entweder die Handelsmittelschule oder die Fachmittelschule besuchte.

	<i>Bedeutender Ausbildungsbereich</i>	<i>Schulniveau</i>	<i>Schülerin / Schüler</i>		<i>Bedeutender Ausbildungsbereich</i>	<i>Schulniveau</i>	<i>Schülerin / Schüler</i>	
	weiblich				Männlich			
8. Klasse	Allgemeinbildung	A	Arianne Emélie	8. Klasse	Allgemeinbildung	A	Kevin Stefan	
		E	Anna			E		
	Berufsbildung	A			Berufsbildung	A		
		E	Lena			E	Thomas	
9. Klasse	Allgemeinbildung	A	Noelle	9. Klasse	Allgemeinbildung	A	Boris Raffael Frédéric	
		E	Josephine Jasmin			E	Julian	
	Berufsbildung	A	Sandra		Berufsbildung	A	Beno Daniel	
		E	Miriam			E	Markus	

**Tabelle 1:** Sampling-Kriterien (eigene Darstellung)

Es besteht kein Anspruch auf die Berücksichtigung aller Sampling-Kriterien, es geht viel eher darum, für die Forschungsarbeit eine möglichst heterogene Gruppe von Personen zu berücksichtigen.

### *Gestaltung des Leitfadens*

Üblicherweise beginnt ein semistrukturiertes Interview mit einer offenen Frage, damit der befragten Person die Möglichkeit zur eigenen Strukturierung des Gesprächs offensteht und um Erzählungen zu generieren (vgl. Kruse, 2010: 68). Die Voruntersuchung machte allerdings deutlich, dass die befragten Mädchen und Jungen dazu tendieren, den Fokus in ihren Erzählungen ziemlich rasch auf die momentanen Ausbildungswünsche zu richten. Aus diesem Grund habe ich mich dazu entschieden, mit einer weniger offenen Frage in das Gespräch einzusteigen und ohne Umweg über die Wahrnehmung des Bildungsangebots und die Ausbildungsmöglichkeiten zu sprechen. Der erste Teil des Gesprächs bestand deswegen aus einer differenzierten Betrachtung der subjektiv wahrgenommenen Ausbildungsmöglichkeiten. In diesem Teil beschrieben die befragten Mädchen und Jungen das Bildungsangebot aus ihren Augen. Sie zeigten auf, wie vielfältig sie ihre eigenen Möglichkeiten innerhalb dieses Angebots sehen, was die Ausbildungen beinhalten, wie sie organisiert sind sowie welche Abschlüsse und Weiterbildungen daran anschliessend möglich sind. In diesem ersten Teil wurde die subjektive Wahrnehmung der Vielfalt an Ausbildungsmöglichkeiten aufgezeigt. Auf diese Weise wurde auch ersichtlich, welche Kenntnisse die Mädchen und Jungen von dem Bildungsangebot haben. Zudem erinnerten sie sich auf diese Weise an Ausbildungen, welche ihnen bekannt sind. Die Sensibilisierung für die unterschiedlichen Bildungswege diente als Grundlage für den darauf folgenden Abschnitt des Gesprächs, in dem danach gefragt wurde, für welche Ausbildung sich die Befragten entscheiden beziehungsweise entschieden haben. Anschliessend standen die Begründungen für oder gegen bestimmte Ausbildungen beziehungsweise das Inbetrachtziehen von Ausbildungen im Vordergrund. Im dritten Teil wurden schliesslich jene Themen besprochen, die von dem Interviewpartner oder der Interviewpartnerin nicht angesprochen wurden, sich für die Beantwortung der Forschungsfrage beziehungsweise für die Bearbeitung der Forschungsproblematik dennoch als wichtig erweisen könnten.<sup>22</sup> Der Leitfaden bestand aus den unten angeführten Leitfragen (vgl. Tabelle 2).

---

<sup>22</sup> Wie bei dem biographischen oder narrativen Interview die sogenannten exmanenten Fragen oder im problemzentrierten Interview die ad hoc Fragen.

Zentrale Leitfragen
• Welche Ausbildungen gibt es und was beinhalten diese?
• Welche Angebote kommen für dich in Frage?
• Welche Angebote kommen für dich nicht in Frage?
• Für welche Ausbildung hast du dich vorerst entschieden?
• Wie entscheidest du dich (nicht) für eine Ausbildung?
• Warum hast du dich für diese Ausbildung (nicht) entschieden?
• Wie hast du dich über die Möglichkeiten informiert?
• Mit wem hast du den Übergang besprochen?
• Wie hast du deine bisherige Schulzeit erlebt?
• Welche Vorstellungen hast du von deiner Zukunft?

**Tabelle 2:** Auflistung der zentralen Interviewleitfragen (eigene Darstellung)

Die Bedeutung von Geschlecht im Prozess der Ausbildungsfindung wurde von den Befragten in den meisten Fällen als ein wichtiges Thema für die Ausbildungsfindung behandelt und spontan angesprochen. Sowohl die Beschreibung des subjektiv wahrgenommenen Bildungsangebots als auch die Begründungen für oder gegen eine bestimmte Ausbildung wurden des Öfteren auf irgendeine Weise in Verbindung mit Geschlecht gebracht. In seltenen Fällen wurde das Thema nicht von den Interviewten selbst angesprochen. In derartigen Situationen wurde das Thema am Ende des Gesprächs aufgegriffen und mit einer sehr offenen Frage nach einem möglichen Zusammenhang zwischen Geschlecht und Ausbildung gefragt. Besondere Aufmerksamkeit wurde einerseits auf die Beschreibung des Bildungsangebots im Zusammenhang mit Geschlecht und andererseits auf die Begründungen für oder gegen eine Ausbildung mit Rekurs auf Geschlecht gelegt. Auf diese Weise wurde versucht, die subjektive Relevanz des Geschlechts bei der Ausbildungsfindung vor dem Hintergrund des wahrgenommenen Ausbildungsangebots herauszuarbeiten.

### *Organisation und Durchführung der Interviews*

Den Termin für das Gespräch habe ich mit den Schulleiterinnen beziehungsweise Schulleitern oder den Lehrpersonen vereinbart. Sie fanden immer während oder direkt anschliessend an den Unterricht statt, so dass die Kinder nicht viel zusätzliche Zeit für das Gespräch aufwenden mussten. In manchen Fällen stand mir für die Unterhaltung mit der Schülerin oder dem Schüler nur eine Unterrichtslektion zur Verfügung. Zumeist konnten wir jedoch die Pausen vor

und nach dem Gespräch dazu verwenden, die Zeitspanne zu verlängern. Die Gespräche dauerten im Durchschnitt etwa 60 Minuten. Die meisten Lehrpersonen haben ihre Schülerin beziehungsweise ihren Schüler für die Unterrichtslektion freigestellt. Alle Gespräche fanden in den Schulräumen statt, welche die Schulleitung oder die Lehrperson zuvor organisiert hatten. Meist waren dies leere Klassenzimmer oder leere Gruppenräume, in seltenen Fällen auch Sitzungszimmer der Lehrpersonen.

Vierzehn der Interviews wurden von mir in Deutsch durchgeführt. Die anderen fünf Interviews wurden von einem französisch sprechenden Kollegen<sup>23</sup> durchgeführt, wobei ich ebenfalls anwesend sein konnte. Die Mädchen und Jungen sollten die Gelegenheit haben, in der jeweiligen Sprache ihres Wohnkantons zu sprechen. Die Interviewtermine fanden während etwa eines Schuljahrs (2012/2013) in unterschiedlichen Stadien des Schuljahres statt. Die Schulleitung beziehungsweise die Lehrpersonen entschieden jeweils, an welchem Wochentag und zu welcher Zeit ich die Interviews führen durfte. Um meine Konzentrationsfähigkeit als Interviewerin nicht zu stark zu strapazieren, fanden selten zwei Interviews am selben Tag statt. Wenn der Anfahrtsweg sehr lang ausfiel, plante ich zwei Interviews nacheinander.<sup>24</sup>

Die Einführung in das Interview beinhaltete neben den wichtigsten Informationen zum Ablauf und zum Aufbau des Gesprächs eine kurze Beschreibung des Forschungsprojekts. Ich erzählte den Befragten, dass wir zusammen mit ihnen besprechen möchten, wie es für sie nach der obligatorischen Schule weitergehen wird. Da ich eine zu frühe Auseinandersetzung mit dem Thema geschlechtstypische Ausbildungsfindung vermeiden wollte, sprach ich das Thema Geschlecht zunächst nicht an, sondern wartete darauf, bis sich die Personen im Verlauf des Gesprächs spontan in irgendeiner Form über Geschlecht im Zusammenhang mit der Ausbildungsfindung äusserten.

Nach den Interviews wurde von mir ein Postskript erstellt, welches jene Informationen enthält, die nicht durch Tonbandaufnahmen festgehalten werden konnten. Es handelt sich dabei um die wahrgenommenen emotionalen Verfassungen der InterviewpartnerInnen, aber auch um eigene Gefühle während des Interviews, Bemerkungen zu der räumlichen Situation, besondere Vorfälle in der Interviewsituation oder auch um Informationen über die Person aus informellen Gesprächen mit der Lehrperson. Die Gespräche wurden anschliessend nach fest-

---

<sup>23</sup> Die französischen Interviews wurden von Sasha Cortesi geführt, der ebenfalls im Rahmen des Projekts *Educational Systems and School-to-work Transition (esgt.unibas.ch)* an der Universität Basel im Fach Soziologie promoviert.

<sup>24</sup> Drei Mal wurden zwei Interviews nacheinander durchgeführt.

gelegten Regeln transkribiert.<sup>25</sup> Die in Schweizerdeutsch geführten Interviews wurden bei der Transkription ins Hochdeutsche übersetzt, jedoch wurde die Wortwahl möglichst ähnlich beibehalten, weswegen in den Transkripten teilweise grammatikalische Fehler zu finden sind. Die in Französisch geführten Interviews hat mein Kollege transkribiert. Sie wurden in französischer Sprache für die Analyse verwendet.

### *Herausforderungen und Schwierigkeiten*

Die schulischen Räume als Ort für das Interview eigneten sich gut, insofern sich die befragten Personen in einem gewohnten Umfeld befanden. Für die Qualität des Gesprächs und das Wohlbefinden des Interviewpartners oder der Interviewpartnerin ist es sicherlich sinnvoll, die Gesprächssituation so natürlich wie möglich zu gestalten (vgl. Reinders, 2005: 184). Jedoch muss beachtet werden, dass Schülerinnen und Schüler in der schulischen Umgebung der Autorität des schulischen Personals untergeordnet sind. Ferner werden ihre Leistungen und Aussagen in der Schule stets von Lehrpersonen bewertet. Meine Aufgabe war es aus diesem Grund, den befragten Personen das Gefühl von Gleichwertigkeit und einer geschützten Situation zu vermitteln. Das schulische Umfeld erleichterte diese Aufgabe nicht, da mich Mädchen und Jungen möglicherweise unterbewusst als schulinterne Person betrachteten. Dies wurde allenfalls dadurch verstärkt, dass es die entsprechenden Lehrpersonen waren, die den ausgewählten Jugendlichen mitteilten, dass sie für ein wissenschaftliches Projekt Rede und Antwort stehen sollten. Die Vorteile der Schule als Befragungsort überwiegen jedoch, auch wenn an dieser Stelle kritisch auf den Befragungsort hingewiesen wird. Dass sich die Befragten in ihrem gewohnten Umfeld befanden, war sicherlich der grösste Vorteil, darüber hinaus waren die Schulräume auch einfach zu organisieren und leicht zugänglich. Das Interview war mit geringem organisatorischen Aufwand verbunden, da die Mädchen und Jungen entweder während des Unterrichts oder direkt vor beziehungsweise nach dem Unterricht für das Gespräch zur Verfügung stehen konnten. Auf diese Weise mussten sie, ausser dem zeitlichen Aufwand, keine weiteren Hürden auf sich nehmen. Mein Eindruck war, dass sich die Mädchen und Jungen in der Interviewsituation wohlfühlten und ich ein Gefühl von Gleichwertigkeit vermitteln konnte, deswegen gehe ich davon aus, dass der Ort des Gesprächs schliesslich keinen negativen Einfluss auf das Gespräch hatte.

---

<sup>25</sup> Sprechpausen ab drei Sekunden wurden mit drei Punkten (...,...,...) festgehalten, zustimmende Laute von der nichtsprechenden Person wie „mh“ oder „mhm“ wurden mit dem Rautenzeichen markiert, unverständliche Worte oder Sätze mit einem Fragezeichen gekennzeichnet und betonte Ausdrücke unterstrichen.

Eine weitere Schwierigkeit bei der Interviewdurchführung war, dass mir für das Gespräch zumeist nur eine Schullektion plus die Pause zur Verfügung gestellt wurden. Dies war erschwerend, insofern der zeitliche Ablauf des Gesprächs gut geplant sein musste. Ein Gespräch habe ich am Ende etwas gekürzt, damit wir alle wichtigen Themen des Leitfadens besprechen konnten. Das befragte Mädchen hatte im Anschluss daran eine Prüfung, weswegen sie nicht länger anwesend sein konnte. Auf die Qualität des Gesprächs beziehungsweise der Daten hatte die zeitliche Einschränkung generell aber eher keinen Einfluss, da in jedem Gespräch die zentralen Themen und Inhalte berücksichtigt wurden. Es zeigte sich zudem auch, dass die Aufmerksamkeitsspanne der befragten Jugendlichen nach etwa einer Stunde abnahm. Aus diesem Grund erweist sich eine übermäßig lange Interviewdauer als ebenso sinnlos wie eine zu kurze.

Ein weiteres Hindernis bestand darin, dass die Interviews in zwei verschiedenen Sprachen geführt wurden. Dabei könnten feine sprachliche Unterschiede zwischen den deutschen und den französischen Gesprächen entstanden sein, welche mir als französisch-fremdsprachige Person nicht ersichtlich waren. Dennoch habe ich mich dafür entschieden, die Muttersprache der befragten Person als Interviewsprache zu wählen, damit sie ihre alltagsweltliche Sprache sprechen konnten (vgl. Reinders, 2005: 184). Dass die französischen Gespräche von einer anderen Person geführt wurden, konnte ebenfalls Schwierigkeiten mit sich bringen. Es musste gewährleistet werden, dass sich die beiden Interviewer auf dieselben Themen und Inhalte fokussierten. Auf diese Weise sollten Unterschiede zwischen den Antworten aufgrund des Wechsels der interviewenden Person vermieden werden. Da der französischsprachige Interviewer Deutsch ebenfalls versteht, hat er mich bei einem Teil der deutschen Interviews begleitet, um sich ein Bild von der Gesprächssituation und dem Inhalt machen zu können. Zudem war ich in den französischen Gesprächen ebenso anwesend und konnte sicherstellen, dass die Interviews ähnlich abliefen, zudem war es mir möglich, mich an dem Gespräch zu beteiligen. Die Befragten schienen sich nicht davon stören zu lassen, dass zwei Personen anwesend waren.

### 5.2.2 Datenanalyse

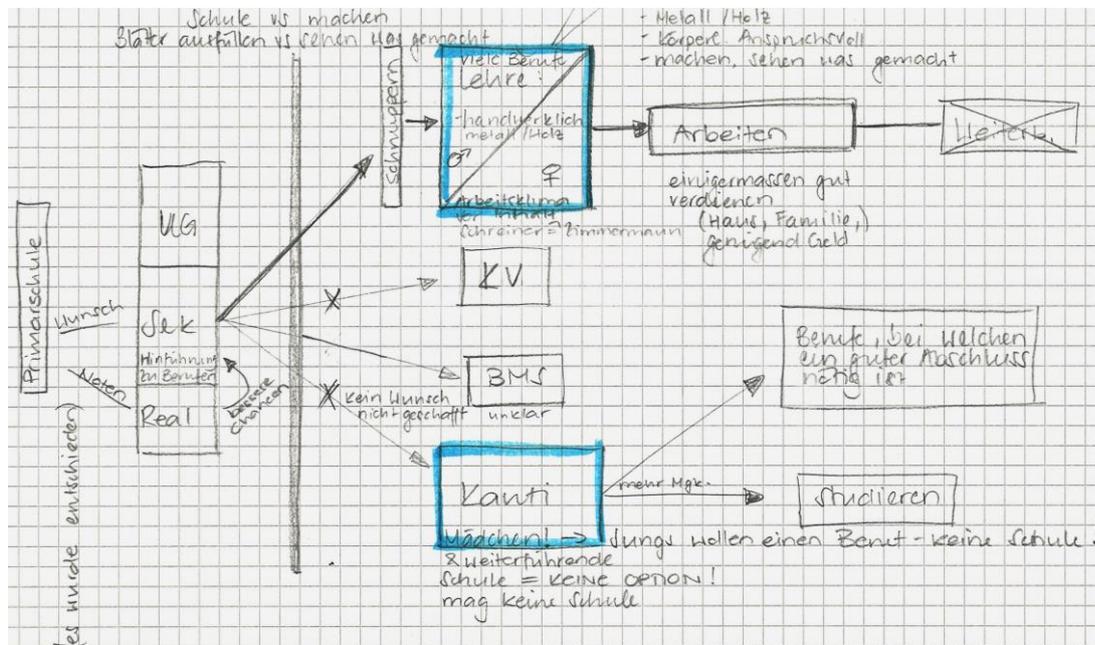
Für die Analyse habe ich ein mehrstufiges Verfahren gewählt. Jeder individuelle Fall wird als Ganzes und vor dem Hintergrund des jeweiligen Kontexts (der Bildungsumgebung) analysiert. Anschliessend werden fallvergleichend Handlungsmuster und Begründungen identifiziert, welche für den Übergang relevant sind. Das heisst, dass jeder Fall zunächst fallintern analysiert und erst danach mit den anderen Fällen verglichen wird. Das gewählte Vorgehen ist durch drei Teilschritte gekennzeichnet: (1) Zunächst zeige ich auf, welche Ausbildungsmög-

lichkeiten ein Mädchen beziehungsweise ein Junge kennt und wahrnimmt. (2) Anschliessend werden die vorübergehenden Entscheidungen und die Begründungen für eine zukünftige Ausbildungswahl analysiert. In der fallübergreifenden Analyse (3) werden anhand des besuchten Schultyps auf der Sekundarstufe I sowie der subjektiv wahrgenommenen Vielfältigkeit des Bildungsangebots vier Typen gebildet und interpretiert.

### *Die fallinterne Analyse*

In der fallinternen Analyse werden die Einzelfälle als Ganzes untersucht, um der Tiefe des Falles und seines Kontextes gerecht zu werden. Von besonderem Interesse war dabei im ersten Schritt die Beschreibung des Bildungsangebots und der damit verbundenen Handlungsmöglichkeiten aus subjektiver Sicht. Dieser Teil der Analyse diente einerseits als Deskription und andererseits als Grundlage für weitere Analyseschritte. Das wahrgenommene Bildungsangebot wurde für den Einzelfall umfassend mit einem Case Display (Miles und Huberman, 1994: 90ff.) zunächst als Skizze und anschliessend als Grafik aufgezeichnet, welches die einzelnen Bildungsinstitutionen, gesamten Bildungswege, die Handlungsoptionen und geschlechtsspezifischen Zuschreibungen darstellt. Diese Darstellung basiert auf den Erzählungen der befragten Mädchen und Jungen und bildet jene Ausbildungsangebote ab, welche im Gespräch explizit benannt wurden. Die Zeichnungen entsprechen nicht zwingend dem realen Ausbildungsangebot, sondern den subjektiv wahrgenommenen schulisch und betrieblich organisierten Ausbildungsmöglichkeiten. Wenn eine Person zum Beispiel im Interview erzählte, dass der Erwerb eines eidgenössischen Fähigkeitszeugnisses (EFZ) den Zugang zu universitären Ausbildungen eröffnet, habe ich im Case Display eine Verbindung zwischen der EFZ-Ausbildung und der Universität eingezeichnet, selbst wenn dieser Übergang objektiv kaum realistisch ist. Wenn im Interview von den befragten Mädchen und Jungen ein Zusammenhang zwischen einem genannten Bildungsweg und Geschlecht hergestellt wurde, werden die entsprechenden Bildungswege im Case Display markiert. Die Abbildung 2 zeigt ein Beispiel eines Case Displays, in welchem die Bildungsinstitutionen anhand von farbigen Rechtecken markiert sind, wenn ein Bildungsweg oder eine spezifische Ausbildung mit dem Thema Geschlecht in Verbindung gebracht wird. Die Pfeile zwischen den Rechtecken stehen für mögliche Wechsel von der einen zu der anderen Bildungsinstitution. Sind die Pfeile mit einem Kreuz markiert, deutet dies an, dass die betreffende Person für sich selbst aus unterschiedlichen Gründen keine Möglichkeit sah, von der ersten in eine zweite Ausbildung überzutreten. Die Zeichnung der wahrgenommenen Ausbildungsangebote mit ihren Übergängen in eine nachfolgende Ausbildung ist von links nach rechts zu lesen. Das heisst, dass frühe Bildungsinstitutionen wie zum Beispiel die Primarschule (sofern erwähnt) auf der linken Seite eingezeichnet wurden, spätere Angebote oder der Arbeitsmarkt (sofern erwähnt) wurden auf der

rechten Seite abgebildet. Die bildliche Darstellung zeigt auf diese Weise unterschiedliche Wege und auch unterschiedliche Weggabelungen mit verschiedenen Möglichkeiten für jedes Individuum auf. In einem ersten Schritt wurden alle Case Displays von Hand gezeichnet sowie mit Notizen ergänzt, um inhaltliche Details berücksichtigen zu können (vgl. Abbildung 2).<sup>26</sup>



**Abbildung 2:** Beispiel eines gezeichneten Case Displays (eigene Darstellung)

Schliesslich wurden die Case Displays aus Gründen der besseren Lesbarkeit elektronisch nachgezeichnet und Notizen entfernt, so dass sich die Zeichnungen für die Darstellung der Ergebnisse (vgl. Kapitel 7) eignen.

Mithilfe von Case Displays können die subjektiv wahrgenommenen strukturellen Umgebungen und Handlungsmöglichkeiten einerseits visuell dargestellt werden, was der Komplexitätsreduktion dient. Andererseits dienen die Case Displays als Grundlage für die weiteren Analyseschritte. Sie wurden als Rahmen verstanden, innerhalb dessen die Subjekte ihre jeweiligen Entscheidungen fällen, Handlungen vornehmen und diese begründen. Darüber hinaus gibt das Case Display ein Codieraster für einen Teil der Interviewdaten vor. Schliesslich eignen sie sich gut als Basis für eine fallvergleichende Darstellung der subjektiven Wahrnehmung des Bildungsangebots und der wahrgenommenen Handlungsmöglichkeiten (vgl. Miles und Huberman, 1994).

<sup>26</sup> Die Notizen beinhalten zum Beispiel inhaltliche Ausprägungen von geschlechtsspezifischen Beschreibungen, die von den befragten Schülerinnen und Schüler einer Bildungsinstitution oder einem Bildungsweg zugeordnet wurden.

Der zweite Schritt der fallinternen Analyse besteht in der Erfassung von Erklärungen für momentane Übergangentscheidungen beziehungsweise präferierte Bildungswege. In diesem Analyseschritt wurden alle Begründungen und Erklärungen für die Navigation von der Sekundarstufe I in die Sekundarstufe II codiert (vgl. Abschnitt *Codieren: Vorgehen*). Von besonderem Interesse sind dabei Erklärungen und Begründungen für Handeln, welche in einen Zusammenhang mit dem Thema Geschlecht gestellt wurden, sowie der Rekurs auf das als vergeschlechtlicht beschriebene Bildungsangebot.

Dieses zweistufige fallinterne Analyseverfahren ergab sich unter anderem aus der analytischen Unterscheidung der strukturellen Angebotsseite und der individuellen Handlungsseite. Im ersten Schritt der Analyse wurde versucht, die subjektive Wahrnehmung des strukturellen Kontextes abzubilden, während der Fokus im zweiten Teil eher auf der individuellen Handlungsebene liegt. Dieser zweite Teil, welcher die Begründungen für das Vorgehen auf individueller, subjektiver Ebene analysiert, nimmt die Auseinandersetzung des Subjekts mit der Struktur in den Blick. Mit diesem Teilschritt kann das wahrgenommene Ausbildungsangebot auf struktureller Ebene (im Sinne von mehr oder weniger stark als vergeschlechtlicht wahrgenommenen Angeboten) und seine Bedeutung für die Entscheidungsfindung analysiert werden.

### *Die fallübergreifende Analyse*

Die fallübergreifende Analyse war gleichermassen strukturiert wie die fallinterne Analyse. Der erste Teil der Analyse bezog sich wiederum auf die Case Displays und somit auf die subjektive Wahrnehmung der Ausbildungswege und der Bildungsangebote.<sup>27</sup> Wie der erste Teil der fallinternen Analyse war auch der erste Teil der fallvergleichenden Analyse zunächst deskriptiv. Mithilfe dieses Analyseschritts sollte aufgezeigt werden, wie unterschiedlich und vielfältig Bildungsangebote als vergeschlechtlicht wahrgenommen und beschrieben werden. Ziel war dabei, eine breite Darstellung von unterschiedlichen geschlechtsspezifischen Beschreibungen zu erhalten. Hierbei wurde nicht nur gezeigt, welche Bildungsinstitutionen die Befragten mit Geschlecht in Verbindung brachten, sondern auch, wo sich Geschlecht in ihren Augen *wie* manifestiert.

Im zweiten Teil der Analyse wurden die Vorgehensweisen im Prozess der Ausbildungsfindung und die Begründungen für die Präferenz von Ausbildungen fallübergreifend verglichen. Wie bereits ausgeführt, wird der Schultyp der Sekundarstufe I bei der vergleichenden Analyse berücksichtigt, unter anderem weil dieser die Zugangsberechtigungen zu Ausbildungen auf

---

<sup>27</sup> In Anlehnung an die variablenzentrierte Cross-Case Analyse, wie sie Miles und Huberman (1994: 175f) vorschlagen.

der Sekundarstufe II regelt. In diesem Analyseschritt wurden aus diesem Grund zwei Gruppen von Mädchen und Jungen miteinander verglichen. Die eine Gruppe von Jugendlichen besuchte den Schultyp mit Grundanforderungen, die andere den Schultyp mit erweiterten Anforderungen. Auf diese Weise fungierte der Schultyp als Vergleichsdimension. Zunächst wird analysiert, wie die beiden Gruppen ihre Möglichkeiten wahrnehmen und anschliessend, wie sie vor diesem Hintergrund ihren Übergang gestalten und ihre Handlungen begründen. Die Tabelle 3 zeigt den oben beschriebenen Zweierschritt auf, welcher das Analyseverfahren strukturiert.

	Sek I mit Grundanforderungen	Sek I mit erweiterten Anforderungen
Wahrnehmung des vergeschlechtlichen Angebots		
Vorgehen im Prozess der Ausbildungsfindung und Begründung für beziehungsweise gegen die Präferenz bestimmter Ausbildungen		

**Tabelle 3:** Strukturierung des fallübergreifenden Analyseverfahrens (eigene Darstellung)

Die Analyse der wahrgenommenen Ausbildungsangebote hat gezeigt, dass die befragten Jugendlichen die Bildungsangebote als unterschiedlich vielfältig wahrnehmen. Einige der befragten Mädchen und Jungen, die das Sekundarschulniveau mit erweiterten Anforderungen absolviert haben, beschreiben ihre Möglichkeiten als sehr eingeschränkt, andere wiederum als sehr vielfältig. Ähnlich verhält es sich bei jenen Jugendlichen, welche das Schulniveau mit Grundanforderungen besuchten. Die Beschreibung der subjektiven Möglichkeiten stimmt folglich nicht zwingend mit den systembedingten, formalen Möglichkeiten überein.

Wie unterscheidet sich also die Übergangsgestaltung von den Befragten desselben Schultyps, die ihre Bildungsmöglichkeiten als eingeschränkt wahrnehmen von jenen, die ihre Möglichkeiten als vielfältig wahrnehmen? Welche Rolle kommt dabei dem als vergeschlechtlich wahrgenommenen Bildungsangebot zu? Nehmen die befragten Jugendlichen bei der Ausbildungsfindung unterschiedlich stark Bezug auf das als vergeschlechtlich wahrgenommene Angebot? Auf diese Fragen, welche sich im Anschluss an den ersten Analyseschritt stellten, bin ich in den weiteren Analyseschritten genauer eingegangen. Die subjektive Wahrnehmung der Ausbildungsmöglichkeiten wurde als zweite Vergleichskategorie berücksichtigt. Die Tabelle 4 zeigt die Vergleichskategorien, die auf diese Weise entstehen. Neben den beiden Gruppen von Jugendlichen, die den einen oder den anderen Schultyp besuchten, unterscheidete ich Jugendliche, die ihre Möglichkeiten als vielfältig wahrnahmen von jenen, die ihre Mög-

lichkeiten als eingeschränkt wahrnahmen. Daraus ergaben sich folgende Merkmalsdimensionen (vgl. Tabelle 4).

		Wahrgenommene Vielfältigkeit des Bildungsangebots (subjektive Wahrnehmung des Angebots)	
		<i>gross</i>	<i>klein</i>
Schultyp Sek I	<i>Erweiterte Anforderungen</i>	Typ I	Typ IV
	<i>Grundanforderungen</i>	Typ III	Typ II

**Tabelle 4:** Vergleichsdimensionen und Analysekategorien für die Fallkontrastierung (eigene Darstellung)

Mithilfe der deduktiv bestimmten Kategorie *besuchter Schultyp auf der Sekundarstufe I* und der empirisch begründeten (induktiv gebildeten) Kategorie *wahrgenommene Vielfältigkeit des Bildungsangebots* konnte das Übergangshandeln von vier Gruppen beschrieben werden, die nachfolgend als Typen bezeichnet werden. Tabelle 4 zeigt die zwei gekreuzten Variablen mit den resultierenden vier Merkmalsdimensionen, welche die Analyse strukturieren. Von besonderem Interesse waren stets die relevanten Entscheidungsbegründungen der befragten Mädchen und Jungen. Insbesondere interessierte dabei, ob und wie die Mädchen und Jungen vor dem Hintergrund des (subjektiv wahrgenommenen und systembedingten) Bildungsangebots ihren Übergang im Zusammenhang mit Geschlecht in Verbindung bringen und begründen. Mit dem besuchten Schultyp auf der Sekundarstufe I berücksichtige ich, dass das Bildungssystem den Jugendlichen die Auswahl an Bildungsoptionen vorgibt. Die *wahrgenommene Vielfältigkeit des Bildungsangebots* hingegen schenkt der Tatsache Beachtung, dass die Jugendlichen ihre systembedingten Bildungsoptionen aus subjektiver Sicht interpretieren und bewerten. Die *wahrgenommene Vielfältigkeit des Bildungsangebots* bezeichne ich in meiner Dissertation auch als *subjektiv wahrgenommene Handlungsmöglichkeiten*.

Die Begründungsmuster, welche die vier Typen charakterisieren, wurden auf der Basis aller individuellen Fälle eines Typs rekonstruiert. In der Ergebnisdarstellung in Kapitel 6 wird jeder Typ am Beispiel eines besonders repräsentativen Einzelfalls dargestellt. Die vier Typen basieren somit auf den Gemeinsamkeiten mehrerer Einzelfälle, die sodann miteinander verglichen werden, um die Unterschiede zwischen den Typen herauszuarbeiten. Innerhalb der Typen unterscheiden sich die Handlungs- und Begründungsmuster der befragten Jugendlichen nur geringfügig, zwischen den Typen ergeben sich jedoch beträchtliche Unterschiede.

Die obengenannten unterschiedlichen Begründungen, die in Relation zu den wahrgenommenen Bildungsmöglichkeiten betrachtet werden, wurden mittels Fallkontrastierung miteinander verglichen. Während die zu einem Typus zugeordneten Personen ähnliche Kriterien für die Ausbildungsfindung nannten und diesen eine vergleichbare Bedeutung zuschrieben, nannten Personen, die einem alternativen Typus zugeordnet werden konnten, andere Kriterien und Begründungen, die sie für ihre Ausbildungsfindung als relevant darstellen. Ziel der fallvergleichenden Analyse ist daher, aufzuzeigen wie sich die Begründungsmuster zwischen den vier rekonstruierten Typen unterscheiden.

Besondere Aufmerksamkeit wurde in den Analysen zudem der zeitlichen Orientierung der Jugendlichen bei der Darstellung ihrer Ausbildungsfindung geschenkt. In Kapitel 4.1 wurde darauf hingewiesen, dass Übergänge im Bildungswesen auf vergangenen Erlebnissen basieren, in der Gegenwart bewältigt werden müssen und mit einer Antizipation einer zukünftigen Situation vorgenommen werden. Es gilt dabei, das aktive Übergangshandeln als zeitliche Triade zu verstehen (vgl. Kapitel 4.1.1). Aus diesem Grund wurde versucht, Begründungen für individuelles Handeln theoriegeleitet zu interpretieren und sie jeweils einer zeitlichen Orientierung zuzuordnen (vgl. Emirbayer und Mische, 1998).<sup>28</sup> Die wahrgenommene Schwierigkeit der zu bewältigenden Aufgabe kann sich dabei mit Bezug auf eine bestimmte Zeitlichkeit verändern (ebd.). Die analytische Aufgabe bestand darin, aufzuzeigen, inwiefern der Bezug zu einer der zeitlichen Dimensionen geschlechtstypische Übergänge fördert oder einschränkt.

Die theoretischen Annahmen, wie sie in Kapitel 4 beschrieben wurden, sind für die Datenanalyse also wichtig, insofern es die Beschreibungen und Begründungen der individuellen Navigation des Übergangs hinsichtlich des Rekurses auf eine zeitliche Dimension zu interpretieren gilt. Von besonderem Interesse ist dabei das Verhältnis zwischen Struktur und Handlungsfähigkeit einerseits und zwischen der zeitlichen Dimension und der Vielfältigkeit von Handlungsmöglichkeiten andererseits. Es interessiert zum Beispiel, ob Rückgriffe auf eine bestimmte Zeitlichkeit eher geschlechtstypisches oder geschlechtsuntypisches Handeln erlauben. Die drei zeitlichen Dimensionen wurden erst im Zuge der theoretischen Interpretation rekonstruiert. Das bedeutet, dass in den Interviewdaten zunächst alle Begründungen für oder gegen bestimmte Ausbildungen codiert und diese dann in einem zweiten Schritt theoretisch zeitlich interpretiert wurden.

---

<sup>28</sup> Wie im Theorieteil beschrieben, gehen Emirbayer und Mische (1998) davon aus, dass Handeln gleichzeitig auf mehrere zeitliche Dimensionen gerichtet sein kann, dass üblicherweise aber eine Zeitlichkeit dominiert.

### *Codieren: Vorgehen*

Alle Fälle wurden zunächst inhaltlich mit dem Fokus auf die Wahrnehmung des Angebots (1), auf das Übergangshandeln (2) auf Begründungen für oder gegen die Präferenz bestimmter Ausbildungen (3) codiert. Die Aussage „Ich hasse Schule“ wurde zum Beispiel als Begründung (3) codiert, wenn sie als Rechtfertigung für ein Interesse an Berufsausbildungen geäußert wurde. Nach dem Codieren wurden die gesetzten Codes kategorisiert. Ähnliche Begründungen wurden zu einer Kategorie zusammengefasst und später in der fallübergreifenden Analyse miteinander verglichen. Von Interesse war dabei der Vergleich von leistungsstärkeren mit leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern vor dem Hintergrund des subjektiv wahrgenommenen Angebots. Für den Zweck der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit des realisierten Analyseprozesses beschreibe ich im Folgenden das Codiervorgehen für die einzelnen Analyseschritte anhand von Beispielen aus dem Datenmaterial.

### *Wahrnehmung des Bildungsangebots und Erstellung des Case Displays*

Tabelle 5 zeigt beispielhaft, wie die Wahrnehmung des Angebots codiert wurde. Die linke Spalte enthält Ausschnitte aus Transkripten, in der rechten Spalte sind die angesprochenen Inhalte und die verwendeten Codes aufgelistet. Im ersten Beispiel (zweite Zeile, erste Spalte) erzählte Sandra, welche Ausbildungsmöglichkeiten sie kennt. Alle Ausbildungsmöglichkeiten wurden codiert und anschliessend in einem zweiten Schritt mittels eines Case Displays dargestellt, in Relation zueinander gestellt sowie markiert, falls sie auf irgendeine Weise mit Geschlecht in Verbindung gebracht wurden. Die zweite Spalte beinhaltet im Beispiel von Thomas ebendiese Verbindung von Ausbildungswegen und geschlechtstypischen Zuweisungen, während bei Sandra keine direkte Assoziation der Bildungsangebote mit Geschlecht aus dem exemplarischen Interviewauszug deutlich wird. Der Ausschnitt aus Thomas' Gespräch zeigt, dass er davon ausgeht, dass sich eher Mädchen für schulisch organisierte und eher Jungen für betrieblich organisierte Ausbildungen interessieren.

Auszug aus dem Interview mit Sandra	Codes
<p>„Also, ich könnte eine Lehre machen, verschiedene Schulen. Also, ich kenne noch nicht viel-, also nicht alle. WMS, WMI, aber die sind-, die meisten sind von der Sek aus. # Von der Real, ja-, also von der Sek kannst du natürlich in die Kanti gehen #, und so weiter machen. Und ja-, also das weiss ich mal. Ja.“ (Sandra)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Berufslehre</li> <li>- Wirtschaftsmittelschule</li> <li>- Wirtschaftsmittelschule mit Schwerpunkt Informatik</li> <li>- Kantonsschule (Gymnasium)</li> </ul>
Auszug aus dem Interview mit Thomas	Codes
<p>„Ehm, ja ..., weil, ja, es sind halt die Jungs, die halt gerade einen Job lernen möchten. Gerade aus der Schule-, also, es gibt nur wenige Jungs, die wirklich-, ehm, ja, noch mehr zur Schule gehen oder so. Ja, ich weiss es nicht.“ (Thomas)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jungs möchten einen Job lernen</li> <li>- Wenige Jungs möchten weiter zur Schule gehen</li> <li>- Affinität für betrieblich organisierte Ausbildungen von Jungen</li> </ul>

**Tabelle 5:** Codierbeispiel 1: Subjektive Wahrnehmung der Angebote (eigene Darstellung)

### Präferenz für eine Ausbildung und Begründungen

Zu den im Interview genannten Ausbildungen nahmen die Befragten Stellung und erklärten, weshalb bestimmte Ausbildungen für sie in Frage beziehungsweise nicht in Frage kamen. Konnte eine Aussage als eine Begründung für oder gegen die Präferenz einer bestimmten Ausbildung identifiziert werden, wurde dafür ein inhaltlicher Code vergeben (vgl. Tabelle 6). Ähnliche Begründungen wurden kategorisiert und zusammengefasst. Auf diese Weise kann für jeden Fall ein individuelles Begründungsmuster rekonstruiert werden. Diese Begründungsmuster wurden anschliessend in der fallübergreifenden Analyse miteinander verglichen.

Auszug aus dem Interview mit Kevin	Codes
<p>I: Warum findest du Maurer interessant?</p> <p>A: Ja, ich finde Maurer ist noch witzig, weil du mit Zement einfach so Ziegel beschmieren kannst ...</p> <p>... und, eh, es ist nicht allzu-, man muss nicht allzu <u>genau</u> überlegen, was man macht. Also, man muss sicher auch Pläne machen oder so berechnen-...</p> <p>... aber, ich finde Plastik nicht so toll, weil, es gibt ja auch so Elektrikinstallateur vo-, auf der Baustelle, und die müssen sie ganze Zeit mit so Plastikkisten arbeiten, die sie einbauen, mit ihren Plastikröhrchen und Kabel machen und so. Das finde ich halt alles nicht so toll,...</p> <p>... ich finde es lustiger, mit Ziegeln zu arbeiten und so. ...</p> <p>... Und auch weil man-, man muss nicht so viel machen. ...</p> <p>... Man kann auch Sachen anmischen und so, das finde ich auch noch witzig. Und es ist alles so-. ...</p> <p>... Natürlich finde ich auch Jobs interessant, die zum Beispiel im Labor sind, aber ich finde, da muss man immer ein bisschen viel Theorie machen bei so Chemiker, also Laborant. ...</p> <p>... Und es ist halt-, man muss halt eine gute Ausbildung haben, und da bin ich eigentlich nicht so gut.</p>	<p>Positive Arbeitsinhalte</p> <p>Weniger planerische Arbeit</p> <p>Bewertung von Arbeitsmaterial</p> <p>Bewertung von Arbeitsmaterialien</p> <p>Wenig Aufwand</p> <p>Bewertung von Arbeitsmaterialien</p> <p>Maurer weniger theoretisch als Laborant</p> <p>Laborant erfordert bessere Vorbildung als Maurer</p>

**Tabelle 6:** Codierbeispiel 2: Begründungen im Prozess der Ausbildungsfindung (eigene Darstellung)

Die Gesprächsauszüge in Tabelle 6 stammen aus dem Interview mit Kevin, der dem Typ 4 *produktive Übergangsgestalter trotz widriger Umstände* zugeordnet werden kann.<sup>29</sup> Alle vergebenen Codes in diesem Beispiel beziehen sich auf den erwarteten Arbeitsinhalt oder auf verwendete Arbeitsmaterialien. Entsprechend konnte aus diesen Codes die Kategorie *erwartete Arbeitsinhalte oder Arbeitsmaterialien* zugewiesen werden. Bei diesem Beispiel handelt es sich um Begründungen, die auf den ersten Blick noch wenige Zusammenhänge mit der Geschlechterkategorie zu haben scheinen. Das transkribierte Gespräch als Ganzes zeigt jedoch, dass Kevin viel Wert darauf legt, eine durch Arbeitsinhalte und Arbeitsmaterialien charakteri-

<sup>29</sup> Wodurch sich die einzelnen Typen auszeichnen, wird im Kapitel 6.3 ausführlich dargestellt.

sierbare berufliche Tätigkeit auszuüben, welche gesellschaftlichen Vorstellungen von Männlichkeit (beziehungsweise Kevins Vorstellungen von Männlichkeit) entspricht.

### *Darstellung der Ergebnisse*

Wie bereits erwähnt, basiert die Analyse auf vier Typen, deren Merkmale in Kapitel 6 ausführlich beschrieben werden. Um die Besonderheiten der vier Typen zur Geltung zu bringen, werden Prototypen vorgestellt, die dem jeweiligen Typus besonders gut entsprechen. Auf diese Weise kann das Typische der vier Typen aufgezeigt und von individuellen Besonderheiten abgegrenzt werden (vgl. Kelle und Kluge, 2010: 105). Für die Typenbeschreibung in Kapitel 6 werden vier Falldarstellungen herangezogen, die den jeweils typischen Prozess der Ausbildungsfindung aufzeigen.

Die Ergebnisse der fallvergleichenden Analyse werden mit einem besonders illustrativen Beispiel dargestellt, die übrigen Fälle desselben Typus teilen die Merkmale des jeweiligen Beispiels, die den Typus charakterisieren. In der Darstellung der Ergebnisse wird jedoch nur ein Fallbeispiel dargestellt, um den fallspezifischen Eigenheiten im Prozess der Ausbildungsfindung mehr Beachtung schenken zu können.

### **5.3 Zusammenfassung**

Ziel dieses Kapitels war es, zu zeigen, wie theoretische Annahmen in das methodische Vorgehen einfließen. Zunächst wurde aus einer methodologischen Sicht aufgezeigt, dass sich ein Fallstudiendesign für die Untersuchung der Navigation beim Übergang in die Sekundarschule aus subjektiver Sicht eignet. Es wurden die benutzten Datenquellen ausgeführt, die wichtige und aufschlussreiche Informationen liefern, um die individuelle Übergangsgestaltung zu rekonstruieren und zu verstehen. In einem zweiten Schritt habe ich dargestellt, wie ich methodisch vorgegangen bin. Konkret wurde gezeigt, aufgrund welcher Kriterien die Fälle ausgewählt wurden, wie sich die Stichprobe zusammensetzt, aus welchen Fragen der Leitfaden bestand, wie die Interviews organisiert wurden und welche Herausforderungen und Schwierigkeiten sich dabei ergeben haben. Schliesslich wurde das Vorgehen des zweiteiligen (fallinternen und fallübergreifenden) Analysevorgehens dargestellt.

In Kapitel 6 werden die Ergebnisse detailliert beschrieben. In einem ersten Schritt wird dargestellt, auf welche Weise das Bildungsangebot als vergeschlechtlicht wahrgenommen wird. Dabei wird aufgezeigt, wie vielfältig Ausbildungsangebote mit Geschlecht verknüpft werden. In einem zweiten Schritt beschreibe ich die gebildeten Typen, die mithilfe eines Prototyps

detailliert dargestellt werden. Für jeden Typus wird gezeigt, wie die befragten Mädchen und Jungen ihren Übergang gestalten und wie sie ihr Handeln begründen. Ein zentraler Anspruch ist, die Handlungsmuster der vier Typen in Hinblick auf die Zeitlichkeit theoretisch zu verorten und zu erklären.

## 6. Die Navigation des Übergangs vor dem Hintergrund des vergeschlechtlichten Bildungsangebots: empirische Ergebnisse

Nach der Ausführung von methodologischen Überlegungen und der Darstellung des methodischen Vorgehens folgt nun das Herzstück dieser Arbeit: die empirischen Ergebnisse. Das Kapitel besteht aus vier Unterkapiteln. Das erste (6.1) enthält die fallübergreifende Beschreibung des Bildungsangebots aus subjektiver Sicht. Bevor ich mithilfe von ausführlichen Fallbeschreibungen erkläre, wie sich die Ausbildungsfindung typenspezifisch gestaltet, gebe ich im Sinne der besseren Nachvollziehbarkeit zunächst einen Überblick über die Beschreibungen des (vergeschlechtlichten) Bildungsangebots und ziehe einen Teil der Ergebnisse des fallübergreifenden Vergleichs vor. Dabei handelt es sich um die deskriptive Darstellung der vielfältigen Verzahnungen des Bildungsangebots mit Geschlechterstereotypen, welche die befragten Jugendlichen wahrnehmen. Ziel dieses Abschnitts ist es, darzulegen, was empirisch unter dem Begriff *vergeschlechtlichte Bildungsangebote* (vgl. die Erläuterung der Fragestellung in Kapitel 1) zu verstehen ist. Ich beschreibe, welche Ausbildungen die Befragten auf welche Weise und wie stark mit subjektiven Geschlechtervorstellungen verbinden, beziehungsweise wo sich Geschlechterstereotypen im Bildungssystem aus subjektiver Sicht wie manifestieren. Zudem bilde ich die Breite und die Diversität von geschlechtstypischen Beschreibungen von Bildungsangeboten ab. Diese Beschreibungen dienen als Grundlage für die weiterführende Analyse, insofern sie als Kontext für die Fallbeschreibungen in den Unterkapiteln 6.3.1 bis 6.3.4 verstanden werden können. Im zweiten Unterkapitel (6.2) wird beschrieben, wie die Typen gebildet wurden und wodurch sie sich auszeichnen. Im Anschluss daran werden die einzelnen Typen mithilfe von Prototypen (vgl. Kuckartz, 1988) detailliert dargestellt (6.3). Jede Falldarstellung ist auf die gleiche Weise gegliedert: Zunächst stelle ich kantonale Eckdaten des Bildungssystems dar, in welchem die betreffende Person agiert, anschliessend folgen die subjektive Wahrnehmung und Beschreibung des Bildungsangebots und die Beschreibung des Vorgehens im Prozess der Ausbildungsfindung und Begründungen dafür. Das Unterkapitel 6.4 enthält schliesslich den letzten Analyseschritt der vergleichenden Fallanalyse, in dem die wesentlichen Eigenheiten der typischen Handlungs- und Begründungsmuster auf einer abstrakteren Ebene zusammengefasst und erneut in einen theoretischen Kontext gestellt werden. Ziel ist es dabei, Unterschiede und Gemeinsamkeiten der typenspezifischen Handlungs- und Begründungsmuster herauszuarbeiten und theoretisch zu interpretieren. Dabei wird aufgezeigt, wie die Agency in Auseinandersetzung mit der strukturellen Umgebung im Prozess der Ausbildungsfindung variiert und inwiefern sich die Gestaltung des Übergangs an Geschlechterstereotypen orientiert.

## 6.1 Wahrgenommene vergeschlechtlichte Bildungsangebote

Die fallvergleichende Analyse der wahrgenommenen Bildungsangebote zeigt zunächst, dass die betrieblich organisierte Berufslehre und die gymnasiale Matura bei allen Befragten bekannt sind. Das heisst, dass alle befragten Mädchen und Jungen diese beiden Bildungswege als Teil des Bildungsangebots nennen und die Ziele, die Bildungsinhalte und die Organisation relativ adäquat beschreiben können. Zu den Bildungswegen, welche die Jugendlichen weniger stark präsent haben, zählen die Fachmittelschule, die Handelsmittelschule, weitere spezifische Mittelschulen (Wirtschaftsmittelschule, Informatikmittelschule) sowie Übergangslösungen, deren Inhalte und Ziele zumeist weniger detailliert beschrieben werden können.

### 6.1.1 Organisationsformen der Ausbildungen

Oftmals unterscheiden die befragten Jugendlichen Bildungsangebote hinsichtlich der Organisationsform in eher schulisch organisierte Ausbildungen oder eher betrieblich organisierte Ausbildungen<sup>30</sup>. Die berufliche Grundbildung enthält On-the-Job-Training, das sich in den Augen der Befragten von schulischem Unterricht unterscheidet und auf anderen Wissensformen und Arbeitsweisen beruht. Im Interview nennt Kevin zum Beispiel Fähigkeiten, die seiner Meinung nach in beruflich organisierten Ausbildungen von Bedeutung sind:

*„Eh, man macht [in beruflich organisierten Ausbildungen] nicht etwas mit dem Verstand, also, man muss schon ein bisschen überlegen, aber wenn man so etwas schleift oder so, dann muss man auch spüren können und schauen, ob es schon schön geschliffen ist und ob es noch raue Stellen hat. Oder wenn man etwas lötet, muss man auch schauen, dass es gut zusammenhält. Und nicht nur überlegen, ob es wirklich gut zusammen heben würde, sondern man muss es auch wirklich machen und schauen, ob es gut zusammenhält.“*  
(Kevin, 194-199)

Kevin weist mit dieser Aussage darauf hin, dass beruflich organisierte Ausbildungen im Unterschied zu schulisch organisierten Ausbildungen stärker auf motorischen als auf intellektuellen Fähigkeiten beruhen. Seiner Meinung nach arbeitet man in der Schule vor allem „mit dem Verstand“, während beruflich organisierte Ausbildungen stärker „das Machen“ beinhalten. Thomas äussert sich ebenfalls zu diesem Thema. Auch er unterscheidet zwischen der verlangten Wissensform in der Schule und jener in der beruflichen Ausbildung:

---

<sup>30</sup> Duale Betriebsausbildungen, die entweder 2 Jahre oder 3-4 Jahre dauern. Die kürzere Ausbildung schliesst mit dem Eidgenössischen Berufsattest (EBA) ab, die längere mit dem Eidgenössischen Fähigkeitszeugnis (EFZ).

*„Also, ich möchte nicht einfach jetzt die ganze Zeit in der Schule sitzen und so, ehm. Ich möchte einfach-, es ist wichtig für mich, dass ich einfach sehe, was ich gemacht habe und nicht den ganzen Tag Blätter ausfüllen und so #. [...] Ja, es ist-, also einfach, wenn du ein Haus baust oder so, dann kannst du es so machen-, dann musst du-, du musst schon nach Plan, aber du-, wenn du jetzt zum Beispiel-, weiss nicht-, es-, wenn du in der Schule oder so bist, dann musst du es haargenau machen, wie es auf dem Plan steht, oder wie es abgemacht ist, oder so. [...] Und beim Schreiner kannst du es auch-, es muss von aussen dann schön aussehen und es muss halten und es ist jetzt nicht so entscheidend, ob dahinter noch ein Brett mehr oder so, oder. Du kannst es einfach so machen, wie es geht, es muss dann nachher einfach schön aussehen und es muss halten.“ (Thomas, 264-286)*

In diesem Zitat spricht Thomas über schulisch und beruflich organisierte Tätigkeiten, die sich unterscheiden. Während das Ergebnis der schulisch organisierten Bildung seiner Meinung nach nicht sichtbar gemacht werden kann, lässt sich dieses in der beruflich organisierten Ausbildung zum Beispiel in Form von hergestellten Produkten erkennen. Darüber hinaus ist ihm aber auch wichtig, dass die beruflichen Arbeitsweisen stärker selbstbestimmt ausgeführt werden können. Während in der Schule ein bestimmter Ablauf eingehalten werden muss, hat man seiner Meinung nach diesbezüglich im handwerklichen Bereich mehr Freiheiten. Die Funktionalität des Arbeitsergebnisses ist aus seiner Sicht wichtiger als der Ablauf und die Ausführung der Arbeit selbst. Die beiden Beispielzitate deuten darauf hin, dass aus Sicht dieser beiden Jungen beruflich organisierte Ausbildungen andere Anforderungen an die Lernenden stellen als schulisch organisierte Ausbildungen.

Daniel äussert sich zudem darüber, wie berufliches Wissen am besten angeeignet werden kann:

*„[...] am besten lernt man es wirklich, wenn man es selber macht. Das ist so. Besonders auf unserem Beruf [Land- und Baumaschinenmechaniker], weil, man kann nicht ein Teil-, also mit der Drehbank ein Teilchen drehen, wenn man es nie selber gemacht hat und wenn man nicht zugeschaut hat, wie das geht.“ (Daniel, 313-316)*

Ähnlich wie Kevin und Thomas geht auch Daniel davon aus, dass sich schulisches von beruflichem Wissen unterscheiden lässt. Er betont darüber hinaus jedoch auch die Methode der Wissensvermittlung. Aus seiner Sicht muss eine Ausbildung beruflich organisiert sein, damit die Arbeitsinhalte gelernt werden können. Kevin, Thomas und Daniel sind nicht die einzigen Befragten, die Ausbildungen in Hinblick auf ihre Organisationsform unterscheiden, ihre Aus-

sagen wurden lediglich ausgewählt, um beispielhaft aufzeigen zu können, wie sich schulisch organisierte Ausbildungen aus Sicht der Befragten von beruflich organisierten Ausbildungen unterscheiden.

Thomas führt im Verlauf des Gesprächs ferner aus, dass schulisch organisierte Ausbildungen tendenziell von Mädchen bevorzugt werden. Jungen hingegen interessieren sich üblicherweise nicht für diese Ausbildungen, sie möchten lieber arbeiten, erklärt er weiter (vgl. Kapitel 6.3.2). Dass sich schulisch organisierte Ausbildungen besser für Mädchen als für Jungen eignen, thematisieren die Befragten insgesamt aber weniger ausführlich als die Gelegenheit, sich am Ende der obligatorischen Schule von schulisch organisierten Ausbildungen abwenden zu können. Einige Befragte – ausschliesslich Jungen – beschreiben schulisch organisierte Ausbildungen als nicht erstrebenswert, weil die Unterrichtsform nicht ihren Wünschen entspricht. Kevin beschreibt die schulische Unterrichtsform folgendermassen und erklärt, weswegen er es vorzieht, im Freien zu arbeiten:

*„Eh, schreiben, da sitzt man meistens auf einem Stuhl und man schreibt meistens mit der Hand und nachher hast du meist Schmerzen in der Hand, oder du machst Fehler. Und Computer, das ist ganz etwas Witziges. Da musste ich erst kürzlich etwas schreiben am Computer, also am Computer spielen oder so finde ich nicht so schlimm, aber schreiben, das nervt mich richtig. Weil, es zeigt mir Fehler an, die eigentlich gar keine Fehler sind. Zum Beispiel Strasse, ich weiss wie man Strasse schreibt, das hat es einfach falsch angezeigt und so. Und, eh, ich mache ein A und mache dann eine Aufgabe und das A wird einfach gross, obwohl ich es klein will und diese Sachen. Und für solche Sachen habe ich einfach keine Nerven, wenn das die ganze Zeit kommt, nerve ich mich halt. [...] Und deswegen mache ich lieber Dinge draussen. [...] ich bin auch nicht so gerne in der Schule. Ich mache lieber etwas draussen, helfe und arbeite auch gerne draussen. Und deswegen möchte ich auch gerne Maurer machen, das ist draussen. Ich arbeite auch gerne körperlich, also, ich werke gerne hier in der Schule und Chemie mache ich auch nicht ungern. Ich schreibe einfach nicht gerne etwas im Klassenzimmer ab, oder schreibe etwas am Computer.“ (Kevin, 142-167).*

In diesem Auszug erklärt Kevin, wie sich schulisch und beruflich organisierte Ausbildungen seiner Meinung nach unterscheiden. Während er in der Schule sitzt und Texte abschreibt, könnte er sich in einer beruflich organisierten Ausbildung körperlich betätigen und im Freien arbeiten. Auch andere Jungen beschreiben die Arbeitsweise in der Schule auf eine ähnliche Weise. Vor allem jene Jungen, die sich für handwerkliche Berufe interessieren, bemängeln die fehlende körperliche Tätigkeit in schulisch organisierten Ausbildungen.

Weiter unterscheiden einige Befragte „zwei Sorten“ von Jungen: Die einen interessieren sich ihrer Meinung nach für handwerkliche und körperlich anspruchsvolle berufliche Tätigkeiten, die anderen präferieren Berufe, die sitzend und vorwiegend am Computer ausgeführt werden. Keiner und keine der Befragten beschreibt eine ähnliche Unterscheidung von Mädchen und Berufen, die sich vorwiegend für Mädchen eignen.

### *Vor- und Nachteile der Organisationformen von Ausbildungswegen*

In den Organisationsformen der beruflich und der schulisch organisierten Ausbildung sehen die Befragten unterschiedliche Vor- und Nachteile. Raffael zum Beispiel beschreibt schulisch organisierte Ausbildungen als Orte, an denen er sich sicher und vor Arbeitslosigkeit geschützt fühlt.

*„[...] Et aussi l'apprentissage, moi je me vois pas travailler tout de suite, je préfère encore faire des études que de rentrer dans le monde du travail tout de suite, parce que c'est aussi quelque chose de risqué. Quand on fait un apprentissage en fait-, on quitte le monde de l'école. On a un diplôme, c'est vrai, mais on a aussi beaucoup de chances de se faire virer au bout d'un mois ou deux mois. Si une personne rentre dans l'apprentissage et il peut se faire virer. Parce qu'être à l'école c'est d'être entouré par des barrières, on avance, on avance. Et moi, mon point de vue d'être en apprentissage c'est, pour moi, c'est d'éclater une barrière et de sortir de la route.“ (Raffael, 98-106)*

*[Und die Lehre auch, ich möchte noch nicht sofort arbeiten, ich möchte lieber noch studieren, als sofort in die Welt der Arbeit einzutreten, weil, das ist auch etwas Riskantes. Wenn man eine Berufslehre macht, verlässt man eigentlich die Welt der Schule. Man hat ein Diplom, das ist wahr, aber man hat auch grosse Chancen, entlassen zu werden am Ende eines Monats oder nach zwei Monaten. Wenn eine Person eine Lehre beginnt, kann sie entlassen werden. Weil, in der Schule zu sein, bedeutet von Barrieren umgeben zu sein, man geht voran, man geht voran. Und meiner Ansicht nach, durchbricht man eine Barriere, wenn man in einer Lehre ist und man verlässt den Weg.] (eigene Übersetzung)*

Er beschreibt die Schule als einen Ort, an dem er Unsicherheiten, wie zum Beispiel das Risiko, die Stelle zu verlieren, entgehen kann. Ferner fühlt er sich im schulischen Setting stärker in der Lage, das erfolgreiche Abschliessen der Ausbildung beeinflussen zu können. Im Gegenteil dazu ist er aus seiner Sicht in beruflich organisierten Ausbildungen stets dem Risiko

ausgesetzt, arbeitslos zu werden. Er nimmt den Arbeitsmarkt als unkontrollierbare Variable wahr. Im schulischen Setting hingegen liegt die Verantwortung in den Händen der Schülerinnen und Schüler, die gleichzeitig von Leitplanken umgeben sind, die sicherstellen, dass sie sich weiterentwickeln.

Demgegenüber beschreibt Anna die beruflich organisierte Ausbildung im Vergleich zu schulisch organisierten Ausbildungen<sup>31</sup> als besonders lohnenswert, weil in ersterer bereits während der Ausbildung Arbeitserfahrungen gesammelt werden können:

*„Also, die Matura alleine möchte ich eigentlich nicht unbedingt machen, das ist mir auch-, also, das sagen sehr viele Leute, dass wenn einfach ein paar die Matura gemacht haben, die wissen sehr viel, aber wenn sie dann etwas machen sollten, haben sie dann einfach keine Erfahrung und sie wissen nicht, wie man das machen sollte. Und das will ich einfach, dass wenn ich die Matura mache, dann mache ich noch einen Beruf nebenbei. # Also, dann heisst es dann Berufmatura, also Berufsmatura.“ (Anna, 53-59)*

Anna nimmt an, dass der gymnasialen Matura, die in einem schulischen Setting erworben wird, der Bezug zu arbeitsmarktrelevanten Tätigkeiten fehlt und sieht den Vorteil der Berufsmatura im Vergleich zu der gymnasialen Matura darin, dass gleichzeitig die Matura absolviert und ein Beruf erlernt wird. Ihre Annahmen basieren auf Erzählungen anderer Personen, die ihrer Meinung nach beurteilen können, dass den Gymnasiastinnen und Gymnasiasten arbeitsmarktrelevante Erfahrungen fehlen. Sie beschreibt die gymnasiale Matura und die Berufsmatura als Abschlüsse, die beide den Zugang zu den Ausbildungen auf Tertiärstufe ermöglichen. Sie weiss jedoch auch, dass die Berufsmatura ein „Zwischenjahr“ erfordert, damit sie zum Beispiel „direkt Doktor studieren“ kann.

*„Ja, also [...], die Gymischüler, die können ja nach den sechs Jahren können sie direkt Doktor [Medizin] oder so studieren gehen. Und ich könnte das jetzt nicht, wenn ich die Matura [Berufsmatura] mache nach der obligatorischen Schulzeit, dann könnte ich nicht direkt gehen. Dann müsste ich zuerst noch ein Jahr, ein Zwischenjahr machen, in dem ich voll nur lerne, dass ich genau gleich viel Stoff habe wie die Gymischüler halt. Aber zum Beispiel Lehrerin, das könnte ich gerade. Also, nach den obligatorischen neun Schuljahren könnte ich die Matura machen und dann könnte ich gerade, ehm, Lehrerin werden, also, das ist gleich wie die, die ins Gymi gehen.“ (Anna, 63-70)*

---

<sup>31</sup> In diesem Abschnitt vergleicht sie die duale Berufslehre mit dem Gymnasium.

Julian sieht in der dual organisierten Berufslehre einen weiteren Vorteil gegenüber der gymnasialen Matura. Die Berufslehre ermöglicht den Lernenden, bereits während der Ausbildung eigenes Geld zu verdienen und sich früher unabhängig von den Eltern zu fühlen:

**Julian:** „[...] weil man eigentlich auch Geld verdient [in der dualen Berufslehre] und in der Sch-, wenn man ans Collège geht, muss man einfach-, dann müssen die Eltern viel mitbezahlen und bei der-, in der Lehre verdient man sein eigenes Geld und zum Beispiel mit der Berufsmatura hat man dann auch etwas Gutes in der Hand.“ (Julian, 49-53)

[...]

**Interviewerin:** Inwiefern meinst du, die Eltern müssen dich finanzieren, wenn du ins Collège gehst?

**Julian:** Ehm, die Krankenkasse, also wenn man volljährig wird, wird die auch teurer. Ehm, das Sackgeld muss auch höher kommen, das Essen, das man-, also man geht ja nicht immer nach Hause. # Das ist dann auch teuer. Ehm, und man kann sich auch eigentlich weniger leisten. Und sparen kann man auch nicht so gut. Das ist eigentlich auch wichtig für die Zukunft. [...] Ja, und man darf dann eigentlich auch sein Geld so brauchen, wie man will. Die Eltern müssen dann nicht immer sagen: ‚Nein, du darfst das nicht kaufen‘, oder: ‚Kauf das nicht.‘ Es ist dann mein eigenes Geld.“ (Julian, 153-157; 168-170)

Dieser Gesprächsausschnitt zeigt, dass sich Julian mit dem Lohn der dualen Berufslehre bei seiner Unterhaltsfinanzierung beteiligen möchte. Zudem kann er frei über seinen Lohn verfügen und ein eigenes Konsumverhalten entwickeln, ohne dabei von den Eltern abhängig sein zu müssen.

Die genannten Vor- und Nachteile der Ausbildungsorganisation, welche die Befragten nennen, wenn sie das Bildungsangebot beschreiben, werden nicht explizit mit Geschlechterstereotypen in Verbindung gebracht. Im Unterschied beispielsweise zu den beruflichen Grundbildungen, die stark als entweder für Männer oder für Frauen gemacht wahrgenommen werden, stehen die Vor- und Nachteile der schulischen Organisationsform aus Sicht der Befragten weniger deutlich in Verbindung mit Geschlechterattributen. Sie werden als geschlechtsneutrale Eigenheiten des Bildungssystems betrachtet, die von allen Jugendlichen gleichermaßen genutzt werden können. Es handelt sich dabei aber lediglich um die beispielhaft genannten Vor- und Nachteile (Schutz vor Arbeitslosigkeit, Ausbildungseffizienz und frühe finanzielle Unabhängigkeit), welche die Befragten in der Organisationsform der Ausbildung sehen.

### 6.1.2 Beruflich organisierte Ausbildungen und Geschlechterstereotypen

Wie im vorhergehenden Kapitel dargelegt, lassen sich Hinweise dafür finden, dass schulisch organisierte Ausbildungen als eher weiblich konnotiert wahrgenommen werden und beruflich organisierte Ausbildungen stärker als männertypisch rezipiert werden. Innerhalb dieser beiden Ausbildungsbereiche lassen sich zudem weitere Zuschreibungen von Geschlechtsstereotypen zu unterschiedlichen Ausbildungsangeboten finden. Innerhalb des beruflichen Ausbildungsbereichs weisen die Befragten einzelnen Lehrberufen deutlich männer- oder frauentypische Eigenschaften zu. Innerhalb des schulisch organisierten Ausbildungsbereichs lässt sich diese geschlechtstypische Zuweisung ebenfalls, aber weniger stark, finden.

*„Ich trenne da von Männern-, also von Mann- und Frau-Beruf #. Also, es tönt ein bisschen komisch, aber ich kann mir eine Frau jetzt nicht wirklich gut vorstellen, die jetzt da grossartig am schwere Sachen oder solche Sachen basteln ist #. Und Schreiner ist jetzt auch nicht, es sind einfach die Fingerfertigkeiten, die du haben musst, wo du einfach wissen musst, ja wie viel muss ich jetzt da abschneiden und so. [...] Oder eh, es gibt klar auch Frauen, die Automechanikerin sind, aber ich denke mir einfach-, es ist halt das typische Bild von mir, dass Frauen halt weniger Kraft haben, aber klar gibt es auch Frauen, die mehr Kraft haben als Männer. Aber das typische Bild von mir, das ich halt habe, ist einfach, dass sie eher so Floristin oder so irgendetwas halt macht. [...] Und ich denke, der Mann, der bastelt gerne, und eine Frau, die macht halt gerne, also, ich sage jetzt mal in der Regel, oder man kann dem auch Klischee sagen, oder.“ (Lena, 435-469).*

Lehrberufe stellen aus Sicht der befragten Jugendlichen Anforderungen an die Lernenden, die von Mädchen und Jungen unterschiedlich gut erfüllt werden können. Im Vergleich zu den obigen Aussagen über die unterschiedlichen Wissensformen, werden berufliche Tätigkeiten noch stärker mit geschlechtstypischen Persönlichkeitsmerkmalen, geschlechtstypischen körperlichen oder motorischen Eigenschaften und Fähigkeiten und mit geschlechtstypischen Interessen in Verbindung gebracht.<sup>32</sup> Wie das obige Zitat zeigt, geht Lena davon aus, dass sich Mädchen und Jungen „in der Regel“ für unterschiedliche Berufe eignen.

---

<sup>32</sup> Aus den Erzählungen wird deutlich, dass die befragten Mädchen und Jungen oftmals (noch) keinen Einblick in die Arbeitswelt der unterschiedlichen Berufe hatten. Sie beziehen sich im Gespräch aber immer auf Arbeitsinhalte und berufliche Tätigkeiten, die sie von den einzelnen Berufen und Berufsfeldern erwarten. Ob ihre Erwartungen der Wirklichkeit entsprechen oder nicht, spielt für die Analyse keine Rolle, da auch so aufgezeigt werden kann, welche Tätigkeiten, Inhalte und Arbeitsmaterialien als frauen- oder männertypisch beschrieben werden.

In Kevins Augen lassen sich die Berufe sogar aufteilen. Er spricht von Männerberufen und von Frauenberufen, die für das eine oder das andere Geschlecht „gemacht sind“. Seiner Meinung nach besteht diese Aufteilung natürlich so:

*„[...] es hat halt schon einen Grund, weshalb man sie Frauenberufe nennt, weil sie für feinere Leute gemacht sind, weil es vielleicht nicht so viel Kraft braucht, weil es nicht wirklich so-, weil man nicht wirklich etwas schwer herumtragen muss. Oder so-, Lagerist ist ja auch so etwas wie ein Männerberuf, so schwere Sachen herumfahren, herumheben und bei den Frauenberufen ist halt alles feiner, es ist alles so einf-, so körperlich einfach.“ (Kevin, 864-871)*

Im obigen Gesprächsausschnitt versucht Kevin den Begriff „Frauenberuf“, den „man“ verwendet, zu beschreiben. Frauenberufe zeichnen sich seiner Ansicht nach dadurch aus, dass weniger Körperkraft für die beruflichen Tätigkeiten aufgewendet werden muss und dass sie Arbeitsschritte beinhalten, die feinmotorisches Geschick erfordern. Der Beruf Lagerist zum Beispiel eignet sich laut Kevin für Männer, da viel Körperkraft aufgewendet werden muss. Berufe werden darüber hinaus seiner Meinung nach entweder als Frauen- oder als Männerberuf bezeichnet, weil entweder Frauen oder Männer die biologischen Voraussetzungen für den spezifischen Beruf mitbringen. An einer anderen Stelle (vgl. Zitat unten) greift Kevin das Thema Männer- und Frauenberuf noch einmal auf und erklärt, dass auch eine Person des anderen Geschlechts einen Männer- beziehungsweise einen Frauenberuf ausüben darf, wenn sie das möchte, allerdings wäre das nicht „normal“. Dass er selbst in Arztpraxen stets nur Frauen gesehen hat, die als „Arzthelferinnen“ arbeiten, steigert die Beweiskraft, dass es sich dabei um einen Frauenberuf handelt.

*„Also, es gibt ja Florist und alles solche Sachen. Natürlich macht das eine Frau, aber ich finde es nicht so schlimm, wenn das ein Mann macht, warum nicht, wenn es ihm Spass macht. Also, ich bin jetzt da nicht rassistisch und finde, nein, das dürfen nur Frauen machen oder so. [...] auch Krankenpflegerin und so Arzthelferin und so. Wenn das Männer machen wollen, können sie das, wenn sie wollen, aber-, natürlich ist es normal, dass das eine Frau machen würde. Natürlich normal-, normal ist relativ, es kommt immer darauf an, was normal ist. Aber man sieht, wenn man in eine Arztpraxis geht, immer nur Frauen und es ist-, also wahrscheinlich würde es mir nicht gross auffallen, wenn ein Mann da wäre, aber es ist einfach so.“ (Kevin, 708-714)*

Auch Julian argumentiert auf eine ähnliche Weise wie Kevin. Er geht davon aus, dass es zwei Berufsbereiche, einen für Männer und einen für Frauen, gibt, die sich unter anderem durch den erforderlichen Kraftaufwand voneinander unterscheiden. Auch er stützt seine Aussage mit Alltagserfahrungen:

*„[...] Aber ja, wenn man zum Beispiel mal in der Nähe eines Baus ist und mal schaut, dann sieht man eigentlich fast nur Männer und keine Frauen. Das dachte ich dann halt auch immer, dass das ein Männerberuf ist, weil es auch mehr Kraft braucht. Ja.“ (Julian, 679-681)*

In beruflichen Tätigkeiten verwendete Werkzeuge und Arbeitsmaterialien werden als weitere Unterscheidungsmöglichkeit von Männer- und Frauenberufen betrachtet:

*„Ben je vais pas me focaliser sur le truc filles garçons, mais malgré il y ait quand même des métiers qui soient, on dit qu'ils sont un peu plus faits pour les filles comme il y en a en peu plus faits pour les garçons, sans pour autant être décisif. [...] Disons que travailler avec - je sais pas comment dire - avec les mains dans pas mal de matériels style des pinces ou des câbles. Ou bien par exemple la peinture, si je pourrais comparer ça par exemple, si je devais faire décoratrice, ça je pourrais encore, mais commencer à faire des trucs dans les tuyaux ou ben ça, ça revient à nouveau un petit peu à l'histoire que je n'aime pas trop en fait. De nouveau je n'ai pas envie de juger cette histoire de féminité ou masculinité, mais on dit souvent que ce genre de métiers sont plutôt faits pour les garçons et oui c'est plutôt à ce niveau-là que je me stoppais un petit peu en fait.“ (Emélie, 276-294)*

*[Nun, ich konzentriere mich nicht so auf die Mädchen-Jungen-Sache, aber dennoch gibt es einige Berufe, die sind-, man sagt, dass sie ein bisschen besser für die Mädchen gemacht sind, so wie es einige Berufe gibt, die eher für die Jungen gemacht sind, was aber nicht entscheidend sein muss [...] Sagen wir, dass mit – ich weiss nicht, wie ich das sagen soll – mit den Händen mit Zangen und Kabel zu arbeiten-. Oder zum Beispiel die Malerarbeit, wenn ich das vergleichen könnte-, wenn ich Dekorateurin machen könnte, das könnte ich noch, aber mit Rohren zu arbeiten oder sowas, das gehört wieder zum Thema, was ich nicht mag. Noch einmal, ich möchte nicht die Geschichte über Weiblichkeit und Männlichkeit beurteilen, aber man sagt schnell einmal, dass diese Art von Berufen für die Jungen gemacht sind und ja, das ist tatsächlich etwa das Niveau, an dem ich stoppe.] (eigene Übersetzung)*

Emélie möchte zwar nicht so viel Wert auf die Unterscheidung von Männer- und Frauenberufen legen, aber dennoch äussert sie sich zu den Werkzeugen und Arbeitsmaterialien, mit welchen sie nicht arbeiten möchte und die eher in Berufen verwendet werden müssen, welche für Jungen gemacht sind.

Weiter betonen die Befragten, dass der Umgang mit Kindern, der Kontakt zu anderen Personen oder der Wunsch, anderen Menschen helfen zu wollen, eher weiblichen Tätigkeiten und Eigenschaften entsprechen. Bauen, konstruieren oder mit den Händen arbeiten werden demgegenüber als typisch männliche Tätigkeiten beschrieben. Ferner gelten Gegenstände, mit welchen typischerweise gearbeitet wird, teilweise stark als männer- beziehungsweise frauentypisch. So wird in männertypischen Ausbildungsberufen aus Sicht der Befragten zum Beispiel mit harten Materialien (wie zum Beispiel Metall, Stahl oder Beton) gearbeitet, in frauentypischen Ausbildungsberufen dagegen eher mit Blumen, Schmuck oder Kosmetika. Zudem werden eher männertypische Ausbildungsberufe in den Gesprächen vermehrt als hart, anstrengend, schmutzig und technisch beschrieben, frauentypische Ausbildungsberufe vielmehr als fein, weich, sauber und betreuend.<sup>33</sup>

Über die geschlechtstypischen Beschreibungen von Männer- und Frauenberufen hinaus, lassen sich in den Daten auch differenziertere Aussagen zu männertypischen Berufen und Rollenbildern für Männer – nicht aber zu frauentypischen Berufen und Rollenbildern für Frauen – finden. Sandra erzählt zum Beispiel, dass es zwei „Sorten Jungen“ gibt. Auf die Nachfrage, welche Berufe die Jungen Sandras Meinung nach erlernen können, gibt sie die unten stehende Antwort.

*„Ja, ich finde, es gibt zwei Sorten [Kollegen]. Die Handwerker und jene, welche im Detailhandel und KV arbeiten. [...] Eben manchmal gehen sie so auf die handwerklichen Berufe, so Maler, auf der Baustelle, Bodenleger und so. Aber auch, ja viele, die das KV machen oder im Detailhandel arbeiten.“  
(Sandra, 347-351)*

Auf diese Weise unterteilt Sandra ihre Kollegen entsprechend dem Lehrstellenangebot in zwei Gruppen: die Handwerker und die KV- und Detailhandelsangestellten. Sie empfindet die Lehrstellensituation als ungerecht (vgl. Kapitel 6.3.3), weil Jungen ihrer Meinung nach vor einem breiteren Angebot an Lehrstellen stehen als Mädchen. Dieses breitere Angebot für Jungen zeichnet sich unter anderem dadurch aus, dass sich Jungen entweder für den handwerklichen oder den Dienstleistungsbereich des Lehrstellenangebots entscheiden können, wohingegen Mädchen diese Option ihrer Meinung nach nicht offensteht.

Ähnlich wie Sandra unterscheiden auch Daniel und Thomas Jungen, die sich körperlich betätigen und Kraft aufwenden müssen von Jungen, die eher sitzend arbeiten (wie Busfahrer in Thomas' Beispiel und Kaufmann in Daniels Beispiel). Beide Berufsgruppen werden von den Befragten als typische Männerberufe bezeichnet, gehen aber mit unterschiedlichen männerty-

---

<sup>33</sup> Es handelt sich hierbei um ein beispielhaftes Darstellen von Beschreibungen. In den Gesprächen sind die Beschreibungen vielfältiger zu finden.

pischen Rollenbildern einher. Während die handwerklich-gewerblichen Berufe (wie zum Beispiel Maurer) eher zu den körperlich anspruchsvollen männertypischen Berufen gehören, werden kaufmännische und eher dienstleistungsorientierte Berufe (wie zum Beispiel Informtiker) als eher intellektuell anspruchsvolle Berufe eingestuft. Manche Befragte grenzen sich im Gespräch von dem einen oder dem anderen Männlichkeitsbild ab. Daniel grenzt sich zum Beispiel selbst von Schülern ab, die zwar gute schulische Leistungen erzielt haben, aber seiner Meinung nach die körperlichen Voraussetzungen für handwerkliche Berufe nicht mitbringen:

*„Ein Kollege von mir lernt Bänker<sup>34</sup>, der war auch im Gymnasium und ging auch im dritten [Jahr] raus. [...] Es kommt auch drauf an ob man wirklich-, ob man wirklich einfach ein Streber ist, der überhaupt nichts arbeiten kann. Den kann man jetzt natürlich in der Mechanik zum Beispiel gar nicht brauchen. Man muss auch was machen können, man muss auch Sachen heben können. Das ist nicht gerade alles leicht. Und einer, der die ganze Zeit in der Schule sass und zu Hause immer schön brav gelernt hat, der hat ja auch keine Kraft, oder.“ (Daniel, 591-599)*

### 6.1.3 Alternativen zur gymnasialen Matura und zur dual organisierten beruflichen Grundbildung

Neben dem Gymnasium und der dualen Berufsbildung nennen einige Jugendliche die Fach- und die Handelsmittelschule als alternative Bildungswege. Das Wissen über diese Ausbildungen ist aber im Vergleich zu demjenigen über die duale Berufsausbildung und das Gymnasium weniger stark elaboriert. Oftmals nennen die Befragten die Ausbildungen zwar mit Namen, können aber nicht beschreiben, wodurch sich die Ausbildungen auszeichnen. Die unten stehenden Zitate zeigen beispielhaft, welche Kenntnisse vorhanden sind:

*„Also, die Kantonsschule ist einfach die weiterführende Schule, in die man mit einer 4.7 [Notendurchschnitt] hingehen kann. Ehm, die FMS ist die Fach-irgend so eine Schule, das weiss ich nicht so genau, und Wirtschaftsschule WMS und IMS ist einfach-, das weiss ich auch nicht [lacht]. Aber das sind einfach alles weitere Schulen, und bei WMS, FMS und IMS da ist es nicht nur Schule, sondern auch etwas Praktisches, glaube ich [...].“ (Miriam, 16-23)*

*„Eh, man könnte, ich glaube so zu-, für zum Beispiel eine handwerklich-, ein handwerkliches Diplom und so, da muss man an die Fachmittelschule, und, eh, an die Handelsmittelschule muss man, glaube ich-, für-, al-*

---

<sup>34</sup> „Bänker“ ist ein schweizerdeutscher Begriff und kann mit *Bankangestellter* übersetzt werden.

*so für die Berufsmatura, ich glaube, für eh so-, also-, für ein Diplom für im Handel, also Kaufmann, Kauffrau und solche Sachen. # Das ist alles.“*  
(Kevin, 58-62)

Beide Ausschnitte zeigen, dass sich die betreffenden Personen unsicher sind, wie sie die Ausbildungen beschreiben können. Miriam nennt die FMS, die WMS und die IMS als Ausbildungen, die es gibt, aber sie kann nicht genauer beschreiben, wie sich diese Ausbildungen auszeichnen. Kevin beschreibt die Fachmittelschule als schulisch organisierten Ausbildungsort, an welchem eine handwerkliche Ausbildung absolviert werden kann. Er hat also eine Vorstellung davon, welche Ausbildungen an dieser Schule abgeschlossen werden können, allerdings sind die Informationen nicht zutreffend. Die Beschreibung der Handelsmittelschule hingegen entspricht eher den tatsächlichen Bildungszielen. Aber auch da wird deutlich, dass Kenntnisse über diese Ausbildung nur teilweise vorhanden sind. Auch wenn der Fallvergleich zeigt, dass die Kenntnisse von den Ausbildungen, die neben der gymnasialen Matura und der dualen Berufsbildung angeboten werden, vergleichsweise weniger fundiert vorhanden sind, können einige Befragte einen grossen Teil des Spektrums der Ausbildungsangebote inklusive Inhalten und Zielen nennen:

*„Also, von der Sek her kann man, also konnte man die Prüfungen machen für die BMS und WMS und so #. Also die WMS ist die Wirtschaftsmittelschule mit der Fachrichtung Informatik, also eigentlich eine Informatikerlehre auf schulischer Basis. WMS ist die Kaufmannlehre auch auf schulischer Basis. Und BMS ist noch, also die Berufsmatura also berufsbegleitend #. Also, das habe ich gemacht und bestanden. Und dann gibt es noch die FMS, das ist eigentlich die Kanti für die weniger guten Schüler. Also, auch mit-, wenn man nachher noch ein Jahr anhängt, kann man dann noch studieren gehen. Und sonst macht man einfach eine Lehre, und während der Lehre kann man noch die BMS machen, oder man kann sie auch erst nachher machen. Während der Lehre geht sie einfach drei Jahre und nach der Lehre geht sie entweder ein volles Jahr oder zweimal ein halbes Jahr.“* (Markus, 10-19)

Mit der obigen Beschreibung des Bildungsangebots zeigt Markus, dass er verschiedene Bildungswege kennt. Darüber hinaus entsprechen seine Beschreibungen grösstenteils den Inhalten und Zielen der entsprechenden Bildungswege.

Unabhängig davon, wie viel die Befragten von diesen Ausbildungen wissen, gewinnen Geschlechterstereotypen vor allem dann an Bedeutung, wenn der Beruf beziehungsweise das Berufsfeld angesprochen wird, in dem die Ausbildung endet. Insofern werden die anschliessenden beruflichen Beschäftigungen und die beruflichen Tätigkeiten stärker geschlechtstypisch eingeordnet (vgl. Kapitel 6.1.2) als die Ausbildung selbst. Die Fachmittelschule, die vor

allem in den von Frauen dominierten Sozial- und Gesundheitsbereich führt, wird als eher frauentypisch beschrieben, wenn die Ziele und Inhalte bekannt sind. Die Informatikmittelschule, die im männerdominierten Informatikbereich endet, wird als eher männertypische Ausbildung beschrieben, wenn das Wissen zu den Inhalten und Zielen richtig vorhanden ist. Im Zusammenhang mit der Wirtschafts- und der Handelsmittelschule, die in ein Berufsfeld münden, in welchem die Geschlechtsanteile relativ ausgeglichen sind, werden Geschlechterstereotypen kaum thematisiert. Innerhalb der schulisch organisierten Ausbildung basiert die Zuweisung von Ausbildungen zu einem Geschlecht folglich ebenfalls eher auf den erwarteten Tätigkeiten im Beruf. Allerdings fällt sie weniger eindeutig aus, möglicherweise weil die praktischen beruflichen Tätigkeiten in der Ausbildung noch nicht vermittelt werden und die Ausbildung somit auf einer abstrakteren Ebene bleibt. Damit geht einher, dass in schulisch organisierten Ausbildungen keine berufsspezifischen Gegenstände und Arbeitsmaterialien verwendet werden. Dadurch fehlen konkrete Gegenstände, die dem einen oder dem anderen Geschlecht zugewiesen werden könnten.

### 6.1.4 Brückenangebote

Wenige Befragte nennen Brückenangebote als Ausbildungsangebote. Von denjenigen, die sie erwähnen, werden sie als sehr zahlreich beschrieben, wobei die Bildungsziele nur vage präsent sind. Die befragten Mädchen und Jungen, welche die Zwischenlösungen als Angebot aufzählen und beschreiben, sind sich grösstenteils einig, dass diese Ausbildungen lediglich Notlösungen darstellen und im besten Fall vermieden werden sollten. Sie werden zumeist als negativ konnotierte Ausbildungen beschrieben, weil mit dem Abschluss der Brückenangebote ein Zertifikat vergeben wird, das den Lebenslauf abwertet und Chancen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt verschlechtert.

*„[...] also, es gibt natürlich auch das Brückenangebot A, also, das ist hier in der Stadt B. Das ist so, wenn du gar nichts gefunden hast. Sie helfen dir, Bewerbungen schreiben, und wenn du nicht in das zehnte-, zum Beispiel wenn du dich für das zehnte Schuljahr zu spät angemeldet hast, ist das so eine Zwischenmöglichkeit, aber das ist eben dann nicht so gut. Also, ich finde, dann ist man nicht auf so einem guten Weg, wenn man da landet. Das zehnte Schuljahr ist schon noch gut. Also, es gibt auch ein paar, die das zehnte Schuljahr machen wollen und sich keine Lehre suchen. Sie wollen zuerst das zehnte Schuljahr machen, aber eben ich suche mir jetzt zuerst eine Lehre und wenn ich nichts finde, würde ich schon in das zehnte gehen, ja. [...] Ja, also, ich meine-, wie soll ich sagen, also das sind jene, die nichts für die Lehrstelle machen. Und wenn man dann sagt, man hat in dem Jahr keine Lehrstelle ge-*

*funden und nachher möchtest du dich bewerben, dann steht ja auch da, dass du da in diese Schule gegangen bist, in das Brückenangebot A # Und eben das-, dann kommen sie ja da drauf, ja, die hat nicht viel-, also nicht für die Lehrstelle viel gemacht und das könnte auch ein Minuspunkt sein. [Es gibt ein bisschen einen schlechten Ruf]. Ja, genau. Es ist eigentlich schon gut, es gibt eine Hilfe, aber eben. Eben die Kollegin hat jetzt noch nichts gefunden, also sie wäre jetzt schon eben in der zweiten und sie ging die ganze Zeit ins Brückenangebot A, hatte dann ein Praktikum und nach dem Praktikum-, jetzt hat sie einfach nichts mehr, also.“ (Sandra, 504-532).*

Keine der befragten Personen stellt eine direkte Verbindung zwischen Brückenangeboten und Geschlecht her. Das hat möglicherweise damit zu tun, dass sie diese Ausbildungsart ebenfalls nicht direkt mit beruflichen Tätigkeiten verbinden. Ferner handelt es sich dabei aus Sicht der Befragten um eine Ausbildung, die im besten Fall umgangen werden sollte und nur begonnen wird, wenn kein anderer Bildungsweg offensteht. Folglich beschreiben die Mädchen und Jungen diese Ausbildung strenggenommen nicht als ein *Bildungsangebot*, da es nicht ausgeschlagen werden kann. Möglicherweise wird Geschlecht auch deswegen nicht thematisiert, weil dieser Bildungsweg stark als Zwang interpretiert wird.

### 6.1.5 Zusammenfassung

Die Beschreibung des Bildungsangebots aus einer fallvergleichenden Perspektive zeichnet sich zunächst dadurch aus, dass nicht alle Ausbildungsangebote gleichermassen bekannt sind. Der Weg zur gymnasialen Matura und die dual berufliche Grundbildung sind in den Beschreibungen des Bildungsangebots wesentlich prominenter vertreten als andere, stärker schulisch organisierte Ausbildungswege wie die Fachmittelschule, die Wirtschafts-, Informatik- oder Handelsmittelschule. Brückenangebote fehlen in den Beschreibungen teilweise gänzlich und werden als Notlösungen betrachtet. Ferner zeigt sich, dass die Unterscheidung zwischen schulisch und beruflich organisierten Bildungswegen hervorgehoben wird. Die Organisationsform der Ausbildungen ist für die Jugendlichen wichtig, insofern in schulischen Ausbildungen andere Wissensformen zentral sind als in beruflich organisierten Ausbildungen. Für manche befragte Jugendliche spielt zudem die Wissensvermittlung im Zusammenhang mit der Organisationsform der Ausbildung eine wesentliche Rolle. Diese Jugendlichen legen dar, dass sich die Wissensvermittlung in schulisch organisierten Ausbildungen von der in beruflich organisierten Ausbildungen unterscheidet. Das schulische Setting eignet sich, aus der Sicht einiger Jungen im Sample, besser für Mädchen als für Jungen. Die Arbeitsweisen in beruflich organisierten Ausbildungen hingegen eignen sich gut für Jungen.

Geschlechterstereotypen werden noch stärker bedeutsam, wenn Überlegungen zu beruflichen Beschäftigungen angestellt werden. Wenn sich die befragten Mädchen und Jungen also vorstellen, wie sie selbst oder andere auszubildende Personen diese beruflichen Tätigkeiten ausführen, sind Geschlechterstereotypen sehr zentral. Es werden klare Vorstellungen davon beschrieben, was Jungen und Mädchen typischerweise ganz generell auszeichnet und inwiefern sie sich für bestimmte Berufe eignen beziehungsweise nicht eignen. Dabei greifen die befragten Jugendlichen auf Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen zurück, die in bestimmten Berufen besonders gesucht sind. Darüber hinaus weisen sie spezifische Arbeitsmaterialien und Hilfsmittel stärker dem einen oder dem anderen Geschlecht zu. Einige der Befragten beschreiben zudem zwei Männlichkeitsmodelle, die den männertypischen Lehrberufen entsprechen und den Jungen zur Verfügung stehen. Für die Mädchen lässt sich in den Daten eine derartige Unterscheidung von unterschiedlichen weiblichen Rollenbildern nicht finden.

Das Bildungsangebot wird vor allem dann als geschlechtstypisch wahrgenommen, wenn die Ausbildungswege zu spezifischen Berufen oder in spezifische Berufsfelder führen. Beruflich organisierte Ausbildungen werden dabei stärker als geschlechtstypisch wahrgenommen als schulisch organisierte Ausbildungen. Dual organisierte Berufsausbildungen werden am stärksten mit geschlechtstypischen Rollenbildern verknüpft. Innerhalb der beruflich organisierten Ausbildung werden Berufe unterschieden, die sich entweder stark für Männer oder Frauen, oder für beide Geschlechter gleichermaßen eignen. Ausschlaggebend sind dabei immer die geschlechtstypischen beruflichen Tätigkeiten, welche erfahrungsgemäss während und nach Abschluss der Ausbildung ausgeübt werden und entweder von Männern beziehungsweise Frauen oder von beiden Geschlechtern gleichermaßen ausgeübt werden können. Berufe, die aus der Sicht der Befragten typischerweise sowohl von Männern als auch von Frauen ausgeübt werden, werden nicht als geschlechtsneutral beziehungsweise geschlechtslos beschrieben, sondern beinhalten Tätigkeiten, die sowohl zu männertypischen als auch zu frauentypischen Rollenbildern passen können. Aus Sicht der Befragten kann zum Beispiel der Beruf *Kaufmännische Angestellte* beziehungsweise *Kaufmännischer Angestellter* genauso von einer Frau wie von einem Mann ausgeübt werden, da dieser Beruf keine Tätigkeiten beinhaltet, für die sich entweder Frauen oder Männer besser eignen. Im Vergleich dazu kann der oft als Beispiel genannte Beruf *Maurer* typischerweise von Männern ausgeübt werden, da die beruflichen Tätigkeiten nur mit Körperkraft ausgeführt werden können. Für den Beruf *Floristin* als

Gegenbeispiel eignen sich dagegen eher Frauen, da sie die Fingerfertigkeiten mitbringen, die den Männern fehlen.<sup>35</sup>

Die Verknüpfung von beruflichen Tätigkeiten und Arbeitsinhalten mit der Ausbildung auf der Sekundarstufe II führt dazu, dass vor allem der beruflich organisierte Bildungsbereich als geschlechtersegregiert beschrieben wird. Je weniger direkt schulisch organisierte Ausbildungen zu einem Beruf oder in ein Berufsfeld führen, desto weniger stark werden die Ausbildungen als geschlechtstypisch wahrgenommen.

In Hinblick auf die Unterscheidung von schulisch und beruflich organisierten Ausbildungen werden in den Gesprächen teilweise ähnliche Argumente hervorgebracht wie für die geschlechtstypischen Berufsbildungen: Schulisches Arbeiten entspricht eher weiblichen Eigenschaften, während berufliches Arbeiten eher mit männlichen Eigenschaften übereinstimmt. Diesen und ähnlichen Aussagen kommt aber im Vergleich zu den oben geschilderten Verknüpfungen zwischen geschlechtstypischen Eigenschaften und beruflichen Tätigkeiten eine eher untergeordnete Bedeutung zu. Jedoch äussern sich interessanterweise in meinen Daten ausschliesslich Jungen (4 von 10) zu der als geschlechtstypisch wahrgenommenen Ausbildungsorganisation. Bestehende Forschungsergebnisse, die besagen, dass sich Jungen in der schulischen Umgebung fremd (vgl. u. a. Boaler, 1998; Hannan, 1999) oder im schulischen Kontext stärker unangepasst fühlen (vgl. u. a. Martino, 1999; Francis, 2000), können herangezogen werden, um Hinweise dafür zu geben, wieso sich Jungen stärker vom schulischen Setting abwenden und eher zu der beruflich organisierten Ausbildung hingezogen fühlen. Ferner wird die gymnasiale Ausbildung, die nicht in ein Berufsfeld im Arbeitsmarkt führt, am schwächsten als männer- oder frauentypisch beschrieben.

Die fallvergleichende Perspektive zeigt zudem, dass die befragten Mädchen unterschiedliche Vor- beziehungsweise Nachteile in der Organisation der Ausbildung sehen. Genannt wurden diesbezüglich der Sicherheitsaspekt schulisch organisierter Ausbildungen, die Möglichkeit, Arbeitserfahrung in beruflich organisierten Ausbildungen zu sammeln und die Möglichkeit, sich früher von der Abhängigkeit der Eltern zu lösen. Hierbei handelt es sich um Vorteile der Ausbildungsorganisation, welche diese drei Befragten auf unterschiedliche Weise wahrnehmen. Es handelt sich um individuelle Sichtweisen, die für andere Befragte nicht gleichermaßen

---

<sup>35</sup> Bei den Beispielen für als männer- beziehungsweise frauentypisch wahrgenommene Berufe handelt es sich um Berufe, die von den Befragten in den Interviews genannt wurden. Ich habe mich dafür entschieden, an dieser Stelle Berufe als Beispiele zu verwenden, die auch in den öffentlichen Medien oft als typischer Männer- beziehungsweise Frauenberuf bezeichnet werden, um das Argument mit nachvollziehbaren Beispielen vorzubringen. An dieser Stelle möchte ich jedoch darauf hinweisen, dass von den Jugendlichen nicht alle Berufe mit ihren entsprechenden Tätigkeiten so deutlich dem einen oder dem anderen Geschlecht zugeschrieben werden können, weil sie den Befragten teilweise weniger vertraut sind.

sen von Bedeutung sind. Dennoch zeigen diese Beispiele auf, wie die Ausbildungsorganisation als vorteilhaft beziehungsweise nachteilig wahrgenommen wird und somit möglicherweise auch einen Einfluss auf die Findung einer Ausbildung hat. Die oben beschriebenen Vorteile, welche diese drei Personen in der schulisch beziehungsweise in der beruflich organisierten Ausbildung für sich erkennen, werden in einem ersten Schritt noch nicht mit Geschlechterattributen verknüpft. Hierbei stellt sich nun die Frage, wie die Entscheidung für eine dieser Ausbildungen später begründet wird. Möglicherweise sind in diesen Begründungen geschlechtsspezifische Handlungsweisen zu finden.

Es wird angenommen, dass die Konnotation der Ausbildungen als weiblich oder männlich einen ausschlaggebenden Einfluss auf die subjektive Wahrnehmung der individuellen Ausbildungsmöglichkeiten hat. Ausbildungswege, die als dem anderen Geschlecht entsprechend wahrgenommen werden, fallen möglicherweise aus dem wahrgenommenen individuellen Ausbildungsspektrum. Das bedeutet, dass zum Beispiel Mädchen Ausbildungsberufe als Bildungsoption ausschliessen, wenn sie männertypische berufliche Tätigkeiten damit verbinden. Ferner könnten schulisch organisierte Ausbildungen von Jungen als Option ausgeschlossen werden, weil beruflich organisierte Ausbildungen eher zu ihren Vorstellungen von Männlichkeit passen.

Die befragten Jugendlichen versuchen, die Navigation ihrer Wege in die nachobligatorische Bildung auf unterschiedliche Weise zu gestalten und beziehen sich dabei in unterschiedlichem Ausmass auf die als vergeschlechtlicht wahrgenommenen Ausbildungen. Wie die befragten Jugendlichen ihre Ausbildungsfindung gestalten und ihre Präferenzen begründen, wird anschliessend aufgezeigt (vgl. Kapitel 6.3). In Kapitel 6.2 folgt zunächst jedoch die Beschreibung der Typenbildung, welche die Darstellung der Ergebnisse strukturiert.

### 6.2 „Es gibt extrem viel“: Typenbildung aufgrund wahrgenommener Handlungsmöglichkeiten

Der vorhergehende Abschnitt zeigte auf, wie Bildungsangebote als geschlechtstypisch wahrgenommen werden und wo sich geschlechtstypische Vorstellungen manifestieren. Auf diese Weise konnte empirisch beschrieben werden, wie der Begriff *vergeschlechtlichtes Bildungsangebot*, welche in der Forschungsfrage (vgl. Kapitel 1) verwendet wird, empirisch zu verstehen ist, was als Grundlage für die Darstellung der Typen (vgl. Kapitel 6.3 und 6.4) und den typenübergreifenden Vergleich dient.

Wie in Kapitel 2.1 gezeigt, entscheidet der besuchte Schultyp auf der Sekundarstufe I über die Zugangsberechtigungen für schulisch und beruflich organisierte Ausbildungen auf der Sekun-

darstufe II. Da dieser die weiteren Bildungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler stark beeinflusst, wird der Schultyp als Analysedimension für die Typenbildung berücksichtigt. Zudem zeigte sich während der fallvergleichenden Analyse der wahrgenommenen Handlungsmöglichkeiten, dass die subjektiv wahrgenommenen Ausbildungsmöglichkeiten nicht zwingend mit den Möglichkeiten, welche formal vom Bildungssystem vorgegeben sind, übereinstimmen (vgl. Kapitel 5.2.2). Das bedeutet, dass manche Mädchen und Jungen, welche den Schultyp mit erweitertem Anforderungsniveau besuchen, das Ausbildungsangebot als sehr vielfältig wahrnehmen. Gleichzeitig nehmen einige der befragten Jugendlichen, die denselben Schultyp in der Sekundarschule besuchen, ihre Ausbildungsmöglichkeiten als sehr eingeschränkt wahr. Gleiches gilt für die befragten Mädchen und Jungen, die den Schultyp mit Grundanforderungen besuchen: Ein Teil beschreibt seine Möglichkeiten als gross, der andere Teil fühlt sich in seinen Handlungsmöglichkeiten eingeschränkt. Daniel zum Beispiel sagt, „[dass] man [auf der Sekundarstufe II] extrem viel machen [kann]“ oder auch Anna sagt: „ja, ich habe sehr viele Möglichkeiten [...]“. Diese Äusserungen zeigen explizit, wie die beiden ihre Möglichkeiten wahrnehmen. Lena, die das Langzeitgymnasium besucht, findet hingegen, dass der einzige sinnhafte Weg an das Gymnasium führt: „Weil, von einem Gymischüler erwartet man einfach, dass der die Matura macht und dann irgendein gutes Studium beginnt.“ Derartige Aussagen zeigen, welche Handlungsmöglichkeiten die Mädchen und Jungen für sich wahrnehmen.

Es ist interessant, dass sich formale Möglichkeiten empirisch nicht immer mit subjektiv wahrgenommenen Möglichkeiten decken. Dadurch lassen sich Fragen beantworten, die in Kapitel 5.2.2 bereits formuliert wurden, aber im Sinne einer besseren Nachvollziehbarkeit an dieser Stelle noch einmal aufgeführt werden: Wie kommt es dazu, dass manche Mädchen und Jungen ihre Ausbildungsoptionen als limitiert wahrnehmen, auch wenn sie formal vor vielfältigen Ausbildungsmöglichkeiten stehen? Wieso nehmen gegenteilig dazu manche Befragte ihre Ausbildungsmöglichkeiten als sehr vielfältig wahr, auch wenn sie aufgrund des besuchten Sekundarschultyps Zugang zu wenigen Ausbildungen haben? Ferner interessiert, welche Rolle dabei dem als vergeschlechtlicht wahrgenommenen Ausbildungssystem zukommt. Lassen sich Mädchen und Jungen bei der Ausbildungsfindung unterschiedlich stark von dem als vergeschlechtlicht wahrgenommenen Angebot beeinflussen? Da die subjektiv wahrgenommenen Ausbildungsmöglichkeiten nicht immer den Zugangsmöglichkeiten entsprechen, die das Bildungssystem vorgibt, wird ein weiterer Dimensionsraum für die Typenbildung hinzugefügt (vgl. Tabelle 4). Aus diesem Grund dienen nun die Kategorien *Schultyp* und *die wahrgenommene Vielfältigkeit des Bildungsangebots (subjektive Wahrnehmung des Angebots)* im weiteren Analyseverfahren als Vergleichsdimensionen für die Typenbildung.

Aus theoretischer Sicht ist die Diskrepanz zwischen den formal bedingten und den subjektiv wahrgenommenen Bildungsmöglichkeiten ebenfalls sehr interessant. Mit Einbezug der sub-

jektiv wahrgenommenen Möglichkeiten kann aufgezeigt werden, wie sich die befragten Mädchen und Jungen in einer ähnlichen strukturellen Umgebung mit dem strukturellen Kontext auseinandersetzen und entweder eher strukturreproduzierend oder eher innovativ handeln. Die befragten Personen werden wie unten dargestellt (vgl. Tabelle 7) zu den Typen zugeordnet. Die Anzahl der Personen ist in den ersten drei Typen etwa ausgeglichen, der vierte Typ besteht aus lediglich zwei jungen Männern.

	<i>Vielfältige Handlungsmöglichkeiten</i>	<i>Eingeschränkte Handlungsmöglichkeiten</i>
<i>Schultyp mit erweitertem Anforderungsniveau</i>	<u>Typ I</u> Anna Markus Josephine Frédéric Miriam Stefan	<u>Typ II</u> Lena Thomas Raffael Jasmin Julian Arianne
<i>Schultyp mit Grundanforderungen</i>	<u>Typ IV</u> Kevin Daniel	<u>Typ III</u> Sandra Boris Noelle Beno Emélie

**Tabelle 7:** Zuordnung der befragten Personen zu den Typen (eigene Darstellung)

In Kapitel 6.3 werden nun die vier Prototypen ausführlich beschrieben und dargestellt. Zudem wird dargelegt, welche Besonderheiten diese vier Typen auszeichnen. Die Darstellung der vier Prototypen beginnt stets mit einer Beschreibung des Falls. Zunächst wird die wahrgenommene Bildungslandschaft, in welcher die vier Individuen jeweils agieren, beschrieben. Anschliessend wird dargestellt, wie im entsprechenden Prototyp der Übergang gestaltet und die Präferenz für eine Ausbildung begründet wird. Im Zentrum der Analyse stehen dabei immer das Vorgehen im Prozess der Ausbildungsfindung vor dem Hintergrund des subjektiv wahrgenommenen Bildungsangebots sowie die Begründungen für das individuelle Vorgehen und Handeln. Zu Beginn der Falldarstellungen werden die Person, ihr Umfeld sowie ihre schulischen Leistungen und Interessen beschrieben. Zudem wird das regionale Bildungsangebot beschrieben, in welchem sie agieren. Danach folgt eine differenzierte Beschreibung der Übergangsgestaltung vor dem Hintergrund der wahrgenommenen Bildungsangebote. In einem ersten Schritt wird beschrieben, wie die betreffende Person das Bildungsangebot wahrnimmt, also welche Angebote sie kennt und inwiefern sie diese als vergeschlechtlicht wahrnimmt. Für die individuelle Gestaltung des Übergangs ist dieses Wissen von Bedeutung, insofern es den

Raum für das Handeln bestimmt. Im Anschluss daran wird beschrieben, wie die Person den Übergang individuell und vor dem Hintergrund dieser beschriebenen Ausbildungen gestaltet und begründet. Schliesslich endet jede Falldarstellung mit einer Zusammenfassung.

### 6.3 Wie die Jugendlichen ihren Übergang gestalten: Exemplarische Falldarstellung

Anna, Thomas, Sandra und Daniel repräsentieren jeweils einen Typ und weisen grosse Ähnlichkeiten zu den anderen Fällen desselben Typs auf, die nicht dargestellt werden (vgl. Tabelle 7). Jeder der dargestellten Fälle bildet, wie oben beschrieben, eine bestimmte Merkmalskombination ab. Die Abfolge orientiert sich an der Nummerierung der Typen im obigen Kapitel (vgl. Tabelle 4). Anna steht für den *Typ I* (Kapitel 6.3.1), welcher die Ausbildung stark basierend auf Vorstellungen von der persönlichen Zukunft findet. Im Vergleich zu anderen befragten Mädchen und Jungen überlegt sich Anna, wie sie ihre Zukunft gestalten möchte und welche Rolle dabei ihre berufliche Beschäftigung spielen soll. Thomas hingegen, der den *Typ II* repräsentiert (Kapitel 6.3.2), verweist stärker auf vergangene Erfahrungen und Erlebnisse, die ihm deutlich gemacht haben, welche Ausbildungen ihn interessieren. Das bedeutet, dass Jugendliche dieses Typs einige Ausbildungswege nicht in Betracht ziehen, da vergangene Erlebnisse ihrer Meinung nach gezeigt haben, wie diese Wege auf unterschiedliche Weise nicht ihren Wünschen entsprechen. Sandra stellt den *Typ III* dar (Kapitel 6.3.3). Die Jugendlichen dieses Typs stehen bei ihren Übergängen teilweise stark unter Druck. Dieser Umstand zwingt sie, Entscheidungen zu treffen, welche nicht unbedingt ihren Wünschen entsprechen, aber Ausbildungs- und Arbeitslosigkeit verhindern. Das primäre Ziel dieses Typs ist es, die krisenhafte Situation zu überstehen. Erst wenn die Jugendlichen davon ausgehen, dass sie nicht in der Ausbildungs- oder Arbeitslosigkeit enden werden, können sie andere Überlegungen im Prozess der Ausbildungsfindung berücksichtigen. Daniel steht für den *Typ IV* (Kapitel 6.3.1), dem jene Jugendlichen zugeordnet wurden, die sich trotz eingeschränkter Möglichkeiten optimistisch mit der Ausbildungsfindung befassen. Sie äussern im Gegensatz zum dritten Typ kaum Bedenken und Sorgen, keine Ausbildung auf der Sekundarstufe II finden zu können und sind optimistisch und positiv eingestellt. Dieser Typ besteht aus lediglich zwei Jungen, die sich selbst in der dualen Berufsbildung sehen und sich einen ganz spezifischen Ausbildungsberuf wünschen. Die unten stehende Tabelle 8 zeigt die Fallauswahl für die Darstellung der Prototypen.

		<b>Wahrgenommene Vielfältigkeit des Bildungsangebots (subjektive Wahrnehmung des Angebots)</b>	
		<i>gross</i>	<i>klein</i>
<b>Schultyp Sek I</b>	<i>Erweiterte Anforderungen</i>	Anna	Thomas
	<i>Grundanforderungen</i>	Daniel	Sandra

**Tabelle 8:** Fallauswahl für die exemplarische Darstellung der Typen (eigene Darstellung)

### 6.3.1 Typ I: Die zukunftsorientierten Planerinnen und Planer

Die Vielfältigkeit sowohl des systembedingten als auch des subjektiv wahrgenommenen Bildungsangebots ist für diesen Typ gross. Drei Mädchen und drei Jungen lassen sich diesem Typ zuordnen (vgl. Tabelle 7). Drei dieser Personen besuchen die Sekundarstufe mit erweiterten Anforderungen und drei die progymnasiale Stufe. Die Schüler und Schülerinnen auf progymnasialer Stufe haben formal Zugang zu jedem beliebigen Ausbildungsangebot. Die anderen drei Schülerinnen müssen Auflagen erfüllen, um an das Gymnasium wechseln zu dürfen, haben aber die Berechtigung, andere schulisch organisierte Ausbildungen und die duale Berufslehre zu absolvieren.<sup>36</sup> Der Fall *Anna* dient als Prototyp für die detaillierte Beschreibung dieses Typs und wird unten ausführlich dargestellt. *Markus* besucht den Sekundarschultyp mit erweiterten Ansprüchen und interessiert sich sowohl für schulisch als auch für beruflich organisierte Angebote, hat sich jedoch bereits entschieden, eine duale Berufslehre zu absolvieren. Damit hat er zum Ziel, Erfahrungen in einem anderen Ausbildungssetting zu sammeln. Er sieht den Wechsel in die beruflich organisierte Ausbildung als Möglichkeit, den beruflich organisierten Ausbildungsbereich kennenzulernen, um anschliessend entscheiden zu können, welche Organisationsform ihm eher entspricht. Er betont, dass er nach der Berufslehre erneut entscheiden will, ob er eine schulisch organisierte Ausbildung anschliessen möchte oder in diesem Ausbildungsbereich verbleiben will. Er plant auf jeden Fall, später eine Ausbildung auf Tertiärstufe zu absolvieren, möchte aber nach dem Abschluss der Lehre die von ihm

<sup>36</sup> Für zwei dieser Schülerinnen und Schüler im Schultyp mit erweitertem Anforderungsniveau (Sek E) entscheidet sich erst zu einem späteren Zeitpunkt, ob sie das Gymnasium besuchen dürfen. Die Noten beziehungsweise die Zeugnisse, welche die Schülerinnen am Ende der obligatorischen Schule vorweisen, lagen zum Zeitpunkt der Interviews noch nicht vor.

wahrgenommene Weggabelung des Bildungssystems nutzen, um sich von neuem für eine weiterführende Ausbildung zu entscheiden. Beispielsweise interessiert er sich zum Zeitpunkt des Gesprächs für eine technische Ausbildung an einer Fachhochschule und für die Ausbildung zum Lehrer an einer pädagogischen Hochschule. Er betont jedoch, dass er noch nicht verbindlich beschliessen will, welche Ausbildung er beginnen möchte und welchen Beruf er erlernen möchte.

*Josephine* besucht die progymnasiale Abteilung der Sekundarstufe I. Sie plant, die Rekrutenschule zu absolvieren und hat sich damit zunächst für einen Weg entschieden, der nicht dem formalen Bildungssystem zugehört. Später möchte sie entweder den Polizeidienst aufnehmen oder Forensikerin werden. Sie nennt unterschiedliche Wege im Bildungssystem, die sie zu diesem Ziel führen könnten, weiss aber noch nicht definitiv, welchen sie nach der Rekrutenschule einschlagen wird. Klar ist jedoch, dass sie eine schulisch organisierte Ausbildung besuchen möchte, da sie beruflich organisierte Ausbildungen „nirgendwo hinbrächten“. Sie erzählt weiter, dass die berufliche Grundbildung nur von Personen besucht werden sollte, die bereits wissen, welchen Beruf sie lernen möchten. Sie möchte das Gymnasium besuchen, für das sie einen bestimmten Notendurchschnitt erreichen muss. Erreicht sie diesen Notendurchschnitt nicht, wird sie die Fachmittelschule besuchen, erzählt sie. Ihr Interesse für den Militärdienst rührt daher, dass sie sich selbst einer physischen Belastungsprobe aussetzen und ihre körperlichen Grenzen finden möchte. In ihrem sozialen Umfeld müsse sie diese Entscheidung vielfach rechtfertigen, weil hauptsächlich Männer die Rekrutenschule besuchen und sie sich freiwillig für den Militärdienst entscheide. Wie sie sich damit geschlechtlich positioniert, sei ihr unwichtig, es gehe ihr vielmehr darum, ihren eigenen Willen durchzusetzen. Josephine entspricht dem zukunftsorientierten Typ, weil sie sich zwar vorerst für einen spezifischen Bildungsweg (Gymnasium) entschieden hat, aber deutlich sagt, dass sie ihren Weg im Verlauf dieser Ausbildung überdenken und sich später entscheiden wird. Aus ihren Erzählungen wird deutlich, dass sie sich im Prozess des Testens befindet. Das heisst, sie präsentiert ihre Vorstellungen unterschiedlichen Menschen in ihrem Umfeld und versucht, sich selbst zu positionieren. An verschiedenen Stellen im Gespräch wird immer wieder deutlich, wie sie versucht, unterschiedliche zukünftige Rollen an sich selbst und in ihrem sozialen Umfeld zu testen.

*Frédéric* besucht das Progymnasium und möchte anschliessend die Matura abschliessen. Sein Fokus im Gespräch liegt auf der Studienfachwahl im Anschluss an die Matura. Die Matura selbst ist für ihn lediglich ein Abschluss, welcher ihm die Möglichkeit eröffnet, studieren zu können. In seinen Augen beginnt für ihn der Prozess der Ausbildungsfindung erst mit der Studienfachwahl, da das Gymnasium aus seiner Sicht eine berufsfeldunabhängige und geschlechtsneutrale Ausbildung darstellt. Er interessiert sich für Studienfächer, die Nähe zum Bereich Ökologie aufweisen, allerdings möchte er das Fach noch nicht festlegen. Geschlechterstereotypen sind in Frédéric's Gespräch weniger zentral, was unter anderem daran liegen

könnte, dass er sich nur sehr oberflächlich mit Berufen und beruflichen Tätigkeiten beschäftigt.

*Miriam* besucht ebenfalls die progymnasiale Abteilung auf der Sekundarstufe I. Im Unterschied zu den anderen Personen dieses Typs setzt sie sich weniger intensiv mit dem Prozess der Ausbildungsfindung auseinander. Sie möchte zunächst die Matura absolvieren und sich erst anschliessend damit beschäftigen, welchen beruflichen Weg sie einschlagen könnte. Demzufolge kennt sie wenige Ausbildungen gut. Sie erzählt zudem, dass sie die gymnasiale Ausbildung dazu nutzen wird, Zeit zu gewinnen, um Klarheit über ihre beruflichen Wünsche zu bekommen.

*Stefan*, der auch die progymnasiale Abteilung besucht, betreibt hingegen einen grossen Aufwand, um sich zu informieren. Er interessiert sich wie Markus sowohl für schulisch als auch für beruflich organisierte Ausbildungen und nimmt das Bildungssystem ebenfalls als offen wahr, so dass die Möglichkeit besteht, eingeschlagene Wege später zu korrigieren. Er tendiert dazu, die gymnasiale Matura zu absolvieren, weil er sich noch nicht für eine andere Ausbildung entscheiden kann und hofft, sich auf diese Weise unterschiedliche Wege offenzuhalten. Im Gegensatz zu Markus entzieht sich Stefan der Entscheidung und führt den schulischen Weg fort. Er werde später die Möglichkeit haben, die beruflich organisierte Ausbildung für sich zu testen. Auch Stefan macht deutlich, dass er fortwährend sehr viele Bildungswege zur Auswahl haben wird und ihm das Bildungssystem ermögliche, sich fortlaufend neu zu orientieren.

Den sechs Personen dieses Typs ist gemein, dass sie bedingt durch den besuchten Schultyp auf der Sekundarstufe I zwischen beruflich und schulisch organisierten Ausbildungen wählen können. Gleichzeitig nehmen alle sechs Personen ihre Bildungsmöglichkeiten als sehr vielfältig wahr und heben die Möglichkeit hervor, den eigenen Bildungsverlauf gestalten zu können. Ihrer Meinung nach ermöglicht es die Struktur des Bildungssystems, eingeschlagene Wege zu verlassen und sich beruflich neu zu orientieren. Die Berufsmatura wird beispielsweise als Möglichkeit genannt, einen anderen Bildungsweg einzuschlagen oder den Bildungsverlauf zu korrigieren, da die Berufsmatura den Zugang zu diversen und auch berufsfremden Studienrichtungen an der Fachhochschule ermögliche. Die Jugendlichen dieses Typs sind vergleichsweise gut über die Ausbildungsangebote informiert. Ihrer Meinung nach befinden sie sich nach der obligatorischen Schulzeit am Anfang ihrer Bildungskarriere, die mit dem Einstieg in die postobligatorische Ausbildung beginnt und im Verlauf stets wieder verändert werden kann. Insofern richtet sich der Blick der Befragten tendenziell in die Zukunft und auf zukünftige Möglichkeiten, sich neu zu orientieren. Die Ausbildung auf der Sekundarstufe II wird von den Jugendlichen dieses Typs oftmals auch als Aufschub einer konkreten beruflichen Entscheidung gesehen. Typischerweise legen sich die Jugendlichen dieses Typs auch

nicht in Bezug auf Rollenbilder<sup>37</sup> fest, sondern testen unterschiedliche Rollenmuster in Auseinandersetzung mit ihrem sozialen Umfeld. Die eingeschlagene Ausbildung auf der Sekundarstufe II eröffnet aus ihrer Sicht Raum, dieses Testen während der folgenden Jahre fortzuführen, um sich später festzulegen. Das bedeutet gleichzeitig, dass Rollenbilder als flexibel und veränderbar betrachtet werden. Geschlechterstereotypen werden vor allem im Zusammenhang mit allfälligen beruflichen Tätigkeiten thematisiert. Da sich die Befragten jedoch zum Zeitpunkt des Gesprächs beruflich noch nicht festlegen wollen beziehungsweise müssen, werden auch Geschlechterstereotypen marginal thematisiert beziehungsweise als veränderbar betrachtet.

Weiter in der Zukunft liegende Elemente werden im Prozess der Ausbildungsfindung im Vergleich zu den anderen Typen am stärksten thematisiert. Allerdings bleiben diese Beschreibungen zumeist sehr vage und abstrakt. Keine der Personen dieses Typs weiss zum Zeitpunkt des Gesprächs mit Sicherheit, welche Tätigkeit auf dem Arbeitsmarkt später ausgeübt werden soll. Im Vergleich zu den anderen Typen reflektieren die *zukunftsorientierten Planerinnen und Planer* zum Beispiel die familiäre Zukunft oder die spätere Arbeitsteilung, zumeist berücksichtigen sie diese Überlegungen aber nicht direkt bei der Ausbildungsfindung. In erster Linie geht es den zukunftsorientierten Planerinnen und Planern darum, Optionen im weiteren Bildungsverlauf kennen zu lernen und sich im Verlauf der Ausbildung auf der Sekundarstufe II intensiver mit ihrer beruflichen Zukunft und damit einhergehenden Geschlechterrollen auseinander zu setzen.

---

<sup>37</sup> Mit Rollenbildern sind an dieser Stelle nicht ausschliesslich Bilder von Geschlechterrollen gemeint, sondern auch von Rollen wie zum Beispiel *Studentin* oder *Student*.

### *Anna, die erkundende Zukunftsplanerin*

Anna besucht die 2. Klasse (8. obligatorisches Schuljahr) der kooperativen Orientierungsschule mit erweitertem Anspruchsniveau (KOS A) in einem kleinen Ort (etwa 3500 Einwohner) in einem Innerschweizer *Kanton A*. Sie ist 14 Jahre alt, ihre Mutter arbeitet Teilzeit als Dentalassistentin, ihr Vater arbeitet zum Zeitpunkt des Interviews als Postautochauffeur.

Die Mutter hat eine Berufsausbildung als Zahnarztassistentin abgeschlossen, später aber zusammen mit ihrem Mann ein Restaurant geführt. Der Vater hat eine Ausbildung als Hotelfachangestellter absolviert und im Anschluss daran das eben erwähnte Restaurant übernommen, das er zusammen mit Annas Mutter bis zu ihrer Scheidung führte. Später führte der Vater das Restaurant mit seiner neuen Partnerin, wo Anna ihn häufig während seiner Arbeitszeit besuchte. Wie es dazu kam, dass ihr Vater nicht mehr im Restaurantbetrieb, sondern als Postautochauffeur arbeitet, hat sie nicht erzählt.

Anna hat eine Hörschwäche, weswegen sie tiefe Töne nur schlecht hören kann. Aus diesem Grund klären sie und ihre Eltern ab, ob sie ein Hörgerät braucht. Ihr leidenschaftliches Hobby ist das Ballett. Sie hatte in der vierten Klasse der Primarschule die Möglichkeit, an eine professionelle Tanzschule zu wechseln, die mit der Matura abschliesst. Damals hatte sie sich jedoch gegen diese Ausbildung entschieden. Nach Abschluss der obligatorischen Schule wird sie erneut die Möglichkeit haben, an eine Tanzschule zu wechseln, um professionelle Tänzerin zu werden.

Anna hat aufgrund ihrer Noten die Möglichkeit, in das Gymnasium zu wechseln. Sie erzählt, dass sie in ihrer Klasse bis zu der vierten Jahrgangsstufe den allgemeinen Schulstoff lernte und der Lehrer den Schülerinnen und Schülern ab der fünften Klasse stets aufzeigte, dass sich die Arbeitsweise in der Berufswelt verändern werde. So lebten sich die Schülerinnen und Schüler langsam in die Berufswelt ein. In der ersten KOS A hätten sie zudem im Unterricht die Berufswahl thematisiert. Anna erzählt, dass sich die Schülerinnen und Schüler im Rahmen des Unterrichts über die verschiedenen Berufe informieren konnten (unter anderem besuchten auch berufstätige Personen den Unterricht, um von ihren beruflichen Erfahrungen zu berichten). Ferner fanden laut Anna unterschiedliche Veranstaltungen in der Schule statt, die den Schülerinnen und Schülern ebenfalls helfen sollten, sich über die unterschiedlichen Berufsausbildungen zu informieren. Zum Zeitpunkt des Gespräches plante sie, eine Hotelfachausbildung in Form einer dualen Berufsbildung zu absolvieren.

Das Gespräch mit Anna musste nach etwa 50 Minuten kurzerhand abgeschlossen werden, da sie in der darauffolgenden Schullektion eine Prüfung schreiben musste. Aus diesem Grund konnten wir uns nicht mehr über den Übergang in die Sekundarschule im Anschluss an die Primarschule unterhalten, wie es im Leitfaden vorgesehen war.

### Das regionale Bildungssystem im Kanton A: einige Eckdaten

Alle Orientierungsschulen des Kantons A sind entweder integrativ<sup>38</sup> oder kooperativ<sup>39</sup> organisiert. Alternativ zu diesen Schulen wird das Progymnasium als Langzeitgymnasium geführt. Die Informationsbroschüre des *Kantons A* (2012: 4f.) zeigt auf, dass die kantonale Orientierungsstufe üblicherweise mit der Aufnahme einer beruflichen Grundbildung endet, während im Langzeitgymnasium der Weg acht Jahre dauert und direkt mit der Matura abschliesst. Ein Wechsel von der Orientierungsschule an das Gymnasium ist zwar möglich, aber nicht üblich. Die kantonale Bildungsstatistik zeigt, dass zwischen 2001/2002 und 2011/2012 etwa 19 % der Primarschülerinnen und Primarschüler in das Langzeitgymnasium übertraten, etwa 46 % der Abgängerinnen und Abgänger traten in das Schulniveau mit erweiterten Ansprüchen und 35 % in das Niveau mit Grundanforderungen über.<sup>40</sup> Auf der Sekundarstufe II besuchten während der Jahre 2000/2001 bis 2011/2012<sup>41</sup> mehr als 25 % aller Schülerinnen und Schüler des *Kantons A* das Gymnasium, so dass der *Kanton A* im gesamtschweizerischen Vergleich einen der grössten Anteile an Gymnasiastinnen und Gymnasiasten aufwies.

Eine Fachmittelschule wird im *Kanton A* nicht angeboten. Mit den öffentlichen Verkehrsmitteln könnte diese Schule jedoch in etwa 40 Minuten in einem anderen Kanton erreicht werden. Während der Jahre 2008 und 2011 besuchten zwischen 0.5 % bis 0.7 % der Schülerinnen und Schüler eines Jahrgangs auf der Sekundarstufe II eine Fachmittelschule in einem anderen Kanton. Die Handels-, Wirtschafts- und Informatikmittelschule werden im Schulkanton ebenfalls nicht angeboten und sind statistisch vernachlässigbar.<sup>42</sup> Entsprechend der hohen Maturitätsquote besuchen vergleichsweise wenige junge Männer und Frauen eine Berufsbildung in Form einer zwei- oder dreijährigen dualen oder vollzeitschulischen Ausbildung.

Das regionale Bildungssystem, in welchem Anna ihren Übergang gestaltet, zeichnet sich durch eine relativ hohe Maturitätsquote und einen eher kleinen Anteil an Jugendlichen in der Berufsbildung aus. Wichtig ist ferner, dass die Fachmittelschule sowie die Handels-, Informa-

---

<sup>38</sup> Das integrierte Strukturmodell auf der Sekundarstufe I führt Stammklassen ohne Selektion. Das bedeutet, dass Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Leistungsniveaus die gleiche Klasse besuchen. Einzelne Fächer besuchen sie jedoch in anforderungsdifferenzierten Niveaugruppen (vgl. Beschreibungen in Kapitel 2).

<sup>39</sup> Das kooperierte Strukturmodell auf der Sekundarstufe I führt leistungsorientierte Stammklassen mit anforderungsdifferenzierten Leistungsniveaus in einzelnen Fächern (vgl. Beschreibungen in Kapitel 2).

<sup>40</sup> Eigene Berechnungen auf der Grundlage kantonaler Statistik (*Kanton A*) für die Jahre 2001/02 bis 2011/12. Mit Hilfe der statistischen Zahlen versuche ich, das Bildungsangebot annäherungsweise zu charakterisieren.

<sup>41</sup> Eigene Berechnungen mit folgenden Daten des Bundesamts für Statistik: Statistik der Schülerinnen und Schüler nach Geschlecht, Kanton und Bildungsweg für die Jahre 2000/01 bis 2011/12.

<sup>42</sup> Die Informationsbroschüre zu den Ausbildungswegen nach Abschluss der obligatorischen Schule des Kantons A führt diese speziellen Mittelschulen nicht als Bildungsweg auf (Amt für Volks- und Mittelschulen und Amt für Berufsbildung, 2012: 6).

tik- und Wirtschaftsmittelschulen aus statistischer Sicht vernachlässigbar sind, da nur ein sehr geringer Anteil der Schülerinnen und Schüler des Kantons A eine dieser Ausbildungen in einem angrenzenden Kanton besucht. Die gymnasiale Matura und die berufliche Grundbildung sind im *Kanton A* folglich die wichtigen Bildungsgänge.

### Annas subjektive Wahrnehmung des Bildungsangebots

Anna kennt das Bildungsangebot gut. Das lässt sich daran erkennen, dass sie viele unterschiedliche Wege des Bildungsangebots nennen und einige Ziele und Inhalte beschreiben konnte, obwohl sie erst die vorletzte Klasse der kooperativen Orientierungsschule besuchte. Sie erklärte, dass sie nach Abschluss der obligatorischen Schule sowohl eine berufliche Grundbildung als auch das Gymnasium besuchen kann, weil sie den Schultyp mit erweitertem Anforderungsniveau besucht (KOS A). Wie oben beschrieben, wird das Gymnasium im *Kanton A* als Langzeitgymnasium geführt. Das bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler normalerweise nach Ende der sechsten Jahrgangsstufe in das Untergymnasium übertreten, jedoch besteht formal die Möglichkeit, nach der siebten und nach der achten Jahrgangsstufe von der Orientierungsschule (KOS A) in das Untergymnasium zu wechseln. Anna erzählte allerdings, dass der Lehrer im Unterricht erklärt hat, dass für sie und ihre Mitschülerinnen und Mitschüler diese Möglichkeit zwar bestehe, jedoch empfehle er den Schulwechsel nur, wenn sie sehr gute Schulleistungen zeigten, da diese Schule insbesondere dann sehr streng sei, wenn sie erst ab der zweiten beziehungsweise ab der dritten Oberstufe besucht werde.

Ferner schilderte sie, dass „weiterführende Schulen“ besucht werden können, an welchen ebenfalls die berufliche Grundbildung absolviert wird. Sie kenne diese Ausbildung, weil sie eine Freundin habe, die eine Berufslehre als kaufmännische Angestellte an einer dieser Schulen gemacht habe. Es bleibt unklar, um welche Schulen es sich genau handelt und wo sich diese befinden. Sie ging davon aus, dass es noch andere weiterführende Schulen gibt, an denen die berufliche Grundbildung vollzeitschulisch erlernt werden kann, allerdings konnte sie keine mit Namen nennen. Auf Nachfrage sagte Anna, dass sie über die weiterführenden Schulen im Unterricht bislang noch nicht informiert wurde.

Bei der Berufslehre handelt es sich nach Annas Meinung um eine Ausbildung, bei welcher ein Beruf erlernt wird. Die Berufslehre kann zusammen mit der Berufsmatura abgeschlossen werden. Mit der Berufsmatura habe sie den gleichen Abschluss wie die Absolventen und Absolventinnen des Gymnasiums, jedoch mit dem Vorteil, mit dem Erwerb des Fähigkeitszeugnisses bereits praktische Erfahrungen im Beruf gesammelt zu haben. Üblicherweise schliessen an diese Ausbildung weitere Ausbildungen an. Anna erklärte, dass zusätzlich die Möglichkeit

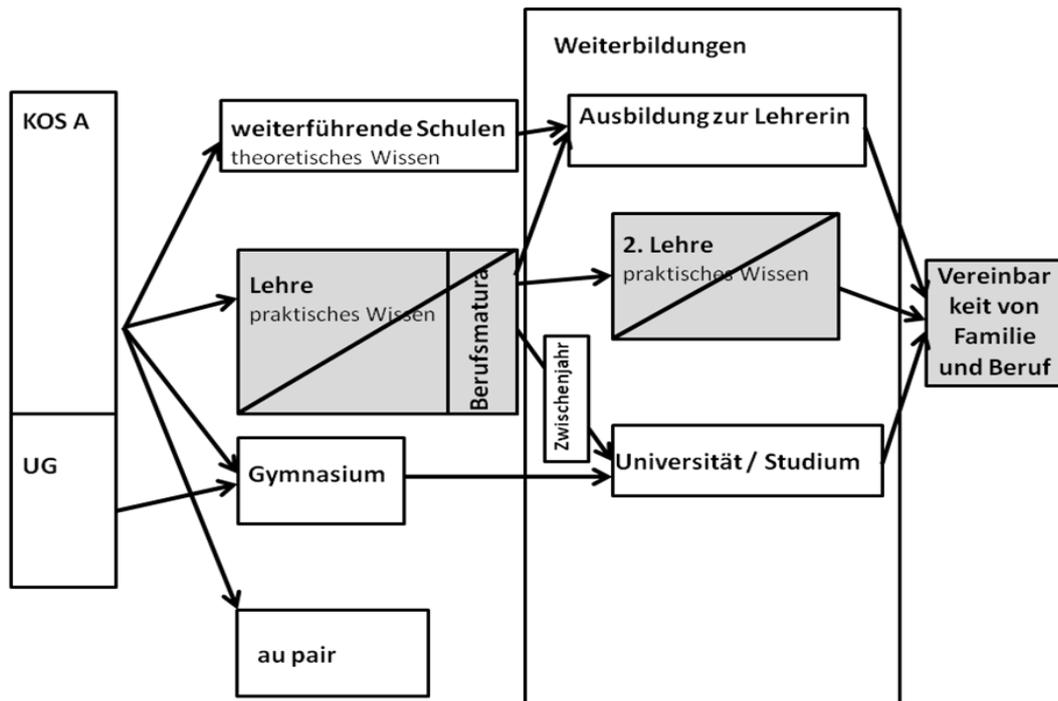
besteht, die Berufslehre in der französischsprachigen Schweiz zu absolvieren, um sich auf diese Weise zusätzliche Sprachkenntnisse anzueignen („Fremdsprachenlehre“).

Ferner steht Anna im Anschluss an die KOS A ihrer Meinung nach die Möglichkeit offen, ein Jahr *au pair* in der Westschweiz zu verbringen. Das Ziel dieses Aufenthalts sei dasselbe wie jenes der „Fremdsprachenlehre“: Fremdsprachenkenntnisse zu verbessern.

Nach Abschluss der Sek-II-Ausbildung bestehe nach manchen Ausbildungsberufen die Möglichkeit, eine weitere beruflich organisierte Ausbildung anzuhängen, um eine bessere berufliche Position zu erreichen. Zudem ist es auch möglich, wie Anna erklärte, eine zweite oder eine dritte Berufslehre an ein abgeschlossenes eidgenössisches Fähigkeitszeugnis anzuhängen.

Der Abschluss der gymnasialen Matura berechtige die Schülerinnen und Schüler, ein Studium zu absolvieren. Zugleich sei es auch möglich, die Berufsmatura abzuschliessen, ein Jahr vollzeitschulische Ausbildung anzuhängen und anschliessend an die Universität zu wechseln. Dieser Weg eröffne für Absolventinnen und Absolventen einer Berufsausbildung den Zugang zu der Universität. Manche Ausbildungen im Anschluss an die Sekundarstufe II seien auch ohne dieses zusätzliche Jahr schulischer Bildung zu erreichen. Anna nennt in diesem Zusammenhang die Ausbildung zur Lehrerin.

Die Abbildung 3 zeigt die visuelle Darstellung des Bildungsangebots, wie Anna es beschrieb. Die grau markierten Vierecke weisen darauf hin, dass Anna die entsprechenden Ausbildungen mit Geschlechterstereotypen verbindet. Die diagonale Linie soll markieren, dass innerhalb dieser Ausbildungen zwischen männer- und frauentypischen Ausbildungen unterschieden wird. Es handelt sich also um Berufsgruppen, für die sich entweder Frauen oder Männer eignen.



**Abbildung 3:** Case Display für Annas Wahrnehmung des Bildungsangebots (eigene Darstellung)

Anna verbindet das Ausbildungsangebot auf unterschiedliche Weise mit Geschlechterstereotypen. Einerseits beschrieb sie berufliche Tätigkeiten, von denen sie erwartet, dass sie auf dem Arbeitsmarkt ausgeübt werden, als männer- oder frauentypisch. Die Ausbildungen, welche zu spezifischen beruflichen Beschäftigungen führen, nimmt Anna nur dann als vergeschlechtert wahr, wenn die Wissensvermittlung praxisorientiert ist und die beruflichen Tätigkeiten bereits im Rahmen der Ausbildung ausgeführt werden. Andererseits empfindet Anna das Bildungssystem als durchlässig und offen, so dass nach den Ausbildungen auf der Sekundarstufe II diverse Bildungswege angeboten werden, mit denen ein eingeschlagener Weg und die damit verbundenen Geschlechterrollen revidiert werden können. Zudem hat das Bildungssystem aus Annas Sicht die Funktion, die Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu vereinfachen, indem nach der ersten postobligatorischen Ausbildung weitere Abschlüsse erworben werden können, die nach einer Kinderpause den Wiedereinstieg in den Arbeitsmarkt ermöglichen.

*Geschlechtstypische Merkmale werden dem Beruf und der Berufsbildung zugeschrieben*

Die verschiedenen Ausbildungsbereiche im Ausbildungssystem richten sich in Annas Augen grundsätzlich gleichermassen an Schülerinnen und Schüler, jedoch unterscheiden sich die persönlichen Eigenschaften, Fähigkeiten und Interessen der Personen, die Ausbildungen aus diesem Angebot wählen müssen. Sie hat den Anspruch, dass die zukünftige berufliche Tätig-

keit diesen persönlichen Eigenschaften, Fähigkeiten und Interessen entsprechen soll. Aus diesem Grund richtet sie ihren Blick im Prozess der Ausbildungsfindung stark auf die berufliche Tätigkeit, die sie auf dem Arbeitsmarkt in unterschiedlichen Berufen erwartet. Ihrer Meinung nach haben die unterschiedlichen Bildungswege lediglich einen funktionalen Charakter. Das bedeutet, dass mit der Berufswahl (explizit die Wahl des Berufs) entschieden wird, welche Ausbildung im Anschluss an die obligatorische Ausbildung begonnen werden muss, um am Ende den gewünschten Beruf erlernen zu können. Als Beispiel nennt Anna den Arztberuf: Wenn man weiss, dass man Arzt werden will, wählt man das Gymnasium als Anschlusslösung und studiert anschliessend Medizin. Wenn jedoch kein bestimmter Beruf gewünscht wird, der die Matura voraussetzt, muss das Gymnasium nicht besucht werden. Die Ausbildung hat in dieser Logik keinen Selbstzweck. Im besten Fall kennen die Individuen, Annas Meinung nach, ihren Wunschberuf, bevor sie ihre Ausbildung auf der Sekundarstufe II beginnen, um den entsprechenden Weg einschlagen zu können. Anna nimmt nicht die Ausbildungsangebote selbst als vergeschlechtlicht wahr, sondern die Berufe auf dem Arbeitsmarkt. Sie verlegt die Geschlechtersegregation auf dem Arbeitsmarkt folglich gewissermassen in das Bildungssystem vor. Das führt dazu, dass vor allem Ausbildungen, die mit spezifischen Berufen verbunden werden, als vergeschlechtlicht wahrgenommen werden. Da in Berufslehren arbeitsmarktrelevante Tätigkeiten erlernt und ausgeübt werden, verbindet sie diese Ausbildungen am stärksten mit Geschlechterstereotypen, und zwar für schulisch und beruflich organisierte Ausbildungen gleichermaßen. Das bedeutet, dass sie vor allem die berufliche Grundbildung als männer- beziehungsweise frauentypisch beschreibt. Sie erklärt die Zuweisung der Berufe zum einen oder zum anderen Geschlecht damit, dass sich Frauen und Männer biologisch bedingt durch spezifische Eigenschaften und Fähigkeiten auszeichnen, die sie dann besonders gut für geschlechtstypische Berufe qualifizieren. Das unten stehende Zitat zeigt beispielhaft, wie Anna persönliche Eigenschaften und Fähigkeiten mit Tätigkeiten verknüpft, die in manchen Berufen auf dem Arbeitsmarkt verlangt werden. Sie beschreibt das Wesen einer Schulfreundin und erklärt, durch welche Eigenschaften sie sich für handwerkliche Berufe eignet, die üblicherweise von Jungen ergriffen werden:

*„Also ja, sie [Schulfreundin] hat halt-, sie ist halt nicht gerade mager [lacht], ja, aber sie ist nicht fest oder so, aber man sieht ihr einfach an, sie ist, sie ist-, ja, ich weiss auch nicht. Es-, oder sie schminkt sich auch nicht und so, sie ist halt eher-, ja, jemand-, man sieht ihr halt an, ja, die kann arbeiten oder also die-, ja, die. Ja, ich weiss es auch nicht, man sieht es ihr einfach an, und auch wenn du mit ihr redest und so. Also, sie ist eine sehr liebe, wir sind auch mit ihr zusammen und alles, aber ja, sie hat halt recht ehm ..., ..., ja einfach das-, oder auch wenn es ums Schaffen geht, irgendwie mit Pult raus tragen oder so. Sie kann halt gerade anpacken und so, das. Ja, also, ich sehe sie sehr in einem*

*handwerklichen Beruf. # Und ich denke auch, weil die Familie zu Hause-, ja, weil sie buuret<sup>43</sup> und ihr Bruder ist auch immer auf dem Feld und eh der kommt immer bei uns mit dem Traktor vorbei. Und ja, ich denke dass-, sie wurde schon damit geboren, also ja. Es ist halt schon, wenn man so lebt. Ja“.*  
(Anna, 471-481)

Dieses Zitat weist zudem darauf hin, dass die persönlichen Eigenschaften und Fähigkeiten aus Annas Sicht auch stark von der Physis abhängig sind. Sie sagte zum Beispiel, dass ihre Schulfreundin eher kräftig gebaut sei und deswegen „arbeiten kann“. Mit dieser Aussage spricht sie die Körperkraft an, die ihre Schulfreundin hat und diese wiederum für handwerkliche Berufe qualifiziert. Auf diese Weise äusserte sich Anna zwar nicht direkt zu männer- und frauentypischen Eigenschaften, allerdings brachte sie mit dem Nebensatz, „oder sie schminkt sich auch nicht“ ein Rollenbild der Frau zur Sprache, welchem ihre Schulfreundin nicht entspricht.

### *Geschlechtstypische berufliche Tätigkeiten, offenes Bildungssystem und Weiterbildungen*

Das Bildungssystem bietet Annas Meinung nach diverse Möglichkeiten, um neue Wege einzuschlagen. Sie beschrieb das Angebot als offen, insofern die Entscheidung, die sie am Ende der obligatorischen Ausbildung treffen muss, später revidiert werden könnte, falls sie ihre Meinung bezüglich ihres gewünschten Berufs auf dem Arbeitsmarkt noch ändern würde. Sie erklärte zum Beispiel, dass der Berufsmaturitätsabschluss der gymnasialen Matura entspricht, auch wenn die Bildungsschwerpunkte der Ausbildungen woanders liegen. Anna ist es wichtig, dass ihr im Anschluss an die Ausbildung auf der Sekundarstufe II weiterhin viele Wege offen stehen, da sie sich für weitere schulisch oder beruflich organisierte Ausbildungen interessiert, jetzt aber noch nicht entscheiden kann, ob sie eine weiterführende Ausbildung beziehungsweise welche weiteren Ausbildungen sie an die erste anhängen möchte.

Im Interview spricht Anna stets von Weiterbildungen. Sie meint damit Ausbildungen unterschiedlicher Arten, die im Anschluss an die erste postobligatorische Ausbildung absolviert werden können:

*„[...] jetzt zum Beispiel im KV gäbe es da etwa fünf Möglichkeiten, also wirklich sehr viel. Aber, also ja, ich weiss jetzt diese Namen nicht mehr so ganz. Ehm, ja, das-, ja, ich glaube, auch mein Vater sagte schon, dass er sich hätte weiterbilden sollen. Auch auf dem KV und ja, da wo es auch so viele Möglichkeiten gibt und ja, das ist mir auch einfach wichtig. Und bei der Tänzerin wäre es halt schon nicht-, irgendeinmal bist du einfach Tänzerin und dann musst du*

---

<sup>43</sup> Das Schweizerdeutsche Dialektwort „buuret“ bedeutet, auf einem Bauernhof zu arbeiten

*einfach immer weiter trainieren, aber etwas Höheres gibt es halt nicht mehr, also in dem Bereich. Und, ehm, bei Hotelfachfrau müsste man dann einfach noch eine zweite Lehre machen, also zum Beispiel Koch oder so. Das wäre ja dann-, also, ja, ich kenne jetzt eine, die hat auch Hotelfachfrau gemacht und die hat Koch gelernt, die hat Serviceangestellte gelernt, also etwa vier Lehren, alles in dem Bereich und das ist einfach-, in dem Bereich kannst du mega viel lehren. Aber nicht unbedingt einfach eine Weiterbildung. # Aber einfach viele ähnliche Berufe. [ja], ja.“ (Anna, 280-292)*

Anna verwendet den Begriff *Weiterbildung* für Ausbildungen nach der kaufmännischen Lehre und betrachtet Zweit- oder Drittlehren ebenfalls als weiterführende Ausbildungen, welche sie beruflich weiterbringen können. An einer anderen Stelle nennt sie zudem das Studium im Tertiärbereich als weitere Ausbildungsmöglichkeit. Den Begriff *Weiterbildungen* verwendet sie folglich nicht nur für Ausbildungen, welche sie vertikal (höhere Bildungsebene), sondern auch horizontal (andere berufliche Tätigkeiten) besser qualifizieren.

Aus Annas Sicht sind auch die weiterführenden Ausbildungsangebote nach der ersten postobligatorischen Ausbildung<sup>44</sup> nicht explizit mit Geschlechterstereotypen verbunden. Es sind, wie bei den Ausbildungen auf der Sekundarstufe II, wiederum die beruflichen Tätigkeiten und die Berufe selbst, welche sie als männer- oder frauentypisch beschreibt. Sie verbindet jedoch andere geschlechtstypische Vorstellungen, die nicht direkt mit Bildungsinstitutionen des Bildungsangebots verknüpft sind, mit weiterführenden Ausbildungen: Ihrer Meinung nach begünstigt eine höhere Bildung den Wiedereinstieg in den Arbeitsmarkt nach einer allfälligen Kinderpause. Das bedeutet, dass es Anna als selbstverständlich betrachtet, als Frau später für die Familien-, Betreuungs- und Hausarbeit zuständig zu sein. Diese Vorstellung von der zukünftigen Aufgabenaufteilung veranlasst sie, unterschiedliche Bildungsangebote zu nutzen, um sich nach der Kinderpause bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu verschaffen. Ferner lohnen sich Weiterbildungen ihrer Meinung nach aber nicht nur in Bezug auf die Arbeitsmarktchancen, sondern auch in Zusammenhang mit der finanziellen Situation. Sie geht davon aus, dass sie durch Investition in Bildung ihr Gehalt steigern kann. Der Tertiär- und Weiterbildungsbereich hat Annas Meinung nach unter anderem die Funktion, sie als Frau bei der Vereinbarkeit von Familie und Beruf zu unterstützen. Gleichzeitig betont sie die persönliche Entwicklung, die sie vorantreiben möchte, indem sie weitere Ausbildungen absolvieren möchte.

---

<sup>44</sup> Damit sind alle Ausbildungen gemeint, die Anna *Weiterbildung* nennt.

### Annas Vorgehen im Prozess der Ausbildungsfindung

Im Prozess der Ausbildungsfindung antizipiert Anna oft zukünftige Situationen. Sie stellt sich zum Beispiel vor, welche Tätigkeiten in unterschiedlichen Berufen auf dem Arbeitsmarkt ausgeführt werden und inwiefern sie Eigenschaften und Fähigkeiten mitbringt, um die betreffenden beruflichen Tätigkeiten gut ausführen zu können. Aus diesem Grund hat sie sich intensiv mit ihren Stärken und Schwächen beschäftigt und diese mit diversen beruflichen Anforderungen verglichen:

*„Ehm, ich bin ordentlich [lacht], ich kann gut mit Menschen umgehen. Ehm, ich sei freundlich, sagten mir viele, also, wir redeten auch viel mit anderen und so. # Und eh ..., ..., ... ja, hilfsbereit, aber-, ja, nicht so, also, ja so, nicht so eh zuverlässig, also, wenn es darum geht, eh, wenn wir auf morgen mega viele Hausaufgaben haben, dann muss ich jeden Tag-, frage ich noch ein Mal meine Kollegin, ob ich alles aufgeschrieben habe und so. Und das ist halt nicht so meine Stärke. Also, ich glaube, es wäre jetzt nicht so meins, wenn ich zum Beispiel Züge, eh diese Linien schreiben müsste und dass kein Zug mit einem anderen zusammenstösst und so. Ich glaube, das wäre nicht meins, ich glaube, das wäre zu viel Anstrengung und so. Und, ehm, ja, dann habe ich eine Hörschwäche, also, wir sind jetzt am Abklären, ob ich ein Hörgerät brauche. Und das ist einfach bei tiefen Tönen, und die sagten mir auch einfach, ich solle nicht einen Beruf wählen, in dem ich zum Beispiel irgendwie-, in dem ich sehr gut zuhören können muss.“ (Anna, 258-269)*

In diesem Zitat beschreibt Anna, wie sie sich selbst einschätzt und welche Stärken und Schwächen sie auszeichnen. Darüber hinaus vergleicht sie diese Selbsteinschätzung mit möglichen Aufgaben, die in bestimmten Berufen gelöst werden müssen. Beschäftigungen, für die sie die Voraussetzungen nicht erfüllt, kommen für sie nicht in Frage. Um für sich herauszufinden, ob sie die beruflichen Anforderungen erfüllen kann, versetzt sie sich im Prozess der Ausbildungsfindung in unterschiedliche zukünftige berufliche Situationen und prüft, ob ihre Eigenschaften und Fähigkeiten zu den Anforderungen passen. Im Interview wird deutlich, dass sich Mädchen aus Annas Sicht durch andere Fähigkeiten und Eigenschaften auszeichnen als Jungen, weswegen manchen beruflichen Tätigkeiten typischerweise Frauen beziehungsweise Männer nachgehen. Auf diese Weise ordnet Anna Tätigkeiten entweder dem einen oder dem anderen Geschlecht zu. Das bedeutet, dass berufliche Tätigkeiten Eigenschaften erfordern, die entweder Mädchen oder Jungen eher aufweisen. Das Bildungssystem spielt dabei, wie bereits erwähnt, eine eher untergeordnete Rolle. In erster Linie versucht Anna, eine berufliche Beschäftigung zu finden, die zu ihren Eigenschaften passt, um anschliessend den Bildungsweg einzuschlagen, der dahin führt.

### *Allgemeinbildung oder Berufsbildung?*

Wie weiter oben beschrieben, möchte sich Anna möglichst viele Bildungswege offenhalten, weswegen sie sich für die ausbildungsbegleitende Berufsmatura interessiert. Wie bereits erwähnt, entsprechen sich die gymnasiale Matura und die Berufsmatura Annas Meinung nach. Die Berufsmatura bringe allerdings den Vorteil mit sich, dass sich das schulische Wissen zusammen mit einem eidgenössischen Fähigkeitszeugnis angeeignet werden kann:

*„Ehm, ja einfach die Matura alleine oder-, ja, ich glaube, es gibt ganz viel, aber ja, weil-, das interessiert mich halt nicht so, ich will lieber auch was Praktisches machen gerade nebenbei [...] Also, die Matura alleine möchte ich eigentlich nicht unbedingt machen, das ist mir auch-, also, das sagen sehr viele Leute, dass wenn einfach ein paar die Matura gemacht haben, die wissen sehr viel, aber wenn sie dann was machen sollten, haben sie dann einfach keine Erfahrung und wissen nicht, wie man das machen sollte. Und das will ich einfach, dass wenn ich die Matura mache, dann mache ich noch einen Beruf nebenbei. # Also, dann heisst es dann Berufsmatura, also Berufsmatura.“ (Anna, 53-58)*

In diesem Zitat wird deutlich, dass Anna die Berufsmaturität als lohnenswerter einstuft, weil sie sowohl den Abschluss erwerben kann, der den Zugang zu den Hochschulen eröffnet, als auch berufliche Erfahrungen sammeln kann. Sie überlegt sich also, wie viel Nutzen die beiden Ausbildungen bringen und entscheidet sich für die rentablere. Eine weitere Aussage zu einem späteren Zeitpunkt im Interview bestätigt die Annahme, dass Anna im Prozess der Ausbildungsfindung rationale Überlegungen anstellt:

*„Und das ist halt-, das finde ich schon das Beste, wenn du ans Gymi gehst, wenn du schon genau weisst, ich w-, ich mache einen Beruf, für den man die Matura haben muss. Aber, ich habe halt-, also, ich hätte auch ans Gymi können, aber ich habe halt, ja, ich wusste nicht genau, was ich lernen will, und meine Mutter sagte, wenn du nachher trotzdem einen Beruf lernen möchtest, bei dem du die Matura nicht brauchst, bringt es nichts, wenn du jetzt ans Gymi gehst und nachher lernst du einen Beruf, bei dem man es nicht braucht. Und dann mache ich dann gescheiter einfach dann, wenn ich einen Beruf lernen möchte, für den ich die Matura brauche, kann ich dann ja die Matura machen. Und ja, darauf-, das habe ich halt auch sehr geschaut, ob ich, ja, ob ich jetzt wirklich etwas studieren möchte, wo ich die Matura bräuchte.“ (Anna, 394-403)*

Sie erzählte, dass sich die gymnasiale Matura nur lohne, wenn ein Beruf erlernt wird, der ein universitäres Studium erfordert. Da Anna noch nicht entschieden hat, welchen Beruf sie später ausüben möchte, schliesst sie die gymnasiale Matura als Möglichkeit aus. Ihre Mutter bestärkt sie darin, grosse Investitionen zu meiden, wenn die Gefahr besteht, dass sie sich nicht auszahlen werden. Die Berufsmaturitätsausbildung hingegen wird von Anna als lohnender Weg betrachtet, weil damit sowohl das eidgenössische Fähigkeitszeugnis erworben als auch der Zugang zu den Fachhochschulen eröffnet werde. Ob sie diesen Zugang später nutzen wird oder nicht, kann sie jetzt noch nicht entscheiden. Sie erzählte weiter, dass sie noch immer die Möglichkeit haben werde, an einer Universität zu studieren, wenn sie ein Zwischenjahr<sup>45</sup> absolviert. Die Berufsmaturität ermögliche ihr folglich, sich auch später für andere oder weiterführende Ausbildungen zu entscheiden, so dass sie sich im Anschluss an die obligatorische Schule noch nicht definitiv auf eine bestimmte zukünftige berufliche Beschäftigung festlegen muss.

### *Der Blick in die Zukunft*

Bezüglich des Blicks in die Zukunft ist der Fall Anna einzigartig. Bei keiner anderen befragten Person lassen sich im Zusammenhang mit der Ausbildungsfindung derart konkrete Äusserungen zur Zukunft – in Form von Vorstellungen zur eigenen Familie und von deren Vereinbarkeit mit der Arbeit – finden. Wie sie ihre Bildungslaufbahn in mittelfristiger Zukunft gestalten wird, lässt sie offen, Vorstellungen zu ihrer längerfristigen Zukunft sind jedoch vorhanden. Wie bereits im Abschnitt zu Annas Wahrnehmung des Bildungsangebots beschrieben, sieht sie sich in der Zukunft als Mutter, die ihre Arbeitsstelle verlassen wird, um ihre Kinder zu erziehen. Ferner möchte sie wieder erwerbstätig sein, wenn ihre Kinder „draussen sind“:

*„[...] weil wenn ich mit 30, sagen wir jetzt mal, ich hätte ein Kind, und dann wenn die Kinder dann wieder draussen sind und ich möchte wieder arbeiten gehen, dann muss ich einfach etwas-, eine Lehre oder eine Schule machen, weil, ich kann ja dann nicht mehr Tänzerin, also, ja. Und das ist einfach ein bisschen ein Nachteil, das habe ich mir auch schon überlegt, weil meine Ballettlehrerin, die hat jetzt auch-, die Kinder sind schon fast alle draussen, und sie arbeitet jetzt einfach irgendwo in einem Kiosk und halt als Ballettlehrerin [...] Also, ich denke, das wäre sicher einfacher [wenn ich eine Hotelfachausbildung abschliesse], weil man ja auch mit 50 noch auf dem Beruf arbeiten*

---

<sup>45</sup> Mit dem *Zwischenjahr* ist die Ergänzungsprüfung Passerelle ‘Berufsmaturität - universitäre Hochschulen’ gemeint.

*kann, auch wenn man eine Pause gemacht hat. Vielleicht muss man dann einfach ein paar Auffrischkurse machen, oder so. Ja, aber ich denke, das wäre einfacher, als wenn du Tänzerin lernst, wieder einen Beruf zu finden.“ (Anna, 341-357).*

Diese Passage zeigt einerseits, wie sie ihre Rolle als Frau hinsichtlich der Kinderbetreuung wahrnimmt und andererseits, welche Gedanken sie sich zum Wiedereinstieg in den Arbeitsmarkt macht. Sie wägt ab, ob ihre Chancen als Tänzerin oder im Hotelfach grösser sind, nach langer Kinderpause erneut eine Stelle zu erhalten. Sie erzählt, dass sie sich bereits intensiv mit ihren Möglichkeiten, nach der Mutterschaft wieder in den Arbeitsmarkt einsteigen zu können, beschäftigt habe. Sie nennt in diesem Zusammenhang ihre Mutter als Beispiel, die sich glücklich schätzen dürfe, nach langer Berufspause wieder eine Stelle erhalten zu haben:

*„Ja, also darüber [über die Vereinbarkeit von Familien- und Erwerbsarbeit bei der Berufsfindung] habe ich mir schon viele Gedanken gemacht und ich weiss eigentlich erst-, also, diese drei Berufe [Hotelfachangestellte, kaufmännische Angestellte, Tänzerin] weiss ich eigentlich erst seit einem halben Jahr oder etwa so. Und ich habe mir das davor schon-, also eigentlich schon lang überlege ich mir das, auch weil ich jetzt sehe-, meine Mutter jetzt-, sie hat auch s-, quasi nur Zahnarztgehilfin gelernt, oder? Und ist nachher auch auf Gastro und jetzt hatte sie Glück, dass sie-, sie kann jetzt ein Mal pro Woche, also einen Tag in der Woche kann sie arbeiten gehen. Und ich meine, sie sagte, sie hätte jetzt ein Riesen-Glück gehabt, weil, andere Chefs würden sie nicht nach 20 Jahren wieder nehmen, nur weil sie jetzt einmal diese Lehre gemacht hat oder irgendein Mal, oder #. Und das ist, ja, recht schwierig, denke ich. Und deswegen habe ich mir das auch sehr gut überlegt.“ (Anna, 364-373)*

Implizit wird durch diese Aussage auch deutlich, dass sie sich als zukünftige Mutter ausschliesslich um die Kinderbetreuung kümmern möchte und Teilzeitbeschäftigung folglich für sie keine Option darstellt. Sie strebt also an, später das traditionelle Rollenbild der Frau zu leben. Damit gleichzeitig aber gewährleistet werden kann, dass sie nach der Mutterschaft wieder in den Arbeitsmarkt einsteigen kann, möchte sie sich in jungen Jahren gut ausbilden. Sie gestaltet ihre Ausbildungsfindung so, dass später geschlechtstypische Rollenmodelle gelebt werden können.

Im Prozess der Ausbildungsfindung ist Anna ferner wichtig, dass die Ausbildung, die sie wählen wird, Möglichkeiten zur Weiterbildung bietet. Dabei spielen, neben der oben beschriebenen Verbesserung der Wiedereinstiegschancen in den Arbeitsmarkt, der Lohn und die Karriere ebenfalls eine wichtige Rolle.

*„Also, ja, wenn ich jetzt denke, Coiffeur, das ist super genial, zum Beispiel, aber da verdient man einfach etwa tausend Franken weniger, als wenn man Hotelfachfrau macht. # Sogar schon in der Lehre und das ist halt einfach, ja, ein extremer Unterschied. [...]“ (Anna, 420-422).*

Mit dieser Aussage macht Anna deutlich, dass sie sich durchaus auch mit dem Gehalt, das sie während der Lehre und nach Abschluss der Ausbildung verdienen wird, beschäftigt. Im weiteren Verlauf des Gesprächs erzählte Anna, dass ihr Vater sie auf Unterschiede in der Entlohnung hingewiesen und ihr deutlich gemacht habe, dass sie als Coiffeuse weniger verdienen werde als zum Beispiel im Hotelfach. Sie relativiert diese Aussage aber direkt im Anschluss an die Erzählung und betont, dass ihr Vater sie zwar darauf hingewiesen habe, auf den Lohn zu achten, dass dies aber nicht das einzige und entscheidende Kriterium für die Wahl des Berufs sein soll. Im Verlauf des Gesprächs wird dennoch deutlich, dass das Gehalt und die Entwicklungsmöglichkeiten in einem Beruf einen hohen Stellenwert für die Selektion der Berufe, die für Anna in Frage kommen, haben.

### *Die Findung eines Ausbildungsberufs*

In einem ersten Schritt hat Anna aus den oben genannten Gründen entschieden, im Anschluss an die obligatorische Ausbildung eine duale berufliche Grundbildung mit ausbildungsbegleitender Berufsmatura zu absolvieren. Die Passung zwischen (geschlechtstypischen) persönlichen Eigenschaften und Fähigkeiten und erwarteten beruflichen Tätigkeiten auf dem Arbeitsmarkt schränkt für Anna die Auswahl an möglichen Lehrberufen zusätzlich ein. Um aus der noch immer grossen Anzahl an optionalen Lehrberufen einen passenden zu finden, informiert sich Anna im Schulunterricht, im Berufsinformationszentrum und in ihrem sozialen Umfeld über die angebotenen Lehrberufe. Über das Berufsinformationszentrum erfährt sie, dass einige Ausbildungen in ihrer Wohnregion nicht angeboten werden. Als Beispiel nennt sie die Ausbildung zum *Arzt* beziehungsweise zur *Ärztin*, welche „hier“ (in ihrer unmittelbaren regionalen Umgebung) nicht vorhanden sei. Da sich Anna eine Lehrstelle in ihrer Wohnregion suchen möchte, beeinflusst das ländlich geprägte Lehrstellenangebot als Gelegenheitsstruktur die Ausbildungsfindung stark.

*„Also, ja, es ist halt einfach die Berufe, die wir hier kennen und nicht eh Arzt oder Chirurg oder solche Sachen, weil das kennen wir hier gar nicht wirklich, weil das nächste Spital von hier ist in [einem mittelgrossen Ort, etwa zehn Kilometer von ihrem Wohnort entfernt] [lacht], und das ist auch nicht wirklich ein grosses Spital. [...]“ (Anna, 532-538).*

Im weiteren Berufswahlprozess erkundigt sich Anna bei Personen in ihrem Umfeld. Sie versetzt sich im Gespräch mit anderen Personen immer wieder in andere Berufsrollen und testet diese an sich selbst (vergleicht sie mit ihren Eigenschaften und Fähigkeiten) sowie in ihrem sozialen Umfeld. Sie erzählte, dass ihr Lehrer einen Maurer in den Schulunterricht eingeladen habe, um von seinem Beruf zu erzählen. Im Anschluss an diese Berufsvorstellung hat sich Anna überlegt, ebenfalls eine Lehre als Maurerin zu beginnen. Sie hat diese Überlegung ihren Freundinnen mitgeteilt, die darauf eher kritisch reagiert haben und sie darauf hingewiesen haben, dass dieser Beruf nicht so gut zu ihrer Person passe:

*„Und, ja, einmal [lacht] mussten wir gerade alle, als da diese Maurer kamen. Sagten wir gerade alle, ou, Maurer, das wäre super und so [lacht] # #. Aber dann mussten wir auch sagen, ja, nein, zu dem und dem passt jetzt das sicher nicht, und da sagten sie auch, ja, Anna, aber zu dir passt das doch nicht, und da musste ich auch sagen, ja stimmt eigentlich. Das war halt nur so ein Furz<sup>46</sup> [lacht] #. Ja, und das ist halt auch sehr nützlich, wenn man mit anderen, die gleich weit sind, wie ich, wie das für sie ist, und so #, #. Ja, und ich glaube, wir freuen uns alle drauf [lacht].“ (Anna, 435-441)*

Diese Anekdote zeigt exemplarisch, wie Anna im Prozess der Berufsfindung unterschiedliche Berufsrollen in ihrem sozialen Umfeld testet und auf Rückmeldungen reagiert. Annas Eigenschaften und Fähigkeiten passen aus Sicht der Freundinnen nicht zu der Tätigkeit, die sie als Maurerin ausführen müsste. Aus diesem Grund löst sie sich wieder vom Gedanken, Maurerin werden zu wollen und bucht diesen Vorschlag als „Furz“ ab. Der Ausschnitt zeigt ferner, wie die Ausbildungsfindung prozesshaft abläuft. Zunächst stellt ein Maurer den Beruf in der Schule vor, was für Anna neue Perspektiven eröffnet (die Option, Maurerin zu werden). Anschliessend setzt sie sich gedanklich mit dieser Idee auseinander und thematisiert sie in ihrem sozialen Umfeld. Dieses wiederum äussert Skepsis, wodurch Anna bewegt wird, die Idee noch einmal zu überdenken. Anschliessend schliesst sie diese Ausbildungsmöglichkeit für sich persönlich wieder aus und setzt sich mit anderen Berufen auseinander. Das soziale Umfeld ist bei diesem Abtasten von Optionen in Annas Fall äusserst wichtig, da sie auf diese Weise auszuloten versucht, welche beruflichen Tätigkeiten für sie in Frage kommen.

Neben ihren Freundinnen beschreibt Anna auch den Vater als hilfreiche Unterstützung für die Berufsfindung. Durch ihn hatte sie schon mehrfach die Möglichkeit, Einblick in die Hotellerie zu erhalten. Wie sie erzählt, war sie schon als kleines Kind immer mit ihrem Vater in seinem Hotel, was ihr stets Freude bereitet und wodurch sie einen Einblick in dieses Beschäftigungsfeld erhalten habe. Zudem habe er ihr hilfreiche Hinweise gegeben. So habe er zum Beispiel

---

<sup>46</sup> „das war nur so ein Furz“ ist umgangssprachlich für ein unsinniger, seltsamer Einfall oder eine verrückte Idee

darauf hingewiesen, dass es wichtig sei, sich weiterzubilden und fundierte Fremdsprachenkenntnisse zu haben. Anna nimmt ihren Vater als unterstützend, wegweisend, aber nicht als bestimmend wahr. Er möchte seiner Tochter keinen bestimmten Beruf vorschlagen, sondern darauf hindeuten, dass die Beschäftigung Spass machen soll, schilderte Anna. Seine Tochter soll sich jeden Tag auf ihre Arbeit freuen können und eine Beschäftigung finden, die ihr gefalle. Gleichzeitig soll sie jedoch „auch ein bisschen auf das Einkommen achten“. Die Mutter scheint hingegen als Vorbild für die Familien-, Haus- und Betreuungsarbeit zu dienen. Dies zeigt sich dadurch, dass Anna stets ihre Mutter erwähnt, wenn es um die Vereinbarkeit von Familie und Beruf geht. Annas Eltern spielen in ihrem Ausbildungsfindungsprozess eine wesentliche Rolle. Der Vater stärker in Bezug auf die Wahl eines Berufs, die Mutter eher hinsichtlich der Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Anna projiziert die Laufbahn der Eltern auf ihre eigene und versucht auf diese Weise, ihre Zukunft auszuloten.

### Zusammenfassung und theoretische Interpretation

Die Bildungslandschaft, von der Anna umgeben ist, zeichnet sich durch eine hohe Bedeutung der gymnasialen Matura (hohe Maturitätsquote) auf der einen Seite und die dual organisierte Berufsbildung (hoher Anteil an Lernenden in dual organisierten Berufsbildungen) auf der anderen Seite aus. Stärker schulisch organisierte Ausbildungen werden im *Kanton A* kaum angeboten. Annas Beschreibung des sie umgebenden Angebots bezieht sich hauptsächlich auf die im Kanton angebotenen Bildungswege zur gymnasialen Matura und zum eidgenössischen Fähigkeitszeugnis, das mit der Berufsmatura abgeschlossen werden kann. Sie spricht zudem Berufsbildungen an, die rein schulisch organisiert sind, kann diese aber nicht genauer einordnen und beschreiben. Weiter äussert sich Anna zum Lehrstellenangebot, das in ihrer (ländlichen) Wohnregion etwas eingeschränkt sei. Auch wenn das Bildungsangebot vergleichsweise eingeschränkt ist und Anna diese Einschränkungen teilweise wahrnimmt und beschreiben kann, nimmt sie ihre Bildungsmöglichkeiten als sehr vielfältig wahr. Dies hängt unter anderem damit zusammen, dass das Bildungssystem aus ihrer Sicht Wegänderungen und Neuorientierungen in der Bildungslaufbahn ermöglicht.

Den Prozess der Ausbildungsfindung gestaltet Anna stark in Auseinandersetzung mit zukünftigen Möglichkeiten und Lebenssituationen. Das zeigt sich zum einen darin, dass der Prozess der Ausbildungsfindung aus ihrer Sicht mit dem Beginn der ersten postobligatorischen Ausbildung nicht abgeschlossen sei, sondern über längere Zeit andauern werde. In Zukunft möchte sie sich daher weiterhin damit auseinandersetzen, welchen Beruf sie später auf dem Arbeitsmarkt ausüben wird. Indem sie sich noch nicht auf berufliche Tätigkeiten festlegt, mit denen sie später auf dem Arbeitsmarkt beschäftigt sein wird, legt sie sich auch noch nicht auf

(eine) Geschlechterrolle(n) fest. Sie beschreibt diese Rollen als stark verbunden mit spezifischen beruflichen Tätigkeiten, für die einige Personen bessere Voraussetzungen mitbringen als andere. Typischerweise bringen Jungen andere Voraussetzungen mit als Mädchen und eignen sich dementsprechend für andere berufliche Tätigkeiten beziehungsweise Berufe als Mädchen. Sie hält sich die Option offen, sich während des weiter andauernden Ausbildungsfindungsprozesses immer wieder von Neuem in unterschiedliche Berufs- und Geschlechterrollen zu versetzen. Anna verbindet den Prozess der Ausbildungsfindung zum anderen mit ihrer persönlichen Zukunft, insofern sie die zukünftige Familien-, Haus- und Betreuungsarbeit bei der Suche nach einer Ausbildung berücksichtigt. Damit sie ihrer wahrgenommenen Rolle als Frau, die zuständig für diese Arbeit ist, gerecht werden kann und im Anschluss an die Kinderbetreuungsphase wieder in den Arbeitsmarkt einsteigen kann, strebt sie höhere Aus- und Weiterbildungen an.

Annas Vorgehen im Prozess der Ausbildungsfindung ist von entscheidungstheoretischen Überlegungen geprägt. Das heisst, dass sie sich meistens zunächst überlegt, welchen Nutzen sie von der Bildung im Vergleich zu den Kosten erwarten kann. Dabei berücksichtigt sie vor allem im Rahmen der Berufsfindung sozialisationsbedingte Vorstellungen von weiblichen beziehungsweise männlichen Eigenschaften, Fähigkeiten und Rollenmustern. In Bezug auf die Ausbildungsorganisation bevorzugt Anna die beruflich organisierte Berufsbildung, weil sie durch diese die Matura auf einem effizienteren Weg abschliessen kann als mit einer schulisch organisierten Ausbildung. Effizient ist die Berufslehre mit Berufsmatura, weil zwei Abschlüsse gleichzeitig erworben werden können und im betrieblichen Bereich der Ausbildung bereits Berufserfahrung gesammelt werden kann. Die Investition in die höhere Ausbildung und in berufliche Weiterbildungen in jungen Jahren lohnt sich aus Annas Sicht ebenfalls aus einer längerfristigen Perspektive, weil sie die Chancen auf einen erfolgreichen Wiedereinstieg in den Arbeitsmarkt nach einer längeren Kinderpause erhöhen. Sie nützt das Bildungssystem und das Bildungsangebot auf diese Weise, um ihre persönliche Lösung zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf (in Form von Abwesenheit vom Arbeitsmarkt, um die Kinder zu betreuen, und einem beruflichen Wiedereinstieg im Anschluss an diese Zeit) zu gestalten. Identitätstheoretische Überlegungen, das heisst, die gegenwärtige geschlechtliche Verortung der eigenen Person durch das Beginnen einer vergeschlechtlichten Ausbildung, lassen sich erkennen, insofern Anna versucht, berufliche Tätigkeiten zu finden, die später zu ihren persönlichen Eigenschaften und Fähigkeiten passen werden. Da die berufliche Tätigkeit auf dem Arbeitsmarkt, welche Annas zukünftige Geschlechtsrolle stark prägt, aber erst zu einem späteren Zeitpunkt festgelegt wird, kann nicht von einer Ausbildungsfindung gesprochen werden, die stark von identitätstheoretischen Überlegungen geprägt ist. Im Vergleich zu den zukunftsorientierten Kosten-Nutzen-Abwägungen sind schnelle, pragmatische Handlungen im Prozess der Ausbildungsfindung weniger bedeutend.

### 6.3.2 Typ II: Ausbildungsfindung mit Rückgriff auf vergangene Erfahrungen

Den Schülerinnen und Schülern, welche dem zweiten Typ zugeordnet wurden, stehen formal sowohl beruflich als auch schulisch organisierte Ausbildungen offen. Sie beschrieben ihre Ausbildungsmöglichkeiten im Prozess der Ausbildungsfindung jedoch als eher eingeschränkt (vgl. Tabelle 8). Diesem Typ wurden sechs Personen zugeordnet, von denen vier den Schultyp mit erweiterten Anforderungen und zwei die progymnasiale Abteilung besuchen. Die beiden Personen, welche sich in der progymnasialen Abteilung befinden, haben Zugang zu allen auf der Sekundarstufe II angebotenen Ausbildungen. Die anderen vier Personen sind formal dazu berechtigt, alle schulisch und beruflich organisierten Ausbildungen, jedoch nicht die gymnasiale Matura, zu beginnen. *Thomas*' Fall wird als Prototyp verwendet, um diesen Typ exemplarisch darzustellen.

*Jasmin* besucht den Sekundarschultyp mit erweiterten Anforderungen. Sie sagte, sie sehe sich der beruflichen Ausbildung noch nicht gewachsen, weil sie die Anforderungen, die an die Lernenden gestellt würden, noch nicht erfüllen könne. Aus diesem Grund kämen für sie nur schulisch organisierte Ausbildungen in Frage. Die Handelsmittelschule entspreche eher den Interessen der Jungen, deswegen interessiere sie sich für die Fachmittelschule. Während der vergangenen Schuljahre habe sie feststellen können, dass die schulische Arbeitsweise gut mit ihrem Wesen übereinstimmt, deswegen möchte sie eine postobligatorische Ausbildung beginnen, die gleichermassen organisiert ist.

*Raffael* besucht ebenfalls den Schultyp mit erweiterten Anforderungen und interessiert sich nur für schulisch organisierte Ausbildungen, weil ihn diese Organisationsform seiner Meinung nach vor Unsicherheiten bewahren könne. Denn der Eintritt in den Arbeitsmarkt bringe das Risiko mit sich, unerwarteterweise arbeitslos beziehungsweise ausbildungslos zu werden. Innerhalb einer schulisch organisierten Ausbildung werde er von sicheren Schranken umgeben. Er interessiert sich für die Handelsmittelschule, weil er im Verlauf seiner Schulzeit gemerkt habe, dass ihn die Finanzwirtschaft, die Mathematik und Zahlen im Allgemeinen interessieren. In der Handelsmittelschule könne er diese Interessen am besten verfolgen.

*Lena* besucht die progymnasiale Abteilung der Sekundarstufe. Die einzige sinnige Ausbildung für Lena ist ihrer Meinung nach das Gymnasium, da Erfahrungen während der vergangenen Schuljahre gezeigt hätten, dass sie sich für diese Ausbildung eigne und in diesem Setting wohlfühle.

*Julian*, der die progymnasiale Abteilung besucht, möchte, wie *Thomas*, das schulische Setting verlassen und eine berufliche Grundbildung beginnen. Auch er sagte, er habe im Verlauf der bisherig besuchten Ausbildung festgestellt, dass schulisches Lernen nicht seine Interessen

deckt. Im Vergleich zu den anderen Jugendlichen legt Julian auch Wert darauf, mit der Ausbildung finanziell unabhängiger von den Eltern sein zu können. Dies hat ihn in seiner Entscheidung, das schulische Setting zu verlassen, bestärkt. Die handwerkliche Arbeit, die er mit seinem Vater in der Freizeit während seiner Kindheit geleistet hat, weckte Julians Interesse an handwerklichen Berufen. Er wird jedoch im Anschluss an die Sekundarschule eine kaufmännische Lehre beginnen, weil die höheren Anforderungen dieser Ausbildung besser mit seinen guten schulischen Leistungen übereinstimmen.

*Ariane*, die den Sekundarschultyp mit erweiterten Anforderungen besucht, interessiert sich vor allem für schulisch organisierte Ausbildungen und bedauert, dass sie die Anforderungen für das Gymnasium nicht erfüllen konnte. Wie Lena hat auch sie während der obligatorischen Schulzeit erkannt, dass ihr das schulisch organisierte Ausbildungssetting gut entspricht.

Eine Gemeinsamkeit, die die sechs Jugendlichen aufweisen, ist das Interesse für entweder rein schulisch oder rein beruflich organisierte Ausbildungswege. Der Prozess der Ausbildungsfindung wird stark von der Organisationsform der Ausbildung auf der Sekundarstufe II beeinflusst, so dass für diese Mädchen und Jungen entweder nur schulisch oder nur beruflich organisierte Ausbildungen als Anschlusslösung in Frage kommen. Weiter werden Handlungen und Präferenzen für spezifische Ausbildungen mit starkem Bezug zu vergangenen Erlebnissen begründet. Zumeist beziehen sich die sechs Jugendlichen dann auf Erfahrungen, die sie im schulischen Setting machen konnten oder auf erste berufliche Erfahrungen, die sie in ihrer Freizeit sammeln konnten. Das Interesse für ein spezifisches Berufsfeld oder für einen eventuellen Beruf wird auf eine ähnliche Weise begründet: Alle Mädchen und Jungen dieses Typs erklären, dass sie in vergangenen, teilweise sehr spezifischen Erfahrungen erkennen konnten, dass sich das jeweilige Berufsfeld oder der jeweilige Beruf mit ihren Vorstellungen, Vorlieben oder Ideen decken würde.

Ein wichtiges Thema für die Jugendlichen dieses Typs ist die Organisationsform der Ausbildung. Sie sind sich grösstenteils einig, dass sich schulisch organisierte Ausbildungen eher für Mädchen eignen, während Jungen beruflich organisierte Ausbildungen vorziehen würden. Ferner decken sich die Vorstellungen der Jugendlichen grösstenteils darin, dass beruflich organisierte Ausbildungen üblicherweise entweder von Frauen oder von Männern besser ausgeführt werden können. Geschlechterrollen im Zusammenhang mit Berufen und beruflichen Tätigkeiten werden als eher starr und unveränderbar betrachtet. Auch lassen sich die Jugendlichen dieses Typs von den als vergeschlechtlicht wahrgenommenen Ausbildungsangeboten stark einschränken, empfinden diese Einschränkung aber nicht als erschwerend oder hinderlich.

### *Thomas: Keine Schule mehr*

Thomas ist 15 Jahre alt und besucht die 2. Klasse (8. obligatorisches Schuljahr) im Schultyp mit erweitertem Anforderungsniveau auf der Sekundarstufe I. Er wohnt in einem Dorf, das etwa 3000 Einwohner hat und im Deutschschweizer *Kanton B* liegt. Die Wohnregion ist sehr ländlich geprägt. Mit den öffentlichen Verkehrsmitteln dauert die Fahrt in die nahegelegenste Stadt (mit etwa 75'000 Einwohnern) eine knappe Stunde. Thomas' Vater ist Wildhüter, seine Mutter Detailhandelsfachfrau von Beruf.

Thomas besuchte zunächst den Schultyp mit Grundanforderungen, bevor er aufgrund seiner guten schulischen Leistungen in den Schultyp mit erweiterten Anforderungen wechseln konnte. Zum Zeitpunkt des Interviews besuchte Thomas die 8. Klasse, was bedeutet, dass er noch ein weiteres Schuljahr Zeit hat, sich für eine Ausbildung zu entscheiden. Ihm steht allerdings die Option offen, bereits nach Ende des 8. Schuljahres in eine Ausbildung auf der Sekundarstufe II überzutreten, weil er durch den Schultypenwechsel ein Schuljahr wiederholen musste und dadurch bereits am Ende der 8. Klasse neun Schuljahre absolviert haben wird.

Thomas erzählt, dass er mit seinen schulischen Leistungen die Aufnahmebedingungen für das Gymnasium nicht erfüllt, andere schulisch organisierte Ausbildungen dürfe er aber besuchen. Unabhängig von den Zugangsmöglichkeiten, interessiere er sich aber sowieso nur für beruflich organisierte Ausbildungen. Der Ausbildungsfindungsprozess beschränkt sich in Thomas' Fall ausschliesslich auf die Wahl eines Lehrberufs.

Im Anschluss an das Gespräch mit Thomas erfuhr ich in einem informellen Gespräch mit seinem Klassenlehrer, dass dieser persönlich „gegen die gymnasiale Matura sei“, also dagegen sei, eine schulisch organisierte Ausbildung oder spezifischer die gymnasiale Matura anzustreben. Er erkläre seinen Schülerinnen und Schülern immer wieder, dass die Berufsmatura viel nützlicher als die gymnasiale Matura sei.

### Das regionale Bildungssystem im Kanton B: einige Eckdaten

Im *Kanton B* sind zwei verschiedene Strukturmodelle auf der Sekundarstufe I anzutreffen: Einige Schulen führen das in zwei Stufen geteilte Modell<sup>47</sup>, andere das kooperative Modell (EDK 2013a: 2). Zusätzlich wird im *Kanton B* das Langzeitgymnasium angeboten, das auf der Sekundarstufe II fortgeführt werden kann und mit der gymnasialen Matura abschliesst. Kan-

---

<sup>47</sup> Im geteilten Schulmodell besuchen die Schülerinnen und Schüler entsprechend ihrer schulischen Leistungen einen Schultyp (es werden entweder zwei, drei oder vier Schultypen geführt). Die Schülerinnen und Schüler besuchen separate Klassen mit unterschiedlichen Fächerangeboten, Lehrmitteln und Lehrpersonen (EDK, 2014).

tonale statistische Daten zeigen, dass der Anteil an Schülerinnen und Schülern im Schultyp mit Grundanforderungen während der Jahre 2000 bis 2012 stets bei etwa 35 % lag, während etwa 64 % aller Schüler und Schülerinnen in diesem Kanton eine Klasse mit erweiterten Anforderungen oder das Langzeitgymnasium auf der Sekundarstufe I besuchten. Der fehlende Prozentpunkt an Schülerinnen und Schülern besucht eine Schule, die ohne Niveaus geführt wird. Der Anteil von 35 % an Schülerinnen und Schülern im Schultyp mit Grundanforderungen ist auffällig hoch im Vergleich zu den übrigen Schweizer Kantonen (Schweizer Durchschnitt: 27 %). Die statistischen Daten erlauben keine detailliertere Darstellung der Schüleranteile im Schultyp mit erweiterten Anforderungen beziehungsweise im Langzeitgymnasium.<sup>48</sup>

Im *Kanton B* absolvierten während der Jahre 2000/2001 bis 2012/2013 etwa 12 % der Jugendlichen in der entsprechenden Jahrgangsklasse die Matura. Dieser Wert ist im Vergleich zu anderen Kantonen ausgesprochen niedrig (vgl. z. B. *Kanton A*: 25 %). Die Fachmittelschulquote ist im schweizerischen Vergleich ebenfalls sehr niedrig (2 %). In diesem Kanton absolvieren dementsprechend vergleichsweise viele Schülerinnen und Schüler nach der obligatorischen Ausbildung eine berufliche Grundbildung (80 %).<sup>49</sup> Die kantonale Statistik weist zudem aus, dass während der Jahre 2009/2010 bis 2013/2014 etwa 2 % aller Jugendlichen im entsprechenden Alter die Wirtschaftsmittelschule<sup>50</sup> besucht haben.<sup>51</sup> Weitere Angebote lassen sich im *Kanton B* auf der Sekundarstufe II nicht finden.

Das Bildungssystem, welches Thomas umgibt, zeichnet sich demnach durch eine hohe Berufsbildungsquote und eine tiefe Maturitätsquote aus. Auch die Schulbesuchsquote anderer schulisch organisierter Ausbildungen (Fachmittelschule und Wirtschaftsmittelschule) fällt eher tief aus. Diese Daten weisen darauf hin, dass die dual organisierte Berufsbildung im *Kanton B* einen hohen Stellenwert hat (vgl. Imdorf et al., 2014).

---

<sup>48</sup> Eigene Berechnungen auf der Grundlage kantonalen Statistik (*Kanton B*) für die Jahre 2001/02 bis 2011/12. Mit Hilfe der statistischen Zahlen versuche ich, das Bildungsangebot annäherungsweise zu charakterisieren.

<sup>49</sup> Eigene Berechnungen mit folgenden Daten des Bundesamts für Statistik: Statistik der Schülerinnen und Schüler nach Geschlecht, Kanton und Bildungsweg für die Jahre 2000/01 bis 2011/12.

<sup>50</sup> Die Wirtschaftsmittelschule wird mit den Schwerpunkten *Sprachen* und *Informatik* angeboten, bereitet die Schülerinnen und Schüler auf kaufmännische Tätigkeiten vor und schliesst mit dem Eidgenössischen Fähigkeitszeugnis Kaufmann/Kauffrau ab.

<sup>51</sup> Der Anteil an Schülerinnen und Schüler an der Wirtschaftsmittelschule wurde auf der Basis kantonalen Statistik für die Jahre 2009/10 bis 2012/13 berechnet, weil keine älteren Daten zur Verfügung standen.

### Thomas' subjektive Wahrnehmung des Bildungsangebots

Laut Thomas führt das Bildungsangebot auf der Sekundarstufe II unabhängig von der Organisationsform zu einem spezifischen Beruf, der später auf dem Arbeitsmarkt ausgeübt werde. Aus seiner Sicht bedeutet dies, dass die Ausbildungen keinen Selbstzweck haben, sondern eine Notwendigkeit darstellen, um auf dem Arbeitsmarkt arbeitsfähig zu sein. Ferner entscheidet von Thomas' Standpunkt aus bereits der Beginn einer Ausbildung über den späteren Beruf. Möglichkeiten zu Umorientierungen und Veränderungen des Bildungswegs während der Ausbildung sind seiner Meinung nach weder vorgesehen noch für die Lernenden erforderlich.

Die einzelnen Ausbildungsangebote sind Thomas weniger gut bekannt. Das heisst, er konnte wenige Ausbildungsangebote aufzählen, mit Namen nennen und deren Inhalte und Ziele beschreiben. Am besten vertraut sind ihm die dual organisierten Berufslehren, die er im Gespräch als erste Ausbildungsoption nannte. Thomas zählte Ausbildungsberufe innerhalb dieses Berufsbildungsbereichs auf, an welchen Mädchen stärker interessiert sind als Jungen. In diesem Zusammenhang nennt er die Berufe *Fachangestellte Gesundheit*, „*Tierärztinbetreuer*“, *Kindergärtnerin*, *Tierärztin*, *Ärztin*. Jungen begeistern sich stärker für handwerkliche Berufe, meint er. Zudem unterteilt Thomas Berufe, von welchen vor allem Jungen angetan sind, erneut in zwei Gruppen: Sie unterscheiden sich hinsichtlich der körperlichen Anforderungen, die Tätigkeiten innerhalb der Berufe an (typischerweise) Jungen stellen. Als Beispiele für „körperlich anspruchsvolle Berufe“ nennt er *Schreiner* und *Zimmermann*, wohingegen er *Buschauffeur* und *Kaufmann* als Beispiele für Berufe aufführt, die körperlich weniger anspruchsvoll sind. Der grösste Unterschied zwischen den Berufsgruppen, für die sich typischerweise junge Männer interessieren, liegt nach Thomas darin, dass in handwerklichen Berufen im Vergleich zu den körperlich nicht anspruchsvollen Berufen ein Produkt entstehe, das die geleistete Arbeit widerspiegelt. Sowohl mit der Berufsgruppe, für die sich typischerweise Mädchen begeistern, als auch mit den beiden Berufsgruppen, für die sich typischerweise Jungen interessieren, verbindet Thomas konkrete geschlechtstypische Anforderungen. Frauentypische Berufe erfordern Kontaktfreudigkeit, während männertypische Berufe Körperkraft, körperliches Geschick und einen gekonnten Umgang mit harten Materialien und schweren Maschinen erfordern. Da die duale berufliche Grundbildung aus Thomas' Sicht in unterschiedliche Bereiche unterteilt werden kann, die entweder typischerweise Männer oder Frauen ansprechen und somit als vergeschlechtlicht beschrieben werden, wurde das entsprechende Rechteck im Case Display mit einer diagonalen Linie gekennzeichnet und grau markiert (vgl. Abbildung 4).

Weiter nennt Thomas das Gymnasium als Bildungsangebot, das vier Jahre dauere und dessen Abschluss für bestimmte Berufe – wie zum Beispiel Arzt beziehungsweise Ärztin –

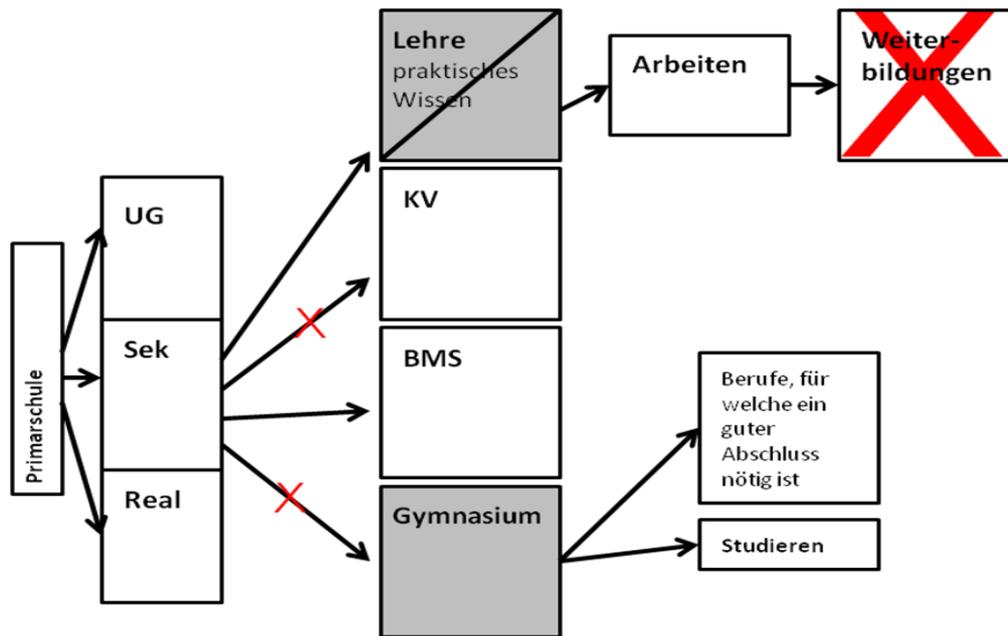
erforderlich sei. Aus der Beschreibung wird ersichtlich, dass er den Mehrwert der Matura nicht genau einschätzen kann. Er weiss, dass sie für einzelne Berufe notwendig ist, und er stellt sich die Frage, ob sie für die Lehrstellensuche chancenverbessernd wirkt beziehungsweise ob im Anschluss daran ein Studium abgeschlossen werden sollte. Die Berufe, für welche die Matura erforderlich sei, könne er selbst aber sowieso nicht erlernen, weil er keinen Zugang zum Gymnasium habe. Weiter erzählt er, dass er diese Aufnahmebedingungen „schon geschafft hätte, wenn er sich angestrengt hätte und er dies gewünscht hätte, aber er habe es nie gewollt“.

Das Gymnasium werde öfter von den Mädchen besucht und präferiert, schildert Thomas. Auf die Nachfrage, warum das so sei, antwortet er:

*„Ehm, ja ...,..., weil, ja, es sind halt die Jungs, die halt direkt einen Job lernen möchten. Direkt raus aus der Schule-, also, es gibt nur wenige Jungs, die wirklich-, ehm, ja, noch länger zur Schule gehen, oder so. Ja, ich weiss es nicht.“  
(Thomas, 587-589)*

Dieses Zitat zeigt, dass die Jungen aus Thomas' Sicht weniger Interesse an schulisch organisierten Ausbildungen haben als die Mädchen. Die Jungen hätten mehr Interesse daran, eine beruflich organisierte Ausbildung zu beginnen und die Schule zu verlassen. Schulisch organisierte Ausbildungen entsprechen Thomas' Ansicht nach eher den Wünschen der Mädchen als denen der Jungen. Das legt die Interpretation nahe, dass Thomas schulisch organisierte Ausbildungen und insbesondere das Gymnasium als weiblich konnotierte Ausbildung betrachtet. Im Case Display (vgl. Abbildung 4) wurde das Rechteck, welches das Gymnasium darstellt, grau markiert. Auf diese Weise soll angedeutet werden, dass es sich bei dieser Ausbildung aus Thomas' Sicht um eine vergeschlechtlichte (frauentypische) Ausbildung handelt. Über die bereits genannten Ausbildungen hinaus nennt Thomas die BMS (er nennt sie auch Berufsmittelschule) als Ausbildungsangebot, allerdings wisse er nicht, was das sei. Schliesslich nennt er das KV und erzählt, dass es noch andere weiterführende Schulen gebe, die er aber nicht kenne. Die Nachfrage, ob er die Fachmittelschule kenne, verneint er.

Thomas berichtet, dass man nach Abschluss einer Ausbildung auf der Sekundarstufe II üblicherweise eine Stelle auf dem Arbeitsmarkt antritt und „einfach arbeitet“. Weiterführende Ausbildungen, wie zum Beispiel die Fachhochschule oder berufliche Weiterbildungen, kennt er nicht. Im Verlauf des Gesprächs bleiben die Themen Weiterbildung und berufliche Weiterentwicklung unangesprochen. Auf Nachfrage erzählt er, dass es Weiterbildungen höchstens in Form von verkürzten berufsverwandten Berufslehren gibt. Im Case Display, (vgl. Abbildung 4) wird mit einem roten Kreuz verdeutlicht, dass Weiterbildungen und berufliche Weiterentwicklungen nicht auf Thomas' Radar stehen.



**Abbildung 4:** Case Display für Thomas' Wahrnehmung des Bildungsangebots (eigene Darstellung)

### Thomas' Vorgehen bei der Ausbildungswahl

Im Prozess der Ausbildungsfindung ist es Thomas in erster Linie wichtig, den schulischen Alltag hinter sich lassen zu können, weil er die Schule ungern besucht. Während der vergangenen Jahre konnte er feststellen, dass die schulische Arbeitsweise nicht seinem Interesse entspricht. Aus diesem Grund schließt er weiterführende Schulen auf der Sekundarstufe II vollständig aus seinem Möglichkeitsraum aus. Dies schränkt das ihm zur Verfügung stehende Ausbildungsangebot stark ein, was Thomas aber nicht als Nachteil empfindet. Im Vergleich zu den schulisch organisierten Ausbildungen schätzt er die praktische Arbeitsweise, die vor allem in beruflich organisierten Ausbildungen bedeutsam ist. Das abstrakte Arbeiten in der Schule gefällt ihm nicht, weil er durch das Ausfüllen von Arbeitsblättern nicht sehen kann, was er geleistet hat, berichtet er. Aus dem gleichen Grund ist Thomas das Anfertigen von Produkten besonders wichtig. Gleichzeitig gefällt ihm die lösungsorientierte Arbeitsweise in handwerklichen Berufen im Vergleich zu den eher planerischen und abstrakten Tätigkeiten in dienstleistungsorientierten Berufen. Er verdeutlicht dies, indem er beschreibt, worauf im Handwerk Wert gelegt wird:

*„Ja, es ist-, also, einfach wenn du ein Haus baust, oder so, dann kannst du es so machen-, dann musst du-, du musst schon nach Plan, aber du-, wenn du jetzt zum Beispiel-, weiss nicht-, es-, wenn du in der Schule oder so bist, dann*

*musst du es haargenau so machen, wie es auf dem Plan steht, oder wie es abgemacht ist, oder so. Und wenn das nicht stimmt-, oder wenn du Arzt bist, dann musst du auch alles genau richtig machen, sonst stirbt der Patient, oder, ich weiss nicht. Und beim Schreiner kannst du es auch-, es muss von aussen dann schön aussehen und es muss halten und es ist jetzt nicht so entscheidend, ob dahinter noch ein Brett mehr oder so, oder. Du kannst es einfach so machen, wie es geht, es muss dann nachher einfach schön aussehen und es muss halten.“ (Thomas, 278-286)*

In diesem Zitat unterscheidet Thomas die verschiedenen Arbeitsweisen in der Schule, im Handwerk und als Arzt. Er schildert deutlich, dass er die Arbeitsweise in den drei Bereichen unterschiedlich wahrnimmt. Das pragmatische Arbeiten, das wenig planerische Arbeit beinhaltet und mit Produkten endet, die unabhängig von der genauen Ausführung schön aussehen müssen, entspricht ihm am besten. Auch die sitzende Tätigkeit in der Schule entspreche nicht seinen Wünschen, er ziehe körperlich anspruchsvolles Arbeiten vor, erläutert er. Deswegen und weil er produktorientiert arbeiten möchte, interessiert er sich vorrangig für körperlich anspruchsvolle handwerkliche Berufe. Mit diesen Wünschen schliesst Thomas Berufe, die wenig Körperkraft und Anstrengung erfordern beziehungsweise sitzend ausgeübt werden, aus seinen Optionen an Berufslehren aus.

### *Einblicke in die Berufe erhalten*

Im Rahmen des *Berufsfindungsprozesses* führte Thomas in unterschiedlichen Betrieben eine Schnupperlehre<sup>52</sup> durch, um einen Einblick in die alltägliche Arbeit in den jeweiligen Berufen zu erhalten. Einblicke in unterschiedliche Berufe ermöglichen es, sich für eine spezifische Berufslehre entscheiden zu können, erklärt er. Sein Vorgehen im Prozess der Berufsfindung beschreibt er wie folgt:

*„[...] du suchst dir einen Beruf aus, bei dem du dich handwerklich betä-, also einfach, ja, anstrengen-, und einfach etwas Handwerkliches machst. Und dann gehst du da einfach mal schauen und das, was dir am besten gefällt, machst du dann auch.“ (Thomas, 362-364)*

Dieses Zitat zeigt exemplarisch, welche Vorgehensweise er wählt, um für sich einen Lehrberuf zu finden. In einem ersten Schritt erachtet er alle handwerklichen Berufe, in denen körperlich anstrengende Arbeit geleistet wird, als denkbare Lehrberufe. Anschliessend entscheidet

---

<sup>52</sup> Mit dem schweizerdeutschen Begriff *Schnupperlehre* ist die kurze Teilnahme (einige Tage) an der betrieblichen Ausbildung oder an dem betrieblichen Alltag zur Unterstützung der Berufsfindung gemeint.

der Besuch eines Betriebs darüber, ob ein spezifischer Beruf seinen Vorstellungen und seinem Geschmack entspricht. Bis zum Zeitpunkt des Gesprächs hat Thomas Schnupperlehren in den Berufen *Schreiner*, *Zimmermann*, *Heizungsinstallateur*, *Sanitär*<sup>53</sup> und *Mechaniker* durchgeführt. Er erzählte, dass er sich in naher Zukunft zudem den Beruf *Metallbauer* genauer anschauen möchte. Unter anderem durch das obige Zitat wird ersichtlich, dass sich Thomas weniger intensiv mit dem Lehrstellenmarkt und dem Selektionsverfahren beschäftigt. Auch im weiteren Verlauf des Gesprächs thematisiert Thomas weder den Selektionsprozess noch andere mögliche Unsicherheiten im Übergang in eine Ausbildung auf der Sekundarstufe II, was darauf hindeutet, dass er dem Übergang sorgenfrei gegenübersteht.

In den Betrieben, die er im Rahmen seiner Schnupperwochen besuche, hat er unterschiedliche Erfahrungen gemacht. Die Berufe *Heizungsinstallateur* und *Sanitär* gefielen ihm nicht, weil sie nicht seinen Vorstellungen von körperlich anspruchsvoller Arbeit entsprochen haben. Die Arbeit als *Heizungsinstallateur* sei zu anstrengend und erfordere zu viel Kraft, während ihm der Beruf *Sanitär* „zu weich“ und zu wenig körperlich anstrengend war. Zudem erzählte er, dass es bessere Berufe gebe, weil das Arbeitsklima im Betrieb, in welchem er die Schnupperstage für beide Berufe durchgeführt habe, sowie die Stimmung im Team nicht gut seien. Über die Berufe *Schreiner* und *Zimmermann* erzählt Thomas, dass sie ihm beide gleichermassen gut gefielen, allerdings präferiere er den Beruf *Zimmermann*, weil das Arbeitsklima besonders gut und die Arbeitskollegen nett gewesen seien. Durch diese Erzählungen kommt zum Ausdruck, wie wichtig Thomas das Arbeitsklima und die betriebliche Stimmung für seine Berufsfindung sind. Die Berufsfindung hängt in Thomas' Fall stark von diesen Faktoren ab, die möglicherweise darüber entscheiden, welchen Beruf er im handwerklichen Bereich ergreifen wird.

### *Thomas' Vater*

Thomas' Vater spielt im Prozess der Ausbildungsfindung eine wichtige Rolle. Er dient seinem Sohn nicht nur als Vorbild, sondern ist ihm auch eine grosse Unterstützung bei der Berufsfindung. Thomas erzählt von Kindheitserlebnissen mit seinem Vater, die seine Berufswünsche geprägt haben:

*Thomas: „[...] und ich habe auch zu Hause schon gerne mit Holz gebastelt, und wenn der Vater in die Werkstatt ging, dann ging ich manchmal auch mit, und, ja, er baute manchmal so Hundehütten, und so. Für den Hund hat er eine Hundehütte gebaut, und so. Und wir haben auch kürzlich-, wir haben einen*

---

<sup>53</sup> Offiziell wird dieser Beruf Sanitärinstallateur genannt (SBFI, 2015).

*neuen Hund, also einen jungen Hund. Und dann haben wir auch ein Hundehüttli gemacht. Und das mache ich noch gerne, ich meine, ich kann das schon. Ja, seit der Mittelstufe einfach-, seit wir Werken haben, und so, mache-, also, ich betätige mich einfach gerne handwerklich.“*

**Interviewerin:** „Dann sagtest du, dein Vater-, du gingst auch manchmal mit deinem Vater in die Werkstatt [...].“

**Thomas:** „[...] Er hat auch Nachttische gebaut, Ka-, einen Schrank und Bett und-, ja, er ist auch-, er arbeitet auch gerne mit Holz und ja“. (Thomas, 303-344)

Dieser Interviewausschnitt verdeutlicht, dass Thomas sein Interesse für handwerkliche Berufe mit vergangenen Erlebnissen mit seinem Vater begründet. Während seiner Kindheit hat er viel Zeit mit seinem Vater in der Werkstatt verbracht, um mit Holz zu basteln. Daraus wurde für Thomas ersichtlich, dass er diese Arbeit mag und auch beherrscht. In der familieneigenen Werkstatt konnte Thomas während seiner Kindheit also erproben, inwiefern er sich für Berufe eignet, in denen mit Holz gearbeitet wird und inwiefern ihm diese Art von Arbeit gefällt. Weiter betont Thomas, dass auch sein Vater gerne mit Holz arbeitet.

Thomas beschreibt das gemeinsame Interesse des Vaters und des Sohnes gewissermassen als vererbt und untermalt dies damit, dass er bereits im Alter eines Kleinkinds mit dem Bau in Berührung kam (vgl. Zitat unten). Seine ganze Kindheit war geprägt durch Momente, in denen er durch seinen Vater auf irgendeine Weise Zugang zum Handwerk hatte. Mit Bezug auf diese vergangenen Erlebnisse erklärt Thomas, wieso er sich heute für handwerkliche Berufe interessiert.

**Interviewerin:** „Okay, und dann habt ihr manchmal zusammen solche Dinge gemacht?“

**Thomas:** „Ja. Also, und als wir das Haus bauten, da war ich zwei oder drei Jahre alt und da war ich auch-, da bin ich auch schon immer auf der Baustelle rumgerannt und (lacht).“ (Thomas, 340-349)

Thomas' Vater unterstützt seinen Sohn zudem mit der Organisation von Schnupperlehren:

*„Ja, der Vater kennt halt viel in den Be-, also, ja, der kennt viele Leute und viele Betriebe. Ehm, er hat mir dann nachher auch geholfen, er hat mir auch Vorschläge gemacht. So, er fragte mich, was ich denn so möchte, und dann sagte er mir verschiedene Betriebe, und so. Wo ich noch schnuppern gehen könnte. Ja, also, er hat mir dabei auch geholfen.“ (Thomas 489-492)*

Wie in dieser Erzählung deutlich wird, hat Thomas' Vater einerseits danach gefragt, welche Berufe ihn interessieren und andererseits auch Vorschläge gemacht, welche Betriebe Thomas besuchen könnte, um sich ein Bild von den verschiedenen Berufen machen zu können. Dazu hat er sein persönliches Netzwerk mobilisiert:

*„[...] Also, ehm, ja eben, mein Vater kennt viele Leute-, er la-, er ist auch viel unterwegs, und so und dann ja. Er schlägt mir einfach vor, und ich könnte noch zu dem gehen und den kennt er auch noch und dann könnte ich noch den fragen, und so. Und er-, ich weiss nicht, manchmal ist er auch ein bisschen voreilig, auch.“ (Thomas, 501-504)*

Der letzte Satz deutet darauf hin, dass Thomas seinen Vater manchmal sogar zu proaktiv wahrnimmt. Auf die Nachfrage, was er damit meine, nennt Thomas ein Beispiel:

*„Ja, ich sagte ihm, ja, ich würde vielleicht noch zu dem schnuppern gehen, ich muss es mir noch überlegen. Dann kommt er am nächsten Tag nach Hause und sagt, ich habe dann gefragt, wegen dem, du kannst jetzt da noch schnuppern gehen, wenn du möchtest. Und ja, es ist einfach-. [...] Also ich ging dann nachher nicht, aber er ist einfach-, er war einfach ein bisschen voreilig.“ (Thomas, 508-511).*

Der Vater ist also auf unterschiedliche Weise sehr wichtig für die Berufsfindung seines Sohns. Er fungiert einerseits als Vorbild für Thomas, andererseits haben die vergangenen gemeinsamen Erlebnisse Thomas stark beruflich geprägt. Zudem beteiligt sich der Vater aktiv an der Organisation von Schnupperlehren, die Thomas helfen sollen, sich ein Bild von unterschiedlichen handwerklichen Berufen machen zu können.

*„Ich denke eigentlich nicht so an die Zukunft.“*

Im Bezug auf die Lebensplanung ist Thomas ein sehr interessanter Fall, weil er sich im Zusammenhang mit der Ausbildungswahl wenige Gedanken über seine berufliche oder seine persönliche, familiäre Zukunft macht. Darauf weist zunächst hin, dass er sich nicht mit Ausbildungsangeboten auseinandersetzt, welche an die erste postobligatorische Ausbildung anschliessen. Das unten stehende Zitat zeigt, dass er kaum weitere Ausbildungen nennen kann, die er im Anschluss an die berufliche Grundbildung absolvieren könnte. Dies weist darauf hin, dass er sich (noch) nicht mit seiner beruflichen Zukunft auseinandergesetzt hat:

*„Ja, also, mit-, wenn du so mit Holz arbeitest, oder wenn du Zimmermann-, dann machst du einfach die Lehre als Zimmermann und dann kannst du-, ja,*

*ich weiss nicht, ob du danach noch viel weiter machen kannst. Aber zum Beispiel wenn du jetzt Mechaniker oder so wirst, dann gibt es verschiedene-, also es gibt Mechaniker und dann gibt es noch den Mobilfachmann<sup>54</sup> und dann den Mechatroniker, das ist ja-, die Misch-, heute ist ja viel auch mit Autos, mit Motor auch mit Elektronik, und so, und dann wirst du sozusagen Autoelektroniker und Mechaniker in einem. [...]" (Thomas, 385-396)*

Obwohl im Anschluss an alle beruflichen Grundbildungen, für die Thomas sein Interesse bekundet hat, unterschiedliche weiterführende Ausbildungen (z. B. auf der Tertiärstufe B in Form von höheren Berufsbildungen) besucht werden könnten, bezweifelt Thomas, dass „man im Anschluss an die Berufslehre noch weitermachen kann“. Auf die Nachfrage, inwiefern er sich im Prozess der Berufsfindung Gedanken über seine Zukunft gemacht hat, gibt Thomas ferner folgende Antwort:

*„[...] ich möchte einfach die Lehre machen und, also, gu-, also einigermassen gut verdienen, oder so, so dass ich vielleicht einmal ein eigenes Haus bauen kann, oder so. Ja, ich mache auch-, ich denke eigentlich nicht so an die Zukunft.“ (Thomas, 424-246)*

Mit dieser Antwort sagt er explizit, dass er sich nicht eingehend mit der Zukunft auseinandersetzt. Seine Äusserungen über seine persönliche Zukunft fallen sehr oberflächlich aus. Er wünscht sich einzig, dass er „einigermassen gut verdienen wird“, so dass er ein Haus bauen kann. Dieses Bild entspricht im Ansatz dem „Male-breadwinner“-Modell, demzufolge Männer unter anderem als Alleinverdiener die Familie finanziell versorgen.

### Zusammenfassung und theoretische Interpretation

Das Bildungsangebot, in welchem Thomas seinen Übergang in eine Ausbildung auf der Sekundarstufe II gestaltet, zeichnet sich durch eine hohe Bedeutung der beruflich organisierten Bildung aus. Die Maturaquote ist im Kanton B eine der tiefsten im Schweizer Vergleich. Weiter haben die Fachmittelschule und die Wirtschaftsmittelschule gemäss den Schulbesuchsquoten ebenfalls eine eher geringe Bedeutung. Thomas' Beschreibung des Bildungsangebots bezieht sich sehr stark auf die duale berufliche Grundbildung, die sich in männer- beziehungsweise frauendominierte Berufsbereiche aufteilen lässt. Schulisch organisierte Ausbildungen entsprechen aus Thomas' Sicht eher dem weiblichen Wesen, Jungen bevorzugen dagegen die

---

<sup>54</sup> Ich gehe davon aus, dass Thomas mit dem „Mobilfachmann“ die Ausbildung zum *Automobilfachmann* (SBFI, 2015) meint, welche mit einem Eidgenössischen Fähigkeitszeugnis abgeschlossen wird und somit eine Berufslehre ist.

beruflich organisierte Berufsbildung im Anschluss an die obligatorische Schule. Thomas kennt keine Bildungsangebote auf der Tertiärstufe. Er engt seine Bildungsoptionen sehr stark ein, und obschon ihm aufgrund des besuchten Schultyps unterschiedliche und vielfältige Ausbildungsmöglichkeiten offenstehen, interessiert er sich für eine sehr kleine Sparte der dual organisierten beruflichen Grundbildungen. Diese eher enge Auswahl an Möglichkeiten belastet Thomas nicht, er steht unbefangen und sorgenlos vor dem Übergang in die Ausbildung auf der Sekundarstufe II.

In erster Linie schliesst Thomas im Prozess der Ausbildungsfindung schulisch organisierte Ausbildungen als Option für sich aus. Er möchte den schulischen Kontext verlassen und sich stärker mit praktischem Wissen befassen. Den schulisch organisierten Ausbildungsbereich nimmt er als eher weiblich konnotiert wahr. Thomas erklärt, dass er während der vergangenen Schulzeit habe feststellen können, dass die schulische Arbeitsweise nicht seinen Interessen entspreche und er sich aus diesem Grund stärker für praxisorientierte Arbeitsweisen interessiere. Im Bereich der beruflich organisierten Bildung interessiert er sich für die männertypischen Berufslehren, die Körperkraft erfordern und in denen mit schweren Maschinen gearbeitet werden muss. Andere ebenfalls männerdominierte Berufe, die hauptsächlich sitzend ausgeführt werden können, zieht er nicht in Betracht. Sein Interesse an handwerklichen Berufen begründet er mit vergangenen Erlebnissen mit seinem Vater, durch die er feststellen konnte, dass ihm diese Art von Arbeit gefällt und dass er sie beherrscht.

Thomas ordnet die Wahl des spezifischen Berufs im handwerklichen Bereich dem Arbeitsklima unter. Das heisst, dass er die Berufslehre eher aufgrund des Betriebsklimas als des Berufsinhalts wählt. Diese Vorgehensweise kann als eher gegenwartsorientiert interpretiert werden, weil die momentane Arbeitssituation im Vordergrund steht.

Thomas begründet sein Interesse für die beruflich organisierte Ausbildungsform und insbesondere für handwerkliche Berufe, indem er auf vergangene Erlebnisse referiert. Die starke Hinwendung zur Vergangenheit gepaart mit der schwachen Auseinandersetzung mit zukünftigen Lebenssituationen weist darauf hin, dass Thomas' Handeln am besten mit sozialisations-theoretischen Überlegungen erklärt werden kann. Mit der Berücksichtigung des Arbeitsklimas im Prozess der Berufsfindung taucht zudem ein gegenwartsorientiertes Moment auf, dem aber im Vergleich zu anderen Handlungs- und Begründungsmustern weniger Bedeutung zugeschrieben werden kann, weil diese Entscheidungshilfe erst zum Tragen kommt, wenn ein engeres Berufsspektrum der möglichen Lehrberufe festgelegt wurde. Somit prägen während der Sozialisation vermittelte Geschlechterrollen am stärksten den Prozess der Ausbildungsfindung. Abweichendes beziehungsweise innovatives Handeln findet sich in Thomas' Fall kaum. Das heisst, dass die männliche Geschlechterrolle kaum hinterfragt oder als veränderbar betrachtet wird.

### 6.3.3 Typ III: Die gegenwartsorientierten, pragmatischen Jugendlichen

Den Jugendlichen, welche diesem dritten Typ der *gegenwartsorientierten pragmatischen Jugendlichen* zugeordnet wurden, stehen aufgrund der Reglemente des Bildungssystems wenige Ausbildungen offen. Zudem schätzen sie ihre Möglichkeiten als klein ein (vgl. Tabelle 8). Fünf Schülerinnen und Schüler wurden diesem Typ zugeordnet, alle besuchen den Schultyp mit Grundanforderungen auf der Sekundarstufe I. Der Fall *Sandra* dient als Prototyp und wird weiter unten detailliert dargestellt.

*Boris* interessiert sich für Berufe im technischen Bereich, in denen zudem Körperkraft erforderlich ist. Er nützt die Schulferien, um in verschiedenen Berufen eine Schnupperlehre durchzuführen und sich auf diese Weise ein Bild von den unterschiedlichen Lehrberufen zu verschaffen. Könnte er sich aus allen Lehrberufen einen aussuchen, würde er *Chemielaborant*<sup>55</sup> wählen, da er diesen Arbeitsbereich interessant findet und weil er sich in diesem Beruf weiterbilden könnte.

*Noelle* beschreibt ihre bisherige Schulzeit als beschwerlich und unangenehm, weil sie aufgrund ungerechter Behandlung den Schultyp habe wechseln müssen. Mit den Erlebnissen, welche sie in diesem Zusammenhang beschreibt, begründet sie ihren Wunsch, das schulische Setting zu verlassen und eine Berufslehre zu beginnen. Dennoch hat sie sich über die Fachmittelschule erkundigt, zu der sie lediglich Zugang habe, wenn sie die Aufnahmeprüfung besteht, die im Frühling stattfindet. Sie erklärt, dass die Aufnahmeprüfung zeitlich zu spät stattfinde und sie keine Anschlusslösung hätte, wenn sie die Prüfung nicht bestehen würde. Noelle möchte eine Lehre als *Kleinkinderzieherin*<sup>56</sup> beginnen, jedoch würden in diesem Bereich wenige Lehrstellen angeboten. Aus diesem Grund führte sie zusätzlich Schnupperlehren in folgenden Ausbildungsberufen durch: *Dentalassistentin, tiermedizinische Praxisassistentin, Bäckerin-Konditorin-Confiseurin, medizinische Praxisassistentin* und *Laborantin*.

*Beno* möchte den Schultyp wechseln, da er gute schulische Leistungen erzielt. Er erklärt, dass seine beruflichen Möglichkeiten vielfältiger seien, wenn er den Schultyp mit erweiterten Anforderungen besucht. Das heisst, dass er in diesem Fall andere Berufslehren absolvieren könnte und auch Zugang zu schulisch organisierten Ausbildungen hätte. Momentan interessiert er sich für die zweijährigen Attestausbildungen als *Büroassistent* und als *Detailhandelsassistent*, da seine Erfolgsaussichten im Selektionsprozess für den Beruf als *Kaufmann* beziehungsweise *Detailhandelsfachmann* in Konkurrenz mit schulisch besser qualifizierten Aspiranten eher klein seien. Wenn er vor Ende der Sekundarschule den Schultyp wechseln könnte, würde er sich für die Lehre als *kaufmännischer Angestellter* oder *Detailhandelsfachmann* bewerben.

---

<sup>55</sup> Offiziell wird dieser Lehrberuf Laborant EFZ genannt (SBFI, 2015).

<sup>56</sup> Offiziell wird dieser Lehrberuf Fachfrau Betreuung EFZ genannt (SBFI, 2015)

Berufe, in denen er möglicherweise schmutzig wird, kommen für Beno nicht in Frage, da er sehr viel Wert auf sein Aussehen legt. Beno beschreibt den Prozess der Ausbildungsfindung als kräftezehrend und besorgniserregend. Die unsichere Situation bereite ihm manchmal auch schlaflose Nächte, erzählt er. Er fühle sich zudem oftmals überfordert und alleingelassen, da ihn niemand unterstützen könne. Das läge unter anderem daran, dass seine Eltern das Ausbildungssystem in der Schweiz nicht kennen, weil sie ihre Ausbildung in Serbien absolviert haben.

*Emélie* interessiert sich, wie *Noelle*, für den Beruf *Fachfrau Betreuung im Bereich Kinderbetreuung*. Auch sie hat jedoch Schnupperlehren in unterschiedlichen Berufen durchgeführt. Sie interessiert sich weiter für die Berufe *Hotelfachangestellte*, *Bäckerin-Konditorin-Confiseurin* und *Köchin*.

Die fünf Personen dieses Typs haben im Anschluss an die Sekundarschule lediglich direkten Zugang zu der dual organisierten beruflichen Grundbildung oder zu Brückenangeboten.<sup>57</sup> Sie empfinden den bevorstehenden Übergang als schwierig beziehungsweise problematisch und beschreiben die Ausbildungsfindung als belastend. Um der Unsicherheit zu entkommen, agieren die Mädchen und Jungen dieses Typs stärker pragmatisch und lösungsorientiert. Das heisst, dass sie wenig Zeit mit Abwägen von eventuellen Vor- und Nachteilen von unterschiedlichen Ausbildungsberufen verbringen und Gelegenheiten ergreifen, wenn sie sich ihnen bieten. Das zeigt sich zum Beispiel darin, dass sie die erste angebotene Lehrstelle in *irgendeinem* in Betracht gezogenen Berufsbereich annehmen würden. Der spezifische Lehrberuf bleibt dabei sekundär. Dass die befragten Mädchen und Jungen bei der Berufsfindung immer auf die Unterstützung von Selektionsverantwortlichen angewiesen sind, erschwert ihre Situation zusätzlich. Sie erzählen, dass sie ihren Übergang bis zu einem bestimmten Grad selbst steuern können, dass ihnen diese Handlungsfähigkeit spätestens aber bei der Selektion durch die Ausbilder entzogen würde.

Grösstenteils bedauern die Jugendlichen dieses Typs, dass sie das Schulniveau mit Grundanforderungen absolvieren, welches mit eingeschränktem Zugang zu Ausbildungen auf der Sekundarstufe II einhergeht. Teilweise wird zudem der Wunsch nach mehr Ausbildungsmöglichkeiten im Anschluss an die obligatorische Schule geäussert. Zwei der fünf Personen wünschten sich die Möglichkeit, eine schulisch organisierte Ausbildung absolvieren zu können, drei Personen hätten (zudem) gerne Zugang zu Lehrberufen, die sie aus ihrer Sicht nach Abschluss der Sekundarstufe nicht beginnen können, weil sie im Rahmen des Selektionspro-

---

<sup>57</sup> Eine Strategie zur Vergrösserung von Ausbildungsmöglichkeiten kann, wie für den Fall Beno erwähnt, der Wechsel in den Schultyp mit erweiterten Anforderungen sein, dabei muss aber ein Schuljahr wiederholt werden. In diesem Fall verbliebe die betreffende Schülerin oder der betreffende Schüler zunächst ein weiteres Jahr in der Sekundarstufe I.

zesses als zukünftige Lernende ausgeschlossen werden würden. Aus der Sicht dieser Jugendlichen kommt dem Lehrstellenmarkt eine grosse Bedeutung zu, da sie ihrer Meinung nach im Bewerbungsprozess stets mit Bewerberinnen und Bewerbern konkurrieren müssen, die eine höhere schulische Bildung vorweisen können. Da sie im Wettbewerb um Lehrstellen, die gute schulische Leistungen erfordern, mit den besser qualifizierten Jugendlichen nicht mithalten könnten, schliessen sie diese Lehrstellen beziehungsweise Lehrberufe aus ihrem Möglichkeitsspektrum aus. Das bedeutet, dass sich die Ausbildungsmöglichkeiten für diesen Typ auf den Teil der beruflichen Grundbildung beschränken, der mit schlechten schulischen Leistungen beziehungsweise nach Abschluss des Schultyps mit Grundanforderungen besucht werden kann.

Brückenangebote stellen für keine der Schülerinnen und Schüler eine anzustrebende Option dar, da sie diese als stigmatisierend wahrnehmen. Das heisst, dass der Besuch eines Brückenangebots ausweist, dass sie den Übergang in eine Ausbildung auf der Sekundarstufe II nicht geschafft haben, was negative Auswirkungen auf die weitere Lehrstellensuche haben kann. Um den Besuch eines Brückenangebots vermeiden zu können, ziehen die Mädchen und Jungen diverse Ausbildungsberufe in Betracht und beschränken ihre Lehrstellensuche nicht auf einen spezifischen Berufswunsch. Eine (französisch sprechende) Person möchte vor dem Lehrbeginn ein Sprachjahr in der Deutschschweiz durchführen, um die Sprachkenntnisse verbessern zu können.

Die Berufsfindung<sup>58</sup> gestaltet sich für diesen Typ stark geschlechtstypisch. Das heisst, dass einzelne Berufe als entweder frauen- oder männertypisch eingeordnet werden und dementsprechend üblicherweise von entweder Frauen oder Männern gewählt werden. Geschlechtstypische Fähigkeiten und Eigenschaften entscheiden auch bei diesem Typ, ob sich ein Beruf besser für Frauen oder für Männer eignet. Das heisst, dass Männer und Frauen unterschiedliche Eigenschaften und Fähigkeiten aufweisen und sie deswegen andere Berufe besser ausüben können. Diese Vorstellungen von geschlechtstypischen Eigenschaften und Fähigkeiten, welche die Eignung für berufliche Tätigkeiten bestimmen, haben im Prozess der Berufsfindung dieses Typs eine besondere Wichtigkeit. Denn die Mädchen und Jungen fühlen sich durch den Übergang in die postobligatorische Ausbildung dazu gezwungen, sich beruflich und somit geschlechtlich zu verorten. Ein Aufschub dieser Verortung ist für diese Mädchen und Jungen nicht möglich. Hinzu kommt, dass die Jugendlichen dieses Typs im Übergang in die Sekundarstufe II, wie bereits erwähnt, mit grossen Unsicherheiten zu kämpfen haben und aus diesem Grund stark Bezug auf Geschlechtermodellen als „leicht zugängliche Orientierungsfolie[n]“ (Budde, 2013) nehmen.

---

<sup>58</sup> Da die Jugendlichen dieses Typus keinen Zugang zu schulisch organisierten Ausbildungen haben, wird fortwährend von dem Berufsfindungsprozess gesprochen.

### *Sandra: „Hauptsache, eine Lehrstelle“*

#### *Sandras schulischer Weg und familiärer Kontext:*

Sandra besucht die 3. Klasse (9. obligatorisches Schuljahr) des Schultyps mit Grundanforderungen in einer Deutschschweizer Stadt des *Kantons B*, die etwa 75'000 Einwohner zählt. Sie besucht eine Sekundarschule, die zweigliedrig organisiert ist. Sie ist 15 Jahre alt, ihre Mutter ist kaufmännische Angestellte und ihr Vater Schreiner.

Im Anschluss an die Primarschule wollte Sandra den Schultyp mit erweitertem Anforderungsniveau besuchen. Ihr Notendurchschnitt hätte für die Einteilung in diesen Schultyp ausgereicht, ihr Lehrer habe ihr jedoch den Schultyp mit Grundanforderungen empfohlen. Die Mutter und der Lehrer einigten sich auf den Schultyp mit Grundanforderungen, was Sandra heute bedauert. In der Sekundarschule habe Sandra stets gute schulische Leistungen erzielt. Einen Wechsel des Schultyps strebt sie nicht an, weil sie an Beispielen von anderen habe sehen können, wie schwierig es sei, im höheren Schultyp reüssieren zu können. Zum Zeitpunkt des Gesprächs erwartete sie Antworten auf zwei Bewerbungen, die sie bereits abgeschickt hatte.

Sandra hat zwei Schwestern, von denen die eine zum Zeitpunkt der Befragung die Ausbildung als Pflegefachfrau absolviert und die andere in naher Zukunft ins Langzeitgymnasium übertreten wird.

### *Das regionale Bildungssystem im Kanton B: einige Eckdaten*

Sandra wohnt im selben Kanton wie Thomas. Die wichtigsten kantonalen Eckdaten sollen jedoch an dieser Stelle noch einmal dargestellt werden, um die Eigenheiten des regionalen Bildungsangebots, die für die Falldarstellung zentral sind, noch einmal zu nennen. Der *Kanton B* führt zwei verschiedene Schulmodelle auf der Sekundarstufe I: Einerseits gibt es Schulen, die ein zweistufiges Modell führen und andererseits wird in manchen Schulen das kooperative Modell geführt (EDK 2013a: 2). Die Schülerinnen und Schüler auf der Sekundarstufe I besuchen im *Kanton B* entweder einen der beiden Schultypen in der Sekundarschule (Niveau mit Grundanforderungen oder Niveau mit erweiterten Anforderungen) oder das Langzeitgymnasium, welches parallel zur Sekundarschule und zumeist in einem anderen Schulgebäude geführt wird. Der Anteil an Schülerinnen und Schülern im Schultyp mit Grundanforderungen befand sich zwischen den Jahren 2000/2001 und 2011/2012 bei etwa 35 %. Im gleichen Zeitraum besuchten etwa 64 % der Schülerinnen und Schüler den Schultyp mit erweitertem Anforderungsniveau. 1 % der Jugendlichen besuchte eine Schule, die ohne Niveaus geführt wird.

Im Vergleich zu der restlichen Schweiz besuchen in diesem Kanton mehr Schülerinnen und Schüler ein Sekundarschulniveau mit Grundanforderungen (Schweizer Durchschnitt: 27 %).<sup>59</sup>

Der Anteil der Jugendlichen, die zwischen den Schuljahren 2000/2001 und 2011/2012 eine gymnasiale Matura absolvierten, beläuft sich auf etwa 12 % und ist somit im Schweizer Vergleich sehr tief. Etwa 2 % der Jugendlichen besuchten während der betreffenden Jahre die Fachmittelschule und etwa derselbe Anteil an Schülerinnen und Schülern besuchte die Wirtschaftsmittelschule<sup>60</sup>. Der Löwenanteil der Jugendlichen in diesem Kanton besuchte während der vergangenen Jahre eine berufliche Grundbildung (etwa 80 %).<sup>61</sup>

Wie bereits in Kapitel 6.3.2 erwähnt, kann der *Kanton B* als eine sehr berufsbildungsorientierte Bildungsumgebung betrachtet werden (vgl. Imdorf et al., 2014). An dieser Stelle möchte ich noch einmal darauf hinweisen, dass Sandra in einer städtischen Umgebung wohnt, in der der Zugang zu unterschiedlichen Bildungsinstitutionen und Berufslehren im Vergleich zu ländlichen Gegenden (vgl. Thomas, Kapitel 6.3.2) weniger eingeschränkt ist.

### Sandras subjektive Wahrnehmung des Bildungsangebots

Sandra sagt von sich selbst, dass sie das Bildungsangebot gut kenne. Im Gespräch wird aber deutlich, dass sie die Inhalte und Ziele einiger (vor allem schulisch organisierter) Ausbildungen nicht beschreiben kann. Sie nennt die Berufslehren als erstes Ausbildungsangebot und anschliessend die „verschiedenen Schulen“, die sie jedoch nicht alle kenne, da sie diese Ausbildungen mit dem besuchten Schultyp nicht besuchen könne. Zu den „verschiedenen Schulen“ zählt sie die WMS, die WMI und die BMS. Im späteren Verlauf des Gespräches erwähnt Sandra zudem die FMS<sup>62</sup>, es stellt sich jedoch heraus, dass sie diese Ausbildung möglicherweise mit der Berufsmaturität verwechselt. Sie erzählt, dass es sich bei der FMS um eine ausbildungsbegleitende Schule handle, die man abschliessen könne, um nachher studieren zu dürfen. Die WMS und die WMI beschreibt sie als schulisch organisierte Ausbildungen, in

---

<sup>59</sup> Eigene Berechnungen auf der Grundlage kantonaler Statistik (*Kanton B*) für die Jahre 2001/02 bis 2011/12. Mit Hilfe der statistischen Zahlen versuche ich, das Bildungsangebot annäherungsweise zu charakterisieren.

<sup>60</sup> Der Anteil an Schülerinnen und Schüler an der Wirtschaftsmittelschule wurde auf der Basis kantonaler Statistik für die Jahre 2009/10 bis 2012/13 berechnet, weil keine älteren Daten zur Verfügung standen.

<sup>61</sup> Eigene Berechnungen mit folgenden Daten des Bundesamts für Statistik: Statistik der Schülerinnen und Schüler nach Geschlecht, Kanton und Bildungsweg für die Jahre 2000/01 bis 2011/12.

<sup>62</sup> Weil Sandra die Ausbildungen mit den verwendeten Abkürzungen benennt, werden die Ausbildungen in diesem Textabschnitt ebenfalls mit den Abkürzungen aufgeführt. Sandra vermischt die Fachmittelschule (FMS) und die Berufsmaturitätsschule (BMS). Mit der WMS meint sie die Wirtschaftsmittelschule und mit der WMS die Wirtschaftsmittelschule mit Schwerpunkt Informatik.

welchen sich die Schülerinnen und Schüler weiter Wissen aneignen und einen besseren Abschluss erwerben. Diese Schulen bieten die Vorteile, dass die Jugendlichen einerseits im Anschluss an die Ausbildung mehr und höhere Ausbildungsmöglichkeiten haben und andererseits noch keine Entscheidungen bezüglich des zukünftigen Berufs treffen müssen, erklärt Sandra. Weiter erläutert sie, dass die Jugendlichen in der dual organisierten beruflichen Grundbildung einen Beruf lernen. Ein Teil der Ausbildung finde in der Schule statt, der andere in einem Betrieb. Ein weiterer Bildungsweg, den Sandra kennt, ist das Gymnasium. Zu diesem Ausbildungsweg sagt sie jedoch lediglich, dass er für sie aufgrund des besuchten Schultyps auf der Sekundarstufe I keine Option darstellt.

Zuletzt nennt Sandra das zehnte Schuljahr und das regionale *Brückenangebot A*. Im Rahmen des zehnten Schuljahres hätten die Schüler und Schülerinnen einerseits die Möglichkeit, zu lernen, wie man Bewerbungen schreibt. Die Ausbildung besteht, so Sandra, aus einem Jahr schulischem Unterricht, durch welchen es andererseits möglich sei, die Noten des letzten obligatorischen Schuljahres zu verbessern.

*„[...] also, es gibt natürlich auch Brückenangebot A, also, das ist hier im Kanton B. Das ist so, wenn du gar nichts gefunden hast. Sie helfen dir, Bewerbungen schreiben, und wenn du nicht in das zehnte-, zum Beispiel, wenn du dich für das zehnte Schuljahr zu spät angemeldet hast, ist das so eine Zwischenmöglichkeit, aber das ist eben dann nicht so gut. Also, ich finde, dann ist man nicht auf so einem guten Weg, wenn man so landet. Das zehnte Schuljahr ist schon noch gut. Also, es gibt auch ein paar, die das zehnte Schuljahr machen wollen und sich keine Lehre suchen. Sie wollen zuerst das zehnte Schuljahr machen, aber eben ich suche mir jetzt zuerst eine Lehre und wenn ich nichts finde, würde ich schon in das zehnte gehen, ja.“ (Sandra, 474-483)*

*„Ja, also, ich meine-, wie soll ich sagen, also, das sind jene, die nichts für die Lehrstelle machen. Und wenn man dann sagt, man hat in dem Jahr keine Lehrstelle gefunden, und nachher möchtest du dich bewerben, dann steht ja auch da, dass du da in diese Schule gegangen bist, in das Brückenangebot A # Und eben das-, dann kommen sie ja da drauf, ja, die hat nicht viel-, also, nicht für die Lehrstelle viel gemacht, und das könnte auch ein Minuspunkt sein.“ (Sandra, 523-531)*

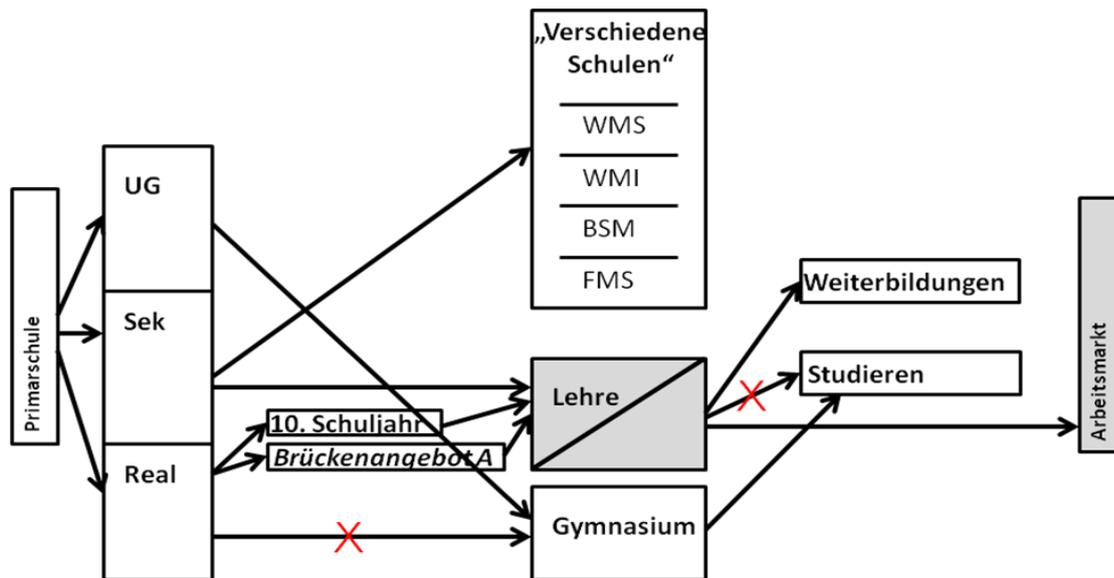
In diesem Gesprächsausschnitt sagt Sandra deutlich, dass das regional spezifische Brückenangebot einen negativen Eindruck hinterlassen und der zukünftigen Lehrstellensuche schaden kann. Sie geht davon aus, dass die Auflistung dieses *Brückenangebots A* im Lebenslauf zu wenig Engagement und zu wenig Einsatz signalisieren kann. Die Beschreibung dieser Zwi-

schenlösung zeigt, dass es sich bei diesem Bildungsangebot um eine Notlösung handelt und es üblicherweise nicht *gewählt* wird.

Sandra erklärt, dass es mit guten schulischen Leistungen auch möglich sei, den Schultyp auf der Sekundarstufe I zu wechseln, indem das dritte Jahr der Oberstufe wiederholt wird. Auf diese Weise könne das Spektrum an Ausbildungsangeboten erweitert werden, weil in diesem Fall der Zugang zu den von ihr genannten schulisch organisierten Ausbildungen offensteht. Sandra verdeutlicht im Gespräch, wie wichtig der besuchte Schultyp auf der Sekundarstufe I für den weiteren Bildungsverlauf ist. Sie fühlt sich im Prozess der Ausbildungsfindung in ihren Handlungsmöglichkeiten eingeschränkt, was sie unter anderem damit unterstreicht, dass sie eine schulisch organisierte Ausbildung beginnen würde, wenn sie frei wählen dürfte.

Die Abbildung 5 zeigt, wie Sandra das Bildungsangebot wahrnimmt. Das Case Display deutet bereits an, dass sich Sandras Beschreibungen stark auf die (dual organisierte) Berufsbildung beziehen, weil sie sich mit den anderen Ausbildungsformen weniger intensiv auseinandergesetzt hat. Im Interview erzählt sie zudem, dass sich die verschiedenen Berufsbildungen entweder für Frauen oder für Männer eignen. Sie sagt, dass Frauen – früher noch ausgeprägter als heute – „milde“ Berufe lernen, während Männer in handwerklichen Berufen tätig sind. In der Zwischenzeit habe sich das ein wenig verändert, sagt Sandra. Heutzutage liessen sich Männer des Öfteren auch im Bereich des Detailhandels oder im kaufmännischen Bereich ausbilden:

*„Also ja, ich glaube, es hat sich schon geändert, weil früher, also ja vor ein paar Jahren machten sicher die meisten alle hand-, also die Jungs machten Handwerkberufe und die Mädchen haben eben diese, wie soll ich sagen, eben diese milden Berufe [lacht]. Die ehm, Krankenberufe, Detailhandel, KV und eben, aber jetzt glaube ich-, also jetzt hat es sich schon ein bisschen gemischt. Und ich kenne auch viele Jungs, die, ehm, ja Kollegen, die KV oder eben Detailhandel machen.“ (Sandra, 351-356)*



**Abbildung 5:** Case Display für Sandras Wahrnehmung des Bildungsangebots (eigene Darstellung)

Sandra unterteilt Berufe anhand geschlechtstypischer beruflicher Tätigkeiten, die in diesem Beruf geleistet werden müssen, in Frauen- und Männerberufe, ähnlich wie Anna (vgl. Kapitel 6.3.1) und Thomas (vgl. Kapitel 6.3.2). Für die Einordnung in männer- beziehungsweise frauentypische Berufe ist wichtig, ob und wie man sich selbst im betreffenden Beruf „sehen“ kann. Sandra nimmt an, dass den Mädchen weniger Berufe zur Verfügung stehen als den Jungen:

*„[...] Also, ich finde jetzt nicht, also, ich finde, wir [Frauen] haben es gemein [lacht]. Es gibt so im Büro sitzen, also, eben KV, ehm, Verkauf, Detailhandel und so, ehm, sozial, also Gesundheit und sonst, also für uns-. Eben und Gastronomie halt noch, aber das ist so ein bisschen, das machen beide: Koch, Koch und Restaurationsfachfrau, das ist Männer- und Frauenberuf. Ja.“  
(Sandra, 452-461)*

Die Jungen lassen sich Sandras Meinung nach in „zwei Sorten“ aufgliedern. Der eine Typ Junge sucht sich ihrer Meinung nach eher eine Ausbildung im Bereich Detailhandel oder im kaufmännischen Bereich, der andere Typ Junge beschäftigt sich lieber im Handwerk:

*„Ja, ich finde, es gibt zwei Sorten [Kollegen]. Die Handwerker und jene, welche im Detailhandel und KV arbeiten. [...] Eben, manchmal gehen sie so auf die handwerklichen Berufe, so Maler, auf der Baustelle, Bodenleger und so. Aber auch, ja viele, die das KV machen oder im Detailhandel arbeiten.“  
(Sandra, 347-351)*

Sandra beschreibt in diesem Abschnitt zwei Rollenbilder, denen Jungen typischerweise folgen. Mädchen haben ihrer Meinung nach nicht dieselbe Möglichkeit, zwischen zwei Rollenbildern wählen zu können. Aus diesem Grund nimmt sie die Möglichkeiten und die Ausbildungsberufe für Jungen als vielfältiger wahr.

Sandra erklärt weiter, dass Frauen es eher wagen, einen männertypischen Beruf zu ergreifen, weil das Angebot an frauentypischen Berufen kleiner sei als das Angebot an männertypischen Berufen. Sie geht ausserdem davon aus, dass es für Frauen einfacher ist, einen männertypischen Beruf zu beginnen als für Männer, wenn diese einen frauentypischen Beruf lernen möchten. Es sei noch immer unüblich, dass Männer in „milden“ Berufen arbeiten. Sie verdeutlicht dies an einem Beispiel: Ein Junge aus ihrer Klasse habe eine Schnupperlehre als *Fachangestellter Gesundheit* durchgeführt, was sehr ungewöhnlich sei:

*„[...] einer aus meiner Klasse ging als FaGe<sup>63</sup> schnuppern, also, das ist dann schon-, also, das gibt es sehr wenig. Zum Beispiel, meine Schwester arbeitet im Kantonsspital, und das sind etwa viertausend Mitarbeiter, und sie sagt, von viertausend seien etwa tausend Männer und der Rest alles Frauen. Und so, also, es gibt nicht viel, aber einzelne gibt es schon. Ich kenne auch einzelne, nicht viel, die-, ich glaube, selten gehen sie auf solche Berufe. Ich glaube aber nicht, weil sie es nicht gerne haben, ich glaube, einfach weil-, weil man sich in dem nicht sieht. Weil sie sich vielleicht schämen oder weil-, ich meine, wenn du jemanden kennen lernst und der dir sagt, ich arbeite als Pfleger in einem Pflegeheim, dann könnte es schon sein, dass sie auslachen, also, weisst du. Ja, aber, ich glaube, es würde ihnen schon gefallen, also, aber vielleicht einfach, weil das keine Jungsberufe sind, also-, man könnte schon, aber es sind halt keine Männerberufe, und wahrscheinlich wollen sie deswegen nicht.“ (Sandra, 360-371)*

Sandra erklärt sich das Meiden von frauentypischen Berufen aus der Sicht der Jungen damit, dass sie von ihrem sozialen Umfeld beziehungsweise von den Peers ausgelacht werden könnten, weil sie mit dem Ergreifen eines frauentypischen Berufs dem vorherrschenden Männlichkeitsbild nicht entsprechen. Mit diesen Problemen haben Frauen, Sandras Meinung nach, weniger stark zu kämpfen. Durch dieses Zitat wird zudem deutlich, dass die Berufsfindung aus Sandras Augen mit der Darstellung der eigenen Person und des eigenen Geschlechts zu tun hat.

---

<sup>63</sup> FaGe steht für Fachangestellter Gesundheit

### Sandras Vorgehen im Prozess der Berufsfindung

Sandra sieht ihre Handlungsmöglichkeiten im Prozess der Ausbildungsfindung als beschränkt auf die verschiedenen Ausbildungsberufe innerhalb der dual organisierten Berufsbildung, da sie aufgrund des besuchten Schultyps keinen Zugang zu vollzeitschulischen Ausbildungen und anderen allgemeinbildenden Ausbildungen hat und den Übergang in ein Brückenangebot nicht wünscht. Innerhalb der beruflichen Grundbildung orientiert sie sich an Berufslehren, die sie als frauentypisch wahrnimmt. Wie der unten stehende Gesprächsausschnitt zeigt, kommen für sie männertypische Berufslehren im handwerklichen Bereich nicht in Frage:

**Interviewerin:** „Gibt es [andere] Ausbildungen, gegen welche du dich explizit entschieden hast?“

**Sandra:** „Ehm, ja Handwerkberufe, also so. Ja, nein, das möchte ich nicht. Mein Vater sagt zwar immer, du kannst doch Schreiner, weil ich immer so-, also meine Mutter sagt es eigentlich, weil ich immer so handwerklich-, aber irgendwie bin ich es gar nicht. Also, ich weiss es nicht [lacht]. Nein, das-, nein, das möchte ich nicht. Und auch so Maler, eben die möchte ich nicht, nein.“

**Interviewerin:** „Und warum nicht?“

**Sandra:** „Ja, das si-, das sin-, keine Ahnung. Also, das sind Männerberufe-, also, nein, eigentlich ist es ja nicht deswegen. Weil, ich meine, das können ja heutzutage alle Frauen machen und ausbilden, aber nein, also, für mich wäre das nichts.“

**Interviewerin:** „Was ist denn das, was dich vielleicht so ein bisschen stört, also, wenn man sagt, das sind eher Männerberufe?“

**Sandra:** „Ja, das ist einf-, also zum Beispiel Schreiner-, also, ich könnte nie so die ganze Zeit so mit Holz arbeiten. Und-, ich schaue lieber so, ehm, aufs Schöne pff-, eben solche Kosmetiksachen, anstatt immer sich schmutzig zu machen und solche Sachen halt.“ (Sandra, 216-236)

Der handwerkliche Bereich der beruflich organisierten Ausbildung, der sich Sandras Meinung nach an Männer richtet, fällt für sie auf diese Weise als Ausbildungsmöglichkeit weg. Da sich ein Grossteil der Ausbildungsberufe im Bereich der beruflichen Grundbildung ihrer Meinung nach entweder für Männer *oder* für Frauen eignet, schränkt sich das Ausbildungsangebot für Sandra ein. Das bedeutet, dass ihr nach diesem Ausschlussverfahren Ausbildungen in „Frauenberufen“ und beruflichen Grundbildungen im kaufmännischen Bereich sowie im Bereich

des Detailhandels als Bildungsoptionen zur Verfügung stehen. Um sich entscheiden zu können, für welche Ausbildungsberufe sie sich bewerben soll, vergleicht sie ihre Person mit den Berufsrollen, die sie wahrnimmt. Ihrer Meinung nach müssen diese zu der Person *passen*:

**Interviewerin:** „Was meinst du, ist das ganz konkret, dass man das Gefühl hat, jemand passt zu dem Beruf?“

**Sandra:** „Ehm, ja, halt das-, ehm, die Art von jemandem und auch das Optische. Wie man darin aussieht, wie man sich die Leute-, also, eben die Art, ehm, wie man ist und wie man bei dem Beruf sein muss. Ob das zusammen passt und eben so. Ja.“ (Sandra, 633-638)

Aus Sandras Sicht bestehen Berufe nicht nur aus beruflichen Tätigkeiten, die ausgeführt werden müssen. Sie betont darüber hinaus die Wichtigkeit der Persönlichkeit, das heisst „der Art, wie jemand ist“ und wie eine Person in einem bestimmten Beruf „aussieht“. Im Prozess der Berufsfindung gleicht Sandra die Persönlichkeit beziehungsweise die „Art, wie jemand ist“ mit der wahrgenommenen Berufsrolle ab. Berufe kommen als Ausbildungsoption in Frage, wenn diese beiden Komponenten zueinander passen. Der Geschlechtsidentität kommt bei dieser Vorgehensweise eine wichtige Bedeutung zu, da sie als Teil der Persönlichkeit im und durch den Beruf verkörpert wird. Mit dem Beruf und der beruflichen Tätigkeit wird auf diese Weise Identität dargestellt. Sandra identifiziert sich auf diese Weise mit dem Beruf. Im Vergleich zu Anna und Thomas, die annehmen, dass berufliche Tätigkeiten unterschiedliche geschlechtstypische Eigenschaften und Fähigkeiten erfordern, muss für Sandra die ganze Person (auch unter einem optischen Aspekt) zu einem Beruf passen.

„Zuerst dachte ich, Hauptsache, eine Lehrstelle, aber eigentlich ist die Wahl schon wichtig.“

Sandra erzählt sehr anschaulich, dass sie im Verlauf ihrer Berufsfindung mit schwierigen Situationen zu kämpfen hatte. Sie startete die Lehrstellensuche mit grossen Erwartungen und erhoffte sich, einen Beruf zu finden, der einerseits „zu ihr passt“ und in dem sie sich andererseits weiterbilden kann. Der erste Lehrberuf, für den sich Sandra interessierte, war medizinische Praxisassistentin (MPA). Diese Lehrstellen werden, wie sie erzählt, immer früh vergeben. Als sie ihre Bewerbung abgeschickt habe, seien alle Lehrstellen schon vergeben gewesen. Diese Erkenntnis hat Sandra enttäuscht und setzte sie zugleich unter Druck. Aus Angst, keine Lehrstelle mehr finden zu können, bewarb sie sich für andere Lehrberufe und folgte dem Leitsatz „Hauptsache, eine Lehrstelle“:

**Interviewerin:** „*War es für dich wichtig, als du dir überlegt hast, was du machen könntest, wie das mit den Weiterbildungen aussieht?*“

**Sandra:** „*Ehm, also, am Anfang nicht-, also, am Anfang-, doch am Anfang, ganz am Anfang schon. Aber nachher dachte ich, ja, es wird eng, ich muss mir jetzt einmal eine Lehrstelle suchen. Hauptsache, eine Lehrstelle. # Aber jetzt denke ich so, ja eigentlich ist es schon wichtig. [...]*“ (Sandra, 482-485).

Nach der konsternierenden Erfahrung, als Auszubildende abgewiesen zu werden, orientierte sich Sandra neu, indem sie Schnupperlehren durchführte. Zunächst suchte sie den Einblick in den Hotelbetrieb als *Hotelfachfrau*. Für diesen Beruf konnte sie sich allerdings nicht begeistern. Die Beschäftigung sei zu anstrengend und das Team nicht so nett. Daran anschliessend folgten für Sandra Phasen der Ratlosigkeit und Hoffnungslosigkeit. Ihre Mutter und ihre Nachbarin unterstützten sie in diesem Moment der Frustration und schlugen ihr vor, eine Schnupperlehre im Detailhandel durchzuführen. Sandra erzählt, dass sie sich den Rat zu Herzen nahm und mehrere Schnuppertage in zwei Parfümerien im Ort und in einem Möbelhaus organisierte. Die Arbeit im Detailhandel gefiel ihr schliesslich sehr gut, weswegen sie sich entschied, sich für Lehrstellen in diesem Beruf zu bewerben. Aufgrund der positiven Rückmeldungen während der Schnuppertage geht Sandra davon aus, dass sie zwei Zusagen für die Stellenbewerbungen erhalten wird und bald entscheiden kann, in welchem Betrieb sie ihre Berufslehre absolvieren möchte. Die positiven Erfahrungen ermutigten Sandra und gaben ihr ein Gefühl von Sicherheit. Da Sandra davon ausgeht, dass sie zwei Zusagen erhalten wird, möchte sie nun entscheiden, in welchem Betrieb sie zukünftig arbeiten will. Dieser Umstand ermöglicht ihr, sich erneut mit Weiterbildungsmöglichkeiten auseinanderzusetzen. Der Wunsch, „Hauptsache, eine Lehrstelle“, war also erfüllt, deswegen informierte sie sich darüber, welcher der beiden Betriebe bessere strukturelle Voraussetzungen mitbringt, um sich weiterbilden zu können. Sie erzählt, dass sie sich wahrscheinlich für die Branche entscheiden wird, in der sie vielfältigere Möglichkeiten für Weiterbildungen haben wird.

Die Erzählungen verdeutlichen, wie Sandra in Momenten der Unsicherheit ihren Wunsch nach Weiterbildungsmöglichkeiten vernachlässigte und hoffte, *irgendeine* Lehrstelle zu finden. Erst als sie zuversichtlich war, eine Ausbildung zu finden, und die unsichere Situation somit überstanden war, setzte sie sich wieder mit diesem Thema auseinander. Ferner zeigen die Schilderungen auch, dass sich Sandras Überlegungen im Prozess des Übergangs mit zunehmender Unsicherheit stärker auf die gegenwärtige Situation bezogen und eher pragmatischer Art waren. Erst nach Überwindung der Unsicherheiten richtet sie ihren Blick wieder stärker auf zukünftige Situationen.

### Zusammenfassung und theoretische Interpretation

Das Ausbildungsangebot im *Kanton B* zeichnet sich durch eine starke Orientierung an der Berufsbildung aus. Das zeigt sich dadurch, dass ein grosser Anteil der Jugendlichen eine berufliche Grundbildung absolviert und kleine Anteile das Gymnasium, die Fachmittelschule und die Wirtschafts- und Informatikmittelschule besuchen. Sandras Beschreibung des Bildungsangebots bezieht sich vor allem auf die beruflich orientierte Ausbildung, da sie aufgrund des besuchten Schultyps nur in die berufliche Grundbildung oder in ein Brückenangebot direkt übertreten kann. Dennoch kann sie einige Ausbildungswege nennen und beschreiben, die neben der beruflichen Grundbildung und den Zwischenlösungen angeboten werden. Sie bedauert, dass sie keinen Zugang zu diesen Angeboten hat, da sie die Berufsfindung mit dem Beginn einer allgemeinbildungsorientierten Ausbildung hätte aufschieben können. Weiter bedauert sie, dass sie aufgrund des besuchten Schultyps auf der Sekundarstufe I eingeschränkten Zugang zu der beruflich orientierten Ausbildung hat. Der Bereich der beruflichen Grundbildung, mit dem sie sich intensiv befasst hat, lässt sich aus Sandras Augen in zwei Teile aufspalten, die ein unterschiedlich vielfältiges Bildungsangebot umfassen: in männertypische und in frauentypische berufliche Grundbildungen. Männertypische berufliche Grundbildungen bestehen aus Sandras Sicht aus zwei Sorten, während frauentypische berufliche Grundbildungen nicht so vielfältig seien. Sandra empfindet den Übergang in die postobligatorische Ausbildung als schwierig und fühlt sich im Prozess der Ausbildungsfindung aufgrund des schmalen Angebots zeitweise unter Druck.

Sandras Berufsfindung orientiert sich an der Passung zwischen Persönlichkeit und Berufsrolle. Das heisst, dass das Aussehen und „die Art und Weise, wie jemand ist“ aus ihrer Sicht zu dem Bild passen müssen, das sie von den spezifischen Berufen hat. Der Geschlechtsidentität kommt aus diesem Grund eine wichtige Bedeutung für die Berufsfindung zu, da auch sie zu der Berufsrolle passen muss. Sandra möchte ihre (weibliche) Persönlichkeit mit dem Beruf darstellen, weswegen sich die Auswahl an möglichen Ausbildungsberufen aus ihrer Sicht auf die frauentypischen Berufslehren beschränkt. Der Prozess der Ausbildungsfindung ist für Sandra zudem mit grossen Unsicherheiten verbunden. Sie hat im Bewerbungsprozess feststellen müssen, dass die Möglichkeit besteht, aufgrund des fehlenden Angebots keine Lehrstelle erhalten zu können. Das stellt für sie ein Problem dar, insofern sie keine akzeptable alternative Ausbildungsmöglichkeit für sich sieht, wodurch sie sich mit der Ausbildungs- beziehungsweise Arbeitslosigkeit konfrontiert fühlt.

In den Zeiten, in denen sie im Bewerbungsprozess hauptsächlich negative Erfahrungen gemacht hat, folgte sie dem Leitsatz, „Hauptsache, eine Lehrstelle“. Als sie anschliessend zwei erfolgversprechende Optionen wahrnimmt und sich nicht mehr so stark unter Druck fühlt, entwickelt sie den Wunsch, sich in ihrem Beruf weiterentwickeln zu können und nach Wei-

terbildungen zu suchen. Das Sicherheitsempfinden veranlasst Sandra, sich stärker mit ihrer Zukunft auseinanderzusetzen und beeinflusst auf diese Weise direkt die zeitliche Orientierung im Prozess der Ausbildungsfindung.

Die Gestaltung des Übergangs und das Handeln im Prozess der Ausbildungsfindung orientieren sich in Sandras Fall stark an dem gegenwärtigen Problem, eine Anschlusslösung finden zu müssen, die zu ihrer Identität passt. Nachdem sie davon ausgeht, das Problem bewältigt zu haben, richtet sie ihren Blick stärker auf zukünftige Situationen, indem sie sich mit Weiterbildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten auseinandersetzt. Als sich der strukturelle Kontext in Sandras Augen verändert hat, hat sie ihre Handlungsmächtigkeit (Agency) grösser eingeschätzt und die agentischen Möglichkeiten entdeckt, ihre Zukunft stärker aktiv gestalten zu können. Die Empfindung, handlungsfähig zu sein und eine Erwerbskarriere gestalten zu können, schwächt möglicherweise auch die starke Orientierung an Geschlechtsmodellen ab, die in Zeiten der Unsicherheit als Orientierungsfolie (vgl. Budde 2003) gedient haben könnten. Möglicherweise gleichen sich Sandras Vorgehensweisen im weiteren Verlauf ihrer Bildungskarriere durch die erweiterte Handlungsmächtigkeit und die stärkere Zukunftsorientierung an das Vorgehen der zukunftsorientierten Planerinnen und Planer an, die Geschlechterrollen stärker als flexibel und veränderbar betrachten.

### 6.3.4 Typ IV: Produktive Übergangsgestaltung trotz widriger Umstände

Dem letzten Typ wurden zwei Personen zugeordnet, die aufgrund ihrer schulischen Leistungen zu wenigen Ausbildungen auf der Sekundarstufe II Zugang haben, ihre Möglichkeiten aber dennoch als sehr gross wahrnehmen (vgl. Tabelle 8). Der Fall *Daniel* dient als Prototyp, um diesen vierten Typ zu beschreiben. *Kevin* ist Schüler im Schultyp mit erweitertem Anspruchsniveau, jedoch reichen seine schulischen Leistungen nicht für eine Aufnahme an schulisch organisierten Ausbildungen auf Sekundarstufe II aus. Formal hat Kevin also ausschliesslich Zugang zu dual organisierten beruflichen Grundbildungen. Er beschreibt seine Handlungsmöglichkeiten jedoch als sehr vielfältig und steht dem Übergang sehr positiv gegenüber. Schulisches Arbeiten liege ihm nicht, wie er sagt, deswegen freue er sich, wenn er das schulische Umfeld verlassen könne. Er möchte gerne draussen arbeiten und körperlich anspruchsvolle Arbeit leisten. Weiter erklärt er, dass sich Berufe, in welchen schwere Gegenstände getragen werden müssen, für Frauen nicht eignen. Frauen weisen eher feinmotorisches Geschick auf. Kevin sieht für sich unterschiedliche Wege und Möglichkeiten, sich zu entwickeln. Den Prozess der Ausbildungsfindung nimmt er als Anlass, seine Lebensgestaltung zu reflektieren. Wenn er sich mit seiner Zukunft auseinandersetzt, stellt er die berufliche Position, welche er erreichen möchte, stärker ins Zentrum als die Tätigkeit, die er ausüben könnte. Er geht davon

aus, dass ihn ein beruflicher Aufstieg davor schützt, in fortgeschrittenem Alter schwere körperliche Arbeit leisten zu müssen. Ein weiterer Weg, den er seiner Meinung nach im Anschluss an die Berufslehre einschlagen könnte, sei die Polizeischule oder das Militär. Für eine Ausbildung in diesem Bereich benötige er jedoch zunächst einen Abschluss der Sekundarstufe II.

### *Daniel, der Widerständige*

#### *Schulischer Weg und familiärer Kontext:*

Daniel besucht die 3. Klasse einer kooperativen Orientierungsschule mit Grundanforderungen (KOSB) in einem Deutschschweizer Kanton. Die Schulgemeinde ist eher klein (knapp 4000 Einwohner) und liegt in der Innerschweiz. Daniel ist 15 Jahre alt, seine Mutter ist Hausfrau, sein Vater „Pöstler“<sup>64</sup>.

Daniel erzählt, dass er auf dem Bauernhof aufgewachsen ist und in seinem bisherigen Leben stets viel Zeit damit verbrachte, seinem Vater beim Arbeiten zuzuschauen oder ihm zu helfen. Im Verlauf seiner Kindheit habe Daniel eine Leidenschaft für Land- und Baumaschinen entwickelt, die er mit seinem Vater teile. Mit der Mutter könne er nicht über dieses Interesse reden, da sie davon keine Ahnung habe.

Daniel berichtet, dass er während der Primarschulzeit mit seinem damaligen besten Freund viel angestellt habe. Sie seien beide eher ungezogen gewesen und hätten der Schule wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Im Anschluss an die Primarschule wurde Daniel in die „Kleinklasse“<sup>65</sup> versetzt, während sein damaliger Freund in das Langzeitgymnasium übertrat. Er bezeichnet seinen Freund als Genie, während er selbst etwas mehr Mühe gehabt habe, den schulischen Inhalten zu folgen. Da er in der „Kleinklasse“ aber gute schulische Leistungen erzielt habe, habe er anschliessend in die KOSB übertreten können, womit er nun ganz zufrieden sei. Daniel betont, dass er damals froh war, die Sonderschule verlassen zu können, da er mit diesem Schulzeugnis schlechtere Berufschancen gehabt hätte. In der KOSB fühle er sich nun sehr wohl und freue sich, die Berufsbildung zu beginnen.

Eine Lehrstelle hat er bislang noch nicht, jedoch habe er eben erst eine Bewerbung als *Land- und Baumaschinenmechaniker* abgeschickt. Eine schulisch organisierte Ausbildung kommt für Daniel nicht in Frage, weil er die Schule hasse. Beruflich organisierte Ausbildungen entsprächen viel besser seinen Wünschen nach praktischem Arbeiten und körperlichen Betätigungen.

---

<sup>64</sup> Offiziell nennt sich dieser Beruf *Logistiker/in Distribution*

<sup>65</sup> Oder auch integrative Sonderschule genannt.

### Das regionale Bildungssystem im Kanton A: einige Eckdaten

Daniels Wohnort befindet sich im selben Deutschschweizer Kanton wie Annas (vgl. Kapitel 6.3.1). Die wichtigsten kantonalen Eckdaten werden im Folgenden noch einmal dargestellt: Alle Orientierungsschulen dieses Kantons sind entweder integrativ oder kooperativ organisiert. Alternativ zu diesen Schulen wird das Progymnasium als Langzeitgymnasium geführt. Die kantonale Bildungsstatistik zeigt, dass zwischen 2001/2002 und 2011/2012 etwa 19 % der Primarschülerinnen und Primarschüler in das Langzeitgymnasium, etwa 46 % der Schüler und Schülerinnen in das Schulniveau mit erweiterten Ansprüchen und 35 % in das Niveau mit Grundanforderungen übertreten.<sup>66</sup> Auf der Sekundarstufe II besuchten während der Jahre 2000/2001 bis 2011/2012 mehr als 25 % aller Schülerinnen und Schüler dieses Kantons das Gymnasium, so dass der Kanton im gesamtschweizerischen Vergleich einen der grössten Anteile an Gymnasiastinnen und Gymnasiasten aufweist. Eine Fachmittelschule wird in diesem Kanton nicht angeboten. Mit den öffentlichen Verkehrsmitteln könnte eine solche in etwa 40 Minuten in einem Nachbarkanton erreicht werden. Während der Jahre 2008 und 2011 besuchten zwischen 0.5 % bis 0.7 % der Schülerinnen und Schüler eines Jahrgangs auf der Sekundarstufe II eine Fachmittelschule in einem anderen Kanton. Die Handels-, Wirtschafts- und Informatikmittelschule sind statistisch ebenfalls vernachlässigbar und werden im Schulkanton nicht angeboten.<sup>67</sup> Entsprechend der hohen Maturitätsquote besuchen in diesem Kanton vergleichsweise wenige junge Männer und junge Frauen eine Berufsbildung in Form einer zwei- oder dreijährigen dualen oder vollzeitschulischen Ausbildung.<sup>68</sup>

Das regionale Bildungssystem, in welchem Anna und Daniel ihre Übergänge gestalten, zeichnet sich durch eine hohe Maturitätsquote und eine tiefe Berufsbildungsquote aus. Wichtig ist ferner, dass die Fachmittelschule, die Handels-, Informatik- und Wirtschaftsmittelschule aus statistischer Sicht vernachlässigbar sind, da ein sehr geringer Anteil der Schülerinnen und Schüler dieses Kantons eine dieser Ausbildungen in einem Nachbarkanton besucht. Die gymnasiale Matura und die dual organisierte berufliche Grundbildung sind in diesem Kanton folglich wichtige Bildungsgänge.

---

<sup>66</sup> Eigene Berechnungen auf der Grundlage kantonalen Statistik (*Kanton A*) für die Jahre 2001/02 bis 2011/12. Mit Hilfe der statistischen Zahlen versuche ich, das Bildungsangebot annäherungsweise zu charakterisieren.

<sup>67</sup> Die Informationsbroschüre zu den Ausbildungswegen nach Abschluss der obligatorischen Schule des *Kantons A* führt diese speziellen Mittelschulen nicht als Bildungsweg auf (Amt für Volks- und Mittelschulen und Amt für Berufsbildung, 2012: 6).

<sup>68</sup> Eigene Berechnungen mit folgenden Daten des Bundesamts für Statistik: Statistik der Schülerinnen und Schüler nach Geschlecht, Kanton und Bildungsweg für die Jahre 2000/01 bis 2011/12.

### Daniels subjektive Wahrnehmung des Bildungsangebots

Daniels Kenntnisse des Bildungsangebots sind ungenau und beziehen sich hauptsächlich auf den Bereich der dual organisierten Berufslehren. Dennoch nimmt er das Ausbildungsangebot als sehr breit gefächert wahr. Er betont im Verlauf des Gesprächs vielfach, dass er „extrem viele Möglichkeiten“ habe. Innerhalb der dual organisierten Berufsbildung gebe es kürzere<sup>69</sup> und längere Ausbildungen<sup>70</sup>, welche unterschiedliche schulische Leistungen erfordern würden. Die kürzeren Ausbildungen seien für schulisch schwächere Schülerinnen und Schüler geeignet, während sich die längeren Ausbildungen eher an Schülerinnen und Schüler richteten, die schulisch etwas „schneller lernen“ können. Sowohl während der Berufslehre als auch daran anschliessend könne die Berufsmatura abgeschlossen werden, welche den Inhaber oder die Inhaberin dazu befähige, „höhere Sachen, wie Werkstattchef, oder so, zu machen“. Aus den Erzählungen wird ferner deutlich, dass Daniel Kenntnisse über das Selektionsverfahren von Lernenden in der beruflichen Grundbildung hat. Er geht davon aus, dass seine Ausbildungsmöglichkeiten durch diese Selektion eingeschränkt sind, da der Schultyp auf der Sekundarstufe I bestimme, wie gross die Chancen seien, eine Lehrstelle zu erhalten: Je höher das besuchte Schulniveau sei, desto grösser sei die Möglichkeit, eine Lehrstelle zu erhalten. Ebenso gelte dies für das Niveau der beruflichen Grundbildung: Je höher das besuchte Schulniveau auf Sekundarstufe I, desto wahrscheinlicher könne eine Ausbildung besucht werden, die höhere schulische Anforderungen stelle.

Die einzige schulbasierte Ausbildung, die Daniel kennt, ist das Gymnasium, welches üblicherweise sechs Jahre dauere, aber nach dem dritten Jahr abgebrochen werden könne, um eine Berufslehre zu beginnen.<sup>71</sup> Über dieses Wissen verfügt Daniel, wie er erzählt, weil sein Schulfreund diesen Weg eingeschlagen hat. Das Gymnasium könne nach Beendigung des Schultyps mit Grundanforderungen nicht besucht werden, erzählt er weiter. Auf Nachfrage sagt er ferner, dass er noch nie von der Fach- oder der Handelsmittelschule gehört habe.

Neben dem Gymnasium und der beruflichen Grundbildung kennt Daniel das 10. Schuljahr. Das Ziel dieser Ausbildung sei es, eine Lehrstelle zu finden und sich ein vertieftes Allgemeinwissen anzueignen. Vollzeitschulisch organisierte Berufslehren kenne Daniel keine, sagt er. Auf die Nachfrage, ob es solche gebe, die mit dem eidgenössischen Fähigkeitszeugnis abschliessen, antwortet er:

*„Nein, das sicher nicht, weil, am besten lernt man es wirklich, wenn man es selber macht. Das ist so. Besonders auf unserem Beruf, weil, man kann nicht*

---

<sup>69</sup> Mit „kürzere Ausbildungen“ meint Daniel das *eidgenössische Berufsattest*.

<sup>70</sup> Mit „längere Ausbildungen“ meint Daniel das *eidgenössische Fähigkeitszeugnis*.

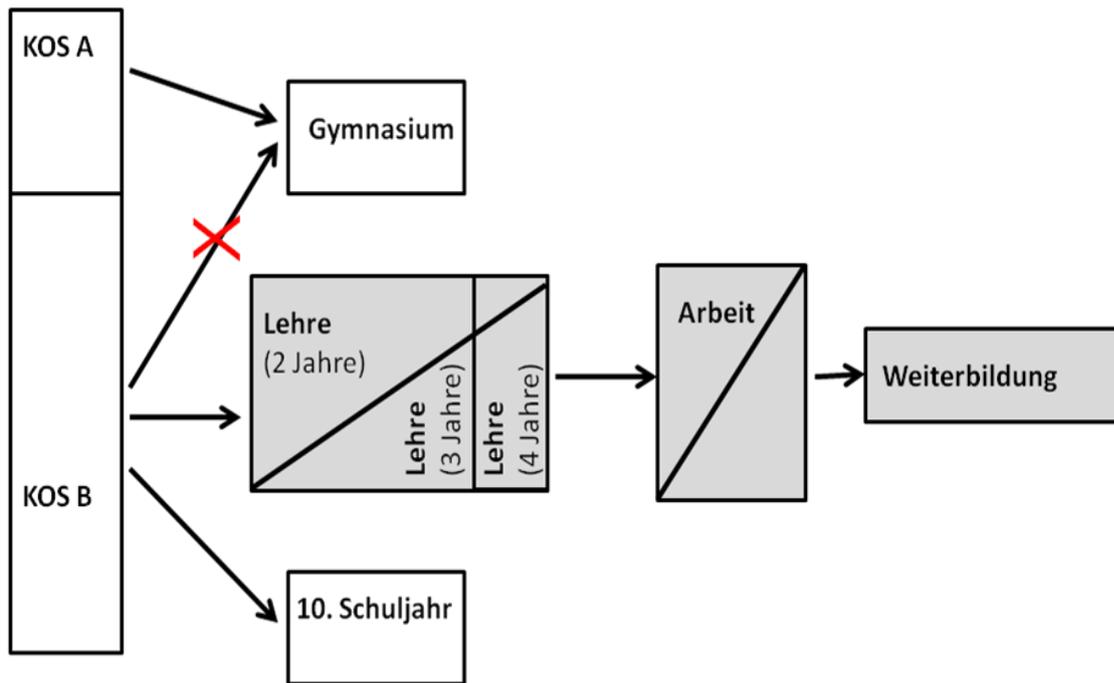
<sup>71</sup> Mit „Gymnasium“ meint Daniel das *Langzeitgymnasium*.

*ein Teil-, also mit der Drehbank ein Teilchen drehen, wenn man es nie selber gemacht hat und wenn man nicht zugeschaut hat, wie das geht.“ (Daniel, 313-316)*

Daniel geht folglich davon aus, dass beruflich organisierte Ausbildungen stets praxisorientiert vermittelt werden sollten, nur so können seiner Meinung nach Berufsinhalte richtig erlernt werden. Er vertritt zudem die These, dass praxisorientiertes Wissen „wichtiger für das Leben“ ist als theoretisches Wissen.

Mit Ausbildungen, die im Anschluss an eine Ausbildung auf der Sekundarstufe II begonnen werden können, hat sich Daniel kaum befasst. Er weiss, dass die Berufsmatura sowohl lehrbegleitend als auch angeschlossen an die berufliche Grundbildung absolviert werden kann. Allerdings könne er die Berufsmatura aufgrund seiner schulischen Leistungen lediglich im Anschluss an die berufliche Grundbildung beginnen. Er sagt ausserdem, dass die lehrbegleitende Berufsmaturitätsausbildung sehr anspruchsvoll sei. Die Berufsmatura bringt jedoch seiner Meinung nach den Nutzen, dass sie die Chancen auf eine Verbesserung der beruflichen Position (Werkstattchef) im Verlauf der Erwerbsbiografie vergrössert. Über das Fachhochschulangebot, zu dem die Berufsmaturität den Zugang eröffnet, ist Daniel nicht informiert. Er stellt sich eher vor, dass das Ausbildungsangebot im Anschluss an die berufliche Grundbildung und an den Abschluss der Berufsmatura aus „Spezialkursen“ besteht und er sich beruflich spezialisieren könne.

Die Abbildung zeigt das Ausbildungsangebot, wie es Daniel wahrnimmt. Die grauen Rechtecke bilden Bereiche ab, die Daniel als vergeschlechtlicht wahrnimmt und beschreibt, die diagonale Linie soll darüber hinaus verdeutlichen, dass er zwischen männertypischen und frauentypischen Berufslehren und Berufen auf dem Arbeitsmarkt unterscheidet.



**Abbildung 6:** Case Display für Daniels Wahrnehmung des Bildungsangebots (eigene Darstellung)

Die Vielfalt seiner Möglichkeiten begründet Daniel vor allem damit, dass eine Unmenge an Lehrberufen im Berufsbildungsbereich angeboten wird. Auf die Frage, welche unterschiedlichen Ausbildungen es gebe, antwortet er:

**Daniel:** „Also, man kann extrem viel machen, das ist so. Es gibt verschiedene Berufe, und je nachdem, was einem gefällt-, das kann man dann machen. Also, es gibt Maler, es gibt Landmaschinen-Baumaschinenmechaniker, Schreiner, was gibt es noch? Zimmermann, das macht jetzt ein Kollege. Lastwagenchauffeur, Informatiker. Ich weiss nicht, was es noch alles gibt [lacht].“

**Interviewerin:** „Einfach so ganz viele-“

**Daniel:** „-Es gibt extrem viel.“ (Daniel, 6-14)

Die aufgezählten Ausbildungsberufe sind vor allem im handwerklichen und im männerdominierten Bereich anzusiedeln. Mit diesen nennt Daniel in diesem Textabschnitt lediglich einen sehr kleinen Teil des gesamten Bildungsangebots auf der Sekundarstufe II. Dennoch beschreibt er das Angebot als sehr vielfältig.

Ferner äussert er sich zur Organisation der Ausbildung, die entweder schulisch oder beruflich organisiert sein kann. Schulisch organisierte Ausbildungen verfolgen Daniels Meinung nach das Ziel, abstraktes, allgemeinbildendes Wissen zu vermitteln, während in beruflichen Aus-

bildungen praxisorientiertes Wissen vermittelt werde, welches eine wichtige Bedeutung für das Leben habe. Das unten stehende Zitat verdeutlicht, wie Daniel die beiden Formen der Ausbildungsorganisation unterscheidet.

**Daniel:** „Ich arbeite lieber als ich in die Schule gehe. Ich helfe lieber zum Beispiel meinem Vater auf dem Bauernhof als in die Schule zu gehen, weil, in der Schule kann man nichts machen, da lernt man-, also, doch man lernt schon was, aber nicht einfach für, für das Leben eigentlich.“

**Interviewerin:** „Was ist denn das, was man fürs Leben lernt, zum Beispiel beim Arbeiten?“

**Daniel:** „Ja, zum Beispiel, wenn mein Vater die Maschine flickt, kann man es lernen und dann kann man es selber machen. Oder wenn man, wir etwas bei den Tieren haben, wenn ein Tier krank ist, dann kommt der Tierarzt und behandelt es und dann kann man auch davon lernen. Nachher vielleicht auch selber machen.“

**Interviewerin:** „Aha, wohingegen du das in der Schule nicht so siehst?“

**Daniel:** „Ja, also, man weiss, man kann nachher lesen, schreiben und rechnen. Das ist schon gut, aber es ist einfach nicht so spannend.“ (Daniel, 121-137)

Praxisorientiertes Wissen bewertet Daniel in diesem Gesprächsausschnitt einerseits als wichtiger und andererseits als spannender als schulisches Wissen. Weiter verbindet er mit der praxisorientierten Form der Wissensvermittlung in dualen Berufsausbildungen ein konkretes Bild von Männlichkeit, welches unter anderem auf der Vorstellung basiert, dass Lernende in der dualen Berufsausbildung etwas leisten beziehungsweise Kraft aufwenden und praktisch arbeiten müssen. Jungen, die sich in schulischen Ausbildungen befinden, seien nicht in der Lage, diese beruflichen Anforderungen zu erfüllen.

**Daniel:** „[...] Es kommt auch drauf an, ob man wirklich-, ob man wirklich einfach ein Streber ist, der überhaupt nichts arbeiten kann. Den kann man jetzt natürlich in der Mechanik zum Beispiel gar nicht brauchen. Man muss auch etwas machen können, man muss auch Sachen heben können. Das ist nicht gerade alles leicht. Und einer, der die ganze Zeit in der Schule sass und zu Hause immer schön brav gelernt hat, der hat ja auch keine Kraft, oder.“

[...]

**Interviewerin:** „Du sagtest, jemand, der immer in der Schule sass und nie etwas gemacht hat, nie draussen war, der hat dann nicht die Kraft-...“

**Daniel:** „-Nicht so viel Kraft [jaja], also ein bisschen [also natürlich] Kraft schon. Solange er Sportunterricht hat, hat er Kraft. Ich bin ja ein Bauernsohn, also-. Ich muss ja zu Hause viel arbeiten und habe natürlich mehr Kraft als einer, der da in der Stadt wohnt und nach Hause geht und vor die PlayStation sitzt. Oder eben, lernt und lernt und lernt. Die haben natürlich weniger Kraft in den Armen und in den Beinen und weniger belastbare Knochen, und das ist teilweise bei Berufen wichtig. Zum Beispiel ein ganz extremer Beruf: Zimmermann. Wenn die da oben auf dem Dach rumklettern und, eh, man muss da schon Kraft haben, um diese Sachen heben zu können und einschlagen und solche Sachen. Bei uns Mechaniker, wir machen zwar viel mit dem Kran, aber alles kann man nicht. Zum Beispiel, solche schweren Stangen von einem Ort zum anderen tragen. Wenn du keine Kraft hast, musst du immer einen anderen Arbeiter fragen, das ist dann mühsam für dich. Das haben sie dann gar nicht so gerne.“ (Daniel, 593-693).

In diesem Zitat wird deutlich, wie sich Daniel von anderen Personen abgrenzt, die eine schulisch organisierte Ausbildung absolvieren und viel Zeit mit Lernen (oder PlayStation spielen) verbringen. Mit den Worten „bei uns Mechaniker“ ordnet sich Daniel den Jungen zu, die über Körperkraft verfügen. Darüber hinaus spricht er einen regionalen Aspekt an, indem er sich als Bauernsohn von jenen jungen Männern abgrenzt, die in der Stadt wohnen. Während er neben der Schule viel Zeit damit verbringen würde, auf dem Bauernhof zu arbeiten, seien die Jungen in der Stadt mit weniger körperlich anspruchsvollen Tätigkeiten beschäftigt. Dieser obige Ausschnitt zeigt also einerseits, wie Daniel schulische und beruflich organisierte Ausbildungen aufgrund der dominanten Wissensform bewertet und andererseits, wie er sich selbst von anderen Jungen unterscheidet, die eher an der Wissensform interessiert sein könnten, die in der Schule eine wesentliche Rolle spielt. Schulisch organisierte Ausbildungen richten sich folglich an Mädchen und auch an jene Jungen, welche die physischen Voraussetzungen für spezifische Berufslehren nicht mitbringen.

Ferner traut Daniel den Frauen körperliche Arbeit ebenso zu, wenn sie die körperlichen Voraussetzungen erfüllen:

**Interviewerin:** „Und wie sieht es eigentlich mit den Frauen aus, oder mit den Mädchen? Wenn jetzt jemand zum Beispiel Zimmerfrau [lacht], Zimmermann werden möchte?“

***Daniel:** „Ja, das kann man schon. Also, ich kenne jetzt auch eine, die möchte auch Mechanikerin werden. Die ist jetzt in der ersten Oberstufe und, ja, sie ist auch auf dem Bauernhof und auf dem Bauernhof arbeitet man halt und schafft und macht. Dann hat man halt auch Kraft. Dann schaut man in der Bude halt, dass die Frauen weniger machen müssen. Also, weniger die schweren Sachen machen müssen.“ (Daniel, 725-730)*

Seiner Meinung nach ist dieses Mädchen, welches er im obigen Gesprächsausschnitt anspricht, fähig, Mechanikerin zu werden, allerdings geht er auch davon aus, dass die Mädchen und Frauen in dem Beruf bei einigen Tätigkeiten Unterstützung von den männlichen Kollegen brauchen. Aus seiner Sicht müssen sich die Lernenden für die Berufe, die viel Körperkraft erfordern, eignen. Das bedeutet, dass die Aspiranten und Aspirantinnen kräftig sein müssen, das Geschlecht spielt aber grundsätzlich keine Rolle. Wenn eine Frau also genügend Kraft hat, einen körperlich anspruchsvollen Beruf auszuüben, eigne sie sich genauso wie ein Mann für die beruflichen Tätigkeiten. Allerdings sei es in der Regel so, dass Frauen aufgrund biologischer Veranlagungen weniger Kraft hätten und aus diesem Grund am Arbeitsplatz Unterstützung von ihren männlichen Kollegen erhalten sollten. Das zeigt, dass Daniel einen naturbedingten, biologischen Unterschied zwischen Frauen und Männern wahrnimmt, der Männer etwas besser für körperlich anspruchsvolle Berufe qualifiziert als Frauen. Dass er selbst die körperlichen Voraussetzungen mitbringt, versteht er als selbstverständlich, weil er ein Bauernsohn sei und deswegen „natürlich viel Kraft habe“. Mit diesen Erzählungen grenzt er sich folglich von den Mädchen und jenen Jungen ab, die eher schulisch interessiert sind. Er beschreibt also zwei Männlichkeitsbilder, die er mit verschiedenen Ausbildungsformen verbindet und ein Weiblichkeitsbild. Jungen, die sich für schulisch organisierte Ausbildungen interessieren, ähneln in Hinblick auf physische Voraussetzungen eher dem Bild, welches Daniel auch von Mädchen hat. Diese Personen eignen sich grundsätzlich weniger gut für körperlich anspruchsvolle Berufe.

Interessanterweise spricht Daniel kaum von Berufen, welche üblicherweise eher von Mädchen ergriffen werden. Zudem äussert er sich nicht darüber, inwiefern Mädchen Voraussetzungen für bestimmte Berufe oder Berufsfelder besser erfüllen als Jungen. Möglicherweise geht Daniel davon aus, dass Berufe, welche typischerweise von Frauen ausgeübt werden, weniger geschlechtstypische Eigenschaften erfordern. Er nennt zwar Berufe, die eher von jungen Frauen ausgeübt werden, jedoch äussert er sich nicht zu Berufsinhalten oder beruflichen Aufgaben.

### Daniels Vorgehen bei der Ausbildungswahl

Daniel möchte Land- und Baumaschinenmechaniker werden. Diesen Entscheid legte er im Interview unaufgefordert und vergleichsweise früh dar. Er begründete den Wunsch, diesen Beruf erlernen zu wollen, zunächst mit vergangenen Erlebnissen:

**Daniel:** „Ja, mein Vater hat einen Bauernhof, und ich bin von klein auf immer um die Maschinen rum und von klein auf mitgeritten. Und ja, zugeschaut beim Fahren, dann nachher selber gefahren und zugeschaut beim Flicken und nachher selber flicken. Und das gefällt mir einfach, der Umgang mit Metall und mit Öl.“

**Interviewerin:** „Okay. Wie lange weisst du schon, was du machen möchtest?“

**Daniel:** „Seit klein auf. Seit etwa sechs, sieben. Seitdem ich das erste Mal mit den Maschinen gefahren bin.“ (Daniel, 146-155)

Daniel weiss, wie er selbst sagt, seit seiner Kindheit, dass er diesen Beruf lernen möchte. Im Verlauf seines Lebens habe er viele Erfahrungen sammeln können, die für diesen Beruf wichtig seien. Zudem geht er davon aus, dass ihn das Leben auf dem Bauernhof mit seiner Familie geradezu für derartige berufliche Tätigkeiten vorbereitet hat. Durch die Erlebnisse auf dem Bauernhof und die Gelegenheit, seinem Vater bei der Arbeit zu helfen, habe Daniel ausserdem einen Einblick in die beruflichen Tätigkeiten als Land- und Baumaschinenmechaniker erhalten.

„Ja, der [Arbeitskollege des Vaters] ist Landmaschinenmechaniker und der kommt uns manchmal helfen, so auf dem Betrieb oder wenn er [der Vater] etwas selber nicht flicken kann. Dann zeigt er uns solche Sachen. Zum Beispiel zeigte er mir das Schweissen. Dann kann man noch extrem viel lernen.“ (Daniel, 380-383)

An einer anderen Stelle betont er, dass dieser Arbeitskollege seines Vaters seine Fähigkeiten für diesen Beruf bestätigt habe:

**Interviewerin:** „Hast du mit ihm [Arbeitskollege des Vaters] auch darüber geredet, was du machen kannst, nach der Schule?“

**Daniel:** „Habe ich auch, und er fand, ich würde mich sehr gut dazu eignen, weil er sieht, was ich gemacht habe und wie ich es gemacht habe. Und er bildet auch selber Lehrlinge aus, also in dem Betrieb, in dem er arbeitet.“ (Daniel, 385-390)

Daniel legt dar, dass er den Arbeitsinhalt eines Land- und Baumaschinenmechanikers bereits gut kennt und auch weiss, dass er die Voraussetzungen für diesen Beruf mitbringt. Mit der Anmerkung, dass der Arbeitskollege des Vaters selbst Lernende ausbildet, unterstreicht er dessen Glaubwürdigkeit.

Daniel äussert ferner den Wunsch, im Anschluss an die Berufslehre die Berufsmatura zu absolvieren, um sich weiterzubilden. Er möchte damit seine spätere berufliche Position verbessern oder sich spezialisieren. Zu seiner persönlichen Zukunft äussert sich Daniel nicht weiter.

Er begründet die Wahl der Ausbildung zum Land- und Baumaschinenmechaniker mit seinem grundsätzlichen Interesse an körperlich anspruchsvollen Berufen im handwerklichen Bereich, in denen „etwas geleistet werden müsse“. Diese unterscheiden sich von Berufen, in denen „man mehr wissen und lernen muss“ und „Computerzeugs“ macht. Die eher dienstleistungsorientierten Berufe kommen für Daniel nicht als Ausbildungsoption in Frage. Ferner begründet er sein Interesse für diesen Berufsbereich damit, dass schulisch organisierte Ausbildungen als Ausbildungsmöglichkeit für ihn nicht in Frage kommen. Einerseits vermittele die Schule für das weitere Leben unbedeutendes Wissen und andererseits sei diese weniger spannend. Ausserdem „hasse er Schule“. Den Ausschluss von schulisch organisierten Ausbildungen begründet Daniel ähnlich wie Thomas, der sich ebenso von schulischen Ausbildungen abgewandt hat und die Vorteile der praxisorientierten Bildung hervorhebt. Daniel beschreibt seine Ausbildungsmöglichkeiten jedoch im Vergleich zu Thomas als vielfältiger. Wegen der Abneigung, welche Daniel gegenüber schulischen Ausbildungen empfindet, und der übergeordneten Wichtigkeit, die er der beruflich orientierten Ausbildungs- und Wissensform beimisst, zieht er einen Grossteil der Ausbildungsangebote nicht als Anschlussmöglichkeit in Betracht. Die beschriebene Vielfalt des Bildungsangebots bezieht sich folglich vor allem auf das Angebot an beruflich organisierten Grundbildungen.

Das vorhandene Wissen über das Bildungsangebot auf der Sekundarstufe II weist darauf hin, dass sich Daniel nicht umfassend über die Bildungsmöglichkeiten informiert hat. Das hat möglicherweise damit zu tun, dass er seit langer Zeit weiss, welchen Ausbildungsberuf er lernen möchte. Durch die Arbeit auf dem Familienhof, die er zusammen mit seinem Vater ausführt, und die eher negativen schulischen Erfahrungen hat sich Daniel früh auf den Beruf als Land- und Baumaschinenmechaniker festgelegt, so dass er sich während der Zeit vor dem Übergang in die postobligatorische Ausbildung weniger intensiv mit den Bildungsangeboten und seinen alternativen Möglichkeiten auseinandergesetzt hat.

Daniel ist ein interessanter Fall, weil er als einzige Person sagt, sein Berufswunsch habe sich bereits im Kindesalter entwickelt. Für ihn war folglich schon sehr früh klar, welchen Beruf er später lernen möchte, so dass er sich im Alter von 15 Jahren kaum noch mit der Ausbildungs-

findung auseinandersetzte. Während der vergangenen Jahre wirkte die berufliche Beschäftigung als Orientierungsfolie (vgl. Oechsle, 2009: 183ff.) für Daniel. Zudem gehe ich davon aus, dass Daniel durch die Nähe zum Beruf als Land- und Baumaschinenmechaniker eine Art beruflicher Sozialisation erfuhr und nicht nur berufliche Fähigkeiten, sondern teilweise auch berufliche Werte und einen bestimmten Berufsethos übernahm. Indem er sich über berufliche Weiterbildungsmöglichkeiten und Aufstiegsmöglichkeiten äussert, setzt er sich zumindest ansatzweise mit seiner persönlichen Zukunft auseinander. Themen mit diesem Planungshorizont diskutiert er allerdings marginal.

### *Zusammenfassung und theoretische Interpretation*

Daniels Bildungsumgebung zeichnet sich dadurch aus, dass ein hoher Anteil an Jugendlichen das Gymnasium besucht. Auch die Berufsbildung hat in diesem Kanton einen wichtigen Stellenwert. Schulisch organisierte Ausbildungen werden – neben der gymnasialen Matura – in diesem Kanton kaum angeboten. Daniels Beschreibung des Bildungsangebots bezieht sich vor allem auf die berufliche Grundbildung. Als alternative Ausbildungswege kennt er das Gymnasium und das 10. Schuljahr. Er äussert sich zudem zu der Berufsmaturität, die entweder lehrbegleitend oder im Anschluss an die Berufslehre absolviert werden könne. Zum Lehrstellenangebot sagt Daniel, dass der besuchte Schultyp auf der Sekundarstufe I die Chancen, den Selektionsprozess erfolgreich durchlaufen zu können, beeinflusst. Schülerinnen und Schüler, die den Schultyp mit erweiterten Anforderungen besucht haben, hätten höhere Chancen, eine Lehrstelle zu erhalten, als Jugendliche, die den Schultyp mit Grundanforderungen besucht haben. Auch wenn Daniel davon ausgeht, dass ihm nicht alle Bildungswege offenstehen, nimmt er das Bildungsangebot auf der Sekundarstufe II als sehr vielfältig wahr.

Daniel zeichnet sich dadurch aus, dass er seinen Berufswunsch bereits im Kindesalter entdeckt hat. Er erzählt, dass ihm die Arbeit mit seinem Vater an den hofeigenen Land- und Baumaschinen jederzeit gut gefallen habe und er bereits im Alter von etwa sechs oder sieben Jahren entschieden habe, Land- und Baumaschinenmechaniker zu werden. Er weist seine Eignung für den Beruf mit seiner langjährigen beruflichen Erfahrung, mit den positiven Rückmeldungen von in dem Beruf arbeitenden Personen und mit seinen körperlichen Voraussetzungen aus. Im Verlauf seiner Kindheit wurde Daniel teilweise beruflich sozialisiert. Das heisst, dass er sich neben einigen beruflichen Tätigkeiten auch bereits teilweise das Berufsethos angeeignet hat. Das zeigt sich unter anderem daran, dass er sich bereits jetzt selbst als Land- und Baumaschinenmechaniker bezeichnet („wir Mechaniker“) und sich in diesem Zusammenhang von anderen Berufsfeldern abgrenzt. Den Prozess der Ausbildungsfindung hat Daniel bereits lange vor dem Zeitpunkt des Interviews beinahe vollständig abgeschlossen.

Lediglich die Zusage für eine Lehrstelle fehlt ihm noch. Wird Daniel aufgefordert, zu begründen, weswegen er sich für diesen Beruf und den Bereich der handwerklichen Berufe interessiert, greift er vor allem auf vergangene Erlebnisse und Erfahrungen zurück.

Vergangene Erfahrungen sind für Daniels Ausbildungsfindung sehr zentral. Sie belegen und begründen, inwiefern sich Daniel aus seiner Sicht für eine bestimmte Ausbildung eignet. Gegenwärtige Situationen sind für den Ausbildungsfindungsprozess wichtig, insofern Daniel betont, dass er das schulische Setting verlassen und sich Wissen fortan in beruflich organisierten Ausbildungen aneignen möchte. Dies wird vor allem durch die Aussage „ich hasse Schule“ verdeutlicht. Auch Vorstellungen von der Zukunft lassen sich in Daniels Erzählungen finden, er äussert sich zum Beispiel über berufliche Weiterbildungen und den Wunsch, später eine höhere berufliche Position zu wollen. Der Übergang scheint ihm des Weiteren auch keine Sorgen zu bereiten. Er hält sich für handlungsmächtig und geht produktiv mit der Anforderung um, den Übergang zu schaffen. Muss Daniel aber begründen, weshalb er sich für diese spezifische Berufsausbildung interessiert, referiert er am stärksten auf vergangene Erlebnisse. Begründungen, die sich auf gegenwärtige Situationen beziehen oder auf zukünftige Momente, sind im Vergleich dazu weniger bedeutend. Daniels Übergangsgestaltung ist zudem stark an geschlechtstypische Rollenbilder angelehnt. Geschlechterstereotypen prägen die Wahrnehmung von Ausbildungsmöglichkeiten und seine Vorstellung davon, inwiefern sich Jugendliche für bestimmte berufliche Tätigkeiten eignen. Ich interpretiere sein Handeln im Übergang aus diesem Grund als stark strukturreproduzierend. Im Vergleich zu *Anna*, die sich ebenfalls als handlungsmächtig wahrnimmt, setzt sich Daniel weniger stark mit der Veränderbarkeit von eingeschlagenen Bildungswegen und Rollenbildern auseinander. Er legt sich viel stärker auf ein Männlichkeitsbild fest.

Dieser Typ setzt sich aus zwei sehr unterschiedlichen Fällen zusammen. Daniel begründet sein Interesse für bestimmte Ausbildungen mit vergangenen Erlebnissen, die deutlich gemacht haben, dass er sich für spezifische Tätigkeitsfelder eignet. Kevin hingegen setzt sich intensiv mit zukünftigen Wünschen auseinander. Was die beiden Personen aber gemeinsam haben, ist die starke Orientierung an einer konkreten beruflichen Grundbildung und dem damit einhergehenden Bild von Männlichkeit, das sie mit handwerklichen Berufen verknüpfen. Ungeklärt bleibt jedoch die Frage nach der zeitlichen Orientierung beim Handeln. Während sich die Jugendlichen des Typs I, des Typs II und des Typs III massgeblich auf eine zeitliche Dimension beziehen, greifen Daniel und Kevin zwar vor allem auf vergangene Erlebnisse zurück beziehungsweise antizipieren zukünftige Wünsche, berücksichtigen dabei aber stärker als die Jugendlichen der anderen Typen auch andere Überlegungen.

Aus theoretischer Sicht bildet Kevin eine Ausnahme, da er während der Ausbildungsfindung weit in die Zukunft blickt, sich aber dennoch sehr stark an Geschlechterstereotypen orientiert.

Alle anderen Jugendlichen, die sich im Rahmen ihrer Ausbildungsfindung mit ihrer mittelfristigen Zukunft auseinandersetzen, lassen sich mehr Spielraum in Bezug auf Ausbildungswege offen. Darüber hinaus betonen sie die zukünftigen Handlungsmöglichkeiten und die Option, sich zu einem späteren Zeitpunkt festlegen zu können. Kevin grenzt sich jedoch von dieser Gruppe von Jugendlichen ab, insofern er einen spezifischen Ausbildungsweg – und damit einhergehend ein spezifisches Bild von Männlichkeit – verfolgen möchte.

### 6.3.5 Zusammenfassung der exemplarischen Falldarstellung

*Anna*, die erkundende Zukunftsplanerin, repräsentiert eine Gruppe von Jugendlichen, die im Prozess der Ausbildungsfindung immer wieder von Neuem versuchen, sich in die spätere Ausbildungssituation hineinzusetzen. Sie antizipieren die nahe Zukunft am stärksten. Obschon sich Anna an geschlechtstypischen Rollenbildern orientiert, geht sie davon aus, dass sie sich zu einem späteren Zeitpunkt möglicherweise an anderen (Aspekten der) geschlechtstypischen Rollenbildern orientiert. Zudem beschreibt sie sowohl ihre Anschlussmöglichkeiten als auch ihre Weiterbildungsmöglichkeiten als vielfältig. Aus ihrer Sicht hat sie Zugang zu sowohl schulisch als auch beruflich organisierten Ausbildungen. Sie setzt sich damit auseinander, wie die Ausbildungen organisiert sind und wägt für sich ab, welchen Nutzen die eine oder die andere Organisationsform mit sich bringt. Da beruflich organisierte Ausbildungen aus ihrer Sicht auf dem Arbeitsmarkt besser verwertet werden können, entscheidet sie sich zunächst dafür, eine duale Berufslehre zu absolvieren. Innerhalb der Berufsbildung möchte sich Anna für einen Beruf entscheiden, der ihren Interessen und Fähigkeiten entspricht. Sie hat eine Vorstellung davon, was ihre Stärken und ihre Schwächen sind. Die Stärken möchte sie in ihrer zukünftigen Beschäftigung möglichst gut einsetzen können. Der Fall Anna zeichnet sich vor allem durch die intensive Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Angeboten und das Antizipieren von zukünftigen Situationen aus.

*Thomas*, der den zweiten Typ repräsentiert, hat formal Zugang zu verschiedenen sowohl schulisch als auch beruflich organisierten Ausbildungswegen, er nimmt seine Möglichkeiten jedoch als eher eingeschränkt wahr, da er einige Ausbildungswege aus seinem Möglichkeitsraum ausschließt. Im Vergleich zu Sandra (Typ III) fühlt sich Thomas aufgrund seiner eingeschränkten Möglichkeiten nicht unter Druck, da er seine Ausbildungsmöglichkeiten freiwillig auf diese Weise einschränkt. Seiner Meinung nach mögen Jungs die schulische Arbeitsweise üblicherweise nicht, weshalb sie typischerweise eine beruflich organisierte Ausbildung präferieren. Auch er möchte das Setting der Schule verlassen, da er während der vergangenen Schulzeit habe feststellen können, dass ihm die Arbeitsweisen nicht entsprechen. Daraufhin hat er sich entschieden, seine weitere Ausbildung praxisorientiert fortzuführen. Innerhalb der

praxisnahen Berufsausbildung interessiert er sich für handwerkliche Berufe. Er wünscht sich einen Beruf, in dem er Körperkraft aufwenden muss und mit schweren Maschinen arbeiten kann. Thomas hat in unterschiedlichen Betrieben Schnupperlehren durchgeführt, wodurch er einen Einblick in verschiedene Berufe erhalten wollte. Den eher dienstleistungsorientierten Bereich der dual organisierten beruflichen Grundbildung schliesst Thomas ebenfalls als Möglichkeit aus. Sein Interesse an handwerklichen Berufen erklärt Thomas mit vergangenen Erfahrungen mit seinem Vater, die zeigten, dass er sich dafür sehr gut eignet. Als er jünger war, habe er sich oft zusammen mit seinem Vater handwerklich betätigt, was ihm stets auch Freude bereitet habe.

*Sandra*, welche die gegenwartsorientierten, pragmatischen Jugendlichen repräsentiert, zeichnet sich dadurch aus, dass sie ihre Ausbildungsoptionen als eher eingeschränkt wahrnimmt. Das zunächst, weil sie aus ihrer Sicht zu einigen Ausbildungen keinen Zugang hat. Aufgrund ihrer schulischen Leistungen stehen ihr formal keine schulbasierten Ausbildungen zur Auswahl. Sie sieht für sich lediglich die Berufslehre als Option. Aber auch innerhalb dieses Ausbildungsbereichs trifft sie ihrer Meinung nach auf Einschränkungen. Aus ihrer Sicht gibt es Ausbildungsberufe, die üblicherweise von Jungen gewählt werden, und sie nimmt diese aus diesem Grund als keine wirkliche Möglichkeit wahr. Es sei natürlicherweise so, dass sich Mädchen und Jungen für unterschiedliche berufliche Tätigkeiten bewerben würden, weil sie unterschiedliche Interessen hätten. Ihrer Meinung nach haben Jungen im Vergleich zu Mädchen einerseits eine grössere Anzahl an Berufen und andererseits auch vielfältigere Rollenbilder zur Auswahl. Ferner nimmt Sandra das Lehrstellenangebot als knapp wahr. Sie erzählt, dass die Lehrstellen in einigen Berufen bereits besetzt wären und sie keine Chance mehr habe, eine Lehrstelle in diesen zu finden. Sie fühlt sich durch ihre schulische Leistung und das Sekundarschulniveau, durch die Unterscheidung von Männer- und Frauenberufen und die Knappheit an Lehrstellen in ihrem Handeln eingeschränkt. Zeitweise war sie während des Prozesses der Ausbildungsfindung etwas verzweifelt, wie sie erzählt. Sandra steht für die Gruppe von Befragten, die den Übergang als problematisch wahrnehmen und das prioritäre Ziel verfolgen, irgendeine Lehrstelle zu finden.

*Daniel* steht für die Gruppe von Jugendlichen, denen formal wenige Möglichkeiten offen stehen, die das Angebot aber dennoch als sehr vielfältig wahrnehmen. Daniel schildert, dass seine schulischen Leistungen in der Sekundarschule mit Grundanforderungen durchschnittlich seien und ihm aus diesem Grund alle Berufsausbildungen mit höheren Ansprüchen und alle schulisch organisierten Ausbildungen verwehrt blieben. Dennoch nimmt er die zur Verfügung stehenden Angebote als sehr vielfältig wahr. Ähnlich wie Sandra unterscheidet auch Daniel zwischen unterschiedlichen männlichen Rollenbildern. Er unterscheidet Männerberufe, die Körperkraft benötigen von jenen, die hauptsächlich sitzend ausgeführt werden können. Daniel interessiert sich für jene Berufe, die er als körperlich anspruchsvoll wahrnimmt. Im Prozess

der Berufsfindung referiert er stets auf vergangene Erfahrungen, in welchen er sein berufliches Geschick erprobt habe. Diese hätten ihm gezeigt, dass er sich für handwerkliche und körperlich anspruchsvolle Tätigkeiten eigne.

Die vier Fälle repräsentieren alle einen Typ von Handlungs- und Begründungsmustern, die für die Navigation in eine Ausbildung auf der Sekundarstufe II vor dem Hintergrund vergeschlechtlichter Bildungsangebote relevant sind. Die detaillierten Darstellungen der Prototypen haben dabei Einblick in die individuelle Gestaltung des Übergangs gegeben. Der besuchte Schultyp auf der Sekundarstufe I eröffnet die Ausbildungsmöglichkeiten, welche den Individuen zur Verfügung stehen, jedoch entsprechen diese nicht immer der Wahrnehmung der befragten Mädchen und Jungen. Teilweise fühlen sie sich in ihrem Handeln eingeschränkt, auch wenn sie aufgrund des besuchten Schultyps auf der Sekundarstufe I vor vielfältigen Angeboten stehen. Im Gegenteil dazu schätzen andere Befragte ihre Ausbildungsmöglichkeiten als gross ein, auch wenn sie aufgrund des besuchten Schultyps auf der Sekundarstufe I Zugang zu einem kleinen Teil der angebotenen Ausbildungen haben. Im folgenden Abschnitt stelle ich basierend auf den Fallbeschreibungen dar, inwiefern sich die Handlungs- und Begründungsmuster dieser vier Typen ähneln und unterscheiden.

### 6.4 Zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse und theoretische Interpretation

In einem ersten Schritt wurde aufgezeigt, wie die befragten Mädchen und Jungen unterschiedliche Ausbildungsangebote mit Geschlecht in Verbindung bringen und was unter dem Begriff *vergeschlechtlichte Bildungsangebote* zu verstehen ist. Die fallübergreifende Analyse der subjektiven Wahrnehmung des Bildungsangebots zeigt, dass die Individuen schulisch organisierte Ausbildungen von beruflich organisierten Ausbildungen unterscheiden und diese unterschiedlich stark als vergeschlechtlicht wahrnehmen. Beruflich organisierte Ausbildungen werden stark mit geschlechtstypischen beruflichen Tätigkeiten (auf dem Arbeitsmarkt) verknüpft. Da die Befragten schulisch organisierte Ausbildungen weniger stark mit beruflichen Tätigkeiten verbinden, fällt die Wahrnehmung dieser weniger geschlechtstypisch aus. Je schwächer in den schulisch organisierten Ausbildungen Bezug zu beruflichen Inhalten hergestellt wird, desto weniger Bedeutung kommt der geschlechtsspezifischen Zuordnung der Ausbildung aus subjektiver Sicht zu. Die schulische Arbeitsweise entspricht jedoch (vor allem aus Sicht männlicher Befragter) dem weiblichen Wesen besser als dem männlichen. Ausbildungen, die stark mit beruflichen Tätigkeiten oder mit einem bestimmten beruflichen Beschäftigungsfeld verknüpft sind, schreiben die Individuen dem einen oder dem anderen Geschlecht zu. Wichtig ist dabei jedoch, dass die Befragten innerhalb der männer- und frauentypischen

Beschäftigungen oftmals verschiedene Geschlechtsmodelle beschreiben. Besonders deutlich fällt dies bei den als männertypisch eingeordneten Berufen und Tätigkeiten aus. Bei den als frauentypisch eingestuften Berufen lässt sich dieselbe Unterscheidung schwächer ausgeprägt finden. Dennoch lässt sich daraus folgern, dass nicht von *den* männertypischen und *den* frauentypischen Berufen beziehungsweise von *dem* Männlichkeitsbild oder *dem* Weiblichkeitsbild geredet werden kann, es handelt sich dabei eher um vielfältige Geschlechterbilder, die als eher weiblich oder als eher männlich beschrieben werden.

Eine weitere grundlegende Erkenntnis dieser Arbeit besteht darin, dass die subjektive Wahrnehmung der Ausbildungsmöglichkeiten nicht für alle befragten Jugendlichen durch den Schultyp auf der Sekundarstufe I, welcher die formale Vielfältigkeit der vorhandenen Ausbildungswege massgeblich beeinflusst, gleichermassen bestimmt wird. Obwohl die unterschiedlichen Aufnahmebedingungen der Ausbildungen auf Sekundarstufe II vor allem schulisch schlechter qualifizierte Jugendliche einschränken, nehmen diese ihre Möglichkeiten nicht immer als eingeschränkt wahr. Gegenteilig nehmen die besser qualifizierten Jugendlichen ihre Möglichkeiten nicht immer als gross wahr. Aufgrund dieser unterschiedlichen Einschätzungen der eigenen Möglichkeiten, berücksichtigte ich diese subjektive Wahrnehmung der eigenen Bildungsoptionen in der Analyse. Die formalen Ausbildungsmöglichkeiten (besuchter Schultyp) berücksichtigte ich als die eine, die subjektiv wahrgenommenen Möglichkeiten als die andere Analysedimension. Die befragten Jugendlichen liessen sich diesen Analysekategorien zuordnen, wodurch vier Typen von Jugendlichen entstanden, die ich vergleichend analysiert habe.

Es zeigt sich, dass Ausbildungen und berufliche Beschäftigungen, die (auf unterschiedliche Weise) mit Geschlechterbildern verknüpft werden, teilweise als Ausbildungsoption ausgeschlossen beziehungsweise nie ernsthaft als Möglichkeit in Betracht gezogen werden. Vor allem Ausbildungen mit starkem Bezug zu beruflichen Inhalten wurden typenübergreifend mit geschlechtstypischen Eigenschaften und Fähigkeiten, Geschlechterbildern sowie mit Geschlechtsidentitäten verknüpft. Insbesondere für den Typ 3 *die gegenwartsorientierten Pragmatikerinnen und Pragmatiker* hat diese Verknüpfung eine grosse Bedeutung, da sie ausschliesslich beruflich organisierte Ausbildungen beginnen können und gleichzeitig Unsicherheiten aushalten müssen, die eine Orientierung an Geschlechtermodellen nahelegen. Für den Typ 1 *die zukunftsorientierten Planerinnen und Planer* wirken sich die geschlechtstypischen Eigenschaften und Fähigkeiten bei der Ausbildungsfindung tendenziell am schwächsten auf die zukünftige berufliche Tätigkeit aus, weil sich diese Jugendlichen zum Zeitpunkt des Ausbildungsfindungsprozesses noch nicht festlegen (möchten) und eingeschlagene Wege im Ver-

lauf des weiteren Bildungswegs eher immer wieder in Frage stellen wollen.<sup>72</sup> Schulisch organisierte Ausbildungen werden auch, aber weniger stark, mit Geschlechterrollen verbunden. Typenübergreifend lassen sich Aussagen finden, die Hinweise darauf geben, dass schulisch organisierte Ausbildungen eher für Mädchen und für leistungsstarke Jungen eine gute Bildungsoption darstellen. Jugendliche des Typs 1 thematisieren dies am schwächsten, während der Typ 2 und der Typ 4 Ausbildungen eher aufgrund ihrer Organisationsform aus ihren Handlungsoptionen ausschliessen. Für manche Jungen kommt die schulisch organisierte Ausbildungsform, für andere die beruflich organisierte Ausbildungsform nicht in Frage, weil sie sich aufgrund vergangener Erfahrungen an dem jeweils anderen männlichen Rollenmodell orientieren.

Hinsichtlich der Vorgehensweisen im Prozess der Ausbildungsfindung unterscheiden sich die vier Typen beträchtlich. *Die zukunftsorientierten Planerinnen und Planer*, die Zugang zu unterschiedlichen Ausbildungen auf der Sekundarstufe II haben und ihre Möglichkeiten als vielfältig einstufen, richten ihren Blick im Prozess der Ausbildungsfindung vor allem auf ihren zukünftigen Bildungsweg und auf zukünftige Situationen im Allgemeinen. Dieser Typ zeichnet sich dadurch aus, dass der weitere Bildungsverlauf vergleichsweise stärker geplant wird. Auch wenn für sie weithin unklar bleibt, mit welcher beruflichen Tätigkeit sie auf dem Arbeitsmarkt beschäftigt sein werden, haben sie Vorstellungen von möglichen Ausbildungs- und Erwerbskarrieren. Dabei halten sie sich möglichst viele Möglichkeiten offen und betonen, dass sie sich an den vorgesehenen Weggabelungen stets neu für eine berufliche Richtung entscheiden können. Die Jugendlichen dieses Typs verfügen auch über ein vergleichsweise fundiertes Wissen über Bildungsangebote auf der Sekundarstufe II sowie auf der Tertiärstufe. Sie nehmen das Bildungsangebot als vergeschlechtlicht wahr, insofern sie berufliche Tätigkeiten, die in schulisch organisierten Ausbildungen weniger bedeutsam sind als in beruflich organisierten Ausbildungen, geschlechtstypisch einordnen. Geschlechtstypische Rollenbilder haben für diesen Typ schliesslich eine vergleichsweise geringe Bedeutung, da sich die Jugendlichen noch nicht auf eine (geschlechtstypische) berufliche Tätigkeit festlegen müssen. Sie versetzen sich eher in zukünftige berufliche und private Situationen, die verschiedenen Geschlechterrollen teilweise stärker, teilweise schwächer entsprechen, aber erst zu einem späteren Zeitpunkt weiter geplant werden.

---

<sup>72</sup> An dieser Stelle möchte ich festhalten, dass aufgrund des Forschungsdesigns unklar bleibt, wie sich die Bildungsverläufe dieser Befragten entwickeln werden. Es kann auch argumentiert werden, dass sich eine Orientierung an Geschlechtermodellen beim Übergang in die Sekundarstufe II auch langfristig manifestieren wird, weil das Verlassen von eingeschlagenen Wegen oftmals mit einem hohen emotionalen und finanziellen Aufwand verbunden ist. Möglicherweise führen die jungen Frauen und Männer dieses Typs ihre Bildungsverläufe in geschlechtstypischen Bahnen fort, um diesem hohen Aufwand nicht leisten zu müssen.

Das Übergangshandeln dieses Typs lässt sich grösstenteils mit entscheidungstheoretischen Annahmen erklären. Das heisst, dass Ausbildungsoptionen abgewogen werden und dass die Mädchen und Jungen dieses Typs eruieren, welchen Nutzen eine Ausbildung nach Abzug der aufzuwendenden Kosten bringt. Diese Kosten-Nutzen-Analysen werden in erster Linie auf die erste postobligatorische Ausbildung angewendet. Die Kosten und die Nutzen der daran anschliessenden Ausbildungen können weniger gut eingeschätzt werden. Die Jugendlichen betonen diesbezüglich immer wieder, dass sie zu einem späteren Zeitpunkt überlegen werden, welche Vor- und Nachteile weiterführende Ausbildungen bringen. Das deutet darauf hin, dass die Befragten nicht in der Lage sind, ihre längerfristige Zukunft (rational) zu planen. Die rationalen Ausbildungswahlen werden kaum in einen Zusammenhang mit geschlechtstypischen Ausbildungen gestellt. Indem sich Anna zum Beispiel für die Berufslehre mit Berufsmaturitätsabschluss entscheidet, berücksichtigt sie die Effizienz, nicht aber die Geschlechtstypik der Ausbildung. Unter anderem kann das damit zu tun haben, dass sich die Jugendlichen dieses Typs aufgrund der oben beschriebenen Freiheit bei der Gestaltung der Bildungskarriere nicht gezwungen fühlen, sich geschlechtlich positionieren zu müssen. Das würde erklären, weswegen sie dieser Thematik im Prozess der Ausbildungsfindung so wenig Beachtung schenken und sie bei der Kosten-Nutzen-Analyse nicht berücksichtigen. Allerdings muss an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass diese Ergebnisse mit der sozialen Herkunft konfundieren könnten, die bei der Analyse nicht berücksichtigt wurde. Forschungsergebnisse zeigen bekanntlich, dass sich Jugendliche aus privilegierten Milieus wahrscheinlicher in Schultypen mit hohen Anforderungen befinden als Jugendliche aus benachteiligten Milieus. Die Schulkultur im Schultyp mit erweitertem Anforderungsniveau entspricht aus diesem Grund möglicherweise stärker dem Mittelschicht-Milieu, das sich weniger stark an traditionellen Rollenbildern orientiert.

Die Jugendlichen des *zweiten Typs* haben formal ebenfalls Zugang zu diversen Ausbildungsangeboten, beschreiben ihre Möglichkeiten jedoch als eingeschränkt, weil einige Ausbildungswege für sie aus unterschiedlichen Gründen nicht in Frage kommen. Sie erklären den Ausschluss mancher Ausbildungen aus ihrem Möglichkeitsraum mit vergangenen Erfahrungen und Erlebnissen, die ihrer Meinung nach gezeigt haben, welche Ausbildungswege für sie die richtigen sein können. Sie schränken die zur Verfügung stehenden Möglichkeiten folglich vor allem durch eine Selbstselektion ein. Zumeist schliessen sie in diesem Selbstselektionsprozess nicht einzelne spezifische Ausbildungen für sich aus, sondern ganze Bildungswege, die sich durch die Organisation der Ausbildung unterscheiden. Das heisst, dass entweder schulisch oder beruflich organisierte Ausbildungen als Möglichkeit wegfallen. Mit der Ausbildungsorganisation sind charakteristische Arbeitsweisen und Wissensformen verbunden, die ebenfalls ausschlaggebend dafür sind, ob eine Ausbildung für die Jugendlichen dieses Typs in Frage kommt oder nicht. Mit der Ausbildungsorganisation, der Arbeitsweise und der vermit-

telten Wissensform wird eine *Ausbildungskultur* beschrieben, mit der – vor allem aus Sicht der Jugendlichen dieses Typs – einige Personen besser zurecht kommen als andere. Sie erklären, dass sich während der vergangenen Schulzeit gezeigt hat, welche Ausbildungskultur ihnen eher entspricht. Im *Berufsfindungsprozess* (wenn schulisch organisierte Ausbildungen als Ausbildungsmöglichkeit ausgeschlossen wurden) orientieren sich die Befragten dieses Typs ebenfalls an vergangenen Erfahrungen. Erwartungen von der Zukunft und Vorstellungen von zukünftigen Situationen sind kaum vorhanden. Ferner unterscheiden die Befragten zwei verschiedene Männlichkeiten: Die eine Gruppe von jungen Männern interessiert sich eher für körperlich anspruchsvolle handwerkliche Berufe, die andere Gruppe orientiert sich eher an dienstleistungsorientierten Berufen. Dass auch Frauen unterschiedliche Weiblichkeitsmodelle zur Verfügung stehen könnten, wird nie thematisiert.

Geschlechterstereotypen werden während der Sozialisation internalisiert und beeinflussen die Gestaltung des Übergangs massgeblich. Im Vergleich zum ersten Typ fungieren sozialisierte Geschlechterrollen stärker richtungsweisend für den Übergang und selten wird versucht, einen eigenen beziehungsweise neuen Weg zu finden, um den Übergang zu schaffen. Dass die Mädchen und Jungen dieses Typs auf vergangene Erfahrungen referieren und mit diesen ihr Interesse für entweder schulisch oder beruflich organisierte Ausbildungen sowie für bestimmte berufliche Tätigkeiten begründen, weist auf die Wichtigkeit des Sozialisationsprozesses hin. Wie die geschlechtsspezifische Sozialisation als kollektives Wissen bei der Ausbildungsfindung genau berücksichtigt wird, kann jedoch durch die vorliegende Arbeit nicht beantwortet werden, weil konjunktives (oder auch implizites) Wissen (Mannheim, 1980) mit dem methodischen Vorgehen dieser Forschungsarbeit nicht zugänglich ist. Auch wenn unklar bleibt, wie die Primärsozialisation als konjunktiver Erfahrungsraum den Prozess der Ausbildungsfindung genau bedingt, kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass die zeitliche Orientierung auf die Vergangenheit sozialisationstheoretische Erklärungen nahelegt. Da zweckorientierte (und tendenziell in die Zukunft gerichtete) Überlegungen beinahe vollständig fehlen, können entscheidungstheoretische Annahmen Handeln im Übergangsprozess kaum erklären.

*Die gegenwartsorientierten, pragmatischen Jugendlichen* stehen, bedingt durch den besuchten Schultyp, vor einem eingeschränkten Bildungsangebot. Gleichzeitig nehmen sie ihre Ausbildungsmöglichkeiten ebenfalls als sehr einseitig wahr. Die Risiken, im Anschluss an die obligatorische Schule ausbildungslos zu sein oder negativ konnotierte Ausbildungen beginnen zu müssen, prägen den Prozess der Ausbildungsfindung und bringen Unsicherheiten mit sich, welche die Jugendlichen dieses Typs aushalten müssen. Dass sich die Mädchen und Jungen dieses Typs ausschliesslich für Lehrstellen bewerben können und somit den Bedingungen des Arbeitsmarkts stellen müssen, erschwert die Situation weiter. Ihr Handeln erweist sich unter anderem als pragmatisch, insofern sie eine berufliche Grundbildung in unterschiedlichen Ausbildungsberufen beginnen würden. Das heisst, dass sie Bewerbungen zwar für *ausgewähl-*

te berufliche Grundbildungen versenden, die Vorselektion der Ausbildungsberufe ist allerdings breit und beinhaltet vor allem den Berufsbereich, der als geschlechtstypisch eingestuft wird. Ferner beschreiben sie, dass sie die berufliche Grundbildung in jenem Ausbildungsberuf beginnen würden, in dem sie eine Zusage für eine Lehrstelle erhalten würden. Sie fühlen sich bei der Ausbildungsfindung durch die Knappheit des Lehrstellenangebots eingeschränkt und dem Lehrstellenangebot ausgesetzt.

Im Vergleich zu den anderen Typen liegt der Fokus der Jugendlichen dieses Typs auf der Gegenwart und dem gegenwärtigen Problem, eine (Berufs-)Ausbildung finden zu können. Der Prozess der Berufsfindung findet vor dem Hintergrund des vergeschlechtlichten Lehrstellenangebots statt, welches für Jungen mehr Ausbildungen bereithält als für Mädchen. Auch die Jugendlichen dieses Typs nehmen die beiden oben beschriebenen Berufsbereiche für Jungen und Männer wahr. Durch die Unterscheidung von eher handwerklichen und eher dienstleistungsorientierten Berufen entstehen zwei verschiedene Rollenmodelle für Jungen, an denen sie sich im Prozess der Ausbildungsfindung orientieren können. Für diesen Typ spielen die wahrgenommenen Rollenmodelle eine besonders wichtige Rolle, weil die Jugendlichen sich in Zeiten des unsicheren Übergangs stark an vorhandenen Modellen orientieren. Im Vergleich zu den vergangenheitsorientierten Mädchen und Jungen schenken die pragmatischen Jugendlichen gegenwärtigen Gelegenheiten (geschlechtstypischen Berufsausbildungen), die unhinterfragt genutzt werden, mehr Aufmerksamkeit. Sie lassen sich vergleichsweise weniger stark von vergangenen Erlebnissen und zukünftigen Vorstellungen leiten. Auch wenn sich die Geschlechtsidentität aus sozialisationstheoretischer Sicht während der Sozialisation entwickelt und festigt und sie eine wichtige Rolle für die geschlechtsspezifische Einordnung des beruflich organisierten Bildungsangebots und beruflicher Tätigkeiten spielt, beziehen sich die Jugendlichen dieses Typs zumeist auf das Angebot an Berufslehren als Gelegenheitsstruktur, die sie nutzen, um Unsicherheiten zu überwinden. Das bedeutet zum einen, dass diese nicht weiter hinterfragt wird und zum anderen, dass der aspirierte Beruf und die berufliche Tätigkeit, so, wie sie wahrgenommen werden, zur Persönlichkeit (und somit zur Geschlechtsidentität) passen muss. Dass die Jugendlichen annehmen, Berufe gestalten die Persönlichkeit und lassen sich durch individuelles Handeln nicht verändern, weist darauf hin, dass sie ihre Handlungsmächtigkeit (Agency) als klein einschätzen. Der Wunsch der Jugendlichen dieses Typs nach einer Passung zwischen der Persönlichkeit beziehungsweise der Geschlechtsidentität und der Berufslehre ist ebenfalls eher gegenwartsorientiert, da die Darstellung der eigenen Persönlichkeit und des Geschlechts im Vordergrund stehen. Sandra verdeutlicht das mit der Aussage, dass es bei der Berufsfindung darum gehe, wie man sei und wie man im Beruf sein sollte. Es geht ihr also weniger um die Passung von Interessen und Fähigkeiten mit dem Beruf und mit beruflichen Inhalten (was gemeinhin als eher rationales Handeln verstanden wird (vgl.

Brandt und Cornelißen, 2004)) als darum, was ihre Person auszeichnet, wie sie ist und wie sie sich darstellt.

Wie ich mit Abraham und Arpagaus (2008) in der Einleitung erwähnt habe, ergreifen Jugendliche im Kanton Zürich, die niedrige schulische Leistungen erzielen, vermehrt stark geschlechtersegregierte Ausbildungsberufe als Jugendliche, die gute schulische Leistungen erreichen. Dass der pragmatische Typ unter einem kleinen Bildungsangebot leidet, gleichzeitig versucht, Unsicherheiten zu minimieren und sich aus diesem Grund möglicherweise stärker an geschlechtstypischen Rollenbildern orientiert, könnte erklären, aus welchem Grund schlechte schulische Leistungen mit der Wahl einer stark segregierten Berufsausbildung einhergehen.

Der *vierte Typ*, welcher durch den Fall Daniel repräsentiert wurde, zeichnet sich dadurch aus, dass aufgrund des besuchten Schultyps nur wenige Ausbildungsmöglichkeiten zur Auswahl stehen, die subjektive Wahrnehmung der Möglichkeiten jedoch sehr vielfältig ausfällt. Diesem Typ wurden zwei männliche Jugendliche zugeordnet, die sich von anderen Jugendlichen unterscheiden, indem sie im Gespräch einen einzigen Ausbildungswunsch äussern. Alternative Ausbildungswege ziehen die beiden nicht in Betracht, da ihr Berufswunsch sich stark, und in Daniels Fall auch sehr früh, gefestigt hat. Auch wenn beide noch keine Zusage für eine Lehrstelle erhalten haben, sind sie überzeugt, eine Ausbildung in ihrem Wunschberuf beginnen zu können. Ihr Ziel ist es, eine duale Berufslehre im handwerklichen Bereich zu absolvieren. Beide Jungen beschreiben den Beruf, für den sie sich interessieren (Maurer beziehungsweise Land- und Baumaschinenmechaniker) als typisch männlich. Zudem grenzen sie diesen von anderen Berufen ab, welche aus ihrer Sicht ebenfalls männertypisch sind, indem sie die körperlichen Voraussetzungen betonen, welche in diesen Berufen nötig sind.

Im Vergleich zu den oben beschriebenen Typen unterscheiden sich die beiden Jungen hinsichtlich des zeitlichen Bezugs, den sie im Prozess der Ausbildungsfindung herstellen. Daniel erklärt sein Interesse an dem Beruf Land- und Baumaschinenmechaniker mit vergangenen Erfahrungen, Kevin hingegen hat konkrete Vorstellungen von seiner Zukunft, die aber nicht zwingend mit dem Lehrberuf selbst, sondern stärker mit der finanziellen Situation und den Arbeitsbedingungen, die er anstrebt, verbunden sind. Im Gegensatz zu den anderen Jugendlichen setzen sich die beiden jungen Männer nicht (mehr) mit der Ausbildungsfindung auseinander. Für sie ist der Prozess vorläufig abgeschlossen. Daniel weiss zum Beispiel seit einiger Zeit, dass er eine Berufslehre absolvieren wird, und zwar als Land- und Baumaschinenmechaniker. Ihre Handlungsmöglichkeiten nehmen sie möglicherweise deswegen als vielfältig wahr, weil sie sich bereits für eine spezifische Ausbildung entschieden haben und sich nicht weiter mit Alternativen auseinandersetzen müssen. Geschlechterstereotypen spielen für diese beiden Jungen eine unterschiedliche, aber jeweils wesentliche Rolle im Prozess der Ausbil-

dungsfindung. Beide orientieren sich an einem Männlichkeitsmodell, das durch körperliche Kraft und handwerkliche Tätigkeiten geprägt ist. Sie grenzen dieses von einem anderen ab, an dem sich Jungen orientieren, die keine Kraft haben und vorzugsweise sitzende berufliche Tätigkeiten ausführen.

In Daniels Fall kann von einer Sozialisation für den Beruf (vorberufliche Sozialisation vgl. Heinz, 1995) vor allem durch die Familie gesprochen werden, die seine Berufswahl entscheidend beeinflusst hat. Die vergangenen Erlebnisse und Erfahrungen mit der Arbeit auf dem familiären Hof geben Hinweise für die wichtige Bedeutung der (geschlechtsspezifischen) Sozialisation. Im Gegensatz dazu ähnelt Kevins Übergangsgestaltung dem der *zukunftsorientierten Planerinnen und Planer*, die jedoch aufgrund des besuchten Schultyps vielfältige Ausbildungsmöglichkeiten haben. Dennoch äussert er ebenfalls eher rationale Überlegungen, insbesondere wenn es um die Zukunftsplanung seiner beruflichen und familiären Situation geht, aber auch in Bezug auf die Passung von beruflichen Anforderungen und persönlichen Qualifikationen.

Die zukunftsorientierten Befragten gehen davon aus, dass sie zukünftig immer wieder neue Wege eingeschlagen können, die ihre Zukunft immer wieder von Neuem verändern können. Gewählte Bildungswege werden somit aus subjektiver Sicht lediglich zeitweilig begangen und können früher oder später wieder verlassen werden. Das heisst, dass dieses Handeln gesellschaftliche Strukturen immer nur zeitweise reproduziert beziehungsweise verändert und nach jeder Entscheidung immer wieder die Möglichkeit besteht, Handeln zu revidieren oder zu bestätigen. Für die Ausbildungsfindung aus geschlechtsspezifischer Sicht bedeutet dies, dass zukunftsorientiertes Handeln eher strukturverändernd wirkt, weil Bildungsangebote und -wege als durch das Individuum veränderbar interpretiert werden und nicht zwingend gesellschaftlich vorgegebenen (Geschlechts-)Modellen folgen müssen. Wenn zudem davon ausgegangen wird, dass der Wunsch nach geschlechtstypischem Handeln mit zunehmendem Alter abnimmt (vgl. Kapitel 1.1.2) und Geschlechterstereotypen und -modelle aus diesem Grund für weitere Bildungsentscheidungen im weiteren Bildungsverlauf eine weniger wichtige Bedeutung erhalten, fällt die spätere Beschäftigung auf dem Arbeitsmarkt tendenziell weniger geschlechtstypisch aus. Wird Handeln im Prozess der Ausbildungsfindung im Gegensatz dazu mit vergangenen Erlebnissen und Erfahrungen begründet, tendieren die Individuen stärker dazu, Habitualisiertes zu reproduzieren. Im Unterschied zu den Jugendlichen, welche stärker zukunftsorientiert handeln, versuchen vergangenheitsorientierte Jugendliche in erster Linie, vorgegebene Wege zu inspizieren, um dann den für sie passendsten beziehungsweise überzeugendsten einzuschlagen. Gewohntes wird dann üblicherweise nicht hinterfragt, sondern als selbstverständlich betrachtet.

Gegenwartsorientiertes Handeln gründet stärker als vergangenheitsbasiertes und in die Zukunft gerichtetes Handeln auf problematischen Situationen, mit welchen sich die Jugendlichen im Übergang konfrontiert fühlen. Alle *gegenwartsorientierten pragmatischen Jugendlichen* beschreiben den Übergang als krisenhafte Situation, die sie unter Druck stellt oder in der sie sich überfordert fühlen. Ähnlich wie die vergangenheitsorientierten Jugendlichen nehmen *die gegenwartsorientierten, pragmatischen Jugendlichen* ihre Handlungsmöglichkeiten als eingeschränkt wahr, jedoch ist der Prozess der Ausbildungsfindung für die Jugendlichen dieses Typs stärker emotional belastend und soll schnellstmöglich überstanden werden. Übergangshandeln orientiert sich dabei stark an Habitualisiertem, möglicherweise weil Geschlecht, wie Budde (2013) erklärt, als „leicht zugängliche Orientierungsfolie“ vor allem in unsicheren Zeiten genutzt wird und eine Eignung für bestimmte Ausbildungen gewährleisten soll.

Die zeitliche Orientierung des Handelns im Prozess der Ausbildungsfindung steht in wechselseitiger Beziehung mit der subjektiven Wahrnehmung der Ausbildungsmöglichkeiten. Das deutet darauf hin, dass sich das Verhältnis zwischen dem Individuum und der strukturellen Umgebung mit der Orientierung auf eine zeitliche Dimension verändern kann. Wie Emirbayer und Mische (1998) angedeutet haben, ist dies aus theoretischer Sicht zu erwarten. Unklar war jedoch aus ihrer Sicht bislang, wie sich diese Relationen zur strukturellen Umgebung verändern.

Die fallübergreifende Analyse führt zum Ergebnis, dass die Jugendlichen der verschiedenen Typen ihr Handeln mit Fokus auf unterschiedliche zeitliche Dimensionen begründen. Wichtig ist, dass die repräsentierenden Fälle für die fallübergreifende Analyse zugespitzt dargestellt wurden und für das Handeln nicht nur eine zeitliche Dimension relevant ist. Denn, wie Emirbayer und Mische (1998) betonen, Handeln setzt sich immer aus allen zeitlichen Dimensionen zusammen, jedoch kommt jeweils einer Dimension eine grössere Wichtigkeit zu. Die fallvergleichende Analyse zeigt weiter, dass stark zukunftsorientiertes Handeln im Übergang in die postobligatorische Ausbildung eher kreatives Handeln zulässt als gegenwarts- und vergangenheitsorientiertes Handeln. Wenn der Prozess der Ausbildungsfindung stärker in die Zukunft als auf die Gegenwart oder auf die Vergangenheit gerichtet ist, spielen Geschlechterstereotypen im Allgemeinen eine weniger zentrale Rolle, möglicherweise, weil sie eher hinterfragt und nicht als gegeben betrachtet werden. Dies wiederum begünstigt kreatives Handeln (zum Beispiel in Form von geschlechtsuntypischer Ausbildungsfindung). Gegenwarts- und vergangenheitsorientiertes Handeln hingegen ist stärker an vorgegebenen gesellschaftlichen Modellen (in diesem Fall vor allem an Geschlechtsmodellen) angelehnt, so dass Habitualisiertes unhinterfragt reproduziert wird. Die Ausbildungsfindung fällt in diesem Fall eher geschlechtstypisch aus und festigt gesellschaftliche Strukturen wie zum Beispiel die Geschlechtersegregation auf dem Arbeitsmarkt oder auch traditionelle Rollenmodelle in Hinblick auf die Teilung von Haus- und Erwerbsarbeit.

Wie in Kapitel 4.1.1 beschrieben, liegt die Herausforderung aus theoretischer Sicht darin, agentische (agentic) Prozesse aufzudecken, die zeitliche Orientierung zu analysieren und zu rekonstruieren, wie soziale Kontexte in emergenten (emergent) Situationen reproduziert oder verändert werden. Die Resultate der vorliegenden Untersuchung tragen dazu bei, den Zusammenhang zwischen zeitlicher Orientierung im Handeln und Veränderungsmöglichkeiten der strukturellen Umgebung zu verstehen. Obschon unklar bleibt, wie das untersuchte Handeln gesellschaftliche Strukturen langfristig verändern wird, geben die Resultate Hinweise darauf, dass in die Zukunft gerichtetes Übergangshandeln gesellschaftliche Strukturen schwächer reproduziert als gegenwarts- und vergangenheitsorientiertes Handeln beziehungsweise eher verändert als gegenwarts- und vergangenheitsorientiertes Handeln.

Dass Jugendliche ihr Handeln an unterschiedlichen zeitlichen Dimensionen orientieren, unterstützt die Kritik, dass der theoretische Fokus in der Übergangsforschung oftmals zu einseitig gelegt wird und Handeln im Übergang aus diesem Grund theoretisch teilweise schlecht erklärt werden kann. Das heisst, dass Sozialisationstheorien, Theorien der rationalen Wahl und Identitätstheorien stets nur Teile des gesamten Prozesses beleuchten und die Gestaltung von Übergängen nur teilweise erklären können. Emirbayer und Mische (1998) haben mit der detaillierten Betrachtung der Agency und der Aufgliederung von unterschiedlichen zeitlichen Dimensionen versucht, verschiedene Aspekte von unterschiedlichen theoretischen Erklärungen in einem Konzept zu vereinen. Sozialisationstheoretische, entscheidungstheoretische und identitätstheoretische Annahmen sind folglich miteinander konfundiert und erklären nicht dasselbe Phänomen aus unterschiedlicher Perspektive, sondern eher unterschiedliche Teile eines grösseren Ganzen.

Wie es dazu kommt, dass manche Jugendliche in ähnlichen strukturellen Umgebungen ihre Handlungsmöglichkeiten als eingeschränkt wahrnehmen und andere nicht, kann mit der vorliegenden Untersuchung nicht abschliessend geklärt werden, da weitere Übergangsbereiche (vgl. Kapitel 4.1) aus theoretischer Sicht eine wesentliche Rolle spielen, empirisch aber (aufgrund der Komplexitätsreduktion) nicht berücksichtigt werden konnten. Möglicherweise begründen weitere Faktoren wie die soziale Herkunft oder andere Ressourcen in Form von sozialer Unterstützung durch Eltern, Peers oder Lehrer und materielle Ressourcen<sup>73</sup> die subjektive Wahrnehmung der Handlungsmächtigkeit. Grundmann (2010) weist zum Beispiel darauf hin, dass die wahrgenommene Handlungsfähigkeit auch stark von der Kultur und dem Milieu abhängt, in die Individuen eingebettet sind.

---

<sup>73</sup> Hier besteht kein Anspruch auf Vollständigkeit der erklärenden Faktoren. Es seien lediglich einige Beispiele genannt.



### 7. Fazit und Schlussbetrachtung

Mit der vorliegenden Dissertation habe ich die Navigation von der obligatorischen Schule in eine schulisch oder beruflich organisierte Ausbildung auf der Sekundarstufe II aus subjektiver Sicht und vor dem Hintergrund vergeschlechtlichter Bildungsangebote erforscht. Im Fokus stand dabei die geschlechtstypische Gestaltung der Übergänge mit dem Ziel, verstehen und rekonstruieren zu können, *wie Mädchen und Jungen ihren Übergang gestalten*. Diese Dissertation untersuchte folglich, *wie Mädchen und Jungen vor dem Hintergrund vergeschlechtlichter Bildungsangebote ihren Übergang von der obligatorischen Schule in die postobligatorische Ausbildung navigieren*. Mit der Beantwortung dieser Fragestellung wird die in der Einleitung genannte Forschungslücke geschlossen, indem die Navigation aus *subjektiver und subjektorientierter Sicht* und *vor dem tatsächlichen Übergang* untersucht wurde. Ferner wurde das gesamte Ausbildungsangebot, das heisst, sowohl schulisch wie auch beruflich organisierte Ausbildungswege, als mögliche Anschlusslösung für die Beantwortung der Forschungsfrage berücksichtigt.

Für die Beantwortung der Fragestellung habe ich ein Mehrfachfallstudiendesign (Multiple Case Study Design) gewählt und 19 teilnarrative Interviews mit Mädchen und Jungen (9 Mädchen und 10 Jungen) geführt, die vor dem Übergang in eine Ausbildung auf der Sekundarstufe II stehen und sich deswegen auf der Basis persönlicher Erlebnisse und Erfahrungen intensiv mit dem bevorstehenden Übergang und ihrem zukünftigen Bildungs- und Erwerbsverlauf befassen. Die Gestaltung des Übergangs gründet auf der geschlechtsspezifischen Sozialisation, besteht aus pragmatischem und situativem Handeln sowie aus in die Zukunft gerichteten Abwägungen (zum Beispiel in Form von rationalen Entscheidungen). Das Konzept der Agency (Emirbayer und Mische, 1998) vereint diese zeitlichen Dimensionen des Handelns und stellt sie in Relation zu der strukturellen Umgebung, welche die Individuen umgibt. Die geschlechtstypische Gestaltung des Übergangs in die Sekundarstufe II aus subjektiver Sicht wurde in der vorliegenden Untersuchung mit Blick auf die zeitliche Triade der Agency betrachtet und interpretiert.

Das Bildungssystem reguliert den Zugang zu den Ausbildungen auf der Sekundarstufe II. Schülerinnen und Schüler, die auf der Sekundarstufe I den Schultyp mit Grundanforderungen besuchen, haben zu allgemeinbildungsorientierten Ausbildungen sowie zu Berufslehren mit hohem Anforderungsniveau keinen direkten Zugang. Jugendliche, die den Schultyp mit erweitertem Anforderungsniveau besuchen, stehen dagegen vor einem vielfältigeren Ausbildungsangebot. Der Übergang in eine postobligatorische schulisch oder beruflich organisierte Ausbildung lässt sich aus diesem Grund nicht für alle Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I auf dieselbe Weise gestalten. Die unterschiedlichen Möglichkeitsräume der Jugend-

lichen in unterschiedlichen Schultypen wurden sowohl in der Erhebung als auch in der Analyse berücksichtigt. Einerseits wurde der Schultyp als Sampling-Kriterium eingesetzt und andererseits strukturiert er die Analyse, indem die Gestaltung des Übergangs von Jugendlichen im Schultyp mit erweitertem Anforderungsniveau mit der von Jugendlichen im Schultyp mit Grundanforderungen verglichen wird.

Im Mehrfachfallstudiendesign stellten die befragten Jugendlichen die Fälle dar. Dabei gaben die Narrationen einerseits Aufschluss über die subjektiv wahrgenommenen Bildungsmöglichkeiten, innerhalb derer sie ihren Übergang gestalten. Grundlegende Informationen zum Bildungssystem und Informationen zu den regionalen Eigenheiten der Angebote ergänzten die subjektive Sicht und stellten die Individuen, die sich im Prozess der Ausbildungsfindung befinden, in einen Kontext (beziehungsweise in eine strukturelle Umgebung). Andererseits gaben die Erzählungen Aufschluss über das individuelle Vorgehen im Prozess der Ausbildungsfindung und die Begründungen für präferierte Ausbildungen auf der Sekundarstufe II.

In der Einleitung habe ich drei Ziele formuliert, welche die Dissertation verfolgen möchte. Das erste Ziel (a) war es, zu erkunden wie das Bildungsangebot aus subjektiver Sicht wahrgenommen und wie es mit Geschlechterstereotypen verbunden wird. Im Fokus standen dabei die Ausbildungsangebote, welche die Jugendlichen für sich als Option in Betracht ziehen oder ausschliessen, und wie diese als vergeschlechtlicht wahrgenommen werden. Ferner bestand das zweite Ziel (b) darin, zu verstehen und zu rekonstruieren, wie der Prozess der Ausbildungsfindung gestaltet wird, wie dabei die strukturelle und vergeschlechtlichte Umgebung berücksichtigt und wie die Präferenz für (eine) spezifische und oft geschlechtstypische Ausbildung(en) begründet wird. Mit dem letzten Ziel der Dissertation (c) wollte ich einen Beitrag auf theoretischer Ebene leisten, indem ich einen Zusammenhang zwischen der Konstellation der zeitlichen Dimensionen, auf die sich Handeln richtet, mit der strukturellen Umgebung herstellen wollte. Ferner wollte ich verstehen, wie Rückbezüge zu diesen Dimensionen im Handeln Strukturen festigen und bestätigen oder verändern.

Zunächst wurden die Einzelfälle fallintern, dann fallübergreifend analysiert, um anschliessend typische Handlungs- und Begründungsmuster im Übergang bilden zu können. Für jeden Fall wurde zunächst in einem Case Display festgehalten, wie sich das Bildungsangebot aus subjektiver Sicht zusammensetzt. Anschliessend interessierte, welche Ausbildungen vor dem Hintergrund der subjektiv wahrgenommenen Bildungsmöglichkeiten präferiert werden, beziehungsweise welche Ausbildungen nicht in Frage kommen und mit welchen Argumenten dies begründet wird. Im Anschluss an die fallinterne Analyse wurden die Fälle kontrastiert. Während des ersten Schritts des Fallvergleichs (Vergleich der Case Displays beziehungsweise der subjektiv wahrgenommenen Bildungsangebote) zeigte sich, dass die Ausbildungsmöglichkeiten aus subjektiver Sicht nicht immer mit den formalen Möglichkeiten übereinstimmen. Das

bedeutet, dass sich ein Teil der Schülerinnen und Schüler im Schultyp mit erweitertem Anforderungsniveau dennoch in seinen Möglichkeiten eingeschränkt fühlt, während ein Teil der Schülerinnen und Schüler im Schultyp mit Grundanforderungen seinen Möglichkeitsraum dennoch als sehr vielfältig einschätzt. Oder anders ausgedrückt: Unabhängig vom besuchten Schultyp schätzen die befragten Jugendlichen ihre Möglichkeiten teilweise als vielfältig, teilweise als eingeschränkt ein. Angelehnt an diese Erkenntnis wurde die Typenbildung durchgeführt. Das bedeutet, dass neben dem besuchten Schultyp auch die subjektive Wahrnehmung der Bildungsangebote als Analysekategorie berücksichtigt wurde, so dass vier typische Handlungs- und Begründungsmuster unterschieden werden konnten. Diese Handlungs- und Begründungsmuster wurden abschliessend in einen theoretischen Zusammenhang gestellt, so dass die Dimensionen, die das Handeln konstituieren, identifiziert werden konnten. Auf diese Weise wurde aufgezeigt, wie die strukturelle Umgebung bei der Gestaltung des Übergangs berücksichtigt und (re-)produziert wird.

### 7.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Befragten beschreiben einige Teile des Ausbildungsangebots als geschlechtstypisch. Sie unterscheiden schulisch und beruflich organisierte Ausbildungen, die sich hinsichtlich der bedeutsamen Wissensform und der Arbeitsweise unterscheiden. Die Wissensform und die Arbeitsweise der schulisch organisierten Ausbildungen eignen sich aus Sicht der Befragten eher für Mädchen und für einen Teil der Jungen, während die Wissensform und die Arbeitsweise der beruflich organisierten Ausbildungen eher dem Wesen der anderen Jungen entsprechen. Für Jungen eröffnet sich ferner, nach Meinung der Befragten, ein grösseres Ausbildungsangebot, weil für sie zwei verschiedene Lebensmodelle bereitstehen. Darauf, dass sich zwei Typen von Männerberufen unterscheiden lassen, hat Heidenreich (1998) für Deutschland schon vor einiger Zeit verwiesen. Es lassen sich Männerberufe in der Handarbeit, die im Produktionsbereich angesiedelt sind, von Männerberufen, die sich durch Kopfarbeit auszeichnen, differenzieren. Das Bildungsangebot sieht aus subjektiver Sicht für Mädchen nicht gleichermaßen zwei verschiedene Lebensmodelle vor.

Die Berufsausbildung wird stärker als vergeschlechtlicht wahrgenommen und beschrieben als die allgemeinbildende Ausbildung. Die Beschreibung fällt insbesondere dann stark geschlechtstypisch aus, wenn die Befragten mit der Ausbildung konkrete berufliche Tätigkeiten verbinden. Das bedeutet, dass die spezialisierten Mittelschulen (wie die Fachmittelschule, die Handelsmittelschule u. a.) weniger stark mit geschlechtstypischen Vorstellungen verbunden werden als dual organisierte Berufslehren. Besonders geschlechtstypisch werden berufliche Tätigkeiten wahrgenommen, von denen Jugendliche konkrete Vorstellungen haben und diese

zum Beispiel mit Arbeitsmaterialien verbinden. Mit dieser fallübergreifenden Beschreibung des als vergeschlechtlicht wahrgenommenen Ausbildungsangebots habe ich das erste Ziel dieser Dissertation (a) verfolgt, das, wie in der Einleitung beschrieben, daraus bestand, zu erkunden, wie die Schülerinnen und Schüler das Ausbildungssystem als vergeschlechtlicht wahrnehmen.

Das zweite Ziel dieser Dissertation (b) richtete den Fokus auf die unterschiedliche Übergangsgestaltung in eine Ausbildung auf der Sekundarstufe II. Von Interesse waren die Handlungsweisen im Prozess der Ausbildungsfindung und die Begründungen dafür. Es zeigt sich, dass Geschlechterstereotypen und Rollenbilder typenübergreifend für beinahe alle Jugendlichen ein wichtiges Thema im Übergang in die postobligatorische Ausbildung sind. Jedoch unterscheiden sich die Jugendlichen in Hinblick auf die Berücksichtigung von typischen Geschlechterrollen für die Ausbildungsfindung. Das bedeutet, dass manche Mädchen und Jungen versuchen, eine Ausbildung zu finden, die sich aus ihrer Sicht mit ihrer Vorstellung von Geschlechterstereotypen vereinbaren lässt, während diese Überlegungen für andere Jugendliche weniger zentral sind. Ferner wurden Geschlechterstereotypen in den Gesprächen meistens dann thematisiert, wenn über erwartete berufliche Beschäftigungen in der beruflich organisierten Ausbildung oder auf dem späteren Arbeitsmarkt reflektiert wurde.<sup>74</sup> Konkret heisst dies, dass beinahe alle befragten Jugendlichen erwartete berufliche Tätigkeiten dem einen oder dem anderen Geschlecht zuordnen. Ihrer Meinung nach eignen sich also entweder Frauen oder Männer besser für bestimmte berufliche Tätigkeiten, auch wenn sich aus ihrer Sicht nicht alle Tätigkeiten stärker dem einen oder dem anderen Geschlecht zuordnen lassen: Sie nennen beispielhaft einige Beschäftigungen, welche sich auf diese Weise intuitiv zuordnen lassen. Da ein wesentlicher Teil der beruflich orientierten Ausbildung on-the-Job stattfindet, wird dieser Bereich stark mit geschlechtstypischen Tätigkeiten verbunden. So haben Geschlechterstereotypen für die Befragten innerhalb der beruflich organisierten Bildung eine bedeutsamere Rolle als innerhalb der schulisch organisierten Ausbildung, in welcher die Verbindung von beruflichen Tätigkeiten und dem Ausbildungsweg weniger stark hergestellt wird. Da der Fokus von schulischen Ausbildungen zumeist auf allgemeinbildenden Inhalten und nicht auf beruflichen Tätigkeiten liegt, werden Geschlechterstereotypen von Jugendlichen in Hinblick auf schulisch organisierte Ausbildung weniger ausführlich thematisiert. Das bedeutet, dass die Auseinandersetzung mit Geschlechterrollen und -stereotypen im Prozess der Ausbildungsfindung unterschiedlich differenziert ausfallen kann, wenn sich die Personen ihre Anschlusslösung entweder im Bereich der beruflich orientierten oder der allgemeinbildungsorientierten Bildung suchen. Aspirantinnen und Aspiranten der allgemeinbildungsorientierten

---

<sup>74</sup> Ich spreche von erwarteten beruflichen Tätigkeiten, weil aus den Erzählungen deutlich wird, dass kaum Arbeitserfahrung gesammelt werden konnte und somit auch nur vage Vorstellungen von beruflichen Tätigkeiten vorhanden sind.

Ausbildung sind auf diese Weise weniger dringlich aufgefordert, sich mit diesen Geschlechterstereotypen auseinanderzusetzen. *Die gegenwartsorientierten, pragmatischen Jugendlichen* (Typ 3) und die *produktiven Übergangsgestalter*<sup>75</sup> (Typ 4), welche sich ihre Anschlusslösung aufgrund des beschränkten Zugangs zu allgemeinbildungsorientierten Ausbildungen innerhalb des beruflich orientierten Ausbildungsangebots suchen müssen, setzen sich dementsprechend stärker mit Geschlechterstereotypen auseinander als Jugendliche, welche Zugang zu allgemeinbildungsorientierten Ausbildungen haben.

Jedoch eröffnet sich für die letztere Gruppe eine weitere Dimension des Ausbildungsfindungsprozesses: Da sie Zugang zu unterschiedlich organisierten Ausbildungen haben, besteht für sie die Möglichkeit, sich explizit mit der Organisation des Bildungswegs auseinanderzusetzen. Sie können sich also im Prozess der Ausbildungsfindung überlegen, welche Ausbildungsform, die mit einer bestimmten Wissensform einhergeht, ihren zukünftigen Bildungsweg prägen soll. Mit der Reflexion über die gewünschte Organisationsform der Ausbildung wird ein weiterer Aspekt von Geschlechterstereotypen bedeutsam: Die unterschiedliche Anpasstheit von Mädchen und Jungen in der Schule aufgrund der relevanten Arbeitsweise und Wissensform. Einige befragte Jugendliche weisen darauf hin, dass Jungen üblicherweise weniger Interesse an schulisch organisierten Ausbildungen haben als Mädchen. Wie in Kapitel 6.1.1 gezeigt wurde, lassen sich aus Sicht der Befragten Wissensformen und Anforderungen unterscheiden, die entweder eher mit dem weiblichen oder eher mit dem männlichen Wesen übereinstimmen. Überlegungen hinsichtlich der passenden Organisationsform der Ausbildung sind vor allem für *die zukunftsorientierten Planerinnen und Planer* (Typ 1) und die *vergangenheitsorientierten Jugendlichen* (Typ 2) relevant, da sie Zugang zu Ausbildungen beider Bildungsbereiche haben. Für *die gegenwartsorientierten, pragmatischen Jugendlichen* (Typ 3) und die *produktiven Übergangsgestalter* (Typ 4) spielten diese Überlegungen aufgrund der Zugangsbeschränkungen zu allgemeinbildungsorientierten und schulisch organisierten Ausbildungen eine marginale Rolle.

Der formale Zugang zu Ausbildungen auf der Sekundarstufe II beeinflusst folglich die Dringlichkeit, sich vor dem Übergang in die postobligatorische Ausbildung mit Geschlechterstereotypen befassen zu müssen. Während sich *die zukunftsorientierten Planerinnen und Planer* (Typ 1) und die *vergangenheitsorientierten Jugendlichen* (Typ 2) im Prozess der Ausbildungsfindung aufgrund ihrer Zugangsberechtigung zu allgemeinbildungsorientierten und schulisch organisierten Ausbildungen nicht zwingend mit Geschlechterstereotypen auseinandersetzen müssen, sind *die gegenwartsorientierten, pragmatischen Jugendlichen* (Typ 3) und die *produktiven Übergangsgestalter* (Typ 4) stark dazu angehalten, sich mit diesem Thema zu befassen. Wenn wir davon ausgehen, dass Jugendliche in der frühen Adoleszenz stärker als in

---

<sup>75</sup> Das Genus dieses Typennamens ist maskulin, weil dieser Typ aus zwei männlichen Jugendlichen besteht.

der späten Adoleszenz versuchen, sich der einen beziehungsweise der anderen Geschlechtergruppe anzuschließen (vgl. Kapitel 1.1.2), kommt der Organisationsform des Bildungssystems eine wichtige Bedeutung für die Wahl von geschlechtstypischen Ausbildungen zu. Einige Jugendliche haben demzufolge die Möglichkeit, sich zu einem späteren Zeitpunkt, an dem sie weniger stark den Drang verspüren, sich geschlechtlich verorten zu müssen, mit beruflichen Tätigkeiten auseinanderzusetzen. Andere stehen vor der Aufgabe, in der frühen Adoleszenz handeln zu müssen, was dazu führen kann, dass das Finden eines Berufs eher geschlechtstypisch ausfällt.

Die Ergebnisse zeigen darüber hinaus, dass die befragten Jugendlichen ihren Übergang unterschiedlich gestalten, auch wenn sie denselben Schultyp der Sekundarstufe I besuchen. Jene Mädchen und Jungen, die den Schultyp mit erweitertem Anforderungsniveau besuchen und somit formal Zugang zu allgemeinbildungsorientierten und zu beruflich orientierten Ausbildungen auf der Sekundarstufe II haben, orientieren sich im Prozess der Ausbildungsfindung entweder stark an vergangenen Erfahrungen oder an Erwartungen an die Zukunft. Interessant ist nun, dass Geschlechterstereotypen mit Stützung auf diese zeitlichen Dimensionen unterschiedlich wichtig für die Findung einer Ausbildung sind. Ein Teil dieser Jugendlichen nimmt seine Ausbildungsmöglichkeiten als eingeschränkt wahr und begründet dies unter anderem mit Geschlechterstereotypen, die ihren Ausbildungsweg vorgeben beziehungsweise ihre Möglichkeiten einschränken. Ausbildungsangebote werden demnach nur dann als Option berücksichtigt, wenn sie dem eigenen Geschlecht entsprechen. Besonders deutlich zeigt sich diese Überlegung in Bezug auf beruflich orientierte Ausbildungen, die frauen- oder männertypische berufliche Tätigkeiten beinhalten, aber auch in Hinblick auf schulisch organisierte Ausbildungen.

Üblicherweise begründen die *vergangenheitsorientierten Jugendlichen* (Typ 2) ihre Präferenz für geschlechtstypische Ausbildungen mit Erfahrungen, die sie während ihres bisherigen Lebens sammeln konnten. Sie verweisen dann zum Beispiel darauf, dass die Personen, welche sie in bestimmten Berufen bisher angetroffen haben, immer männlich beziehungsweise weiblich waren, oder dass sich Frauen beziehungsweise Männer für bestimmte berufliche Tätigkeiten aufgrund biologischer Voraussetzungen besser eignen. Dies wiederum stützen die betreffenden Jugendlichen dann entweder mit persönlichen Erfahrungen oder Beobachtungen. Auch die *zukunftsorientierten Planerinnen und Planer* (Typ 1) unterscheiden zwischen beruflichen Tätigkeiten, die eher mit Männlichkeit beziehungsweise Weiblichkeit einhergehen, jedoch schließen sie geschlechtsuntypische berufliche Tätigkeiten nicht per se aus, sondern verweisen darauf, dass zu einem späteren Zeitpunkt erneut eine Entscheidung getroffen werden kann, mit der dann eingeschlagene Wege verlassen oder bestätigt werden können. Allgemeinbildungsorientierte Ausbildungen bieten sich aus ihrer Sicht an, um einer Entscheidung zu entfliehen und sie auf einen späteren Zeitpunkt zu verschieben. Die Ausbildungsfindung im

Übergang in die postobligatorische Ausbildung gestaltet sich für die *vergangenheitsorientierten Jugendlichen* (Typ 2) einerseits stärker in Auseinandersetzung mit Geschlechterstereotypen und endet andererseits eher mit einer geschlechtstypischen Ausbildung, da fast ausschliesslich geschlechtsadäquate Ausbildungen in Betracht gezogen werden.<sup>76</sup> Für die *zukunftsorientierten Planerinnen und Planer* (Typ 1) gestaltet sich der Prozess der Ausbildungsfindung weniger stark in Auseinandersetzung mit Geschlechterstereotypen, auch wenn berufliche Tätigkeiten und die Organisation der Ausbildung als vergeschlechtlicht wahrgenommen werden. Im Vergleich zu den *vergangenheitsorientierten Jugendlichen* (Typ 2) lassen sich die *zukunftsorientierten Planerinnen und Planer* (Typ 1) stärker die Möglichkeit offen, sich später in ihrer Bildungsbiografie neu zu orientieren. Die Jugendlichen dieses ersten Typs, welche eine beruflich organisierte Ausbildung beginnen möchten, lassen sich folglich weniger stark von bildungssystemischen Gegebenheiten drängen, sich in die eine oder in die andere Geschlechtsgruppe einzuordnen.

Jene Jugendlichen, welche den Schultyp mit Grundanforderungen besuchen und somit hauptsächlich Zugang zu Ausbildungen im beruflich organisierten und berufsbildenden Ausbildungsbereich haben, agieren im Prozess der Ausbildungsfindung stärker unter Druck (*gegenwartsorientierte, pragmatische Jugendliche*). Lediglich zwei Jungen, die aufgrund des besuchten Schultyps ebenfalls keinen Zugang zu allgemeinbildungsorientierten Ausbildungen und schulisch organisierten Berufsbildungen haben, stehen dem Übergang im Allgemeinen positiv gegenüber (*produktive Übergangsgestalter*). Die *gegenwartsorientierten, pragmatischen Jugendlichen* (Typ 3) nehmen ihre Ausbildungsmöglichkeiten als eingeschränkt wahr und bedauern teilweise, dass sich ihr Zugang auf beruflich organisierte Ausbildungen beschränkt, da sie eine schulisch organisierte Ausbildung aufgrund der Organisationsform vorziehen würden. Sie müssen grosse Unsicherheiten aushalten, weil sie sich aufgrund des Ausbildungsangebots mit Ausbildungs- beziehungsweise Arbeitslosigkeit konfrontiert fühlen. Diese Unsicherheiten begünstigen möglicherweise die Orientierung an traditionellen Geschlechtermodellen und an geschlechtstypischen beruflichen Grundbildungen. Die *produktiven Übergangsgestalter* nehmen dieses Problem nicht wahr. Sie gehen davon aus, dass sie eine Lehrstelle im gewünschten Ausbildungsberuf finden werden. Sie nehmen dieselben Unsicherheiten möglicherweise nicht wahr, weil für sie der Prozess der Ausbildungsfindung bereits vorzeitig beendet war.

---

<sup>76</sup> An dieser Stelle soll noch einmal darauf hingewiesen werden, dass aufgrund des Forschungsdesigns unbekannt bleibt, welche Ausbildungen die Befragten auf der Sekundarstufe II tatsächlich beginnen werden. Die mit der Fussnote markierte Aussage bezieht sich auf Entscheidungen, die teilweise noch vage sind und sich noch ändern könnten. Manche Befragte haben sich zum Zeitpunkt der Befragung allerdings auch schon für eine schulisch organisierte Ausbildung angemeldet oder eine Zusage für eine Lehrstelle erhalten.

Das letzte Ziel dieser Arbeit (c) war es, einen theoretischen Beitrag zu leisten, indem die rekursive Auseinandersetzung der Individuen mit ihrer strukturellen Umgebung theoretisch interpretiert wird. Dabei stand die Frage, wie die zeitliche Orientierung im Handeln berücksichtigt und auf diese Weise eher Struktur (re-)produziert wird, im Zentrum der Aufmerksamkeit. Als theoretisches Ergebnis lässt sich festhalten, dass vergangenheitsorientiertes Handeln im Prozess der Ausbildungsfindung stärker reproduktiv beziehungsweise geschlechtstypisch ausfällt als zukunftsorientiertes Handeln. Im Gegenteil dazu eröffnet die Orientierung in die Zukunft stärker die Möglichkeit, kreativ und innovativ beziehungsweise weniger stark an Geschlechtsmodellen orientiert zu handeln. Problematische und belastende Situationen hingegen scheinen pragmatisches und geschlechtstypisches Handeln zu fördern. Die Orientierung an gesellschaftlichen Geschlechternormen fällt mit Blick in die Zukunft am schwächsten aus. Obschon auch die *zukunftsorientierten Planerinnen und Planer* im Prozess der Ausbildungsfindung teilweise geschlechtstypische Rollenmodelle antizipieren, sehen sie gesellschaftliche Strukturen am stärksten als veränderbar. Es kann davon ausgegangen werden, dass die *zukunftsorientierten Planerinnen und Planer* ihre Welt unter anderem wegen ihrer vielfältigen Bildungsmöglichkeiten als stärker veränderbar sehen als *die gegenwartsorientierten, pragmatischen Jugendlichen* und die *produktiven Übergangsgestalter*, jedoch zeichnen sich die *vergangenheitsorientierten Jugendlichen*, welche vor denselben Bildungsmöglichkeiten stehen, durch ihre starke Orientierung an Geschlechternormen aus.

### 7.2 Grenzen der Arbeit und zukünftiger Forschungsbedarf

Da in dieser Dissertation die geschlechtstypische Übergangsgestaltung im Zentrum der Aufmerksamkeit stand und aufgrund fehlender Ressourcen, konnten einige wichtige Themen nicht beachtet werden. In diesem Zusammenhang ist die Bedeutung der sozialen Herkunft und des Migrationshintergrunds als Beispiel zu nennen<sup>77</sup>. Diese und andere soziale Kategorien könnten zum Beispiel aus der Perspektive der Intersektionalität betrachtet und für den Übergang in eine Ausbildung auf der Sekundarstufe II berücksichtigt werden, da unterschiedliche und sich überschneidende Achsen der sozialen Ungleichheit wichtig sind (Hadjar und Hupka-Brunner, 2013).

Ferner war es mir auch nicht möglich, einzelne relevante Bereiche noch stärker zu vertiefen, die sich ebenfalls als interessant herausgestellt haben. Dabei handelt es sich um Themen, wie zum Beispiel die Relevanz der Peers, der Eltern oder der Lehrer in der geschlechtstypischen Übergangsgestaltung, aber auch um die detailliertere Betrachtung der angesprochenen theore-

---

<sup>77</sup> Hier besteht kein Anspruch darauf, dass dies alle erklärenden Faktoren sind. Es seien lediglich einige Beispiele genannt.

tischen Annahmen (vgl. Kapitel 3), die für den Übergang in die postobligatorische Ausbildung wichtig sind. Zum Beispiel war es mir nicht möglich, zu rekonstruieren, wie die Geschlechtersozialisation als milieuspezifische Eigenheit für die Ausbildungsfindung relevant wird (ebenso verhält es sich mit der detaillierteren Betrachtung anderer theoretischer Annahmen, die in Kapitel 3 erwähnt wurden). Dafür wäre neben weiteren inhaltlichen Ausführungen auch ein erweitertes methodisches Vorgehen nötig gewesen, da sich Gruppeninterviews und die dokumentarische Methode besser eignen, um milieuspezifische Kontexte zu untersuchen. Die zukünftige Forschung könnte diese und ähnliche Themen detaillierter untersuchen.

Aus methodischer Sicht könnte die Untersuchung der geschlechtstypischen Gestaltung des Übergangs ferner mit weiteren Daten ergänzt werden. Zum Beispiel könnte neben den Jugendlichen selbst auch das soziale Umfeld der Jugendlichen befragt werden, um rekonstruieren zu können, wie Jugendliche in der Navigation in die postobligatorische Ausbildung auf *signifikante Andere* zurückgreifen. Ebenso könnten mehr quantitative Daten herangezogen werden, um das regionale Bildungsangebot, in dem das Individuum agiert, genauer darstellen zu können. Zum Beispiel könnten Daten zum regionalen Lehrstellenangebot Aufschluss über die beruflichen Möglichkeiten der betreffenden Person geben. In manchen Regionen wird zum Beispiel nur eine Auswahl an Lehrberufen angeboten, während in anderen Regionen das gesamte Spektrum an Ausbildungsberufen zur Auswahl steht. Die Beschreibung der fallspezifischen Bildungslandschaft fällt in meiner Dissertation undifferenziert aus und könnte in zukünftiger Forschung stärker berücksichtigt werden. Die Daten- und die Methodentriangulation könnte den Prozess der Ausbildungsfindung detaillierter beschreiben.

Zudem eignete sich eine längsschnittliche Betrachtung der Übergänge, um die weiteren Bildungsverläufe zu beobachten, denn die vorliegende Dissertation hat neue Fragen aufgeworfen: Welche Ausbildungen wählen die Befragten am Ende der obligatorischen Schule tatsächlich? Wohin führt der Ausbildungsweg nach Abschluss der Sekundarstufe II? Verändert sich die Berücksichtigung von Geschlechterstereotypen im weiteren Bildungs- und Erwerbsverlauf? Ein qualitativer Längsschnitt würde die Rekonstruktion von Bildungsentscheidungen über eine längere Zeit und mit Berücksichtigung des Alters ermöglichen. Auf diese Weise könnte der Annahme Rechnung getragen werden, dass sich geschlechtstypisches Handeln mit zunehmendem Alter abschwächt.

Aus einer theoretischen Sicht wäre ferner interessant zu wissen, ob und wie sich die zeitliche Bezugnahme beim Handeln im Verlauf der Zeit und mit zunehmendem Alter verändert. Sind junge Erwachsene, zum Beispiel, besser in der Lage zukünftige Situationen zu antizipieren? Zukünftige Forschung könnte sich mit der Beantwortung von derartigen Fragen befassen. Aus theoretischer Sicht lässt die vorliegende Untersuchung zudem offen, wie es dazu kommt, dass

manche Jugendliche stärker in die Zukunft gerichtet handeln und sich andere stärker an Vergangenem orientieren.

Die vorliegende Arbeit weist ferner darauf hin, dass bisher oft verwendete Theorien den Prozess der Ausbildungsfindung und die Gestaltung des Übergangs nicht ausreichend erklären können und dass mit den jeweiligen Theorien lediglich Teilaspekte des ganzen Prozesses untersucht werden können. Übergänge sollten vermehrt als Prozesse verstanden werden, die auf vergangenen Erlebnissen, gegenwärtigen Gelegenheiten und in die Zukunft gerichteten Erwartungen basieren. Diesen sollten theoretische Ansätze besser gerecht werden. Gleichzeitig darf die strukturelle Umgebung nicht vernachlässigt werden, in der die Navigation in eine Ausbildung auf der Sekundarstufe II stattfindet. Mit der detaillierten Betrachtung der Agency, die sich nach Emirbayer und Mische (1998) in die genannten drei zeitlichen Dimensionen aufteilen lässt, versuchte ich, das individuelle Handeln im Übergang adäquat abzubilden. Die andere Seite des Structure-Agency-Dualismus verdient zukünftig ebenfalls grössere Aufmerksamkeit, damit das Zusammenspiel zwischen individuellem Handeln, das als zeitliche Triade verstanden wird, und der strukturellen Umgebung besser verstanden werden kann.

Obschon ich hier einige Grenzen der Dissertation identifiziere und auf weiterführende, offenbleibende Fragen hinweise, hat die Untersuchung dazu beigetragen, den Prozess der Ausbildungsfindung aus subjektiver Sicht besser verstehen zu können. Die Rekonstruktion der vier Übergangstypen hat einerseits aufgezeigt, wie die Befragten ihren Übergang in eine Ausbildung auf der Sekundarstufe II typischerweise navigieren. Dabei wurde dargestellt, wie die Mädchen und Jungen der vier Typen ihre Ausbildungsmöglichkeiten und somit ihre strukturelle Umgebung wahrnehmen, wie sie den Prozess der Ausbildungsfindung gestalten und wie sie ihr Interesse für spezifische Ausbildungen begründen. Die Dissertation gibt folglich Einblick in das wenig erkundete Thema der Ausbildungsfindung aus subjektiver Sicht vor dem tatsächlichen Übergang. Die Ergebnisse dieser Dissertation haben aufgezeigt, dass Übergänge vor dem Hintergrund der wahrgenommenen strukturellen Umgebung (in erster Linie dem Bildungsangebot und den gesellschaftlichen Werten und Normen) gestaltet werden und dass sich Individuen im Handeln mit dieser Umgebung auseinandersetzen. Auf den Forschungsgegenstand übertragen heisst dies, dass die befragten Mädchen und Jungen ihre Ausbildungsfindung in Abhängigkeit vom Bildungsangebot unterschiedlich stark an geschlechtstypische Rollenmodelle anlehnen. Weiter äussere ich mit dieser Arbeit Kritik an theoretischen Erklärungen, auf die oftmals zurückgegriffen wird, wenn Bildungsübergänge und Ausbildungsfindung untersucht werden und die Übergangshandeln zu einseitig erklären. Mit meiner Untersuchung habe ich versucht, den zeitlichen Bezügen beim Übergangshandeln gerecht zu werden und zu zeigen, dass Jugendliche den Übergang in eine Ausbildung auf der Sekundarstufe II auf unterschiedliche Weise und mit unterschiedlich starkem Bezug zu den zeitlichen Dimensionen gestalten. Dies weist darauf hin, dass theoretische Annahmen einer einzigen Theorietradition

nicht ausreichend erklären können, wie Mädchen und Jungen den Bildungsübergang gestalten.

### 7.3 Praktische Implikationen

Ziel der vorliegenden Dissertation war es, die oft geschlechtstypischen Übergänge verstehen zu können und zu rekonstruieren, *wie* die Navigation in eine schulisch oder beruflich organisierte Ausbildung auf der Sekundarstufe II gestaltet wird. Dies ist gesellschaftlich relevant, weil sich Bildungs- und Erwerbskarrieren in der Schweiz oftmals geschlechtstypisch gestalten. Der Übergang in die Sekundarstufe II ist der erste Übergang, an dem sich die Individuen mit vergleichsweise grosser Eigenleistung gesellschaftlich (und geschlechtstypisch) positionieren können. Mit diesem Übergang beginnen die oftmals geschlechtstypischen Bildungskarrieren der jungen Frauen und Männer, die Zugänge zu sozialen Gütern und Positionen regeln. Frauen finden sich auf dem Arbeitsmarkt häufiger in Berufen, die schlechter bezahlt sind und weniger Aufstiegsmöglichkeiten bieten als diejenigen, die stärker von Männern besetzt sind. Der Übergang in eine schulische oder beruflich organisierte Ausbildung auf der Sekundarstufe II ist aus diesem Grund ein wichtiges Moment für die Verteilung von gesellschaftlichen Gütern und Positionen, zu denen alle sozialen Gruppen aus Sicht gesellschaftlich akzeptierter Orientierung an sozialer Gerechtigkeit gleichermassen Zugang haben sollten. Das bedeutet nicht, dass Übergänge in eine Ausbildung auf der Sekundarstufe II nicht geschlechtstypisch ausfallen dürfen, sondern dass Ausbildungen grundsätzlich sowohl Männern als auch Frauen gleichermassen offenstehen und nicht mit einer ungleichen Verteilung von erstrebenswerten sozialen Gütern und Positionen verbunden sein sollten.

Die Ergebnisse dieser Dissertation haben Implikationen für die Praxis, die ich nun abschliessend darstelle. Da sich der Prozess der Ausbildungsfindung sowohl auf individueller Basis als auch vor dem Hintergrund der strukturellen Umgebung vollzieht, nenne ich Implikationen, die sich auf beide Ebenen beziehen. Allerdings muss erneut beachtet werden, dass Struktur und Agency miteinander verwoben sind und Veränderungen auf der einen Ebene zu Veränderungen auf der anderen Ebene führen können.

Wie die Ergebnisse der vorliegenden Dissertation gezeigt haben, spielen bei dem Übergang in die Sekundarstufe II Mechanismen eine Rolle, die Mädchen in eher frauentypische und Jungen in eher männertypische Ausbildungen lenken. Eine wichtige Rolle für diese Eingliederung der Jugendlichen in typische Ausbildungen spielt dabei das Bildungsangebot, von welchem die Jugendlichen umgeben sind. Schulisch gut qualifizierte Jugendliche haben zum einen eher die Möglichkeit, längere Bildungswege zu begehen, die auch in Zukunft stark gestaltet werden können, und zum anderen stehen sie vor einem vielfältigeren Bildungsangebot, das

für sie sowohl schulisch als auch beruflich organisierte Ausbildungen bereitstellt. Sie können folglich meistens zwischen als stärker vergeschlechtlicht wahrgenommenen beruflich organisierten und berufsbildungsorientierten Ausbildungen und als schwächer vergeschlechtlicht wahrgenommenen schulisch organisierten und allgemeinbildungsorientierten Ausbildungen wählen. Ihre Situation erlaubt ihnen folglich auch, sich stärker oder schwächer geschlechtlich zu positionieren, während sich schulisch schlechter qualifizierte Jugendliche ausschliesslich in einem als stärker vergeschlechtlicht wahrgenommenen Bildungsbereich positionieren können. Letztere stehen vor einem Bildungsangebot, das stark durch beruflich organisierte Ausbildungen geprägt und gleichzeitig an den Arbeitsmarkt gebunden ist. Gleichzeitig sind sie mit der Unsicherheit konfrontiert, keinen Ausbildungsplatz finden zu können, was für ihre Zukunft negative Auswirkungen haben könnte. Auf diese Weise beeinflusst die *strukturelle Umgebung*, die durch das Bildungsangebot stark vorgegeben wird, inwiefern Übergangshandeln geschlechtstypisch ausfällt.

Die Art und Weise, wie Jugendliche dabei in der Lage sind, sich im Prozess der Ausbildungsfindung mit ihrer persönlichen Zukunft auseinanderzusetzen, beeinflusst die Geschlechtstypik des Übergangs weiter. Wenn sich das Bildungsangebot für schlechter qualifizierte Jugendliche ebenfalls teilweise schulisch organisiert darstellen könnte, liesse sich das Ausmass an geschlechtstypischen Übergängen möglicherweise etwas vermindern. Könnten schlechter qualifizierte Jugendliche auch schulisch organisierte Ausbildungen besuchen, die wenig Bezug zu beruflichen Inhalten aufweisen, liesse sich die geschlechtliche Positionierung aufschieben und fände zu einem späteren Zeitpunkt statt, zu welchem Jugendliche nicht mehr so stark den Drang verspüren, sich geschlechtstypisch zu verhalten. Ferner könnte auf diese Weise die Unsicherheit, eine Lehrstelle finden zu *müssen*, abgeschwächt werden, so dass sich Jugendliche eventuell weniger stark an der Orientierungsfolie *Geschlecht* orientieren.

Die *zukunftsorientierten Planerinnen und Planer* verweisen stets auf die Offenheit des Bildungssystems beziehungsweise auf die Möglichkeit, eingeschlagene Wege zu verändern, und orientieren sich im Prozess der Ausbildungsfindung (und in jungem Alter) aufgrund ihrer zukünftigen Gestaltungsmöglichkeiten (noch) nicht so stark an einem Geschlechtsmodell. Da die Wahrnehmung eines offenen Bildungssystems mit einer schwächeren Orientierung an Geschlechtermodellen einhergeht, könnten schulisch gut qualifizierte Jugendliche stärker auf die veränderbare Bildungslaufbahn hingewiesen werden. Die Offenheit des Bildungsangebots ist für leistungsschwache Schülerinnen und Schüler nicht gleichermassen vorgesehen. Eine höhere Mobilität zwischen Ausbildungsberufen, zum Beispiel während der beruflichen Ausbildung oder daran anschliessend, wäre für diese Jugendlichen wünschenswert. Für die gut qualifizierten Jugendlichen kann die Berufsmatura mit dem daran anschliessenden Fachhochschulstudium dazu verwendet werden, das Berufsfeld zu wechseln. Eine horizontale Öffnung des Bildungssystems beziehungsweise die Möglichkeit, das Berufsfeld zu wechseln, könnte

dazu führen, dass leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler im Prozess der Ausbildungsfindung zum einen weniger stark unter Handlungsdruck stehen und zum anderen frühe (und oft geschlechtstypische) Ausbildungs- und Berufswahlen revidieren können.

Auf individueller Ebene könnten die schulisch gut qualifizierten Jugendlichen (zum Beispiel in dafür vorgesehenen Unterrichtseinheiten auf der Sekundarstufe I) noch stärker auf ihre zukünftigen schulischen und beruflichen Möglichkeiten hingewiesen werden, die sie im Anschluss an die Ausbildung auf der Sekundarstufe II nutzen können, um eingeschlagene Wege zu verändern. Zudem könnten sie noch stärker auf ihre Gestaltungsmöglichkeiten aufmerksam gemacht werden, so dass sie Geschlechtermodelle nicht als gegeben, sondern als veränderbar betrachten.

Die Ergebnisse dieser Dissertation haben unter anderem gezeigt, dass Arbeitsvorgänge und Arbeitsmaterialien noch immer stark mit Geschlechterstereotypen verbunden werden. Das bedeutet, dass Mädchen und Jungen bei der Ausbildungsfindung für geschlechtsuntypische (spätere) berufliche Tätigkeiten sensibilisiert werden sollen. Dabei ist sicherlich auch wichtig, den Jugendlichen aufzuzeigen, dass sie ihren eigenen Weg mitgestalten können und vorgelebte Rollenmodelle nicht einfach übernehmen müssen. Des Weiteren haben die Ergebnisse dieser Arbeit gezeigt, dass der Bezug auf vergangene Erfahrungen und Erlebnisse als wichtiges Argument im Prozess der Ausbildungsfindung verwendet wird. Vor allem dieser Bezug auf Vergangenes und auf bekannte Rollenmodelle, die nach Meinung dieser Jugendlichen unveränderbar sind, geht mit geschlechtstypischem Handeln einher.

Die Gleichstellungsarbeit, welche bereits viel erreicht hat, muss in Zukunft weiter darauf aufmerksam machen, dass Geschlechterstereotypen durchbrochen und geschlechtsuntypische Ausbildungen begonnen werden können. Hilfreich könnten dabei Vorbilder sein, die den Jugendlichen, aber auch den Akteuren auf dem Arbeitsmarkt und in der schulischen Ausbildung, sowie den Eltern und der Berufsberatung vorleben und aufzeigen, dass geschlechtstypische Rollenbilder veränderbar sind.



## Literatur

- Abraham, Martin und Jürg Arpagaus (2008). Wettbewerb, soziales Umfeld oder gezielte Lebensplanung? Determinanten der horizontalen Geschlechtersegregation auf dem Lehrstellenmarkt. *Soziale Welt*, 59(3): 205–225.
- Amt für Volks- und Mittelschulen und Amt für Berufsbildung (2012). *Orientierungsschule oder Gymnasium? Kanton Obwalden*. Sarnen: Von Ah Druck AG
- BBT (2009). *Standardlehrpläne für die Bildung in beruflicher Praxis und den schulischen Unterricht an Handelsmittelschulen*. Bern: Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT).
- Becker, Rolf (2000). Klassenlage und Bildungsentscheidungen. Eine empirische Anwendung der Werterwartungstheorie. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 52(3): 450–474.
- Becker, Rolf und Anne E. Hecken (2009). Higher Education or Vocational Training? An Empirical Test of the Rational Action Model of Educational Choices Suggested by Breen and Goldthorpe and Esser. *Acta Sociologica*, 52(1): 25–45.
- Becker, Rolf und Christoph Zangger (2013). Die Bildungsexpansion in der Schweiz und ihre Folgen. Eine empirische Analyse des Wandels der Bildungsbeteiligung und Bildungsungleichheiten mit den Daten der Schweizer Volkszählungen 1970, 1980, 1990 und 2000. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 65(3): 423–449.
- Beck, Ulrich (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Beck, Vanessa, Alison Fuller und Lorna Unwin (2006). Increasing risk in the „scary“ world of work?: male and female resistance to crossing gender lines in apprenticeships in England and Wales. *Journal of Education and Work*, 19(3): 271–289.
- Berndt, Thomas (1996). Transitions in friendship and friends' influence. In Julia Graber, Jeanne Brooks-Gunn und Anne C. Petersen (Hrsg.), *Transitions through adolescence: Interpersonal domains and context*. S. 57–84. Mahwah: Erlbaum.
- Bethmann, Stephanie, Cornelia Helfferich, Heike Hoffmann und Debora Niermann (2012). *Agency : qualitative Rekonstruktionen und gesellschaftstheoretische Bezüge von Handlungsmächtigkeit*. Weinheim : Beltz Juventa.
- BFS (2014a). *Bildungsabschlüsse. Ausgabe 2014*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik (BFS).
- BFS (2014b). *Statistik der Schülerinnen, Schüler und Studierenden*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik (BFS),  
[http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/20/05/blank/key/gleichstellung\\_und/eintritte\\_in\\_berufsbildungen.html](http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/20/05/blank/key/gleichstellung_und/eintritte_in_berufsbildungen.html) (28.1.2015).
- BFS (2014c). Grafik des Schweizer Bildungssystems. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik (BFS), <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/02.html> (28.1.2015).

- BFS (2013). *Personen in Ausbildung. Ausgabe 2013*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik (BFS).
- BFS (2011). *Statistischer Sozialbericht Schweiz 2011. Bericht des Bundesrates vom 18.05.2011 in Erfüllung des Postulats «Legislatur. Sozialbericht» (2002 P 01.3788)*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik (BFS).
- Bierhoff-Alfermann, Dorothee (1989). *Androgynie : Möglichkeiten und Grenzen der Geschlechterrollen*. Opladen : Westdeutscher Verlag
- Boaler, Jo (1998). Mathematical equity — underachieving boys or sacrificial girls? *International Journal of Inclusive Education*, 2(2): 119–134.
- Bourdieu, Pierre (2005). *Die männliche Herrschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Brandt, Oliver und Waltraud Cornelißen (2004). Berufsfindung in einer geschlechtercodierten Welt. Praxistheoretische Ansätze können der Berufsfindungsforschung neue Impulse geben. *Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien*, 22(4): 21–38.
- Bryman, Aalan (2008). *Social research methods* (3rd ed.). New York: Oxford University Press.
- Buchmann, Claudia, Thomas A. DiPrete und Anne McDaniel (2008). Gender Inequalities in Education. *Annual Review of Sociology*, 34: 319–337.
- Buchmann, Marlis und Irene Kriesi (2009). Escaping the Gender Trap: Young Women's Transition into Non-Traditional Occupations. S. 193-215 in *Transition from School to Work. Globalisation, Individualisation, and Patterns of Diversity*, hrsg. von Ingrid Schoon und Rainer K. Silbereisen (Hrsg.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Buchmann, Marlis und Irene Kriesi (2010). Schuleintritt und Schulleistungen im mittleren Primarschulalter. *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, 36(2): 325-344.
- Buchmann, Marlis und Irene Kriesi (2012). Geschlechtstypische Berufswahl: Begabungszuschreibungen, Aspirationen und Institutionen. S. 256-280 in *Soziologische Bildungsforschung*, hrsg. von Rolf Becker und Heike Solga. Wiesbaden: Springer Fachmedien
- Budde, Jürgen (2013). Geschlechtsaspekte am Übergang von der Schule in den Beruf. S. 119-134 in *Digital Natives*, hrsg. von Wolfgang Appel und Birgit Michel-Dittgen. Wiesbaden: Springer Fachmedien
- Bundesrat (2012) Verordnung über die Ergänzungsprüfung für die Zulassung von Inhaberinnen und Inhaber eines eidgenössischen Berufsmaturitätszeugnisses zu den universitären Hochschulen. Verordnung. Bern: Bundesrat  
<http://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20101471/index.html> (28.1.2015)
- Busch, Anne (2011). *Determinants of Occupational Gender Segregation: Work Values and Gender (A)Typical Occupational Preferences of Adolescents*. SFB 882 Working Paper Series, No. 2. Bielefeld: DFG Research Center (SFB).
- Bütow, Birgit (2006). *Mädchen in Cliques: sozialräumliche Konstruktionsprozesse von Geschlecht in der weiblichen Adoleszenz*. Weinheim: Juventa.

- Correll, Shelley J. (2001). Gender and the Career Choice Process: The Role of Biased Self-Assessments. *American Journal of Sociology*, 106(6): 1691–1730.
- Creswell, John W. (2013). *Qualitative inquiry and research design* (3rd ed.). Thousand Oaks: SAGE.
- Criblez, Lucien (2008). Vom Bildungsföderalismus zum Bildungsraum Schweiz - zur Einleitung. S. 9-32 in *Bildungsraum Schweiz: historische Entwicklung und aktuelle Herausforderungen*, hrsg. von Lucien Criblez. Bern: Haupt
- Criblez, Lucien (2014). *Geschlechtstypische und geschlechtsuntypische Bildungs- und Berufswahl - NFP 60 «Gleichstellung der Geschlechter»*.  
[http://www.nfp60.ch/D/wissenstransfer-und-kommunikation/themen-im-fokus/Seiten/\\_xc\\_berufswahl.aspx](http://www.nfp60.ch/D/wissenstransfer-und-kommunikation/themen-im-fokus/Seiten/_xc_berufswahl.aspx) (22. Oktober 2014)
- Crotti, Claudia (2006). Ist der Bildungserfolg bzw. -misserfolg eine Geschlechterfrage? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(3): 363–374.
- Departement für Bildung und Kultur des Kantons Solothurn. (2010). *Lehrplan Sek P für das 7. und 8. Schuljahr*.  
[http://www.kantiolten.ch/cms/fileadmin/aktuell\\_downloads/SekP/Sek\\_P\\_Lehrplan.pdf](http://www.kantiolten.ch/cms/fileadmin/aktuell_downloads/SekP/Sek_P_Lehrplan.pdf) (28.1.2015).
- Ditton, Hartmut und Jan Krüsken (2006). Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(3): 348–372.
- Ditton, Hartmut und Kai Maaz (2011). Sozio-ökonomischer Status und soziale Ungleichheit. S. 193-208 in *Empirische Bildungsforschung*, hrsg. von Heinz Reinders, Hartmut Ditton, Cornelia Gräsel, Burkhard Gniewosz. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Eckes, Thomas (2014). Geschlechterstereotype: Von Rollen, Identitäten und Vorurteilen. S. 165-176 in *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung*, hrsg. von Beate Kortendiek und Ruth Becker. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Eder, Donna und Sandi Nenga (2006). Socialization in Adolescence. S. 157-182 in *Handbook of Social Psychology*, hrsg. von John Delamater (Hrsg.). New York: Springer US.
- EDK. (2013a). *Kantonsumfrage Schuljahr 2012/2013*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektion.
- EDK (2013b). *Reglement über die Anerkennung der Abschlüsse von Fachmittelschulen*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- EDK (2013c). *Schulische Anforderungsprofile für die berufliche Grundbildung*. Informationsbulletin. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren  
[http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/anforderungsprofile\\_bulletin1\\_20131106\\_d.pdf](http://www.edudoc.ch/static/web/arbeiten/anforderungsprofile_bulletin1_20131106_d.pdf) (28.1.2015).
- EDK. (2010). *Brückenangebote in den Kantonen*. Bern: Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektion.

- Egger, Marcel, Daniela Egger-Mikic, Andreas Honegger und Pierre Maftai (2007). *Vertiefungsstudie Bildungsangebote im Übergang von der obligatorischen Schule in die Berufsbildung*. Bern: Bundesamt für Berufsbildung und Technologie (BBT) (Auftraggeber).
- Emirbayer, Mustafa, und Ann Mische (1998). What Is Agency? *American Journal of Sociology*, 103(4): 962–1023.
- Erikson, Robert, und Jan O. Jonsson (1996). Explaining Class Inequality in Education: The Swedish Test Case. S. 1-63 in *Can Education Be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective*, hrsg. von Robert Erikson und Jan O. Jonsson. Boulder: Westview Press.
- Evans, Karen, und Andy Furlong (1997). Metaphors of youth transitions: niches, pathways, trajectories or navigations. S. 17-41 in *Youth, Citizenship and Social Change in a European Context*, hrsg. von John Bynner, Lynne Chisholm und Andy Furlong. Aldershot, Hants, England: Ashgate.
- EDI, EVD und EDK (2011). Chancen optimal nutzen. Erklärung 2011 zu den gemeinsamen bildungspolitischen Zielen für den Bildungsraum Schweiz. Bern: EVD, EDI, [http://edudoc.ch/record/96061/files/erklaerung\\_30052011\\_d.pdf](http://edudoc.ch/record/96061/files/erklaerung_30052011_d.pdf) (29.1.2015).
- Flick, Uwe (2007). *Qualitative Sozialforschung : eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Francis, Becky (2002). *Boys, Girls and Achievement: Addressing the Classroom Issues*. London: Routledge / Falmer.
- Geipel, Karen und Melanie Plössner (2013). „Die sah aus wie´n Schrank, das könnte ich nicht“ - Durchkreuzte Lebens- und Berufsplanungen junger Frauen. S. 97-95 in *Race, class, gender, body in Handlungsfeldern der Sozialen Arbeit: Theoretische Zugänge und qualitative Forschungen*, hrsg. von Cornelia Giebeler, Claudia Rademacher und Erika Schulze. Leverkusen/Opladen: Budrich Verlag.
- Geipel, Karen, Melanie Plössner und Marike Schmeck (2012). Ein unendlicher Spass. Zur Bedeutung von Normen im Prozess der Lebensplanung und Berufsorientierung junger Frauen. *Betrifft Mädchen*, 25(4): 164–167.
- Gianettoni, Lavinia, Pierre Simon-Vermot und Jacques-Antoine Gauthier (2010). Orientations professionnelles atypiques: transgression des normes de genre et effets identitaires. *Revue Française de Pédagogie*, 173: 41–50.
- Gianettoni, Lavinia (2011). Der Einfluss des Geschlechts auf die Schul- und Berufswahl in der Schweiz. S. 50-53 in *Geschlechterrollen im Wandel*, hrsg. von Eidgenössische Kommission für Frauenfragen (EKF). Bern: Eidgenössische Kommission für Frauenfragen.
- Gildemeister, Regine und Günther Robert (2008). *Geschlechterdifferenzierungen in lebenszeitlicher Perspektive: Interaktion - Institution - Biografie*. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Glauser, David (2015). *Berufsausbildung oder Allgemeinbildung. Soziale Ungleichheiten beim Übergang in die Sekundarstufe II in der Schweiz*. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Granato, Mona, Verena Eberhard, Annalisa Schnitzler, Joachim Gerd Ulrich, Stephanie Mattes, und Ursula Weiss (2014) *Bildungsorientierungen und -entscheidungen von Jugendlichen im Kontext konkurrierender Bildungsangebote*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB).
- Grundmann, Matthias (2010). Handlungsbefähigung – eine sozialisationstheoretische Perspektive. S.131-142 in *Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft (2. Auflage)*, hrsg. von Hans-Uwe Otto und Holger Ziegler. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hadjar, Aandreas und Jöel Berger (2010). Dauerhafte Bildungsungleichheiten in Westdeutschland, Ostdeutschland und der Schweiz: Eine Kohortenbetrachtung der Ungleichheitsdimensionen soziale Herkunft und Geschlecht. *Zeitschrift für Soziologie*, 39(3): 182–201.
- Hadjar, Andreas und Sandra Hupka-Brunner (2013). Überschneidungen von Bildungsungleichheiten nach Geschlecht und Migrationshintergrund. Eine theoretische und empirische Hinführung. S. 7-35 in *Geschlecht, Migrationshintergrund und Bildungserfolg*, hrsg. von Andreas Hadjar und Sandra Hupka-Brunner. Weinheim, Basel: Beltz Juventa Verlag.
- Hadjar, Aandreas, und Judith Lupatsch (2010). Der Schul(miss)erfolg der Jungen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 62(4): 599–622.
- Hadjar, Andreas, Judith Lupatsch und Elisabeth Grünewald-Huber (2010). Bildungsverlierer/-innen, Schulentfremdung und Schulerfolg. S. 223-244 in *Bildungsverlierer*, hrsg. von Gudrun Quenzel und Klaus Hurrelmann. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Haeberlin, Urs, Christian Imdorf und Winfried Kronig (2004). *Chancenungleichheit bei der Lehrstellensuche: Der Einfluss von Schule, Herkunft und Geschlecht. NFP43 Synthesis 7*. Bern / Aarau: Schweizerischer Nationalfonds / SKBF.
- Haeberlin, Urs, Christian Imdorf und Winfried Kronig (2005). Verzerrte Chancen auf dem Lehrstellenmarkt. Untersuchungen zu Benachteiligungen von ausländischen und von weiblichen Jugendlichen bei der Suche nach beruflichen Ausbildungsplätzen in der Schweiz. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(1): 116–134.
- Hagemann-White, Carole (1994). Der Umgang mit Zweigeschlechtlichkeit als Forschungsaufgabe. S. 301-318 in *Erfahrung mit Methode. Wege sozialwissenschaftlicher Frauenforschung*, hrsg. von Angelika Diezinger, Hedwig Kitzer, Ingrid Anker, Irma Bingel, Erika Haas und Simone Odierna. Freiburg im Breisgau: Kore.
- Hannan, Geoff (1999). *Improving boys' performance*. London: Folens.

- Hannover, Bettina (2004). Gender revisited: Konsequenzen aus PISA für die Geschlechterforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Special Issue* (3): 81–99.
- Hannover, Bettina und Ursula Kessels (2011). Sind Jungen die neuen Bildungsverlierer? Empirische Evidenz für Geschlechterdisparitäten zuungunsten von Jungen und Erklärungsansätze. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 25(2): 89–103.
- Haubrich, Karin und Christine Preiss (1996). Auf der Suche nach beruflicher Identität - junge Frauen im Berufsfindungsprozess. S. 77-95 in *Berufswahl: Sozialisations- und Selektionsprozesse an der ersten Schwelle. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung Nr. 202*, hrsg. von Karin Schober und Maria Gaworek. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung IAB.
- Heidenreich, Martin (1998). Die duale Berufsausbildung zwischen industrieller Prägung und wissensgesellschaftlichen Herausforderungen. *Zeitschrift für Soziologie*, 27(5): 321–340.
- Heintz, Bettina, Eva Nadai, Regula Fischer und Hannes Ummel (1997). Getrennte Welten: Ursachen, Verlaufsformen und Folgen der geschlechtsspezifischen Segregation des Arbeitsmarktes. S. 16-66 in *Ungleich unter Gleichen: Studien zur geschlechtsspezifischen Segregation des Arbeitsmarktes*, hrsg. von Heintz, Bettina, Eva Nadai, Regula Fischer und Hannes Ummel. Frankfurt am Main: Campus.
- Heinz, Walter. R. (1995). *Arbeit, Beruf und Lebenslauf: eine Einführung in die berufliche Sozialisation*. Weinheim: Juventa.
- Hill, John P., und Mary Ellen Lynch (1983). The intensification of gender-related role expectations during early adolescence. S. 201-228 in *Girls at puberty. Biological and Psychological Perspectives*, hrsg. von Jeanne Brooks-Gunn und Anne C. Peterson. New York: Plenum.
- Hirschi, Andreas (2009). Eine typologische Analyse des Schweizerischen Lehrstellenmarktes: Strukturelle Benachteiligung von jungen Frauen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 31(2): 317–333.
- Hoffmann, Dagmar und Jürgen Mansel (2010). Jugendsoziologie. S.163-178 in *Handbuch Spezielle Soziologien*, hrsg. von Georg Kneer und Markus Schroer. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hupka-Brunner, Sandra, Robin Samuel, Evéline Huber und Max M. Bergman (2011). Geschlechterungleichheiten im intergenerationalen Bildungstransfer in der Schweiz. S. 77-97 in *Geschlechterspezifische Bildungsungleichheiten. Betrachtungen von Geschlechterunterschieden im Bildungserfolg aus Sicht verschiedener sozialwissenschaftlicher Studien*, hrsg. von Andreas Hadjar. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hupka, Sandra (2003). Ausbildungssituation und Verläufe: Übersicht. S. 33-58 in *Wege in die nachobligatorische Ausbildung. Die ersten zwei Jahre nach Austritt aus der obligato-*

- rischen Schule. Zwischenergebnisse des Jugendlängsschnitts TREE*, hrsg. von BFS/TREE. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Hurrelmann, K. (1994). *International handbook of adolescence*. London: Greenwood Press.
- Hurrelmann, K. (2007). *Lebensphase Jugend (9. Auflage)*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Imdorf, Christian, Stefan Sacchi, Karin Wohlgemuth, Sasha Cortesi und Aline Schoch (2014). How cantonal education systems in Switzerland promote gender-typical school-to-work transitions. *Swiss Journal of Sociology*, 40(2): 551–572.
- Joas, Hans (1996). *The creativity of action*. Cambridge : Polity Press.
- Kampshoff, Marita (2007). *Geschlechterdifferenz und Schulleistung. Deutsche und englische Studien im Vergleich*. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kelle, Udo und Susann Kluge (2010). *Vom Einzelfall zum Typus: Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung (2. Auflage)*. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kessels, Ursula (2002). *Undoing Gender in der Schule : eine empirische Studie über Koedukation und Geschlechtsidentität im Physikunterricht*. Weinheim: Juventa Verlag
- Konietzka, Dirk (2008). Berufliche Ausbildung und der Übergang in den Arbeitsmarkt. S. 277-306 in *Bildung als Privileg*, hrsg. von Rolf Becker und Werner Lauterbach. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaft.
- Koppetsch, Cornelia (2001). Milieu und Geschlecht. Eine kontextspezifische Perspektive. S. 109-137 in *Klasse und Klassifikation. Die symbolische Dimension sozialer Ungleichheit*, hrsg. von Anja Weiß, Cornelia Koppetsch, Albert Scharenberg, und Oliver Schmidtke. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Korte, Hermann und Bernhard Schäfers (2006). *Einführung in Hauptbegriffe der Soziologie (6. Auflage.)*. Wiesbaden: Imprint: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kriesi, Irene und Marlies Buchmann (in press). Beginning School Transition and Academic Achievement in Mid-Elementary School: Does Gender Matter? In *Gender Differences in Aspiration and Attainment. A Life Course Perspective*, hrsg. von Ingrid Schoon und Jacquelynne S. Eccles. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kruse, Jan (2010). *Einführung in die qualitative Interviewforschung*. Reader. Freiburg im Breisgau.
- Kuckartz, Udo (1988). *Computer und verbale Daten : Chancen zur Innovation sozialwissenschaftlicher Forschungstechniken*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Lamnek, Siegfried (2005). *Qualitative Sozialforschung: Lehrbuch*. Weinheim: Beltz.
- Leemann, Regula. J und Christian Imdorf (2011). Zum Zusammenhang von Geschlechterungleichheiten in Bildung, Beruf und Karriere: Ein Ausblick. S. 417-440 in *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten. Systematischer Überblick zur Frage der Bildungsungleichheit zwischen den Geschlechtern*, hrsg. von Andreas Hadjar. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Liesering, Sabine (1996). Berufswahlmotivationen und Berufswahlverhalten von Jugendlichen im Geschlechtervergleich. S. 3-16 in *Hürden im Erwerbsleben. Aspekte beruflicher Segregation nach Geschlecht. Beiträge zur Arbeitsmarkt- und Berufsforschung Nr. 198*, hrsg. von Sabine Liesering und Angela Rauch. Nürnberg: IAB.
- Maaz, Kai, Jürgen Baumert und Ulrich Trautwein (2010). Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? S. 69-102 in *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule*, hrsg. von Heinz-Hermann Krüger, Ursula Rabe-Kleberg, Rolf-Thorsten Kramer und Jürgend Budde. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Maaz, Kai, Cornelia Hausen, Nele McElvany und Jürgen Baumert (2006). Stichwort: Übergänge im Bildungssystem. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(3): 299–327.
- Maihofer, Andrea, Max M. Bergman, Evéline Huber, Sandra Hupka-Brunner, Shireen Kanji, Karin Schwiter und Nina Wehner (2013). *Kontinuität und Wandel von Geschlechterungleichheiten in Ausbildungs- und Berufsverläufen*. Schlussbericht zu Händen des Schweizerischen Nationalfonds. Basel.
- Mannheim, Karl (1980). *Strukturen des Denkens*, hrsg. von David Kettler. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Marini, Margaret. M und Mary C. Brinton (1984). Sex typing in occupational socialization. S. 193-232 in *Sex segregation in the workplace: Trends, explanations, remedies*, hrsg. von Barbara Reskin. Washington D.C.: National Academy Press.
- Martino, Wayne (1999). „Cool Boys“, „Party Animals“, „Squids“ and „Poofters“: Interrogating the dynamics and politics of adolescent masculinities in school. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 239–263.
- Meyer, Thomas (2004). *Wie weiter nach der Schule? Zwischenergebnisse des Jugendlängsschnitts TREE*. Bern: Schweizerischer Nationalfonds (NFPR 43, Synthesis 6).
- Meyer, Thomas (2009). Can ‘vocationalisation’ of education go too far? The case of Switzerland. *European Journal of Vocational Training*, 46(1), 28–40.
- Meyer, Thomas, Barbara E. Stalder und Matter, Monika (2003). *Bildungswunsch und Wirklichkeit. Thematischer Bericht der Erhebung PISA 2000*. Neuchâtel: BFS/EDK.
- Miles, Matthew und A. Michael Huberman (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Thousand Oaks: SAGE.
- Moser, Urs, Margrit Stamm und Judith Hollenweger (Hrsg.) (2005). *Für die Schule bereit? Lernstandserhebung beim Eintritt in die ersten Klassen des Kantons Zürich*. Oberentfelden: Sauerländer.
- Neuenschwander, Markus P. (2008). Elternunterstützung im Berufswahlprozess. S. 135-154 in *Berufliche Übergänge: Psychologische Grundlagen der Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung*, hrsg. von Damian Läge Andreas Hirschi. Zürich: LIT-Verlag.

- Oechsle, Mechtild, Helen Knauf, Christiane Maschetzke und Elke Rosowski (2009). *Abitur und was dann? : Berufsorientierung und Lebensplanung junger Frauen und Männer und der Einfluss von Schule und Eltern*. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ostner, Ilona und Elisabeth Beck-Gernsheim (1979). *Mitmenschlichkeit als Beruf: e. Analyse d. Alltags in d. Krankenpflege*. Frankfurt am Main, New York: Campus-Verlag.
- Patton, Michael Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Thousand Oaks: SAGE.
- Pätzold, Günter (2008). Übergang Schule — Berufsausbildung. S. 593–610 in *Handbuch der Schulforschung*, hrsg. von Werner Helsper und Jeanette Böhme. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Petersen, Anne C., Nancy Leffert und Barbara L. Graham (1995). Adolescent development and the emergence of sexuality. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 25(s1): 4–17.
- Pfäffli Schmid, M. (2010). *Berufsorientierung in der Sekundarstufe I: Wissen und Handeln von Lehrpersonen. Eine vergleichende Analyse angehender und im Beruf tätiger Lehrerinnen und Lehrer*. Bern: Selbstverlag.
- Pohl, Axel, Barbara Stauber, Andreas Walther (2007). Youth - Actor of Social Change. Theoretical reflections on young people's agency in comparative perspective. *Interim discussion paper for the UP2YOUTH project*. Tübingen.  
[http://www.pedocs.de/volltexte/2010/2802/pdf/2007\\_1\\_Pohl\\_Stauber\\_Walther\\_D\\_A.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2010/2802/pdf/2007_1_Pohl_Stauber_Walther_D_A.pdf) (2.2.2015).
- Raithelhuber, Eberhard (2013). Agency und Übergänge. S. 99-140 in *Handbuch Übergänge*, hrsg. von Wolfgang Schröer, Barbara Stauber, Andreas Walther, Lothar Böhnisch und Karl Lenz. Weinheim: Beltz Juventa.
- Reinders, Heinz (2003). *Jugendtypen: Ansätze zu einer differentiellen Theorie der Adoleszenz*. Opladen: Leske + Budrich.
- Reinders, Heinz (2005). *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen*. München: Oldenbourg.
- Reinders, Heinz und Wild, Elke (2003). Adoleszenz als Transition und Moratorium. S. 15-36 in *Jugendzeit — Time Out?*, hrsg. von Heinz Reinders und Elke Wild. Opladen: Leske + Budrich.
- SBFI. (2014). *Fakten und Zahlen 2014. Berufsbildung in der Schweiz*. Bern: Sekretariat für Bildung und Forschung (SBFI).
- SBFI. (2015). *Berufliche Grundbildung: Eidgenössische Fähigkeitszeugnisse (EFZ). Liste aller beruflichen Grundbildungen (Stand 28.1.2015)*. Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI).  
[http://www.sbfi.admin.ch/php/modules/bvz/file.php?file=BBT\\_Liste\\_aller\\_EFZs\\_d.pdf&fundtyp=\\_EXPORT\\_PDF](http://www.sbfi.admin.ch/php/modules/bvz/file.php?file=BBT_Liste_aller_EFZs_d.pdf&fundtyp=_EXPORT_PDF) (2.2.2015).

- Schmid-Thomae, Anja (2012). *Berufsfindung und Geschlecht - Mädchen in technisch-handwerklichen Projekten*. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schober, Karen (1997). Berufswahlverhalten. S. 103-122 in *Handbuch zur Arbeitslehre*, hrsg. von Dietmar Kahsnitz. München: Oldenbourg.
- Schwiter, Karin, Sandra Hupka-Brunner, Nina Wehner, Eveline Huber, Shireen Kanji, Andrea Maihofer und Max Bergman (2014). Warum sind Pflegefachmänner und Elektrikerinnen nach wie vor selten? Geschlechtersegregation in Ausbildungs- und Berufsverläufen junger Erwachsener in der Schweiz. *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, 40(3): 401–428.
- SDBB. (2011). *Drei- oder vierjährige berufliche Grundbildung mit Eidgenössischem Fähigkeitszeugnis (EFZ)* (No. Merkblatt 16). Bern: Schweizerisches Dienstleistungszentrum Berufsbildung. Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung (SDBB).
- SDBB. (2014). *Zweijährige berufliche Grundbildung mit Eidgenössischem Berufsattest (EBA)* (Merkblatt 15 No. Merkblatt 15). Bern: Schweizerisches Dienstleistungszentrum Berufsbildung. Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung (SDBB).
- Seibert, Holger, Sandra Hupka und Christian Imdorf (2009). Wie Ausbildungssysteme Chancen verteilen - Berufsbildungschancen und ethnische Herkunft in Deutschland und der Schweiz unter Berücksichtigung des regionalen Verhältnisses von betrieblichen und schulischen Ausbildungen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 61(4): 595–620.
- SKBF (2007). *Bildungsbericht Schweiz 2006*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF).
- SKBF (2010). *Bildungsbericht Schweiz 2010*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF).
- Stamm, Margrit (2008). Underachievement von Jungen: Perspektiven eines internationalen Diskurses. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11(1): 106–124.
- Stauber, B. (2010). Transdisziplinäre Jugendforschung: Ein neuer Anlauf zu einer integrativen Forschungsperspektive. S. 25-45 in *Transdisziplinäre Jugendforschung*, hrsg. von Christine Riegel, Albert Scherr und Barbara Stauber. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stauber, Barbara, Axel Pohl und Andreas Walther (2007). *Subjektorientierte Übergangsforschung. Rekonstruktion und Unterstützung biografischer Übergänge junger Erwachsener*. Weinheim: Juventa.
- Steiner, Michael, Tilmann Knittel, Daniela Müller und Pina Nell (2013). *Juvenir-Studie 2.0 Die erste grosse Entscheidung. Wie Schweizer Jugendliche eine (Berufs-) Ausbildung wählen*. Basel.
- Von Ow, Anna und Vera Husfeldt (2011). *Geschlechterdifferenzen und schulische Leistungen. Eine Übersicht zum Forschungsstand*. Aarau: Fachhochschule Nordwestschweiz.

- Waburg, W. (2009). *Mädchenschule und Geschlecht: Eine fallrekonstruktive Untersuchung der kollektiven Orientierungen und Weiblichkeitskonstruktionen von Schülerinnen monoedukativer Schulen*. Dissertation, Philosophisch-Sozialwissenschaftlichen Fakultät, Universität Augsburg. [http://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/volltexte/2010/1530/pdf/Diss\\_Waburg\\_Maedchenschule.pdf](http://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/volltexte/2010/1530/pdf/Diss_Waburg_Maedchenschule.pdf) (2.2.2015).
- Yin, Robert K. (2009). *Case Study Research. Design and Methods. Fourth Edition*. Thousand Oaks: Sage.
- Zinn, Jens O. (2005). Biographical Certainty in Reflexive Modernity. S. 87-95 in *Narrative, Memory & Everyday Life* von Nancy Kelly, Christine Horrocks, Kate Milnes, Brian Roberts und David Robinson. Huddersfield: University of Huddersfield.
- Zulauf, Madeleine und Peter Gentinetta (2008). *Les écoles de formation professionnelle à plein temps. Projet VZBALD, Rapport national « Suisse »*. Jongny: FMR Zulauf.