

Der Girls' Day aus geschlechtersoziologischer Perspektive. Wie das monoedukative Förderprogramm Geschlechter- differenzen und -stereotype reproduzieren und neutralisieren kann

Greta Wienkamp

Im Jahr 2017 wurde das Gutachten zum zweiten Gleichstellungsbericht veröffentlicht, das, wie bereits der erste Gleichstellungsbericht, u. a. Rückschlüsse auf eine Korrelation zwischen geschlechterstereotypen Rollenvorstellungen und Berufswahl zulässt. Dass lediglich ca. 10 % der erwerbstätigen Männer und Frauen einen jeweils vom anderen Geschlecht dominierten Beruf wählen (vgl. Sachverständigenkommission zum Zweiten Gleichstellungsbericht der Bundesregierung 2017: 27), deutet etwa auf eine horizontale Segregation des Arbeitsmarktes hin, die zugleich mit einer hierarchischen Segregation einherzugehen scheint – zeichnen sich doch viele der frauendominierten Berufe durch einen niedrigen Status und geringe Aufstiegschancen aus (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) 2011: 92 ff.; Gildemeister & Robert 2008: 118).

Um diesem Trend entgegenzuwirken, wird der Politik empfohlen, Berufswahloptionen durch monoedukative, also geschlechtergetrennte, Förderprogramme wie den Girls' Day und den Boys' Day auszuweiten (vgl. BMFSFJ 2011: 101), die aufgrund der Betonung geschlechtlicher Differenzen allerdings durchaus kritisiert werden. Vertreter_innen der Koedukation, also geschlechtergemischter Pädagogik, verfolgen etwa den Ansatz, Jungen und Mädchen als „gleich fähig und gleich wertig“ (Graff 2011: 202) zu erziehen und lehnen monoedukative Lernsettings als Rückkehr in traditionelle Geschlechterstereotype ab (vgl. Graff 2011: 202 f.). Es werde so die Differenz zwischen den Geschlechtern betont und das „bipolare Koordinatensystem“ (Knapp 2011: 74) weitergeführt. Demgegenüber scheinen jedoch auch Gleichheitsansätze keine Lösung zu bieten: Die aktuelle Forderung der Gleichberechtigung bzw. -behandlung der Geschlechter könne die historisch gewachsene männliche Dominanz nicht unterminieren, sondern schreibe diese fort (vgl. Graff 2011: 202).

Die Debatte um Mono- oder Koedukation lässt sich durch wissenschaftliche Diskurse rahmen, in denen Geschlecht als ein „komplexitätsreduzierendes Klassifikationsschema“ (Gildemeister 2008: 138) verstanden wird, welches das Zusammenleben strukturiere, Allokationsprobleme löse und hierarchische Verhältnisse rechtfertige (vgl. Goffman 1994: 107; West & Zimmerman 1991: 29 f.). Erving Goffman (1994: 108) etwa spricht von der Geschlechterzugehörigkeit als „Prototyp einer sozialen Klassifikation“, durch die man Männer und Frauen je einer eigenen Sozialisation unterwerfe und mit geschlechterspezifischen Idealbildern konfrontiere (vgl. Goffman 1994: 109). Es entstehe eine Geschlechtsidentität, die über das sogenannte *gender display* – das Spielen geschlechterstereotyper Interaktionsskripte vor dem jeweils anderen Geschlecht als Publikum – inszeniert werde (vgl. Goffman 1994: 110; 119 ff.).

West und Zimmerman (1991: 27 ff.) hingegen konstatieren aus einer ethnomethodologischen Perspektive des sogenannten *doing gender* eine generell geschlechterbasierte Kategorisierungslogik von Interaktionen, durch die bereits Kinder ihr Verhalten an ihre geschlechtliche Zuordnung anpassen würden. Die Geschlechterdarstellung wird in dieser Denktradition als omnirelevanter Begleitumstand jeder Interaktion definiert, durch den das Handeln anderer nachvollzogen und auf den jedwedes Verhalten der Gegenüber zurückgeführt werde (vgl. West & Zimmerman 1991: 23). So gesehen sei Geschlecht eine „machtvolle ideologische Ressource“ (Gildemeister & Wetterer 1992: 237), die unbewusst jede Interaktion rahme.

Die interaktiven Praktiken der Geschlechterkonstruktion stehen jedoch nicht für sich, sondern interferieren mit sozialen Arrangements und Strukturen, die auf Interaktionen einwirken, geschlechtliche Differenzen immer wieder systematisch hervorheben und somit inszenierbar machen (vgl. Goffman 1994: 132 ff.; 142). Erst dadurch könne sich das geschlechterspezifische Differenzdenken festigen sowie als Reaktion auf die von Natur gegebenen Unterschiede gerieren – Goffman (1994: 128) resümiert derartige Prozesse unter dem Begriff der institutionellen Reflexivität.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage: „Can we ever *not* do gender?“ (West & Zimmerman 1991: 24). Eine Frage, die auch in Bezug auf den Girls' Day von zentraler Bedeutung zu sein scheint, möchte man sein Veränderungspotential hinsichtlich einer geschlechterstereotypen Berufswahl nachvollziehen. In Anlehnung an die Omnirelevanzannahme von Geschlecht beispielsweise wäre kaum von einer Unterbrechung des *doing gender*¹ durch den Aktionstag auszugehen. Greift man hingegen, wie Stefan Hirschauer (2001) in seinem Neutralisierungskonzept, die Omnirelevanzannahme auf und modifiziert sie als eine Omnipräsenzannahme von Geschlecht, so scheinen positive Auswirkungen des Girls' Days auf die Berufswahl durchaus denkbar: Zwar konstatiert Hirschauer (2001: 214) eine „kulturell garantierte Sichtbarkeit“ sowie eine Art Ausweiszwang des Geschlechts. Dennoch sieht er innerhalb von Interaktionen Möglichkeiten des *undoing gender*, die auf das initiale *doing gender* folgen würden: „Interaktionszug für Interaktionszug kann die Geschlechterdifferenz als relevantes Schema aufgerufen oder vernachlässigt werden“ (Hirschauer 2001: 217). Entsprechend dieses Paradigmas gehe es laut Hirschauer (2001: 217) um die Frage, ob die zu Beginn einer Interaktion unweigerlich vollzogene Geschlechterunterscheidung im Verlaufe der Interaktion aktualisiert werde oder bloß latent mitlaufe.

In Anbetracht dieses wissenschaftlichen Diskurses um die Produktion und Neutralisierung von Geschlecht steht die Politik vor der Herausforderung, die hierarchischen Strukturen zwischen den Geschlechtern zu thematisieren, ohne dabei die gesellschaftlich gewachsene Differenzierung fortzuschreiben. Es entsteht ein Spannungsfeld zwischen Gleichheit und Differenz, das sich auch in der Debatte um die Sinnhaftigkeit des Girls' Days widerspiegelt. Der vorliegende Beitrag soll daher der Frage nachgehen, inwiefern der Girls' Day zur Festigung der Geschlechterdifferenzen und -stereotype beiträgt und inwiefern er diese neutralisieren kann. Es soll gezeigt werden, dass Geschlechterunterschiede zwar zunächst reproduziert werden, innerhalb des differenzbetonenden

¹ Der Begriff *doing gender* wird im Folgenden nicht nur in seinem ursprünglichen ethnomethodologischen Sinn gebraucht, sondern „als Synonym für die in dieser Tradition entwickelte Perspektive einer ‚sozialen Konstruktion von Geschlecht‘“ (Gildemeister 2008: 137). Der Begriff reicht hier also weiter und schließt auch Chancen einer Unterbrechung der Geschlechterkonstruktion ein, wie sie im ursprünglichen Verständnis des Konzepts noch negiert werden.

Settings unter gewissen Konditionen jedoch Möglichkeiten der Neutralisierung von Geschlecht bestehen.

Da im Kontext der Evaluation des Girls' Days zwar vereinzelt auf das Konzept des *doing gender* bzw. der Geschlechtsreproduktion verwiesen, es jedoch nur bedingt als Forschungsrahmen aufgegriffen wird², gelten neben der theoretischen Basis verschiedene Unterlagen zum Girls' Day, wie etwa Interviews oder Informationsbroschüren als Grundlage. Die Kombination aus Daten zum Marketing des Aktionstages, Erfahrungen ehemaliger Teilnehmerinnen sowie theoretischem Unterbau ermöglicht eine vielschichtige Analyse der Reproduktions- bzw. Neutralisierungsprozesse von Geschlecht.

1. Das Konzept des Girls' Days

Der Girls' Day ist ein seit 2001 einmal jährlich stattfindender Aktionstag, der sich insbesondere an Mädchen aus den Sekundarstufen I und II richtet (vgl. Wentzel 2011: 66 f.) An diesem Tag soll den Mädchen durch Einblicke in sogenannte ‚Männerberufe‘ – wie etwa Handwerk, Politik und insbesondere Technik – die Möglichkeit geboten werden, ihr Berufswahlspektrum zu erweitern. Ansatzpunkt für das Förderprogramm ist die erhebliche Spannung zwischen der Anzahl junger Mädchen mit (sehr) guten Bildungsabschlüssen und der geringen Diversität in ihrer Berufswahl: So würden etwa 70 % der Mädchen aus einer Bandbreite von nur 20 Berufen wählen – darunter befinde sich kein einziger technischer Beruf (vgl. BMFSFJ 2016). Entsprechend ist das Ziel des Girls' Days, die naturwissenschaftlich-technischen Potentiale der Mädchen zu fördern und damit zu einer Stärkung der Frauenanteile in den entsprechenden Berufen beizutragen. Der Aktionstag wird u. a. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), dem BMFSFJ sowie dem Deutschen Gewerkschaftsbund (DGB) gefördert und arbeitet derzeit in Kooperation mit 10.354 Unternehmen, Berufsschulen und Organisationen, die die jeweilige Ausgestaltung des Aktionstages eigenverantwortlich erarbeiten (vgl. Kompetenzzentrum Technik-Diversity-Chancengleichheit e.V. 2017a). Aus dieser dezentralen Organisation ergibt sich eine große Variation an angebotenen Veranstaltungstypen, die nicht nur jeweils unterschiedlich auf die Teilnehmerinnen wirken, sondern auch in Hinblick auf das *doing gender* verschiedene Implikationen haben.³

Mittlerweile ist der Girls' Day mit seiner stetig steigenden Teilnehmerinnenzahl zum bekanntesten Berufsorientierungsprojekt für Mädchen avanciert (vgl. Kompetenzzentrum Technik-Diversity-Chancengleichheit e.V. 2017b; Mellies et al. 2011: 8). Das monoedukative Förderprogramm spricht explizit nur Schülerinnen und keine Schüler an; es soll ausschließlich das weibliche Interesse für männerdominierte Berufsbereiche wie etwa die MINT-Fächer angeregt werden (vgl. Wentzel 2011: 33 ff.). Nach dem eigenen Selbstverständnis jedoch setzt der Aktionstag dabei nicht bei vermeintlich weiblichen Defiziten an, die durch das Förderprogramm ausgeglichen werden sollen, sondern möchte durch den Einbezug von Schulen und Unternehmen das Bewusstsein für die externen

² Die Ausnahme bilden Untersuchungen Schmid-Thomaes (2012), auf die im Folgenden wiederholt verwiesen wird.

³ Diese vielseitigen Implikationen kann der Beitrag nicht vollständig erfassen. Dennoch wird ein Überblick darüber gewährt, wie distinkte exemplarische Veranstaltungsarten vor dem Hintergrund des *doing/undoing gender* zu interpretieren sind.

Einflussfaktoren auf die Berufswahl von Mädchen schärfen (vgl. Wentzel 2011: 21). So sollen etwa die stereotypen Vorstellungen über ‚typisch männliche‘ oder ‚typisch weibliche‘ Kompetenzen aufgebrochen und auch die Unternehmen und verschiedenen Sozialisationsinstanzen dafür sensibilisiert werden.

Da sich nicht nur die Berufswahl von Mädchen in jenen engen Rahmungen bewegt, sondern sich auch Jungen bei ihrer Berufswahl an existierenden Stereotypen und gesellschaftlichen Erwartungen orientieren, findet seit 2011 parallel zum Girls' Day der Boys' Day statt: Analog zum weiblichen Pendant sollen Jungen an diesem Tag Einblicke in von Frauen dominierte Berufe erhalten.

2. Reproduktion von Geschlechterstereotypen und Differenz durch den Girls' Day

Monoedukative Förderansätze sehen sich wiederholt mit dem Vorwurf der Differenzverstärkung konfrontiert. Bezogen auf den Girls' Day kann zwischen der Differenzbetonung durch die Rahmenbedingungen des monoedukativen Settings und seine öffentliche Darstellung sowie der Differenzbetonung durch die Interaktionen während der Girls'-Day-Veranstaltungen unterschieden werden.

2.1 Differenzbetonung durch die Rahmenbedingungen und Darstellung des Girls' Days in der Öffentlichkeit

Dass die von Vertreter_innen der Koedukation formulierte Sorge der stabilisierenden Wirkung auf stereotype gesellschaftliche Geschlechterbilder durch den Girls' Day nicht im wissenschaftlichen Diskurs verhaftet bleibt, lässt sich u. a. an den Interviews mit ehemaligen Girls'-Day-Teilnehmerinnen ablesen: Sie befürchten, die exklusive Frauenförderung aufgrund ihrer bisherigen Unterrepräsentation in der Technik könnte ihnen als qua Geschlecht – sprich naturgemäß – bestehendes Defizit ausgelegt werden (vgl. Wentzel 2008: 102). Diese Befürchtung lässt sich insofern bestätigen, als im Rahmen des Girls' Days ein Rekurs auf vergeschlechtlichte Kompetenzen zu konstatieren ist, der die Differenzbetonung zwischen den Geschlechtern fortschreibt. So werden Vorstellungen ‚typisch männlicher‘ und ‚typisch weiblicher‘ beruflicher Fähigkeiten in der Lokalpresse oder über Veranstaltende oftmals forciert, betiteln sie ihre Berichte zum Girls' Day doch beispielsweise mit: „Rollentausch für einen Tag“ (Neue Westfälische Zeitung 2014) oder „Auto – das unbekannte Wesen?“ (Schmid-Thomae 2012: 106). Überschriften, die auf die vermeintliche Fremdheit der Mädchen zur ‚männerdominierten Arbeitswelt‘ verweisen und auf klassische Rollenideale rekurren. Auch die Informationsmaterialien des Girls' Days selbst bedienen sich vergleichbarer Muster. In einem kurzen Marketingfilm heißt es etwa: „An diesem Tag kannst du auf Berufe treffen, an die du so noch nie gedacht hast oder dir bislang nicht zugetraut hast“ (Kompetenzzentrum Technik-Diversity-Chancengleichheit e.V. 2014). In einer der Informationsbroschüren zudem: „Der Girls' Day eignet sich hervorragend, um Mädchen und junge Frauen erstmalig über die vielfältigen Berufs- und Studienmöglichkeiten in Technik und Naturwissenschaften zu informieren und Berührungängste abzubauen“ (Kompetenzzentrum Technik-Diversity-Chancengleichheit e.V. 2011: 5). Derartige Aussagen verweisen implizit auf eine pauschale Technikfremdheit von Mädchen. Die Schülerinnen werden hier über die stereotype Vorstellung der Technikinkompetenz zu einer

einheitlichen Gruppe homogenisiert, anstatt auf unterschiedliche Interessen oder ggf. bereits existierende Technikerfahrungen einiger Mädchen einzugehen. Der Girls' Day selbst bedient sich hier folglich gesellschaftlicher Geschlechternormen und läuft damit Gefahr, eine binäre Klassifizierungslogik fortzuschreiben.⁴

Durch die parallele Organisation von Girls' und Boys' Day wird dieses Problem zusätzlich forciert, indem die von Goffman (1994: 133) als besonders effektiv beschriebene punktuelle Trennung des gemeinsamen Tagesablaufs zwischen Männern und Frauen zur Betonung und wiederkehrenden Bezugnahme auf die scheinbar natürlichen geschlechtlichen Differenzen praktiziert wird. Sowohl Jungen als auch Mädchen sollen durch exklusive Förderprogramme getrennt neue Berufsmöglichkeiten eröffnet werden, sodass sich die Vorstellungen einer grundlegenden Differenz zwischen den Geschlechtern insofern festigen, als die Homogenisierung von (Des-)Interessen und (In-)Kompetenzen nicht nur bezogen auf die Mädchen, sondern analog dazu auch für die Jungen durchgeführt wird (vgl. Budde 2011: 186).

Entsprechend diesen homogenisierenden, stereotypen Vorstellungen weiblicher Interessen werden die Mädchen im Rahmen des Girls' Days mehrfach über Analogiebildung zu vermeintlich ‚natürlichen weiblichen Fähigkeiten‘ zu adressieren versucht. So wird beispielsweise der Beruf der Feuerwehrfrau als der einer Mensch und Tier helfenden „Akrobatin im 28. Stockwerk“ (Kompetenzzentrum Technik-Diversity-Chancengleichheit e.V. 2014) metaphorisiert und damit auf die vorherrschende Vorstellung von Frauen als hilfsbereit und künstlerisch sowie athletisch begabt rekurriert. Im Sinne Gildemeisters und Wetterers (1992: 222 ff.) könnte diese Analogiebildung als Initiationsversuch eines Umschreibungsprozesses der geschlechtlichen Zuordnung eines Berufes aufgefasst werden. Damit einhergehend bleibt der Girls' Day in der binären Klassifikationsmatrix des Arbeitsmarktes verhaftet, anstatt grundsätzlich von der Idee eines Zusammenhangs zwischen Geschlecht und beruflichen Fähigkeiten abzuheben – geht auch eine erfolgreiche Veränderung der Analogien in der Regel langfristig mit einer grundsätzlichen Umdeutung eines Berufes von männlich zu weiblich oder umgekehrt einher, anstatt dauerhaft für beide Geschlechter eine gesellschaftliche Akzeptanz zu schaffen (vgl. Gildemeister & Wetterer 1992: 227, Robak 1992).

Homogenisierungen innerhalb einer Geschlechtergruppe sowie der Rekurs auf gesellschaftlich vorherrschende Bilder von ‚naturgemäß weiblichen Kompetenzen‘ zur Rechtfertigung der Berufswahl bergen daher die Gefahr, das „Gleichheitstabu“ (Gildemeister & Wetterer 1992: 227) fortzuschreiben – sprich, das Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler, dass jeder Beruf entweder männlich oder weiblich besetzt sein müsse, zu stärken. Anstelle eines Aufbruchs der Geschlechterdifferenzen könnte somit zu einer Stabilisierung der Arbeitsmarktsegregation sowie der stereotypen Vorstellung von geschlechterbedingten Fähigkeiten beigetragen werden.

Die beschriebenen neuen Analogiebildungen mögen zwar zunächst hilfreich erscheinen, um potentielle Hemmschwellen zu minimieren. Spätestens am Aktionstag selbst werden die Mädchen aber erkennen, dass die mit Weiblichkeit assoziierten Umschreibungen des Berufes durch die Realität des ‚Männerberufes‘ unterminiert werden. Bezieht man sich nun auf Wests und Zimmermans These

⁴ Für grundsätzliche Gedanken zur Stabilisierung der binären Matrix durch Homogenisierung vgl. auch Gildemeister & Wetterer 1992; Roßhart 2009.

(1991: 29, 33), dass Jungen und Mädchen qua Kompetenzzuschreibung immer wieder auf stereotype Rollenvorstellungen verpflichtet werden und ein Abweichen von diesen Normen als soziale Inkompetenz und persönliches Fehlverhalten erscheint, könnten monoedukative Förderprogramme wie der Girls' Day auch als eine Art Anleitung für die Schülerinnen interpretiert werden, welche Kompetenzen normativ von ihrem Geschlecht erwartet werden. Dass der Girls' Day so erst das Bewusstsein für die gesellschaftlich erwarteten Berufsrollen schärfen könnte (vgl. Wentzel 2011: 36), erscheint insbesondere vor dem Hintergrund des engen zeitlichen Rahmens des Aktionstags denkbar. Die Schülerinnen werden nur für einige Stunden an die vermeintlich geschlechtsuntypischen Berufe herangeführt, sodass die Veranstaltung den übrigen Tagen im Jahr gegenübersteht, an denen die Schülerinnen wiederholt Erfahrungen geschlechtsstereotyper Art sammeln (vgl. Wentzel 2008: 42; Wentzel 2011: 64). Der Girls' Day erscheint somit als ein Ausnahmetag; die jeweils gegengeschlechtliche Berufswahl dagegen als umso größere Normabweichung.

Zugespielt formuliert könnte der Girls' Day aus dieser Perspektive deshalb selbst als ein Mechanismus der institutionellen Reflexivität verstanden werden, der die Schülerinnen und Schüler auf ihre vermeintlich ‚natürlichen‘ Differenzen hinweist und damit erst eine Bühne für die Geschlechterinszenierung sowie zur Betonung und zum Ausbau dieser Unterschiede bietet. In diesem Sinne scheinen monoedukative Förderprogramme den „fortwährenden Sortierungsvorgang“ (Goffman 1994: 109) zwischen den Geschlechtern fortzuschreiben, anstatt diesen zu brechen.

2.2 Differenzbetonung durch Interaktionen innerhalb der Girls'-Day-Veranstaltungen

Damit der Mechanismus der institutionellen Reflexivität greifen kann, muss das Geschlecht in die jeweilige Interaktion eingehen; die Struktur muss mit der interaktiven Praxis zusammenwirken (vgl. Hirschauer 2001: 225 ff.). Folgt man Hirschauer (2001: 218), so ist Geschlecht als eine von vielen Mitgliedschaftskategorien zu verstehen, die zunächst mobilisiert werden muss, um in der jeweiligen Interaktion relevant zu werden. Am Girls' Day wird dieser Mechanismus tendenziell allein dadurch angestoßen, dass die Schülerinnen bereits durch die „sprachliche Dauerpräsenz des Geschlechts“ (Hirschauer 2001: 214), wie sie sich im Titel des Aktionstages widerspiegelt, explizit in ihrer Rolle als Zugehörige der Mitgliedschaftskategorie Frau adressiert werden. Dagegen argumentieren Befürworter_innen der Monoedukation, dass die Aktivierung der Mitgliedschaftskategorie Geschlecht für die Gruppenabgrenzung am Aktionstag eine Chance biete, Interaktionen innerhalb der homogenen Gruppe von geschlechtsspezifischen Aufladungen zu befreien (vgl. Graff 2011: 203). Geht man im Sinne Goffmans (1994: 147 ff.) davon aus, dass Männer und Frauen einander als Publikum für die Geschlechtsinszenierung benötigen, könnten monoedukative Ansätze deshalb eine Möglichkeit darstellen, von der Geschlechtsdarstellung zu entlasten und einen Schutzraum bieten, in dem sich Jungen und Mädchen ohne den Druck der Geschlechterinszenierung ausprobieren und in der Konsequenz ausschließlich an ihren geschlechtsunabhängigen Interessen orientieren können (vgl. Budde 2011: 178).

Diese Perspektive vernachlässigt jedoch, dass die Geschlechterdarstellung im Rahmen des Girls' Days auf der Ebene der besuchten Unternehmen und Schulen reproduziert wird. Da der Girls' Day Mädchen Einblicke in männlich dominierte Berufe gewähren soll, treffen die Schülerinnen am Aktionstag überwiegend auf Männer und nur vereinzelt auf weibliche Vorbilder (vgl. Schmid-Thomae 2012: 102, 109 ff., 129). Die so entstehende Sichtbarkeit der Mädchen aufgrund ihrer

geschlechtlichen Minderheitenrolle bietet einen Rahmen für die Aktivierung der Mitgliedschaftskategorie Geschlecht sowie damit einhergehend für eine Polarisierung von Differenzen und die Generalisierung der Eigenschaften des weiblichen Geschlechts (vgl. Schmid-Thomae 2012: 132). Schmid-Thomae (2012: 113) etwa beobachtete im Rahmen von Girls'-Day-Veranstaltungen geschlechterspezifische Adressierungen wie „Lauter hübsche Mädchen!“, durch die das Geschlecht der Schülerinnen auf stereotyp-sexistische Weise hervorgehoben wird.⁵ Eine derartige Adressierung drängt auch die Schülerinnen dazu, *als Mädchen* zu reagieren, sodass eine geschlechterrelevante Interaktion ausgelöst wird (vgl. Hirschauer 2001: 212, 218 f., Schmid-Thomae 2012: 113). Zwar bestünden nach Hirschauer (2001: 219, 221) Optionen, das vergeschlechtlichte Interaktionsskript abzulehnen, der Gebrauch dieser Optionen erscheint in dem beschriebenen Setting des Girls' Days jedoch eher unwahrscheinlich: Die Mädchen befinden sich zum Zeitpunkt ihrer Teilnahme am Girls' Day mit der Adoleszenz in einem Alter, in dem die eindeutige Geschlechtsidentifikation besonders relevant ist (vgl. BMFSFJ 2011: 94). Jedwedes geschlechtsuntypische Handeln könnte als Gefahr für die eigene eindeutige Geschlechtszuordnung gedeutet werden (vgl. West & Zimmerman 1991: 28 f.). Vor diesem Hintergrund scheint es wahrscheinlicher, dass die Teilnehmerinnen die vergeschlechtlichten Adressierungen und Einblicke in die ‚Männerberufe‘ gezielt zur Abgrenzung vom anderen Geschlecht sowie zur Inszenierung ihrer weiblichen Geschlechtsidentität nutzen (vgl. Schmid-Thomae 2012: 116 ff.) und damit den Aktionstag entsprechend der These der institutionellen Reflexivität als Instrument zur Reproduktion der Geschlechterstereotype aufgreifen. Das Zusammenspiel von Adressierungen, Sichtbarkeit als Mädchen/junge Frauen und Adoleszenz kann folglich eine äußerst stabile, reflexive Reproduktion von Geschlecht und Differenz generieren.

Das Ausmaß dieses Prozesses wiederum hänge laut Schmid-Thomae (2012: 119 ff.) maßgeblich von der jeweiligen Ausgestaltung des Girls' Days ab: So würden insbesondere wenig praxisorientierte, vortragartige Veranstaltungen die vorgestellten Berufe tendenziell noch weiter von den Mädchen distanzieren und damit unweigerlich Differenzen affirmieren. Vorträge von Männern, etwa über ihren technischen Beruf, ausgestattet mit für Fachfremde unverständlichem Vokabular, könnten von den Schülerinnen als eine Bestätigung ihrer technischen Inkompetenz aufgefasst werden und im gleichen Zuge die stereotype Vorstellung des wissenden, erklärenden Mannes und der etwas unbedarften, unerfahrenen Frau reproduzieren (vgl. Schmid-Thomae 2012: 119 ff.). Ein derartiges Setting würde sich in das von Goffman beobachtete Interaktionsschema zwischen den Geschlechtern fügen, in dem Frauen „als wertvoll, dekorativ und zerbrechlich gelten“ (Goffman 1994: 123 f.), und im Umkehrschluss für alles ungeeignet erscheinen, „was Muskelkraft, handwerkliches oder elektrisches Wissen oder ein körperliches Wagnis erfordert“ (Goffman 1994: 124).

Besonders in Anbetracht der ohnehin großen Unsicherheit von Mädchen in Hinblick auf ihre naturwissenschaftlichen Kompetenzen (vgl. Wentzel 2008: 28, 40; 2011: 27) könnte eine solche Erfahrung die eigene Vorstellung angeblich naturgemäß unterschiedlicher Kompetenzen der

⁵ So beschreibt etwa Goffman ausführlich, wie Frauen durch das System des Hofierens und der Höflichkeit in westlichen Gesellschaften auf ihr äußeres Erscheinungsbild, zu einem dekorativen Beiwerk reduziert werden: „Wie schon angedeutet, besteht die Implikation des Hofierungssystems darin, daß die Frau (mehr als der Mann) auf Standards der äußeren Erscheinung verpflichtet wird, von denen sie, je älter sie wird, desto mehr abweicht“ (Goffman 1994: 123).

Geschlechter verfestigen und dazu führen, dass stereotype Interaktionsschemata fortgeschrieben werden, in denen einerseits der Mann dazu verpflichtet scheint, Frauen bei praktischen und handwerklichen Aufgaben zu helfen, und in denen andererseits die Frau die Verpflichtung eingeht, sich als ein schwaches, hilfloses Objekt zu präsentieren, „dem ein Mann zu Recht seine helfende Hand hinstreckt.“ (Goffman 1994: 126).

3. Neutralisierung von Geschlecht durch den Girls' Day

Trotz der Gefahren der Differenzreproduktion und Festigung eines segregierten Arbeitsmarktes gilt der Girls' Day als ein Erfolgsprojekt (vgl. Kompetenzzentrum Technik-Diversity-Chancengleichheit e.V. 2017c). Über 60% der Teilnehmerinnen würden an dem Tag Berufe kennenlernen, die sie interessieren, und knapp 40% der Teilnehmerinnen könnten sich auch vorstellen, in dem kennengelernten Beruf zu arbeiten (vgl. Kompetenzzentrum Technik-Diversity-Chancengleichheit 2016a: 22). Dass dieses Interesse nicht nur auf den unmittelbaren Eindrücken nach dem Aktionstag beruht, lässt sich unter anderem daran ablesen, dass etwa ein Drittel der teilnehmenden Unternehmen anschließend Bewerbungen für Praktikums- und Ausbildungsplätze von ehemaligen Girls'-Day-Teilnehmerinnen erhält (vgl. Kompetenzzentrum Technik-Diversity-Chancengleichheit 2016a: 46).

Das monoedukative Förderprogramm scheint demnach durchaus erfolgreich darin zu sein, Schülerinnen vermehrt für technische und andere männerdominierte Berufe zu begeistern. Doch inwiefern gehen diese Entwicklungen mit einem Abbau von Differenz, mit einer Neutralisierung von Geschlecht, einher? Nach Hirschauer (2001: 217) erfolgt ein interaktiver Aufbau von Geschlechterdifferenzen mittels fortwährender Betonung geschlechtlicher Unterschiede. Die Betonung könne sowohl durch die Adressierung der Geschlechterzugehörigkeit erfolgen, sodass die Interaktionsteilnehmenden das Geschlecht – wie im vorherigen Abschnitt beschrieben – als Mitgliedschaftskategorie aktivieren und/oder indem die Interaktionsbeziehung als solche vergeschlechtlichten Skripten folgt und damit Geschlecht als Relationskategorie zentral setzt (vgl. Hirschauer 2001: 217 ff.).

In Bezug auf den Girls' Day kann in diesem Zusammenhang die aktive Teilnahme der Schülerinnen, die praxisorientierte Einbindung in den Arbeitsalltag, als Schlüsselmoment angesehen werden, um vergeschlechtlichten Interaktionen und stereotypen Vorstellungen über Kompetenzen entgegenzuwirken. Sind die (überwiegend) männlichen Betreuungspersonen in den besuchten Organisationen auf eine die Mädchen aktiv einbindende Vermittlung ihrer berufstypischen Aufgaben bedacht, so werden Männer nicht länger als die ‚Macher‘ und Schülerinnen nicht länger als bloßes Publikum wahrgenommen, sodass Ungleichbehandlungen und nach Geschlecht distinkte Verhaltenserwartungen aufgehoben werden können (vgl. Schmid-Thomae 2012: 144 f.). Zwar wird zu Beginn der aktiven Einbindung der Mädchen ein gewisses geschlechtliches Gefälle zwischen Kompetenz und Inkompetenz reproduziert, da die männlichen Betreuer den Mädchen zunächst erklären müssen, wie sie die vorgestellten Tätigkeiten ausführen. Dabei wird der Fokus jedoch auf die Wissensvermittlung gelegt und damit eine Verhaftung in stereotypen vergeschlechtlichten Interaktionsskripten zu verhindern versucht (vgl. Schmid-Thomae 2012: 144). Ziel sollte demnach

explizit sein, den Mädchen einen Wechsel auf die Innenseite der Differenzierung – sprich auf die Seite der Kompetenz – zu ermöglichen, wodurch beispielsweise die Vorstellung einer Analogie zwischen Männern und Technikkompetenz bzw. Frauen und Technikinkompetenz durchkreuzt, Geschlecht irrelevant gesetzt und damit nicht als Mitgliedschaftskategorie oder Relationskategorie für die Interaktion aktiviert werden kann (vgl. Schmid-Thomae 2012: 144). Besonders hilfreich erscheint es für diesen Prozess, wenn Auszubildende den Schülerinnen die Arbeitsabläufe erklären und sich dabei explizit an ihre eigene Zeit als Anfänger zurückerinnern, da diese Rahmung in besonderer Weise eine geschlechtliche Neutralisierung initiiert: Nicht das Geschlecht erscheint als ausschlaggebend für die Differenzierung zwischen wissend und unwissend, vielmehr wird mit der Kategorisierung als Anfänger_in oder Fortgeschrittene_r (vgl. Schmid-Thomae 2012: 141) eine konkrete Alternative zu der Mitgliedschaftskategorie des Geschlechts geboten, die die beschriebene Interaktion rahmen soll.

Die Bedeutung der Praxiserfahrungen für den Abbau von Hemmungen und das Bewusstwerden des technischen Interesses wird dabei nicht nur von ehemaligen Girls'-Day-Teilnehmerinnen, die mittlerweile einen technischen Beruf ausüben, betont (vgl. Wentzel 2008: 100 f.). Ausprobieren statt Zuhören gilt auch als eines der offiziellen Qualitätskriterien für den Girls' Day (Kompetenzzentrum Technik-Diversity-Chancengleichheit 2016b: 15), das sich in den repräsentativen Befragungsergebnissen zum Girls' Day zu bestätigen scheint: So könnten sich 42 % der Mädchen, die am Girls' Day praktisch arbeiten durften, eine spätere Tätigkeit in einem technisch-naturwissenschaftlichen Beruf vorstellen, wohingegen sich selbiges nur 34 % der Teilnehmerinnen vorstellen können, die am Girls' Day keine praktischen Erfahrungen gesammelt haben (vgl. Wentzel 2014: 148). Diese Differenz könnte man auf das beschriebene Kennenlernen der Technik als ‚machbar‘ zurückführen, also auf die Erlernbarkeit von Technik unabhängig vom Geschlecht, die Mädchen dazu motiviert, technische Arbeiten als potentielle Berufsziele mit in ihren Horizont aufzunehmen.

Auch mithilfe der Intention mancher Veranstaltenden, am Girls' Day teilzunehmen, kann der Prozess der Geschlechterneutralisierung gestärkt werden: Insbesondere die teilnehmenden Unternehmen könnten die Schülerinnen vor dem Hintergrund des Fachkräftemangels potentiell primär als „personelle Ressourcen“ (Wentzel 2008: 1) betrachten, anstatt als Mitglieder der weiblichen Geschlechtskategorie (vgl. Wentzel 2011: 29 ff., 69). Unter dieser Prämisse könnten die entsprechenden Unternehmen die Interaktionen weniger als geschlechtsbezogene, sondern vielmehr als geschlechtsneutrale Gespräche zur Nachwuchs-Akquise führen.

Durch eine geschlechtsneutrale Rahmung des Aktionstages seitens der Veranstaltenden könnten sodann auch die Versuche der Schülerinnen, sich zur eindeutigen Geschlechteridentifikation als weiblich zu inszenieren, unterminiert werden (vgl. Schmid-Thoame 2012: 139 f.), setzt eine interaktive Relevantsetzung von Geschlecht doch gerade voraus, dass die Interagierenden gemeinsam auf das Geschlecht rekurrieren und sich bei der jeweiligen Darstellung von Männlichkeit und Weiblichkeit unterstützen (vgl. Goffman 1994: 147 ff.). Wird diese Unterstützung hingegen von einer Seite nicht gewährt, kann Geschlecht nicht aktiviert oder aktualisiert werden und damit weder als Mitgliedschaftskategorie noch als Relationskategorie in die Interaktion eingehen (vgl. Hirschauer 2001: 219 ff.).

Sofern die Relevantsetzung von Geschlecht durch das männliche Umfeld nicht forciert wird und deshalb auch von den Schülerinnen nicht inszenierbar ist, kann folglich gerade ein monoedukativer Fördertag einen Rahmen für den Differenzabbau zwischen den Geschlechtern bieten (vgl. Schmid-Thomae 2012: 140 ff.): Finden die Schülerinnen in dem männlich geprägten Umfeld am Girls' Day kein Publikum für die Geschlechterinszenierung, können die häufig angeführten Vorteile der Monoedukation (vgl. Budde 2011: 178) auch real greifen. Das Geschlecht scheint nur noch konstituierenden Charakter zu haben. Es ist zwar relevant für die Gruppenformierung, wird jedoch anschließend nicht fortwährend aktiviert, sondern interaktiv vergessen, sodass es nur noch als latente Hintergrundvariable mitläuft (Wentzel 2011: 34 f.; Hirschauer 2001). Unter diesen Bedingungen wird durch die Monoedukation ein Raum dafür geboten, die vermeintliche Homogenität der Gruppe der Mädchen aufzubrechen (vgl. Wentzel 2011: 35; Graff 2011: 203): Können alle Schülerinnen frei vom Geschlechtsinszenierungsdruck beispielsweise den technischen Aufgaben nachgehen, wird sich unter ihnen ein Gefälle von Leistungen bemerkbar machen; wird nicht jede mit dem gleichen Geschick die technischen Aufgaben lösen können. Damit kann ein Bewusstsein dafür geschaffen werden, dass auch innerhalb der Gruppe der Mädchen von der Technikinkompetenz bis zur technischen Begabung alle Positionen vertreten sind (vgl. Wentzel 2011: 35). In der Konsequenz erscheint Technik nicht länger als ein männliches Metier, sondern vielmehr als eine individuelle, geschlechtsunabhängige Neigung (vgl. Schmid-Thomae 2012: 144).

Manifestiert sich dieses Bewusstsein über die Geschlechtsunabhängigkeit technischer Kompetenzen, könnte ein Schritt in Richtung Entkopplung der Berufswahl der Schülerinnen von ihrem Geschlecht angestoßen werden. Gerade in diesem Mechanismus sieht Hirschauer (2001: 226 f.) ein zentrales Moment der Geschlechterneutralisierung: So geht er davon aus, dass geschlechterspezifische Strukturen wie der segregierte Arbeitsmarkt nur so lange aufrechterhalten werden können, wie ihnen in der interaktiven Praxis gefolgt wird. Der geschlechtersegregierte Arbeitsmarkt sei also nur so lange stabil, wie die Frauen ‚Frauenberufe‘ wählen und die Männer dies unterlassen würden. Im Gegensatz zum Mechanismus der institutionellen Reflexivität, der wechselseitigen Festigung von Geschlecht durch Strukturen und Handeln, könnte sich durch die Erweiterung des technischen Interesses der Schülerinnen deshalb auch eine Unterwanderung der Strukturen durch die soziale Praxis vollziehen. Auf diese Art würden die Mädchen ein *undoing gender* im zweifachen Sinne unterstützen: Zum einem in Bezug auf sich selbst, indem sie sich dem Geschlechterstereotyp widersetzen. Zum anderen, indem sie das Bild des Berufes und damit die Struktur der Berufsfelder nachhaltig prägen und verändern (vgl. Hirschauer 2001: 227). In dieses Bild fügen sich auch die Aussagen der ehemaligen Girls'-Day-Teilnehmerinnen, die mittlerweile eine technische Ausbildung oder ein technisches Studium absolvieren: Anstatt ihren Beruf mit Analogien zu stereotypen Weiblichkeitsvorstellungen zu rechtfertigen und damit Geschlecht für die Berufswahl relevant zu setzen, versehen sie ihre Tätigkeit vielmehr mit geschlechtsneutralen Attributen wie etwa Spaß, Kreativität und praktischem Arbeiten (vgl. Wentzel 2008: 21, 28). Damit rekurriert die Berufswahl für sie nicht länger auf normative geschlechterspezifische Charakteristika, sondern auf eine individuelle Entscheidung nach den persönlichen, geschlechtsunabhängigen Kompetenzen und Fähigkeiten.

Es sei abschließend jedoch noch kritisch angemerkt, dass Hirschauers Konzept des *undoing gender* bzw. der Neutralisierung von Geschlecht durchaus kontrovers diskutiert wird. So setzt Hirschauer (2001: 216) dem *undoing gender* immer ein *doing gender* voraus, sodass sich die Frage stellt, wie

stabil eine Neutralisierung der Geschlechterdifferenzen sein kann, wenn die mächtige Geschlechtervariable immer latent mitläuft und damit ohne großen Aufwand schnell reaktiviert werden könnte. Daneben ist zu konstatieren, dass die ausgearbeiteten Indikatoren einer geschlechterneutralisierenden Wirkungsweise des Aktionstages nicht zwangsläufig mit einer Neutralisierung von Geschlecht innerhalb des Berufsalltags einhergehen müssen. Bereits Gildemeister und Wetterer verwiesen neben der Umdeutung von Berufen von männlich zu weiblich oder vice versa auf die „Binnendifferenzierung eines Berufsfeldes in ‚rosa‘ und ‚hellblau‘ eingefärbte Teilbereiche“ (Gildemeister & Wetterer 1992: 227). Übertragen auf den Girls' Day wäre daher eine genauere Studie darüber erforderlich, inwiefern ehemalige Teilnehmerinnen in Technikberufen mit anderen Aufgaben als ihre männlichen Kollegen betraut werden und eine geschlechtsbezogene differente Behandlung erfahren: Ob sie beispielsweise eher für die Einfühlungsvermögen und soziale Kompetenzen erfordernden Aufgaben eingesetzt und dadurch erneut auf ihre ‚natürlichen weiblichen Kompetenzen‘ verpflichtet werden; ob somit nicht doch der Aktualisierungsprozess der Geschlechtervariable fortgeschrieben wird.

4. Fazit

Der Beitrag erläuterte die Frage, inwiefern durch den Girls' Day Geschlechterdifferenzen und -stereotype reproduziert werden und inwiefern der Aktionstag Möglichkeiten bietet, diesen Differenzen entgegenzuwirken.

Unter Berücksichtigung der Theorien der Produktion und Neutralisierung von Geschlecht konnte festgestellt werden, dass sowohl die Rahmenbedingungen des monoedukativen Fördertages als auch die Interaktionen innerhalb der Girls'-Day-Veranstaltungen als Verfestigungsmechanismen der stereotypen Geschlechterdifferenzen wirken können. Insbesondere das Operieren mit traditionellen Geschlechterstereotypen, die Mädchen einheitlich Technikunterfahrenheit unterstellen sowie die exklusive geschlechtliche Fokussierung des Aktionstages scheinen die Gefahr zu bergen, Geschlecht zu reproduzieren und die Teilnehmerinnen zu einer stereotypen Geschlechtsinszenierung zu animieren.

Trotz der Festigungsmechanismen von Geschlecht und Differenz durch den Girls' Day konnten jedoch auch Möglichkeiten der Neutralisierung von Geschlecht im Sinne Hirschauers festgestellt werden. So zeigte sich etwa, dass die Vermittlung und das Ausprobieren praktischer Arbeitsschritte dazu geeignet sind, eine Differenzierung von Kompetenz/Inkompetenz nicht länger auf die Mitgliedschaftskategorie Geschlecht, sondern auf die geschlechtsneutrale Mitgliedschaftskategorie Anfänger_in/Fortgeschritte_r zu stützen. Auch eine geschlechtsneutrale Behandlung der Schülerinnen seitens der Veranstaltenden kann die Inszenierung von geschlechterstereotypem Verhalten verhindern und somit einer fortwährenden Aktualisierung von Geschlecht entgegenwirken. Die Relevantsetzung von Geschlecht steht dann in Frage. Unter diesen Vorbedingungen kann das monoedukative Setting sodann einen Rahmen bieten, um Differenzen innerhalb der weiblichen Geschlechtskategorie sichtbar zu machen und zur Entkopplung von beruflichen Kompetenzen und Geschlecht beizutragen.

Insgesamt bleibt zu resümieren, dass der Girls' Day „Chancen und Fallstricke“ (Schmid-Thomae 2014: 34) beinhaltet, die jeweils je nach Ausgestaltung der Angebote sowie je nach Verhalten der Veranstaltenden unterschiedliche Gewichtung haben. Es lässt sich schlussfolgern, dass der Girls' Day solange zu einem Abbau der Geschlechterdifferenzen beitragen kann, wie sowohl auf Seite der Teilnehmerinnen als auch auf Seite der Veranstaltenden Konsens darüber besteht und gefördert wird, dass keine naturgemäße Kompetenzverteilung zwischen den Geschlechtern existiert, die die Eignung für gewisse Berufe vorstrukturiert. Dabei ist jedoch zu beachten, dass auch eine in ihren Interaktionen geschlechtsneutral gehaltene Girls'-Day-Veranstaltung allein die Stereotype in der Berufswahl nicht aufzubrechen vermag. Vielmehr stellt der Girls' Day nur einen Tag im langwierigen Berufsfindungsprozess der Schülerinnen dar, in dem sie immer wieder mit stereotypen Geschlechtervorstellungen konfrontiert werden. Somit kann die Analyse des Girls' Days in Hinblick auf *doing gender* und *undoing gender* lediglich als ein erster Indikator für den Umgang mit Geschlechterdifferenz in der Berufswahl gelesen werden. Mit ihrem Fokus auf Reproduktions- und Neutralisierungsmechanismen von Geschlechterdifferenz bietet der Beitrag daher vor allem einen geschlechtersoziologischen Blickwinkel auf ein politisches Projekt, durch den die potentiellen Folgeprobleme politischer Förderideen deutlich und vielseitige Impulse für weitere Forschungsvorhaben gesetzt werden.

Literatur

- Budde, J., 2011: Geschlechtshomogene Pädagogik. Innovatives Konzept oder antiquiertes Format? S. 177–191 in: W. Wentzel, S. Mellies & B. Schwarze (Hrsg.), *Generation Girls' Day*. Opladen u. a.: Budrich UniPress.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2011: *Neue Wege – Gleiche Chancen. Gleichstellung von Frauen und Männern im Lebensverlauf. Erster Gleichstellungsbericht*. Berlin. Abgerufen unter: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/erster-gleichstellungsbericht--neue-wege---gleiche-chancen/80428?view=DEFAULT> [zuletzt geprüft am 21.09.17].
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2016: *Girls' Day – Mädchen-Zukunftstag*. Abgerufen unter: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/aktuelles/alle-meldungen/girls-day---maedchen-zukunftstag/80480> [zuletzt geprüft am 21.09.17].
- Gildemeister, R., 2008: *Doing Gender. Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung*. S. 137–145 in: R. Becker & B. Kortendiek (Hrsg.), *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung*. 2. erweiterte und aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gildemeister, R. & G. Robert, 2008: *Geschlechterdifferenzierungen in lebenszeitlicher Perspektive*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gildemeister, R. & A. Wetterer, 1992: *Wie Geschlechter gemacht werden. Die soziale Konstruktion der Zweigeschlechtlichkeit und ihre Reifizierung in der Frauenforschung*. S. 201–254 in: G.-A Knapp & A. Wetterer (Hrsg.), *TraditionenBrüche. Entwicklungen feministischer Theorie*. Forum Frauenforschung 6. Freiburg: Kore.
- Goffman, E., 1994 [1977]: *Das Arrangement der Geschlechter*. S. 105–158 in: H. Knoblauch (Hrsg.), *Interaktion und Geschlecht*. Frankfurt am Main: Campus.

- Graff, U., 2011: Emanzipatorisches Potenzial monoedukativer pädagogischer Settings. S. 193–210 in: W. Wentzel, S. Mellies & B. Schwarze (Hrsg.), *Generation Girls' Day*. Opladen u. a.: Budrich UniPress.
- Hirschauer, S., 2001: Das Vergessen des Geschlechts. Zur Praxeologie einer Kategorie sozialer Ordnung. S. 208–235 in: B. Heintz (Hrsg.), *Geschlechtersoziologie*. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft 41.
- Knapp, G.-A., 2011: Plädoyer für eine theoretisch reflektierte Gleichstellungspolitik. S. 71–84 in: G. Krell, R. Ortlieb & B. Sieben (Hrsg.), *Chancengleichheit durch Personalpolitik. Gleichstellung von Frauen und Männern in Unternehmen und Verwaltung*. 6. Auflage. Wiesbaden: Springer Fachmedien, Gabler Verlag.
- Kompetenzzentrum Technik-Diversity-Chancengleichheit e.V., 2011: *Zukunft gestalten. Mit dem Girls' Day zu Ausbildung und Studium*. Abgerufen unter: <http://material.kompetenzz.net/girls-day/expert-innen/zukunft-gestalten-mit-dem-girls-day-zu-ausbildung-und-studium.html> [zuletzt geprüft am 21.09.17].
- Kompetenzzentrum Technik-Diversity-Chancengleichheit e.V., 2014: *Reinschauen und Mitmachen!* Abgerufen unter: <https://www.girls-day.de/Maedchen/Videos/Infofilme/Erklaerfilm> [zuletzt geprüft am 21.09.17].
- Kompetenzzentrum Technik-Diversity-Chancengleichheit e.V., 2016a: *Evaluation des Girls' Day – Mädchen-Zukunftstags 2015*. Abgerufen unter: https://www.girls-day.de/Ueber_den_Girls_Day/Daten_und_Fakten/Girls_Day-Evaluation [zuletzt geprüft am 21.09.17].
- Kompetenzzentrum Technik-Diversity-Chancengleichheit e.V., 2016b: *Girls' Day-Präsentation 2017*. Abgerufen unter: <http://material.kompetenzz.net/girls-day/expert-innen/girls-day-praesentation-2017-powerpoint.html> [zuletzt geprüft am 21.09.17].
- Kompetenzzentrum Technik-Diversity-Chancengleichheit e.V., 2017a: *Girls' Day – ein Zukunftstag für Mädchen*. Abgerufen unter: https://www.girls-day.de/Ueber_den_Girls_Day/Das_ist_der_Girls_Day/Ein_Zukunftstag_fuer_Maedchen [zuletzt geprüft am 21.09.17].
- Kompetenzzentrum Technik-Diversity-Chancengleichheit e.V., 2017b: *Girls' Day – Mädchen-Zukunftstag im Überblick 2001 – 2017*. Abgerufen unter: https://www.girls-day.de/Ueber_den_Girls_Day/Daten_und_Fakten/Girls_Day_in_Zahlen/Girls_Day-Statistik [zuletzt geprüft am 21.09.17].
- Kompetenzzentrum Technik-Diversity-Chancengleichheit e.V., 2017c: *Der Girls' Day. Eine Erfolgsgeschichte!* Abgerufen unter: <https://www.girls-day.de/Maedchen/Videos/Infofilme/Imagefilm> [zuletzt geprüft am 21.09.17].
- Mellies, S., B. Schwarze & W. Wentzel, 2011: *Einleitung*. S. 7–15 in: W. Wentzel, S. Mellies & B. Schwarze (Hrsg.), *Generation Girls' Day*. Opladen u. a.: Budrich UniPress.
- Neue Westfälische Zeitung, 2014: *Rollentausch für einen Tag*. Abgerufen unter: http://www.nw.de/lokal/kreis_minden_luebbecke/bad_oeynhaus/bad_oeynhaus/1083_8935_Rollentausch-fuer-einen-Tag.html [zuletzt geprüft am 21.09.17].
- Robak, B., 1992: *Schriftsetzerinnen und Maschineneinführungsstrategien im 19. Jahrhundert*. S. 83-100 in: A. Wetterer (Hrsg.), *Profession und Geschlecht. Über die Marginalität von Frauen in hochqualifizierten Berufen*. Frankfurt am Main u. a.: Campus.

- Roßhart, J., 2009: Queere Kritiken, Kritiken an queer. Debatten um die Entselbstverständlichung des feministischen Subjekts. S. 48–63 in: I. Kurz-Scherf, J. Lepperhoff & A. Scheele (Hrsg.), *Feminismus. Kritik und Intervention*. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Sachverständigenkommission zum Zweiten Gleichstellungsbericht der Bundesregierung, 2017: *Erwerbs- und Sorgearbeit gemeinsam neu gestalten. Gutachten für den Zweiten Gleichstellungsbericht der Bundesregierung*. Berlin. Abgerufen unter: www.gleichstellungsbericht.de/gutachten2gleichstellungsbericht.pdf [zuletzt geprüft am 21.09.17].
- Schmid-Thomae, A., 2012: *Berufsfindung und Geschlecht*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Schmid-Thomae, A., 2014: Der Girls Day: Chancen und Fallstricke eines Berufsorientierungsprojekts für Mädchen. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 1: 34–35. Abgerufen unter: <https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/bwp/show/7198> [zuletzt geprüft am 21.09.17].
- Wentzel, W., 2008: „Ich will das und das ist mein Weg!“ – Junge Frauen auf dem Weg zum Technikberuf. Qualitative Interviews mit ehemaligen Girls' Day-Teilnehmerinnen in Ausbildung und Studium. Schriftenreihe 7. Bielefeld: Kompetenzzentrum Technik-Diversity-Chancengleichheit e.V. Abgerufen unter: https://mediaserve.kompetenzz.net/filestore/5/4/7/9_e72cc4b2cc15087/5479_de5ecb127cdf4bd.pdf?v=2013-07-23+16%3A27%3A45 [zuletzt geprüft am 21.09.17].
- Wentzel, W. 2011: Zehn Jahre Girls' Day – Mädchen-Zukunftstag. Entwicklungen, Diskussion und Wirkungen. S. 19–76 in: W. Wentzel, S. Mellies & B. Schwarze (Hrsg.), *Generation Girls' Day*. Opladen u. a.: Budrich UniPress.
- Wentzel, W. 2014: Qualitätskriterien bei der Gestaltung von Girls' Day-Aktionsprogrammen. S. 135-170 in: L. Funke & W. Wentzel (Hrsg.), *Mädchen auf dem Weg ins Erwerbsleben: Wünsche, Werte, Berufsbilder. Forschungsergebnisse zum Girls' Day – Mädchen-Zukunftstag 2013*. Opladen u. a.: Budrich UniPress.
- West, C. & D. H. Zimmerman, 1991 [1987]: *Doing Gender*. S. 13–37 in: J. Lorber & S. A. Farrell (Hrsg.), *The Social Construction of Gender*. Newbury Park: Sage Publications.

Greta Elisabeth Johanna Wienkamp

Studentin der Soziologie

Universität Bielefeld

gwienkamp@uni-bielefeld.de