

PROJEKTBERICHT

Tobias in die Kita und Lena in die Werkstatt?! (ToLe)

Gendersensible Berufsorientierung für Schülerinnen und Schüler

Pilotprojekt im Rahmen schulpraktischer Studien der Justus-Liebig-Universität Gießen



ToLe



Fachbereich 03

Sozial- und Kulturwissenschaften

Professur für Berufspädagogik/ Arbeitslehre

Projektleitung:

Prof. Dr. Marianne Friese

Projektkoordination:

Dr. Christine Küster

Projektdurchführung:

**Dr. Christine Küster, Ilka Benner, Alexandra Galyschew,
Anne Schaffarsch, Vanessa Engel**

Kooperationspartner:

**Zentrum für Lehrerbildung (ZfL)
Dr. Wolfgang Lührmann**

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	IV
Tabellenverzeichnis.....	V
Abkürzungsverzeichnis	VI
1 Einleitung	1
1.1 Untersuchungsgegenstand.....	2
1.2 Zielsetzung	2
2 Untersuchungsaufbau	5
2.1 Theoretische Grundlagen	5
2.1.1 Die geschlechtsspezifische Zusammensetzung des beruflichen Bildungssystems ...	5
2.1.2 Chancen und Risiken einer gendersensiblen Berufswahl	6
2.1.3 Gendersensible Berufsorientierung als Aufgabe in der Schule.....	8
2.2 Methodische Grundlagen	9
3 Projektschritte und Ergebnisse	10
3.1 Erste Stufe: Konzeption	10
3.2 Zweite Stufe: Umsetzung	11
3.2.1 Die Erstellung des Leitfadens	13
3.2.2 Der erste ToLe-Workshop für Lehrbeauftragte	14
3.2.3 Zusammenstellung des „Materialkompass“	15
3.2.4 Vorbereitungen für den zweiten ToLe-Workshop	17
3.2.5 Der zweite ToLe-Workshop für Studierende	17
3.2.6 Der dritte ToLe-Workshop für Lehrbeauftragte.....	18
3.2.7 Vorbereitungen für den Praktikumsstart der Studierenden	18
3.2.8 Hospitationen der Unterrichtseinheiten der Studierenden	19
3.2.9 Besuch der Nachbereitungsseminare der Studierenden	19
3.2.10 Erstellung von Auswertungskriterien der Praktikumsportfolios	20
3.2.11 Die erste ToLe-Seminareinheit zur „gendersensiblen Berufsorientierung“	23

3.3 Dritte Stufe: Evaluation (und Transfer)	24
3.3.1 Auswertungen der Workshops und Seminare	24
3.3.2 Auswertungen der Praktikumsportfolios	30
4 Bewertung der Ergebnisse und Diskussion	46
4.1 Umsetzungsebene	46
4.2 Ziel- und Transferebene	46
4.2.1 Sensibilisierung oder: „Das Thema bewegt alle“	46
4.2.2 Implementierung oder: „Auch das noch“	48
4.2.3 Verstetigung und Transfer oder: „Gendersensible Berufsorientierung für alle?!“ .	49
5 Zusammenfassung und Empfehlungen	51
Literaturverzeichnis	VIII
Anhang	A

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge in Produktions- und Dienstleistungsberufen nach Geschlecht und Bundesgebiet	5
Abbildung 2: Abhängigkeitsverhältnis der vier Zielgruppen des Projekts	12
Abbildung 3: Gliederung der folgenden Kapitelabschnitte (Kapitel 3.2)	12
Abbildung 4: Übersicht aller Termine des Projekts	13
Abbildung 5: Darstellung der Stationenlandkarte für die Studierenden	16
Abbildung 6: Gliederung der folgenden Kapitelabschnitte (Kapitel 3.3)	24
Abbildung 7: Darstellung der Ergebnisse der Bewertung des ersten ToLe-Workshops.....	25
Abbildung 8: Darstellung der Ergebnisse der Bewertung des zweiten ToLe-Workshops.....	26
Abbildung 9: Auswertung des „Materialkompass“ des zweiten ToLe-Workshops.....	27
Abbildung 10: Auswertung des „Materialkompass“ der ersten ToLe-Seminareinheit.....	28

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Quantitative Ergebnisse aller Praktikumsgruppen 30

Abkürzungsverzeichnis

AjuMA	Ausbildung junger Männer mit Migrationshintergrund in der Altenpflegehilfe
BBB	Berufliche und Betriebliche Bildung (BA/MA Studiengänge mit den beruflichen Fachrichtungen Landwirtschaft/ Hauswirtschaft/ Nahrungsgewerbe/ Metalltechnik/ Elektrotechnik an der JLU)
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
CD	Compact Disc
Destatis	Statistisches Bundesamt
EUBIS	EU-Bürgerschaft: Gesellschaftliches Engagement für Europa beginnt in der Schule
GeBo	Gendersensible Berufsorientierung in der Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung der JLU (Projekt der Professur Berufspädagogik/ Arbeitslehre an der JLU, gefördert durch den Ideenwettbewerb im Rahmen des Gleichstellungskonzepts der JLU)
GOAB	Gemeinnützigen Offenbacher Ausbildungs- und Beschäftigungsgesellschaft
JLU	Justus-Liebig-Universität Gießen
L1	Lehramt an Grundschulen
L2	Lehramt an Haupt- und Realschulen
L3	Lehramt an Gymnasien
L4	Lehramt an beruflichen Schulen
L5	Lehramt an Förderschulen
REVIS	Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung in Schulen
RWI	Rheinisch-Westfälisches Institut für Wirtschaftsforschung in Essen
SGE	Schweizerischen Gesellschaft für Ernährung
SuS	Schülerinnen und Schüler

ToLe	Tobias in die Kita und Lena in die Werkstatt?! (Projekt der Professur Berufspädagogik/ Arbeitslehre an der JLU, gefördert durch den Ideenwettbewerb im Rahmen des Gleichstellungskonzepts der JLU)
WZB	Wissenschaftszentrum Berlin
ZfL	Zentrum für Lehrerbildung der JLU Gießen

1 Einleitung

Das Projekt zum vorliegenden Bericht entstand im Rahmen eines universitätsinternen Ideenwettbewerbs, der von der Justus-Liebig-Universität (JLU) Gießen unter der Federführung der Frauenbeauftragten ausgeschrieben wurde. Der Wettbewerb ist eine der zahlreichen Maßnahmen zur Herstellung von mehr Chancengleichheit an der Justus-Liebig-Universität (JLU) Gießen, die im Gleichstellungskonzept festgelegt wurden.

Für die Dauer von fünf Jahren wurde ein zentraler Förderfonds zur Unterstützung von Pilotprojekten eingerichtet, deren Inhalte und Organisationsformen dazu beitragen, Gleichstellung und Frauenförderung sowie Themen der Frauen- und Geschlechterforschung in den Fachbereichen und zentralen Einrichtungen der JLU Gießen zu verankern.

Die „Professur Berufspädagogik/ Arbeitslehre“ hat in Kooperation mit dem Zentrum für Lehrerbildung (ZfL) der JLU Gießen im Rahmen dieses Ideenwettbewerbs einen Projektantrag gestellt und bewilligt bekommen, dessen Ergebnisse im vorliegenden Abschlussbericht vorgestellt werden. Die Projektleitung erfolgte durch Prof. Dr. Marianne Friese, die Projektkoordination übernahm Dr. Christine Küster, Professur Berufspädagogik/ Arbeitslehre in Kooperation mit dem ZfL der JLU Gießen, Dr. Wolfgang Lührmann.

Das Pilotprojekt mit dem Titel „Tobias in die Kita und Lena in die Werkstatt?! – Geschlechtersensible Berufsorientierung für Schülerinnen und Schüler“ hat die Etablierung einer geschlechtersensiblen Berufsorientierung von Schülerinnen und Schülern im Rahmen der Durchführung der Schulpraktischen Studien in den Lehramtsstudiengängen der JLU Gießen zum Ziel. Es richtet sich in der Pilotphase zunächst an Studierende für das Lehramt an Beruflichen Schulen (BA-/MA-Studiengänge „Berufliche und Betriebliche Bildung“) und an Lehramtsstudierende mit dem Studienfach Arbeitslehre (Haupt-, Real- und Förderschule).

Das Projekt soll dazu dienen, sowohl Studierende während des Lehramtsstudiums bezüglich geschlechterspezifischer Chancengleichheit in der Phase der Berufsorientierung zu sensibilisieren als auch in einem ersten Schritt den Schülerinnen und Schülern beim Schulpraktikum diese Aspekte zu vermitteln. Des Weiteren soll die Entwicklung, Erprobung und Evaluation konkreter Handlungsansätze für eine geschlechtersensible Methodik und Didaktik in der schulischen Praxis ermittelt werden, um den Transfer in die weiteren Fächer bzw. Lehramtsstudiengänge zu ermöglichen (Friese 2012). Für die Umsetzung wurden Projektstufen formuliert, die Ziele, Ablauf und Methode der Projektdurchführung charakterisieren (siehe Kapitel 2.).

In dem vorliegenden Bericht werden zunächst der Untersuchungsgegenstand und die Zielsetzung des Projekts kurz beschrieben, um danach im zweiten Kapitel den Untersuchungsaufbau mit den theoretischen Grundlagen zu erläutern. Im dritten Kapitel folgen die Projektschritte in Verbindung mit den Ergebnissen, die im vierten Kapitel ausgewertet und diskutiert werden. Der Bericht schließt mit (Transfer-)Empfehlungen und einem umfangreichen Anhang-Ordner in Form einer CD ab, der die Dokumente (Leitfäden für Seminare, Unterrichts-Hospitationen, Material- und kriteriengeleitete Literaturhinweise u.a.) für einen möglichen Transfer in andere Studiengänge und Zielgruppen beinhaltet.

1.1 Untersuchungsgegenstand

Mädchen und Jungen haben aktuell, bedingt durch gute Schulabschlüsse sowie den demografischen Wandel, vergleichsweise gute berufliche Chancen. Wenn es jedoch konkret um die Berufswahl geht, konzentrieren sich Mädchen bzw. junge Frauen auf typische Frauenberufe, was sich nachteilig im Lebenslauf auf ihre Einkommens- und Aufstiegschancen sowie Alterssicherung auswirken kann. Diese Erscheinung der weiblichen Berufswahl entsteht vor allem durch die häufig ungleichen Bewertungen von Lebens- und Erfahrungswelten von Frauen und Männern, die auf stereotypen Vorstellungen von "weiblichem" und "männlichem" Verhalten beruhen (BMFSFJ 2012). Dieses tradierte Rollenbild setzt sich fest, obwohl Mädchen bzw. junge Frauen in der heutigen Zeit im Gegensatz zu ihren männlichen Mitstreitern die besseren und höheren Schulabschlüsse erreichen. Zwar ist es gegenwärtig zu verzeichnen, dass die typischen Frauenberufe, also überwiegend (personenbezogene) Dienstleistungsberufe eine sichere Wachstumsbranche darstellen (Frieze 2013), so müssen dennoch die Chancen und Risiken den jungen Frauen (und den jungen Männern) transparent gemacht werden, die diese Berufswahl inne haben kann (BMFSFJ 2011). Die schulische Berufsorientierung bietet wichtige geschlechtersensible Interventionspunkte (Bredow 2004), die beginnend im Grundschulalter (L1), im weiteren Schulverlauf (L2, L3, L4, L5) entsprechend zielgruppenspezifisch vertieft werden können (Driesel-Lange 2011).

1.2 Zielsetzung

Im Mittelpunkt des Projektziels steht die „Berufsbiographische Selbstreflexion“ bezüglich geschlechterspezifischer Chancengleichheit in der Phase der Berufsorientierung, um sowohl die Lehramtsstudierenden als auch in einem ersten Vermittlungsschritt die Schülerinnen und Schüler im Rahmen der Schulpraktika der Studierenden für diese Thematik zu sensibilisieren. Ein weiteres wichtiges Hauptziel stellt die Entwicklung, Erprobung und Evaluation konkreter Handlungsansätze für eine geschlechtersensible Methodik und Didaktik in der schulischen

Praxis dar, um den Transfer in die weiteren Fächer bzw. Lehramtsstudiengänge zu ermöglichen. Die Projektergebnisse fließen derzeit in die Module der der BA/ MA Studiengänge „Berufliche und Betriebliche Bildung“ (BBB) für das Lehramt an beruflichen Schulen sowie in die Module des Studienfaches Arbeitslehre ein. Die umfangreiche Materialsammlung wird aktuell und zukünftig den Studierenden zur Verfügung gestellt. Zudem werden durch geplante und durchgeführte Veranstaltungen und Fachvorträge der Projektleiterinnen unterschiedliche Zielgruppen mit Multiplikatorfunktion in die Thematik eingeführt.

Für die Zielerreichung wurden folgende Projektstufen formuliert, die Ziele, Ablauf und Methode der Projektdurchführung charakterisieren (siehe dazu Kapitel 2):

Stufe 1 „Konzeption“:

- Erstellung eines Seminar-Leitfadens zum Thema „gendersensible Berufsorientierung“ für die Studierenden im Vorbereitungsseminar der Schulpraktischen Studien (Lernziele: 1. Reflexion des Alltagswissens zu geschlechterbezogenen Unterschieden, 2. Erarbeitung von Basiswissen zur Kategorie Gender, 3. Reflexion über geschlechterspezifische Berufsorientierung anhand der Themen: Vorurteile, Gender, Berufsorientierung und Konzeption einer Unterrichtseinheit),
- Erstellung einer umfangreichen Material- und Methodensammlung für die Studierenden, verfügbar über einen Semester-/Handapparat in der Bibliothek sowie über StudIP.

Stufe 2 „Umsetzung“:

- Durchführung eines Workshops zur Projekteinführung,
- Durchführung eines Seminars für die Studierenden auf Basis des Seminar-Leitfadens (s. Stufe 1) zur Vorbereitung einer Unterrichtseinheit,
- Organisation eines Vertiefungs-Workshops: „Genderkompetenztraining zur gendersensiblen Berufsorientierung“ für die Projektbeteiligten sowie für interessierte Lehrkräfte aus der Fort- und Weiterbildung der JLU,
- Hospitation bei ausgewählten Unterrichtseinheiten der Studierenden während des Schulpraktikums.

Stufe 3 „Evaluation und Transfer“:

- Evaluation der Workshops/ Seminare und der Unterrichtseinheiten,

- Dokumentation der Ergebnisse und mögliche Transferschritte (auf andere Zielgruppen, Fachbereiche).

Unterstützung und Dank

Die Übertragbarkeit auf andere Lehramtsstudiengänge und Zielgruppen durch die Kooperation mit dem ZfL wurde intensiviert. Dank eines weiteren genehmigten Antrags der Professur Berufspädagogik/ Arbeitslehre im Rahmen des Ideenwettbewerbs der Frauenbeauftragten der JLU Gießen konnten schon die ersten Schritte in Richtung eines Fortbildungskonzepts für Lehrerinnen und Lehrer in Hessen gegangen werden. Das Projekt „GeBo – „Gendersensible Berufsorientierung in der Lehrerfort- und Lehrerweiterbildung der JLU Gießen“ ist als forschungsrezipierendes Bildungsangebot für Lehrkräfte in Hessen in Kooperation mit dem Kompetenzzentrum für Lehrerfort- und Weiterbildung am ZfL der JLU Gießen konzipiert.

Unser Dank gilt in diesem Zusammenhang der Frauenbeauftragten der JLU Gießen für die Genehmigung und Unterstützung des Projekts sowie unserem Kooperationspartner, dem Zentrum für Lehrerbildung, insbesondere dem Leiter, Herrn Dr. Wolfgang Lührmann. Weiterhin möchten wir Frau Alexandra Galyschew und Frau Ilka Benner für die Erarbeitung des Seminar-Leitfadens danken sowie den beiden wissenschaftlichen Hilfskräften des Projekts, Frau Anne Schaffarsch und Frau Vanessa Engel, die durch ihre Umsicht und ihr Engagement maßgeblich zum Projektgelingen beigetragen haben.

2 Untersuchungsaufbau

2.1 Theoretische Grundlagen

2.1.1 Die geschlechtsspezifische Zusammensetzung des beruflichen Bildungssystems

Das berufliche Bildungssystem liefert durchgängig ein geschlechtsspezifisch geprägtes Bild mit einem eher männlich dominiertem dualen System und einem weiblich geprägtem Schulberufssystem. Die Unterschiede zeigen sich dabei ebenso zwischen den einzelnen jeweils eher männlich oder weiblich dominierten Ausbildungsberufen innerhalb der Systeme (Hall 2011, S. 186). Besonders die personenbezogenen Dienstleistungsberufe unterliegen einem Spannungsverhältnis zwischen steigender Nachfrage und mangelnden Angeboten in Verbindung mit vernachlässigter Professionsentwicklung (Friese 2010, S. 61; Friese 2012). Die Daten des Berufsbildungsberichts sowie die Analysen von Beicht/ Walden (2012) vermitteln jedoch Veränderungen bei der geschlechtsspezifischen Berufswahl. Während der geringe Frauenanteil in der dualen Ausbildung vor allem bei den Produktionsberufen stagniert, ist der Frauenanteil in den schulischen Ausbildungsberufen rückläufig. Im Schulberufssystem wiederum ist der Anteil der Männer steigend, ebenso in den primären Dienstleistungsberufen. Gleichzeitig sinkt er im dualen System in den Produktionsberufen (siehe Abbildung 1).

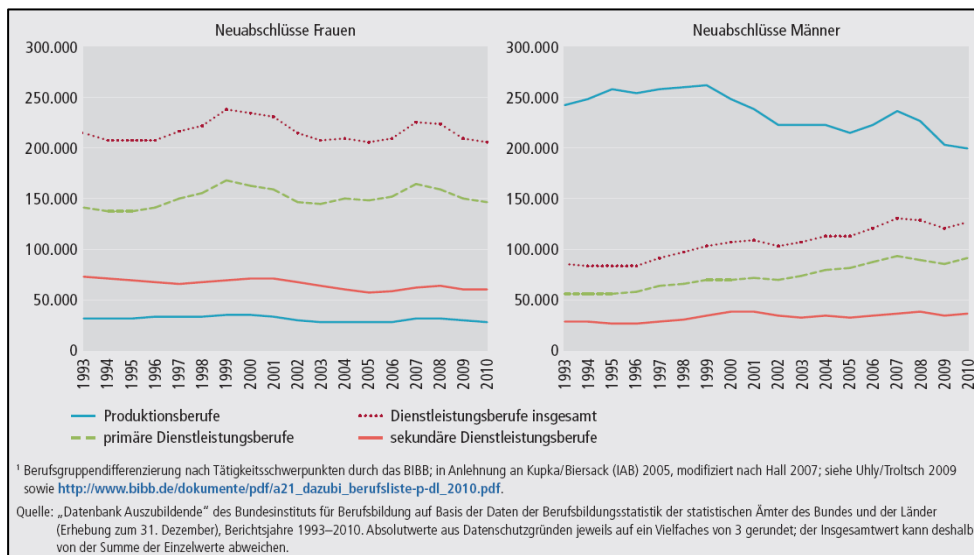


Abbildung 1: Neu abgeschlossene Ausbildungsverträge in Produktions- und Dienstleistungsberufen nach Geschlecht und Bundesgebiet (1993 bis 2010) (BIBB 2010a)

Somit lässt sich festhalten, „dass die schulische Berufsausbildung zwar männlicher, die duale Ausbildung deshalb nicht weiblicher geworden ist“ (Beicht/ Walden 2012, S. 492). Diese konstant geringe Einmündung von (jungen) Frauen in das Duale System wird aktuell intensiv erforscht bzw. bearbeitet (Beicht/ Walden 2012, S. 492), verdeutlicht durch die aktuellen

MINT-Gender-Projekte/-Forschungen (z.B. www.komm-mach-mint.de, BMBF (2013)). Daraus lassen sich Handlungsbedarfe zur Entwicklung geschlechtssensibler Berufswahlkonzepte für Schulen ableiten, insbesondere für das Studienfach Arbeitslehre mit dem inhaltlichen Schwerpunkt der Berufsorientierung (Friese 2012, S. 61f.), wie auch für das Berufliche Lehramt (vgl. Küster 2013, S. 1f.).

Als Gründe für die Geschlechtssegregation bei der Berufs- aber auch Studienwahl führen Makarova/ Herzog (2013, S. 177ff.) vier verschiedene Gruppen von Ansätzen an:

1. Evolutionsbiologischer Ansätze, die besagen, dass die „unterschiedliche Disponiertheit der Geschlechter für männliche und weibliche Tätigkeiten“ zu verschiedenen beruflichen Präferenzen führt.
2. Strukturtheoretischer Ansätze, die sich an gesellschaftlichen und ökonomischen Bedingungen orientieren und daher z.B. erläutern, dass es für Frauen vernünftiger ist, „Frauenberufe“ zu wählen, da diese Wahl häufiger die Vereinbarkeit von Beruf und Familie ermöglicht.
3. Sozialtheoretische Ansätze, die von einem Lern- und Gewöhnungsprozess ausgehen und Geschlechterdivergenzen damit begründen, dass unterschiedliche soziale Erwartungen und Prozesse des sozialen Lernens zu typischen Geschlechterrollen führen.
4. Das Konzept der Selbstorganisation, das sich auf das konkrete Individuum konzentriert und die Wirkung von Vorbildern als mögliche Begründung für eine Geschlechtersegregation in den Vordergrund rückt (Makarova/ Herzog 2013, S. 180).

Diese Ansätze werden in den folgenden Kapiteln auf die Analyse von Chancen und Risiken einer gendersensiblen Berufswahl bezogen, wobei insbesondere die strukturtheoretischen und sozialtheoretischen Ansätze mit Bezug zur arbeits- und berufspädagogischen Forschung reflektiert werden.

2.1.2 Chancen und Risiken einer gendersensiblen Berufswahl

Die geschlechtsspezifische Zusammensetzung des beruflichen Bildungssystems zieht sowohl für die Berufsorientierung als auch für die Berufswahl bestimmte Konsequenzen mit sich, die insbesondere von Beicht/ Walden (2012, S. 492) in aktuellen empirischen Analysen untersucht wurden. Beicht/ Walden beschäftigten sich mit der Fragestellung, inwieweit die schlechteren Einmündungschancen von Frauen in das duale System mit den geschlechtsspezifisch unterschiedlichen beruflichen Präferenzen sowie den möglichen betrieblichen Vorbehalten gegenüber Frauen zusammenhängen (Beicht/ Walden 2012, S. 492). Die Ergebnisse liefern deutliche Anhaltspunkte darauf, dass die wenigen Frauen, die sich für technische Berufe

interessieren, von den entsprechenden Betrieben gegenüber Männern benachteiligt werden, während es in den Dienstleistungsberufen gegenüber Männern keine entsprechenden Vorbehalte gibt. Zudem wissen junge Frauen, die sich für einen technischen Beruf interessieren, dass sie wegen ihres Geschlechts eine Sonderrolle erhalten. Nach Foster haben „nur wenige junge Menschen das Bedürfnis, tagtäglich eine exponierende Position einzunehmen, möglicherweise ständig unter Beweis- bzw. besonderem Leistungszwang zu stehen und von der altersspezifisch gewünschten Peergroup abgetrennt zu werden“ (Foster 2001, S. 723). Ebenso ergaben die Analysen, dass die Bewerbungen von Frauen in Dienstleistungsberufen erfolgversprechender sind, da es sich hierbei um einen Gewöhnungsprozess im Sinne der sozialtheoretischen Ansätze handelt. Gleichwohl zeigt der Blick auf den gesamten Arbeitsmarkt, dass es von Bedeutung sein sollte, Frauen und Männern die Zugänge zum Dienstleistungssektor aufzuzeigen und diesen pädagogisch zu professionalisieren, denn der Anteil der Erwerbstätigen im Dienstleistungssektor lag 2010 bei 73%, mit steigender Tendenz (Destatis 2011, S. 108).

In ihrer Studie zur Berufsorientierung junger Frauen beschäftigt sich Puhmann (2011) mit geschlechtsspezifischen Analysen der Berufsorientierungsforschung. Es wird deutlich, dass die gängigen Differenzen zwischen gestiegenen Bildungsabschlüssen und engem Berufswahlspektrum einerseits und den vielfältigen Optionen gerade auch im MINT-Bereich andererseits so nicht haltbar sind. Puhmann hat unterschiedliche Berufsorientierungstypen ermittelt, u.a. mit dem Ergebnis, dass junge Frauen früher und genauer als Männer wissen, was sie werden wollen. Eine Konsequenz aus der Studie ist eine frühe(re) systematische Unterstützung von Berufsorientierungsprozessen, um eine Engführung des Blicks zu vermeiden und auch junge Männer gezielter auf ihre Fähigkeiten aufmerksam zu machen (Puhmann 2011, S. 28f.; Küster 2013, S. 4).

Die Berufsorientierung von Jugendlichen ist als Prozess zu verstehen, der wiederum in ein komplexes Setting biografischer Prozesse im Kontext spezifischer Herkunftsmilieus, sozialer Lebenslagen und sozialer Bildungsprozesse eingebunden ist (Wensierski/ Schützler/ Schütt 2005, S. 13). Ergänzt wird dieser Prozess durch individuelle begabungsbezogene Bildungsprozesse, durch die Allokationsfunktion des Schulsystems sowie durch die regionalen und bundesweiten Strukturen des Arbeits- und Ausbildungsmarktes. Der Schule bzw. dem Schulsystem wird dabei besondere Bedeutung zugewiesen (Wensierski/ Schützler/ Schütt 2005, S. 13; Tippelt 2006, S. 97).

In dem Prozess der Berufsorientierung gilt es nun für die Jugendlichen, die individuellen Interessen und Kompetenzen, die sozialen und bildungsbezogenen Ressourcen und die (regiona-

len) Angebote des Ausbildungs-/ Arbeitsmarktes mit der eigenen biografischen Lebens(lauf)planung in Einklang zu bringen. Eine besondere Anforderung pädagogischen Handelns liegt zumeist darin, zwischen den Berufswünschen bzw. Traumberufen sowie den strukturellen Möglichkeiten und Begrenzungen des (regionalen) Arbeits- und Ausbildungsmarktes zu vermitteln. Dieser „Aspekt der konzeptionellen Desillusionalisierung“ ist umso stärker, je niedriger die Bildungsabschlüsse und je schlechter die regionale Ausbildungs- bzw. Arbeitsmarktlage (Wensierski/ Schützler/ Schütt 2005, S. 14).

Daraus werden Anforderungen an pädagogische Berufsorientierungs-Maßnahmen auf drei Ebenen abgeleitet: auf der Wissensebene, der Handlungsebene und der Ebene der berufsbiografischen Selbstreflexion (Wensierski/ Schützler/ Schütt 2005, S. 16).

2.1.3 Gendersensible Berufsorientierung als Aufgabe in der Schule

Folgende Handlungsfelder ergeben sich daraus für eine gendersensible Berufsorientierung (vgl. Küster 2013, S. 6):

- a) gendersensible Berufsorientierung als Prozess bzw. als Entwicklungsaufgabe mit frühzeitigem Beginn, dabei ist die Prozessorientierung als Grundlage didaktischer Konzeptionen bedeutsam (Driesel-Lange 2011, S. 225),
- b) gendersensible Berufsorientierung als individueller Ansatz bei den Schülerinnen und Schülern auf den drei Ebenen nach Wensierski et al. (Wissens- und Handlungsebene sowie Ebene der berufsbiografischen Selbstreflexion) (vgl. Wensierski/ Schützler/ Schütt 2005, S. 16),
- c) gendersensible Berufsorientierung als lebensweltlicher Ansatz durch Einbeziehung der „Partner“: Schule, Eltern, Institutionen der Berufsorientierung (Agentur für Arbeit, Betriebe, außerschulische Bildungseinrichtungen, Lehrkräfte).

Auf die Bedeutung der Lehrkräfte bei der Bearbeitung und Vermittlung von gendersensibler Berufsorientierung innerhalb der drei eben genannten Handlungsfelder wird in der aktuellen Debatte in besonderem Maße hingewiesen. Das betrifft sowohl die Genderperspektive (Stadler-Altman 2013/ Krüger 2011) als auch die Berufsorientierung (Wensierski/ Schützler/ Schütt 2005) sowie zusätzlich für die Verbindung beider Prozesse (Driesel-Lange 2011).

Stadler-Altman und Schein verdeutlichen in ihrem Beitrag, dass die Thematik Genderkompetenz in der bisherigen Lehreraus- und -weiterbildung „nur einen Randplatz gefunden“ hat (Stadler-Altman/ Schein 2013, S. 44).

Daher hat sich das Projekt „ToLe“ zum Ziel gesetzt, bei dieser Zielgruppe anzuknüpfen und vor allem Lehramtsstudierende zu sensibilisieren. Der Schwerpunkt des Projekts liegt demnach auf einer frühen Phase des Lehramtsstudiums, um die Thematik der gendersensiblen Berufsorientierung zu implementieren (Friese 2012, S. 65; Küster 2013, S. 7).

2.2 Methodische Grundlagen

Als forschungsmethodisches Design wurden sowohl quantitative, als auch qualitative Methoden zugrunde gelegt, wobei die Vorgehensweise der qualitativen Sozialforschung in Anlehnung an Arbeiten aus der Gender-Schulforschung den Schwerpunkt bildete¹ (vgl. Düro 2008, S. 51ff.). Insbesondere die rekonstruktive Sozialforschung (Bohnsack 2003 nach Düro 2008, S. 52), mit den Methoden narratives Interview, Gruppendiskussion sowie Text- und Inhaltsanalysen (Rekonstruktion von entstandenen Texten; hier die Praktikums-Portfolios – siehe Kapitel 3.3.2) als empirisches Material sowie die Beobachtung bzw. „Hospitation“ von Unterrichtseinheiten zur gendersensiblen Berufsorientierung im Schulpraktikum wurden angewandt. Da es kein einheitliches enges Verhältnis qualitativer Forschung gibt, sondern ein Spektrum an Ansätzen und Methoden, galt es, die entsprechenden übergreifenden Merkmale qualitativer Forschung zu berücksichtigen (Flick 1999, S. 40f. nach Düro 2008, S. 51):

- Verstehen als Erkenntnisprinzip,
- Konstruktion der Wirklichkeit als Grundlage,
- Text als empirisches Material und
- Fallrekonstruktion als Ansatzpunkt.

In Verbindung damit wurde für das Projektforschungsdesign der Ansatz der Aktionsforschung gewählt (action research) (vgl. Bidwell-Steiner/ Krammer 2010) mit Zielen der Erkenntnis als Ergebnis von Reflexion und Analyse sowie der Entwicklung als Ergebnis von Aktion(en). Das wechselseitige „In-Beziehung-setzen“ von Reflexion, Analyse und Aktion lieferte hierbei einen Zugang zur Thematik sowie im Projektverlauf neue Erkenntnisse und Veränderung bei den Beteiligten, die wiederum die Handlungen der Beteiligten beeinflussten. Aus den theoretisch-methodischen Überlegungen wurde das Konzept für das Projekt abgeleitet (siehe Kapitel 3.1).

¹ Quantitative Forschungsdesigns wurden lediglich bei der Auszählung relevanter Textstellen innerhalb der Portfolioberichte verwendet. (siehe Kapitel 3.3.2)

3 Projektschritte und Ergebnisse

Für die Zielerreichung wurden drei verschiedene Projektstufen formuliert: Die erste Stufe der Konzeption, die zweite Stufe der Umsetzung und die dritte Stufe der Evaluation bzw. dem Transfer. Die Projektstufen charakterisieren Ziele, Ablauf und Methode der Projektdurchführung und sollen im Folgenden genauer erläutert werden.

3.1 Erste Stufe: Konzeption

Die erste Stufe der Konzeption erfolgte zu Beginn des Projekts und diente dazu, einen Orientierungsrahmen zu schaffen. Sie wurde als allgemeine Grundvorstellung vor der Umsetzung der Projektziele verstanden.

Die Konzeption enthält übergeordnete Zielsetzungen zur Strukturierung des Projekts und konzentrierte sich vor allem auf die Konzepterstellung für die „Gendersensible Berufsorientierung für Schülerinnen und Schüler“ auf der Basis empirischer Studien für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren sowie Studierende des Studiengangs „Berufliche und Betriebliche Bildung“ und des Studienfachs „Arbeitslehre“. Im Vordergrund standen weiterhin die Erhebung, Analyse und Bewertung vorhandener Angebote und Konzepte sowie die Erfassung vorhandener Kenntnisse, Akzeptanz und Bedarfe.

Der Schwerpunkt der Konzeption lag bei der Erstellung eines Umsetzungskonzepts für die „Gendersensible Berufsorientierung für Schülerinnen und Schüler“. Zur Konkretisierung einer Seminar- und Unterrichtseinheit der Studierenden wurden demnach fünf wesentliche Schritte festgelegt, nach denen die Umsetzung erfolgen soll:

1. Die Erstellung eines „Leitfadens“ zur Umsetzung einer Seminareinheit für Lehrkräfte als Multiplikator/-innen,
2. Die Zusammenstellung eines „Materialkompass“ für Studierende zur Umsetzung einer Seminar- bzw. Unterrichtseinheit,
3. Die Durchführung von Workshops sowohl für Lehrkräfte als auch für Studierende,
4. Die Beobachtungen und Hospitationen bei den Vor- und Nachbereitungsseminaren des Schulpraktikums sowie bei den eigenen Unterrichtsstunden der Studierenden zur gendersensiblen Berufsorientierung sowie
5. Die Auswertung der Lernerfahrungen der Studierenden in den Nachbereitungsseminaren und in den Praktikumsberichten.

Der „Leitfaden“ ermöglicht die Gestaltung einer Einheit zur gendersensiblen Berufsorientierung im Rahmen der Schulpraktischen Studien innerhalb des Projekts. Er richtet sich vor al-

lem an die Lehrbeauftragten, die innerhalb des Projekts als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren agieren, um die Studierenden in das Projekt mit einzubinden. Der „Materialkompass“ hingegen, enthält speziell für die Studierenden eine umfassende Sammlung von Informationsmaterialien und Unterrichtsbeispielen, um die Planung von Unterrichtseinheiten professionell gestalten zu können. Zudem wurde die Durchführung verschiedener Workshops zur Vor- und Nachbereitung geplant, an denen sowohl die Studierenden als auch die Lehrbeauftragten teilnehmen konnten. Das Ziel der Workshops soll sein, einführende und grundlegende Informationen des Projekts und dessen Ziele zu vermitteln und gleichzeitig eine Einführung insbesondere in die Genderthematik zu geben. Um den Lernprozess der Studierenden besser beobachten und einschätzen zu können, fanden während der Vor- und Nachbereitungsworkshops sowie in den eigenen Unterrichtsstunden der Studierenden Hospitationen statt. Zusätzlich bekommen die Studierenden die Gelegenheit, ihre individuellen Lernerfahrungen durch das Projekt in einem Kapitel ihres Praktikumsberichtes zu erläutern und zu reflektieren.

3.2 Zweite Stufe: Umsetzung

Die zweite Stufe der Umsetzung knüpft an die erste Stufe der Konzeption an und konkretisiert diese.

Die Umsetzung des Konzepts einer gendersensiblen Berufsorientierung orientierte sich an den fünf Schritten, die in Kapitel 3.1 erläutert werden. Vor der Realisierung des Projekts wurden vier Zielgruppen auf unterschiedlichen Ebenen definiert und in das Projekt integriert:

Im Rahmen der Schulpraktischen Studien:

1. *Zielgruppe:* Lehrbeauftragte (als Multiplikator/-innen)
2. *Zielgruppe:* Studierende
3. *Zielgruppe:* Schülerinnen und Schüler

Außerhalb der Schulpraktischen Studien:

4. *Zielgruppe:* Projektbeteiligte und -interessierte

Im ersten Schritt der Umsetzung wurde versucht, die Lehrbeauftragten als Multiplikatoren/-innen über das Projekt aufzuklären, zu informieren und mit ihnen gemeinsam die konkrete Zielsetzung zu diskutieren. Mithilfe der Lehrbeauftragten konnte die zweite Zielgruppe der Studierenden erreicht werden. Über die Sensibilisierung der Studierenden wurden wiederum die Schülerinnen und Schüler innerhalb der Schulpraktischen Studien integriert. Durch das Verhalten und die Reaktion der ersten drei Zielgruppen wurden alle weiteren Projektbeteiligten und -interessierten als vierte Zielgruppe angesprochen (siehe Abbildung 2).

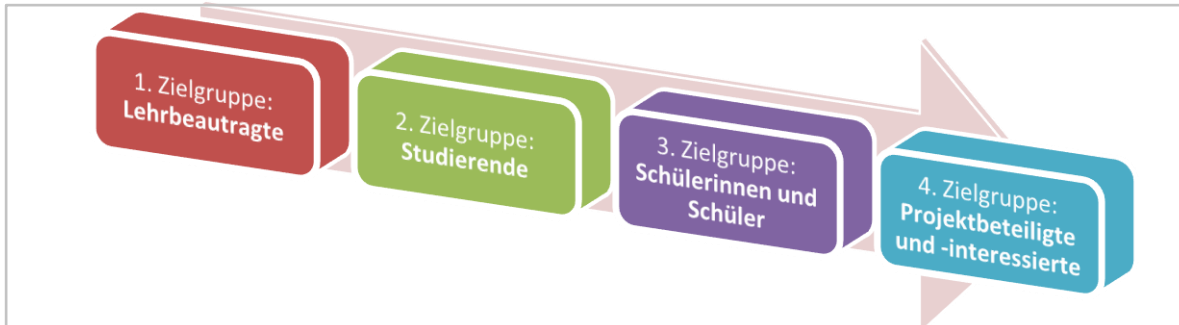


Abbildung 2: Abhängigkeitsverhältnis der vier Zielgruppen des Projekts

Die Umsetzung des Projekts richtete sich nach den fünf Konzeptionsschritten (Kap. 3.1) und vier verschiedenen Zielgruppen (Kap. 3.2) und wurde während des Projektablaufs im Sinne der Aktionsforschung erweitert und konkretisiert (siehe Kapitel 2.2). Eine Gliederung des Kapitels 3.2 ist in Abbildung 3 dargestellt. Eine Übersicht aller Termine des Projekts ist in Abbildung 4 zu finden.

3.2 Konkretisierung der Umsetzung
↓
3.2.1 Die Erstellung eines Leitfadens
↓
3.2.2 Der erste ToLe-Workshop für Lehrbeauftragte
↓
3.2.3 Zusammenstellung des "Materialkompass"
↓
3.2.4 Vorbereitungen für den zweiten ToLe-Workshop
↓
3.2.5 Der zweite ToLe-Workshop für Studierende
↓
3.2.6 Der dritte ToLe-Workshop für Lehrbeauftragte
↓
3.2.7 Vorbereitungen für den Praktikumsstart der Studierenden
↓
3.2.8 Hospitationen der Unterrichtseinheiten der Studierenden
↓
3.2.9 Besuch der Nachbereitungsseminare
↓
3.2.10 Erstellung von Auswertungskriterien der Praktikumsportfolios
↓
3.2.11 Die erste ToLe-Seminareinheit zur „gendersensiblen Berufsorientierung“

Abbildung 3: Gliederung der folgenden Kapitelabschnitte (Kapitel 3.2)



Abbildung 4: Übersicht aller Termine des Projekts

3.2.1 Die Erstellung des Leitfadens

Der Leitfaden diente innerhalb des Projekts als Möglichkeit der Gestaltung einer Einheit zur gendersensiblen Berufsorientierung im Rahmen der Schulpraktischen Studien und wurde so konzipiert, dass er für weitere gendersensible Projekte genutzt werden kann. Er umfasst ein Verlaufsplankonzept für eine Seminareinheit, Materialien zur Umsetzung einer Seminareinheit (z.B. PowerPoint-Folien, Texte, Bilder.) sowie zusätzliche vertiefende Literatur. Erstellt wurde der Leitfaden von Ilka Benner und Alexandra Galyschew. Die Zielgruppe, die mit dem Leitfaden erreicht werden soll, sind Lehrbeauftragte und Studierende. Das Konzept konzentriert sich insbesondere auf Vorschläge für einen Einstieg in eine Seminareinheit zum Thema „Gender und Beruf“. Es werden vier verschiedene Zugänge vorgeschlagen, um sich der Thematik anzunähern (vgl. Benner/ Galyschew 2012):

1. Ein Seminareinstieg über die Thematik „Vorurteile“. Im Vordergrund steht eine Diskussion über den Erwerb und die Erfassung von Vorurteilen bezogen auf den Schulalltag und auf das Geschlecht.
2. Ein Seminareinstieg über die Thematik „Berufsorientierung“ mit dem Kinderbuch „Leo Lausemaus – Was willst du einmal werden?“ und die Einbindung der drei Ebenen der Berufsorientierung (Wissensebene, Handlungsebene, Biographische Selbstreflexion) (siehe Kapitel 2.1.3, vgl. Wensierski/ Schützler/ Schütt 2005, S. 16).

3. Ein Seminareinstieg über die Thematik „Gender“ mit der Fragestellung „Was ist typisch männlich und was ist typisch weiblich?“ und der Definition von Begriffen wie „sex“, „gender“ oder „Genderkompetenz“.
4. Ein Seminareinstieg über die Thematik „Konzeption einer Unterrichtseinheit“. In diesem Vorschlag soll eine Gruppenarbeit erfolgen, die sich damit befasst, wie eine Unterrichtsstunde zum Thema der gendersensiblen Berufsorientierung konzipiert werden kann.

3.2.2 Der erste ToLe-Workshop für Lehrbeauftragte

Im weiteren Projektverlauf erfolgte ein erster Einführungsworkshop für alle Projektmitglieder und Lehrbeauftragten bzw. Schulpraktikumsbeauftragten. Der Workshop des Projekts fand am Donnerstag den 29.03.2012 im ZfL der JLU Gießen statt. Es wurden die Schulpraktikumsbeauftragten der einzelnen Vorbereitungsseminare und die studentischen Hilfskräfte des Projekts eingeladen. Die Organisation und Leitung des Workshops übernahmen Dr. Christine Küster, Ilka Benner und Alexandra Galyschew. Das Programm gliederte sich in drei Teilabschnitte: Es startete mit einer Vorstellungsrunde aller Teilnehmerinnen und Teilnehmer und setzte sich mit einer Präsentation der Ziele des Projekts sowie mit einer abschließenden Diskussionsrunde fort. Zu Beginn sollten sich alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer untereinander kennenlernen. Jede/r berichtete über eigene Erfahrungen zur Berufsorientierung und damit verbundene männliche und weibliche Vorbilder. Da die meisten Teilnehmerinnen und Teilnehmer noch sehr ungenaue Vorstellungen über die Inhalte des ToLe-Projekts hatten, informierte Frau Dr. Küster im Anschluss über dessen wichtigste Ziele und Arbeitsschritte. Darauf aufbauend, stellten Frau Galyschew und Frau Benner den Leitfaden vor. Abschließend moderierte Frau Dr. Küster eine Diskussionsrunde, in der viele Ideen, Fragen und kritische Punkte angesprochen und diskutiert wurden.

Die grundlegende Zielsetzung des Workshops war, den Schulpraktikumsbeauftragten der einzelnen Vorbereitungsseminare und den studentischen Hilfskräften einen strukturierten Einblick in die Zielsetzungen des Projekts zu gewährleisten. Zudem bot der Workshop eine erste Gelegenheit, dass sich alle Beteiligten des Projekts kennenlernen konnten. Jede/r hatte in der abschließenden Diskussionsrunde die Möglichkeit, Unklarheiten zu beseitigen, offene Fragen zu stellen und eigene Ideen und Verbesserungsvorschläge mit einzubringen. Um eine Rückmeldung zu dem gesamten Workshop zu bekommen, wurde eine „Zielscheibe“ als Feedbackinstrument zusammengestellt (EUBIS 2009, S. 39ff./ S. 57), um die Gesamtstruktur, die Moderation/Leitung, die Arbeitsatmosphäre, die Zufriedenheit mit den Ergebnissen, den Termin und den Wunsch nach Fortsetzung des Workshops zu bewerten (siehe Anhang-Ordner A1.1).

3.2.3 Zusammenstellung des „Materialkompass“

Bevor der zweite Workshop des Projekts für alle Studierenden der Praktikumsgruppen als Vorbereitung auf das Schulpraktikum stattfinden konnte, erfolgte eine umfassende Materialsammlung zur Erstellung des „Materialkompass“ durch die beiden wissenschaftlichen Hilfskräfte Anne Schaffarsch und Vanessa Engel. Der Materialkompass sollte den Studierenden vor allem zur ersten Orientierung mit der Thematik „Gender“ verhelfen, Ideen zur Gestaltung eines Unterrichts zur gendersensiblen Berufsorientierung liefern und weitere Anregungen für die ersten Unterrichtsplanungen im Schulpraktikum bieten.

Kriterien zur Bewertung der Materialien

Die Materialien werden mit Hilfe bestimmter Kriterien ausgewählt. Im Vordergrund stehen Aktualität, Relevanz, Struktur, Übersichtlichkeit und Vielfalt der Materialien. Die Beurteilung spezialisiert sich auf die Thematik und Verwendbarkeit des Projekts ToLe. Das Bewertungsraster basiert auf den „Kriterien der Expertengruppe zur Bewertung von Unterrichtsmaterial der Schweizerischen Gesellschaft für Ernährung (SGE)“, auf den Erfahrungen des Projekts zur „Reform der Ernährungs- und Verbraucherbildung in Schulen“ (REVIS) und auf Hinweisen zur Materialbewertung der Verbraucherbildung (Verbraucherbildung 2011, SGE 2005, Schlegel-Matthies 2005).

Die Sichtung der Materialien resultiert auf der Basis dieses Rasters und lässt sich in die inhaltliche, fachliche, methodisch-didaktische und gestalterische Qualität zuordnen. Die inhaltliche Qualität spezialisiert sich auf die Relevanz der Materialien in Anlehnung an die Ziele des Projekts. Dabei ist wesentlich, inwiefern die Inhalte eine gendersensible Berufsorientierung hervorrufen können. So wurde untersucht, ob bedeutende Inhalte im Hintergrund oder im Vordergrund des erforderlichen Wissens stehen, um die Zielsetzung zu erreichen. Es wurden nur Materialien aufgenommen, die keine erheblichen fachlichen Mängel oder diskriminierende Äußerungen aufzeigen. Negative Bewertungen enthält demnach Material mit grundlegenden Fehlern im Basiswissen oder mit einem deutlich überholten Wissensstand. Durch unterschiedliche Interpretationen und Experten/-innenmeinungen sind einzelne fachliche Mängel in keinem Material auszuschließen. Erhebliche Fehler wurden zudem durch interessengeleitetes Material erkannt, bei dem wissenschaftliche Erkenntnisse aufgegriffen, aus ihrem Zusammenhang gerissen und zur Darstellung und Durchsetzung eigener Interessen genutzt werden. Positive Bewertungen erhielten beispielsweise aktuelle und vollständige Materialien ohne fachliche Mängel. Die methodisch-didaktische Beurteilung konzentrierte sich auf eine zielgruppengerechte und zeitgemäße Darstellung der Inhalte. Dabei ist es beispielsweise von Be-

deutung, dass verschiedene Unterrichtsmethoden angewendet werden, um Inhalte zu vermitteln, dass Inhalte mit der aktuellen Lebenswelt der Lernenden in Beziehung gesetzt werden oder dass das Material handlungsorientiertes und selbstständiges Arbeiten ermöglichen kann. Um die Qualität der formalen Gestaltung zu beurteilen, ist eine übersichtliche Strukturierung und Gliederung der Inhalte wichtig, durch die ein erleichtertes Verständnis und ein verbesserter inhaltlicher Gesamtüberblick erfolgen kann (Verbraucherbildung 2011, SGE 2005, Schlegel-Matthies 2005).

Kriterien zur Strukturierung der Materialien

Zur besseren Strukturierung wurde die gesamte Materialiensammlung nach der Bewertung in vier Oberkategorien gegliedert, damit die Studierenden im weiteren Verlauf des Projekts eine spezifischere bzw. gezieltere Recherche durchführen können:

1. **Kategorie:** Allgemeines zur Genderthematik
2. **Kategorie:** Gender im Unterricht
3. **Kategorie:** Berufsorientierung im Unterricht
4. **Kategorie:** Zielgruppen- und niveaustufenspezifische Unterrichtsmaterialien

Zudem wurde eine Stationenlandkarte für den zweiten ToLe-Workshop erstellt (siehe Abbildung 5), die den Studierenden bei der Menge an gesammelten Materialien einen strukturellen Übersichtsrahmen bieten soll.

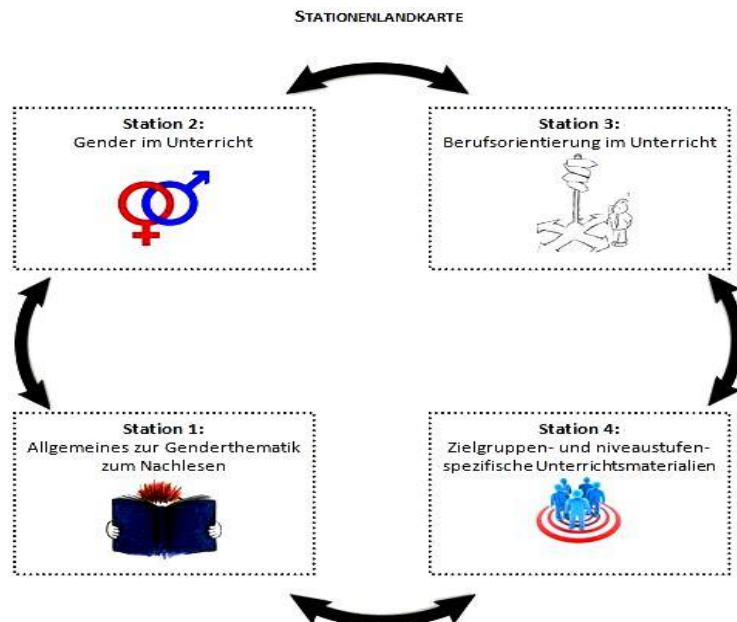


Abbildung 5: Darstellung der Stationenlandkarte für die Studierenden

3.2.4 Vorbereitungen für den zweiten ToLe-Workshop

Um sowohl ein Feedback zu dem „Materialkompass“ als auch zu dem gesamten zweiten ToLe-Workshop zu bekommen, wurden weiterhin zwei „Feedbackbögen“ erstellt, die von den Studierenden ausgefüllt werden sollten. Die Zielsetzung des ersten Feedbackbogens zum „Materialkompass“ konzentriert sich darauf, wie die Studierenden die gesamte Materialsammlung einschätzen. Um eine Rückmeldung zu dem gesamten Workshop zu bekommen, wurde weiterhin wie im ersten ToLe-Workshop (siehe Kapitel 3.2.2) eine „Zielscheibe“ als Feedbackinstrument zusammengestellt. Daraus soll hervorgehen, wie die Studierenden die Gesamtstruktur, den persönlichen Lerneffekt, die Arbeitsatmosphäre, die Moderation/Leitung, das persönliche Interesse und die verfügbaren Materialien der Veranstaltung bewerten (siehe Anhang-Ordner A1.2).

3.2.5 Der zweite ToLe-Workshop für Studierende

Der ToLe-Workshop für Studierende in den Schulpraktischen Studien fand am Mittwoch den 23.05.2012 im Phil II (Haus B, Raum 030) der JLU Gießen statt. Eingeladen wurden, neben den Praktikumsbeauftragten der einzelnen Vorbereitungsseminare, alle Studierenden, die kurz vor ihren ersten Schulpraktischen Studien im August 2012 standen. Referentinnen waren Dr. Christine Küster, Ilka Benner, Alexandra Galyschew, Anne Schaffarsch und Vanessa Engel. Das Programm des Workshops gliederte sich in drei Teilabschnitte: Die Einführungsphase in die Grundlagen des Projekts durch die Referentinnen, die Erarbeitungsphase der Studierenden und die gemeinschaftliche Ergebnissicherungsphase. In der ersten Stunde wurde das Projekt kurz vorgestellt und einige theoretische Grundlagen zu „Gender und Berufsorientierung“ erläutert. Des Weiteren erfolgte eine Vorstellung des didaktischen Leitfadens und einer Materialsammlung für die Durchführung einer Unterrichtsstunde der Studierenden zur gendersensiblen Berufsorientierung im Praktikum. Die Studierenden hatten die Möglichkeit in Kleingruppen die Materialsammlung kennenzulernen und eine potentielle Unterrichtseinheit für das bevorstehende Schulpraktikum auszuarbeiten. Im Anschluss erfolgten die Ergebnispräsentationen, die gemeinsame Festlegung von weiteren Arbeitsschritten sowie die zuvor vorbereitete Evaluation des gesamten Workshops.

Die grundlegende Zielsetzung des Workshops war, die Studierenden des Lehramtsstudiums für die geschlechterspezifische Chancengleichheit in der Phase der Berufsorientierung zu sensibilisieren. Durch die theoretische Einführung und umfassende Materialsammlung sollten sie die Grundlagen zu „Gender und Berufsorientierung“ kennenlernen. Zudem hatten die Studierenden in dieser Einheit die Gelegenheit, eine eigene Unterrichtsstunde zu konzipieren und in

Gruppenarbeit über mögliche Probleme zu diskutieren. Es erfolgte eine erste Annäherung an die Thematik „Gender und Berufsorientierung“. Insbesondere durch die Materialsammlung sollten die Studierenden verschiedene Möglichkeiten kennenlernen, wie diese Inhalte an Schülerinnen und Schüler im Praktikum vermitteln werden können. Zudem soll die Bewertung der Materialien durch die Studierenden zeigen, wie diese angenommen wurden bzw. verbessert werden könnten (siehe Kapitel 3.3.1).

3.2.6 Der dritte ToLe-Workshop für Lehrbeauftragte

Der dritte Workshop mit dem Titel „Genderkompetenztraining – Gendersensible Berufsorientierung“ fand am 14.06.2012 im ZfL der JLU Gießen statt. Es wurden die Schulpraktikumsbeauftragten der einzelnen Vorbereitungsseminare, Projektbeteiligte und -interessierte sowie weitere Lehrkräfte eingeladen. Die Organisation und Leitung des Workshops übernahm Frau Dr. Gabriele Schambach aus Berlin. Mit ihrem Projekt „Genderworks“ versucht Frau Dr. Schambach gemeinsam mit Unternehmen und Organisationen auf kreative Weise neue Denkansätze, innovative Konzepte und Handlungsspielräume zu kreieren, um mehr Genderaspekte einzubeziehen (vgl. Schambach 2013).

Die grundlegende Zielsetzung des Workshops fokussierte sich darauf, allen Projektbeteiligten und -interessierten einen weiteren theoretischen und praktischen Input zur gendersensiblen Berufsorientierung zu geben und die Thematik zu vertiefen. Der Workshop zielte weiterhin darauf ab, die bis dahin erfolgte Sensibilisierung der Projektbeteiligten zu festigen. Zudem sollten auch weitere Projektinteressierte der Fort- und Weiterbildung der JLU die Chance bekommen, Inhalte des Projekts ToLe bzw. der gendersensiblen Berufsorientierung kennenzulernen. Weitere Unterlagen des Workshops sind im Anhang-Ordner A1.3 vorzufinden.

3.2.7 Vorbereitungen für den Praktikumsstart der Studierenden

Die Vorbereitungen für die Studierenden im Schulpraktikum konzentrierten sich vor allem auf die Entwicklung von Leitfragen zur Unterrichtsbeobachtung und -planung und auf die Erstellung eines Hospitationsprotokolls für die Unterrichtsbesuche zur gendersensiblen Berufsorientierung der Projektbeteiligten.

Die Leitfragen wurden durch die Lehrbeauftragten an die Studierenden ausgehändigt. Sie hatten die Aufgabe, während des Schulpraktikums damit Beobachtungen zu machen und genderspezifische Fragen zu beantworten. Die Fragen bezogen sich insbesondere auf die Unterrichtsbeobachtung und -durchführung im Schulpraktikum. Anregungen für die Unterrichtsbeobachtung fixierten sich beispielsweise auf Fragen zu bestimmten Geschlechterverteilungen

in den verschiedenen Klassen/Schulformen, zu Situationen, in denen die Lehrkraft bzw. Schülerinnen und Schüler differenziertes Verhalten gegenüber den Geschlechtern im Unterricht aufzeigt/aufzeigen oder auf Überlegungen in welchen Klassen oder Schulformen sich eine Unterrichtseinheit zur gendersensiblen Berufsorientierung besonders gut oder weniger gut eignen könnte, welche Zielsetzung die Unterrichtsstunde für Schülerinnen und Schüler haben könnte und welche Schwierigkeiten bei der Umsetzung entstehen könnten. Insgesamt sollten die Studierenden durch die Leitfragen das Verhalten der Schülerinnen und Schüler im gendersensiblen Bezug genauer beobachten und analysieren.

Die Erstellung von Beobachtungsbögen für die Unterrichtsbesuche erfolgte für die Projektbeteiligten, die in den Unterrichtseinheiten der Studierenden über gendersensible Berufsorientierung hospitieren sollten. Die Schwerpunkte der Beobachtung wurden in drei Teilbereiche gegliedert:

1. Verhalten des/der Praktikanten/Praktikantin im Genderkontext,
2. Aufbau der Unterrichtsstunde und
3. Analyse des Unterrichtsinhalts.

Das gesamte Hospitationsprotokoll sowie die Leitfragen befinden sich im Anhang-Ordner A2.

3.2.8 Hospitationen der Unterrichtseinheiten der Studierenden

Die Hospitationen fanden im Zeitraum des fünfwöchigen Schulpraktikums (vom 27.08.2012 bis zum 28.09.2012) statt. Es meldeten sich einige Studierende, die sich für die Gestaltung und Durchführung einer Unterrichtsstunde zur gendersensiblen Berufsorientierung bereitklärten. Insgesamt wurden 15 Unterrichtseinheiten zur gendersensiblen Berufsorientierung gehalten, an den 16 Studierende beteiligt waren. Eine der Unterrichtseinheiten erfolgte z.B. im Fach Politik und hatte zum Ziel, mögliche Probleme, die die Gleichberechtigung zwischen Frauen und Männern im Beruf mit sich bringen kann, offenzulegen und Schüler/-innen dafür zu sensibilisieren sowie zugleich deren Selbstbewusstsein zu stärken. Weitere Erläuterungen zu den Unterrichtseinheiten befinden sich in Kapitel 3.3.2.

3.2.9 Besuch der Nachbereitungsseminare der Studierenden

Innerhalb der Nachbereitungsseminare hatten die Studierenden die Chance, ihre eigenen Eindrücke, Beobachtungen und Erfahrungen, die sie mithilfe der Leitfragen zu den Themen Gender und Berufsorientierung gemacht haben, zu reflektieren und diskutieren. Mit der Unterrichtsmethode „Placemat“ war es die Aufgabe der Studierenden, sich in Kleingruppen zusammenzufinden, Mitschriften zu den Leitfragen zusammenzutragen bzw. auszutauschen und

die Gruppenergebnisse in einer Kurzpräsentation innerhalb des Seminars vorzutragen (siehe Anhang-Ordner A3). Es wurden zwei Nachbereitungsseminare am 17.11.2013 mit jeweils ca. 15 Studierenden besucht.

3.2.10 Erstellung von Auswertungskriterien der Praktikumsportfolios

Für die Auswertung der Portfolio-Berichte, die die Studierenden im Rahmen der Schulpraktischen Studien verfasst haben, wurde zunächst ein Auswertungskonzept/ Leitfaden (siehe Anhang-Ordner A4) erstellt. Dieser diente dem genauen Auswertungsablauf der Berichte als erste Orientierungsrichtlinie.

An erster Stelle erfolgte eine quantitative Auswertung anhand der Darstellung der Thematik „gendersensible Berufsorientierung“ bzw. des ToLe-Projekts in den Berichten. Dementsprechend wurden die Dokumente auf die Nennung der Thematik/ des Projekts in den einzelnen Kapiteln² der Berichte geprüft. Es erfolgte eine Auszählung und prozentuale Ermittlung anhand derer die Sensibilisierung der Studierendenzielgruppe bezüglich geschlechterspezifischer Chancengleichheit in der Phase der Berufsorientierung geprüft bzw. „gemessen“ wurde. (siehe Kapitel 3.3.2)

An zweiter Stelle wurde die qualitative Auswertung der Praktikumsportfolios anhand der inhaltlichen Darstellung der Thematik der gendersensiblen Berufsorientierung in den Berichten vorgenommen (siehe auch Kapitel 2.2). Zunächst wurde das Gesamtmaterial ohne weitere Vorüberlegungen gesichtet, um einen Überblick über die Einzelfälle und dessen Struktur zu erhalten. Anschließend wurde auf das qualitativ-inhaltsanalytische Vorgehen nach Philipp Mayring zurückgegriffen und auf Basis folgender acht Schritte des „allgemeinen inhaltsanalytischen Ablaufmodells“ nach Mayring (2010) (modifiziert nach Mayring 2010, S. 52ff.) vorgegangen. Die Schritte mit den Unterpunkten (siehe kursive Stichworte) im Einzelnen:

1. Schritt: Festlegung des Materials

Anzahl der Berichte: Die Festlegung des Analysematerials ergab sich aus der Anzahl der abgegebenen Berichte (38 Portfolios).

Selektion entsprechender Kapitel/ Textstellen, die sich aus den Untersuchungsfragen heraus ergaben: Nach einer ersten Sichtung des Datenmaterials wurde deutlich, dass die Kapitel, die Essays und Beschreibungen eigener Unterrichtsversuche enthielten, besonders viele, für die Untersuchung relevante, Textstellen enthielten und sie sich deshalb für eine genaue und in

² z.B. in Kapiteln, in denen eigene Unterrichtsversuche bezüglich gendersensibler Berufsorientierung beschrieben wurden oder in Kapiteln, die sich mit Essays über die Genderthematik beschäftigten.

sich getrennte inhaltliche Analyse eigneten. Deswegen erfolgten drei verschiedene inhaltliche Auswertungen: die Auswertung der „Essays“ und der „eigenen Unterrichtsversuche“ sowie die Analyse restlicher bedeutsamer Inhalte, die in einer Zusammenfassung „aller Themen“ stattfand.

2.Schritt: Analyse der Entstehungssituation

Wer hat das Material aus welchen Gründen zusammengetragen und ausgewertet? Die Mitglieder des ToLe-Projekts erhielten die Berichte von den Seminarleiter/-innen, mit dem Ziel herauszufinden, wie die Studierenden die Thematik inhaltlich in ihren Berichten dargestellt haben.

Wer war in den einzelnen Praktikumsgruppen beteiligt? Hauptsächlich Studierende, Seminarleiter/-innen, aber auch vereinzelt Mitglieder des ToLe-Projekts (z.B. in den Vor- und Nachbereitungsseminaren).

Welche Bedingungen brachten die Studierenden mit? Studierende des Lehramtsstudiums, speziell Studierende des Bachelorstudiengangs "Berufliche und Betriebliche Bildung" (BBB-Studierende) sowie L2- bzw. L5-Studierende des Studienfaches "Arbeitslehre". Die Studierenden befanden sich zur Zeit der Berichterstellung im 3. bzw. 5. Fachsemester.

Wie kann die Situation der Seminargruppen beschrieben werden? Im Schnitt bestanden die vier Seminargruppen aus 10-15 Studierenden. Drei Gruppen setzten sich aus BBB-Studierenden und eine aus Arbeitslehre-Studierenden zusammen.

3. Schritt: Formale Charakterisierung des Materials

Um welche Art des zu analysierenden Datenmaterials handelte es sich? Die Praktikumsberichte bestanden ausschließlich aus schriftlichem Datenmaterial.

4. Schritt: Festlegung der Analyserichtung

Über welchen Aspekt des Materials sollten Aussagen getroffen werden? Im Fokus standen der thematische Gegenstand des Materials, eventuell der emotionale Zustand des/der Verfassers/in und ggf. die Wirkung der Berichte auf den Rezipienten/in.

5. Schritt: Theoretische Differenzierung der Fragestellung

Welche spezifischen Fragestellungen wurden nach Mayring 2010 im Vorfeld formuliert und differenziert, um sie an das empirische Material heranzutragen?

1. Wie wurden die Leitfragen (siehe Anhang-Ordner A4) in den Kapiteln aufgegriffen?

2. Wurden die Erkenntnisse auf andere Kapitel/ Bereiche im Portfolio-Bericht übertragen („Transfer“)?
3. Wie hat das Thema die eigene Person beschäftigt? (Hinweise auf die Reflexion der Studierenden)
4. Wurden neue Erkenntnisse formuliert/ Themen/ Verknüpfungen genannt, die bisher noch nicht berücksichtigt wurden? (z.B. Gender als Leitbild der Schulorganisation)

6. Schritt: Bestimmung der Analysetechnik

Welches inhaltsanalytische Verfahren wurde angewandt? Die Wahl der Analysetechnik „inhaltliche Strukturierung“ begründete sich aus der Abhängigkeit zwischen Material und den im Vorfeld festgelegten Untersuchungsfragen (siehe Schritt 5). Ziel dabei war es, bestimmte inhaltliche Aspekte durch theoretische (Vor-) Überlegungen (bzw. durch direkte Ableitung aus dem Material) (= deduktive und induktive Kategorienbildung) aus den Texten herauszufiltern und zusammenzufassen, um eine detaillierte Übersicht über die inhaltliche Darstellung der Gesamthematik innerhalb dieser großen Textmenge zu ermöglichen. (vgl. Mayring 2010, S. 66ff.)

7. Schritt: Definition der Analyseeinheit

Kodiereinheit: Kleinste Texteinheit, die ausgewertet wird.

Induktive und deduktive Entwicklung sowie *Definition von Kategorien* und Bestimmung welche Textteile unter welcher Kategorie zusammengefasst werden.

Zuordnung von Ankerbeispielen zu den Kategorien: Textstellen, die als Beispiel für diese Kategorie angeführt werden.

Formulierung von Kodierregeln: Regeln, die bei Abgrenzungsproblemen helfen. (vgl. Mayring 2010, S. 83)

8. Schritt: Durchführung der Materialanalyse

1. Erstellung je eines *Kategoriesystems* aus deduktiven und induktiven Kategorien und Unterkategorien für drei verschiedene Datenmaterialie: Gesamtberichte, Essays und Beschreibungen eigener Unterrichtsversuche (siehe Anhang-Ordner A4). Dabei besteht das Categoriesystem für die Auswertung aller Themen aus Kategorien, die sich im Wesentlichen in Anlehnung an die Gliederungsvorgabe der Studierenden zum Schreiben der Berichte ableiten. Während das Categoriesystem der Auswertung der Unterrichtsversuche

diejenigen Kategorien beinhaltet, die aus der Gliederungsvorgabe der Kapitel, in denen die eigenen Unterrichtsversuche beschrieben wurden, hervorgehen. Letztendlich setzt sich das Categoriesystem der Auswertung der Essays aus Kategorien zusammen, die sich aus den inhaltlichen Fragestellungen, die sich die Studierenden bei der Bearbeitung der Essays stellten, ableiten.

2. Anfertigung eines *Ablaufmodells der Analyse* (mit Kodierregeln und Ankerbeispielen) als Vorlage für die vollständige Kodierung aller Datenmaterialien.
3. Erstellung einer *vollständigen Kodierungsliste*.
4. Auswertung und Diskussion der *Kodierungslisten*. (siehe Kapitel 3.3.2, Anhang-Ordner A4)

Bestimmte Themen, Inhalte, Aspekte wurden aus dem Material gesichtet und mit Hilfe der Software MAXQDA 11 zusammengefasst. Welche Inhalte aus dem Text herausgefiltert wurden, konnten durch deduktiv und induktiv entwickelte Kategorien bzw. Unterkategorien bezeichnet werden. Nach der Bearbeitung der Texte mit Hilfe des Categoriesystems wurde das extrahierte Material pro Unter- bzw. Hauptkategorie zusammengefasst. Dabei wurden schwerwiegende grammatische und orthografische Fehler korrigiert. Anschließend wurden die Ergebnisse diskutiert. (siehe Kapitel 3.3.2) (vgl. Mayring 2010, S. 66)

3.2.11 Die erste ToLe-Seminareinheit zur „gendersensiblen Berufsorientierung“

Am 12.07.2013 fand die erste ToLe-Seminareinheit mit 13 Studierenden des Seminars „Forschungsfelder der Beruflichen Bildung/ Arbeitslehre“ zur „gendersensiblen Berufsorientierung“ unter der Leitung von Frau Dr. Küster statt. Der Ablauf und die Zielsetzung des Seminars ähnelten dem bzw. der des zweiten ToLe-Workshops am 23.05.2012 (siehe Kapitel 3.2.5).

Der Schwerpunkt des Seminars konzentrierte sich jedoch eher darauf, den Studierenden einen Einblick in die Inhalte der „gendersensiblen Berufsorientierung“ zu ermöglichen, die Materialsammlung kennenzulernen und diese mithilfe des Feedbackbogens zum „Materialkompass“ (siehe Anhang-Ordner A5) zu bewerten. Dadurch erfolgte auch in diesem Seminar eine erste Annäherung zu der Thematik „Gender und Berufsorientierung“. Zur gezielten Auseinandersetzung mit der Materialsammlung erhielten die Teilnehmer/-innen einige Arbeitsaufträge zu den verschiedenen Kategorien mit Fragen wie „Was ist Gender und wie wird Genderkompetenz definiert?“ oder „Wie könnte die Thematik der gendersensiblen Berufsorientierung mit Hilfe der in diesem Ordner gesammelten Materialien an die Schülerinnen und Schüler der

Berufsbildenden Schulen oder der Realschulen mit dem Fach Arbeitslehre herangetragen werden?“.

3.3 Dritte Stufe: Evaluation (und Transfer)

Die dritte Stufe der Umsetzung sollte die gewonnenen Ergebnisse und Erfahrungen des gesamten Projektverlaufs evaluieren und Ansätze erläutern, wie Ergebnisse in weitere Fachbereiche und Lehramtsstudiengänge transferiert werden können. Eine Gliederung des Kapitels 3.3 ist in Abbildung 6 dargestellt.

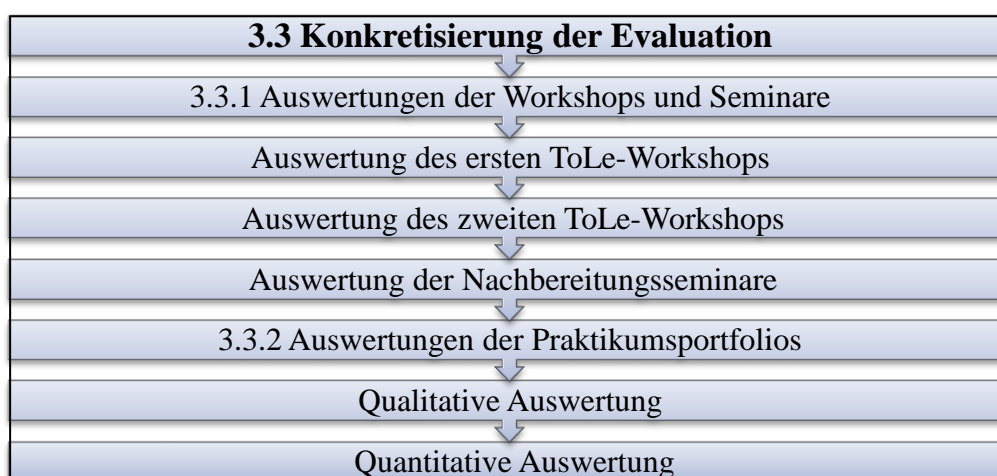


Abbildung 6: Gliederung der folgenden Kapitelabschnitte (Kapitel 3.3)

3.3.1 Auswertungen der Workshops und Seminare

Auswertung des ersten ToLe-Workshops

Durch intensive Diskussionen während des Workshops sind einige neue Anregungen und Ergebnisse für das Projekt hervorgegangen, die im Folgenden zusammengefasst werden. Es wurden einige Rahmenbedingungen für den Projekttablauf festgelegt, wie z.B. dass die Studierenden während der gesamten Durchführung der Schulpraktischen Studien für die Genderproblematik sensibilisiert werden sollen. Es wurde entschieden, dass die Thematik in einem zweiten ToLe-Workshop vor dem Schulpraktikum, in einem Nachbereitungsseminar nach dem Schulpraktikum und während der fünföchigen Durchführung im August/ September 2012 aufgegriffen werden soll.

Die Auswertung des „Zielscheiben-Feedbacks“ (siehe Abbildung 7) nach dem Schulnotensystem von der Note 1-4 zeigt, dass der Workshop bei den Lehrbeauftragten sehr gut angekommen ist. Bewertet wurden die Gesamtstruktur, die Moderation/Leitung, die Zufriedenheit mit den Ergebnissen, die Arbeitsatmosphäre, der passende Termin und der Wunsch nach Fortsetzung des Workshops.

Neun Teilnehmer/-innen des Workshops füllten das Feedbackinstrument „Zielscheibe“ aus. Die Ergebnisse zeigen, dass die durchschnittlichen Noten der sechs zu bewertenden Aspekte im sehr guten Bereich zwischen der Note 1,1 und 1,8 liegen. In Abbildung 7 ist zu sehen, dass bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern vor allem ein großer Wunsch nach einer Fortsetzung des Workshops besteht. Daher wurde ein zusätzlicher Workshop für die Lehrbeauftragten in der Planung des weiteren Projektverlaufs vorgemerkt (siehe Kapitel 3.2.6).

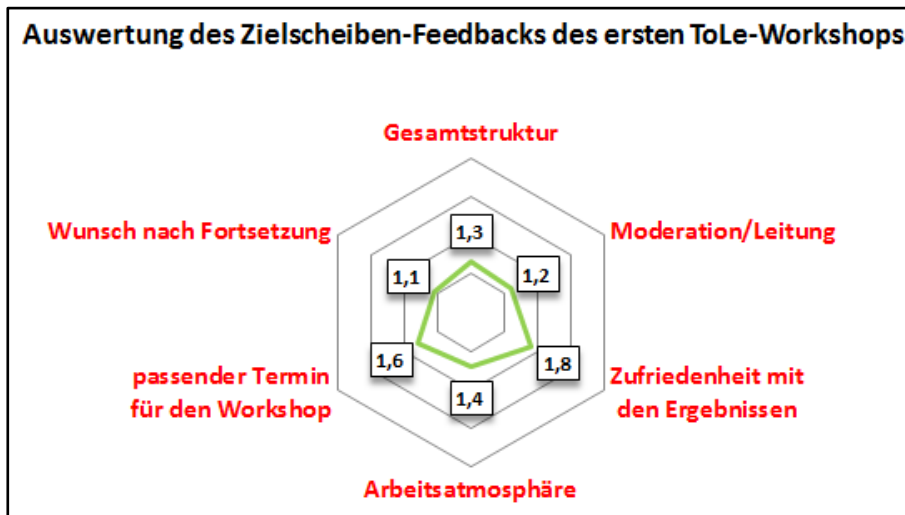


Abbildung 7: Darstellung der Ergebnisse der Bewertung des ersten ToLe-Workshops

Auswertung des zweiten ToLe-Workshops

Die Auswertung des Zielscheiben-Feedbacks nach dem Schulnotensystem von der Note 1-6 zeigt deutlich, dass der Workshop für die Studierenden in einem guten bis befriedigenden Bereich bewertet wurde.

37 Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Workshops füllten das Feedbackinstrument „Zielscheibe“ aus. Das beste Bewertungsergebnis kann der Moderation und Leitung des Workshops mit einem Wert von 2,23 zugeordnet werden. Zudem wird in der Darstellung anhand des Wertes 2,73 deutlich, dass das persönliche Interesse der Studierenden an der Thematik vorhanden ist. Einige von ihnen (ca. 20%) haben sich vor dem Workshop wenig mit „Gender und Berufsorientierung“ auseinandergesetzt und beschreiben in der zusätzlichen Kritikbox des Feedbackbogens, dass sehr viele neue Informationen in dem Workshop dargelegt wurden. Gleichzeitig wurde jedoch auch kritisiert, dass diese Information für den vorliegenden Zeitrahmen zu umfangreich war. Als Anregung wurde von einem Studierenden vorgeschlagen, die Veranstaltung über mehrere Tage als Blockseminar anzubieten. Die verfügbaren Materialien für die Aufgabenbewältigung werden im befriedigenden Bereich mit 3,0 eingestuft. Ca. 5% der Studierenden merken in der Kritikbox an, dass ihnen eine allgemeine Vorbereitung

auf die Konzeption von Unterricht gefehlt hat und sie sich daher überfordert fühlten (siehe Auswertung des Feedbacks zum „Materialkompass“ vom zweiten ToLe-Workshop, Abbildung 9). Der persönliche Lerneffekt der Studierenden erhält einen Mittelwert von 3,60. Die Gesamtstruktur des Workshops wird bei einem Wert von 3,36 eingeordnet. Ca. 10% der Teilnehmer/-innen kritisierten die schlechte Raumausstattung und empfanden den zur Verfügung stehenden Hörsaal B030 (Phil II, Haus B) für die Durchführung des Workshops als sehr ungeeignet. Der Teilbereich der Arbeitsatmosphäre wurde bei 2,86 eingestuft. Zusammenfassend liegt der Mittelwert von sechs abgefragten Teilbereichen zwischen der Note 2,23-3,36 (siehe Abbildung 8).

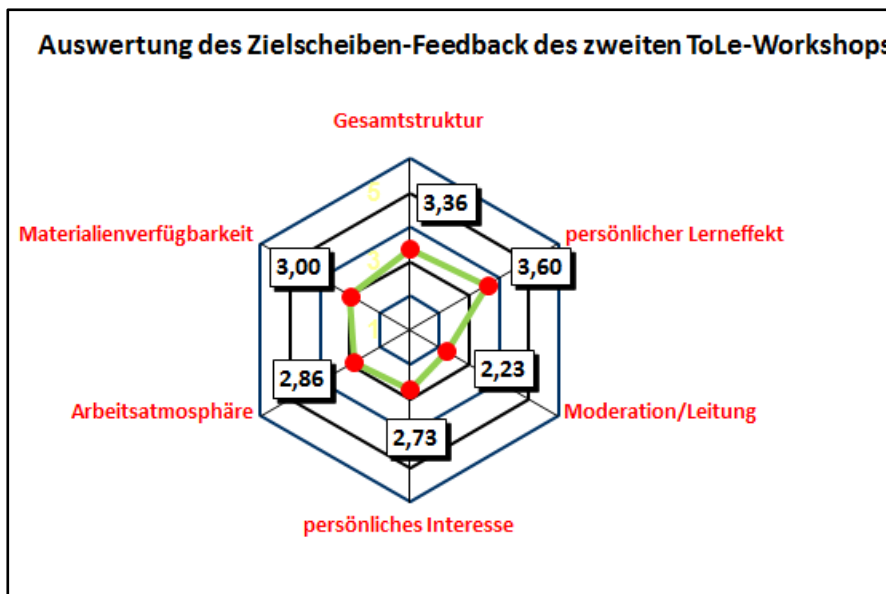


Abbildung 8: Darstellung der Ergebnisse der Bewertung des zweiten ToLe-Workshops

Auswertung des Feedbacks zum „Materialkompass“ vom zweiten ToLe-Workshop

66% der befragten Studierenden stuften den „Materialkompass“ zwischen sehr gut und befriedigend (3% sehr gut; 34% gut; 29% befriedigend) ein. 11% bewerteten ihn mit ausreichend und 23% enthielten sich (siehe Abbildung 9). Es ist zu vermuten, dass die Studierenden nicht genügend Zeit zur Sichtung des Ordners hatten bzw. dass die Sichtung des Umfangs des Ordners zu groß in der knappen Zeitspanne war. Bestätigt wird diese Annahme auch durch einzelne Aussagen der Studierenden wie z.B. „Im ersten Moment wirkt die Fülle des ToLe-Ordners etwas erschlagend.“ oder „Das waren zu viele Infos in zu kurzer Zeit für mich.“.

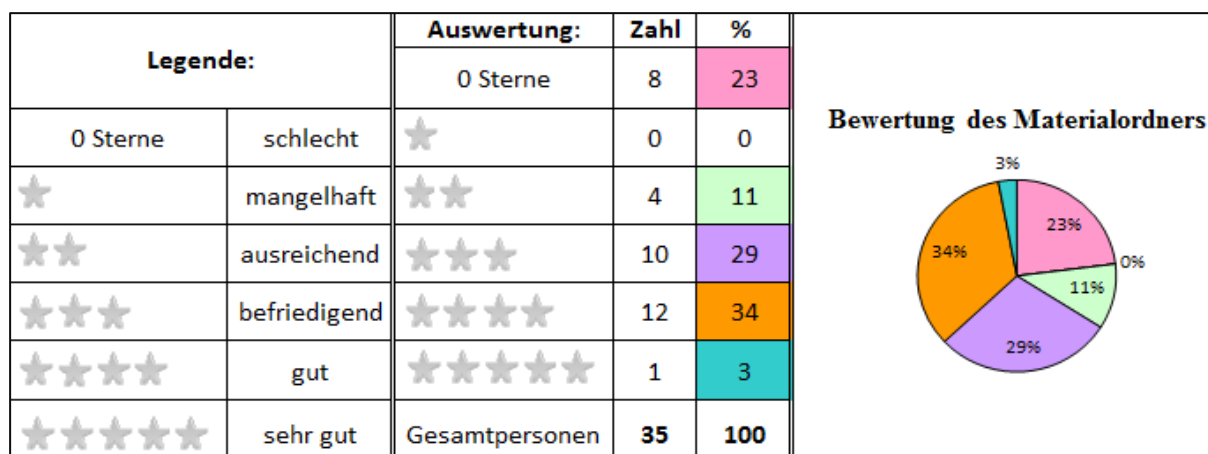


Abbildung 9: Auswertung des „Materialkompass“ des zweiten ToLe-Workshops

Am schlechtesten bewerteten die Studierenden die erste Kategorie „Allgemeines zur Genderthematik“ (43%). Aus persönlichen Aussagen der Studierenden ging hervor, dass diese Kategorie zu theoretisch und wenig unterrichts- und schulbezogen ist. Die besten Bewertungen bekam die Kategorie „Gender und Beruf“ (47%), da in dieser die meisten praktischen Unterrichtsmaterialien zu finden waren.

Zusammenfassend liegen die durchschnittlichen Ergebnisse der Gesamtbewertung des „Materialkompass“ im befriedigenden Bereich. Viele der Studierenden waren zu diesem Zeitpunkt erst im zweiten Semester und hatten im Vorbereitungsseminar der Schulpraktischen Studien dementsprechend noch keine eigenständige Unterrichtseinheit geplant. Sie fühlten sich daher größtenteils mit den Anforderungen und dem zu eng bemessenen Zeitplan des Workshops überfordert. Verbesserungsvorschläge für weitere Workshops konzentrieren sich darauf, mehr Hilfestellungen zu bekommen und weniger Materialien bzw. mehr Zeit für die Fülle an Unterlagen bereitzustellen.

Auswertung des Feedbacks zum „Materialkompass“ von der ersten ToLe-Seminareinheit

54% der befragten Studierenden stuften den „Materialkompass“ als befriedigend, 38% als gut und 8% als schlecht ein (0% sehr gut; 38% gut; 54% befriedigend; 8% schlecht) (siehe Abbildung 10).

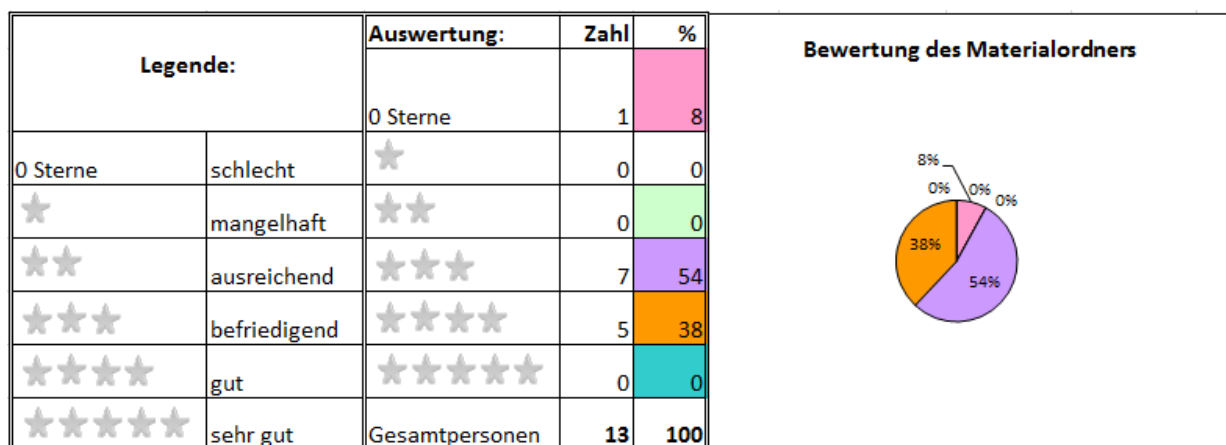


Abbildung 10: Auswertung des „Materialkompass“ der ersten ToLe-Seminareinheit

Am schlechtesten bewerteten die Studierenden die Kategorie „Allgemeines zur Genderthematik“ (54%). Es wurde deutlich, dass die Materialien dieser Kategorie eher theoretisch und weniger unterrichts- bzw. schulbezogen sind. Am besten gefiel den Studierenden die Kategorie „Berufsorientierung im Unterricht“ (62%). In dieser waren die meisten Materialien für die Arbeitsaufträge der Seminareinheit zu finden. Der Großteil der Studierenden fühlte sich mit Hilfe der Materialien gut auf einen möglichen Unterricht vorbereitet. Deutlich wurde dies durch Aussagen wie: „*[Ich] könnte mir aber vorstellen, mit Hilfe des Materials eine gute Unterrichtseinheit zu erstellen.*“. Einige der Studierenden fühlten sich jedoch auch in diesem Seminar durch die Vielfalt der Materialien überfordert – was aber nicht an den Materialien an sich, sondern am zu eng bemessenen Zeitplan des Seminars lag: „*Wenn mehr Zeit zur Einsicht gewesen wäre, wäre ich gut vorbereitet.*“.

Gesamterkenntnisse der Auswertungen des „Materialkompass“

Generell lässt sich bei beiden Auswertungen feststellen, dass die Studierenden die Materialien, die schon im Vorfeld an Schülerinnen und Schüler adressiert sind und direkten Bezug zum Unterrichtsgeschehen haben, am besten bewerteten. So wurde deutlich, dass die dritte Kategorie „Berufsorientierung im Unterricht“ mit der Unterkategorie „Gender und Berufsorientierung“ sowohl im Workshop als auch in der Seminareinheit am hilfreichsten für die Vorbereitung einer Unterrichtseinheit eingestuft wurde.

Abschließend lässt sich festhalten, dass der Materialordner lediglich einen Überblick über kostenfreies Material im Internet, von der Agentur für Arbeit etc. geben soll. Während einer einzigen Seminareinheit ist es nicht möglich, alle Materialien zu erfassen und zu bearbeiten. Eine Studentin hat sich intensiver mit den Materialien auseinandergesetzt und hat nach der Nutzung des „Materialkompass“ eine persönliche Bewertung geschrieben, die im Anhang-Ordner A6 vorzufinden ist.

Auswertung der Nachbereitungsseminare

Zwei Nachbereitungsseminare mit ca. 13 Studierenden wurden (am 17.11.2012) besucht und dazu genutzt, Erfahrungen mit dem Projekt ToLe zu reflektieren.

Die vom Projekt erstellten „Leitfragen zur Unterrichtsbeobachtung und -planung (Projekt ToLe)“ mit Anregungen für die Unterrichtsbeobachtung sowie für die Planung einer Unterrichtsstunde zur „gendersensiblen Berufsorientierung“ kamen nicht bei allen Praktikantinnen und Praktikanten an. Es war daher keine Auswertung der Erfahrungen der Studierenden auf geplante Weise möglich. So erfolgte eine spontane retrospektive Bearbeitung des Arbeitsauftrages. Dies bot sich insofern an, da alle Studierenden das Praktikum erst vor kurzem absolviert hatten und noch gut in der Lage waren, die Schule mit den verschiedenen Klassen und Unterrichtseinheiten unter genderthematischen Aspekten zu beurteilen bzw. zu reflektieren. Das Interesse am Thema war sehr groß und wurde ausführlich diskutiert. In den Kurzpräsentationen und auf Plakaten einer Gruppenarbeit wurde ersichtlich, dass die Studierenden während ihres Schulpraktikums und des Nachbereitungsseminars viele Beobachtungen und Erfahrungen zur gendersensiblen Berufsorientierung machen konnten (siehe Anhang-Ordner A3). Es wurden die klassischen Verteilungen in den verschiedenen Schulklassen der Beruflichen Schulen beobachtet. So hatten beispielsweise die Berufsschulklassen des Ausbildungsberufs zum/zur Koch/Köchin, Fleischer/Fleischerin und Bäcker/Bäckerin einen auffällig erhöhten Männeranteil und geringen Frauenanteil, während die Klassen der Ausbildungsberufe zum/zur Bäckereifachverkäufer/Bäckereifachverkäuferin oder zum/zur Hauswirtschaftler/Hauswirtschaftlerin überwiegend durch Schülerinnen besetzt waren. Die Studierenden absolvierten ihre Praktika hauptsächlich in Berufsschulklassen und stellten daher auch fest, dass die Berufsorientierung der Schülerinnen und Schüler häufig schon erfolgt ist und dass die Umsetzung des Projekts ToLe in diesen Klassen zu prüfen ist. Sie diskutierten, ob die Sensibilisierung nicht schon im Kindergartenalter anfangen könnte. Des Weiteren bemerkten einige Studierende, dass der Ansatz des Projekts nicht praxisnah genug sei, da mit einer einzigen Unterrichtseinheit wenig bezweckt werden könne. Sie waren der Meinung, dass das Projekt intensiver an die Schulen herangetragen werden müsse. Gemeinsam mit einem Praktikumsbeauftragten besuchte ein Teil der Studierenden eine Berufliche Schule in Limburg, die derzeit ein praxisorientiertes Projekt (das „Limburger Modell“) durchführt. Schülerinnen und Schüler von Allgemeinbildenden Schulen bekommen dort die Gelegenheit, vielfältige Berufsfelder mit ausgewählte Praxisanteilen kennenzulernen und herauszufinden, für welche der Tätigkeiten persönliches Interesse geweckt werden kann. Die Studierenden hatten daher in

ihrem Praktikumsportfolio die Aufgabe, in einem drei bis fünf Seiten langen Kapitel die Thematik „Gender und Berufsorientierung“ mit dem Limburger Modell zu verknüpfen.

3.3.2 Auswertungen der Praktikumsportfolios

Quantitative Auswertung

Wie in Kapitel 3.2.10 bereits erläutert wurde, erfolgte an erster Stelle der Analyse der Praktikumsportfolios die quantitative Auswertung anhand der Darstellung der Thematik/ des Projektes in den Berichten. Dabei wurde entsprechend des Auswertungskonzeptes/ Leitfadens (siehe Anhang-Ordner A4) zunächst für jede der vier Praktikumsgruppen eine separate Auszählung und dementsprechende prozentuale Ergebnisermittlung nach zehn Kriterien (siehe Tabelle 1 linke Spalte oben), in Anlehnung an gruppeneinheitliche Kapitel der Praktikumsportfolios, durchgeführt. Anschließend wurden die Ergebnisse zusammengerechnet und eine gesamtprozentuale Ergebnisübersicht erstellt. Die Tabelle 1 stellt die Ergebnisse der gesamten quantitativen Auswertung aller vier Gruppen (1P, 2L, 3B und 4G³) dar:

Kriterien nach gruppen-einheitlichen Kapiteln	Personen-anzahl (von 38)	%
1. Vorbereitungsseminar	9	24
<i>(z.B. Bezug zum zweiten ToLe-Workshop für Studierende am 23.05.2012)</i>		
2. Schule		
a) Zusammensetzung der Schülerschaft <i>(wenn überwiegend weiblich)</i>	4	11
b) Zusammensetzung der Lehrerschaft <i>(wenn überwiegend weiblich)</i>	7	18
c) andere themenrelevante Beobachtungen <i>(z.B. Historie der Schule)</i>	1	3
3. Beobachtung ungleicher Geschlechter-zusammensetzung in den Klassen	26	68
4. Hospitationsprotokolle	9	24
5. Eigene Unterrichtsversuche	10	26
<i>(zu Gender bzw. gendersensibler Berufsorientierung)</i>		
6. Essay	8	21
<i>(zu Gender und gendersensible Berufsorientierung/ Gender und Limburger Modell/ andere verwandte Themen z.B. „Frauenquote“)</i>		
7. Nachbereitungsseminar	7	18
<i>(Besuch der Nachbereitungsseminare am 17.11.2012/ Besuch des Limburger Modells durch die Gruppe 3B)</i>		
8. Resümee	3	8
9. Anhang	9	24
<i>(Unterrichtsmaterialien)</i>		
10. Literaturverzeichnis	10	26
<i>(Literatur und Fachliteratur)</i>		

Tabelle 1: Quantitative Ergebnisse aller Praktikumsgruppen

³ Diese Abkürzungen stellen anonymisierte Kürzel für die verschiedenen Praktikumsgruppen dar.

Wie die Ergebnisse deutlich zeigen, haben sich die meisten Studierenden der vier Gruppen während ihrer Hospitationen an den Praktikumsschulen (24%), bei der Planung und Durchführung eigener Unterrichtsversuche (von vier Gruppen führten zehn Personen insgesamt elf Unterrichtseinheiten zur gendersensiblen Berufsorientierung während ihrer Praktikumszeit durch, das entspricht knapp einem Viertel der Studierenden: 26%) sowie bei der Erstellung der Essays (es liegen acht Essays zu den Themen Gender oder gendersensibler Berufsorientierung bzw. ein Essay zu dem verwandten Thema „Frauenquote“ bzw. der Fragestellung „Werden (...) Schülerinnen gegenüber ihren Mitschülern benachteiligt?“ vor, das entspricht 21%) in ihren Praktikumsportfolios mit der Thematik der gendersensiblen Berufsorientierung befasst. Dementsprechend haben 26% der Studierenden bestimmte Literatur und Fachliteratur verwendet oder Unterrichtsmaterialien (24%) zur Thematik erstellt, die in ihren Anhängen vorzufinden sind. Des Weiteren nahmen je 24% und 18% der Studierenden Bezug zur gendersensiblen Berufsorientierung in den Kapiteln zu den Vor- und Nachbereitungsseminaren. Besonders häufig wird dabei in den Vorbereitungsseminaren Bezug zum zweiten ToLe-Workshop für Studierende am 23.05.2012 genommen oder Stellung zu den Besuchen der Nachbereitungsseminare am 17.11.2012 bezogen.

Zudem konnten 68% der Studierenden feststellen, dass in den Klassen ihrer Praktikumsschulen eine ungleiche Geschlechterzusammensetzung in den Klassen vorherrscht. Auch innerhalb des Lehrerkollegiums und der Schülerschaft insgesamt konnten einige Studierende beobachten, dass überwiegend weibliche Personen an der Schule, sei es als Lehrende oder Lernende, vertreten sind.

Qualitative Auswertung

Für die folgenden qualitativen Auswertungen wurden zunächst Kategoriensysteme (siehe Anhang-Ordner A4.1/ A4.2) erstellt, mit deren Hilfe bestimmte inhaltliche Aspekte aus den vorliegenden Textmengen herausgefiltert wurden (vgl. Mayring 2010, S. 66ff.) (siehe Kapitel 3.2.10, Schritt 6). Diese bestehen, je nach Art des vorliegenden Datenmaterials (Gesamtportfolio, Essay oder Beschreibung eigener Unterrichtsversuche), jeweils aus einer unterschiedlichen Anzahl an Ober- und Unterkategorien. Im weiteren Verlauf der Ergebnisdarstellung soll eine exemplarische Einsicht gegeben werden. Dafür werden lediglich punktuelle für die Beantwortung der Untersuchungsfragen wesentliche Kategorienauswertungsbeispiele herangeführt. Dabei war es einerseits wichtig zu erkennen, welche Aspekte die Studierenden häufig benannt haben, andererseits aber auch Abweichungen und Besonderheiten zu erfassen. Die Auswertung erfolgte immer mit Blick auf die Zielvorstellung der qualitativen Forschung, die

Wirklichkeit anhand der subjektiven Sichtweise der Studierenden abzubilden. Durch die Auswertung der Portfolios lassen sich besonders gut individuelle Beobachtungen und Empfindungen ableiten, wodurch vor allem persönliche Bedeutungsinhalte veranschaulicht werden sollen. (vgl. Mayring 2002, S. 66f., Hussy u.a. 2010, S. 213)

Nach der Bearbeitung des Datenmaterials mit Hilfe der Categoriesysteme bzw. der Ablaufmodelle, wird das extrahierte Textmaterial pro Kategorie bzw. Unterkategorie für die Ergebnisdarstellung inhaltlich zusammengefasst (Mayring 2010, S. 98). Nach den Kriterien der qualitativen Inhaltsanalyse, gemäß Mayring (2010), wurden die Textstellen demzufolge in die Oberkategorien bzw. Unterkategorien geordnet. Die ausführlichen Auswertungstabellen befinden sich im Anhang-Ordner A4.1/ A4.2. Die im Folgenden ausgewählten Zitate der Studierenden lassen sich im Anhang-Ordner A4.1.1 bis A4.1.3 in den vollständigen Kodierungslisten nachlesen.

a) Auswertung aller Themen

Das Categoriesystem für die Auswertung aller Themen besteht aus den folgenden zehn Oberkategorien: *Schule: Zusammensetzung der Schüler- und Lehrerschaft, Vorbereitungsseminar, Hospitationsprotokolle, Unterrichtsversuche, Essay, Nachbereitungsseminar, Resümee, Anhang, Literaturverzeichnis und Literatur*, die sich im Wesentlichen in Anlehnung an die Gliederungsvorgabe der Studierenden zum Schreiben der Berichte ableiten und aus denen insgesamt 14 Unterkategorien hervorgehen (siehe Anhang-Ordner A4.1/ A4.2). Die Oberkategorien selbst enthalten dabei keine zugeordneten Textpassagen. Sie dienen der inhaltlichen Strukturierung der Auswertung und geben den roten Faden vor. Von den vier Praktikumsgruppen haben sich alle 38 Studierenden mit der Thematik Gender bzw. der gendersensiblen Berufsorientierung in ihren Portfolios beschäftigt.

1 Schule: Zusammensetzung der Schüler- und der Lehrerschaft: Was die Zusammensetzung der Schülerschaft und die Geschlechterverteilung in den einzelnen Klassen an den Schulen anbelangt, stellten die Studierenden fest, dass der Großteil der Schulen, vor allem in den Vollzeitschulklassen, von Schülerinnen besucht wurde, wohingegen in den Teilzeitklassen eher mehr Schüler anzutreffen waren. Dieser Beobachtung liegen auch statistische Zahlenwerte zugrunde (siehe Kapitel 2.2.1). Dennoch wurde auch angemerkt, dass Ausnahmen sprichwörtlich die Regel bilden, wie eine Studentin bemerkte: „*Zunächst hatte ich erwartet, dass aufgrund der Unterrichtsangebote hauptsächlich Mädchen an der KKS [Käthe-Kollwitz-Schule Wetzlar] vertreten sein werden, stattdessen sind in den einzelnen Klassen mehr junge Männer als vermutet.*“. Was die Zusammensetzung der Lehrerschaft angeht, erfuhren die

Studierenden, dass die Mehrheit des Kollegiums an den Praktikumsschulen weiblich ist: *„Die Geschlechterverteilung der Schülerschaft zeigt sich im Lehrerkollegium ganz ähnlich. Von den 102 Lehrkräften sind 72 weiblich und 30 männlich.“*. Zudem wurde die Zusammensetzung, der an den Schulen tätigen Personen, von einer Studentin mit dem historischen Hintergrund bzw. Leitbild der Schule z.B. mit der Namensgebung der Schule (hier die Aliceschule in Gießen) in Zusammenhang gebracht: *„Alice (...) zeichnete sich durch ein damals unüblich liberales und für eine Frau politisch engagiertes Leben aus, (...)“*.

2 Vorbereitungsseminar: In den Portfoliokapiteln, in denen die Studierenden ihre Erfahrungen, die sie im Rahmen der Vorbereitungsseminare sammelten und schilderten, wurde häufig Bezug zum ToLe-Workshop für Studierende in den Schulpraktischen Studien vom 23.05.2012 genommen. Wie bereits in Kapitel 3.3.1 beschrieben wurde, kritisierten die Studierenden in diesem Zusammenhang vor allem das zu knappe Zeitfenster der Veranstaltung: *„Jedoch waren sich alle Studenten nach der Veranstaltung einig, dass der Zeitrahmen für die Informationsfülle der Veranstaltung viel zu gering war und dadurch einiges auf der Strecke blieb.“*

3 Hospitationsprotokolle: Auch in ihren Hospitationsstunden fiel den Studierenden die ungleiche Geschlechterverteilung vor allem in Klassen der Voll- und Teilzeit auf. Die Beobachtungen wurden teilweise auch vom zuständigen Lehrpersonal bestätigt. Wie sich ein Student an ein Gespräch mit einer Lehrkraft einer Teilzeitberufsschulklasse für die Ausbildung zum/zur Fleischer/in erinnerte: *„Er erzählt mir (..), dass (...) es nur Jungs [in der Klasse] seien. In seiner Laufbahn hat er lediglich zwei Mädchen zu Fleischerinnen ausgebildet.“*. Innerhalb der Klassen beobachten die Praktikanten/-innen überdies genderspezifische Unterschiede bezüglich des Herkunfts- bzw. des sozialkulturellen Hintergrunds. So fiel einer Studentin in einer Klasse mit einem hohen Migrationsanteil auf, *„(...) dass Schüler und Schülerinnen nicht deutscher Herkunft, speziell die männlichen Schüler, an einer spezifischen Geschlechterrolle festhalten. Für einige gilt nach wie vor, dass die Frau hinter den Herd gehört und das Putzen zu übernehmen hat. Dadurch degradieren sie die weiblichen Schüler in ihre vorbestimmte Rolle.“*. Eine Andere bemerkte beim Hospitieren, wie die zuständige Lehrkraft gendersensibel eine Sportstunde gestaltete. Ihr war es wichtig, dass *„die Schüler, in erster Linie Jungen, (..) lernen [sollen] zu verlieren, auch gegen Mädchen. [Denn] gerade in den Kulturen, in denen Frauen keine wertschätzende Rolle haben, wird dies als große Niederlage (..) seitens der Jungen erlebt.“*. Auch was das Verhalten der Lehrkräfte gegenüber den Geschlechtern im Unterricht anbelangt, konnten die Studierenden Beobachtungen anstellen.

Auch wenn einerseits bemerkt wurde, „(...) dass es für die meisten Lehrkräfte keinen Unterschied darstellt, welches Geschlecht sie unterrichten. (...) [und sie] besonders in der Fachpraxis [z.B. im Nähkurs] (...) ihre Schüler [motivieren] auch Dinge auszuprobieren, welche in der Regel dem anderen Geschlecht vorbehalten sind.“, konnte andererseits eine Praktikantin beobachten, wie „[sich] Frau Bosch (...) den Schülerinnen gegenüber teilweise sehr mütterlich [verhält].“ Eine andere Studentin merkte in diesem Zusammenhang auch an, dass teilweise doch ein typisches Rollendenken vorliegt und schildert aus ein Gespräch mit einem Lehrer: „Auf Rückfrage erklärte er mir, dass die „harten Jungs“ ja bald ausgelernet haben (...).“. Was das Verhalten unter den Geschlechtern in den Klassen angeht, konnten einige Praktikanten/-innen beobachten, dass vor allem die Sitzordnungen stark geschlechtlich segmentiert zu charakterisieren sind und sich beispielsweise der kleinere Geschlechterpart in einer Klasse (wie z.B. bei Klassen, in denen nur ein Schüler vorkommt) zurückzieht und sich aus dem Miteinander raushält. In Unterhaltungen zwischen Schüler/-innen und Studierenden, konnten Einzelfallbeispiele erfasst werden, in denen z.B. ein Junge zufrieden von seiner Erzieherausbildung berichtete, die er – trotz genderbedingte Vorurteile – sehr gern absolviert. Solche Erfahrungen motivierten die Studierenden, ein/e gute/r geschlechtersensible/r Ratgeber/in bei der Unterstützung der Berufsorientierung ihrer zukünftigen Schüler/-innen zu sein. So erklärt eine Praktikantin: „Es bekräftigte mich noch einmal in meinem Vorhaben, den Schülern und Schülerinnen auch andere Berufschancen zu eröffnen und sie darin zu unterstützen. [Denn] in der Regel ist die Geschlechterrolle an gesellschaftliche Bedingungen und Moralvorstellungen gebunden und verhindert somit die freien Entfaltungsmöglichkeiten der Menschen.“.

4 Unterrichtsversuche: Sowohl in den Hospitationsstunden, als auch in den Betrachtungen über die Personenzusammensetzung der gesamten Schule, trafen die Studierenden auf heterogene Lerngruppen hinsichtlich des Geschlechts, so auch in den Klassen, in denen sie ihre eigenen Unterrichtsversuche durchführten. Sie beschrieben in ihren Bedingungsanalysen der Lehrgruppen beispielsweise, dass „ die Klasse 10 Ho 10 Hw aus 24 Schülerinnen [besteht]. Es (..) eine reine Mädchenklasse [ist]“ und dass, „[sich] die Grundstufe der Klasse 10 FLFV (...) aus acht Fleischern und drei Fleischereifachverkäufern im Lebensmittelhandwerk zusammen[setzt]. [Und deshalb] ein besonderes Merkmal dieser Klasse (..) die geschlechtliche Homogenität [ist], da sie nur aus jungen Männern besteht.“.

5 Essay: siehe c) Auswertung der Essays.

6 Nachbereitungsseminar: In den Nachbereitungsseminaren berichteten die Studierenden vor allem von den Einheiten, bei denen die Thematik nach dem Praktikum nochmals reflektiert wurde. Wie in Kapitel 3.3.1 bereits erwähnt, kamen die vom Projekt erstellten „Leitfragen zur Unterrichtsbeobachtung und -planung (Projekt ToLe)“ nicht bei allen Praktikantinnen und Praktikanten an. Deshalb merkte ein Studierender in seinem Portfolio bei der Reflexion des Nachbereitungsseminars kritisch an, dass *„uns (...) leider nicht berichtet [wurde], dass wir den Genderaspekt mit in das Portfolio aufnehmen sollten.“* Dennoch konnte sich vor allem die Seminargruppe 3B mit einem positiven Beispiel der gendersensiblen Berufsorientierung, dem „Limburger Modell“, auseinandersetzen. Ein Student erläuterte dazu: *„Um uns mit dem Thema Gender ausführlicher zu beschäftigen, besuchten wir an einem unserer Nachbereitungstermine die Friedrich-Dessauer-Schule in Limburg.“* (siehe auch c) Auswertung der Essays)

7 Resümee: In ihren Resümees über die gesamte Praktikumszeit stellten die Studierenden abschließend erneut fest, dass die ungleiche Geschlechterverteilung in den einzelnen Klassen und der Personalzusammensetzung an Beruflichen Schulen im Vergleich zu Allgemeinbildenden Schulen besonders auffällig ist. Außerdem erschien folgender Genderaspekt wichtig: *„In den ersten beiden Hospitationswochen erfuhr ich (...) des Öfteren, [dass der Beruf des/der Lehrers/in] v.a. unter den Frauen, als sehr stressig bezeichnet wurde. Als Grund wurde hier durchweg genannt, dass sie im Vergleich zu Männern einen viel anspruchsvolleren Tagesablauf hätten, da sie sich nach der Arbeit zu Hause um den Haushalt und das Familienleben kümmern müssen. Deshalb gibt es wahrscheinlich in Deutschland viel häufiger Frauen, die an Burnout erkranken als Männer.“*

8 Anhang: Bei der Sichtung der Anhänge der Studierenden, die eine Unterrichtsstunde bzw. eine Unterrichtseinheit über gendersensible Berufsorientierung gehalten haben, wurde deutlich, dass der Großteil mit Unterrichtsmaterialien gearbeitet hat, die in der ToLe-Materialsammlung dafür zur Verfügung gestellt wurden. Neben diesen Unterlagen wurde auch eine eigene Recherche und Zusammenstellung von Ideen und Anregungen für die Unterrichtsvorbereitung und -durchführung betrieben.

9 Literaturverzeichnis: Bei der Prüfung der Literaturverzeichnisse wurde ersichtlich, dass die Fachliteraturempfehlungen des ToLe-Projekts bei der Behandlung der Genderthematik in den Berichten überwiegend Anwendung fanden. Ergänzend zu der einschlägigen Fachliteratur wurde alltagsnah passendes Material gesichtet – beispielsweise hat sich eine Studierende mit

einem Tageszeitungsartikel⁴ ganz individuell der Thematik angenähert und ihn als Aufhänger für ihre Essayausarbeitung verwendet (siehe c) Auswertung der Essays.

10 Literatur: Dieser Kategorie wurden Hinweise der Studierenden hinsichtlich der Literatur- und Materialrecherche zugeordnet. So wie die Textpassage einer Studentin, die den Nutzen einer Materialsammlung für angehende Lehrkräfte hervorhob: *„Mir fällt es besonders schwer, einen Unterricht zu planen, wenn keine Materialien zur Verfügung stehen. Im Studium wird zu wenig darauf geachtet, dass werdende Lehrkräfte Materialkompässe benötigen, um Unterrichtsstunden planen zu können. Daher wäre es schön, wenn man sich in der Universität noch mehr mit Lerninhalten und der Materialbeschaffung auseinandersetzen könnte. Die Zeit, die man zur Materialbeschaffung braucht, kann bei der Unterrichtsvorbereitung somit kürzer ausfallen.“*

b) Auswertung der Unterrichtsversuche

Das Categoriesystem der Auswertung der Unterrichtsversuche besteht aus den vier Oberkategorien: *Rahmenbedingungen, Sachanalyse, didaktisch/ methodische Analyse* und *Reflexion*, die aus der Gliederungsvorgabe der Kapitel, in denen die eigenen Unterrichtsversuche beschrieben wurden, hervorgehen (siehe Kapitel 3.2.10, Schritt 8). Aus ihnen wurden weitere 22 Unterkategorien gebildet, die die Auswertung spezifischer und einfacher gestalten sollten. Die Oberkategorien selbst enthalten dabei keine kodierte Textpassagen. Von insgesamt vier Praktikumsgruppen wurden in zwei Praktikumsgruppen (Gruppe 2L und 3B) keine Unterrichtseinheiten zur gendersensiblen Berufsorientierung gehalten, während in den zwei anderen Gruppen (Gruppe 1P und 4G) insgesamt elf Unterrichtseinheiten von zehn verschiedenen Studierenden mit Bezug zum Anliegen des Projekts ToLe durchgeführt wurden.

1 Rahmenbedingungen: Diese Oberkategorie umfasst die Bedingungsanalysen der verschiedenen Unterrichtsversuche sowie die Analysen der Lerngruppen. So wurden z.B. die Zeit, der Ort, das Fach/ Thema oder auch Klasse bzw.- Schulform einer gendersensiblen Unterrichtseinheit herausgefiltert. Viele Studierende absolvierten ihre Unterrichtseinheit im *„Fach Arbeitslehre“*, einige aber auch in Fächern wie Deutsch oder Politik und Wirtschaft. Eingebunden wurden die Inhalte mit den Unterrichtsthemenbezeichnungen *„Gleichstellung“*, *„Berufsfelder kennenlernen“*, *„Typisch Jungen, typisch Mädchen“* oder auch *„gendergerechte Berufsorientierung“*.

⁴ Frankfurter Allgemeine Zeitung (FAZ) (2013): Christdemokraten streiten über DER, DIE, DAS liebe Gott. Im Internet unter: <http://www.faz.net/aktuell/politik/inland/kristina-schroeder-christdemokraten-streiten-ueber-der-die-das-liebe-gott-12001377.html> (Stand: 03.01.2013).

2 Sachanalyse: Die Sachanalyse des Unterrichtsgegenstandes gliedert sich vor allem in inhaltliche Definitionen sowie Inhalte zur Berufsorientierung und Genderthematik. Des Weiteren werden Begriffe wie Gender, Doing-Gender und Undoing-Gender, Genderkompetenz sowie Gendermainstreaming definiert. Die Studierenden setzten sich wissenschaftlich mit der Thematik des Projekts auseinander, um sich ein genderspezifisches Grundwissen anzueignen und stellten z.B. fest, dass *„nach allgemeiner Literaturauffassung (..) die Berufswahl auch heute noch sehr stark geschlechtsspezifisch [verläuft]. Da noch immer in „Frauen-“ und „Männerberufen“ gedacht wird.“ oder dass „(...) es (..) noch heute der Fall [ist], dass junge Menschen Berufe wählen, die typisch für ihr Geschlecht erscheinen, sodass Geschlechtsrollen weiterhin als natürlich wahrgenommen werden [und] (...) es im Rahmen der Berufsorientierung besonders wichtig geworden [ist], dass man Jugendlichen die Option aufweist, in eine berufliche Richtung zu gehen, die nicht gerade durch ihr Geschlecht vorgegeben ist.“*. Die Begriffe „Gender“ und „Genderproblematik“ werden als ein *„aktuelles, hoch brisantes Thema, [das] besonders in der Berufsvorbereitung [Verwendung finden sollte]“* eingestuft. Ein/e Studierende/r kommt in der Sachanalyse zu dem Schluss, dass in jedem Fall *„die eigene Wahrnehmung (...) analysiert und reflektiert werden [muss], um genderkompetent zu handeln.“*. Wie in Kapitel bereits 2.1 beschrieben wurde, wird einer anderen Studierenden bewusst, dass *„Frauen (...) heutzutage auch Karriere machen [können]. (...) während zum Beispiel Männer schlechte Abschlüsse haben und somit auch schwerer in die Arbeitswelt zu integrieren sind.“*

3 Didaktisch/ methodische Analyse: Die Oberkategorie der didaktisch-methodischen Analyse beinhaltet die Unterkategorien zur Einordnung des Unterrichts wie z.B. Erläuterungen zum Niveau der Lernenden, die Lernziele sowie didaktisch-methodischen Überlegungen. Eine Studierende berichtet, dass sie in zwei Schritten vorgegangen ist, um die Thematik an die Lernenden heranzutragen: *„In der vergangen Stunde erarbeiteten die Schülerinnen und Schüler gemeinsam mit mir typische Eigenschaften von Jungen und Mädchen. [...] In der hier vorliegenden Stunde werden sich die Schülerinnen und Schüler mit „typischen, geschlechtsspezifischen“ Berufen auseinandersetzen und diese pantomimisch darstellen.“*. Ziele der Unterrichtsstunden sollen *„eine Sensibilisierung der Schülerinnen und Schüler bezüglich ihrer Berufswahl“* oder auch ein *„[vernünftiger] und [respektvoller] Umgang der Geschlechter untereinander“* sein. Die Vermittlung von Kompetenzen, *„die die Jugendlichen befähigen, aktiv und bewusst an der kritisch- konstruktiven Gestaltung der Arbeits- und Lebenswelt teilzunehmen und ein berufliches Selbstkonzept zu entwickeln“* stehen im Vordergrund. Vor allem Schülerinnen sollen *„die Nachteile spezieller Frauenberufe bezüglich fehlender Weiterbil-*

dungsmöglichkeiten und geringerem Gehalt [erkennen].“. Der geplante Unterrichtsverlauf setzt sich entweder so zusammen, dass Schüler/-innen *„erst [informiert] und dann über eigene Erfahrungen [erfragt werden]“* oder so, dass eigene Erfahrungen im Vorfeld gesammelt werden, indem sich die Schülerinnen und Schüler z.B. *„mit Rollenklischees auseinander setzen [, um zu] sehen[,] welche Rollenbilder über das eigene und das andere Geschlecht bestehen.“*

4 Reflexion: Die Reflexion der Praktikanten/-innen konzentrierte sich auf den Unterrichtsverlauf, die Bewertungen der Unterrichtsstunde aus Sicht der Schülerschaft, Lehrerschaft und der Studierenden, das Fazit sowie wesentliche Lernerträge und Verbesserungsvorschläge. Es wird in mehreren Ausführungen deutlich, dass *„sofort ein großes Interesse bei den Schülerinnen und Schülern geweckt [wurde].“* Sie *„waren stets bereit mitzuarbeiten und hatten Spaß an der Stunde“*. *„Man konnte sehen, dass ich mit der Themenwahl ihre Interessen getroffen habe und somit eines meiner Ziele für mein Praktikum erreicht habe – die Lernenden sollen sich in meinen Unterrichtsstunden wiederfinden können.“* Eine Studentin reflektierte: *„Als schön empfand ich es, dass sich die Schülerinnen und Schüler am Ende in einer regen Diskussion befanden, die sie darüber nachdenken lies, ob sie sich vorstellen könnten als Junge Erzieher, oder als Mädchen Maurerin zu werden.“* Es tauchten aber auch einige überraschende Reaktionen von Schüler/-innen auf, die die Praktikanten aus der Fassung brachten, wie z.B. durch *„(...) die Aussage eines Schülers, welcher den Beruf Prostituierte als typisch weiblich einstufte“*.

Weiterhin erläuterten Studierende von der Reaktion der Lernenden, dass *„[vor allem] Mädchen begannen ganz offensichtlich [über die gendersensible Berufsorientierung] nachzudenken.“* *„Sie sprachen folgende Bereiche an: niedrigere Gehälter von Frauen, Kinderbetreuung als „Frauensache“ [und] weil sie die Kinder bekommen [auch die] Ablehnung von alleinerziehenden und/oder jungen Müttern (z.B. bei Bewerbungsgesprächen).“* *„Die Jungen beklagten, dass es ihnen sehr schwer gefallen sei, Fähigkeiten und Stärken eines typischen Frauenberufes aufzuschreiben. Ihnen seien nur Stichworte zum Thema Kommunikation eingefallen. Obwohl einige Mütter der Jungen als Erzieherinnen oder in kaufmännischen Berufen angestellt sind, konnten sie sich wenig in die Berufswelt der Frauen hineinversetzen. Den Mädchen erging es nicht anders. Die meisten haben einen Vater, der in einem handwerklichen Beruf arbeitet.“* Der Großteil der Unterrichtsstunden wurde von den Lehrkräften positiv bewertet. *„[Meine Mentorin] lobte mich für diese Unterrichtsstunde, da sie ihre Schülerinnen und Schüler bisher selten so aktiv in einer Stunde erlebt hatte.“* Negativ fiel einer Lehrkraft

auf, dass eine *„Praktikantin (...) Berufe [zwar] nach Geschlecht [behandelt, aber dabei] (...) fast ausschließlich die männliche Sprachform [verwendet]“*. In dem Fazit eines Studierenden wird ersichtlich, dass oft nicht eindeutig zu erfassen ist, ob Lernende wirklich immer erreicht werden und sich Lerninhalte einprägen. Er berichtet: *„Am Ende der Stunde fragte ich die Lernenden noch einmal, was sie von der (...) Kategorisierung von männlich/ weiblich halten und die Klasse kam gemeinsam zu der Meinung, dass diese „voll bescheuert“ sei und man das machen solle, worauf man Lust hat. Damit war das Stundenziel für mich erreicht, auch wenn ich mich dennoch Frage, inwiefern sich tatsächlich die Überzeugung der Lernenden änderte oder ob sie mich und meine intentionale Absicht schlichtweg durchschaut haben.“*. Als Anregung zur Optimierung von gendersensiblen Unterricht stellte ein Studierender fest, dass *„die Lernenden die korrekten Begriffe verwenden [müssen] und diese gegebenenfalls [korrigiert werden sollen]“*. Als Beispiel führte er an: *„So nannte ein Schüler zum Beispiel den Beruf „Putzfrau“, den ich zur „Reinigungsfachkraft“ hätte verbessern müssen.“*

c) Auswertung der Essays

Das Categoriesystem der Auswertung der Essays besteht aus den acht Oberkategorien: *Allgemeines, Betrachtungs- und Herangehensweise, Berufsorientierung, Persönliche Eindrücke (pro- und retrospektiv), Erfahrungen im Praktikum, Eindrücke/ Einstellungen Anderer, ToLe und andere Genderthemen*, aus denen 45 Unterkategorien gebildet wurden. Die Kategorien leiten sich aus den inhaltlichen Fragestellungen, die sich die Studierenden bei der Bearbeitung der Essays stellten, ab (siehe Kapitel 3.2.10, Schritt 8). Die Oberkategorien selbst enthalten, bis auf eine Ausnahme, keine kodierten Textpassagen. Von insgesamt vier Praktikumsgruppen wurden in zwei Praktikumsgruppen (Gruppe 1P und 3B) acht Essays zur gendersensiblen Berufsorientierung und ein Essay zu dem inhaltlich verwandten Thema „Frauenquote“ sowie der Fragestellung „Werden auch Schülerinnen gegenüber ihren Mitschülern benachteiligt?“ geschrieben.

1 Allgemeines: Die Oberkategorie Allgemeines beinhaltet, wie auch die Sachanalyse einiger Unterrichtsversuche, inhaltliche Definitionen zu Gender, Doing-Gender und Undoing-Gender sowie Gendermainstreaming und soll aus diesem Grund im Folgenden nicht genauer betrachtet werden. Die Studierenden schildern in diesem Kapitel weiterhin Fakten zur Historie und Ausgangslage der Genderthematik. Ihnen wird bewusst, dass *„um die aktuell heiß diskutierte Situation der festgefahrenen Rollenbilder verstehen zu können, (...) zunächst in die Vergangenheit [geblickt werden muss]. Die Gender-Problematik ist kein Produkt des 20. Jahrhunderts, vielmehr war die Menschheit bereits viel länger davon überzeugt, dass ihre Bestim-*

mung und entsprechend auch ihre Stellung (privat sowie beruflich) gottgegeben [sind]. (...) Als die Menschen erkannten, dass sie ihre Lebensverhältnisse selbst gestalten und (...) beliebig verändern können, waren sie damit noch lange nicht aus ihren geschlechtsstereotypen Berufsbildern gelöst.“ „Seit den 1990er-Jahren setzt sich die Auffassung, dass wir Menschen selbst die Unterschiede zwischen den Geschlechtern herstellen zunehmend durch.“

2 Betrachtungs- und Herangehensweise: Die Oberkategorieder Betrachtungs- und Herangehensweise beinhaltet Erläuterungen, wie sich der/die Praktikant/in das Thema erarbeitet hat. Eine beispielhafte Vorgehensweise wird wie folgt zusammengefasst: *„In meinem Essay möchte ich die Problematik bezüglich vermeintlich klassischer Rollenbilder für den beruflichen Bereich und damit auch für Berufsschulen erläutern. (...) Ich werde an einigen Stellen etwas überspitzte Darstellungen nutzen, um die Brisanz des Themas zu verdeutlichen. Zudem möchte ich auf einige empirische Daten eingehen und in meinem Fazit erklären, warum ich dieses Thema für meinen beruflichen Werdegang als relevant empfinde.“* Ein/e Student/in wählt ein Beispiel aus ihren Lebensalltag und nimmt zu einem aktuellen Zeitungsartikel Bezug, der sie zum Nachdenken angeregt hat.

Insbesondere die Praktikumsvorbereitung wurde als erste Konfrontation mit der Genderthematik verknüpft. So schildert ein/e weitere/r Student/in: *„Im Rahmen der Praktikumsvorbereitung wurde unsere Seminargruppe eingeladen an einem Projektnachmittag unter dem Motto „Tobias in die Kita und Lena in die Werkstatt?“ (ToLe) teilzunehmen, um dort etwas über gendersensible Berufsorientierung von Schüler/-innen zu erfahren. Wir hörten einen Vortrag über die Problemlage geschlechtsbezogener Ungleichheiten in der Phase der Berufsorientierung und sollten anschließend ein Unterrichtskonzept entwickeln, in welchem wir auf ebendiese Probleme eingehen und dem entgegenwirken [sollten]. (...) Leider muss ich aber sagen, dass wir zum Zeitpunkt des Projekttages noch nicht so weit waren, als dass wir ein eigenes und dazu auch noch ein auf Gender spezialisiertes Unterrichtskonzept hätten erstellen können. Wenn ich an diesen Nachmittag zurück denke, herrscht noch immer eine Menge Chaos in Form von einer enormen Informationsflut gepaart mit einer noch größeren Flut an zu verwendenden Materialien in meinem Kopf. Aus diesem Grund bin ich sehr dankbar, dass [der Seminarleiter] sich während der Vorbereitung eine Alternative überlegt hat, die uns doch noch sensibilisiert für gendersensible Berufsorientierung. Im Rahmen des Nachbereitungseminars sind wir dazu nach Limburg gefahren und haben uns das Limburger Modell angeschaut.“*

3 Berufsorientierung: Die Oberkategorie „Berufsorientierung“ des Auswertungssystems (s. Anhang-Ordner A4.1/A4.2) gliedert sich in eine allgemeine und eine spezielle Berufsorientierung sowie in eine gendersensible Berufsorientierung. In der Unterkategorie der allgemeinen Berufsorientierung werden aktuelle Situationen zur Berufsorientierung an Schulen aufgezeigt und z.B. erläutert an wem oder was sich Jugendliche orientieren, um berufliche Entscheidungen zu fällen. Ein/e Studierende/r legt demnach dar: *„Jugendliche orientieren sich an ihrer Umwelt. Bei einer Befragung zur Wahl der Ausbildung, gaben 48% der Befragten an, sich an Freunden zu orientieren. (Azubister 2009) Die Gleichaltrigen spielen eine große Rolle.“*

Die Unterkategorie der speziellen Berufsorientierung konzentriert sich auf die Beschreibung des Limburger Modells, wie in Kapitel 3.3.1 dargestellt. So umschreibt ein/e Studierende/r, das Limburger Modell als ein Beispiel für *„eine Kooperation zur vertieften Berufsorientierung zwischen Allgemeinbildenden und Beruflichen Schulen“*, in dem *„SuS(..) die Chance [bekommen,] praxisorientiert Berufsfelder kennenzulernen und eigene Kompetenzen zu erfahren. Dies führt zu einer realistischen Selbsteinschätzung und baut unter Umständen Unsicherheiten und Ängste ab. Es wird versucht, Fehlentscheidungen bezüglich des Ausbildungswunsches seitens der SuS zu vermeiden und eine gezielte Berufswahlentscheidung zu erreichen.“*

Es werden einige positive Eindrücke geschildert: *„Dieses Projekt hat mir sehr gut gefallen. Denn ich denke ein Schulpraktikum in der 8. oder 9. Klasse ist zu wenig. (...) Dadurch dass im Limburger Modell, die SuS gleich vier Berufsfelder durchlaufen, bekommen sie einen viel besseren Überblick, was ihnen liegt oder eben nicht. Das Limburger Modell durchläuft gerade die zweite Runde und die Betriebe in der Umgebung reagieren bereits positiv auf die Projekte.“* Als problematisch wird die Finanzierung des Projekts gesehen, *„da die Schulen keinerlei Förderungen erhalten. Bisher ist das so geregelt, dass die abgebenden Schulen für die anfallenden Personalkosten, die aufnehmenden Schulen dagegen für die entstehenden Materialkosten aufkommen. Auch erhalten die Lehrer keine zusätzlichen Lehrstunden, sondern müssen sich diese Zeit von anderer Stelle abzwacken.“* So sind *„auch die Kosten seitens der Eltern (..) nicht gering. [Sie] müssen (..)selbst dafür Sorge tragen, dass ihre Kinder die Schule erreichen – sprich die Anfahrtkosten zahlen. Hier besteht Handlungsbedarf durch den Träger.“* Nichtsdestotrotz *„den Schulen ist dieses Projekt die Mühen und Kosten (..) Wert und [sie] nehmen die Hürden gern auf sich, um den Schülern einen guten Einblick und Einstieg in die Berufswelt zu geben.“*

In der Unterkategorie der gendersensiblen Berufsorientierung kombinierten die Studierenden die Genderthematik mit der allgemeinen Berufsorientierung, beispielsweise mit der Feststellung, dass z.B. *„Berufsbilder (...) geschlechtsneutral vermittelt werden [müssen], ohne Wertung und mit der klaren Maßgabe, Jugendliche für „geschlechtsuntypische“ Berufe zu begeistern.“* Mit Bezug zum Projekt ToLe kommt ein/e Studierende/r zu dem Schluss: *„Es geht nicht darum, Männer in den Kindergarten und Frauen in die Werkstatt zu zwingen, aber jeder sollte doch die Möglichkeit haben, sich ein realistisches Bild sowohl von „Frauenberufen“ als auch von „Männerberufen“ machen zu können.“* Des Weiteren werden Erfahrungen und Beobachtungen erläutert wie z.B. dass, *„viele Berufswünsche (...) unterdrückt [bleiben], und (...) nicht ausprobiert [werden], weil sie ja nichts für einen sind. Weil ein Mädchen doch nicht in der Werkstatt arbeitet und sich die Nägel abbricht und weil ein Junge nicht mit Kindern umgehen kann und deshalb auch nicht in den Kindergarten gehört. Natürlich bin ich absolut nicht dieser Meinung, aber wie meine Beobachtungen und Befragungen zeigten, gibt es genug Personen, die genau dieser Meinung sind und sie ihren Kindern oder Freunden unbewusst aufzwingen.“*

Es wird daher auch festgestellt, dass *„besonders Lehrerinnen und Lehrer sowie Personen, die berufs- und ausbildungsberatend tätig sind, (...) sich der Frage stellen [müssen], ob sie geschlechtsneutral berufsberatend wirken können und ihren Horizont dementsprechend erweitern.“* In diesem Zusammenhang erklärt eine Studentin: *„(...) so beschäftigte mich das Thema doch ganz speziell. Besonders, da ich als angehende Lehrerin in meinem späteren Berufsalltag mit SuS konfrontiert sein werde, die noch keine genaue Vorstellung eines möglichen Ausbildungsberufes haben.“* Außerdem wird erneut eine Beziehung zum Limburger Modell hergestellt, denn auch dort *„tut sich für die SuS die Chance auf, die Gendergrenzen der 10 Berufsfelder zu durchbrechen. Mädchen haben die Möglichkeit in der Werkstatt ihre Feinmotorik unter Beweis zu stellen und Jungs können im Bereich der Körperpflege ihren Sinn für Mode und Stil entdecken.“* So wird beispielsweise ein Mädchen beschrieben, *„das sich hervorragend in der Elektriker Klasse schlug. Sie war aus Zufall dort gelandet und hatte sehr viel Freude an der Arbeit. Sie wollte sogar ihr Schulpraktikum in diesem Bereich belegen. Hätte sie den Beruf nicht durch das Projekt [Limburger Modell] kennen gelernt, dann wüsste sie nicht, dass es ihr sehr gut liegt und auch Spaß macht.“* Praktikantinnen und Praktikanten diskutierten mit Lehrkräften der Limburger Schulen auch intensiv darüber, *„wie man Jungs für vermeintliche Frauenberufe begeistern könnte. Und anders herum, wie man es schaffen kann, Mädchen für vermeintliche Männerberufe zu begeistern. Ein Vorschlag war, die Schüler nicht frei aus allen zehn Projekten wählen zu lassen, sondern diese vorher in die beiden*

vermutlich geschlechterspezifischen Berufsgruppen zu kategorisieren. Die Idee dabei ist, dass sich die Schüler [für] zwei [Projekte] aus der einen und zwei aus der anderen Gruppe entscheiden müssen. In den Augen der beiden Lehrer wäre das aber ein zu starker Eingriff in die freie Wahl der Projekte.“.

4 Persönliche Eindrücke (pro- und retrospektiv): An dieser Stelle werden persönliche Eindrücke vor und nach der Durchführung des Schulpraktikums geschildert. So behauptet ein/e Studierende/r vor dem Praktikum, dass „die meisten von uns (..) viele Berufe in Frauen- und Männerberufe [einteilen]“ und gesteht sich ein: „so geht es auch mir. Nicht weil ich denke es muss so sein, sondern eher weil ich es so kennengelernt habe.“. Nach dem Praktikum erklärt sie bzw. er, dass sich „(..) dieses Denken bestätigt [hat].“.

5 Erfahrungen im Praktikum: Ergänzend zu der vierten Oberkategorie wurde in der fünften über Erfahrungen während des Praktikums berichtet. Die Praktikantinnen und Praktikanten haben vor allem durch die vorbereiteten Leitfragen den Schwerpunkt der Beobachtungen auf die Geschlechterverteilung, die Unterrichtsfächerwahl der Geschlechter sowie das Verhalten der Lehrkräfte gegenüber den Geschlechtern gelegt. So wurde in den Essays z.B. beschrieben, „dass sich Frauen eher im Bereich der gesundheitlichen und pflegerischen Tätigkeiten bewegen, wohingegen Männer eher technische Berufe anstreben“ oder dass „in den Klassen der Bäcker- und Bäckereifachverkäuferinnen, (...) eine klassische Geschlechterverteilung festzustellen ist. In den drei Ausbildungsjahren sind alle Bäckereifachverkäuferinnen weiblich und alle Bäcker, bis auf eine Ausnahme, männlich.“. Auch „bei der Wahl von Leistungs- oder Wahlkursen sind (...) typische geschlechterspezifische Verteilungsmuster ins Auge gefallen. Während die naturwissenschaftlichen Fächer Mathematik, Chemie und Physik als auch Informatik vermehrt von männlichen Schülern gewählt werden, liegt die Wahl der weiblichen Schülerinnen bei den Sprachen (Deutsch, Englisch, Französisch, Spanisch, Italienisch u.a.), Kunst, darstellendes Spiel/Theater und der Naturwissenschaft Biologie.“. Weiterhin konnte in den Essays kein differenziertes Verhalten der Lehrkräfte gegenüber den Geschlechtern festgestellt werden.

6 Eindrücke/ Einstellungen Anderer: An dieser Stelle der Auswertung wurden Eindrücke und Einstellungen Anderer zur gendersensiblen Berufsorientierung von den Studierenden im Praktikum gesammelt. Einerseits wurden Lehrkräfte zur Notwendigkeit der Thematik befragt und andererseits die Lernenden, ob sie beispielsweise zufrieden mit ihrer Berufswahlentscheidung sind. Die Fragen wurden anschließend teilweise unter genderspezifischer Herangehensweise genauer betrachtet. So erhielt eine Studierende in einem Gespräch mit einigen

Lehrkräften an ihrer Praktikumsschule die Antwort, „(...), dass diese Unterteilung in männliche und weibliche Berufe zunehmend zu einem Problem wird.“. In Gesprächen mit Schülerinnen der vollzeitschulischen Klassen im Bereich Ernährung, Gesundheit und Soziales, hörte eine Studierende auf ihre Frage, was sie sich für ihre berufliche Karriere vorstellten „(...) von den Mädchen häufig Antworten wie, „Was soll ich denn sonst machen?!“ oder „Ich musste was machen, sonst hätte das Amt nicht mehr bezahlt!“. In diesem Zusammenhang erläuterte sie weiter: „Ich fand nur sehr selten SuS, die aus voller Überzeugung den Bildungsweg Vollzeitschule eingeschlagen hatten.“ Meistens dominierte die Vermutung, dass „...das einem schon irgendwie liegen wird“ und diese (..)stammt nahezu vollständig von den weiblichen Befragten. [Sie] (...) wurde vielen allerdings auferlegt. Sei es eine Freundin, die den Bildungsweg schon vorher eingeschlagen hat oder auch die Eltern, bei denen schon die Mutter Krankenpflegerin ist.“.

7 ToLe: In dieser Kategorie berichteten die Praktikanten/-innen von ihren Erfahrungen mit dem Projekt ToLe. Eine Studierende formulierte beispielsweise die Zielsetzung des Projekts, die sie im Rahmen des Workshops für Studierende am 23.05.2012 kennenlernte: „Diese Fortbildung erhielten wir, um auf das Gender-Thema aufmerksam zu werden und um in unserem Praktikum Situationen mit der „Gender-Brille“ beleuchten zu können.“. Wieder eine andere Praktikantin hielt fest, dass sie durch das Projekt überhaupt erst vertieften Zugang zu der Genderthematik bekam. Allerdings wurde in einer Unterkategorie auch ein kritischer Blick auf ToLe geworfen: „[Ich] sehe (..) den Handlungsbedarf nicht an der Berufsschule, da sich die Auszubildenden zu diesem Zeitpunkt schon in eine berufliche Richtung orientiert haben. Lediglich für Schülerinnen und Schüler des Übergangssystems oder des beruflichen Gymnasiums wäre die Gender-Thematik (..) interessant.“.

8 andere Genderthemen: Neben der Thematik der gendersensiblen Berufsorientierung beschäftigte sich eine Studierende in ihrem Essay außerdem mit der Themenstellung der Frauenquote sowie mit der Frage, ob Schülerinnen im Schul- und Unterrichtsalltag gegenüber ihren Mitschülern benachteiligt werden. Zur Frauenquote führte sie zunächst deren Definition, Hintergrund sowie Ziele und Funktionen an, um dann abschließend das Pro und Contra der Quotenregelung bei der Besetzung von Gremien und Stellen zu erarbeiten. In der zweiten Arbeit versucht die Studentin die Frage „Werden Schülerinnen gegenüber ihren Mitschülern benachteiligt?“ in einer eigenen kleinen Mikrostudie zu beantworten. Dabei kommt sie mit Hilfe theoretischer Überlegungen und Erfahrungen aus ihrem Schulpraktikum zu der Erkenntnis, dass Schülerinnen im Unterrichtsgeschehen (beispielsweise bei mündlicher Mitar-

beit) häufiger zu Wort kommen als ihre Mitschüler, da sie generell mehr Leistungsbereitschaft der Schule und dem Unterricht gegenüber zeigen würden, als ihr männlichen Kameraden: *„Grundsätzlich haben Mädchen überwiegend mehr Interesse an Schule, Bildung und guten Noten. Der Lehrer fördert diese Strebsamkeit. (...) Doch (..) Jungen [haben] die Schule [weniger] im Kopf. Ihre Aufmerksamkeit widmen sie ihrer Freizeit und ihren Hobbys. Ihr Verhalten, ist mit ein Grund, warum Mädchen im Unterricht den Jungen etwas vorgezogen werden.“*. Gleichzeitig hält sie jedoch auch fest, dass *„[sich] die ganze Diskussion ob (..) Schülerinnen gegenüber Schülern benachteiligt werden (...) stärker [stellt], wenn eine Minderheit in einer Klasse herrscht. Diese kann sowohl, das weibliche, wie auch das männliche Geschlecht betreffen.“*. Sie kommt letztendlich zu dem Fazit, dass ein offenes Gespräch mit der zuständigen Lehrkraft der Schlüssel für mehr Gleichberechtigung im Unterricht sein könnte, denn *„der durchschnittliche Lehrer bemüht sich, in Bezug auf seine Themenauswahl, insofern sie nicht vorgegeben ist, beiden Geschlechtern gerecht zu werden.“*. Und außerdem seien Lehrkräfte schon allein wegen der Rechtsgrundlage dazu auch verpflichtet.

4 Bewertung der Ergebnisse und Diskussion

4.1 Umsetzungsebene

Die Bereitstellung und Durchführung eines Angebots für eine gendersensible Berufsorientierung erfolgte auf allen vier Zielebenen und richtete sich an:

- alle Lehrbeauftragten als Multiplikator/-innen insbesondere durch die Veranstaltung der drei ToLe-Workshops, an denen sie teilnehmen konnten. Aber auch durch die Hospitationen der Unterrichtseinheiten zur gendersensiblen Berufsorientierung der Studierenden und die Durchsicht und Auswertung der Portfolios der Studierenden.
- alle Studierenden für das Lehramt an Beruflichen Schulen (BA-/MA-Studiengänge „Berufliche und Betriebliche Bildung“) und Lehramtsstudierende mit dem Studienfach Arbeitslehre (Haupt-, Real- und Förderschule), die ihre Schulpraktischen Studien im Sommersemester 2012 absolvierten. Sie hatten die Gelegenheit, den zweiten ToLe-Workshop zu besuchen, Materialien des „Materialkompass“ zu nutzen, während des Schulpraktikums genderspezifische Fragen zu beantworten, Beobachtungen zu machen, eigenen Unterricht über gendersensible Berufsorientierung zu halten und sich in einem Nachbereitungsseminar über neu gewonnene Erkenntnisse auszutauschen. Zudem hatten die Studierenden die Aufgabe, ihre Erfahrungen zu der Thematik in einem Portfolio zusammenzufassen, das anschließend ausgewertet werden konnte (siehe Kapitel 3.3.2).
- die Schülerinnen und Schüler, die an Unterrichtseinheiten zur gendersensiblen Berufsorientierung teilnehmen durften und
- die Projektbeteiligten und –interessierten, die die Möglichkeit hatten bzw. haben, den „Materialkompass“ als projektinternen Semesterapparat auch außerhalb des Projekts für Hausarbeiten, Weiterbildungen, andere Seminare, Projekttag etc. zu nutzen.

4.2 Ziel- und Transferebene

Die Ergebnisse dieses Kapitels wurden bereits in gekürzter und ähnlicher Form unter Friese/Küster (2013) und Küster (2013) veröffentlicht. Weitere Publikationen sind in Arbeit.

4.2.1 Sensibilisierung oder: „Das Thema bewegt alle“

Die aktuelle wissenschaftliche und politische Diskussion im Umgang mit Heterogenität, Inklusion, Chancengerechtigkeit und auch Gender Mainstreaming im Schulalltag ist die Offenheit für die Thematik gegeben. Die Studierenden werten die Begriffe wie „Gender“ und „Genderproblematik“, die ihnen zum Teil erst im Rahmen dieses Projekts geläufig wurden,

z.B. als ein „*aktuelles, hoch brisantes Thema, [das] besonders in der Berufsvorbereitung [Verwendung finden sollte]*“ (siehe Kapitel 3.3.2, S. 39). Diese „Sensibilisierung“ zeigte sich in den Workshops und Seminaren insbesondere dann, wenn die Thematik Anregungen zur Auseinandersetzung mit dem eigenen Handeln und zu einer Reflexion der eigenen Lebens- und Arbeitssituation gab. Ein/e Student/in erläuterte nach einer Unterrichtsstunde zur gendersensiblen Berufsorientierung, dass sie bzw. er durch die Durchführung dieser Stunde in jedem Fall bekräftigt wurde, als Lehrkraft vielfältige Berufschancen eröffnen zu müssen (siehe Kapitel 3.3.2, S. 36.). In vielen Portfolios wurde deutlich, dass neben den Studierenden auch die Schülerinnen und Schüler ein großes Interesse gegenüber der Thematik zeigten. Die Studierenden schilderten den Eindruck, die Themenwahl habe die Motivation (insbesondere, die der Mädchen) geweckt (siehe Kapitel 3.3.2, S. 40).

Hierbei zeigt sich die hohe Bedeutung der Reflexionsebene (vgl. Wensierski/ Schützler/ Schütt 2005, S. 16). Horstkemper resümiert dazu: „Handlungswirksam wird das Wissen über Geschlechterverhältnisse nur vor dem Hintergrund der reflexiven Auseinandersetzung mit der eigenen Geschlechterrolle und den normativen Vorstellungen über Geschlechterdemokratie am eigenen Arbeitsplatz Schule“ (Horstkemper 2013, S. 41). Auch Studierenden wird dieser Aspekt innerhalb des Projektes bewusst. Ein/e Studierende/r kommt in der Sachanalyse des eigenen Unterrichtsversuchs zu dem Schluss, dass in jedem Fall „*die eigene Wahrnehmung (...) analysiert und reflektiert werden [muss], um genderkompetent zu handeln.*“ (siehe Kapitel 3.3.2, S. 39). Trotzdem stellt sich ein/e Studierende/r nach der Durchführung einer Unterrichtsstunde zur gendersensiblen Berufsorientierung auch die reflektierende Frage, „*inwiefern sich tatsächlich die Überzeugung der Lernenden änderte oder ob sie mich und meine intentionale Absicht schlichtweg durchschaut haben.*“ (siehe Kapitel 3.3.2).

Dadurch wird unverkennbar, dass nicht „nur“ ein einmaliger Anstoß, sondern eine intensivere Bearbeitung des Themas über einen längeren Zeitraum notwendig ist. Auch in den Nachbereitungsseminaren merkten einige Studierende an, dass der Ansatz des Projekts nicht praxisnah genug sei, da mit einer einzigen Unterrichtseinheit wenig bezweckt werden könne (siehe Kapitel 3.3.1, S. 31). Diesen Überlegungen trägt das Konzept des Projekts mit der Ansprache über einen längeren Zeitraum mit unterschiedlichen Methoden (Workshops, Seminareinheiten, Unterrichtsstunden, Portfolios mit Reflexionen) Rechnung.

Auch im Resümee von Horstkemper wird darauf hingewiesen, dass Genderkompetenz keinesfalls durch kurzfristige Trainings aufgebaut werden kann, sondern von einer kollektiven, in die Institution Schule eingebundene, Reflexionsarbeit abhängig ist (Horstkemper 2013, S. 41).

4.2.2 Implementierung oder: „Auch das noch“

Die Implementierung von Querschnittsthemen wie Gender (Mainstreaming) oder Nachhaltigkeit, Gesunde Schule etc. erzeugen zunächst eine „Abwehrhaltung“, bedingt durch die Komplexität der Themen und den damit evtl. verbundenen erhöhten Arbeitsaufwand. Zudem sind die Themen in der Regel nicht in die Curricula auf den unterschiedlichen Ebenen eingebunden (vgl. Stadler-Altman 2013, S. 60). So haben die Multiplikatoren an der Universität (Praktikumsbeauftragten) und in der Schule (hier insbesondere die Zielgruppe der Mentoren/-innen in den Schulen) zunächst der Eindruck, ein zusätzliches Thema bearbeiten zu müssen. Auch Studierende erklären, dass sie sich teilweise mit dem Schulpraktikum und dem Einbezug des Projektes überfordert fühlten. Eine Studentin erläutert in diesem Zusammenhang: *„Ich fühlte mich von der Menge an Information etwas erschlagen und denke, dass es nicht nur mir so ging. Ich bin der Meinung, dass zu viel Inhalt in zu wenig Zeit gepackt wurde, was einige Studierende abschreckt, sich auf das Thema [des Projekts] einzulassen.“* (siehe auch Kapitel 3.3.1)

Damit die Implementierung des Themas nicht durch diese Eindrücke einer individuellen Belastung wirkungslos bleibt, kann bzw. sollte der Prozess durch systematische Schulentwicklung unterstützt werden (Horstkemper 2013, S. 41). Auch Driesel-Lange (2013) stellt als ein Ergebnis ihrer Forschung fest, *„dass Berufsorientierung mehr braucht als nur einen Lehrer, der die Jugendlichen (...) begleitet und unterstützt. Die Inhalte müssen (...) insbesondere [von] (E.d.V.) der Schulleitung mitgetragen werden“* (Driesel-Lange 2013, S. 222).

Dieser Ansatz zeigt sich auch im „Limburger Modell“, dem Kooperationsmodell der Limburger allgemeinbildenden und beruflichen Schulen zur Berufsorientierung, das von Studierenden besucht wurde. Eine Seminargruppe, die sich mit der Vorbereitung einer Unterrichtsstunde überfordert fühlte, durfte sich als Alternative das Berufsorientierungsmodell in Limburg anschauen und konnte auch dort viele Eindrücke zu den Themen Berufsorientierung und Gender sammeln. So wurde beobachtet, dass an den Limburger Schulen durch Einbindung von mehreren Lehrkräften Allgemeinbildender Schulen und Berufsschulen sowie der Schulleitung in regelmäßigem Praxisunterricht die Möglichkeit geboten wird, *„(...) die Gendergrenzen der (...) Berufsfelder zu durchbrechen. Mädchen haben die Möglichkeit in der Werkstatt ihre Feinmotorik unter Beweis zu stellen und Jungs können im Bereich der Körperpflege ihren Sinn für Mode und Stil entdecken.“* (siehe Kapitel 3.3.1, S. 43). Ein/e Studierende/r reflektiert: *„[Ich bin] sehr dankbar, dass [der Seminarleiter] sich während der Vorbereitung*

eine Alternative überlegt hat, die uns doch noch sensibilisiert für gendersensible Berufsorientierung.“ (siehe Kapitel 3.3.1, S. 43).

Zu betonen ist die Notwendigkeit, eine systematische Schulentwicklung beim Thema Genderkompetenz mit dem Schwerpunkt in der Lehreraus- und -weiterbildung (Horstkemper 2013, S. 41; Stadler-Altman/ Schein 2013, S. 43f.) zu vermitteln, um die Thematik weiterhin erfolgsversprechend zu implementieren. Hierbei gilt es, in den in Kap. 2.1.3 diskutierten Handlungsfeldern (Entwicklungsaufgabe, individueller und lebensweltlicher Ansatz) die Möglichkeiten der Implementierung zu prüfen. Studierende diskutierten z.B., ob die Sensibilisierung nicht schon im Kindergartenalter anfangen könnte (siehe Kapitel 3.3.1, S. 31). Driesel-Lange weist im Sinne des lebensweltlichen Ansatzes auf die Bedeutung der „Partner“ im Prozess der Berufsorientierung hin (Driesel-Lange 2011, S. 227).

4.2.3 Verstetigung und Transfer oder: „Gendersensible Berufsorientierung für alle?!“

Die Auswertungen des Datenmaterials verdeutlichen, dass die Multiplikatoren/-innen eine entscheidende Rolle für den Transfer zwischen den Akteuren - Lehramtsstudierende sowie Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler in den Schulen - einnehmen. So hat beispielsweise, wie bereits in Kapitel 4.2.2 erläutert, einer der Praktikumsbeauftragten die Thematik in einem Schulprojekt zur Berufsorientierung aufgegriffen und die Studierenden mit einbezogen.

Die berufsbiografische Selbstreflexion erweist sich im Projekt ToLe als „Schlüsselkompetenz“, die es auszugestalten gilt. Dies ist methodisch-didaktisch auf der Wissens- und Handlungsebene für die Studierenden durch die Nutzung des im Projekt aufbereiteten Materials („Materialkompass“) und die frühzeitige Einbindung in die erste „Umsetzung“ beim Schulpraktikum möglich. So kommt ein/e Studierende/r nach den Schulpraktischen Studien zu dem Schluss: *„Es geht nicht darum Männer in den Kindergarten und Frauen in die Werkstatt zu zwingen, aber jeder sollte doch die Möglichkeit haben sich ein realistisches Bild sowohl von „Frauenberufen“ als auch von „Männerberufen“ machen zu können.“*

Auf Ebene der Hochschule wird im Rahmen der Lehramtsausbildung diskutiert, wann und wie die Thematik „Gender“ zu implementieren sei. Die Ergebnisse der Diskussion und Projekte verdeutlichen die Notwendigkeit einer systematischen Einbindung in die Prüfungsordnungen sowie in reguläre Veranstaltungen wie z.B. die Schulpraktischen Studien (vgl. Biermann/ Koch-Priewe 2004, S. 531).

Im Zuge von Gendermainstreaming und Chancengerechtigkeit für alle ist die Thematik der gendersensiblen Berufsorientierung insbesondere als zukunftsfähiges Konzept der Arbeitsleh-

re und deren Didaktik zu verstehen und durch Professionalisierung des pädagogischen Personals umzusetzen (vgl. Friese 2012, S. 66).

5 Zusammenfassung und Empfehlungen

Insgesamt zeigen die Ergebnisse, dass die Implementierung und Verstetigung der Thematik „gendersensible Berufsorientierung“ einen langen Atem braucht und sowohl die unterschiedlichen Zielgruppen in allen Lebens- und Entwicklungsbereichen als auch die Hochschul- und Schulentwicklung betreffen muss.

Die wenigen Untersuchungen zum Angebot der Thematik „Gender in der Lehramtsausbildung“ in der Hochschulausbildung von angehenden Lehrerinnen und Lehrern verdeutlichen einen geringen Anteil an Angeboten, keine systematische Einbindung sowie auch keine Prüfungsrelevanz (vgl. Biermann/ Koch-Priewe 2004, S.531; Friese 2012, S.64; Küster/ Benner 2009; Stadler-Altman/Schein 2013). Die aktuelle Untersuchung von Stadler-Altman und Schein (2013) in ausgewählten Bundesländern konstatiert zwar durchaus Angebote in den unterschiedlichen Phasen der Lehramtsausbildung, jedoch deuten die Autorin und der Autor diese Angebote als eher unsystematisch und punktuell und stellen damit die Wirksamkeit kritisch in Frage (Stadler-Altman/ Schein 2013, S. 60).

An diese Ergebnisse anknüpfend, lassen sich aus dem vorliegenden Bericht folgende Empfehlungen für Maßnahmen ableiten, unterschieden nach Inhalten, Zielgruppen und strukturell-systematischen Einbindungen.

1. Empfehlungen aus den Projekterkenntnissen zu den inhaltlichen Maßnahmen:

- Erweiterung und Vertiefung von sozial-kulturellen Genderaspekten, verbunden mit der Frage von sozialer Benachteiligung bzw. Umgang mit Heterogenität in der Schule, insbesondere Unterstützungsangebote für Migranten und Migrantinnen;
- Differenzierung der Berufsorientierung nach Fachrichtungen bzw. Fächern, d.h. fachdidaktische Aufbereitung der Inhalte, wie z.B. das Thema Grundgesetz – Gleichberechtigung von Männern und Frauen in Deutschland – im allgemeinbildenden Fach „Politik und Wirtschaft“, oder Technikdistanz von Mädchen z.B. in der Fachrichtung Metalltechnik oder der explizite Bezug zum Kerncurriculum Arbeitslehre in Hessen (vgl. auch Friese 2013);
- Entwicklung von (Unterrichts-)Konzepten, um die Thematik im fächerübergreifenden Unterricht als Querschnittsthema einzubauen, damit es nicht als „neues“ Thema verstanden wird.

2. Empfehlungen aus den Projekterkenntnissen zu den Zielgruppen:

Da die Thematik „alle bewegt“ und auch mit persönlicher Betroffenheit verbunden ist, erfordert es besondere methodisch-didaktische Ansätze (reflexionsbiographische Ansätze), die auf die Zielgruppen abgestimmt sein müssen.

a) für Studenten und Studentinnen im Lehramt:

- Thematik der gendersensiblen Berufsorientierung vor allem für das L2-, L3-Lehramt und das Lehramt an beruflichen Schulen (BBB) mit entsprechender und für die Thematik geeigneter Fächerkombination (Deutsch, Politik und Wirtschaft, Arbeitslehre, etc.) ausweiten und in Form von Seminaren an der JLU anbieten.

b) Lehrbeauftragte/ Mentorinnen und Mentoren, die bereits mit der JLU Gießen kooperieren (im Folgenden Kooperationslehrkräfte genannt):

- Weiterbildungsangebote zur gendersensiblen Berufsorientierung (im Rahmen des Projekts *GeBo*) für Kooperationslehrkräfte der allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen, insbesondere für diejenigen an den Schulen, die einen Kooperationsvertrag mit der JLU/ ZfL geschlossen haben;
- Weiterbildungsangebote zur gendersensiblen Berufsorientierung für Lehrkräfte, differenziert nach Schulform und Stufe.

c) Einbindung weiterer Zielgruppen:

- Vorbereitung der Studierenden auf die Arbeit mit Eltern, Entwicklung von öffentlichen Infoveranstaltungen, Lernortkooperation mit Betrieben.

3. Empfehlungen aus den Projekterkenntnissen zu strukturell-systematischen Einbindungen:

- Systematische Festlegung des Themas mit Prüfungsrelevanz in den Modulbeschreibungen der Schulpraktischen Studien für alle Lehramtstypen, als Inhalt der Vor- und Nachbereitungsseminare sowie des benoteten Portfolio-Berichts als Prüfungsleistung;
- Vorbereitung von Projektwochen an allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen zum Thema: „Gendersensible Berufsorientierung“;
- Projektübergreifende Nutzung und Aktualisierung des „Materialkompass“ und des Leitfadens (siehe Kap. 3.2.1 und 3.2.3) zur didaktischen Vermittlung für weitere Workshops, Seminareinheiten, Projekte oder Fortbildungen;
- Verwendung anderer projektinterner Unterlagen für weitere Projekte (z.B. Leitfaden zur Beobachtung der Unterrichtsstunden);

- Prüfung und Einbeziehung der schulischen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen (z.B. Verwaltungsvorschriften als Grundlage für Fort- und Weiterbildungen, z.B. die aktuelle Vorschrift vom Hessischen Kultusministerium (2012) zur Berücksichtigung des Themas (genderspezifische) Berufsorientierung an hessischen allgemeinbildenden Schulen);
- Entwicklung von (standardisierten) Evaluationsmethoden zur Wissens- und Reflexionsebene bei den unterschiedlichen Zielgruppen.

Abschließend ist festzuhalten, dass die Verknüpfung der beiden Themenschwerpunkte - Gender und Berufsorientierung – eine besondere Chance bietet, zwei zukünftig bedeutsame Themen strukturell langfristig in die Lehramtsaus- und -weiterbildung der JLU Gießen zu verankern, unterstützt mit den Worten einer Studentin:

„Es bekräftigte mich noch einmal in meinem Vorhaben, den Schülern und Schülerinnen auch andere Berufschancen zu eröffnen und sie darin zu unterstützen. [Denn] in der Regel ist die Geschlechterrolle an gesellschaftliche Bedingungen und Moralvorstellungen gebunden und verhindert somit die freien Entfaltungsmöglichkeiten der Menschen.“

Die Ergebnisse dieses Projekts verdeutlichen, dass die Implementierung und Verstetigung von Genderkompetenzen in der Lehramtsausbildung und im Schulalltag auf allen Ebenen der Curriculum-, Schulentwicklung und Professionalisierung des pädagogischen Personals umzusetzen ist. Die Gestaltung einer gendersensiblen Berufsorientierung stellt sich als unverzichtbare Zukunftsaufgabe der Lehramtsausbildung dar.

An diese Zukunftsaufgabe knüpft das aktuell durchgeführte Projekt „GeBo“ – Gendersensible Berufsorientierung in der Lehrerfortbildung der JLU Gießen – an, indem ein forschungsrezipierendes Fortbildungsangebot für Lehrkräfte in Hessen in Kooperation mit dem ZfL und der Professur Berufspädagogik/ Arbeitslehre entwickelt und erprobt wird. Das Projekt wird ebenfalls gefördert durch den Ideenwettbewerb im Rahmen des Gleichstellungskonzepts an der JLU Gießen.

Literaturverzeichnis

- Beicht, U./ Walden, G. (2012):** Berufswahl und geschlechterspezifische Unterschiede beim Zugang zu betrieblicher Berufsausbildung. In: Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 108, H. 4, S. 491-509.
- Benner, I./ Galyschew, A. (2012):** Projekt ToLe. Die Konzeption des Leitfadens. Unveröffentlichtes Manuskript.
- BIBB (Hrsg.) (2010a):** Datenreport 2010. Online unter: <http://datenreport.bibb.de/html/4703.htm> und online verfügbar unter: http://datenreport.bibb.de/media2012/schau_a4_4-1.pdf (04.03.2013).
- Bidwell-Steiner, M./ Krammer, S. (Hrsg.) (2010):** (Un) Doing Gender als gelebtes Unterrichtsprinzip. Sprache – Politik – Performanz. Wien: Facultas.
- Biermann, Christine/ Koch-Priewe, Barbara (2004):** Gender in der LehrerInnenbildung und Schulentwicklung. In: Glaser, E./ Klika, D., Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn/OBB: Julius Klinkhardt, S. 523-539.
- Blickhäuser, A./ von Barga, H. (2006):** Mehr Qualität durch Gender-Kompetenz. Ein Wegweiser für Training und Beratung im Gender Mainstreaming. Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.). Königstein/ Taunus: Ulrike Helmer Verlag.
- BMBF (Hrsg.) (2013):** Komm mach Mint. Nationaler Pakt für Frauen in MINT-Berufen. Online verfügbar unter: <http://www.komm-mach-mint.de> (13.04.2013).
- BMFSFJ (Hrsg.) (2012a):** Gender Mainstreaming. Männer und Frauen im Alltag. Online verfügbar unter: <http://www.gender-mainstreaming.net/gm/frauen-und-maenner-im-alltag.did=13474.html> (14.10.2012).
- BMFSFJ (Hrsg.) (2012b):** Erster Gleichstellungsbericht – Neue Wege – Gleiche Chancen. Gleichstellung von Frauen und Männern im Lebensverlauf. 2. Auflage. Bonn, Berlin. S. 235 ff.
- BMFSFJ (Hrsg.) (2011):** Erster Gleichstellungsbericht - Neue Wege - Gleiche Chancen - Gleichstellung von Frauen und Männern im Lebensverlauf, Bonn, Berlin.
- Bredow, A. (2004):** Gender in der Berufsbildung. In: Glaser, E./ Klika, D./ Prengel, A. (Hrsg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn/ Obb. S. 491-502.

- Brutzer, A./ Küster, C. (2011):** Hauswirtschaftliche Berufsbildung im Lebens(ver)lauf – Konsequenzen gesellschaftlicher Bedingungen und individueller Entscheidungen. In: *bwp@Spezial* Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, H. 5. Online verfügbar unter: http://www.bwpat.de/ht2011/ft11/brutzer_kuester_ft11-ht2011.pdf (18.04.2013).
- Budde, J./ Venth, A. (2010):** Genderkompetenz für lebenslanges Lernen. Bildungsprozesse geschlechterorientiert gestalten. Bielefeld.
- Destatis (Statistisches Bundesamt)/ WZB (Wissenschaftszentrum Berlin) (Hrsg.) (2011):** Datenreport 2011. Bonn. Online verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Datenreport/Downloads/Datenreport2011.pdf?__blob=publicationFile (18.04.2013).
- Dilthey, W. (1924):** Gesammelte Schriften. V. Band: Die geistige Welt. Einleitung in die Philosophie des Lebens. Erste Hälfte, Leipzig und Berlin.
- Driesel-Lange, K. (2011):** Berufswahlprozesse von Mädchen und Jungen. Interventionsmöglichkeiten zur Förderung geschlechtsunabhängiger Berufswahl. Berlin.
- Düro, N. (2008):** Lehrerin – Lehrer. Welche Rolle spielt das Geschlecht im Schulalltag? Farmington Hills: Opladen.
- EUBIS (2009):** Modul2: Bausteine zur Entwicklung einer Feedbackkultur. Online verfügbar unter: http://www.eubis-comenius.eu/docs/modul2_DE.pdf (19.08.2013).
- Foster, H. (2001):** Frauen in Männerberufen. In: Gieseke, W.: Handbuch zur Frauenbildung. Opladen, S. 717 -724.
- Friese, M. (2010):** Wandel personenbezogener Dienstleistungsberufe. Arbeitsmarktpolitische Bedarfe und berufspädagogische Ansätze für Qualitäts- und Professionsentwicklung. In: Marzinzik, K./ Nauwerth, A./ Walkenhorst, U. (Hrsg.): Kompetenz und Kooperation im Gesundheits- und Sozialbereich. Münster. S. 47-66.
- Friese, M. (2011):** Berufsvorbereitung. In: Horn, K.-P. et al. (Hrsg.): Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft, Bd. 1, Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, S. 140-141.
- Friese, M. (2012):** Didaktik der Arbeitslehre und Geschlechterforschung. In: Kampshoff, M./ Wiepcke, C. (Hrsg.): Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik. Wiesbaden: Springer/ VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 55-68.
- Friese, M. (2013):** Von der privaten Sorge zum professionalisierten Dienst am Menschen. Eine genderspezifische und berufspädagogische Analyse. In: Berth, F./ Diller, A./ Nürn-

- berg, C./ Rauschenbach, T. (Hrsg.): Gleich und doch nicht gleich. Der Deutsche Qualifikationsrahmen und seine Folgen für frühpädagogische Ausbildungen. München: DJI, S. 131-152.
- Friese, M./ Benner, I. (2011):** Neugestaltung des Faches Arbeitslehre. Förderung von Kompetenzentwicklung und Professionalisierung des pädagogischen Personals. In: Bals, T./Hinrichs, H. (Hrsg.): 16. Hochschultage Berufliche Bildung. Paderborn: EUSL-Verlag, S. 34-43.
- Friese, M./ Benner, I./ Galyschew, A. (2013):** „I am MINT – Mit Azubi-Mentoren zum Beruf“. Projektvorhaben und wissenschaftliche Begleitung. In: Berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie in Betrieb und Schule. Heft 114, EUSL-Verlag Paderborn, S.31-34.
- Friese, M./ Küster, C. (2013):** Tobias in die Kita und Lena in die Werkstatt?! (ToLe). In: Berufsbildung. Zeitschrift für Praxis und Theorie der Berufsbildung in Betrieb und Schule. Berufsbildung für eine nachhaltige Entwicklung, H. 141, EUSL-Verlag Paderborn, S. 36-38.
- Granato, M. (2013):** Berufliche Orientierung und Berufsfindungsprozesse junger Frauen und Männer mit Migrationshintergrund. In: Brüggemann, T./ Rahn, S. (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster/ New York/ München/ Berlin: Waxmann Studium Verlag, S. 145-158.
- GOAB (2010):** Förderprojekt AjuMA - Ausbildung junger Männer mit Migrationshintergrund in der Altenpflegehilfe. Online verfügbar unter: http://www.esf-hessen.de/AjuMA___Ausbildung_junger_Maenner_mit_Migrationshintergrund_in_der_Altenpflegehilfe.esf (13.04.2013).
- Hall, A. (2011):** Gleiche Chancen für Frauen und Männer mit Berufsausbildung? Berufswechsel, unterwertige Erwerbstätigkeit und Niedriglohn in Deutschland. Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung. Bielefeld.
- Hessischen Kultusministerium (2012):** Verwaltungsvorschriften. S. 6-10. Online verfügbar unter: http://www.olov-hessen.de/fileadmin/user_upload/09-Guetesiegel/anmeldung/BO-Erlass_ABl__1_2013.pdf (08.01.2014).
- Hussy, W./ Schreier, M./ Echterhoff, G. (2010):** Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor. Heidelberg: Springer, S. 178 ff.

- Kröll, D. (2010):** "Gender und Mint" - Schlussfolgerungen für Beruf, Unterricht und Studium. Kassel: kasseluniversitypress. Online verfügbar unter: <http://www.uni-kassel.de/upress/online/frei/978-3-89958-974-0.volltext.frei.pdf> (12.07.2012).
- Krüger, D. (Hrsg.) (2011):** Genderkompetenz und Schulwelten. Alte Ungleichheiten – neue Hemmnisse. Wiesbaden.
- Küster, C. (2013):** Gendersensible Berufsorientierung im Berufsfeld Ernährung und Hauswirtschaft – konzeptionelle Überlegungen und erste Ergebnisse aus dem Projekt „ToLe“. In: bwp@ Spezial 6 – Hochschultage Berufliche Bildung 2013, Fachtagung 11, hrsg. v. Kettschau, I./ Stomporowski, S./ Gemballa, K., 1-14. Online: http://www.bwpat.de/ht2013/ft11/kuester_ft11-ht2013.pdf (30.9.2013).
- Küster, C./ Benner, I. (2009):** Wahrnehmung und Umsetzung von Gender-Mainstreaming in den Curricula der Lehramtsausbildung an Hochschulen in Deutschland – eine exemplarische Analyse ausgewählter Standorte mit modularer Ausbildung. Expertise für den Ersten Gleichstellungsbericht der Bundesregierung. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Makarova, E./ Herzog, W. (2013):** Geschlechtersegregation bei der Berufs- und Studienwahl von Jugendlichen. In: Brüggemann, T./ Rahn, S. (Hrsg.): Berufsorientierung. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Münster/ New York/ München/ Berlin: Waxmann Studium Verlag, S. 175-184.
- Mayring, P. (2002):** Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zum qualitativen Denken. 5. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Mayring, P. (2010):** Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11., aktualisierte und überarbeitete Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.
- Oechsle, M./ Knauf, H./ Maschetzke, C. et al. (Hrsg.) (2009):** Abitur und was dann? Berufsorientierung und Lebensplanung junger Frauen und Männer und der Einfluss von Schule und Eltern. Reihe: Geschlecht und Gesellschaft. Band 34. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Puhlmann, A. (2011):** Berufsorientierung junger Frauen im Wandel. Forschungsprojekt 3.4.302 (JFP 2009). Bonn. Online verfügbar unter: https://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/eb_34302.pdf (10.04.2013).
- RWI (Hrsg.) (2008):** Potentiale des Dienstleistungssektors für Wachstum von Bruttowertschöpfung und Beschäftigung. Forschungsvorhaben des Bundesministeriums für Wirt-

schaft und Technologie. Endbericht. Online verfügbar unter: <http://www.bmwi.de/BMWi/Redaktion/PDF/Publikationen/Studien/potenziale-des-dienstleistungssektors-endbericht,property=pdf,bereich=bmwi,sprache=de,rwb=true.pdf> (18.04.2013).

Schambach, G. (2013): Genderworks. Online verfügbar unter: <http://www.genderworks.de> (26.02.2013).

Schlegel-Matthies, K. (2005): Unterrichtsmaterialien. Online verfügbar unter: http://www.evb-online.de/schule_materialien.php (11.05.2012).

SGE (2005): Expertengruppe zur Beurteilung von Unterrichtsmaterialien. Online verfügbar unter: http://www.sge-ssn.ch/media/medialibrary/pdf/400-fuer_schulen/40-beurteilung_von_unterrichtsmaterialien/Beurteilung_von_-Unterrichtsmaterialien_-_Bewertungsraster.pdf (15.5.2012).

Stadler-Altman, U./ Schein, S. (2013): Genderkompetenz als Thema in der Lehreraus- und -weiterbildung. In: Stadler-Altman, U. (Hrsg.): Genderkompetenz in pädagogischer Interaktion. Berlin, Toronto: Opladen, S. 43-81.

Tippelt, R. (2006): Beruf und Lebenslauf. In: Arnold, R./ Lipsmeier, A. (Hrsg.): Handbuch der Berufsbildung. Wiesbaden, S. 95-111.

Verbraucherbildung (2011): Kriterien zur Bewertung von Unterrichtsmaterial für die Verbraucherbildung. Online verfügbar unter: <http://www.verbraucherbildung.de/-bewertungskriterien.html> (14.5.2012).

Wensierski von, H.-J./ Schützler, C./ Schütt, S. (2005): Berufsorientierte Jugendbildung. Grundlagen, empirische Befunde, Konzepte. Weinheim.

Anhang

Hinweis: Der gesamte Anhang befindet sich in Form eines Anhang-Ordners auf einer CD, die der vorliegenden Arbeit angehängt wird.