
EINBLICKE

– STUDENTISCHE BEITRÄGE ZUR EINFÜHRUNG IN DEN GANZTAG –

#13 Geschlechtersensible Arbeit an Ganztagsschulen

Einleitung

„Die gesellschaftliche Bedeutung von Ganztagsschulen bzw. -angeboten in Deutschland ist in den letzten Jahren deutlich angestiegen“ (Kultusministerkonferenz 2018, S. 4). Als Hauptursachen dafür werden neben der hohen Nachfrage bezüglich ganztägiger Angebote zur Kinder- und Jugendbetreuung, auch die Forderung nach einer Optimierung schulischer Lernbedingungen aufgeführt (vgl. ebd.).

Lernen in der Institution Ganztagsschule bedeutet für die Schüler*innen, ganztägig zu lernen, und zwar über den klassisch halbtägigen Unterricht hinaus sind nachmittägliche Angebote inbegriffen. Dahingehend hebt sich die Ganztagsschule „durch verstärkte Bemühungen in der Herstellung gleicher Lernchancen für alle [...] [hervor] und unterstreich[t] darüber hinaus die Wichtigkeit der in der Schule stattfindenden Identitäts- und Sozialisationsprozesse“ (Schenz 2007, S. 22f.). Sie prägt zudem wegen ihres zeitlich umfassenderen Wirkungsbereichs, verglichen mit der Halbtagschule, auch die Interessenentwicklung sowie Freizeitorganisation der Schüler*innen in höherem Maße und hat diesbezüglich auch die Verantwortlichkeit, eine reflektierte Vorstellung bezüglich Geschlechterrollen zu vermitteln und erfahrbar zu machen. Die Umsetzung dieser Verantwortlichkeit erfordert eine gendersensible Gestaltung von Lern- und Freizeitangeboten und zudem die Wahrnehmung geschlechterspezifischer Bedürfnisse und Interessenlagen (vgl. ebd., S. 23f.).

In diesem Zusammenhang soll im vorliegenden Beitrag gezeigt werden, weshalb eine Ausweitung gendersensibler Arbeit an Ganztagsschulen notwendig ist und welche Perspektiven mögliche Ausbaumaßnahmen dieser Arbeit bieten. Hierzu wird zunächst grundlegend die Konstruktion der Geschlechterrollen untersucht und dabei detaillierter auf die soziale Konstruktion von Geschlecht sowie auf geschlechterspezifische Selbstbilder von Mädchen und Jungen eingegangen. Darauf aufbauend wird sich der Frage gewidmet, welche Konzeption von Geschlecht im Kontext Schule existiert und inwieweit diese mit geschlechterspezifischen Leistungserwartungen im Unterricht und in Nachmittagsangeboten in Zusammenhang steht. Von diesem theoretischen Fundament und Befunden ausgehend, soll darauffolgend die Notwendigkeit gendersensibler Arbeit in Ganztagsschulen auf Grundlage des Auftrages der Institution Schule zur Chancengleichheit dargelegt werden. Im Anschluss daran werden konkrete Maßnahmen zum Ausbau der gendersensiblen Arbeit an Ganztagsschulen und deren mögliche Perspektiven diskutiert. Dabei kommt ein besonderes Augenmerk der Professionalisierung von Lehrkräften und der Implementierung geschlechterspezifischer Lern- und Freizeitangebote zu.

Dieser Beitrag ist im Rahmen des Seminars „Ganztagsschule – Kinderverwahranstalt mit Suppenküche?“ entstanden.

Verantwortlicher Dozent:
Christoph Bülau, M.A.

Stand: Dezember 2019

Beitrag verfasst von:

Charleen Kerger

Herausgegeben von:

Christoph Bülau

Satz:

Christoph Bülau

Dr. Sandra Berndt

ISSN 2699-3236

Universität Leipzig

Erziehungswissenschaftliche Fakultät

Schulpädagogik unter besonderer

Berücksichtigung von

Schulentwicklungsforschung

Dittrichring 5-7

D-04109 Leipzig

+49 (0) 341 97-31434

christoph.buelau@uni-leipzig.de

Soziale Konstruktion von Geschlecht

Der Begriff „Geschlecht“ beinhaltet neben biologischen, auch kulturelle, soziale und gesellschaftliche Gegebenheiten, wie z.B. bestimmte körperliche Charakteristika und soziale Verhaltensmerkmale. Diese kulturellen, sozialen sowie gesellschaftlichen Aspekte innerhalb des Begriffes „Geschlecht“ werden unter dem Begriff „Gender“ zusammengefasst. Mit „Sex“ wird dagegen das biologische Geschlecht bezeichnet.

Genumfasst gesellschaftlich konstruierte Geschlechterrollen, die auf einer bestimmten Vorstellung von Weiblichkeit und Männlichkeit basieren (vgl. Albrecht/Wäscher-Göggerle/Lindermayr 2013, S. 21f.). Hierzu gründet Gender „auf der Grundannahme einer Zweigeschlechtlichkeit, die nur zwei Geschlechter zulässt: Frau und Mann“ (ebd., S. 22). Diese Annahme fordert von jedem Individuum ein klares Positionieren zu und Agieren als eines dieser beiden gesellschaftlich definierten Geschlechterkategorien. Sie bildet zudem das Fundament für das Entstehen geschlechtsspezifischer Rollenzuschreibungen und das Praktizieren dieser Rollen, welches „Doing Gender“ genannt wird (vgl. ebd.).

Den Begriff Gender sozial zu konstruieren heißt, ihm einen klaren Bedeutungsinhalt zuzuschreiben und damit auch den Rollen „Frau“ und „Mann“ Rollenbedeutungen zu verleihen, die an bestimmte gesellschaftliche Erwartungen gekoppelt sind (vgl. Rendtorff 2011, S. 47f.). Die soziale Konstruktion dieser Rollenerwartungen wird dann innerhalb des gesellschaftlichen Konsenses auf verschiedenen Ebenen, von der Familie bis hin zu öffentlich-staatlichen Einrichtungen, institutionalisiert und durch die stetige, einvernehmliche Bezugnahme schlussendlich manifestiert. Jedoch sind diese manifestierten Konstruktionen der Geschlechterrollen nicht als absolut und stetig, sondern im Wandel sozial-gesellschaftlicher Gegebenheiten als durchaus flexibel und veränderbar zu begreifen (vgl. ebd., S. 48).

Geschlechterspezifische Selbstbilder

Die Vermittlung sozial konstruierter Geschlechterrollen und dazugehöriger gesellschaftlicher Erwartungen beginnt für ein Kind bereits in der Institution Familie und setzt sich darauffolgend in den Institutionen Kindergarten und Schule fort (vgl. ebd., S. 49f.). In diesem Rahmen findet auch die eigene Entwicklung sowie gesellschaftliche Vermittlung einer „Geschlechtsidentität [...] [statt, die dabei die] stabile Selbstkategorisierung bezüglich des eigenen Geschlechts [...] [, die] Identifizierung mit historisch-kulturellen Bildern von Weiblichkeit und Männlichkeit [...] [sowie die] sexuelle Präferenz [umfasst]“ (Bilden 2001, S. 138). Dieser Prozess ist dabei eng mit der Vermittlung gesellschaftlicher Normvorstellungen, wie z.B. Heterosexualität oder definierten „weiblichen“ und „männlichen“ Charakteristika und Verhaltensweisen, verknüpft (vgl. ebd.). Beispielhaft gibt es folgende gesellschaftliche geschlechtsspezifische bzw. -stereotype „weibliche“ und „männliche“ Normzuschreibungen:

„Zuschreibungen an Mädchen enthalten heute sowohl klassisch konservative Weiblichkeitserwartungen, wie süß, sexy, anschmiegsam, schön und schlank zu sein, als auch moderne Anforderungen, wie stark und cool zu sein, keine Probleme zu haben oder gut gebildet zu sein. Zuschreibungen an Jungen sind immer noch deutlich weniger fortschrittlich und zielen auf Dominanz, Stärke, die Beherrschung der Welt oder zumindest des kleinen Kosmos des eigenen Lebens“ (Wallner 2013, S. 23f.).

Geschlechtsbezogene Normvorstellungen und Zuschreibungen variieren von Kultur zu Kultur und tragen maßgeblich zur Entwicklung des eigenen geschlechterspezifischen Selbstverständnisses bei (vgl. Valtin 2011, S. 105f.).

Diese gesellschaftlich konstruierten Genderzuschreibungen und -stereotype finden sich schlussendlich auch in den geschlechtsspezifischen Selbstbildern der Kinder und Jugendlichen wieder. So lässt sich bezüglich beispielhafter Selbstzuschreibungen von

Mädchen belegen, dass dies vor allem solche sind, „die sich auf Schönheit und modische Attribute beziehen [...]. [Z.B.:] ‚Ich bin gern ein Mädchen, weil ich [...] mich schminken kann‘, ‚weil ich schöne Sachen anziehen kann‘“ (ebd., S. 103). Auch schreiben sich Mädchen zu, besser angepasst zu sein als Jungen, indem sie sich besser und vernünftiger als sie benehmen (vgl. ebd.). Bezüglich beispielhafter Selbstzuschreibungen von Jungen lässt sich aufzeigen, dass sie „sich [...] als das starke Geschlecht [empfinden], das sich [...] durch Stärke und Schnelligkeit [...] [sowie] durch größere Geschicklichkeit und [...] durch Dominanz (Mut, Wildheit) auszeichnet“ (ebd., S.102f.). Dabei ist es für Jungen auch von Bedeutung, sich klar von „typischen“ Eigenschaften und Schwächen der Mädchen abzugrenzen (vgl. ebd., S. 104). Dies zeigt sich in den Aussagen: „‘Weil Mädchen eher Tanzen oder Ballett machen wollen [...]‘ ‚Sie sind Heulsusen‘“ (ebd.). Obwohl diese Haltungen im Jugendalter reflektiert werden können, zeigt sich die Einflussnahme der Zuschreibungen hier, z.B. darin, dass das Selbstbild junger Frauen weniger zufriedenstellend ist und sie im Sinne des Doing Gender oft stereotypischen „weiblichen“ Berufen nachgehen (vgl. König/Wagner/Valtin 2011; zitiert nach Valtin 2011, S. 106).

Konzeption von Geschlecht im Schulkontext

Aufgrund der Tatsache, dass die soziale Konstruktion von Geschlechterrollen auf Basis gesellschaftlicher Einvernehmlichkeit institutionalisiert wird, ist anzunehmen, dass die Institution Schule gerade bestehende Konstruktionen aufrechterhält und nach außen trägt (vgl. Rendtorff 2011, S. 48ff.). Diese Annahme lässt sich wie folgt belegen: Schule hat den Auftrag „die an sie gestellten gesamtgesellschaftlichen Erwartungen zu erfüllen“ (Jäckle 2009, S. 120). Dafür orientiert sie sich gezielt an bestehenden Auffassungen sowie Werthaltungen dieser Gesellschaft und sichert damit ihr Fortexistieren in dieser Art (vgl. ebd.). In diesem Zusammenhang hat Schule konkret

die Aufgabe, „Mädchen und Jungen in die Gesellschaft einzugliedern (Sozialisationsfunktion) [...] [und] damit gesellschaftlich erwünschtes Verhalten zu sichern“ (ebd., S. 158). Deswegen lässt sich schlussfolgern, dass die Institution Schule aktiv am Vermitteln und damit Weiterbestehen gesellschaftlich akzeptierter Geschlechterrollen mitwirkt.

Dabei vertritt die Schule bezüglich der Geschlechterkonzeption im Allgemeinen „die alltagstheoretische binäre Geschlechterordnung“ (ebd., S. 370), die auch dazu führt, dass die Lehrpersonen Schüler*innen anhand geschlechtsspezifischer Normvorstellungen charakterisieren (vgl. ebd., S. 248). Im Klartext: Kinder und Jugendliche werden entweder als Junge oder als Mädchen wahrgenommen und anhand vermeintlich typisch „männlicher“ und „weiblicher“ Eigenschaften beurteilt. Das Wahrnehmen und Vertreten der etablierten Rollenauffassungen führt bei den Lehrkräften gleichzeitig zu geschlechternormkonformen Erwartungshaltungen, deren Nicht-Erfüllungen bemerkt und gegebenenfalls diskutiert werden, wie z.B. bei einem Mädchen, welches sich gegenüber anderen Mitschülerinnen aggressiv verhält und damit eher dem geschlechterantizipierten Verhalten eines Jungen entspricht (vgl. ebd.).

Damit werden zugleich spezifische „Männlichkeits- bzw. Weiblichkeitsanforderungen“ (Schweder 2014) im Schul- und Klassenkontext wirksam, die auf vorherrschenden geschlechtsspezifischen Erwartungen basieren. So wird von Mädchen erwartet, gute Leistungen zu erbringen und dabei jedoch nicht zu überheblich, sondern einfühlsam zu sein sowie sich sozial angemessen zu verhalten. Hier zeigt sich als eine Doing-Gender-Folge dieser Zuschreibungen, dass Mädchen oft sehr selbstkritisch anstatt selbstschätzend sind und sich dafür verantwortlich fühlen, anderen Hilfe anzubieten. Von Jungen wird hingegen gefordert, sich dominanter zu verhalten sowie sportlich und nicht „schwach“ zu sein. Diese Erwartungen manifestieren sich im Doing Gender oft darin, dass Jungen ihre eigenen schuli-

schen Schwächen verbergen, um nicht stigmatisiert zu werden oder als „unterlegen“ zu gelten. Dies führt teilweise auch zu offensiv-aggressivem Verhalten, mit dem Ziel, die eigene Überlegenheit zu sichern (vgl. ebd.).

Gesellschaftliche Geschlechterzuschreibungen und -stereotype werden in der Schule mitunter auch im schulischen Arbeitsmaterial reproduziert. So wurden zum Beispiel in Schulbüchern für Mathematik und Deutsch „Männer [...] häufiger in beruflichen Tätigkeiten und seltener in ihrer Rolle als Vater/Großvater dargestellt, wohingegen Frauen häufiger als Mutter/Großmutter und seltener in einer beruflichen Tätigkeit agierten“ (Moser/Hannover/Becker 2013, S. 88).

Geschlechterspezifische Schulleistungserwartungen

Mit den an Schüler*innen gerichteten Geschlechterrollenerwartungen gehen auch geschlechterspezifische Erwartungen für die Schulleistung einher. Diesbezüglich lässt sich belegen, dass Lehrkräfte im fächerübergreifenden Kontext von Mädchen bessere Schulleistungen erwarten als von Jungen (vgl. Holz-Ebeling 2006, S. 334f.). Bezogen auf fachspezifische Leistungserwartungen ist anzunehmen, dass Lehrkräfte die mathematische Leistung von Mädchen schlechter erwarten als die von Jungen (vgl. Rendtorff 2011, S. 89). Diese geschlechterspezifischen und gesellschaftlich-kulturell

geprägten Leistungserwartungen der Lehrpersonen führen im Hinblick auf die tatsächlichen geschlechterdifferenzen Schulleistungen schlussendlich auch zu ihrer Selbsterfüllung (vgl. ebd.; Ludwig 2007, S. 38).

Dabei lässt sich auf Basis der Ergebnisse des Programme for International Student Assessment (PISA) von 2015 für Deutschland belegen, dass nennenswerte geschlechterspezifische Leistungsdifferenzen vorliegen (vgl. Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung [OECD] 2016, S. 2ff). So wurde festgestellt, dass „die Wahrscheinlichkeit, eine Klasse wiederholt zu haben, [...] bei Jungen höher [ist] als bei Mädchen“ (ebd., S. 8). Dies spricht für die Bestätigung der Annahme, dass Mädchen insgesamt über bessere schulische Leistungen verfügen (vgl. Holz-Ebeling 2006, S. 334f.). Weiterhin erreichten Jungen im mathematischen Bereich bessere Leistungen als Mädchen, was den genannten mathematischen Leistungserwartungen der Lehrkräfte entspricht (vgl. OECD 2016, S. 5; Rendtorff 2011, S. 88). Hierbei liegt die Leistungsdifferenz in Deutschland über dem Durchschnitt anderer OECD-Länder, was auch für eine kulturell bedingte Beeinflussung der geschlechterspezifischen Schulleistungsergebnisse spricht (vgl. OECD 2016, S. 5). Zudem erlangten Jungen im naturwissenschaftlichen Bereich eine bessere Leistung als Mädchen (vgl. ebd., S. 2). Andersherum erzielten die Mädchen bei den Lesefähigkeiten bessere Ergebnisse als die Jungen (vgl. ebd., S. 4).

	Angebotelement	Mädchen	Jungen
Bereich: Lernorientierte Angebote	Hausaufgabenhilfe/ Hausaufgabenbetreuung	25	24
	Fördergruppen/ Förderunterricht	25	26
	Fachbezogene Lernangebote (Zusatz- oder Erweiterungskurse, z.B. in Mathematik, Deutsch, Fremdsprachen, Kunst, Religion)	29	28
Bereich: Freizeitorientierte Angebote	AGs/Kurse/ Fachunabhängige Projekte (Theater-AG, Sport-AG, Computer-AG, Kochkurs usw.)	65	63
	Freizeitangebote (z. B. eine regelmäßige Spielerunde oder wenn du mit Freunden oder Klassenkameraden einfach so auf dem Schulhof oder im Schulhaus spielst)	26	30

Quelle: StEG-Schülerbefragung 2005 (nur Sekundarstufe I), 11.391<N<12.123.

Tabelle 1: Teilnahmequoten für Mädchen und für Jungen an bestimmten Angebotsbereichen, (StEG-Schüler*innenbefragung 2005; zitiert nach Stecher 2007, S. 218).

Art der Angebote (Mehrfachnennungen möglich)	%
Angebote der befragten Schulen	
Arbeitsgemeinschaften/Projekte	100,0
Neigungsgruppen	66,6
Sozialisationsstunden	83,7
Freizeitsport	100,0
Geschlechtsspezifische Angebote an der Schule	
ja	33,3
nein	66,6
Geschlechtsspezifische Nutzung der Angebote	
Nein	33,3
ja, für Mädchen	66,4
ja, für Jungen	50,0
Art der Angebote, die speziell von Mädchen genutzt werden	
Tanz/Gymnastik	49,8
Nähen	16,6
Kochen/Backen	33,3
Walking	16,6
Sport und Spiel	16,6
Art der Angebote, die speziell von Jungen genutzt werden	
Fußball	66,4
Basketball	33,4
Klettern	16,6
Tischtennis	16,6
Handwerken	16,6

Tabelle 2: Teilnahmequoten für geschlechtsspezifische Angebote, (Schenz 2008, S. 29).

Neben geschlechtsspezifischen Leistungserwartungen können als Einflussfaktoren für Leistungsdifferenzen auch die Unterrichtsführung sowie Förderung von Selbststeuerung im familiären sowie vorschulischen Kontext genannt werden (vgl. Rendtorff 2011, S. 89). Zudem ist als Ursache für die schwächeren mathematisch-naturwissenschaftlichen Leistungen der Mädchen zu vermuten, dass sie eher Probleme darin haben, „eigene Lösungswege [...] [zu finden und] eigenständige mathematische Modelle [...] [zu] nutzen“ (Walther/Schwipert/Lankes/Stubbe 2008, S. 43). Bezüglich der schwächeren Leseergebnisse der Jungen ist anzunehmen, dass sie eher Probleme beim „Sich-in-Bezug-Setzen zu einem Textinhalt“ (Rendtorff 2011, S. 92) haben. Eng mit diesen geschlechtsspezifischen Schulleistungsdifferenzen verbunden ist oftmals die Wahl der Oberstufenfächer und

des späteren Studienfachs (vgl. ebd., S. 92f.).

Geschlechtsspezifische Nachmittagsangebote

Über den halbtägigen Unterrichts- bzw. Fächerkontext hinaus spielt auch die geschlechtsspezifische Wahl von Nachmittagsangeboten, insbesondere im Kontext Ganztagschule, eine Rolle. Zunächst lässt sich auf allgemeiner Ebene erkennen, dass „die verschiedenen lern- und freizeitbezogenen Angebotsbereiche [...] von Mädchen und Jungen in vergleichbarem Umfang gewählt werden“ (Stecher 2007, S.223; Tabelle 1).

Damit bestehen keine signifikanten geschlechtsspezifischen Unterschiede im Nutzungsumfang der beiden Bereiche, was hinsichtlich „der größeren Distanz vieler

Jungen zu schulischen Dingen [...] als [ein] gewisse[r] kompensatorische[r] Erfolg der Ganztagschule verbucht“ (ebd.) werden kann. Dies bezieht sich insbesondere auch auf die Nutzung der lernunterstützenden Hausaufgabenhilfe, die Schülerinnen sowie Schüler in demselben Maße anspricht (vgl. ebd.).

Auf einer spezifischeren Ebene bestehen jedoch Nutzungsunterschiede. Hierbei zeigt sich auf Freizeitangebotsebene, dass die Schulleitung oft von „geschlechtsspezifischen Interessen von Jungen und Mädchen [...] [ausgeht, die] den traditionellen Rollenvorstellungen von ‚weiblichen‘ und ‚männlichen‘ Interessen entsprechen“ (Schenz 2008, S. 28). Ebenso stimmt die tatsächliche Angebotsnutzung durch die Schüler*innen mit diesen sozial konstruierten Vorstellungen und damit ihnen vermittelten Geschlechterrollen und -stereotypen überein, wobei die Nutzung in noch ausgeprägterem Umfang die Mädchen betrifft (vgl. ebd., S. 28f.). So gaben laut Befragungsergebnissen die Hälfte der Jungen an, geschlechtsbezogene Angebote zu nutzen. Dabei wurden Mannschaftsballsportarten am meisten gewählt. Unter den Mädchen gaben zwei Drittel an, die entsprechend „weiblichen“ Angebote zu nutzen. Dabei wurden tänzerische Sportarten und Essenszubereitungskurse am häufigsten gewählt (vgl. ebd., S. 29; Tabelle 2).

Anhand dieser Befundlage zeigt sich, dass Mädchen und Jungen durch das Annehmen der entsprechenden Angebote ebenso ihren Beitrag zum Fortbestehen der Geschlechterkonstruktion leisten. Aus diesem Grunde erwächst die Relevanz für den Rahmen „Ganztagschule“, die Schüler*innen in ihrem Bewusstsein über ihre Geschlechtsidentität, aber auch über die soziale Konstruktion von Geschlechterrollen und -stereotypen zu unterstützen (vgl. ebd., S. 30). Hierzu kann die Ganztagschule dank ihres Rahmens „breitere[r] schulische[r] Umsetzungsfelder und Reflexionsflächen“ (ebd.) zentral beitragen.

Auftrag der Institution Schule zur Chancengleichheit

Die Institution Schule ist im Wesentlichen daran beteiligt, binäre Genderkonzeptionen und -normen zu vermitteln, diese auf ihre Schüler*innen und somit wieder nach außen in die Gesellschaft zu projizieren. Gleichzeitig steht sie jedoch in der Verantwortung, diese manifestierten Konzeptionen und -stereotype zu hinterfragen, um verfestigte Annahmen über „Weiblichkeit“ und „Männlichkeit“ zu reflektieren, zu adaptieren und somit neue Gestaltungswege für die Gleichberechtigung von Schüler*innen zu kreieren (vgl. Jäckle 2009, S. 370f.).

Die Verantwortung der Schule, den Schüler*innen Gleichberechtigung und folglich gleiche Bildungschancen zu bieten, ist gesetzlich festgeschrieben:

„Ausgehend vom Handlungsauftrag in Artikel 3 Abs. 2 Satz 2 Grundgesetz (GG) ist das staatliche Schulwesen dem Ziel verpflichtet, die tatsächliche Durchsetzung der Gleichberechtigung von Frauen und Männern zu fördern und aktiv auf die Beseitigung bestehender Nachteile hin zu wirken“ (Kultusministerkonferenz 2016, S. 3).

Hieraus leitet sich als grundlegender Auftrag der Institution Schule ab, Chancengleichheit für Schüler*innen zu gewährleisten und weiter zu fördern, mit dem Ziel, ihnen „gleiche Entwicklungsmöglichkeiten zu bieten und gleiche Qualifikationen zu vermitteln“ (Gleichberechtigung und Vernetzung e.V. 2018).

Für die Sicherstellung dieser Chancengleichheit bildet das Überdenken von bestehenden mentalen Dispositiven bezüglich der Geschlechterkonzeptionen und damit einhergehenden schulstrukturellen Gegebenheiten eine Grundvoraussetzung. Hierfür ist auch die reflexive Überwindung manifester Geschlechtervorstellungen von Bedeutung. Dabei wird diese gegenprozesshafte Überwindung bzw. Aufhebung der bestehenden Konstruktionen und Rollenvorstellungen als „Undoing Gender“ bezeichnet (vgl. Albrecht et al. 2013, S. 22).

Zudem ist auch das Konzept des „Gender Mainstreamings“ eng mit der Sicherung der Chancengleichheit verbunden. Dieses Konzept bezeichnet „eine gleichstellungspolitische Strategie, die daraufhin ausgerichtet ist, sämtliche Entscheidungen in einer Organisation kritisch auf ihre Auswirkungen auf die von geschlechterbezogenen Ungleichheiten unterschiedlich geprägte Lebensrealität von Frauen und Männern zu überprüfen und diesbezüglich bestehende Differenzen abzubauen.“ (Wegrzyn 2014) Zudem ist es für die Umsetzung des Gender Mainstreamings unabdingbar, deutlich definierte Ziele auf institutioneller Ebene zu formulieren und Schulungen für all diejenigen anzubieten, die im Rahmen der Institution Schule Verantwortlichkeiten bei der Umsetzung des Gender Mainstreamings tragen (vgl. Steiner 2013, S. 25f.).

Für die Institution Ganztagschule lassen sich auf Basis des Gender-Mainstreaming-Konzepts konkrete Handlungsbedarfe für den Gleichstellungsprozess der Mädchen und Jungen ableiten. Bezüglich der Arbeit mit Mädchen sind die folgenden Aspekte unbedingt relevant:

„die Auseinandersetzung mit tradierten Geschlechterstereotypen[,] die Erkennung und Bearbeitung der individuellen Problemlagen [...] von Mädchen (z. B. Selbstbewusstseinsentwicklung, [...] soziale und ökonomische Benachteiligungen, Ressourcen) [...] [,] die Stützung von Bildungskarrieren“ (Stecklina/Spies 2008, S. 93).

Bezogen auf die Arbeit mit Jungen besteht ein Handlungsbedarf bei den folgenden Faktoren:

„[die Behandlung] geschlechterdemokratischer Grundsätze [...] [,] die Herstellung der Chancengleichheit von [...] Mädchen und Jungen [...] [,] die sich wandelnden kulturellen Vorstellungen von Männlichkeit [...] [,] die Existenz unterschiedlicher Männlichkeitsbilder und -entwürfe in einer von kultureller Vielfalt geprägten Gesellschaft“ (ebd., S. 94).

Diese geschlechterspezifisch-relevanten Thematiken zur Gleichstellung bzw. Chancengleichheit sollen in verschiedenen

Ganztagsangeboten differenziert thematisiert und praktiziert werden, um Schüler*innen so ein erweitertes, reflektiertes Bewusstsein für die jeweiligen Thematiken zu verschaffen (vgl. ebd., S. 93f.). Gleichzeitig liegt es in der Verantwortung der Ganztagschule, im Sinne der Reflexion von Geschlechterkonstruktionen, die Geschlechter- und Sexualdiversität in einem für Schüler*innen offenen sowie geschützten Rahmen zu thematisieren, um so Formen von Marginalisierung und Gewalt vorzubeugen (vgl. Schweder 2014).

Schließlich sind der Institution Ganztagschule, wegen ihres zeitlich umfassenden Wirkungsbereiches in diversen Lern- und Freizeitarrangements, breitgefächerte Möglichkeiten zur Umsetzung des Auftrages zur Chancengleichheit und Geschlechtergerechtigkeit gegeben (vgl. ebd.).

Professionalisierung der Lehrkräfte

Einer Implementierung gendersensibler Lern- und Freizeitangebote in der Ganztagschule geht ein institutionell und personell vorbereitetes Fundament voraus, das die Förderung von Gendergerechtigkeit als grundlegende Wert- und Zielvorstellung internalisiert hat und zugleich hinsichtlich der tatsächlichen Umsetzung professionell ausgestattet ist. Für diese professionelle Umsetzung ist eine entsprechende Qualifikation von Lehrkräften, die als Begleitungs- und Steuerungspersonen in diesem Prozess agieren, eine Grundbedingung.

Als die fundamentale Voraussetzung für geschlechtergerechtes, professionelles Handeln gilt die Genderkompetenz, welche „die Fähigkeit [meint], Geschlechterdualismen, -stereotype und -hierarchien zu erkennen, um diese Strukturen dann zu hinterfragen“ (Drogand-Strud 2013, S. 33). Dabei verfolgt die Genderkompetenz das Ziel, Mädchen und Jungen gleichermaßen in ihren individuellen Entwicklungsprozessen zu unterstützen und dies losgelöst von Geschlechterstereotypen (vgl. ebd.). Das Hauptanliegen besteht darin, durch differenzierte Selbstreflexion die eigenen Geschlechterkonzeptionen zu hinterfragen

und sich dabei persönlichen Erfahrungen hinsichtlich der Wahrnehmung der eigenen Geschlechterrolle bewusst zu werden (vgl. WKGE 2010, S. 12). Für die Durchführung dieser Selbstreflexion existieren diverse „Übungsmöglichkeiten“ für Lehrkräfte. So können mithilfe dieser Übungen u.a. bestehende Werthaltungen, Rollenerfahrungen der eigenen Schulzeit und unterrichtliche, geschlechterspezifische Reaktionen reflektiert werden (vgl. Albrecht et al. 2013, S. 58ff; Tabelle 3).

Ein wichtiges schulpraktisches Ziel dieser Reflexion ist es, auf Basis eines reflektierten Verständnisses verschiedene Angebote und Strukturen hinsichtlich ihrer Geschlechtergerechtigkeit zu hinterfragen und zu optimieren (vgl. Drogand-Strud 2013, S. 34). Mit Blick auf die Ganztagschule bedeutet dies eine Reflexion und Adaptation der Auswahl sowie der Gestaltung bestehender Lern- und Freizeitangebote für Mädchen und Jungen. Dabei gilt es zu prüfen, inwieweit die Angebote gesellschaftlich-manifestierte Geschlechterstereotype reproduzieren und welche Möglichkeiten bestehen, Räume zur Reflexion von bestehenden Genderstereotypen sowie auch zur Wahrnehmung der eigenen genderspezifischen Interessenlagen zu schaffen.

Im engeren Sinne der Professionalisierung sind folgende Aspekte von Bedeutung: „Teilnahme an Fortbildungen [...] [,] Durchführung genderspezifischer Projekte [...] [und] eines regelmäßigen [internen und externen] Erfahrungsaustausches“ (WKGE 2010, S. 12). Das Anliegen hierbei ist es ebenfalls, bestehende Rollenbilder und ihre schulischen Umsetzungen zu hinterfragen. Als Beispiel für ein Fortbildungsangebot zur Geschlechtergerechtigkeit kann die „Online-Plattform gender_login“ (FUMA Fachstelle Gender NRW 2017) genannt werden. Mithilfe dieser Online-Fortbildung ist es auch Lehrpersonen möglich, sich nach individuellen Bedürfnissen weiterzubilden und durch das Bearbeiten von Aufgaben, bestimmte Qualifikationen bezüglich Gendergerechtigkeit und Diversität zu erhalten (vgl. ebd.). Insgesamt haben Fortbil-

dungen zur Gendersensibilität und -gerechtigkeit bundesweit eine hohe thematische Relevanz für Lehrkräfte, da hierbei neuerlangte Qualifikationen direkt in das tatsächliche Agieren der Lehrperson bei der Gestaltung von Unterricht oder nachmittäglichen Angeboten mit einfließen können. Zudem kann der reguläre Austausch mit anderen Lehrkräften, weiteren pädagogischen Fachkräften sowie außerschulischen Instanzen eine produktive Reflexion der bestehenden Angebotsgestaltung und praktizierten Strategien bewirken. Hierdurch neu erlangte Erkenntnisse gilt es dann mit existierenden Strukturen abzugleichen, um Lern- und Freizeitangebote so geschlechtergerechter zu gestalten (vgl. WKGE 2010, S. 12). Die konkrete geschlechtergerechte Ausgestaltung von Lern- und Freizeitangeboten wird im Folgenden detaillierter beleuchtet.

Lern- und Freizeitangebote für Schüler*innen

Geschlechtergerechte Lern- und Freizeitangebote haben das Ziel, Genderkompetenz bei Schüler*innen auszubilden, die eine Sensibilisierung für und Reflexion von bestehenden Geschlechterrollen sowie einen Handlungswillen zur Veränderung existierender Konstrukte umfassen, mit dem Ziel,

erhöhte Chancengleichheit zu schaffen (vgl. Albrecht et al. 2013, S. 50).

Für gendersensible Lernangebote im Unterricht bedeutet dies, dass Mädchen und Jungen Themen und Materialien begegnen sollen, die sie in gleichem Maße interessieren und Gendergerechtigkeit vermitteln. Auch ist es wichtig, dass Unterrichtsthemen zu einer kritischen Diskussion von Rollenbildern motivieren. Zudem sollte die Offenheit der Schüler*innen für nicht-gendercharakteristische Inhalte geweckt werden (vgl. WKGE 2010, S. 7). Auch ein gendersensibler Sprachgebrauch im Klassenraum trägt zur Vermittlung von und Praktizierung der Geschlechtergerechtigkeit bei. Zusätzlich könnte im Klassenraum eine Feedbackbox eingerichtet werden, in welche Schüler*innen anonym all ihre Wünsche und Hinweise zu Gender-Inhalten abgeben können. Diese Anmerkungen können regelmäßig mit der Klasse ausgewertet werden (vgl. Albrecht et al. 2013, S. 65). Für die Implementierung von Gendergerechtigkeit mit der Klasse im Unterricht existieren ebenso diverse „Übungsmöglichkeiten“. So können mithilfe der Übungen u.a. grundlegend die Genderstereotype der Schüler*innen im Kontext Schule erkannt, hinterfragt und mit der Klasse diskutiert werden (vgl. ebd., S. 72f.). Hierzu eignen sich z.B.

		Mädchen	Jungen
Wer meldet sich zu Wort?			
Wer liefert von sich aus einen Beitrag (ohne direkte Aufforderung)?			
Wen rufe ich auf?	Auswahl aus Aufzeigenden		
	Aufruf		
Wen lobe ich für Leistungen (Arbeitsergebnis)?			
Wen lobe ich für Eigenschaften (Fleiß, Disziplin, ...)?			
Wer unterbricht/fällt ins Wort?			
Wen muss ich ermahnen?			
Wer hilft?			

Tabelle 3: Selbstreflexiver Beobachtungsbogen für Lehrkräfte im Unterricht, (Reidl/Gräfinger 2008; zitiert nach Albrecht et al. 2013, S. 63).

„Fragen zu Gender & Schule

- Werden Mädchen in der Schule bevorzugt?
- Sind Mädchen während des Unterrichts lauter als die Jungen?
- Sind Jungen fleißiger in der Schule?
- Sind Jungen begabter in Sprachen?
- Verstehen Mädchen Mathe besser?
- Passen Jungen in Physik besser auf?
- Sind Mädchen, weil sie mehr reden, besser in Deutsch?
- Besetzen Jungen mehr Räume in Pausen?
- Nehmen Jungen mehr Platz im Pausenhof ein?“ (ebd.)

Weiterhin ist die Berufsorientierung ein für Schüler*innen genderrelevantes Thema, wobei im Rahmen des Unterrichts der Lehrkraft Verantwortung hierfür zukommt. Ihr Hauptanliegen sollte dabei das Ausräumen genderstereotypischer Berufsvorstellungen und die reflexive Auseinandersetzung mit Berufserwartungen im Rahmen individueller Interessen der Schüler*innen sein (vgl. Faulstich-Wieland et al. 2017, S. 111). Eine ganztägige Gelegenheit zur gendersensiblen Berufsorientierung in Kooperation mit außerschulischen Instanzen sind der „Girls' Day“ und „Boys' Day“ sowie die „Klischeefrei“ Initiative zur Berufswahl. Dabei können die Schüler*innen selbstständig diverse und auch nicht-genderstereotypische Berufe erkunden und so ihre bisherigen Präferenzen erweitern (vgl. Kompetenzzentrum Technik-Diversity-Chancengleichheit e.V. 2017). Im Rahmen ganztägiger Angebote, die in der Verantwortung der Schulsozialarbeit liegen, können die Schüler*innen zudem die Gelegenheit haben, auf freiwilliger Basis in ihren beruflichen Möglichkeiten beraten zu werden. Dabei können die Verantwortlichen die Schüler*innen in ihrer Offenheit schulen und ihnen zudem wertungsfreie Feedbacks zu ihren Vorstellungen geben (vgl. Österreichische Kinder- und Jugendvertretung 2013, S. 25).

Beim Gestalten gendersensibler Ganztagsangebote gilt für Schüler*innen die Vermittlung folgender Aspekte als relevant: „ausgewogenes Wissen um eigene Stärken [...] [,] Selbstbewusstsein [...], Individuali-

tät [...], Zivilcourage gegen [...] Diskriminierung“ (Schweder 2014). Hierzu kann unter anderem ein von außerschulischen Instanzen begleitetes „Selbstsicherheitstraining [...], bei [...] [dem an] Defizite[n] im Bereich des Selbstvertrauens“ (Neumann 2002, S. 126) gearbeitet wird, Chancen zur Förderung des Selbstbewusstseins bieten. Dabei gilt eine Kooperation mit der Schulsozialarbeit als entscheidend, da so kreative Impulse für die Gender-Reflexion vermittelt werden können (vgl. Spies 2005, S. 67; Stecklina 2005, S. 83).

Bezüglich der Geschlechterrollenreflexion bei Mädchen können im Rahmen der Schulsozialarbeit u.a. Theaterrollenspiele einen wichtigen Beitrag leisten. Hier können sie einen Perspektivenwechsel vollziehen und sich im Durchleben für sie potenzieller Situationen behaupten (vgl. Howald 2001, S. 305). Eine dieser Situationen könnte z.B. „[e]in Streit mit den Eltern über unterschiedliche Vorstellungen von Partnerschaft/Lebensweise/Arbeit“ (ebd., S. 306) sein. Weitere Mädchenspezifische Angebote könnten das Anliegen haben, ihr Interesse für naturwissenschaftliche bzw. technische Bereiche anzuregen und ihnen dabei Kenntnisse selbstentdeckend zu vermitteln (vgl. Schweder 2014). Hierzu könnten sich Angebote „zum Thema ‚Mädchen und Technik‘ [...] [eignen, bei denen es] [...] um den Abbau von Ängsten im Umgang mit Technik geht“ (Neumann 2002, S. 124). Als ein besonderes Beispiel aus dem naturwissenschaftlich-ökologischen Bereich ist die Bienenzucht-AG zu nennen, in der die Schüler*innen gemeinsam imkern (vgl. Gleichberechtigung und Vernetzung e.V. 2015, S. 18f.).

Bei der Genderrollenreflexion von Jungen gelten besonders die Aspekte als relevant, ihnen „Räume zu eröffnen, [...] [um] die eigenen Gefühle wahrzunehmen [...] [und sie] an Tätigkeiten [...] heranzuführen, die als ‚unmännlich‘ konnotiert sind“ (Stecklina 2005, S. 83). Um einen offenen Gesprächsumgang mit jungenspezifischen Themen zu fördern, bestünde die Möglichkeit, einen Redekreis zu implementieren, um sich dort in einem sicheren Rahmen

Literaturempfehlung:

Weitere Hinweise und Übungen für die Eigenreflexion der Lehrkräfte zum Thema Geschlechtsidentitäten sowie den Unterricht gemeinsam mit Schüler*innen finden Sie in der lesenswerten **Praxis-Mappe „mach es gleich!“**. Diese Lehr- und Lernmappe zum Thema Gender und Schule ist speziell für Arbeit mit Schüler*innen ab 12 Jahren konzipiert.

Sie können sie kostenlos downloaden unter:

www.bodenseekreis.de/fileadmin/01_soziales_gesundheit/frauen/mach-es-gleich-Mappe.pdf



Gender in der Schule

Das **Themenportal Gender und Schule** richtet sich an (angehende) Lehrer*innen, Schüler*innen und Eltern mit dem Ziel, den Blick für Geschlechtergerechtigkeit in der Schule zu schärfen und Wahrnehmungsmuster neu zu gestalten. Sie finden dort Texte und Materialien zum Thema sowie Hinweise für Ganztagsangebote, die Berufsberatung, aber auch komplette Unterrichtseinheiten.

www.genderundschule.de

Spiel „Identitätenlotto“

Die Spielidee: „Wie ist das Leben in einer anderen Identität? Diese Frage führt dich durch das Spiel. Mit deiner neuen, zufällig gezogenen Spielidentität lebst du in Deutschland (Österreich, Schweiz) und durchläufst verschiedene Lebensthemen wie Alltag, Selbstbild und Familie. Neben Alltagsereignissen trifft deine Spielidentität auf Fragen des Lebens. Das Brettspiel für 2-6 Spieler*innen bringt lebhaft Diskussionen und überraschende Erkenntnisse.“ Geeignet ab 15 Jahren.

www.identitaetenlotto.de



über diverse Inhalte und auch Gefühle auszutauschen (vgl. Neumann 2002, S. 125). Um zudem die eigene Körperwahrnehmung zu reflektieren, könnte sich das Angebot der „Körperreisen“ eignen. Ziel ist es hierbei, den eigenen Körper ganz aufmerksam zu perzipieren und darauf aufbauend die persönliche Konzeption von Männlichkeit zu reflektieren (vgl. Stuve 2001, S. 291). Ein weiteres Ganztagsangebot zur Reflexion des bestehenden Männlichkeitskonzeptes und zur Minderung von Gewalt sowie Ängsten könnte darin bestehen, als Pate für ein Kindergartenkind zu agieren und für dieses in einem bestimmten Rahmen Verantwortung zu tragen, z.B. durch das Reparieren von Spielzeugen oder das Vorbereiten von Kindergartenfesten (vgl. Neumann 2002, S. 127). Zuletzt betrachtet es Schweder (2014) als wichtig, das Lesinteresse der Jungen zu fördern. Hierzu stellt das Ganztagsangebot zum Erstellen von Wikipedia-Artikeln ein besonderes Beispiel dar, bei dem die Schüler*innen zusammenarbeiten und dabei ihre Schreib- sowie Lesefähigkeiten schulen, wobei das Hinarbeiten auf das Endprodukt „Artikel“ eine zusätzliche Motivation bedeutet (vgl. Gleichberechtigung und Vernetzung e.V. 2015, S. 16f.).

Fazit und Ausblick

Aus dem vorliegenden Beitrag geht zusammenfassend hervor, dass eine grundlegende Notwendigkeit für die Schulpraxis darin besteht, Schüler*innen zu ermutigen, „auch Interessen und Aktivitäten nachzugehen, die nicht ‚typisch für ihr Geschlecht‘ sind“ (Hannover 2019). Lehrpersonen, Schulleitung, Erzieher*innen und externe Partner, welche als Modellakteur*innen der Institution Schule agieren, sollten dabei stets kritisch reflektieren, ob ihrerseits geschlechterspezifische Erwartungshaltungen gegenüber Schüler*innen existieren (vgl. ebd.). Gleichzeitig ist es notwendig, dass sich eben diese Akteur*innen ihrer eigenen Vorbildrolle bewusstwerden und erfassen, dass sie durch ihr Handeln „entweder Geschlechtsstereotype bestätigen oder aber zeigen, dass man auch in für das eigene

Geschlecht untypischen Domänen kompetent und sozial akzeptiert handeln kann“ (ebd.). Der Terminus „Geschlecht“ ist darüber hinaus stets als ein Spektrum zu begreifen, der sich aus mehr als nur zwei Geschlechtern zwischen den Polen „männlich“ und „weiblich“ konstituiert. Deshalb ist es von großer Relevanz, alle Formen von Geschlechtsidentitäten (neben cis, auch beispielsweise queer*, inter* oder trans*) anzuerkennen, ohne sie dabei lächerlich zu machen oder gar als pathologisch zu erklären. Für die Institution Schule ist es daher essenziell, über die Vielzahl bzw. Vielfalt von Geschlechtsidentitäten zu informieren und zugleich den Geschlechtsidentitäten der Schüler*innen Gehör, Respekt und Anerkennung zu verschaffen. Alle Schüler*innen haben gleichermaßen das Recht darauf, sich in einem Umfeld zu bewegen, welches frei von Diskriminierung und Gewalt jeglicher Art ist. Wichtig ist in diesem Sinne auch, dass alle schulischen Akteure Schüler*innen stets mit Neugier und aufrichtigem Interesse begegnen und dabei einen sicheren bzw. schützendem Kommunikationsraum bereitstellen. Es muss gewährleistet sein, dass die Schüler*innen angstfrei mitteilen können, auf welche Art wie sie angesprochen werden möchten, was genau für sie von Bedeutung ist und welche Bedürfnisse sie haben. Denn schließlich sind es die Schüler*innen, die sich selbst am besten kennen. In diesem Kommunikationsprozess, der teilweise von (pädagogischen) Mitarbeiter*innen und Lehrpersonen als noch „neu“ bzw. „unbekannt“ empfunden wird, können auch mal Fehler passieren. Und das ist nicht schlimm. Denn schlimmer wäre es, weiterhin statisch in einer strikten Zweigeschlechtlichkeit und in Geschlechterrollen-Klischees zu verharren.

Literatur

- Albrecht, C./Wäscher-Göggerle, V./Lindermayr, M. (Hrsg.) (2013): *Mach es gleich! Eine Lehr- und Lernmappe für Theorie und Praxis zum Thema Gender & Schule für die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern ab 12 Jahren*. Bregenz: Verein Amazone. url: https://www.bodenseekreis.de/fileadmin/01_soziales_gesundheit/frauen/mach-es-gleich-Mappe.pdf (Stand: 10.10.2019).
- Bilden, H. (2001): *Die Grenzen von Geschlecht überschreiten*. In Tervooren, A./Hartmann, J./Fritzsche, B./Schmidt, A. (Hrsg.), *Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven*. Wiesbaden: Springer, S. 137-147.
- Drogand-Strud, M. (2013): *Genderkompetenz bei Lehrpersonen – Wissen um Geschlechterverhältnisse und Praxisreflexion*. In Albrecht, C./Wäscher-Göggerle, V./Lindermayr, M. (Hrsg.), *Mach es gleich! Eine Lehr- und Lernmappe für Theorie und Praxis zum Thema Gender & Schule für die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern ab 12 Jahren*. Bregenz: Verein Amazone, S. 33-34. url: https://www.bodenseekreis.de/fileadmin/01_soziales_gesundheit/frauen/mach-es-gleich-Mappe.pdf (Stand: 10.10.2019).
- Faulstich-Wieland, H./Scholand, B./Beer, T./Lucht, A./Wallraf, B. (2017): *Gender-sensible Berufsorientierung – Informationen und Anregungen. Eine Handreichung für Lehrkräfte, Weiterbildner/innen und Berufsberater/innen*. Working Paper Forschungsförderung. 34. Düsseldorf: Hans-Böckler-Stiftung. url: https://www.boeckler.de/pdf/p_fofoe_WP_034_2017.pdf (Stand: 10.10.2019).
- FUMA Fachstelle Gender NRW (2017): *gender_login ist ein Angebot der FUMA Fachstelle Gender NRW*. url: <https://www.gender-login.de/mod/page/view.php?id=434> (Stand: 04.03.2019).
- Gleichberechtigung und Vernetzung e.V. (Hrsg.) (2015): *Lernchancen für Mädchen und Jungen gestalten. Bausteine für eine geschlechtergerechte Schul- und Unterrichtsentwicklung*. url: http://www.genderundschule.de/doc/doc_download.cfm?uuid=5AFAD8F5BF43DD90EF5C803848D8AFE8&&IRACER_AUTO-LINK&& (Stand: 10.10.2019).
- Gleichberechtigung und Vernetzung e.V. (2018): *Lernchancen für Mädchen und Jungen gestalten*. url: http://www.genderundschule.de/in-dex.cfm?uuid=5B7E66E2F31911D6B42D0080AD795D93&and_uuid=6188BBA7F6D4F26F4748C568440234E6 (Stand: 10.10.2019).
- Hannover, B. (2019): *Geschlechtsunterschiede. Lernen Mädchen und Jungen unterschiedlich?* url: <https://deutsches-schulportal.de/stimmen/lernen-maedchen-und-jungen-unterschiedlich/> (Stand: 21.10.2019).
- Holz-Ebeling, F. (2006): *Koedukation*. In: Rost, D. H. (Hrsg.), *Handwörterbuch pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz, S. 333-340.
- Howald, J. (2001): *Ein Mädchen ist ein Mädchen ist kein Mädchen? Mögliche Bedeutungen von "Queer Theory" für die feministische Mädchenbildungsarbeit*. In Tervooren, A./Hartmann, J./Fritzsche, B./Schmidt, A. (Hrsg.), *Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven*. Wiesbaden: Springer, S. 295-309.
- Jäckle, M. (2009). *Schule M(m)acht Geschlechter. Eine Auseinandersetzung mit Schule und Geschlecht unter diskurstheoretischer Perspektive*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kompetenzzentrum Technik-Diversity-Chancengleichheit e.V. (2017): *Gute Argumente für den Boys' Day*. url: <https://www.boys-day.de/Schule-Eltern/Schule/Warum-mitmachen/Gute-Gruende> (Stand: 10.10.2019).
- König, J./Wagner, C./Valtin, R. (2011): *Jugend – Schule – Zukunft. Psychosoziale Bedingungen der Persönlichkeitsentwicklung*. Münster: Waxmann.
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2016): *Leitlinien zur Sicherung der Chancengleichheit durch geschlechtersensible schulische Bildung und Erziehung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.10.2016/Beschluss der Konferenz der Gleichstellungs- und Frauenministerinnen und -minister, -senatorinnen und -senatoren der Länder vom 15./16.06.2016*. url: https://www.kmk.org/fileadmin/Daten/veroeffentlichungen_beschlusse/2016/2016_10_06-Geschlechtersensible-schulische_Bildung.pdf (Stand: 10.10.2019).
- Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2018): *Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland. Statistik 2012 bis 2016*. url: https://www.kmk.org/fileadmin/Daten/pdf/Statistik/Dokumentationen/GTS_2016_Bericht.pdf (Stand: 10.10.2019).
- Ludwig, P. H. (2007): *Pygmalion zwischen Venus und Mars. Geschlechterunterschiede in schulischen Lernleistungen durch Selbsterfüllung von Erwartungen*. In Ludwig, P. H./Ludwig, H. (Hrsg.), *Erwartungen in himmelblau und rosarot. Effekte, Determinanten und Konsequenzen von Geschlechterdifferenzen in der Schule*. Weinheim/München: Juventa, S. 17-59.
- Moser, F./Hannover, B./Becker, J. (2013): *Subtile und direkte Mechanismen der sozialen Konstruktion von Geschlecht in Schulbüchern. Vorstellung eines Kategoriensystems zur Analyse der Geschlechter(un)gerechtigkeit von Texten und Bildern*. In: *GENDER – Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*, 5 (2013) 3, S. 77-93.
- GENDER – Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*. 5 (3), S. 77-93. url: https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/39670/ssoar-gender-2013-3-moser_et_al-Subtile_und_direkte_Mechanismen_der.pdf?sequence=1&isAllowed=y&lnkname=ssoar-gender-2013-3-

- moser_et_al-Subtile_und_direkte_Mechanismen_der.pdf (Stand: 10.10.2019).
- Neumann, H.-P. (2002): Geschlechterbewusste Schule als System von Unterricht, Ganztags, Projekten, Beratung und Erziehung. In Koch-Priewe, B. (Hrsg.), Schulprogramme zur Mädchen- und Jungenförderung. Die geschlechterbewusste Schule. Weinheim/Basel: Beltz, S. 121-130.
- OECD (2016): Programme for International Student Assessment (PISA). PISA 2015 Ergebnisse. Deutschland. url: <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Germany-DEU.pdf> (Stand: 10.10.2019).
- Österreichische Kinder- und Jugendvertretung (Hrsg.) (2013): Toolbox. Handbuch zur Förderung von Gender Mainstreaming in der Kinder- und Jugendarbeit. Ideen und Werkzeug. url: http://www.bjv.at/cms/wp-content/uploads/2014/06/toolbox_gendermainstreaming_bjv.pdf (Stand: 10.10.2019).
- Reidl, S./Gräfinger, E. (2008): Der virtuelle geBo-Koffer. Materialien für die 7. und 8. Schulstufe. St. Pölten/Wien.
- Rendtorff, B. (2011): Bildung der Geschlechter. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schenz, C. (2007): Ganztagschule als „gendered institution“? Lehren und Lernen. 33 (6), S. 22-24.
- Schenz, C. (2008): Ganztagschulen unter genderspezifischen Aspekten mit besonderer Berücksichtigung nachmittäglicher Angebote für Jungen und Mädchen an Ganztagschulen. Ein Zwischenbericht. Zentrum für transdisziplinäre Geschlechterstudien Bulletin. 37, S. 27-30. url: <https://www.gender.hu-berlin.de/de/publikationen/gender-bulletins/bulletin-info/info-37/info37pkt2.pdf> (Stand: 10.10.2019).
- Schweder, S. (2014): Jungen und Mädchen gleichermaßen fördern! Ein Schreibgespräch von www.ganztaegig-lernen.de mit Katharina Debus von Dissens – Institut für Forschung und Bildung e.V. url: https://www.ganztaegig-lernen.de/sites/default/files/2014_Schreibgespr%C3%A4ch_Debus_Dissens.pdf (Stand: 10.10.2019).
- Spies, A. (2005): Mädchen. Ein blinder Fleck mit weit reichenden Folgen? In Spies, A./Stecklina, G. (Hrsg.), Die Ganztagschule – Herausforderungen an Schule und Jugendhilfe. Band 2: Keine Chance ohne Kooperation – Handlungsformen und Institutionelle Bedingungen. Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn, S. 58-71.
- Stecher, L. (2007): Mädchen und Jungen in der Ganztagschule. Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften. 29 (2), S. 209-229. url: https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4187/pdf/SZBW_2007_H2_S209_Stecher_D_A.pdf (Stand: 10.10.2019).
- Stecklina, G. (2005): Jungenarbeit in der Ganztagschule. Ein unbeachtetes Feld. In Spies, A./Stecklina, G. (Hrsg.), Die Ganztagschule – Herausforderungen an Schule und Jugendhilfe. Band 2: Keine Chance ohne Kooperation – Handlungsformen und Institutionelle Bedingungen. Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn, S. 72-85.
- Stecklina, G./Spies, A. (2008): Gender und Koedukation. In Coelen, T./Otto, H.-U. (Hrsg.), Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. Wiesbaden: Springer VS, S. 89-97.
- Steiner, H. (2013): Gleichstellung ist ein Recht! Gender Mainstreaming in Gesetz und Praxis. In Albrecht, C./Wäscher-Göggerle, V./Lindermayr, M. (Hrsg.), Mach es gleich! Eine Lehr- und Lernmappe für Theorie und Praxis zum Thema Gender & Schule für die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern ab 12 Jahren. Bregenz: Verein Amazone, S. 25-26. url: https://www.bodenseekreis.de/fileadmin/01_soziales_gesundheit/frauen/mach-es-gleich-Mappe.pdf (Stand: 10.10.2019).
- Stuve, O. (2001): "Queer Theory" und Jungenarbeit. Versuch einer paradoxen Verbindung. In Tervooren, A./Hartmann, J./Fritzsche, B./Schmidt, A. (Hrsg.), Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven. Wiesbaden: Springer, S. 281-294.
- Valtin, R. (2011): „Warum ich gern ein Mädchen oder ein Junge bin.“ Selbstbilder und Stereotypen von Mädchen und Jungen. Gender und Schule. Konstruktionsprozesse im schulischen Alltag. 37 (22), S. 102-106. url: <https://www.gender.hu-berlin.de/de/publikationen/gender-bulletins/bulletin-texte/texte-37/texte37pkt8.pdf> (Stand: 10.10.2019).
- Wallner, C. (2013): „Alles cool!“ – Rollenverteilung und Rollenbewusstsein. In Albrecht, C./Wäscher-Göggerle, V./Lindermayr, M. (Hrsg.), Mach es gleich! Eine Lehr- und Lernmappe für Theorie und Praxis zum Thema Gender & Schule für die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern ab 12 Jahren. Bregenz: Verein Amazone, S. 23-24. url: https://www.bodenseekreis.de/fileadmin/01_soziales_gesundheit/frauen/mach-es-gleich-Mappe.pdf (Stand: 10.10.2019).
- Walther, G./Schwippert, K./Lankes, E.-M./Stubbe, T. C. (2008): Können Mädchen doch rechnen? Vertiefende Analysen zu Geschlechterdifferenzen im Bereich Mathematik auf Basis der internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung IGLU. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 11 (1), S. 30-46. url: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs11618-008-0002-x.pdf> (Stand: 10.10.2019).
- Wegrzyn, Eva (2014): Gender Mainstreaming. In: Gender Glossar / Gender Glossary (4 Absätze). url: <https://gender-glossar.de/glossar/item/34-gender-mainstreaming> (Stand 06.11.2019).
- Wilhelm-Kraft-Gesamtschule des Ennepe-Ruhr-Kreises (WKGE) (Hrsg.) (2010): Das Gender-Mainstreaming-Konzept der Wilhelm-Kraft-Gesamtschule des EN-Kreises. url: https://wkge-en.de/wkge/wp-content/uploads/WKGE_Gender-Mainstreaming-Konzept.pdf (Stand: 04.03.2019).