



## **Pädagogische Orientierung für eine geschlechtersensible Bildung an Schulen in Nordrhein-Westfalen**





Liebe Leserinnen und Leser,

die Gleichberechtigung der Geschlechter ist ein zentraler Wert unserer Demokratie und fest im Grundgesetz verankert. Es ist eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe, diesen Wert in allen Bereichen unseres Zusammenlebens umzusetzen und nachhaltig zu sichern. Laut „Gender Equality Index“ (2019) des Europäischen Instituts für Gleichstellungsfragen ist dabei noch einiges zu tun: Mit 66,9 von 100 Punkten liegt Deutschland im Mittelfeld der Europäischen Union. Ich wünsche mir, dass wir alle gemeinsam daran arbeiten, die Chancengleichheit der Geschlechter weiter zu fördern und bestehende Benachteiligungen abzubauen.

Der Schule kommt dabei eine wichtige Bedeutung zu. Ihre Aufgabe besteht darin, allen Lernenden unabhängig von ihrem Geschlecht bestmögliche Bildungs- und Zukunftschancen zu bieten. Diese Aufgabe ist nicht immer leicht. Bereits vor Eintritt in die Schule werden junge Menschen mit geschlechterbezogenen Verhaltenserwartungen konfrontiert, die sich einschränkend auf ihre Entwicklung auswirken können. Lehrkräfte und weitere schulische Fachkräfte stehen vor der Herausforderung, Kinder und Jugendliche dabei zu unterstützen, ihre individuellen Potenziale zu entfalten und sich nicht von Geschlechterstereotypen einengen zu lassen. Zusätzlich hat die Schule im Bereich der Gleichstellung eine wichtige demokratiepädagogische Aufgabe: Sie stärkt die Bereitschaft und Fähigkeit der Lernenden, sich langfristig für die Werte der Gleichberechtigung und der selbstbestimmten Lebensgestaltung einzusetzen.

Mit der vorliegenden Pädagogischen Orientierung für eine geschlechtersensible Bildung an Schulen in Nordrhein-Westfalen möchte die Landesregierung Schulen dabei unterstützen, die Gleichstellung der Geschlechter aktiv zu fördern. Hierzu werden Hinweise und Empfehlungen zur Umsetzung von Geschlechtergerechtigkeit in Unterricht und Schulleben gegeben.

Ich wünsche Ihnen eine interessante Lektüre und viele hilfreiche Impulse für eine geschlechtersensible Unterrichts- und Schulentwicklung.

Ihre

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Yvonne Gebauer', written in a cursive style.

**Yvonne Gebauer**

Ministerin für Schule und Bildung  
des Landes Nordrhein-Westfalen



# Inhalt

<b>1. Hintergrund und Ziel der Pädagogischen Orientierung</b>	<b>6</b>
<b>2. Dimensionen des Begriffs Geschlecht</b>	<b>8</b>
<b>3. Ziele und Kompetenzerwartungen geschlechtersensibler Bildung</b>	<b>9</b>
<b>4. Die Schlüsselrolle der Lehrkräfte und weiteren pädagogischen Fachkräfte</b>	<b>12</b>
<b>5. Vorgehensweisen und Strategien geschlechtersensibler Bildung</b>	<b>14</b>
5.1. Implizite Ansätze	14
5.2. Explizite Ansätze	15
<b>6. Impulse für den Unterricht</b>	<b>17</b>
6.1. Berücksichtigung geschlechterbezogener Lernausgangslagen – ohne Verstärkung von Stereotypen	17
6.2. Geschlechterfragen als Unterrichtsinhalt	18
6.3. Unterrichtsmaterial	19
6.4. Classroom Management	20
6.5. Phasenweise Geschlechtertrennung	21
<b>7. Impulse für weitere schulische Handlungsfelder</b>	<b>22</b>
7.1. Außerunterrichtlicher Bereich	22
7.2. Berufliche Orientierung und Lebensplanung	23
7.3. Medienbildung	24
7.4. Gewaltprävention	25
7.5. Sexualerziehung	25
7.6. Elternarbeit	26
<b>8. Impulse für eine geschlechtersensible Schulentwicklung</b>	<b>27</b>
<b>9. Quellenverzeichnis</b>	<b>31</b>
<b>Impressum</b>	<b>35</b>

# 1. Hintergrund und Ziel der Pädagogischen Orientierung

## Gleichstellung als schulische und gesellschaftliche Herausforderung

In den letzten Jahrzehnten wurden im Bereich der Geschlechtergerechtigkeit große Fortschritte erzielt. Durch rechtliche Gleichstellung und eine Weiterentwicklung gesellschaftlicher Rollenbilder stehen die Chancen insgesamt deutlich besser als früher, dass Menschen unabhängig von ihrem Geschlecht ein selbstbestimmtes und gleichberechtigtes Leben führen können und Akzeptanz für vielfältige Lebensentwürfe erfahren. Gleichwohl sind eine tatsächliche Gleichberechtigung der Geschlechter und die Möglichkeit der freien Entfaltung ohne jegliche Einschränkung durch geschlechterbezogene Erwartungen noch immer nicht vollständig erreicht. Auch heutzutage existieren noch Sexismus, Frauenfeindlichkeit sowie Homo- und Transphobie. In einigen Bereichen nehmen diese sogar zu oder gewinnen an gefährlicher Brisanz – häufig in Kombination mit anderen Formen gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit (vgl. z. B. Kaiser 2020). Außerdem lassen sich sowohl in der Schule als auch gesamtgesellschaftlich weiterhin Geschlechterstereotype und geschlechterbezogene Unterschiede feststellen, die eine benachteiligende Wirkung haben können. Beispielsweise wiederholen in Nordrhein-Westfalen mehr Schüler als Schülerinnen eine Schulklasse oder verlassen die Schule ohne Abschluss (vgl. amtliche Statistik des MSB 2020). Auf der anderen Seite entwickeln Mädchen in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern (mit Ausnahme von Biologie) tendenziell immer noch ein geringeres Interesse und Selbstvertrauen als Jungen (vgl. IQB-Bildungstrend 2018, S. 342), obwohl dieser Bereich gute Zukunftschancen bietet. Gesamtgesellschaftlich sind zum Beispiel Einkommensunterschiede zwischen Frauen und Männern (vgl. Statistisches Bundesamt 2019a), eine ungleiche Verteilung von Familien- und Erwerbsarbeit (vgl. ebd. 2019b) sowie Geschlechterunterschiede im Gesundheitsverhalten (vgl. WHO 2019, S. 33) von Bedeutung. In vielen Medien – gerade für junge Menschen – finden sich außerdem auch heutzutage einschränkende, klischeehafte Geschlechterbilder (vgl. Kapitel 7.3).

Die angeführten Beispiele zeigen, dass noch immer viel zu tun ist, um Geschlechtergerechtigkeit in sämtlichen Bereichen des Zusammenlebens zu erreichen und nachhaltig zu festigen. Die Schule leistet mit geschlechtersensibler Bildung einen wichtigen Beitrag dazu.

## Geschlechtersensible Bildung als Auftrag und Chance

Geschlechtersensible Bildung wirkt darauf hin, Benachteiligungen aufgrund des Geschlechts in der Schule zu vermeiden und abzubauen. Außerdem werden Lernende darauf vorbereitet, nach der Schulzeit ein gleichberechtigtes, selbstbestimmtes Leben zu führen und sich für Geschlechtergerechtigkeit einzusetzen. Geschlechtersensible Bildung zielt somit auf die Umsetzung des verbindlichen Auftrags des Grundgesetzes (Art. 3 Abs. 2) und des Schulgesetzes NRW (§ 2 Abs. 7), eine tatsächliche Gleichberechtigung der Geschlechter zu fördern und auf den Abbau bestehender Nachteile hinzuwirken. Diese Verpflichtung wurde von allen Bundesländern durch den Beschluss der „Leitlinien zur Sicherung der Chancengleichheit durch geschlechtersensible schulische Bildung und Erziehung“ der Kultusministerkonferenz (2016) konkretisiert. Wenngleich die Förderung von Geschlechtergerechtigkeit eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe darstellt, kommt der Schule gemäß ihrem Bildungs- und Erziehungsauftrag eine wichtige Rolle zu. Entsprechend diesem Auftrag ist geschlechtersensible Bildung auch ein Merkmal von Schulqualität und bildet sich im Referenzrahmen Schulqualität ab.

### Ziel der Pädagogischen Orientierung

Die vorliegende Pädagogische Orientierung soll den dargestellten rechtlichen Auftrag weiter konkretisieren und Schulen darin unterstützen, Unterricht und Schulleben geschlechtersensibel zu gestalten. Hierzu werden Grundlagen, Ziele und Strategien geschlechtersensibler Bildung erläutert. Außerdem werden Impulse für den Unterricht, für weitere schulische Handlungsfelder sowie für eine geschlechtersensible Schulentwicklung gegeben. Es ist nicht das Ziel der Pädagogischen Orientierung, konkrete Handlungsempfehlungen für bestimmte Fächer oder spezifische schulische Situationen bereitzustellen. Vielmehr soll sie dazu anregen, sich mit Grundlagen geschlechtersensibler Bildung auseinanderzusetzen und schulische Situationen sowie das eigene Handeln vor diesem Hintergrund zu reflektieren. Eine Veröffentlichung weitergehender Anregungen zu verschiedenen Unterrichtsfächern und schulischen Handlungsfeldern ist in Form von Praxisbänden vorgesehen.

### Zielgruppe

Die Pädagogische Orientierung richtet sich an alle Personen, die pädagogisch an Schulen tätig sind, also an Lehrkräfte, Schulleitungen und weiteres pädagogisches Personal aller Schulformen. Außerdem ist sie adressiert an Studierende und Dozierende in schulbezogenen Studiengängen und Fachbereichen sowie an alle Personen und Institutionen, die Schulen, Lehrkräfte und weitere pädagogische Fachkräfte in ihrem Bildungs- und Erziehungsauftrag unterstützen. Hierzu zählen die Schulaufsicht, Moderationskräfte in der Lehrkräftefortbildung, Fach- und Kernseminarleitungen an den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung, Beratungs- und Koordinationsstellen sowie weitere an Schule beteiligte Personen und Institutionen. Auch für Eltern sowie – je nach Alter und Entwicklungsstand – die Lernenden selbst kann die Pädagogische Orientierung von Interesse sein.

### Weitere Informationen und Praxishilfen – Internetportal der QUA-LiS

Weitere Informationen und Praxishilfen zur geschlechtersensiblen Bildung in der Schule sind im Portal für Geschlechtersensible Bildung der QUA-LiS NRW unter [www.schulentwicklung.nrw.de/q/gendersensible-bildung](http://www.schulentwicklung.nrw.de/q/gendersensible-bildung) zu finden. Das Portal wird kontinuierlich weiterentwickelt und aktualisiert. In Zukunft werden hier auch vertiefende Anregungen zu verschiedenen Fächern und schulischen Bereichen veröffentlicht, in denen die Ziele und Strategien geschlechtersensibler Bildung näher konkretisiert werden.



Das Online-Angebot bündelt Angebote, Informationen und Materialien zu geschlechtersensibler Bildung und Erziehung in der Schule. Es wird von QUA-LiS NRW kontinuierlich weiterentwickelt und ergänzt.



## 2. Dimensionen des Begriffs Geschlecht

Geschlecht ist ein komplexer und mehrdimensionaler Begriff, der je nach Perspektive von verschiedenen Menschen unterschiedlich verstanden wird. In der wissenschaftlichen Diskussion wird häufig eine **biologische** bzw. körperliche von einer **sozialen** bzw. gesellschaftlichen **Dimension** unterschieden (vgl. z. B. Projektgruppe Genderportal der Universität Bielefeld o. J.). Während der deutsche Begriff Geschlecht insoweit nicht differenziert, werden im englischsprachigen Raum die biologischen Facetten von Geschlecht in der Regel als *sex* bezeichnet, während der Begriff *gender* die soziale bzw. gesellschaftliche Dimension von Geschlecht zum Ausdruck bringt. Danach kommen zu dem biologischen Geschlecht eine Vielzahl von Zuschreibungen und Verhaltensweisen hinzu, die als männlich oder weiblich bewertet werden. Als Bezeichnung für das durch Gesellschaft und Kultur geprägte soziale Geschlecht ist der Begriff Gender inzwischen auch im deutschsprachigen Raum etabliert. Mit der Unterscheidung dieser Dimensionen soll verdeutlicht werden, dass mit dem Geschlecht einhergehende Vorstellungen und Erwartungen gesellschaftlich geprägt und damit veränderbar sind.

Auch die Frage, was mit Geschlecht im biologischen Sinne gemeint ist, ist nicht frei von sozialen Normen. In unserer Gesellschaft war lange Zeit die Vorstellung vorherrschend, dass es nur zwei – biologisch klar abgrenzbare – Geschlechter gibt. Mittlerweile wird Geschlecht aus biologischer Perspektive jedoch als mehrdimensionales Phänomen betrachtet, welches Faktoren wie körperliches Erscheinungsbild, Chromosomen, innere und äußere Geschlechtsorgane und Hormonkonzentrationen umfasst und sich von Mensch zu Mensch unterscheidet (vgl. z. B. Voß 2010). Entsprechend besteht innerhalb der Geschlechtergruppen eine große Varianz. Manchmal ist eine eindeutige biologische Zuordnung zum weiblichen oder männlichen Geschlecht auch nicht möglich. Dies wird als Intergeschlechtlichkeit oder Intersexualität (teilweise auch „drittes Geschlecht“) bezeichnet. Das Bundesverfassungsgericht hat mit seinem Urteil vom 10.10.2017 erklärt, dass das allgemeine Persönlichkeitsrecht auch die geschlechtliche Identität derjenigen schützt, die sich dauerhaft weder dem männlichen noch dem weiblichen Geschlecht zuordnen lassen. Im Zuge dessen wurde die Möglichkeit geschaffen, im Personenstandsregister die Angabe „divers“ eintragen zu lassen. Viele Fragen des diskriminierungsfreien Umgangs mit intergeschlechtlichen Menschen sind Gegenstand aktueller gesellschaftlicher Diskussion.

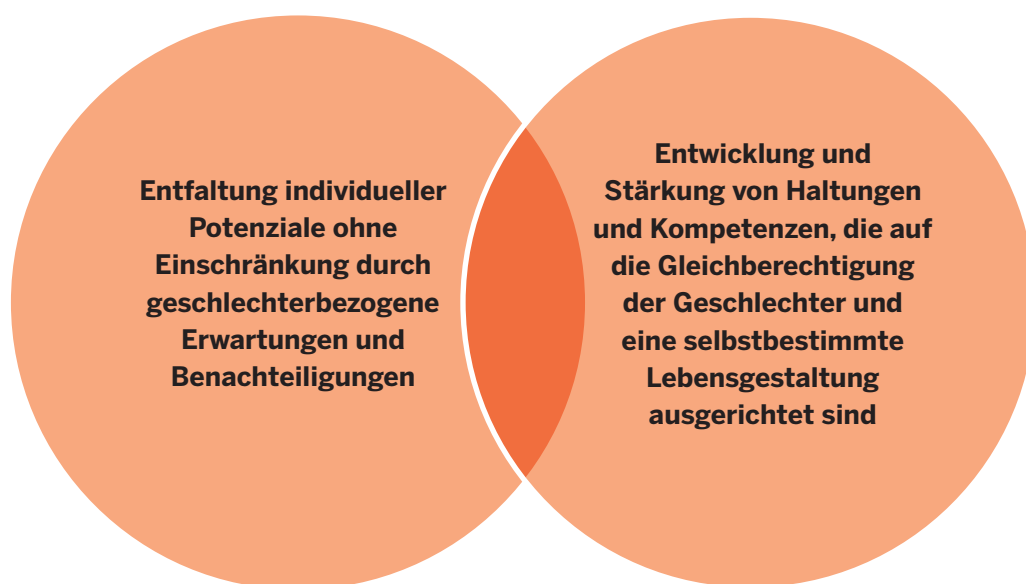
Eine weitere Form geschlechtlicher Vielfalt besteht darin, dass manche Menschen sich nicht oder nicht vollständig mit dem Geschlecht identifizieren, das ihnen aufgrund körperlicher Merkmale bei der Geburt zugewiesen wurde. Dies wird als Transidentität, Transgender oder Transsexualität bezeichnet. Beispielsweise werden manche Menschen mit weiblichen Geschlechtsorganen geboren und dem weiblichen Geschlecht zugeordnet, fühlen sich jedoch als Junge bzw. Mann oder umgekehrt. Manche Menschen fühlen sich auch beiden Geschlechtern oder gar keinem binären Geschlecht zugehörig. Neben der biologischen und sozialen Dimension von Geschlecht existiert also noch eine **identitätsbezogene Dimension**.

Unabhängig vom Geschlecht ist es wichtig, dass sich alle Menschen bestmöglich entfalten können, Akzeptanz erfahren, eine positive Identität entwickeln und sich nicht durch geschlechterbezogene Erwartungen einschränken lassen. Hierfür ist es förderlich, dass sie sich reflexiv mit geschlechterbezogenen Erwartungen und Einschränkungen auseinandersetzen.



### 3. Ziele und Kompetenzerwartungen geschlechtersensibler Bildung

Ziel geschlechtersensibler Bildung ist die Förderung der tatsächlichen Gleichberechtigung der Geschlechter und der selbstbestimmten Lebensgestaltung unabhängig von geschlechterbezogenen Erwartungen. Dabei lassen sich zwei Zieldimensionen unterscheiden, die sich überschneiden und in wechselseitiger Beziehung zueinanderstehen:



**Abbildung 1:** Ziele geschlechtersensibler Bildung

Erstens kommt geschlechtersensible Bildung darin zum Ausdruck, dass alle Kinder und Jugendlichen ihre individuellen Potenziale bestmöglich entfalten können. Hierzu werden Lernsituationen so angelegt, dass Benachteiligungen aufgrund des Geschlechts vermieden und abgebaut werden. Geschlechtersensible Bildung ist insofern eine wichtige Dimension individueller Förderung: Das Lern- und Entwicklungspotenzial der Kinder und Jugendlichen wird ohne geschlechterbezogene Einschränkungen ausgeschöpft. Die Schule knüpft hierbei an die individuellen, auch durch geschlechterbezogene Sozialisation geprägten Ausgangslagen an. Dabei werden Wechselwirkungen mit anderen Faktoren wie sozialer oder kultureller Herkunft, Alter oder Behinderung bzw. Beeinträchtigung berücksichtigt (Intersektionalität). Häufig sind Benachteiligungen besonders ausgeprägt, wenn die Kategorie Geschlecht mit einem anderen Merkmal kombiniert ist. Beispielsweise ist bei Jungen der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Leistung besonders groß: Ihre Leistungen steigen bei einem höheren sozioökonomischen Status im Durchschnitt stärker an als bei Mädchen und fallen bei einem niedrigeren Status deutlicher ab (vgl. Lühe et al. 2017).

Geschlechterbezogene Benachteiligungen können offensichtlich sein – beispielsweise wenn ein Junge ausgelacht wird, weil er Ballett tanzt, eine Schülerin ausgegrenzt wird, weil sie vermeintlich weiblichen Schönheitsidealen nicht entspricht oder ein Mensch aufgrund seiner Homosexualität oder Transidentität beschimpft wird. Schule hat hier ebenso wie andere gesellschaftliche Institutionen einen klaren Präventions- und Interventionsauftrag. Geschlechterbezogene Benachteiligungen können aber auch unterschwellig in Form **einschränkender Stereotypen** wirken. Schon vor Eintritt in die Schule entwickeln Kinder aufgrund geschlechterbezogener gesellschaftlicher Rollenerwartungen zum Teil stereotype Verhaltensweisen, Fertigkeiten und Interessen, die jedoch oft nur einen kleinen Ausschnitt ihres tatsächlichen Potenzials darstellen. Stereotype können also einschränkend und somit benachteiligend wirken, ohne dass offensichtliche oder direkte Diskriminierungen erkennbar sein müssen. Geschlechtersensible Bildung knüpft zwar an geschlechterbezogene Vorerfahrungen der Lernenden an, bleibt dort jedoch nicht stehen. Stattdessen werden die jungen Menschen darin unterstützt, ihre individuellen Potenziale tatsächlich frei und unabhängig von Stereotypen zu entfalten – und zwar sowohl während ihrer Schulzeit als auch perspektivisch darüber hinaus.

Das Ziel der Entfaltung individueller Potenziale ohne geschlechterbezogene Einschränkungen beinhaltet auch, dass Kinder und Jugendliche eine **positive Geschlechtsidentität entwickeln** und Akzeptanz erfahren. Insbesondere in der Pubertät gewinnt das Thema Geschlecht für viele Heranwachsende an Bedeutung. Für viele Jugendliche ist es wichtig, mit Geschlechterrollen zu experimentieren und sie in unterschiedlicher, manchmal auch stereotyper Weise auszuleben. Schule kann und soll Kinder und Jugendliche zur Auseinandersetzung mit Geschlechterfragen und zur Reflexion ihrer geschlechterbezogenen Vorstellungen und Verhaltensweisen anregen, ohne bestimmte Lebensentwürfe vorzugeben. Ziel ist vielmehr, junge Menschen dazu zu befähigen, gesellschaftliche Sichtweisen und die eigene Interessenlage zu analysieren und ihr Leben selbstbestimmt zu gestalten.

Ein zweites zentrales Ziel geschlechtersensibler Bildung besteht darin, dass die Lernenden eine Werthaltung der Gleichberechtigung der Geschlechter und einer selbstbestimmten Lebensgestaltung entwickeln bzw. festigen. Hierzu gehört die **Akzeptanz vielfältiger Lebensentwürfe** auch jenseits von geschlechterbezogenen Erwartungen. Darauf aufbauend werden gleichstellungsorientierte Kompetenzen gefördert. Geschlechtersensible Bildung hat also auch eine wichtige demokratiepädagogische Funktion. Junge Menschen werden dazu befähigt, geschlechterbezogene Benachteiligungen und Einschränkungen zu erkennen und auf deren Abbau hinzuwirken – innerhalb und außerhalb der Schule. Diese auch als Genderkompetenz bezeichneten Haltungen und Fähigkeiten werden während der gesamten Schulzeit im Zusammenspiel aller Fächer auf- und ausgebaut. In Tabelle 1 werden sie näher beschrieben.

Die beiden Zieldimensionen hängen eng miteinander zusammen. So trägt eine gleichberechtigte und klischeefreie Lernkultur dazu bei, dass junge Menschen die Werte der Gleichberechtigung der Geschlechter und der selbstbestimmten Lebensgestaltung durch gelebte Realität internalisieren und festigen. Gleichzeitig kann eine bewusste Auseinandersetzung mit diesen Werten dazu führen, dass Lernende ihr eigenes geschlechterbezogenes Verhalten stärker reflektieren und sich freier entfalten können.

## Angestrebte Genderkompetenz am Ende der Schulzeit

(im Zusammenspiel aller Fächer)

Die Schule unterrichtet und erzieht junge Menschen im Sinne der Gleichberechtigung der Geschlechter und vermittelt die hierfür erforderlichen Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Werthaltungen (vgl. § 2 SchulG). Diese werden auch als Genderkompetenz bezeichnet und während der gesamten Schulzeit im Zusammenspiel aller Fächer und Lernsituationen auf- und ausgebaut.

Die folgenden Kompetenzbeschreibungen konkretisieren diesen Auftrag und bilden idealtypisch erwartete Lernergebnisse am Ende der Schulzeit ab. Im Sinne eines kumulativen und spiralförmigen Lernens wird den Heranwachsenden Gelegenheit gegeben, Genderkompetenz wiederholt und in wechselnden Kontexten auszubilden und anzuwenden. Lebenswelt und Entwicklungsstand der Lernenden bilden dabei die Grundlage.

Die dargestellten überfachlichen Kompetenzerwartungen werden in den Unterrichtsvorgaben des Landes (Richtlinien, Rahmenvorgaben, Lehrplänen, Bildungsplänen) aufgegriffen bzw. fachspezifisch ausdifferenziert. Auf Schulebene werden sie überfachlich im Schulprogramm und fachspezifisch in schuleigenen Unterrichtsvorgaben und didaktischen Jahresplanungen konkretisiert.

Bereich	Die Lernenden können...
Sachkompetenz	<ul style="list-style-type: none"> <li>• erläutern, dass Geschlechterrollen und geschlechterbezogene Erwartungen gesellschaftlich geprägt und somit veränderbar sind,</li> <li>• die Prinzipien der Gleichberechtigung der Geschlechter und der selbstbestimmten Lebensführung anhand von Beispielen erklären,</li> <li>• gegenwärtige und historische geschlechterbezogene Benachteiligungen in verschiedenen Lebensbereichen inklusive ihrer Ursachen und Folgen differenziert darstellen – auch in Wechselwirkung mit anderen Kategorien wie Alter, sozialer Herkunft, Migrationshintergrund, Behinderung,</li> <li>• Ideen zum Abbau geschlechterbezogener Benachteiligungen erläutern,</li> </ul>
Analyse- und Reflexionskompetenz	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sachverhalte mit Blick auf Geschlechteraspekte (z. B. Geschlechterunterschiede, ihre Ursachen und Folgen) analysieren,</li> <li>• Ideen zum Abbau geschlechterbezogener Benachteiligungen bewerten,</li> <li>• reflektieren, inwiefern ihr eigenes Denken und Handeln durch geschlechterbezogene Erwartungen geprägt ist,</li> </ul>
Handlungskompetenz	<ul style="list-style-type: none"> <li>• allen Menschen mit Respekt sowie frei von geschlechterbezogenen Vorurteilen und Diskriminierung begegnen,</li> <li>• angemessen auf geschlechterbezogene Benachteiligung reagieren und zu deren Abbau beitragen,</li> <li>• ihre Potenziale selbstbestimmt ohne Einschränkungen durch geschlechterbezogene Erwartungen nutzen.</li> </ul>

**Tabelle 1:** Angestrebte Genderkompetenz der Lernenden

## 4. Die Schlüsselrolle der Lehrkräfte und weiteren pädagogischen Fachkräfte

Lehrkräften und weiteren pädagogischen Fachkräften kommt in der geschlechtersensiblen Bildung eine Schlüsselrolle zu. Sie brauchen professionsbezogene Genderkompetenz, um auf die Ziele geschlechtersensibler Bildung hinzuwirken und junge Menschen bestmöglich in ihrer Kompetenz- und Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen.

Professionsbezogene Genderkompetenz beinhaltet erstens Grundlagenwissen zu Gender (vgl. Kapitel 2) sowie **wissenschaftsbasierte Kenntnisse** über Geschlechterunterschiede, Ursachen und Handlungsmöglichkeiten in den Fächern und Handlungsfeldern der Lehrkräfte und weiteren pädagogischen Fachkräfte.

Um geschlechtersensibel agieren zu können, bedarf es zweitens einer sorgfältigen **Analyse** der jeweiligen **Ausgangslage**: Wissenschaftliche Theorien und Studien stellen ein wichtiges Hintergrundwissen dar, sie sind jedoch nicht immer vollständig auf alle Lerngruppen und Individuen übertragbar. Um Kinder und Jugendliche individuell fördern und in der Entfaltung ihrer Potenziale unabhängig von Geschlechterstereotypen unterstützen zu können, ist eine valide Erfassung ihrer je individuellen Lernausgangslagen, -prozesse und -ergebnisse unabdingbar. Aufgrund gruppendynamischer Prozesse ist außerdem die jeweilige Lerngruppe insgesamt in den Blick zu nehmen.

Dabei ist es wichtig, dass Lehrkräfte und weitere pädagogische Fachkräfte eigene geschlechterbezogene **Erfahrungen und Erwartungen reflektieren**, um möglichen Wahrnehmungsverzerrungen und Zuschreibungen vorzubeugen. Wie alle Menschen sind auch Lehrkräfte und weitere pädagogische Fachkräfte durch Geschlechterbilder geprägt, die sich unbewusst auf ihre Wahrnehmung der Lernenden und auf den Umgang mit ihnen auswirken können. Beispielsweise gibt es Hinweise darauf, dass Lehrkräfte Leistungsdefizite im Fach Mathematik bei Jungen eher auf fehlenden Willen und bei Mädchen eher auf intellektuelle Mängel zurückführen (vgl. Budde 2009, S. 6).

Drittens beinhaltet Genderkompetenz immer auch eine **Handlungs- und Interventionskompetenz**, indem Lehrkräfte auf Basis ihrer Kenntnisse und Reflexionsprozesse agieren – in Kooperation mit dem Kollegium, den Eltern und den Lernenden selbst. Hierzu zählt insbesondere ein diskriminierungsfreies Verhalten, zum Beispiel in den Bereichen Leistungsbeurteilung, Umgang mit Regelverstößen und Aufmerksamkeitszuwendung. Außerdem sind die Strategien geschlechtersensibler Bildung kontextadäquat auszuwählen und gegebenenfalls zu kombinieren (vgl. Kapitel 5).

Ein weiteres wichtiges Element geschlechterbezogener Handlungskompetenz ist die Verwendung geschlechtergerechter **Sprache**. Sprache beschreibt nicht nur Wirklichkeit, sondern sie prägt Wahrnehmungen und nimmt Einfluss auf die mit der Sprache beschriebenen Verhältnisse. Es ist zum Beispiel belegt, dass viele Menschen Personenbezeichnungen deutlich stärker auf Männer als auf Frauen beziehen, wenn nur die männliche Sprachform (generisches Maskulinum) verwendet wird (vgl. z. B. Klein 2004, S. 304 f.). Ein Sprachgebrauch, der die Gleichstellung der Geschlechter zum Ausdruck bringt, ist nicht nur ein Gebot der Geschlechtergerechtigkeit, sondern im amtlichen Sprachgebrauch für Landesbedienstete nach den Vorgaben des nordrhein-westfälischen Landesgleichstellungsgesetzes (§ 4) verpflichtend.

Das Handeln der Lehrkräfte und weiteren pädagogischen Fachkräfte ist auch deshalb von großer Bedeutung, weil sie als **Vorbilder** fungieren. Auch aus diesem Grund ist es wichtig, Rollenvorstellungen und die eigene Geschlechtersozialisation zu reflektieren. So hat die Art und Weise, wie Lehrende selbst beispielsweise gesellschaftlichen Männlichkeits- und Weiblichkeitsanforderungen begegnen, einen nicht zu vernachlässigenden Einfluss auf die Lernenden.

## 5. Vorgehensweisen und Strategien geschlechtersensibler Bildung

Es gibt kein allgemeingültiges Patentrezept geschlechtersensibler Bildung, vielmehr sind verschiedene Vorgehensweisen und Strategien einsetzbar. Diese können je nach Situation und Lerngruppe unterschiedlich wirksam sein und stehen teilweise in einem Spannungsverhältnis zueinander. Lehrkräfte und weitere pädagogische Fachkräfte brauchen professionsbezogene Genderkompetenz (vgl. Kapitel 4), um Vorgehensweisen mit Blick auf die konkreten Lerngruppen und Individuen sinnvoll auszuwählen und gegebenenfalls zu adaptieren und zu kombinieren.

In Anlehnung an Faulstich-Wieland (1996) und Debus (2012) lassen sich die verschiedenen Vorgehensweisen und Strategien geschlechtersensibler Bildung grob in implizite und explizite Ansätze unterteilen.

### 5.1. Implizite Ansätze

Bei impliziten Strategien werden Geschlechterunterschiede, die sich benachteiligend auswirken könnten, **nicht ausdrücklich thematisiert** und somit auch nicht hervorgehoben. Sie werden jedoch von der Lehrkraft bzw. pädagogischen Fachkraft wahrgenommen, reflektiert und im pädagogischen Handeln bewusst berücksichtigt. Implizite Vorgehensweisen geschlechtersensibler Bildung werden auch als **Nicht-Dramatisierung** (vgl. Debus 2012) bezeichnet.

Ein implizites, nicht-dramatisierendes pädagogisches Handeln besteht zum Beispiel darin, die Lernenden frei von geschlechterbezogenen Pauschalisierungen oder kontraproduktiven Betonungen von Geschlecht anzusprechen. Äußerungen wie „*Kann mir bitte mal ein starker Junge beim Tragen helfen?*“ oder „*Für ein Mädchen bist du wirklich gut in Physik.*“ reproduzieren und verstärken einengende Stereotype. Je nach Kontext können sie Lernende unter Druck setzen oder sie dazu veranlassen, in bestimmten Bereichen ein negatives Selbstbild zu entwickeln und Anstrengungsbereitschaft zu verlieren. Auch klischeefreie Unterrichtsmaterialien und eine möglichst gleichmäßige Repräsentanz der Geschlechter in verschiedenen schulischen Kontexten stellen wichtige Elemente einer impliziten geschlechtersensiblen Bildung dar (vgl. Kapitel 6.3).

Des Weiteren besteht implizite geschlechtersensible Bildung darin, im Sinne der individuellen Förderung an die unterschiedlichen, teils durch Geschlechtersozialisation geprägten Lernvoraussetzungen der Kinder und Jugendlichen anzuknüpfen – ohne zu pauschalisieren oder Stereotype zu verstärken. Es werden im Rahmen dieses Ansatzes also keine Angebote „für Mädchen“ oder „für Jungen“ gemacht, sondern Unterricht und Schulleben werden so gestaltet, dass alle jungen Menschen mit ihren verschiedenen – teils geschlechtstypischen und teils geschlechtsuntypischen – Fertigkeiten, Vorerfahrungen und Neigungen bestmöglich gefördert werden (vgl. auch Kapitel 6.1).

## 5.2. Explizite Ansätze

Explizite Strategien geschlechtersensibler Bildung bedeuten, dass die Kategorie **Geschlecht bewusst hervorgehoben** wird, zum Beispiel indem Geschlechteraspekte als Unterrichtsthema behandelt (vgl. Kapitel 6.2) oder geschlechtertrennte Kurse oder Arbeitsgemeinschaften für Mädchen und Jungen angeboten werden (vgl. Kapitel 6.5). Eine solche Betonung von Geschlecht wird in der Literatur auch als **Dramatisierung** bezeichnet (vgl. Faulstich-Wieland 1996; Debus 2012), wobei dieser Begriff in der geschlechtersensiblen Bildung im Gegensatz zum alltagssprachlichen Gebrauch wertneutral ist. So kann eine Dramatisierung – hier im Sinne einer bewussten Hervorhebung – je nach Kontext ein berechtigtes Vorgehen sein.

Explizite Ansätze geschlechtersensibler Bildung sind dann sinnvoll, wenn einschränkende Geschlechterstereotype oder strukturelle Geschlechterungleichheiten durch implizite Strategien allein nicht hinreichend abgebaut werden können. Beispielsweise müssen geschlechterbezogene Diskriminierungen klar benannt werden, um beseitigt werden zu können. Auch wenn sich Lernende trotz individueller Förderung auf einschränkende Weise geschlechterstereotyp verhalten, kann es förderlich sein, diese Stereotype zu thematisieren oder die Lernenden sogar phasenweise nach Geschlecht zu trennen (vgl. Kapitel 6.2 und 6.5).

In vielen Fällen steht die geschlechtersensible Bildung dann vor einer paradoxen Situation, denn eine Betonung und somit Dramatisierung des Merkmals Geschlecht birgt immer auch die Gefahr, einschränkende Stereotype ungewollt zu reproduzieren oder sogar zu verstärken. Aus diesem Grund ist es wichtig, Dramatisierungen kritisch zu reflektieren und durch entdramatisierende Vorgehensweisen zu ergänzen. **Entdramatisierung** bedeutet, die Fokussierung auf Geschlecht wieder zu relativieren. Hierzu werden zum Beispiel Gemeinsamkeiten der Geschlechter, gesellschaftlich geprägte und somit veränderbare Ursachen von Geschlechterungleichheiten oder relevante geschlechtsunabhängige sowie individuelle Faktoren thematisiert. Zu einem entdramatisierenden Vorgehen zählt auch, die Geschlechtergruppen nach einer Trennung wieder zusammenzuführen und zu einer gemeinsamen Reflexion der Erfahrungen anzuregen.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass je nach Kontext verschiedene Vorgehensweisen geschlechtersensibel sein können. Die Lehrkräfte und pädagogischen Fachkräfte entscheiden je nach Situation, welche Strategien für die jeweiligen individuellen Lernenden und die Lerngruppe sinnvoll sind.

## Verfahren geschlechtersensibler Bildung

### Basis

Genderkompetenz der Lehrkräfte und pädagogischen Fachkräfte

Explizite Ansätze werden gewählt, wenn implizite Ansätze zur Verwirklichung der Ziele (vgl. Kap. 3) nicht ausreichen

### Implizite Ansätze

#### Nicht-Dramatisierung

Berücksichtigung, aber keine Hervorhebung von Geschlechteraspekten

Beispiele:

- Klischeefreie Unterrichtsmaterialien und Vermeidung von Pauschalisierungen
- Berücksichtigung teils unterschiedlicher geschlechterbezogener Vorerfahrungen und Interessen, ohne diese zu betonen
- Ermutigung zur Erweiterung des individuellen Interessen- und Erfahrungshorizonts jenseits von Stereotypen
- Möglichst ausgeglichene und vielfältige Repräsentanz der Geschlechter in verschiedenen Bereichen des Schullebens
- Wirkung der Lehrkräfte und sonstigen pädagogischen Fachkräfte als Vorbilder, die geschlechtergerecht agieren und sich nicht durch geschlechterbezogene Erwartungen einschränken lassen

### Explizite Ansätze

#### 1. Schritt: Dramatisierung

Hervorhebung von Geschlechteraspekten

Beispiele:

- Thematisierung von Geschlechterunterschieden und Stereotypen im Unterricht
- Phasenweise Geschlechtertrennung
- Spezielle Angebote für Mädchen und Jungen

#### 2. Schritt: Entdramatisierung

Relativierung von Geschlechteraspekten

Beispiele:

- Thematisierung der gesellschaftlichen und somit veränderbaren Ursachen von Geschlechterunterschieden
- Sichtbarmachung individueller Vielfalt, Gemeinsamkeiten der Geschlechter sowie anderer relevanter Faktoren
- Bei Geschlechtertrennung: Begründung, Zusammenführung und Reflexion

Abbildung 2: Verfahren geschlechtersensibler Bildung (in Anlehnung an Debus 2012, S. 151)



## 6. Impulse für den Unterricht

Im Folgenden werden die erläuterten Ziele und Strategien geschlechtersensibler Bildung auf verschiedene Unterrichtsfelder bezogen und an Beispielen erläutert. Weitergehende Hinweise und Praxismaterialien zu unterschiedlichen Fächern werden sukzessive entwickelt und im Portal für Geschlechtersensible Bildung der QUA-LiS NRW veröffentlicht.

### 6.1. Berücksichtigung geschlechterbezogener Lernausgangslagen – ohne Verstärkung von Stereotypen

Kinder und Jugendliche kommen mit unterschiedlichsten Vorerfahrungen, Interessen, Wünschen, Erwartungen, Kenntnissen und Fertigkeiten in den Unterricht. Es ist Aufgabe von Schule, diese vielfältigen Ausgangslagen anzuerkennen, an sie anzuknüpfen und alle Lernenden bestmöglich zu fördern. Wenngleich die Ausgangslagen individuell sehr verschieden sind, lassen sich in der **Tendenz** einige **geschlechterbezogene Unterschiede** feststellen. So werden in Schulleistungsstudien regelmäßig signifikante Geschlechterungleichheiten in verschiedenen Leistungsbereichen identifiziert (vgl. z. B. Pisa-Studie 2018, S. 71, 103, 199, 228). Dabei ist aber auch zu berücksichtigen, dass die Unterschiede in den Kompetenzen innerhalb einer Geschlechtergruppe oft größer sind als die Unterschiede zwischen den Geschlechtergruppen. Besonders deutliche Geschlechterunterschiede zeigen mehrere Studien bei der fachlichen Selbsteinschätzung von Mädchen und Jungen auf. So verfügen Jungen oftmals über ein positiveres fachliches Selbstkonzept als Mädchen (z. B. IQB-Bildungstrend 2018, S. 348 f.; ICILS-Studie 2018, S. 286; Oberle/Forstmann 2015, S. 93; Bian/Leslie/Cimpian 2017). Von Bedeutung sind auch wissenschaftliche Erkenntnisse zur Motivation und Interessenlage von Lernenden. Zum Beispiel weisen Studienergebnisse darauf hin, dass sich insbesondere Mädchen stärker für MINT-Inhalte interessieren, wenn deren Beitrag für die Lösung von gesellschaftlichen Problemen deutlich wird (vgl. Microsoft-Studie 2017, S. 9) – wie bei der Armutsbekämpfung, in der Medizin oder beim Umweltschutz. Ein weiteres Beispiel besteht darin, dass es insbesondere die Lesemotivation vieler Jungen steigern kann, sich parallel zum Lesen von Romanen mit passenden Sachinformationen auseinanderzusetzen (vgl. Stiftung Lesen 2010).

Solche wissenschaftlichen Erkenntnisse geben wichtiges Hintergrundwissen, sie dürfen aber nicht zu Pauschalisierungen führen und können eine Erfassung der **individuellen Lernausgangslage** nicht ersetzen. Studienergebnisse weisen meistens auf Durchschnittswerte und Tendenzen hin, die nicht immer auf die individuellen Lernenden und die einzelnen Lerngruppen übertragbar sind. Gleichwohl können sie wichtige Hinweise darauf geben, welche Aspekte bei der Erfassung der Lernausgangslage besonders in den Blick genommen werden sollten oder welche didaktischen Vorgehensweisen zielführend sein können. So kann zum Beispiel aus den oben genannten Studien und einer anschließenden Analyse der Lernausgangslage abgeleitet werden, einen verstärkten Fokus auf die Förderung einer realistischen fachlichen Selbsteinschätzung der einzelnen Lernenden zu legen – ohne Geschlechterunterschiede hierbei im Unterricht explizit thematisieren zu müssen. Die Förderung einer realistischen Selbsteinschätzung ist wichtig, weil sowohl eine Über- als auch eine Unterschätzung der eigenen Fähigkeiten negative Effekte auf die Lernmotivation und die fachlichen Leistungen haben können.

Die besondere Berücksichtigung individueller, auch durch Geschlechtersozialisation geprägter Ausgangslagen kann in der Praxis zu folgendem **Dilemma** führen: Lehrkräfte können einerseits Lernangebote bereitstellen, welche an die bestehenden Stärken und Interessen der Lernenden anknüpfen

und sie damit tendenziell weiter ausbauen. Dies ist zum Beispiel häufig der Fall, wenn die Lernenden selbst aus einem vielfältigen Angebot an Materialien, Methoden oder Aufgaben wählen können. Ein solcher interessen- und stärkenorientierter Ansatz ist aus Perspektive der geschlechtersensiblen Bildung auf der einen Seite begrüßenswert, weil alle Lernenden zu Lernprozessen motiviert werden und ihnen dabei ein vielfältiges Angebot offensteht. Auf der anderen Seite kann ein solches Vorgehen aber auch dazu führen, dass bestehende Geschlechterstereotype unbeabsichtigt verstärkt und Lernende in bestimmten Bereichen in ihrer Potenzialentwicklung langfristig eher eingeschränkt werden. Lässt man Lernende zwischen verschiedenen Materialien, Methoden oder Aufgaben wählen, kann es sein, dass sich Jungen aufgrund ihrer bisherigen Sozialisation tendenziell eher für vermeintlich „jungentypische“ und Mädchen tendenziell eher für vermeintlich „mädchentypische“ Angebote und Aktivitäten entscheiden – zum Beispiel indem sie „geschlechtstypische“ Literatur, Musik oder Sportarten auswählen oder in Gruppenarbeiten geschlechtstypische Rollen einnehmen (vgl. auch Kapitel 6.4). Solche Vorlieben sind grundsätzlich legitim. Sie bergen jedoch das Risiko, dass jungen Menschen so auf Dauer wichtige Chancen entgehen, auch vermeintlich geschlechtsuntypische Interessen und Fähigkeiten zu erproben und zu entwickeln, die für ihren weiteren Lebensweg wichtig sind oder eine Bereicherung darstellen. Aus diesem Grund sind neben stärken- und interessenorientierten Verfahren ebenfalls Ansätze wichtig, die eher ausgleichend wirken und Lernende dazu bewegen, neue Fertigkeiten und Interessen zu entwickeln – ohne dabei Geschlechteraspekte vor den Lernenden zu betonen. Im Idealfall werden beide Ansätze so miteinander kombiniert, dass alle Kinder und Jugendlichen sowohl motiviert am Ausbau ihrer Stärken als auch motiviert am Ausgleich ihrer Schwächen arbeiten und dabei ihre bestehenden Interessen nutzen und erweitern.

## 6.2. Geschlechterfragen als Unterrichtsinhalt

Eine explizite Strategie geschlechtersensibler Bildung besteht darin, Geschlechterfragen im Unterricht zu behandeln. Geschlechteraspekte sind in vielen Fachinhalten von Bedeutung und verbindlich in unterschiedlichen Inhaltsfeldern und Kompetenzerwartungen der Kernlehrpläne und Bildungspläne verankert. Andere Inhaltsfelder und Kompetenzerwartungen sehen eine Auseinandersetzung mit Geschlechterfragen zwar nicht ausdrücklich vor, je nach Thema, Kontext und Lerngruppe können sie sich jedoch als exemplarische Unterrichtsgegenstände anbieten oder als Querschnittsthema von fachlicher Relevanz sein.

Den Fächern der Gesellschafts- und Arbeitslehre und des sprachlich-literarisch-künstlerischen Lernfeldes sowie dem Fach Religion kommt bei der **inhaltlichen Auseinandersetzung** mit Geschlechterfragen und der damit verbundenen altersgerechten Förderung gleichstellungsorientierter Haltungen und Kompetenzen (vgl. Tabelle 1 in Kap. 3) eine besondere Bedeutung zu. Viele soziale, politische, ökonomische, mediale, künstlerische und weltanschaulich-religiöse Bereiche und Räume sind bis heute durch relevante Geschlechterunterschiede und -stereotype geprägt – sowohl in Deutschland als auch im internationalen Kontext. Hierzu zählen beispielsweise Fragen der Einkommensverteilung, der Berufswahl, der beruflichen und häuslichen bzw. familiären Arbeitsverteilung, der Bildungschancen sowie der Repräsentanz der Geschlechter in Ämtern und Führungspositionen. Des Weiteren sind mediale und künstlerische Geschlechterdarstellungen, Fragen der Geschlechtersozialisation und geschlechtergerechter Sprache, geschlechterbezogene Gewalt, alltäglicher Sexismus sowie Homo- und Transphobie von Bedeutung. Es bietet sich an, bei jedem Unterrichtsthema zu prüfen, inwiefern Geschlechteraspekte eine inhaltlich relevante Rolle spielen und unter Berücksichtigung der Lehr- und Bildungspläne sowie weiterer fachdidaktischer Gesichtspunkte im Unterricht behandelt werden sollten. Je nach Thema und Lernstand der Kinder und Jugendlichen kann es auch sinnvoll sein, sie selbst zu einer Prüfung von Geschlechterrelevanz anzuregen.

Auch in MINT-Fächern und im Sportunterricht können Geschlechterfragen aufgegriffen und Geschlechterstereotype reflektiert werden. Mögliche Themen sind Geschlechteraspekte in den Bereichen Gesundheit und Körperbild sowie Geschlechterungleichheiten in Wissenschaft und Forschung.

Wenn Geschlechterunterschiede im Unterricht bewusst angesprochen werden, stellt dies ein dramatisierendes Vorgehen dar (vgl. Kapitel 5.2). Dann sind auch entdramatisierende Ansätze unerlässlich. Dazu zählt, Geschlechteraspekte differenziert und in ihrer Vielfaltigkeit zu betrachten. Neben möglichen Geschlechterunterschieden werden Gemeinsamkeiten der Geschlechter sowie weitere relevante Kategorien und individuelle Faktoren einbezogen. Hierfür ist eine – dem Alter und Lernstand der Kinder und Jugendlichen angemessene – **wissenschaftsorientierte Herangehensweise** empfehlenswert: Sachverhalte werden differenziert anhand von Statistiken, verschiedenen Perspektiven und unterschiedlichen Beispielen erarbeitet. Des Weiteren werden gesellschaftlich geprägte und somit veränderbare Ursachen von Geschlechterunterschieden thematisiert.

Neben einer theoriebasierten Behandlung sind auch **praktisch-kreative Elemente** wichtig, zum Beispiel durch Theaterspielen oder das Produzieren von Podcasts und Videos zu Geschlechterthemen. Theorie und Praxis werden mit Blick auf die konkrete Lerngruppe und die individuellen Lernenden sinnvoll miteinander verknüpft. Es ist je nach Kontext auch lohnenswert, die eigenen Erfahrungen der Lernenden sowie Geschlechteraspekte im Verhalten der Lerngruppe zu reflektieren (vgl. auch Kapitel 6.4).

### 6.3. Unterrichtsmaterial

Unterrichtsmaterialien spielen für geschlechtersensible Bildung eine wichtige Rolle. Durch Bild und Text vermitteln sie – manchmal explizit, häufiger jedoch implizit – bestimmte Vorstellungen von Geschlecht. Geschlechtersensible Unterrichtsmaterialien zeichnen sich insbesondere dadurch aus, dass Geschlechtergruppen möglichst **ausgewogen** repräsentiert sowie **klischeefrei** und **vielfältig** dargestellt werden. Dies gilt für Abbildungen von Kindern und Jugendlichen in Unterrichts- und Alltagssituationen ebenso wie von Erwachsenen in beruflichen und privaten Kontexten. Das beinhaltet auch die Darstellung unterschiedlicher Lebens- und Familienmodelle, also zum Beispiel nicht nur von traditionellen Kleinfamilien, sondern auch von Alleinerziehenden, Patchwork-Familien oder Regenbogenfamilien sowie von vielfältigen Aufgabenverteilungen innerhalb der Familienmodelle.

Auch bei der Thematisierung der für einen Fachinhalt bedeutsamen Persönlichkeiten sowie ihrer Arbeiten sollten Frauen und Männer möglichst gleichermaßen repräsentiert werden. Je nach Thematik ist das allerdings nicht immer möglich oder fachlich sinnvoll. In solchen Fällen sprechen geschlechtersensible Unterrichtsmaterialien in angemessenem Umfang die gesellschaftlichen Ursachen der Unterrepräsentanz eines Geschlechtes an und wählen somit ein explizites Vorgehen.

Geschlechtersensible Unterrichtsmaterialien zeichnen sich außerdem dadurch aus, dass sie die individuellen, auch durch Geschlechtersozialisation geprägten Interessen und Erfahrungen der Lernenden berücksichtigen (vgl. Kapitel 6.1), in sinnvoller Weise Geschlechterthemen aufgreifen (vgl. Kapitel 6.2) und geschlechtergerechte Sprache verwenden (vgl. Kapitel 4).

Sofern ein Unterrichtsmaterial diese Kriterien nicht erfüllt, ist es wichtig, dies altersgemäß gemeinsam mit den Lernenden zu reflektieren.

## 6.4. Classroom Management

Die Organisation des Unterrichtsgeschehens ist für den Lernerfolg der jungen Menschen von großer Wichtigkeit. Auch in diesem Bereich können Geschlechteraspekte bedeutsam sein. Beispielsweise gibt es Hinweise darauf, dass es Jungen im Durchschnitt schwerer als Mädchen fällt, in selbstorganisierten und kooperativen Arbeitsformen zu lernen (vgl. Zyper 2019, S. 8). Außerdem lässt sich auch heute noch eine geschlechtstypische Aufgabenverteilung in Gruppenarbeiten beobachten – zum Beispiel beim Experimentieren (vgl. Heinemann 2018, S. 67 f.). Zusätzlich wird auf tendenzielle Geschlechterunterschiede im Bereich des Bewegungsdrangs hingewiesen (vgl. Zyper 2019, S. 8). Für ein geschlechtersensibles Classroom Management ist zudem von Bedeutung, dass es einen geschlechtstypischen Erwartungsdruck der Peergroup auf viele Jungen gibt, sich ablehnend gegenüber den Erwartungen und Anforderungen der Schule zu verhalten (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2013, S. 44). Anstrengung gilt nicht selten als „uncool“; schulischer Erfolg bringt häufig nur dann Anerkennung, wenn er ohne Anstrengung zustande kommt. Dies wirkt sich dann nachteilig auf die schulischen Leistungen aus. Klare Regeln und ein sehr konsequentes Vorgehen bei Regelverstößen können hier ebenso hilfreich sein wie die Verstärkung positiven Verhaltens. Außerdem können männliche Lehrkräfte oder weitere pädagogische Fachkräfte als Vorbilder wirken, indem sie durch ihr eigenes Verhalten deutlich machen, dass sich Anstrengungsbereitschaft und Männlichkeit keineswegs ausschließen. Je nach Kontext kann es sich auch anbieten, Peergroup-Phänomene gemeinsam mit den Lernenden zu reflektieren.

Ein geschlechtersensibles Classroom Management berücksichtigt solche möglichen **Geschlechteraspekte**, allerdings **ohne zu pauschalisieren** (vgl. Kapitel 6.1). Wissen über Geschlechteraspekte kann dabei helfen, bestimmte Phänomene im Klassenraum besser einschätzen zu können, allerdings darf es nicht zu Generalisierungen und daraus abgeleiteten pauschalisierenden Reaktionen führen. Natürlich gibt es auch schüchterne Jungen und eher „rebellische“ Mädchen. Sowohl die einzelnen Kinder und Jugendlichen als auch die verschiedenen Lerngruppen sind sehr unterschiedlich, sodass eine fundierte Erfassung der Lernausgangslage Einzelner sowie gruppendynamischer Aspekte unerlässlich ist.

Geschlechtersensibles Classroom Management findet meistens implizit, also ohne ausdrückliche Betonung von Geschlecht statt (vgl. Kapitel 5.1), indem Regeln und Konsequenzen, Kommunikations-, Organisations- und Partizipationsformen sowie Aufgabenverteilung so ausgestaltet sind, dass alle Kinder und Jugendlichen unabhängig von ihrem Geschlecht bestmöglich gefördert werden. Im Idealfall werden sie sowohl dazu motiviert, an ihren individuellen Stärken als auch an ihren Schwächen zu arbeiten und ihre bestehenden Interessen zu nutzen und zu erweitern (vgl. Kapitel 6.1). Des Weiteren wird großer Wert auf ein respektvolles und unterstützendes Miteinander sowie auf die Förderung von Sozial- und Selbstkompetenz gelegt.

Manchmal wirken einschränkende Geschlechterstereotype im Interaktionsgeschehen jedoch so stark, dass es sinnvoll sein kann, sie altersgemäß mit den Lernenden zu reflektieren und somit ein explizites Vorgehen geschlechtersensibler Bildung zu wählen (vgl. Kapitel 5.2).

## 6.5. Phasenweise Geschlechtertrennung

Schülerinnen und Schüler werden in der Regel gemeinsam unterrichtet (Koedukation, § 2 Absatz 4 Schulgesetz). Abweichend von diesem Grundsatz können einzelne Schulen als Mädchen- und Jungenschulen geführt werden. In koedukativen Schulen ist es möglich, **in einzelnen Unterrichtsreichen oder phasenweise geschlechtergetrennt** zu unterrichten (Monoedukation), zum Beispiel in der Sexualerziehung. Das Arbeiten in einer geschlechtshomogenen Gruppe kann von den Beteiligten als Schutz- und Entlastungsraum wahrgenommen werden, in dem auch gemeinsame Erfahrungen in Bezug auf geschlechtsbezogene Anforderungen thematisiert werden können. Eine Trennung von Jungen und Mädchen kann auch dazu dienen, Geschlechter-Dynamiken und Rollenzuweisungen aufzubrechen, die in gemischten Gruppen auftreten. So sind in manchen Fallbeispielen im Rahmen der Unterrichtsforschung positive Effekte einer Geschlechtertrennung festgestellt worden, zum Beispiel auf das Interesse und Selbstbewusstsein von Mädchen in Naturwissenschaften (vgl. z. B. Peters-Bokowski 2019, S. 30 f.). Auf der anderen Seite impliziert eine organisatorische Geschlechtertrennung gewisse Pauschalisierungen und birgt das Risiko einer Verstärkung von Stereotypen und Geschlechterunterschieden. Außerdem bringt es Lernende in eine schwierige Situation, die nicht eindeutig weiblich oder männlich sind oder sein wollen (vgl. Kapitel 2). Hinzu kommt, dass mögliche positive Effekte der Monoedukation auch in koedukativen Lernsettings verwirklicht werden können, zum Beispiel indem auf die gleichmäßige Beteiligung der Lernenden ohne Dominanz eines Geschlechtes hingewirkt wird und gegenseitige Rücksichtnahme gefördert wird (vgl. auch Kapitel 6.4).

Empirische Studien haben insgesamt kein eindeutiges Ergebnis zu den Effekten eines geschlechtergetrennten Unterrichts ergeben – weder für Mädchen noch für Jungen (vgl. Budde/Kansteiner/Bossen 2016, S. 29 ff.).

Sofern sich eine Schule für eine – in der Regel auf einzelne Fächer oder Themen sowie Jahrgangsstufen begrenzte – Monoedukation und damit für eine „Dramatisierung“ der Kategorie Geschlecht entscheidet, sind neben einer gründlichen Reflexion und Evaluation der Erfahrungen in jedem Fall auch **entdramatisierende Ansätze** wichtig (vgl. Kapitel 5.2). Hierzu zählt, den Lernenden die Gründe für die Geschlechtertrennung altersgerecht zu erklären. Es darf bei den Lernenden nicht der Eindruck entstehen, Mädchen oder Jungen bedürften in bestimmten Bereichen besonderer Förderung, weil sie dort grundsätzlich schlechter oder weniger talentiert seien. Außerdem ist es wichtig, dass die anschließende Zusammenführung der Mädchen- und Jungenkurse sensibel begleitet wird, damit die möglichen positiven Effekte des geschlechtergetrennten Unterrichts nachhaltig gesichert werden können.

## 7. Impulse für weitere schulische Handlungsfelder

In den folgenden Kapiteln werden die Ziele und Strategien geschlechtersensibler Bildung exemplarisch auf einige außerunterrichtliche und überfachliche Handlungsfelder bezogen, die für eine geschlechtersensible Schule wichtig sind.

### 7.1. Außerunterrichtlicher Bereich

Unter diese Überschrift werden alle schulischen Aktivitäten gefasst, die außerhalb des durch die Stundentafel festgelegten Unterrichts liegen. Hierzu gehören unter anderem Ganztagsangebote, Arbeitsgemeinschaften und Projekte sowie Angebote der Schulsozialarbeit, aber auch Klassenfahrten, Exkursionen und Pausengestaltungen. Häufig eröffnet dieser Bereich noch stärker als der reguläre Unterricht **individuelle Verhaltensspielräume**, indem Lernende Angebote auswählen oder ihre Zeit freier gestalten können. Dies birgt Chancen im Hinblick auf die Entfaltung individueller Interessen, aber auch Risiken. Hier kommen stereotype Verhaltensmuster aufgrund geschlechterbezogener Vorerfahrungen und Erwartungen möglicherweise sogar stärker zum Tragen als im Fachunterricht. Auch im außerunterrichtlichen schulischen Bereich ist es deshalb wichtig, geschlechterbezogene Einschränkungen in den Blick zu nehmen und Erfahrungsspielräume zu erweitern.

Im Sinne eines **impliziten Ansatzes** geschlechtersensibler Bildung (vgl. Kapitel 5.1) ist darauf zu achten, dass möglichst vielfältige Angebote zur Verfügung stehen, die an die unterschiedlichen und teils auch durch Geschlechtersozialisation geprägten Bedürfnisse anknüpfen. Kommen Lehrkräfte und weitere pädagogische Fachkräfte allerdings zu der Erkenntnis, dass die Offenheit und Vielfältigkeit des Angebotes aufgrund einschränkender Geschlechterstereotype nicht zu einer optimalen Entfaltung der Lernenden führt, haben sie folgende Möglichkeiten: Sie können die Lernenden durch eine bedarfsgerechte Ansprache oder Begleitung zu einer Erweiterung ihrer Erfahrungen in anderen Angeboten anregen. Ist dies dauerhaft nicht erfolgreich, kann es auch sinnvoll sein, einzelne Angebote verpflichtend anzubieten, wenn diese für die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen von besonderer Wichtigkeit sind, beispielsweise durch Wahl- und Pflichtkombinationen bei Projekten oder durch ein obligatorisches Sozialpraktikum für alle Lernenden (vgl. auch Kapitel 7.2).

Zu den **expliziten Strategien** geschlechtersensibler Bildung (vgl. Kapitel 5.2) gehören Arbeitsgemeinschaften für eine Geschlechtergruppe oder Mädchen- und Jungengruppen in der Schulsozialarbeit. Hierbei handelt es sich um die Schaffung von Möglichkeits-, Entlastungs- und Schutzräumen. So kann Mädchen- und Jungenarbeit zum Beispiel wichtig bei der Reflexion von gesellschaftlichen Männlichkeits- und Weiblichkeitsanforderungen sein, insbesondere in der Zeit, in der Heranwachsende sehr intensiv an der Herausbildung ihrer Persönlichkeit arbeiten. Diese Form der Jungen- und Mädchenförderung steht allerdings vor der paradoxen Situation, dass Geschlechtertrennungen je nach Kontext auch zu einer Reproduktion und Verstärkung von Geschlechterstereotypen führen können (vgl. Kapitel 5.2 sowie 6.5). So würde zum Beispiel das Angebot einer Fußball-AG für Jungen und einer Mode-AG für Mädchen stereotype Geschlechtervorstellungen eher noch verstärken. Es ist deshalb sorgfältig abzuwägen und ggf. mit den Lernenden zu reflektieren, inwiefern bestimmte Themen in gleich- oder gemischtgeschlechtlichen Lernsettings bearbeitet werden sollten.

Insbesondere bei Ganztagsangeboten, Arbeitsgemeinschaften oder Projekten ist die Kooperation mit außerschulischen Personen und Institutionen bereichernd. Beispiele für Angebote mit Fokus auf Geschlechterfragen sind im Portal für Geschlechtersensible Bildung der QUA-LiS zu finden. Auch wenn Geschlechteraspekte bei einem externen Angebot nicht im Vordergrund stehen, sollte Schule bei der Auswahl und in den Kooperationsvereinbarungen darauf achten, dass die Angebote und die handelnden Personen die Ziele und Prinzipien geschlechtersensibler Bildung beachten.

## 7.2. Berufliche Orientierung und Lebensplanung

Zu den schulischen Aufgaben gehören in Nordrhein-Westfalen – in Zusammenarbeit mit Agenturen für Arbeit und Hochschulen – die Berufliche Orientierung sowie die Lebensplanung und die damit verbundenen Übergänge in Ausbildung oder Studium. In diesem Kontext zielen die Angebote und Maßnahmen darauf ab, geschlechterbezogene Benachteiligungen und Einschränkungen zu thematisieren und zu reflektieren. Die Berufswahl junger Frauen und Männer wird immer noch in hohem Maße durch **Geschlechterstereotype** beeinflusst (vgl. Boll/Bublitz/Hoffmann 2015). Das verringert für beide Geschlechter die Chance, einen den individuellen Fähigkeiten und Neigungen entsprechenden Beruf zu ergreifen und darin erfolgreich zu sein. Ziel ist es, junge Menschen zu reflektierten, selbstbestimmten und selbstbewussten Entscheidungen frei von Geschlechterstereotypen zu befähigen. Hierzu dienen die unterschiedlichen Standardelemente der Landesinitiative „Kein Abschluss ohne Anschluss“ (KAoA) wie zum Beispiel die Potenzialanalyse, Praxisphasen oder Beratungen.

Neben dieser kritischen (Selbst-) Reflexion bietet es sich im Rahmen der Beruflichen Orientierung an, auch **Vorbilder**, sogenannte Rolemodels – vorzugsweise in Kooperation mit außerschulischen Personen und Institutionen – einzubeziehen, die einen ‚geschlechtsuntypischen‘ Beruf gewählt haben und erfolgreich ausführen.

Zur Beruflichen Orientierung gehören auch **Praxiserfahrungen** in verschiedenen Berufsfeldern. Explizite Strategien für einen geschlechterbezogenen Einblick in den Ausbildungs- und Berufsmarkt kommen beispielsweise im Girls' Day (Mädchenzukunftstag) und Boys' Day (Jungenzukunftstag) zum Ausdruck. Ein Beispiel für eine implizite Strategie wäre die Umsetzung verpflichtender Praktika in sozialen sowie technischen Berufsfeldern für alle Lernenden.

In weiterführenden Schulen spielt auch die **Laufbahnberatung** eine wichtige Rolle. Mädchen und Jungen streben durch ihre Fächerwahl oft schon recht früh verschiedene Berufswelten an. Hier können Schulen durch eine geschlechtersensible, die individuellen Potenziale berücksichtigende Beratung auf eine Erweiterung des Berufswahlspektrums hinwirken.

Über die Berufliche Orientierung hinaus gehört die Begleitung der allgemeinen **Lebensplanung** von jungen Menschen zu den schulischen Aufgaben. Nicht nur die Berufswahl, sondern weitere wichtige Lebensentscheidungen, zum Beispiel hinsichtlich Karriere und Verteilung von Erwerbs- und Familienaufgaben, werden nach wie vor von Geschlechterrollen beeinflusst. Dabei ist es auch hier nicht das Ziel, bestimmte Lebensentwürfe vorzugeben, sondern reflektierte, selbstbestimmte und selbstbewusste Entscheidungen zu ermöglichen – auch mit Blick auf deren langfristige Wirkungen.

### 7.3. Medienbildung

Es ist Aufgabe der Schulen, alle Kinder und Jugendlichen entsprechend dem Medienkompetenzrahmen NRW zu einer kompetenten und verantwortungsvollen Nutzung von (gerade auch digitalen) Medien zu befähigen. Während in Nordrhein-Westfalen keine signifikanten Geschlechterunterschiede bei der Fähigkeit festgestellt werden können, mithilfe von Computern Informationen zu sammeln, zu organisieren, zu erzeugen und auszutauschen (ICILS-Studie 2018, S. 278), schneiden Mädchen bei der Bearbeitung von Problemen mithilfe digitaler Medien und Algorithmen im Durchschnitt schlechter ab als Jungen (vgl. ebd., S. 388). Außerdem verfügen Schülerinnen im computer- und informationsbezogenen Bereich bezogen auf fortgeschrittene Fähigkeiten tendenziell über eine geringere **Selbstwirksamkeit** (vgl. auch zum Folgenden ebd., S. 287 ff.). Hinzu kommt, dass sie weniger **Interesse** an Fächern des IT-Bereichs zeigen. Dies kann auch damit zusammenhängen, dass weniger Mädchen der Auffassung sind, IT-Kompetenzen würden ihnen in Zukunft bei der Ausübung der Arbeit nützen, die sie interessiert.

Eine pädagogische Konsequenz aus diesen Studienergebnissen kann darin bestehen, vermehrt die Bedeutung digitaler Technologien für ganz unterschiedliche Bereiche aufzuzeigen. Zusätzlich bietet es sich an, die Förderung des medienbezogenen Selbstbewusstseins sowie digitaler und algorithmischer Problemlösekompetenzen in den Fokus zu rücken. Neben diesen impliziten Strategien geschlechtersensibler Bildung kann es je nach Kontext auch sinnvoll sein, eher explizite Ansätze zu wählen, zum Beispiel durch geschlechtergetrennte Arbeitsgemeinschaften zu diesem Themengebiet in bestimmten Jahrgängen (vgl. Kapitel 7.1). Des Weiteren ist ein möglichst ausgewogenes Geschlechterverhältnis bei den Medien- und Technikscouts sowie weiteren potenziellen Vorbildern in diesen Bereichen wichtig.

Aus Geschlechterperspektive ist außerdem bedeutsam, dass Jungen häufiger **Abhängigkeitssymptome** im Bereich digitaler Spiele aufweisen (vgl. forsa 2019), Mädchen dagegen öfter bei der Nutzung sozialer Medien (vgl. DAK 2018). Im Sinne der Geschlechtergerechtigkeit ist es wichtig, dass Schulen bei der Prävention und gemäß ihren Möglichkeiten bei der Intervention in beiden Bereichen gut aufgestellt sind.

Besonders bedeutsam ist außerdem, mögliche **geschlechterbezogene Vorannahmen** in diesem Themenkomplex kritisch zu reflektieren und die Lernenden entsprechend ihren individuellen Neigungen und Fähigkeiten zu fördern. Die dargelegten Studienergebnisse bieten zwar ein wichtiges Hintergrundwissen, um Geschlechteraspekte im schulischen Alltag erkennen und einordnen zu können. Sie lassen jedoch keine Rückschlüsse auf die einzelnen Lernenden zu und dürfen nicht zu Verallgemeinerungen führen.

Zur geschlechtersensiblen Medienbildung zählt auch, dass Lernende **mediale Geschlechterdarstellungen** reflektieren. Kinder und Jugendliche sind Studien zufolge häufig mit stereotypen Geschlechterbildern in Medien konfrontiert, zum Beispiel in Kinderbüchern (vgl. Burghardt/Klenk 2016: 76; Studie der Süddeutschen Zeitung 2019), Fernsehsendungen (vgl. Prommer/Linke 2017) und Musik (vgl. z. B. Reger 2015, S. 122 ff.). Auch in sozialen Medien sind oftmals klischeehafte Darstellungen von Geschlecht vorzufinden (vgl. MaLisa Stiftung 2019); häufig werden sie dort von den Nutzenden selbst geschaffen. Gleichzeitig existieren jedoch zahlreiche Medienangebote, die als Beispiele für klischeefreie Geschlechterdarstellungen oder den kritischen Umgang mit Stereotypen genutzt werden können. Außerdem können Medien vielfältig für eine aktive Auseinandersetzung



mit Fragen der Gleichstellung und der selbstbestimmten Lebensgestaltung eingesetzt werden, beispielsweise durch die Erstellung von audiovisuellen Produkten zu Geschlechterthemen in schulischen Projekten.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass der Bereich der Medienbildung vielfältige Geschlechteraspekte aufweist, die auch im **Medienkonzept der Schule** aufgegriffen werden können.

## 7.4. Gewaltprävention

Gewalt hat nach wie vor in hohem Maße einen Geschlechteraspekt. Dies gilt für sexualisierte Gewalt (vgl. z. B. LKA NRW 2019a, S. 5 und 9) und Partnerschaftsgewalt (vgl. BKA 2019, S. 6) sowie für andere Formen der Gewaltkriminalität (vgl. LKA NRW 2019b, S. 72). Auch im Bereich des Cybermobbings lassen sich tendenzielle Geschlechterunterschiede feststellen (vgl. JIM-Studie 2019, S. 50). Hinzu kommen psychische und physische Gewalt gegenüber homo- und bisexuellen sowie trans- und intergeschlechtlichen Menschen (RKI 2020, S. 6 f.). Schule hat hier einen klaren **Präventions- und Interventionsauftrag**. Junge Menschen müssen in der Schule vor Gewalt geschützt werden; jegliche Formen von Gewalt, zum Beispiel auch Beschimpfungen, Beleidigungen, Mobbing und Gewalt gegen Dinge, müssen konsequent geahndet werden. Des Weiteren müssen Lehrkräfte und weitere pädagogische Fachkräfte sensibel gegenüber möglicher Gewalt außerhalb der Schule sein, entsprechende Verdachtsfälle an die zuständigen Behörden melden und mit ihnen zusammenarbeiten.

Außerdem müssen Kinder und Jugendliche dazu befähigt werden, Gewalt gegenüber sich selbst und anderen zu erkennen und sich gegen Gewalt starkzumachen. Wichtig ist deshalb eine dem Alter und Entwicklungsstand der Heranwachsenden angemessene Auseinandersetzung mit psychischer und physischer Gewalt, bei Bedarf auch in geschlechtshomogenen Gruppen (vgl. Kapitel 6.5). Neben möglicher Gewalt in der Schule ist die gesellschaftliche Ebene in den Blick zu nehmen, auch im internationalen Kontext. Von weiterer wichtiger präventiver Bedeutung sind Maßnahmen und Projekte zur **Förderung sozialer Kompetenzen** und eines friedlichen Miteinanders.

Gerade bei dieser Thematik empfiehlt sich eine enge Zusammenarbeit innerhalb der Schulgemeinschaft sowie mit **außerschulischen Institutionen** wie Jugendämtern, sozialen Einrichtungen und der Polizei. Auch den Schulpsychologischen Beratungsstellen sowie dem Projekt „Schule der Vielfalt“ kommt eine wichtige Bedeutung zu.

## 7.5. Sexualerziehung

Nach den Richtlinien für die Sexualerziehung in Nordrhein-Westfalen soll eine alters- und entwicklungsgemäße Sexualerziehung Lernenden helfen, ihr Leben bewusst und in freier Entscheidung sowie in Verantwortung sich und anderen gegenüber zu gestalten. Hierzu zählt auch, sich mit der Ausgestaltung von Geschlechterrollen und mit Körperbildern auseinanderzusetzen. Ziel ist es, sich selbst und andere zu akzeptieren und **Achtung und Verständnis** für die individuellen Einstellungen und Bedürfnisse zu entwickeln. Dazu gehört eine dem Alter und Entwicklungsstand angemessene Auseinandersetzung mit sexueller und geschlechtlicher Vielfalt. Dabei empfiehlt es sich, Fragen der sexuellen Orientierung und der geschlechtlichen Identität als eigenständige Themenkomplexe getrennt voneinander zu behandeln.

Ein wichtiges Ziel schulischer Sexualerziehung ist es außerdem, bei jungen Menschen ein **Verantwortungsgefühl** und eine Haltung zu entwickeln, die Herabsetzung und Missachtung sowie die körperliche und seelische Schädigung durch sexuellen Missbrauch und sexuelle Ausbeutung ausschließen. Außerdem ist es das Ziel, Autonomie und Handlungskompetenz von Heranwachsenden zu steigern, ihre Abwehrmöglichkeiten gegenüber sexuellem Missbrauch und sexueller Gewalt zu entwickeln sowie ihre Persönlichkeit und ihr Selbstwertgefühl zu stärken.

## 7.6. Elternarbeit

Schule und Eltern wirken bei der Verwirklichung der Bildungs- und Erziehungsziele partnerschaftlich zusammen (§ 2 Abs. 3 Schulgesetz NRW). Dabei ist es sinnvoll, sich **auf Augenhöhe** mit den Eltern zu den Zielen und Strategien geschlechtersensibler Bildung **auszutauschen**, zum Beispiel bei Elternsprechtagen oder Elternabenden. Von besonderer Wichtigkeit ist, allen Eltern offen zu begegnen und mögliche Vorannahmen – auch zu ihren Rollenvorstellungen – kritisch zu reflektieren.

Besondere Herausforderungen für die Elternarbeit können sich ergeben, wenn Eltern die Ziele geschlechtersensibler Bildung nicht teilen. Schule kann und muss den Heranwachsenden trotzdem bestmögliche Chancen zur Entfaltung individueller Potenziale ohne Einschränkungen durch geschlechterbezogene Erwartungen und Benachteiligungen bieten und Haltungen und Kompetenzen stärken, die auf die Gleichberechtigung der Geschlechter und eine selbstbestimmte Lebensgestaltung zielen. Da Kinder und Jugendliche durch **unterschiedliche Ansprüche und Traditionen** von Elternhaus und Schule in Konflikte geraten können, ist hier ein besonderes Einfühlungsvermögen gefragt.

Unter Geschlechterperspektive ist außerdem von Bedeutung, dass Mütter sich häufig stärker in der Elternarbeit engagieren als Väter (vgl. Sacher 2013). Die Zusammenarbeit mit Vätern ist jedoch ebenso wichtig, weshalb es je nach Kontext sinnvoll sein kann, Väter und gegebenenfalls weitere männliche Bezugspersonen gezielt anzusprechen.

## 8. Impulse für eine geschlechtersensible Schulentwicklung

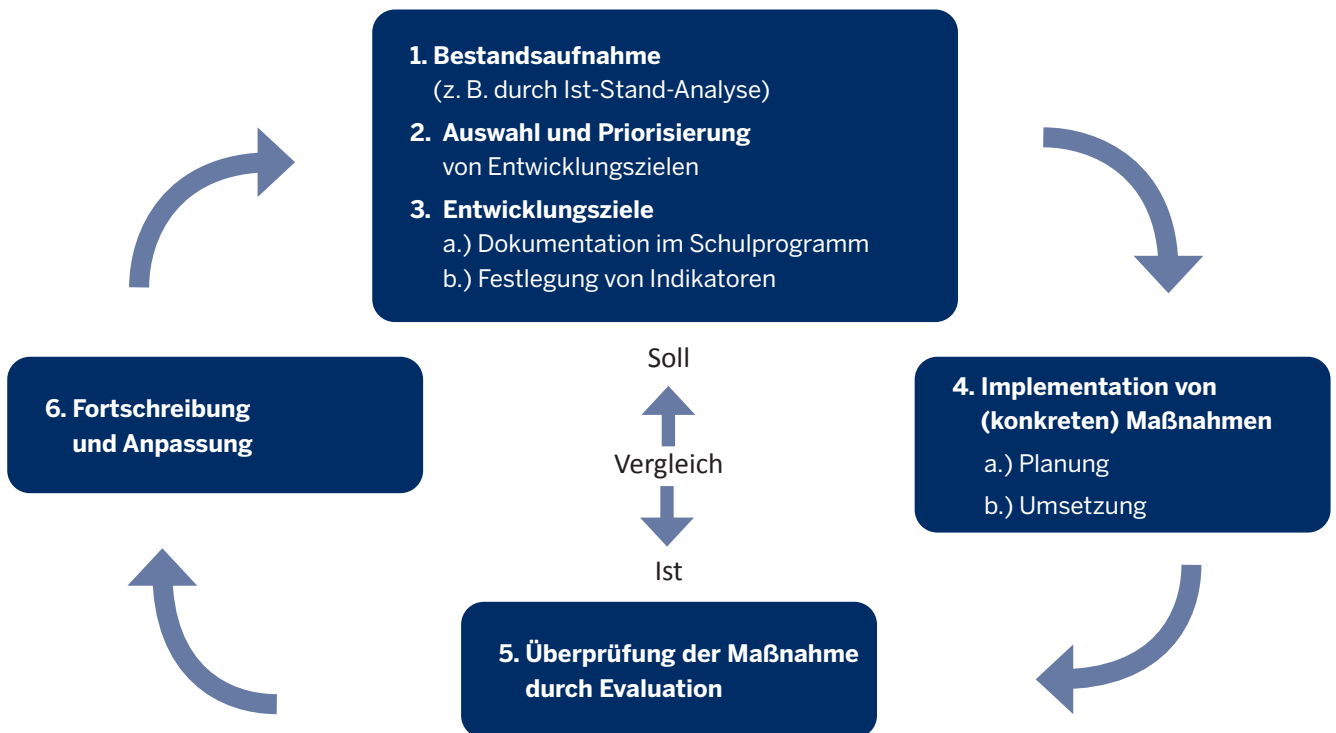
Die Verwirklichung einer geschlechtersensiblen Bildung ist Aufgabe der gesamten Schulgemeinschaft. Der **Schulleitung** als pädagogischer Führung kommt dabei eine besondere Verantwortung zu. Hierzu zählt, die Schulgemeinschaft für Geschlechtergerechtigkeit in der Schule zu sensibilisieren, das Thema sinnvoll in Schulentwicklungsprozesse zu integrieren und bestehende Arbeiten in diesem Bereich wertzuschätzen und zu stärken.

Die **Ansprechpartnerin für Gleichstellungsfragen** an Schulen fungiert oft als wertvolle Impulsgeberin, sie ist jedoch nicht die allein Verantwortliche für das Initiieren und Gelingen dieses Prozesses. Stattdessen sind **alle Lehrkräfte und weiteren pädagogischen Fachkräfte** für geschlechtersensible Bildung in Unterricht und Schulleben verantwortlich. Darüber hinaus können sich auch schulische Mitwirkungsgremien wie die Elternpflegschaft und die Schülervertretung aktiv für eine geschlechtersensible Bildung einsetzen. Geschlechtersensible Bildung ist besonders wirksam, wenn sie von möglichst vielen Menschen – gerade auch von den **Lernenden** selbst – initiiert und getragen wird.

Geschlechtersensible Bildung ist keine Zusatzaufgabe. Sie ist immanenter Bestandteil der Schulentwicklung und deshalb auch im Referenzrahmen Schulqualität explizit und implizit an vielen Stellen ausgewiesen (vgl. Anknüpfungspunkte im Portal für Geschlechtersensible Bildung der QUA-LiS NRW).

### **Geschlechteraspekte im Schulentwicklungskreislauf**

Mit einem systematischen Vorgehen anhand eines Reflexionskreislaufs kann eine Schule den Blick auf ihre geschlechtersensible Schulentwicklung in unterschiedlichen Kontexten schärfen. Im Folgenden wird dies anhand eines Qualitätszyklus nach Koltermann (2019) in Anlehnung an Gärtner (2016) beispielhaft beschrieben.



**Abbildung 3:** Typischer Qualitätszyklus nach Koltermann (2019) in Anlehnung an Gärtner (2016)

Für eine **Bestandsaufnahme** ist in der Regel zunächst eine Dramatisierung (vgl. Kapitel 5.2) durch eine geschlechterdifferenzierte Datenerhebung sinnvoll, um Geschlechterdisparitäten überhaupt erst sichtbar zu machen. So können zum Beispiel geschlechterbezogene Leistungsunterschiede in einzelnen Fächern, eine geschlechtertypische Auswahl von Kursen, Arbeitsgemeinschaften und Pausenangeboten oder Geschlechteranteile bei Schulübergängen erkannt und bei Bedarf zum Ausgangspunkt für ein strategisches Vorgehen zum Ausgleich von benachteiligenden Unterschieden gemacht werden.

Im nächsten Schritt erfolgt eine sorgfältige **Analyse der Ursachen** möglicher Geschlechterunterschiede, möglichst unabhängig von geschlechterbezogenen Vorannahmen und Zuschreibungen. Wissenschaftliche Erkenntnisse und Studienergebnisse unterstützen dabei, Ergebnisse einzuordnen, Ursachen zu erkennen und Anknüpfungspunkte für schulische Entwicklungsarbeit zu generieren (vgl. Kapitel 4). Sie ersetzen jedoch nicht die Prüfung, ob die Erkenntnisse auch auf die vorgefundene Lernausgangslage übertragbar sind, denn jede Schule, jede Lerngruppe und jedes Individuum bringt ganz eigene Vorerfahrungen und Prägungen mit.

Bei der Ursachenanalyse ist auch der Einfluss weiterer Faktoren jenseits der Geschlechterzugehörigkeit der Lernenden einzubeziehen. Dieser entdramatisierende Blick ist wichtig, um bei der Erhebung und Auswertung neben möglichen Geschlechterunterschieden auch Gemeinsamkeiten der Geschlechter, Streuungen, individuelle Faktoren sowie den Einfluss weiterer Kategorien erkennen zu können.

Bei der Bestandsaufnahme und Ursachenanalyse können auch quantitative und qualitative **Befragungen** der Lernenden, Lehrenden, Eltern sowie ggf. weiterer Personen zum Einsatz kommen, zum Beispiel zu Interessen, Wünschen, Selbstbildern, Einstellungen und Meinungen. Insbesondere wenn Schulen sich dazu entschließen, Geschlechtergerechtigkeit zu einem Arbeitsschwerpunkt zu machen, ist eine solch umfassende Erhebung empfehlenswert.

Auf Grundlage der Bestandsaufnahme empfiehlt es sich, **Entwicklungsziele** auszuwählen und zu priorisieren, die mithilfe schulischer **Maßnahmen** erreicht werden sollen. Je nach schulischer Ausgangslage kann es ratsam sein, mit kleineren Maßnahmen – zum Beispiel in Form eines Unterrichtsvorhabens oder Projektes in einer Jahrgangsstufe – zu beginnen und hieraus später weitere Arbeitsschwerpunkte abzuleiten. Schon die Realisierung von kleineren Vorhaben kann wichtige Effekte haben und Impulse für die Weiterarbeit setzen.

Auch bei Arbeitsschwerpunkten, die nicht unmittelbar auf die Ziele der geschlechtersensiblen Bildung ausgerichtet sind, ist die – vielleicht unbeabsichtigte – Wirkung für die Chancengerechtigkeit der Geschlechter mitzudenken. Setzt eine Schule beispielsweise in bestimmten Bereichen schwerpunktmäßig auf freiwillige Angebote, so kann dies aufgrund tendenziell unterschiedlicher geschlechterbezogener Sozialisation eventuell zu einer Verstärkung der – möglicherweise auch benachteiligenden – Geschlechterunterschiede führen (vgl. Kapitel 5.1). So fließt geschlechtersensible Bildung als **Querschnittsaufgabe** in sämtliche Schulentwicklungsprozesse ein und wird sinnvoll in die unterschiedlichen schulischen Vorhaben integriert. Dies entspricht dem Gender-Mainstreaming als einer europäischen Gleichstellungsstrategie (vgl. Ministerkomitee des Europarates 2007). Gender Mainstreaming bedeutet, dass alle geplanten Aktivitäten hinsichtlich ihrer unmittelbaren sowie mittelbaren Auswirkungen auf die Lebenssituation von Frauen und Männern bzw. Mädchen und Jungen untersucht und bewertet werden. Außerdem sind Auswirkungen auf Menschen einzubeziehen, die nicht (eindeutig) weiblich oder männlich sind. Ziel ist die Verwirklichung von Chancengleichheit der Geschlechter in allen Bereichen und auf allen Ebenen.

Von besonderer Bedeutung ist die **Dokumentation** ausgewählter Entwicklungsziele, um ihnen Verbindlichkeit zu geben. Hierfür bietet sich beispielsweise eine Verankerung im Schulprogramm an. Dabei werden konkrete und beobachtbare Indikatoren festgelegt, die später Aufschluss darüber geben, ob die Ziele tatsächlich auch erreicht wurden. Beispielsweise kann eine Schule anstreben, den Anteil der Mädchen oder Jungen zu erhöhen, die sich in einem bestimmten schulischen Bereich engagieren.

Mit der Überprüfung der Maßnahmen durch **Evaluation** schließt der Entwicklungskreislauf und ermöglicht die Fortschreibung, Anpassung oder Neuentwicklung geeigneter Vorhaben zur geschlechtersensiblen Bildung.

Im Folgenden werden exemplarisch mögliche Maßnahmen geschlechtersensibler Bildung skizziert.

### **Mögliche Maßnahmen**

- Im Rahmen einer **Projektwoche** kann ein Projekt zu Geschlechterthemen durchgeführt werden. Dies ist insbesondere aufgrund des interdisziplinären Charakters von Geschlechterfragen sinnvoll. Außerdem haben viele junge Menschen ein großes Interesse an Geschlechterthemen, weshalb eine ausführliche Auseinandersetzung jenseits des regulären Stundenrasters ratsam sein kann. Dabei bietet es sich an, die Schulsozialarbeit sowie gegebenenfalls außerschulische Personen oder Institutionen einzubeziehen.

- Zusätzlich oder alternativ zu Projekten mit Genderschwerpunkt ist es empfehlenswert, **Geschlechterfragen** auch **in andere Projekte** zu **integrieren**, zum Beispiel in Projekte zu den Themen Respekt oder Antidiskriminierung. Außerdem können Projekte sinnvoll sein, die Geschlecht zwar nicht ausdrücklich thematisieren, jedoch implizit zu einem Abbau von Geschlechterstereotypen beitragen (vgl. Kapitel 5.1), beispielsweise in Form eines Sozialpraktikums für alle Lernenden (vgl. Kapitel 7.2).
- Die Fach- oder Bildungsgangkonferenzen prüfen ihre **schulinternen Lehrpläne und didaktischen Jahresplanungen** auf Geschlechteraspekte hin und entwickeln sie bei Bedarf weiter. So kann untersucht werden, inwiefern Geschlechterthemen bereits in die Fachinhalte integriert sind. Möglicherweise finden sich noch weitere sinnvolle Anknüpfungspunkte (vgl. Kapitel 6.2).
- Des Weiteren reflektieren die Fach- und Bildungsgangkonferenzen sowie die einzelnen Lehrkräfte, inwiefern die bisherigen **Inhalte, Methoden und Medien** an die teils auch durch Geschlechtersozialisation geprägten Interessen und Fertigkeiten der Heranwachsenden anknüpfen und zu bestmöglichen Lernerfolgen führen (vgl. Kapitel 6.1). Hierzu können eine geschlechterdifferenzierte Befragung der Lernenden sowie eine geschlechterdifferenzierte Analyse der Noten und gegebenenfalls weiterer Lernergebnisse hilfreich sein.
- Außerdem ist es wichtig, dass die Fach- und Bildungsgangkonferenzen ihre **Schulbücher oder weiteren Lernmittel** auf geschlechterstereotype Darstellungen hin untersuchen (vgl. Kapitel 6.3). Sofern sich Geschlechterklischees in Bildern oder Texten feststellen lassen, sollte darüber beraten werden, ob ein Wechsel des Lernmittels angestrebt wird. Ist dies nicht möglich oder fachlich sinnvoll, so bietet es sich an, die stereotypen Darstellungen mit den Lernenden gemeinsam kritisch zu reflektieren.
- Aufgrund vielfältiger Geschlechteraspekte im Bereich der Medienbildung ist es darüber hinaus bedeutsam, geschlechtersensible Bildung in das **Medienkonzept** der Schule zu integrieren (vgl. Kapitel 7.3).
- Auch die **Klassenleitungen** können geschlechterdifferenzierte Bestandsaufnahmen durchführen. Diese können sich beispielsweise auf das Klassenklima oder Fragen des Classroom Managements beziehen (vgl. Kapitel 6.4). Sofern sich Probleme oder Bedarfe herausstellen, ist es ratsam, mögliche Maßnahmen im Kollegium und mit den Lernenden und Eltern abzustimmen.
- Außerdem ist eine geschlechterdifferenzierte Bestandsaufnahme in Bezug auf den **außerunterrichtlichen Bereich** sinnvoll (vgl. Kapitel 7.1). So können beispielsweise die Lernenden dazu befragt werden, welche Pausen- und Raumangebote oder Arbeitsgemeinschaften sie zurzeit nutzen oder sich wünschen.
- Fortbildungen sowie kollegiale Fallberatungen und Hospitationen können eine wirksame Unterstützung bei der geschlechtersensiblen Schulentwicklung bieten, weshalb eine Integration in das schulische **Fortbildungskonzept** ratsam ist. Geschlechterdifferenzierte Bestandsaufnahmen offenbaren möglicherweise Bedarfe oder Probleme, auf die es keine einfachen pädagogischen Antworten gibt. Hier können ein intensiver Austausch im Kollegium und der Schulgemeinschaft sowie eine Unterstützung durch externe Expertise hilfreich sein.

## 9. Quellenverzeichnis

Bian, Lin/ Leslie, Sarah-Jane/ Cimpian, Andrei (2017): Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests, in: *Science* 27: Vol. 355, Issue 6323, S. 389-391.

BKA (Bundeskriminalamt) (2019): Partnerschaftsgewalt – Kriminalistische Auswertung – Berichtsjahr 2018, unter: [https://www.bka.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/JahresberichteUndLagebilder/Partnerschaftsgewalt/Partnerschaftsgewalt\\_2018.html;jsessionid=E728B4E6F-C45730AD2D22FC8F9E5976E.live0612?nn=63476](https://www.bka.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/JahresberichteUndLagebilder/Partnerschaftsgewalt/Partnerschaftsgewalt_2018.html;jsessionid=E728B4E6F-C45730AD2D22FC8F9E5976E.live0612?nn=63476) (letzter Zugriff: 22.05.2020).

Boll, Christina/ Bublitz, Elisabeth/ Hoffmann, Malte (2015): Geschlechtsspezifische Berufswahl: Literatur- und Datenüberblick zu Einflussfaktoren, Anhaltspunkten struktureller Benachteiligung und Abbruchkosten. Pilotstudie im Auftrag im Auftrag des Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), unter: [http://www.hwwi.org/fileadmin/hwwi/Publikationen/Policy/HWWI\\_Policy\\_Paper\\_90.pdf](http://www.hwwi.org/fileadmin/hwwi/Publikationen/Policy/HWWI_Policy_Paper_90.pdf) (letzter Zugriff: 18.06.2020).

Budde, Jürgen (2009): *Mathematikunterricht und Geschlecht. Empirische Ergebnisse und pädagogische Ansätze*, Berlin, unter: [https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/sonstige/gleichstellung/Budde\\_Mathematik\\_Geschlecht.pdf](https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/sonstige/gleichstellung/Budde_Mathematik_Geschlecht.pdf) (letzter Zugriff: 17.05.20).

Budde, Jürgen/ Kansteiner, Katja/ Bossen, Andrea (2016): *Zwischen Differenz und Differenzierung. Erziehungswissenschaftliche Forschung zu Mono- und Koedukation*, Wiesbaden.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2013): *Jungen und ihre Lebenswelten – Vielfalt als Chance und Herausforderung. Bericht des Beirats Jungenpolitik*, unter: <https://www.bmfsfj.de/blob/94086/725638d3f89fd2c0ebcb86e694dd48b6/jungen-und-ihre-lebenswelten-bericht-beirat-jungenpolitik-data.pdf> (letzter Zugriff: 18.06.2020).

Burghardt, Lars/ Klenk, Florian Cristobal (2016): Geschlechterdarstellungen in Bilderbüchern – eine empirische Analyse, in: *GENDER - Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*, 8 (3), S. 61-80.

DAK-Gesundheit (2018): *WhatsApp, Instagram und Co. – so süchtig macht Social Media DAK-Studie: Befragung von Kindern und Jugendlichen zwischen 12 und 17 Jahren*, unter: <https://www.dak.de/dak/download/internetsucht-studie-pdf-2106324.pdf> (letzter Zugriff: 18.06.2020).

Debus, Katharina (2012): *Dramatisierung, Entdramatisierung und Nicht-Dramatisierung in der geschlechterreflektierten Bildung. Oder: (Wie) Kann ich geschlechterreflektiert arbeiten, ohne geschlechtsbezogene Stereotype zu verstärken?*, in: *Dissens e.V./ Debus, Katharina/ Könnecke, Bernard/ Schwerma, Klaus/ Stuve, Olaf (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungen, Geschlecht und Bildung*, Berlin, S. 149-158.

Faulstich-Wieland, Hannelore (1996): *Abschied von der Koedukation?*, in: *Kleinau, Elke/ Opitz, Claudia (Hrsg.): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung*, Frankfurt am Main, S. 386-400.

forsa Politik- und Sozialforschung GmbH (2019): Geld für Games – wenn Computerspiel zum Glücksspiel wird. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung von Kindern und Jugendlichen im Alter von 12 bis 17 Jahren für die DAK-Gesundheit, unter: <https://www.dak.de/dak/download/computerspielsucht-2103404.pdf> (letzter Zugriff: 18.06.2020).

Gärtner, Holger (2016): Referenzrahmen und Schulqualität, interne und externe Evaluation und ein Modell evidenzbasierter Steuerung, in: Dobbstein, Peter/ Groot-Wilken, Bernd/ Koltermann, Saskia (Hrsg.): Referenzsysteme zur Unterstützung für die Schulentwicklung, Münster, S. 105-124.

Heinemann, Marc (2018): Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen beim Experimentieren im physikalischen Sachunterricht, Kassel.

ICILS-Studie 2018: Eickelmann, Birgit/ Bos, Wilfried/ Gerick, Julia/ Goldhammer, Frank/ Schaumburg, Heike/ Schwippert, Knut/ Senkbeil, Martin/ Vahrenhold, Jan (Hrsg.) (2019): ICILS 2018 #Deutschland. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im zweiten internationalen Vergleich und Kompetenzen im Bereich Computational Thinking, Münster/New York, unter: [https://kw.uni-pader-born.de/fileadmin/fakultaet/Institute/erziehungswissenschaft/Schulpaedagogik/ICILS\\_2018\\_\\_Deutschland\\_Berichtsband.pdf](https://kw.uni-pader-born.de/fileadmin/fakultaet/Institute/erziehungswissenschaft/Schulpaedagogik/ICILS_2018__Deutschland_Berichtsband.pdf) (letzter Zugriff: 03.01.2020).

IQB-Bildungstrend 2018: Stanat, Petra/ Schipolowski, Stefan/ Mahler, Nicole/ Weirich, Sebastian/ Henschel, Sofie (Hrsg.): IQB-Bildungstrend 2018. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I im zweiten Ländervergleich, Münster/New York, unter: <https://www.iqb.hu-berlin.de/bt/BT2018/Bericht> (letzter Zugriff: 18.06.2020).

JIM-Studie 2019: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (Hrsg.) (2020): JIM-Studie 2018. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger, Stuttgart, unter: [https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2019/JIM\\_2019.pdf](https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2019/JIM_2019.pdf) (letzter Zugriff: 22.05.2020).

Kaiser, Susanne (2020): Hass gegen Frauen. Rechtsextrem und Sexist, unter: <https://www.zeit.de/politik/deutschland/2020-02/hass-frauen-rechtsterrorismus-motive-taeter-hanau-feminismus> (letzter Zugriff: 11.05.2020).

Klein, Josef (2004): Der Mann als Prototyp des Menschen – immer noch? Empirische Studien zum generischen Maskulinum und zur feminin-maskulinen Paarform, in: Eichhoff-Cyrus, Karin M. (Hrsg.): Adam, Eva und die Sprache. Beiträge zur Geschlechterforschung. Thema Duden Bd. 5, Mannheim, S. 292-307.

Koltermann, Saskia (2019): Unterstützung von und Impulsgebung für Schulentwicklungsprozesse, in: Schulwelt NRW 11/2012, S. 13-17.

Kultusministerkonferenz (KMK) et al. (2016): Leitlinien zur Sicherung der Chancengleichheit durch geschlechtersensible schulische Bildung und Erziehung, unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2016/2016\\_10\\_06-Geschlechtersensible-schulische-Bildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_10_06-Geschlechtersensible-schulische-Bildung.pdf) (letzter Zugriff: 18.06.2020).

LKA NRW (Landeskriminalamt Nordrhein-Westfalen) (2019a): Lagebild Menschenhandel und Ausbeutung. Lagebild 2018, unter: <https://polizei.nrw/sites/default/files/2019-09/2019-08-14%20Endfassung%20Lagebild%20Menschenhandel%20und%20Ausbeutung%20NRW%202018.pdf> (letzter Zugriff: 22.05.2020).



LKA NRW (Landeskriminalamt Nordrhein-Westfalen) (2019b): Polizeiliche Kriminalstatistik Nordrhein-Westfalen 2018, unter: [https://polizei.nrw/sites/default/files/2019-05/190429\\_Jahrbuch%202018.pdf](https://polizei.nrw/sites/default/files/2019-05/190429_Jahrbuch%202018.pdf) (letzter Zugriff: 22.05.2020).

Lühe, Josefine/ Becker, Michael/ Neumann, Marko/ Maaz, Kai (2017): Geschlechtsspezifische Leistungsunterschiede in Abhängigkeit der sozialen Herkunft. Eine Untersuchung zur Interaktion zweier sozialer Kategorien, in: Zeitschrift für Erziehung und Wissenschaft, 20 (2017) 3, S. 499-519.

MaLisa Stiftung (2019): Weibliche Selbstinszenierung in den neuen Medien, unter <https://malisastiftung.org/wp-content/uploads/Selbstinszenierung-in-den-neuen-Medien.pdf> (letzter Zugriff: 18.06.2020).

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB) (2020): Das Schulwesen in NRW aus quantitativer Sicht 2019/2020.

Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (1999): Richtlinien für die Sexualerziehung in Nordrhein-Westfalen.

Ministerkomitee des Europarates (2007): Recommendation CM/Rec (2007) 13 of the Committee of Ministers to member states on gender mainstreaming in education, unter: [https://search.coe.int/cm/Pages/result\\_details.aspx?ObjectID=09000016805d5287](https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016805d5287) (letzter Zugriff: 18.06.2020).

Microsoft (Hrsg.) (2017): Why Europe's girls aren't studying STEM, unter: [https://news.microsoft.com/uploads/2017/03/ms\\_stem\\_whitepaper.pdf](https://news.microsoft.com/uploads/2017/03/ms_stem_whitepaper.pdf) (letzter Zugriff: 18.06.2020).

Oberle, Monika/ Forstmann, Johanna (2015): Förderung EU-bezogener Kompetenzen bei Schülerinnen – zum Einfluss des politischen Fachunterrichts, in: Oberle, Monika (Hrsg.): Die Europäische Union erfolgreich vermitteln. Perspektiven der politischen EU-Bildung heute, Wiesbaden, S. 81-98.

Peters-Bukowski, Angela (2019): Jungen- und Mädchenklassen auf Zeit, in: Pädagogik (12/2019), S. 29-32.

PISA-Studie 2018: Reiss, Kristina/ Weis, Mirjam/ Klieme, Eckhard/ Köller, Olaf (Hrsg.) (2019): PISA 2018. Grundbildung im internationalen Vergleich, Münster/New York, unter: [https://www.pisa.tum.de/fileadmin/w00bgi/www/\\_my\\_direct\\_uploads/PISA\\_Bericht\\_2018\\_.pdf](https://www.pisa.tum.de/fileadmin/w00bgi/www/_my_direct_uploads/PISA_Bericht_2018_.pdf) (letzter Zugriff: 18.06.2020).

Projektgruppe Genderportal der Universität Bielefeld (o. J.): Gender – Was bedeutet eigentlich gender?, unter: <https://uni-bielefeld.com/gendertexte/gender.html> (letzter Zugriff: 18.06.2020).

Prommer, Elizabeth/ Linke, Christine (2017): Audiovisuelle Diversität? Geschlechterdarstellungen in Film und Fernsehen in Deutschland, Rostock, unter: [https://malisastiftung.org/wp-content/uploads/Broschuere\\_din\\_a4\\_audiovisuelle\\_Diversitaet\\_v06072017\\_V3.pdf](https://malisastiftung.org/wp-content/uploads/Broschuere_din_a4_audiovisuelle_Diversitaet_v06072017_V3.pdf) (letzter Zugriff: 18.06.2020).

Reger, Martin (2015): Männlichkeits- und Weiblichkeitskonstruktionen deutschsprachiger Rapper/-innen, Potsdam, unter: <https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/deliver/index/docId/8163/file/stos02.pdf> (letzter Zugriff: 03.01.2020).

RKI (Robert Koch Institut) (2020): Journal of Health Monitoring. Die gesundheitliche Lage von lesbischen, schwulen, bisexuellen sowie trans- und intergeschlechtlichen Menschen, unter: [https://www.rki.de/DE/Content/Gesundheitsmonitoring/Gesundheitsberichterstattung/GBEDownloadsJ/JoHM\\_S1\\_2020\\_Gesundheitliche\\_Lage\\_LSBTI.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.rki.de/DE/Content/Gesundheitsmonitoring/Gesundheitsberichterstattung/GBEDownloadsJ/JoHM_S1_2020_Gesundheitliche_Lage_LSBTI.pdf?__blob=publicationFile) (letzter Zugriff: 25.05.2020).

Sacher, Werner (2013): Mütter und Väter als Erziehungs- und Bildungspartner von Lehrkräften, unter: <https://gendersensibel-unterrichten.alp.dillingen.de/index.php/handlungswissen/paedagogisch/elternarbeit?showall=1> (letzter Zugriff: 18.06.2020).

Statistisches Bundesamt (2019a): Verdienstunterschiede zwischen Frauen und Männern 2018 unverändert bei 21%, unter: [https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2019/03/PD19\\_098\\_621.html;jsessionid=FDf12B338ECFB47821F5C509A5019FOC.internet721](https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2019/03/PD19_098_621.html;jsessionid=FDf12B338ECFB47821F5C509A5019FOC.internet721) (letzter Zugriff: 18.06.2020).

Statistisches Bundesamt (2019b): In 35 % der Paarfamilien mit Kind unter 3 Jahren arbeiteten 2018 beide Eltern. Aber: Bei 54 % der Elternpaare war der Vater Alleinverdiener, unter: [https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2019/12/PD19\\_473\\_122.html](https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2019/12/PD19_473_122.html) (letzter Zugriff: 18.06.2020).

Stiftung Lesen (2010): Jungen lesen – aber anders. Leseförderung für Jungen in den Klassenstufen 3 bis 6, Mainz, unter: <https://www.stiftunglesen.de/download.php?type=documentpdf&id=33> (letzter Zugriff: 29.06.2020).

Süddeutsche Zeitung (2019): Blaue Bücher, rosa Bücher, unter: <https://projekte.sueddeutsche.de/artikel/kultur/gender-wie-gleichberechtigt-sind-kinderbuecher-e970817/> (letzter Zugriff: 18.06.2020).

Voß, Heinz Jürgen (2010): Making Sex Revisited. Dekonstruktion des Geschlechts aus biologisch-medizinischer Perspektive, Bielefeld.

WHO (World Health Organization) (2019): World Health Statistics 2019, unter: [https://www.who.int/gho/publications/world\\_health\\_statistics/2019/EN\\_WHS\\_2019\\_Main.pdf?ua=1](https://www.who.int/gho/publications/world_health_statistics/2019/EN_WHS_2019_Main.pdf?ua=1) (letzter Zugriff: 18.06.2020).

Zyper, Erik (2019): Welche Rolle spielt das Geschlecht? Eine Einführung in die Jungenpädagogik, in: Pädagogik 12/19, S. 6-9.

# Impressum

**Herausgeber:**

Ministerium für Schule und Bildung  
des Landes Nordrhein-Westfalen  
Völklinger Straße 49  
40221 Düsseldorf

Tel.: 0211 5867-40

Fax: 0211 5867-3220

E-Mail: [poststelle@msb.nrw.de](mailto:poststelle@msb.nrw.de)

[www.schulministerium.nrw.de](http://www.schulministerium.nrw.de)

**Gestaltung:**

MUMBECK Agentur für Werbung GmbH  
[www.mumbeck.de](http://www.mumbeck.de)

**Druck:**

Druckerei Kettler, Bönen

**Fotonachweis:**

Titelbild: [stock.adobe.com](https://stock.adobe.com), © ehrenberg-bilder, 23067314



**Ministerium für Schule und Bildung  
des Landes Nordrhein-Westfalen**

Völklinger Straße 49  
40221 Düsseldorf  
Tel.: (0211) 5867-40  
Fax: (0211) 5867-3220  
poststelle@msb.nrw.de  
www.schulministerium.nrw.de



**Qualitäts- und UnterstützungsAgentur –  
Landesinstitut für Schule des Landes  
Nordrhein-Westfalen (QUA-LIS NRW)**

Paradieser Weg 64  
59494 Soest  
Tel.: (02921) 683-0  
Fax: (02921) 683-1109  
poststelle@qua-lis.nrw.de  
www.qua-lis.nrw.de

