

Bildung von Geschlecht

Zur Diskussion um Jungenbenachteiligung und Feminisierung in deutschen Bildungsinstitutionen

*Eine Studie im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung
von Thomas Viola Rieske*



Impressum:

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Hauptvorstand
Vorstandsbereich Frauenpolitik
Reifenberger Str. 21
60489 Frankfurt
Tel. 069 78973-0
Fax 069 78973-103
E-Mail: sekretariat.frauenpolitik@gew.de
www.gew.de

Verantwortlich: Anne Jenter, Ulf Rödde (V.i.S.d.P.)
Redaktion: Frauke Gützkow

Gestaltung: Jana Roth · Kronberg
Titelfoto: picture alliance/PhotoAlto
Druck: Druckerei Hassmüller, Frankfurt

ISBN-Nummer: 978-3-939470-60-1

GEW-Shop – Artikel-Nr.: 1392

Die Broschüre erhalten Sie im GEW-Shop (www.gew-shop.de, E-Mail: gew-shop@callagift.de,
Fax: 06103-30332-20), Mindestbestellmenge: 10 Stück, Einzelpreis 2,50 Euro,
Preise zzgl. Verpackungs- und Versandkosten.
Einzelbestellungen an: broschueren@gew.de

Februar 2011

Bildung von Geschlecht

Zur Diskussion um Jungenbenachteiligung und Feminisierung in deutschen Bildungsinstitutionen

Eine Studie im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung
von Thomas Viola Rieske

Vorwort	5
Einleitung	7
1. Geschlechterverhältnisse in Bildungsinstitutionen	11
1.1. Elementarbereich	11
1.2. Primarbereich	16
1.3. Sekundarbereich	22
1.4. Übergang in Ausbildung/Studium und Berufstätigkeit	35
2. Perspektiven auf Geschlechterverhältnisse in Bildungsinstitutionen	46
2.1. Feminisierung des Bildungswesens	50
2.2. Sanktionierung jungentypischen Verhaltens	57
2.3. Problematische Männlichkeiten	62
2.4. Gesellschaftlicher Wandel	66
2.5. Außerschulische Faktoren	70
3. Zusammenfassung	73
4. Literatur	77



Vorwort

Liebe Leserinnen und Leser,

die gesellschaftliche Debatte über die benachteiligten Jungen durch Schule und die indirekte Schuldzuweisung an die Lehrerinnen durch die These von der Feminisierung der Schulen greift diese von der Max-Traeger-Stiftung geförderte Studie auf. Die Analyse vieler Faktoren, Daten und einschlägiger Literatur soll zur Versachlichung der teilweise emotional geführten Debatte beitragen.



Leistungs- und Kompetenzunterschiede zwischen Mädchen und Jungen in der Schule zeigen sich nicht nur nach Fächern sondern auch hinsichtlich der Gymnasialempfehlungen und den Schulabschlüssen. Unterschiede zwischen jungen Frauen und Männern gibt es auch in der Ausbildung, bei der Berufswahl, im Studium und beim Eintritt ins Berufsleben. Die Geschlechterverhältnisse in Bildungsinstitutionen werden im ersten Teil der Studie unter die Lupe genommen. Der Autor plädiert für den differenzierten Blick auf Mädchen und Jungen. Es gibt eben nicht *die* benachteiligten Jungen und *die* erfolgreichen Mädchen. Die These von den Jungen als Bildungsverlierern ist nicht haltbar. Der Zugang zu Bildung, der Bildungserfolg und -misserfolg wird zwar von der Geschlechtszugehörigkeit beeinflusst, der soziale Status und Migrationshintergrund ist jedoch entscheidender.

Ob und inwieweit von einer Feminisierung im Bildungsbereich die Rede sein kann und ob sie die Ursache für die Bildungsmisserfolge bestimmter Gruppen von Jungen ist, wird im zweiten Teil der Studie untersucht.

Eine ernsthaft geführte Debatte über den Beitrag von Schule bei der Zuweisung oder gar Verfestigung von Rollenstereotypen ist überfällig. Besonders der Ruf nach mehr männlichen Vorbildern in Schule lässt die Frage aufkommen, ob nicht gerade die gesellschaftlich anerkannte Norm von Männlichkeit für den schulischen Misserfolg bestimmter Jungen mitverantwortlich ist. Wir brauchen Pädagoginnen und Pädagogen, die die sich verändernden Männlichkeits- und Weiblichkeitsbilder sowie ihr eigenes Verhältnis dazu reflektieren können, um eine geschlechtersensible und gleichstellungsorientierte sowie „vielkulturelle“ Schule gestalten zu können.

Überflüssig und kontraproduktiv ist eine Debatte, wenn sie als Kampf zwischen den Geschlechtern mit Schuldzuweisungen an bestimmte Personengruppen geführt wird. Solche Debatten sind nicht lösungsorientiert und dienen eher als Ablenkungsmanöver von den notwendigen Veränderungen von Schule, die allen Jungen und Mädchen gleiche Lebenschancen durch individuelle Förderung ermöglichen sollte.

Anregende Lektüre und ernsthafte Diskussionen wünscht

Anne Jenter

Mitglied des Geschäftsführenden Vorstands der GEW

Leiterin des Arbeitsbereichs Frauenpolitik beim Hauptvorstand



Die Bedeutung von Geschlecht in Bildungsprozessen war und ist ein seit vielen Jahren bestehendes Forschungs- und Diskussionsfeld, in welchem immer wieder neue Fragen und Schwerpunkte entstehen.

Standen lange Zeit die Bildungsbenachteiligungen von Mädchen und Frauen im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit, ist seit den 1990er Jahren in industrialisierten Ländern die Bildungssituation von Jungen zu einem zentralen Ankerpunkt von wissenschaftlichen, medialen und alltäglichen Debatten geworden. Insbesondere seit der Veröffentlichung der international vergleichenden Schulleistungsstudien PISA machen PolitikerInnen, PädagogInnen und Eltern auf den überproportionalen Anteil von Jungen an AbsolventInnen mit geringer qualifizierenden Schulabschlüssen und ihre im Vergleich mit den Mädchen durchschnittlich schlechteren Schulnoten aufmerksam. Dies und die häufigeren Maßregelungen von Jungen werden als Indikatoren für eine systematische Benachteiligung von Jungen gesehen, deren Überwindung nunmehr im Fokus der Bildungspolitik liegen sollte. Es bestehen Forderungen nach einer den unterschiedlichen Interessen von Jungen und Mädchen entsprechenden geschlechterdifferenzierenden Pädagogik, einer Erhöhung des männlichen Anteils an pädagogischem Personal und einer Entfeminisierung des Images pädagogischer Berufe (vgl. z.B. Matzner & Tischner 2008).

Dem stehen Hinweise auf Schwierigkeiten auch von Mädchen in Bildungsinstitutionen gegenüber, sowie die weiterhin existierende Schlechterstellung von Frauen gegenüber Männern hinsichtlich Arbeitsteilung, Entlohnung und dem Zugang zu Führungspositionen. Stimmen,

die sich der Kritik an einer Feminisierung nicht anschließen, verweisen auf die Konzepte zu reflexiver Koedukation und der Pädagogik vielfältiger Lebensweisen, die nicht nur zur Förderung von Mädchen erdacht wurden, sondern für alle Beteiligten bessere Lern- und Arbeitsbedingungen schaffen sollen. Darüber hinaus betonen manche DiskussionsteilnehmerInnen, dass nicht alle Jungen Schwierigkeiten in der Schule erleben und daher eine generelle Benachteiligung von Jungen nicht besteht. Der zahlenmäßigen Vergrößerung des Frauenanteils in pädagogischen Berufen wird die weiterhin bestehende Geschlechterordnung in denselben entgegengesetzt, in welcher Männer in Leitungspositionen überrepräsentiert und Frauen häufiger als Männer weniger hochwertig gesehene Erziehungstätigkeiten ausüben (siehe z.B. Bundesjugendkuratorium 2009).

Diese Diskussionen werden teilweise stark emotional geführt, denn sie berühren persönlich bedeutsame Punkte, stellen unter Umständen lang bestehende Überzeugungen in Frage und können tiefgreifende Konsequenzen nach sich ziehen (für eine Diskussion typischer Reaktionen vgl. Rose 2005). Es kommt auch zu scheinbar ungewöhnlichen Positionierungen – ein bekannter Fürsprecher für die Lage der Jungen kritisiert beispielsweise die mediale Aufbauscheri des Themas, während eine feministische Pädagogin die Aufmerksamkeit für Jungen begrüßt (vgl. Neutzling 2005, S. 35, Schmauch 2005).

Ziel der vorliegenden Studie

ist es, die Debatte über Jungen und Schule auf eine differenzierte Grundlage zu stellen. Dafür werden Forschungsergebnisse zu den zwei Fragen zusammengetragen, welche die Debatte um Jungen und Schule bestimmen:

Werden Jungen in der gegenwärtigen Bildungswirklichkeit benachteiligt?

Sind Bildungsmisserfolge von Jungen in einer Feminisierung des Bildungswesens begründet?

Diese Fragen erfordern einen Blick sowohl auf diejenigen, die Bildungsinstitutionen besuchen und sich darin entwickeln und qualifizieren sollen, als auch auf diejenigen, die in diesen Institutionen tätig sind und einen wesentlichen Einfluss darauf haben, wer sich darin wie bilden kann. Darüber hinaus müssen die Interaktionen zwischen diesen Gruppen und innerhalb dieser Gruppen berücksichtigt werden, und wie diese Interaktionen durch Konzepte und Strukturen des Bildungswesens gerahmt werden.

Bei all diesen Betrachtungsebenen geht es um das Problem der **Vergeschlechtlichung**. Damit sind die Prozesse und Kontexte gemeint, in denen Geschlechterunterschiede und -hierarchien entstehen und bedeutsam werden, z.B. durch institutionelle oder räumliche Anordnungen, pädagogische Konzepte und Materialien, Interaktionen und Erwartungen. Dabei sind zwei Aspekte zu unterscheiden: Inwieweit sind Bildungsinstitutionen einerseits von einer vergeschlechtlichten Ordnung gekennzeichnet und inwieweit legen sie den Institutionsangehörigen andererseits bestimmte Geschlechterkonzepte nahe. Der erste Aspekt, die Geschlechterordnung, berührt jenen Fragen-

komplex, der sich mit *geschlechtsbezogener Diskriminierung* befasst. Inwiefern sind Möglichkeiten zu lernen und zu lehren sowie Erfahrungen der Unterstützung oder Ablehnungen von der Geschlechtszugehörigkeit einer Person abhängig? Inwieweit wird (bestimmten) Jungen oder (bestimmten) Mädchen ein bestimmter Schulabschluss zugetraut, welche körperlichen Bewegungen werden ihnen zugestanden, welches und wessen Sozialverhalten wird gelobt oder getadelt? Inwieweit haben (bestimmte) männliche oder weibliche Lehrkräfte Zugang zu unterschiedlichen Positionen innerhalb der Schule, welche Arbeitsbedingungen finden sie vor und inwieweit bedeuten bestimmte Arbeitsbedingungen Unterschiedliches in Abhängigkeit von der Geschlechtszugehörigkeit? Der zweite Aspekt, bezieht sich auf *geschlechtsbezogene Normalisierung*, d.h. inwieweit sich die Beteiligten an bestimmten Geschlechtsvorstellungen orientieren müssen, um als zugehörig („normal“) akzeptiert zu werden und dadurch Geschlechterdifferenzen entstehen. Erlernen Kinder beispielsweise (erst) durch Schulbücher, dass Mädchen und Frauen stärker für Sorgetätigkeiten zuständig sind als Jungen und Männer? Wird von männlichen Erziehern oder Lehrern Strenge erwartet? Müssen Frauen in Bildungsinstitutionen sich an bestimmte Weiblichkeitskonzepte anpassen, um von KollegInnen, Lernenden und Eltern als gute Erzieherinnen oder Lehrkräfte angesehen zu werden? Welche sexuelle Orientierung bei ErzieherInnen oder Lehrkräften ist leichter akzeptiert? Diese beiden Aspekte sind miteinander verwoben, denn die vergeschlechtlichte Ordnung einer Institution legt bestimmte Handlungsweisen nahe, d.h. sie produziert Geschlechtereffekte, die selbst wiederum die Grundlage zur Reproduktion der Geschlechterordnung dienen und die Basis für Diskriminierung bilden.


Vergeschlechtlichung ist ein komplexes Phänomen, das nicht einer bestimmten Ursache wie z.B. Lehrkräften, Schulkulturen, familiären Erfahrungen, biologischen Unterscheidungen, Arbeitsteilungen etc. zugeschrieben werden kann. Vergeschlechtlichung geht darüber hinaus mit anderen sozialen Unterscheidungen und Lebenslagen wie Ethnisierung, Sexualität, sozioökonomische Situation, Zugang zu Bildungsressourcen und Alter einher. Bei der Rede über die Geschlechter ist zu beachten, worauf Anne-dore Prengel und Barbara Rendtorff hingewiesen haben: dass „mit zweigeschlechtlich konzipierten Theorien ... Geschlechterverhältnisse nicht vollständig zu fassen [sind]“ (Prengel & Rendtorff 2008, S. 17). Intersexuelle und transsexuelle Menschen, homo- und bisexuelle Personen und jene, die gegebenen Geschlechternormen nicht entsprechen, geraten oft aus dem Blick, wenn der Fokus auf den Beziehungen zwischen (implizit heterosexuellen) Männern und Frauen liegt. Dies sollte beim Lesen dieser Studie immer wieder in Erinnerung gerufen werden, denn da viele der vorliegenden Zahlen keine derartige Differenzierungen vornehmen, wird es in dieser Studie nicht immer möglich sein, die Vielfalt der Geschlechter und Lebensweisen sowie die vielen kontextuellen Faktoren, sozialen Kategorien und Dominanzverhältnisse zu berücksichtigen.

Vor diesem Hintergrund sollen in den folgenden Abschnitten Forschungserkenntnisse zu den einzelnen Themen der Debatte um Geschlecht und Bildung dargestellt werden. Durch die Orientierung an den Fragen zu Benachteiligung von Jungen und Feminisierung der Institutionen entsteht eine Einschränkung auf Bildungsinstitutionen von der Elementarstufe bis zum Übergang von Schule in Ausbildung, Studium und Beruf. Es wären weitere Kontexte von Verge-

schlechtlichungen zu berücksichtigen, bspw. familiäre und mediale Einflüsse, sowie außerschulische Bildungsinstitutionen, was im Rahmen dieser Studie nicht möglich war. Eine weitere Einschränkung geschieht durch die Ausrichtung an Forschung zur Bildungswirklichkeit. Diese ist lückenhaft, so sind beispielsweise Grundschulen und Gymnasien besser erforscht als Kindertagesstätten und Haupt- oder Sonderschulen, die Verteilung von Abschlüssen und Kompetenzen besser als die Verteilung von Diskriminierungserfahrungen von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen oder subtile und schwerer zugängliche Geschlechterunterschiede. Der Fokus auf Daten zu den Fragen nach Jungenbenachteiligung und Feminisierung führt darüber hinaus zu einem Verzicht auf ausführlichere Darstellungen der Strukturen der einzelnen Felder und einer nur geringen Berücksichtigung der spezifischen Probleme und bestehender Handlungsansätze. Hierfür sei auf die umfassenden Darstellungen von Budde & Venth (2010) und Gildemeister & Robert (2008) verwiesen sowie auf die Handreichungen von Krabel & Cremers (2008), Jantz & Brandes (2006), Heinzl, Henze & Klomfaß (2007), und des Berliner Landesinstituts für Schule und Medien (2005). Außerdem sei auf die Studie von Malwine Seemann (2009) verwiesen, in welcher zahlreiche Ansätze zur Realisierung geschlechtergerechter Strukturen in Schulen aus Schweden – über Fragen der Unterrichtsgestaltung hinaus – diskutiert werden.

Zur Struktur der Studie

Im ersten Teil werden für jede Stufe des deutschen Bildungssystems vom Elementarbereich bis zur Ausbildung/zum Studium jeweils die Aspekte Zugang und Abschlüsse, Kompetenzentwicklung bei den Lernenden, Konzepte und



Interaktionen, und Geschlechterverteilung und Erwartungen bei den Lehrenden dargestellt. Im zweiten Abschnitt geht es zunächst um eine Klärung anhand des zusammengetragenen Wissens, inwiefern von einer Jungenbenachteiligung gesprochen werden kann. Dann werden verschiedene Ansätze zum Verständnis von Vergeschlechtlichungen in Bildungsinstitutionen vorgestellt. Zum Abschluss werden die Ergebnisse der Studie in ihrer Bedeutung für die gegenwärtigen Debatten zusammengefasst.

Eine letzte Notiz zur Verwendung einzelner Begriffe: In den Berichten des Statistischen Bundesamtes werden Kinder ohne deutsche Staatsangehörigkeit als ausländische Kinder bezeichnet. Demgegenüber wird an den betreffenden Stellen in dieser Studie von „mit/ohne deutsche Staatsangehörigkeit“ gesprochen, weil die Bezeichnung „ausländisch“ nicht zum Ausdruck bringt, dass die betreffenden Kinder in Deutschland leben und diese Kinder außerhalb der deutschen Gesellschaft positioniert. Im Bil-

dungsbericht wird neben dieser Formulierung zusätzlich von Personen mit Migrationshintergrund gesprochen. Damit sind Personen gemeint, die selbst oder deren Eltern nach 1949 nach Deutschland eingewandert sind (oder, bei anderer Datenlage, Kinder mit mindestens einem im Ausland geborenen Elternteil). Diese Formulierung wird übernommen, allerdings im Bewusstsein ihrer Problematik: Zur Erfassung von Diskriminierung aufgrund von Staatsangehörigkeit und Migrationsgeschichte ist eine derartige Definition von „Migrationshintergrund“ unzulänglich, weil sie spezifische Diskriminierungen in Abhängigkeit vom Herkunftsland nicht erfasst und Diskriminierung oder negative Zuschreibung aufgrund eines vermeintlich ausländischen Namens nicht berücksichtigt. Darüber hinaus fehlt es an einer Registrierung von rassistischer Diskriminierung solcher Personen, die unabhängig von ihrer Staatsangehörigkeit oder ihrer Migrationsgeschichte anhand vermeintlicher körperlicher Zeichen rassifiziert und zu ‚Anderen‘ gemacht werden.

I. Geschlechterverhältnisse in Bildungsinstitutionen

Ergebnisse aus der Forschung sollten generell vorsichtig betrachtet werden. Für bestimmte Themen und Thesen gibt es Zeiten der Konjunktur und selbstverständlichen Gültigkeit, aber auch Zeiten des Desinteresses und der Ungültigkeit. Forschungsergebnisse sind, wie Tim Rohrmann in seiner Zusammenstellung von Studien zur Geschlechterdifferenzierung in der Kindheit betont, von dem untersuchten Setting, gesellschaftlichen Veränderungen und den Interessen und Motiven der Forschenden abhängig (vgl. Rohrmann 2008a, Kap. 3.6.).

Wissenschaftliche ‚Fakten‘ und Theorien sollten daher nicht im Sinne absoluter und nicht weiter zu diskutierender Wahrheiten verstanden werden und eher als Anregung zur Überprüfung eigener Annahmen dienen. Sie können nicht die Aushandlungen darüber ersetzen, wie wir leben, lernen und arbeiten wollen.

I.1. Elementarbereich

I.1.1. Kinder

Zugänge

Die Beteiligungsquote in Kindertagesstätten ist in den letzten Jahren in allen Altersstufen gestiegen: bei den unter 3-jährigen ist sie zwischen 2006 und 2009 von 13,6% auf 20,4% gestiegen, bei den 3-6-jährigen von 87,6% auf 92,5% (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010). In allen Altersstufen besucht ein gleich hoher Anteil von Jungen und Mädchen Kindertagesstätten (vgl. Statistisches Bundesamt 2010a). Auch hinsichtlich weiterer Indikatoren wie Eintrittsalter, genutzte Stunden pro Woche oder Teilnahme an Eltern-Kind-Gruppen gibt es keine geschlechtsbezogenen Unterschiede, so dass insgesamt von einem geschlechtsunabhängigen Zugang zu den Institutionen der frühkindlichen

Bildung gesprochen werden kann (vgl. Aktionsrat Bildung 2009). Kinder mit Migrationshintergrund und Kinder mit Behinderung haben hingegen geringere Besuchsquoten (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010).

Erwerb von Kompetenzen

Hinsichtlich der Bedeutung von Geschlecht beim Erwerb von Kompetenzen im Elementarbereich gibt es keine umfassenden Studien. Die Forschung zur frühkindlichen Entwicklung zeigt aber, dass bereits hier Geschlechterunterschiede entstehen. Von ErzieherInnen ausgefüllte Beobachtungsbögen geben zum Beispiel Hinweise darauf, dass Mädchen in bestimmten Tätigkeiten wie Kneten, Geduldsspielen, Arbeitsblättern stärker als Jungen engagiert sind, die demgegenüber mehr Engagement in Bewegungsaktivitäten, im Umgang mit technischen Geräten und Konstruktionsmaterialien zeigen (vgl. Mayr & Ulich 2003).

I.1.2. Bildungsalltag und Konzepte

Interaktionen

Kinder (Jungen später als Mädchen) bevorzugen ab dem dritten Lebensjahr in nicht von Erwachsenen strukturierten Situationen geschlechtshomogene Spielgruppen. Jungen und Mädchen weisen auch Unterschiede in Interessen und bevorzugten Aktivitäten auf. Manche AutorInnen fassen dies unter dem Begriff der „zwei Kulturen“ oder gar „getrennten Welten“ zusammen und vermuten, dass es geschlechtsspezifisch bevorzugte Interaktionsweisen und Aktivitäten gibt, die entsprechende Gruppenbildungen hervorbringen. Tim Rohrmann hat in seiner Zusammenstellung der Forschung zu diesem Thema jedoch gezeigt, dass dazu widersprüchliche Forschungsergebnisse bestehen. Neben den

beschriebenen Trennungen finden auch „vielfältige Interaktionen zwischen den Geschlechtern statt, die teilweise konstituierend für die Definition von Geschlecht und damit von großer Bedeutung für die Entwicklung der individuellen Geschlechtsidentität sind“ (Rohrman 2008a, S. 334). So wird bspw. die jeweils andere Welt als Abgrenzung oder Anregung für die eigene genutzt, und es gibt Kinder, die kein geschlechterstereotypes Verhalten zeigen. Zudem hat sich gezeigt, dass Geschlechtertrennung ein Kontextphänomen ist. Am ehesten tritt sie in unübersichtlichen und anonymen Situationen auf und dient dort der Orientierung. Es gibt aber auch Situationen, in welchen Geschlecht als Kriterium für die SpielpartnerInnenwahl an Bedeutung verliert, so z.B. in altersgemischten Gruppen oder in kleinen, eingruppigen Kindertagesstätten (vgl. ebd.).

Teilweise gehen ErzieherInnen in Kindertagesstätten unterschiedlich mit Mädchen und Jungen um. Einige Studien fanden Erzieherinnen, die eine größere Kontrolle über das Verhalten der Jungen als über das der Mädchen ausübten, Mädchen weniger zu raumgreifendem Spiel anregen und häufiger mit Jungen wegen deren Spielkulturen in Konflikt gerieten und diese sanktionierten. Es gibt auch Hinweise auf Versuche von Mädchen, durch angepasstes Verhalten von Erzieherinnen gemocht zu werden (vgl. Rendtorff 2003, zit. in Rohrman 2009b). Erzieherinnen machen häufiger beziehungs- als sachorientierte Angebote, welche eher von Mädchen genutzt werden (vgl. Aktionsrat Bildung 2009). Inwiefern dies im Zusammenhang mit einer besseren Qualität der Bindung der Mädchen zu ihren Erzieherinnen steht oder daran liegt, dass beziehungsorientierte Angebote für Mädchen generell interessanter sind, ist unklar (vgl. Rohrman 2009b, S. 52).

Die soziale und räumliche Gestaltung von Kindertagesstätten wird von BeobachterInnen als traditionell weiblich bezeichnet (vgl. Rabe-Kleberg 2003, S. 69ff.), da Raumdekoration, Spielmaterialien und Spielangebote der Erzieherinnen eher traditionell weiblichen Konzepten der Abschirmung von der Außenwelt, Puppenspiel und verbaler Konfliktlösung entsprechen. Die Repräsentativität dieser eher auf Erfahrungsberichten beruhenden Analyse wäre jedoch durch weitere Forschungsarbeit zu überprüfen (vgl. ebd., S. 72).

Hinsichtlich der Wahrnehmung durch Erzieherinnen gibt es ebenfalls Unterschiede: Erzieherinnen nehmen demnach Mädchen als weniger aggressiv, aufmerksamer, konzentrierter und kooperativer wahr als Jungen, in Bezug auf Schüchternheit sehen sie jedoch keine Geschlechterunterschiede (vgl. Aktionsrat Bildung 2009). Allerdings gibt es im Interaktionsverhalten große Unterschiede unter Erzieherinnen, die mit deren Lebenserfahrungen zusammenhängen, so dass Aussagen über typisches Verhalten von Erzieherinnen gegenüber Jungen bzw. Mädchen problematisch sind (vgl. Rohrman 2009b, S. 54). Hinzu kommt, dass eine gleichmäßige Anregung aller Kinder zu allen Tätigkeiten nicht intendierte Effekte haben kann: wenn bereits geschlechterspezifische Differenzen bestehen, dann würde eine gleichmäßige Förderung diese möglicherweise aufrechterhalten oder verstärken (vgl. ebd.).

Zu Unterschieden in den Interaktionsstilen von männlichen und weiblichen ErzieherInnen gibt es kaum Erkenntnisse, nicht zuletzt weil in den meisten Studien ausschließlich Erzieherinnen untersucht werden. Laut Cremers, Krabel und Calmbach (2010) kommen bisherige Studien in verschiedenen Ländern zu dem Schluss, dass ge-

schlechertypische Aktivitäten und Angebote bei den ErzieherInnen entstehen, sobald männliche und weibliche Fachkräfte in KiTas beschäftigt sind. Inwiefern sich Erzieher und Erzieherinnen hinsichtlich geschlechterspezifischer Interaktionen mit Mädchen und Jungen unterscheiden, ist nicht bekannt.

Konzepte

Hinweise zum Umgang mit dem Thema Geschlecht auf konzeptueller Ebene geben die Bildungs- und Orientierungspläne der Bundesländer, welche in den vergangenen Jahren im Zuge der Professionalisierung der Elementarbildung entstanden sind. Die meisten dieser Pläne zielen zwar darauf ab, „Einschränkungen des Erfahrungs- und Verhaltensrepertoires von Mädchen und Jungen entgegenzuwirken“ (Aktionsrat Bildung 2009, S. 63) und Chancengleichheit aufgrund von Geschlecht zu verhindern. Sie unterscheiden sich teilweise jedoch erheblich in der Intensität der Ausführungen: Manche Länder präsentieren ganze Kapitel zum Thema geschlechtsbewusste Erziehung, andere lediglich kurze Absätze zur Chancengleichheit von Mädchen und Jungen und zur Berücksichtigung unterschiedlicher Bedürfnislagen. Gerade bei letzterer Orientierung besteht die Gefahr, die Differenzen zwischen den Geschlechtern zu verfestigen (durch die Orientierung an vermeintlich typischen Interessen von Jungen und Mädchen) und Geschlecht zu dramatisieren (vgl. Aktionsrat Bildung 2009). Problematisch an den Bildungsplänen ist ein weitestgehender Mangel hinsichtlich der Benennung und Ausformulierung konkreter Umsetzungen, sowie einige Zielformulierungen („Geschlechterrollen kritisch hinterfragen“), die möglicherweise zu sehr nach Diskussionen unter Jugendlichen und Erwachsenen klingen. Insgesamt wird ein Fachwissen auf Seiten der Fach-

kräfte vorausgesetzt, das aufgrund der geringen Berücksichtigung des Themas in der Ausbildung häufig nicht vorhanden ist (vgl. ausführlich zu den Bildungsplänen Rohrmann 2009b, S. 75-85).

Konzepte zu geschlechtsbezogener Pädagogik in der frühkindlichen Pädagogik sind bislang kaum verbreitet und es mangelt diesbezüglich an systematisch erprobten Konzepten und Forschung (vgl. Aktionsrat Bildung 2009, Rohrmann 2009a, 2009b). Dies ist nicht nur deshalb bedauerlich, weil Kinder – wie dargestellt – in dieser Entwicklungsphase sich stark mit Geschlechterverhältnissen und -bildern auseinandersetzen, sondern auch weil Kindertagesstätten im Vergleich zu Schulen eine offenere Struktur und damit mehr Möglichkeiten für Eigenaktivitäten der Lernenden bieten (vgl. Rohrmann 2009). Bestehende oder abgeschlossene Projekte zur geschlechtsbewussten Erziehung und Bildung in Kindergärten beziehen sich meist auf die Bereiche reflexive Koedukation bzw. Gender Mainstreaming, geschlechtsspezifische Angebote für Jungen und Mädchen, sowie die Aus- und Fortbildung des pädagogischen Personals. Sie zielen auf eine grundlegende Sensibilisierung für das Thema, die Vermittlung von Wissen über Geschlechterdifferenzen, sowie die Veränderung der Rahmenbedingungen zur Auseinandersetzung von Kindern und Jugendlichen mit dem Thema Geschlechterrollen und -stereotypen.

1.1.3. PädagogInnen

Geschlechterverteilung der PädagogInnen

2009 waren etwa 3% aller MitarbeiterInnen im pädagogischen Bereich von Kindertagesstätten Männer (Statistisches Bundesamt 2010a, eigene Berechnungen), wobei der Anteil auf 2,3% fällt, wenn Zivildienstleistende, Absolvierende eines freiwilligen sozialen Jahres und PraktikantInnen unberücksichtigt bleiben. Der Männeranteil hat sich im vergangenen Jahrzehnt nur in sehr geringem Umfang erhöht.

Es gibt Unterschiede in der Geschlechterverteilung bei den ErzieherInnen bezogen auf ihr Alter, die Trägerart und die Region: In jüngeren Altersklassen ist der Männeranteil höher als in älteren, in Stadtstaaten und Stadtkreisen liegt er mit bis zu 10,8% deutlich über dem Schnitt, und freie Träger haben mit 3,7% einen deutlich höheren Männeranteil als öffentliche Träger mit 2,3% (vgl. Rohrman 2009b). Diese Unterschiede haben zahlreiche Gründe, u.a. verschiedene Ausbildungsvoraussetzungen, Initiativen zur Erhöhung des Männeranteils und unterschiedliche Bedarfe an Neueinstellungen (vgl. Rohrman 2009b, Cremers et al. 2010).

Aktuell arbeiten etwa 40% der tätigen Personen in Tageseinrichtungen in Vollzeitstellen, 43% arbeiten auf Stellen mit unter 32 Wochenstunden (vgl. Statistisches Bundesamt 2010a, eigene Berechnungen). Inwiefern es eine geschlechtsspezifische Segregation nach Beschäftigungsumfang gibt, ist anhand der vorliegenden Daten des Statistischen Bundesamtes nicht zu erkennen. Davon abgesehen gibt es unterschiedliche Verteilungen der Geschlechter hinsichtlich Alter der Kinder, Tätigkeitsbereiche und Funktionen. Besonders gering ist der Männeranteil in der Arbeit mit Krippenkindern (1,1%). Dem entspricht

das Ergebnis einer Studie, wonach Männern besonders selten die Arbeit mit 0-3jährigen Kindern zugetraut wird (vgl. Cremers et al. 2010). Fast die Hälfte der in Kindertagesstätten beschäftigten Männer ist im wirtschaftlich-technischen Bereich beschäftigt, wo sie 14,8% der Beschäftigten stellen. Bei den Positionen der Gruppenleitung sind Männer (ohne Berücksichtigung von Zivildienstleistenden, FSJlerInnen und Zweit- und Ergänzungskräften, die in den meisten Fällen keine solche Funktion ausfüllen können) ihrem Gesamtanteil entsprechend vertreten (Statistisches Bundesamt 2010a, eigene Berechnung). Der Männeranteil bei den Tagesstättenleitungen ist mit 5,6% fast doppelt so hoch wie ihr Gesamtanteil, liegt aber dennoch insgesamt auf niedrigem Niveau.

Zur Verteilung einzelner Tätigkeiten gibt es keine umfassenden Statistiken, jedoch die bereits erwähnte Beobachtung, wonach es zu einer geschlechtertypischen Arbeitsaufteilung kommt, wenn Männer und Frauen in Kindertagesstätten arbeiten. Dies kann ein Ergebnis von entsprechenden Erwartungen von Seiten der KollegInnen wie Eltern sein. So wird von männlichen Erziehern die Erfahrung berichtet, als für bestimmte Tätigkeiten zuständig erklärt zu werden, d.h. hausmeisterliche Aufgaben, bestimmte Sport- und Bewegungsangebote, und die Betreuung und Disziplinierung schwieriger Jungen (vgl. Cremers et al. 2010). Unter den Fachkräften gibt es auch Widerstände gegen derartige Stereotypisierungen und bspw. das Ergebnis einer Studie, wonach Männer in Kindertagesstätten als weiblich angesehene Tätigkeiten stärker bevorzugten als dies von weiblichen Fachkräften angenommen wird (vgl. Rohrman 2009b, S. 64). Zu berücksichtigen ist, dass viele männliche Erzieher den Beruf nicht aufnehmen, um als Mann mit Kindern oder Jungen zu ar-

beiten, sondern aufgrund der Freude am Umgang mit Menschen (vgl. ebd.).

Männer sind nach der aktuellen Studie von Cremers et al. als Erzieher bei Erzieherinnen, Leitungskräften und Eltern weitgehend akzeptiert und erwünscht, wobei ihnen unter anderem eine wichtige Funktion bei der Einbindung von Vätern zugeschrieben wird (Cremers et al. 2010). Es ist allerdings möglich, dass eine Bedingung dafür die Erfüllung der erwähnten Erwartungen an sie als „typische“ Männer ist (vgl. Rohrman 2009b, S. 65), bspw. hinsichtlich der Lösung von Konflikten, an welchen Jungen beteiligt sind. Dem widerspricht jedoch das Ergebnis der Umfrage von Cremers et al., wonach Eltern, KiTa-Leitungskräfte und Trägerverantwortliche auf die Frage, welche Qualitäten männliche Erzieher mitbringen sollten, vor allem soziale Fähigkeiten nennen (vgl. ebd., S. 52ff.). Es wäre daher zu untersuchen, inwiefern sich dies im Berufsalltag zeigt.

Die Ausbildung zum Beruf des/der ErzieherIn wird derzeit umgestaltet und in manchen Regionen akademisiert. Auf welche Weise in der Ausbildung von ErzieherInnen Geschlecht eine Rolle spielt, ist bislang wenig erforscht. Studien aus den USA und Flandern zeigten, dass in Lehrmaterialien das Bild des Erzieherinnenberufs als Frauenberuf reproduziert werde (vgl. Rohrman 2009b).

I.1.4. Zusammenfassung

Im frühkindlichen Bereich besuchen Mädchen und Jungen zu gleichen Anteilen die existierenden Tagesstätten. Es bilden sich in diesem Zeitraum bereits bestehende und neue Geschlechterunterschiede unter Kindern hinsicht-

lich Interessen und Kompetenzen aus, zugleich zeigen sich auch zahlreiche Gemeinsamkeiten zwischen Mädchen und Jungen. ErzieherInnen geben teilweise Mädchen und Jungen unterschiedliche Angebote und Anregungen, der soziale Raum Kindergarten ist teilweise durch traditionell weibliche Logiken strukturiert. Dies als Feminisierung zu bezeichnen, wäre jedoch problematisch, denn es handelt sich hierbei um bestimmte Weiblichkeitskonzepte, die für alle Beteiligten – Jungen, Mädchen und ErzieherInnen – einschränkend sind (siehe 2.2. zum Feminisierungsbegriff). Es bestehen zwar Konzepte zu geschlechtssensibler Pädagogik, diese sind bislang jedoch kaum systematisch erprobt und verbreitet. In den Bildungs- und Orientierungsplänen der Bundesländer besteht ein Mangel an einer umfassenden Auseinandersetzung mit Geschlechterthemen und darauf bezogenen Pädagogikkonzepten.

Es bestehen zwar Konzepte zu geschlechtssensibler Pädagogik, diese sind bislang jedoch kaum systematisch erprobt und verbreitet.

Es gibt nur sehr wenig männliche Fachkräfte im frühkindlichen Bereich. Hinsichtlich Tätigkeiten und Funktionen finden sich einerseits horizontale und vertikale Geschlechtersegregationen, teilweise aber auch bewusste Versuche von Fachkräften, solchen Tendenzen entgegenzuwirken. Hinsichtlich all dieser Fragen gibt es nur wenig Wissen über Unterschiede innerhalb der Geschlechtergruppen oder zum Vorkommen von ErzieherInnen nichtdeutscher Herkunft. Ebenso wenig ist bekannt, inwiefern sich Interaktionsformen unter Kindern und zwischen Kindern und PädagogInnen in Abhängigkeit von Migrationshintergrund, sozialer Lage, gelebter Sexualität oder Familienform der Beteiligten unterscheiden.

1.2. Primarbereich

1.2.1. Lernende

Zugänge und Übergänge

Der **Zugang** zum Primarbereich ist insgesamt betrachtet zunächst nicht geschlechtsabhängig: etwa 51,5% aller SchülerInnen sind männlich, was in etwa dem männlichen Bevölkerungsanteil im schulfähigen Alter von 51,3% entspricht (vgl. Statistisches Bundesamt 2010b). Bei der Einschulung in die Grundschule werden Jungen allerdings häufiger zurückgestellt (7,4%) als Mädchen (4,5%) und seltener vorzeitig eingeschult (4,3%) als Mädchen (5,4%) (Zahlen für das Schuljahr 2008/2009, vgl. ebd.). Für diese nicht fristgemäßen Einschulungen spielen auch der sozioökonomische Status und der Migrationshintergrund der Kinder eine Rolle (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010). Inwiefern es hierbei wiederum Geschlechterdifferenzen gibt, ist aus den vorliegenden Daten nicht ersichtlich. Jungen werden deutlich häufiger in Förderschulen eingeschult (67,4%) als Mädchen und sind dort im Primarbereich auch überrepräsentiert (65,5%, eigene Berechnungen nach Statistisches Bundesamt 2010b). Bei den Klassenwiederholungen, von denen im Schuljahr 2008/2009 0,6% der SchülerInnen im Primarbereich betroffen waren, gibt es eine leichte Überrepräsentation der männlichen Schüler (55%). Stärkere Unterschiede bei den Klassenwiederholungen zeigen sich hinsichtlich des Migrationshintergrunds und Deutschkenntnissen (Budde 2008). Nach Stamm (2008) bilden Jungen die Mehrzahl der KlassenüberspringerInnen, hierzu liegt keine bundesweite amtliche Statistik vor.

Beim **Übergang** in die Sekundarstufe I zeigen sich geschlechtsbezogene Differenzen. Jungen erhalten seltener als Mädchen Gymnasialemp-

fehlungen (nach IGLU 2001 erhalten 37,6% der Mädchen und 32,4% der Jungen eine Gymnasialempfehlung, 25,7% der Mädchen und 32,9% der Jungen eine Hauptschulempfehlung, vgl. Valtin, Wagner & Schwippert 2005). Dies scheint damit zusammen zu hängen, dass auf Gymnasialempfehlungen einerseits solche Fachleistungen einen besonderen Einfluss haben, die eher von Mädchen geleistet werden. In einer Hamburger Studie zeigte sich, dass die Deutsch-Note eine stärkere Bedeutung für die Gymnasialempfehlung hat als andere Noten (vgl. Budde 2008). In Deutsch bekommen Jungen durchschnittlich schlechtere Noten als Mädchen: 52,8% der in IGLU 2001 befragten Mädchen gaben eine 1 oder 2 als Deutschnote an, während dies nur 34% der Jungen taten (vgl. Valtin et al. 2005). Andererseits scheinen bei diesen Empfehlungen und zu Rate gezogenen Noten nicht nur fachliche Kriterien bedeutsam zu sein: Der IGLU-Studie zufolge brauchten Mädchen, die eine Gymnasialempfehlung erhalten haben, geringere Lesekompetenzen als Jungen (vgl. Aktionsrat Bildung 2009), und Mädchen erhalten bei vergleichbaren Testresultaten bessere Noten in Deutsch und Sachkunde als Jungen (vgl. Valtin et al. 2005). Dies deutet darauf hin, dass bei der für die Gymnasialempfehlung entscheidenden Notenvergabe neben fachlichen Leistungen andere Kriterien bedeutsam sind. Offen ist, inwiefern dies eine geschlechtsbezogene Bevorzugung von Mädchen als solche darstellt, mit geschlechtsbezogenen Erwartungen zusammenhängt (z.B. dass Mädchen besser mit gymnasialen Anforderungen umgehen können) oder ob eine Bewertung der sozialen Kompetenzen der jeweiligen SchülerInnen (wie z.B. Selbstdisziplin und Arbeitsvermeidung) in diese Einschätzung einfließen, bei denen Jungen im allgemeinen negativer eingeschätzt werden als Mädchen (vgl. Helbig 2010). Schullaufbahnprä-

ferenzen sind einer Modellierung im Rahmen von IGLU 2006 zufolge mit einer Reihe von Faktoren verknüpft, bei denen der Faktor Geschlecht eine geringe Rolle spielt (vgl. Arnold, Bos, Richter & Stubbe 2007). Von wesentlicher Bedeutung scheinen Leseleistungen zu sein, so dass die AutorInnen der IGLU 2006 Studie für Maßnahmen zur Leseförderung aussprechen, um den Einfluss sozialer Faktoren für die Schullaufbahn zu verringern (vgl. ebd.).

Die Geschlechtszugehörigkeit der Lehrkräfte ist nach einer Berliner Studie für die Gymnasialempfehlung nicht relevant. Die schlechtere Bewertung und seltenere Gymnasialempfehlung von Jungen gegenüber Mädchen bei gleichen Kompetenzen unterschied sich dort nicht in Abhängigkeit davon, wie hoch der Männeranteil an der jeweiligen Schule war (vgl. Helbig 2010). Zu demselben Ergebnis gelangte eine Analyse der Daten von IGLU 2006 (vgl. Hornberg et al 2007). In einer großen Studie in England mit GrundschülerInnen wurde ebenso festgestellt, dass die Geschlechtszugehörigkeit der Lehrkraft nicht mit der Benotung der Kinder zusammenhing, allerdings zeigten Kinder, die von Frauen unterrichtet wurden, insgesamt mehr Schulmotivation (vgl. Rohrman 2008b).

Eine Gymnasialempfehlung hat je nach Bundesland eine unterschiedliche Bedeutung. Dort, wo die Entscheidung letztlich bei den Eltern liegt, ist eine Gymnasialempfehlung nicht immer entscheidend: Wenn keine Gymnasialempfehlung besteht, melden Eltern Jungen häufiger als Mädchen das Kind trotzdem am Gymnasium ab; wenn eine Empfehlung besteht, melden sie häufiger ein Mädchen als einen Jungen dennoch nicht am Gymnasium an (vgl. Kuhn 2008).

Kompetenzen, Selbsteinschätzung, Interessen

Für den Kompetenzerwerb liegen folgende umfassenden Studien vor: die „Internationale Grundschul-Leseuntersuchung“ (IGLU, 2001 und 2006) untersuchte in Deutschland Lesekompetenzen sowie die Domänen Mathematik und Naturwissenschaften, die „Trends in International Mathematics and Science Study“ (TIMSS, 2007), die auf den Raum München beschränkte Längsschnittstudie „Schulorganisierte Lernangebote und Sozialisation von Talenten, Interessen und Kompetenzen“ (SCHOLASTIK 1987-1993), die Hamburger Langzeitstudie „Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern“ (KESS, seit 2004, Beginn in Klassenstufe 4), die Langzeitstudie von Tiedeman und Faber (1994), die ersten Ergebnisse der „Berliner Längsschnittstudie zur Lesekompetenzentwicklung von Grundschulkindern“ BeLesen (seit 2002) mit Schwerpunkt auf dem Schriftspracherwerb von Grundschulkindern nichtdeutscher Herkunft (Mücke & Schröder-Lenzen 2008) sowie einige kleinere Studien (vgl. Aktionsrat Bildung 2009, Budde 2008, Stürzer 2003a).

Nicht berücksichtigt wird im Folgenden die kritische Auseinandersetzung mit der Methodologie und den theoretischen Grundlagen und bildungspolitischen Implikationen von Leistungsstudien (vgl. z.B. Jahnke & Meyerhöfer 2007). Die für die vorliegende Studie interessante Frage, inwiefern die in Leistungsstudien gefundenen Geschlechterdifferenzen auch auf die Konstruktion der Tests oder die ihnen zugrunde gelegten Konstrukte von Kompetenz o.ä. zurückgehen konnten, ist nach Kenntnis des Autors bislang kaum diskutiert worden. Bezogen auf IGLU 2006 kamen Hornberg et al. (2007) durch Itemanalysen zu dem Schluss, dass die Aufgabenkonstruktionen keinen wesentli-

chen Einfluss auf die gefundenen Geschlechterdifferenzen hatten.

Aus den genannten Studien ergibt sich folgendes Bild: Bei den **Deutschkompetenzen** werden zum Zeitpunkt der Einschulung keine bedeutsamen Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen festgestellt. Die Studien kommen tendenziell zu dem Ergebnis, dass bis zum Ende der Grundschulzeit geringe Geschlechterdifferenzen in den Lesekompetenzen zugunsten von Mädchen entstehen. Im Vergleich mit anderen Staaten sind die vorgefundenen Differenzen relativ gering. Zwischen 2001 und 2006 hat sich die bei IGLU gemessene Geschlechterdifferenz verringert, was auf eine größere Verbesserung der Ergebnisse der Jungen als jene bei den Mädchen zurückgeht. Die Unterschiede variieren nach Bundesland: Saarland, Sachsen und Sachsen-Anhalt wiesen bei IGLU 2006 die größten Mittelwertsunterschiede zugunsten von Mädchen auf, während die Jungen in Berlin einen um einen Punkt höheren Mittelwert als die Mädchen erreichten (vgl. Valtin, Bos, Buddeberg, Goy & Potthoff 2008). Die größten Geschlechterdifferenzen bestehen im Umgang mit literarischen und argumentierenden Texten sowie beim freien Schreiben, während sie bei diskontinuierlichen Texten (z.B. Grafiken, Tabellen) gering sind. Als größte Schwäche von Jungen gilt die Rechtschreibung, wobei die Leistung von Jungen stärker als die von Mädchen davon abzuhängen scheint, ob das Wort aus einem männlich konnotierten Bereich (z.B. Torwart, Aktentasche, Benzintank) oder einem weiblich konnotierten Bereich (z.B. Familie, Frühstück, Geburtstag) kommt (vgl. Aktionsrat Bildung 2009).

Deutliche Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen gibt es hinsichtlich Lesemotivation

und Häufigkeit des Lesens. In allen Bundesländern erreichten die Mädchen in beiden Bereichen höhere Werte als die Jungen, d.h. sie lesen häufiger aus Vergnügen und Interesse und lesen häufiger (vgl. Valtin et al. 2008, zu den Leseinteressen von Jungen und Mädchen vgl. auch Plath & Richter 2004).

Bei den **mathematischen Kompetenzen** zeigt sich eine andere Geschlechterverteilung. Nach mehreren Studien betreten Jungen und Mädchen die Grundschule (im Durchschnitt) mit gleichen numerischen Voraussetzungen für den Mathematikunterricht, zum Ende der Grundschule hin bestehen jedoch Geschlechterdifferenzen zugunsten von Jungen. In der Studie BeLesen zeigen sich hingegen keine Geschlechterdifferenzen, wobei hier möglicherweise bedeutsam ist, dass die untersuchten SchülerInnen zu einem hohen Anteil einen Migrationshintergrund vorweisen und in sozioökonomisch schwachen Familien leben. Die damit einhergehenden Schwierigkeiten im Spracherwerb, Diskriminierungserfahrungen und geringen materiellen Ressourcen könnten die Kompetenzentwicklung der Kinder derartig beeinflussen, dass Geschlechterunterschiede nicht entstehen (vgl. Mücke & Schröder-Lenzen 2008). Jungen und Mädchen vertrauen nach IGLU gleichermaßen auf ihre mathematischen Fähigkeiten, es gibt aber auch zwei SchülerInnenbefragungen aus Deutschland, die Unterschiede im Selbstvertrauen zuungunsten von Mädchen feststellten (vgl. Budde 2008). In einer Studie äußerten Mädchen bspw. Ängste darüber, die Lehrkräfte könnten ihnen in Mathematik weniger zutrauen; in anderen Studien zeigten zwischen 31% und 61% der befragten Eltern die Annahme, Jungen seien in Mathematik begabter als Mädchen (Dresel, Steuer & Berner 2010).

Im **naturwissenschaftlichen Bereich** gibt es erst ab der 4. Klasse empirisch gesicherte Erkenntnisse für Kompetenzen oder Interessen. IGLU stellte bei Jungen im Sachkundeunterricht einen Kompetenzvorsprung fest und fand unter den RisikoschülerInnen eine Mehrzahl weiblicher Schülerinnen. In der Hamburger KESS-Studie wurde bei männlichen Viertklässlern in diesem Bereich ein Vorsprung von einem halben Jahr festgestellt, der vor allem durch Leistungen im physikalischen Bereich entstand, während es bei biologischen Aufgaben keine geschlechtsbezogene Leistungsdifferenz gab. Nach IGLU haben Jungen in der Grundschule ein günstigeres Selbstkonzept in Bezug auf Naturwissenschaften; der Unterschied fällt jedoch geringer aus, als es die Leistungsunterschiede erwarten lassen würden.

Für **andere Bereiche** wie zum Beispiel Sport und Musik liegen keine Erkenntnisse zu Kompetenzerwerb und Interessen vor.

1.2.2. Bildungsalltag und Konzepte

Interaktionen

In verschiedenen Studien im Grundschulbereich zu Interaktionsformen unter Kindern und zwischen Kindern und Lehrkräften zeigten sich Geschlechtermuster in den Interaktionsweisen der Kinder. Jungen zeigen, so schreibt Astrid Kaiser (2004) zusammenfassend, eher Dominanz- und Wissenskundgebungen, geben häufiger Anlässe zu Disziplintadel, stellen Technik eher in technisch-funktionale Zusammenhänge, spielen eher raumgreifende Mannschaftsspiele. Mädchen kommunizieren demgegenüber häufiger fragend, nutzen Räume seltener expansiv, stellen Technik eher in einen sozialen Kontext und spielen eher Bewegungsspiele in kleinen Gruppen. Ein starker

Einfluss für die Verstärkung und Differenzierung zweigeschlechtlicher Muster ist die Gruppe der Gleichaltrigen. Die Tendenz aus der frühen Kindheit, in nicht von Erwachsenen strukturierten Situationen gleichgeschlechtliche Spielgruppen zu bilden, besteht auch in der Grundschulzeit fort (vgl. Rohrman 2008b). In einer Längsschnittstudie in Norwegen gaben Kinder an, dass Geschlechtertrennungen eher innerhalb der Schule stattfanden, und dass Mädchen teilweise eine Rigorosität im Lernverhalten zeigten (bis zum Auslassen von Arbeitspausen), die bei den Jungen nicht zu beobachten war (Nielsen 2009).

Frühere Studien zeigten, dass Jungen wesentlich mehr Aufmerksamkeit in der Schule erhalten als Mädchen, was unter den Begriff des „Zwei-Drittel-Aufmerksamkeits-Gesetz“ gefasst wird (vgl. Stürzer 2003b). Dies variiert jedoch nach Art der Aufmerksamkeit, so unterschieden sich Jungen und Mädchen in einer Studie von Kaiser (2004) nicht hinsichtlich des Drankommens bei eigenem Melden, aber deutlich beim Drankommen ohne Melden und bei dem Erhalten von Hilfestellungen (jeweils zugunsten von Jungen).

Jürgen Budde (2008) schreibt, dass Jungen ab der 3. Klasse häufiger Geschichten schreiben, die von Lehrenden als gewalttätig empfunden und tendenziell schlechter bewertet werden. Weder zu der Frage der Verbreitung solcher Tendenzen von Jungen noch zu ihrem Zusammenhang mit Noten gibt es gesicherte Erkenntnisse. Weitere Erkenntnisse zu Unterrichtsstrategien liegen kaum vor, die Ausnahme sind die Erkenntnisse, dass Mädchen in der fragend-entwickelnden Form der Unterrichtsgestaltung und in Freiarbeitsstunden Nachteile haben können, wenn darin die bekannten Ungleichverteilungen von Aufmerksamkeit bei Fragen nach Hilfestellungen entstehen (vgl. Stürzer 2003b).

Konzepte und Materialien

Neuere Untersuchungen zu Schulbüchern haben ergeben, dass eine partielle Ent-Stereotypisierung stattgefunden hat (vgl. Hunze 2003, Finsterwald 2008). Mädchen und Jungen werden inzwischen kaum noch in stereotyper Weise in Schulbüchern dargestellt, bei der Darstellung von Erwachsenen halten Geschlechterdifferenzen an: Frauen sind seltener repräsentiert als Männer, sie sind seltener als diese in Wettbewerbssituationen zu sehen. Frauen werden eher in Familienkontexten, Männer eher in beruflichen Kontexten dargestellt, Frauen sind außerdem seltener in Männerberufen als Männer in Frauenberufen zu sehen. Männer werden 2,5mal so oft wie Frauen in einem beruflichen Kontext dargestellt, was deutlich von der Geschlechterrelation im Erwerbsleben abweicht, wo inzwischen 77% der Frauen ohne und 60% der Frauen mit Kindern zu finden sind.

Weitere Untersuchungen zu geschlechtsbezogenen Effekten von Unterrichtsstrategien im Grundschulbereich liegen kaum vor. Konzepte für geschlechtergerechte Pädagogik haben unter anderem Jantz & Brandes (2006) vorgelegt, deren Verbreitetheit nicht bekannt ist. In einer Interviewstudie mit männlichen Grundschullehrern zeigte sich die Mehrzahl der Befragten als skeptisch gegenüber offenen Unterrichtsformen (vgl. Baar 2010, S. 344), es wäre aber im weiteren zu prüfen, ob sie sich diesbezüglich von weiblichen Lehrkräften unterscheiden.

1.2.3. Lehrkräfte

Geschlechterverteilungen

12,3 % der Lehrkräfte an Grundschulen sind männlich (vgl. Statistisches Bundesamt 2010b). Ihr Anteil bei den Vollzeitbeschäftigten ist mit 20,6% deutlich höher als bei den Teilzeitbeschäftigten (4,4%), bei den stundenweise beschäftigten Lehrkräften (die 15,1% der Gesamtbeschäftigten ausmachen) liegt ihr Anteil bei 24,9 %. Durch diese unterschiedliche Verteilung ergibt sich, dass 12,8% der wöchentlichen Unterrichtsstunden an Grundschulen von männlichen Lehrkräften erteilt werden (vgl. ebd., eigene Berechnung). In fast allen Bundesländern ist der Frauenanteil bei den Funktionsstellen geringer als der Anteil bei den Gesamtlehrkräften; die Differenzen betragen zwischen 4,6 und 36,3 Prozentpunkte (Scheuring & Burkhardt 2006). Welche Konsequenzen hat diese Geschlechterverteilung für den Arbeitsalltag? Beispiele dafür liefern die Interviews mit kanadischen GrundschullehrerInnen von Martino & Rezai-Rashti (2009). Darin äußerten weibliche Lehrkräfte den Eindruck, dass männliche Lehrkräfte von Schulleitung und -administration bevorzugt behandelt werden. Dies führe dazu, dass manche Frauen sich männliche Kollegen suchen, um beim (männlichen) Schulleiter eine bestimmte Forderung einzubringen, weil der Einsatz eines Mannes ihrer Erfahrung nach erfolgsversprechender sei, als der Einsatz einer Frau. Darüber hinaus gab es die Wahrnehmung, die männlichen Kollegen würden nicht dieselben Erwartungen an die kognitiven Leistungen der Kinder herantragen wie sie, wohingegen die männlichen Lehrkräfte ihre weiblichen Kolleginnen als übermäßig repressiv, leistungsorientiert und autoritär wahrnahmen.

Weitere Unterschiede und Spannungen gab es in Bezug auf das Engagement nach der Unterrichtszeit: während einige der männlichen Lehrkräfte stolz darüber berichteten, weitere Aktivitäten anzuleiten, wiesen Lehrerinnen zum einen darauf hin, dass es sich hierbei nicht um kognitive Förderung handelte. Hier gab es wiederum einen Zusammenhang mit der sozioökonomischen Situation der Kindern und damit einhergehenden Bildungserwartungen ihrer Eltern: es handelte sich um Schulen in sozialen Brennpunkten. In Schulen mit Kindern aus Mittelschichtfamilien, so die Vermutung der weiblichen Lehrkräfte, wären zusätzliche Angebote jenseits kognitiver Förderungen bei den Eltern wesentlich weniger akzeptiert. Zum anderen betonten einige der Befragten, dass Männern aufgrund einer Abwesenheit familiärer Verpflichtungen häufiger die Möglichkeit dazu gegeben sei, sich zusätzlich zu engagieren (vgl. ebd.) In der Interviewstudie mit Grundschullehrern von Robert Baar äußern sich die Befragten hinsichtlich kognitiver Förderung anders: in der Mehrzahl bevorzugen sie eher die Wissensvermittlung und stehen Methoden der Freiarbeit ebenso skeptisch gegenüber wie der Arbeit in der Schuleingangsphase, weil diese stärker erzieherische Anteile hat, aber auch weil darin der körperliche Kontakt eine größere Rolle spielt, der sie schneller als Frauen in den Verdacht des sexuellen Missbrauchs stelle (Baar 2010, S. 339ff.).

Die Studie von Baar zeigt darüber hinaus, dass die gesellschaftliche Konstruktion der Grundschullehrtätigkeit als weiblich von großer Bedeutung für das Handeln männlicher Grundschullehrer ist, sich der Umgang damit aber unterscheidet (u.a. unter dem Einfluss von Generationenzugehörigkeit und Alter). Die Mehrzahl seiner Befragten zeigte dabei keine ge-

schlechterbewusste Handlungsorientierung und eine Bindung an traditionellen Geschlechtervorstellungen, was mit Strategien der Absicherung von Hegemonieansprüchen einherging. Dazu gehörte nicht zuletzt die Abwertung weiblicher Lehrkräfte und der Kooperation mit diesen, was als Hindernis für eine professionelle Haltung gesehen werden kann (vgl. ebd., S. 385ff.).

Wahrnehmungen und Erwartungen in Bezug auf die Lernenden

Nach einer von Schultheis (2008) zitierten englischen Studie werden falsche Unterrichtsbeiträge von Jungen eher wahrgenommen und kritisiert als falsche Beiträge von Mädchen. Dies könnte zu einer mangelhaften Erkenntnis von Förderbedarf und entsprechender Förderung bei Mädchen führen. Dieselbe Folge ist jedoch auch für Jungen möglich, wenn aufgrund der Erwartung, sie würden viel leisten, mangelnde Leistung nicht wahrgenommen oder als sich selbst regulierend gesehen wird (vgl. Faulstich-Wieland 2009). Hinsichtlich fachspezifischer geschlechtsbezogener Erwartungen von Lehrkräften an SchülerInnen zeigte sich in einer Befragung mit Lehramtsstudierenden für das Fach Mathematik im Bereich der Grundschule kaum unterschiedliche Erwartungen an Jungen und Mädchen. Wenn sie auftraten, dann eher zugunsten von Mädchen. Die Studierenden unterschieden sich hierbei auch nach Geschlecht: die befragten Frauen erwarteten von Mädchen höhere Mathematikleistungen als von Jungen (vgl. Kampshoff 2007).

1.2.4. Zusammenfassung

Die Grundschule betreten Jungen und Mädchen der bisherigen Forschung zufolge mit ähnlichen kognitiven Kompetenzen. Dennoch sind Jungen häufiger als Mädchen von Verzögerungen im Grundschulbesuch durch Zurückstufungen und Klassenwiederholungen betroffen und werden häufiger in eine Förderschule eingeschult. Es entstehen im Lauf der Grundschule Geschlechterunterschiede in den kognitiven Kompetenzen, wobei Jungen im mathematischen und naturwissenschaftlichen Bereich Vorsprünge aufweisen, Mädchen hingegen im Leseverständnis. Diese Differenzen fallen sowohl im internationalen Vergleich als auch im Vergleich zu den Differenzen in späteren Bildungsphasen gering aus und variieren teilweise nach Bundesländern; es gibt neben Geschlechtertendenzen auch große Überschneidungsbereiche in den Fähigkeiten und Interessen von Jungen und Mädchen. Am stärksten sind die Differenzen in den Lesekompetenzen, wo Jungen im Vergleich zu Mädchen Schwächen zeigen.

Bei den Empfehlungen und Entscheidungen im Übergang in die Sekundarstufe treten ebenfalls Geschlechterdifferenzen auf. Jungen erhalten insgesamt seltener als Mädchen eine Gymnasialempfehlung und werden seltener als sie dort angemeldet; allerdings profitieren Jungen eher als Mädchen von Entscheidungen der Eltern, wenn diese von den schulischen Empfehlungen abweichen. Die Annahme, dass die Bildungserfolge von Jungen vom Geschlecht der Lehrkräfte abhängig sind und sie von einer Erhöhung des Anteils männlicher Lehrkräfte profitieren würden, ist bisher nicht bestätigt worden.

Die Beschäftigungsstruktur in der Grundschule ist von einer deutlichen Überzahl weiblichen

Personals gekennzeichnet, welches aber in Leitungsfunktionen unterrepräsentiert ist. Dies führt teilweise zu Konflikten und Spannungen unter den Beschäftigten. Zu Unterschieden zwischen Männern und Frauen hinsichtlich Unterrichtsstrategien oder Interaktionsformen bestehen bislang keine gesicherten Erkenntnisse. Die gesellschaftliche Konstruktion von Grundschultätigkeit als weiblich sowie die von Frauen wie Männern vorgenommenen unterschiedlichen Zuweisungen bestimmter Fähigkeiten und Tätigkeiten an weibliche und männliche Lehrkräfte scheinen bei männlichen Grundschullehrern in vielen Fällen zu einer Reproduktion stereotyper Männlichkeitsvorstellungen und einer Behinderung von Professionalität zu führen.

1.3. Sekundarbereich

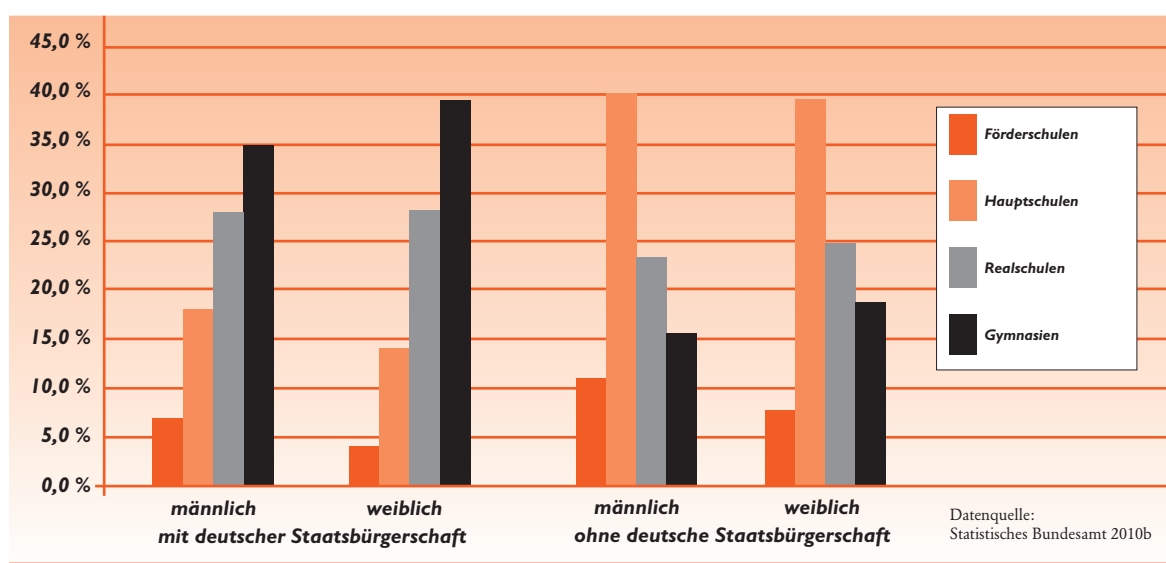
1.3.1. Lernende

Zugänge und Abgänge

In der Sekundarstufe I sind Jungen und Mädchen unterschiedlich auf die bestehenden Schulformen verteilt mit dem Ergebnis, dass Jungen häufiger als Mädchen solche Schulen besuchen, die geringerwertige Abschlüsse vergeben und geringere Kompetenzen vermitteln (Statistisches Bundesamt 2010b).

In absoluten Zahlen zeigen beide Geschlechter in den vergangenen Jahren einen immer größeren Trend zum Gymnasium, der bei Mädchen schneller gewachsen ist als bei Jungen. Im Vergleich von SchülerInnen mit und ohne deutsche Staatsangehörigkeit zeigt sich, dass diese Tendenz vor allem unter SchülerInnen mit deutscher Staatsangehörigkeit besteht, während ein großer Teil der SchülerInnen ohne deutsche Staatsangehörigkeit eine Hauptschule besucht. Bei den Schulabschlüssen zeigt sich ein ent-

Verteilung von Schülerinnen und Schülern mit und ohne deutsche Staatsbürgerschaft auf ausgewählte Schulformen

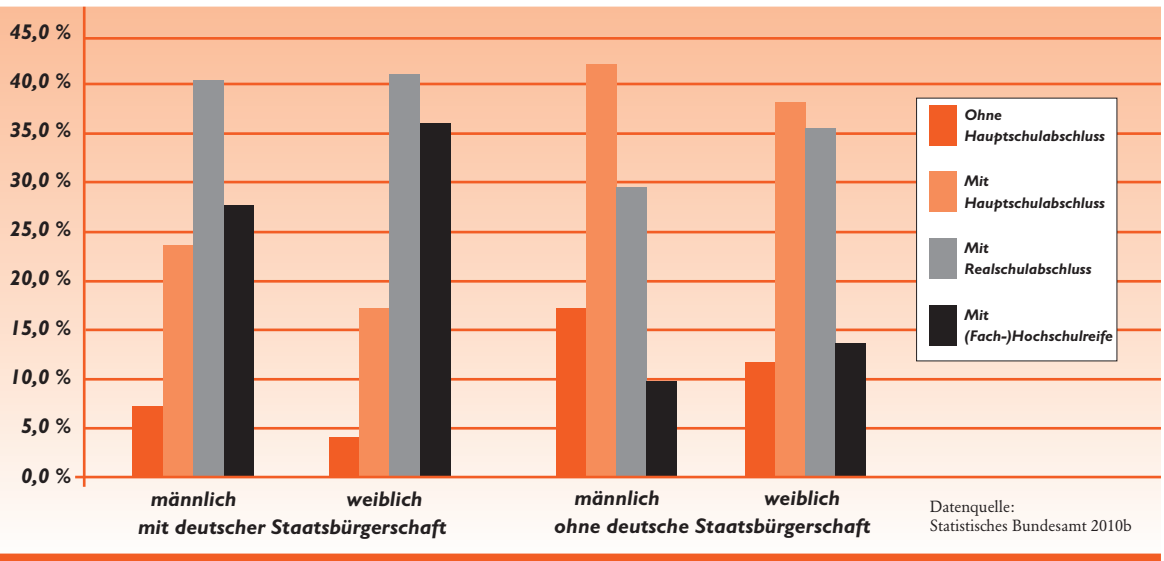


sprechendes Bild: Mädchen erwerben häufiger als Jungen die allgemeine Hochschulreife, während Jungen die Schule häufiger als Mädchen ohne Abschluss oder nur mit Hauptschulabschluss verlassen. Insgesamt verließen knapp 65000 SchülerInnen 2008 die Schule ohne Abschluss (ihr Anteil an allen AbgängerInnen ist seit 2001 von 9,7 auf 7,1% gesunken).

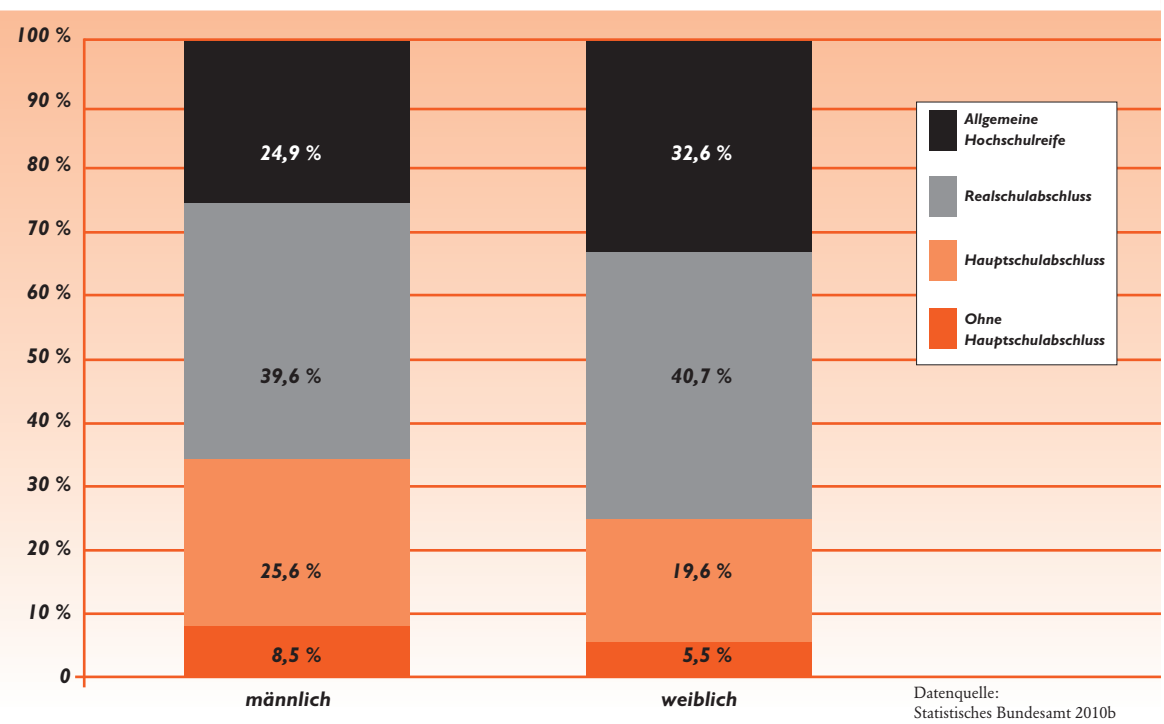
Bereits 1967 bildeten Jungen 56% derjenigen, die die Schule ohne Abschluss verließen. Dieser Anteil hat sich bis 1992 stetig erhöht und erreichte seinen Höhepunkt 1997 mit 65%. Seitdem sinkt er und lag 2008 bei 61,4% (vgl. Budde 2008, und Statistisches Bundesamt 2010b). Gestiegen ist in den vergangenen 20 Jahren vor allem der Anteil der Jungen bei den Realschulabschlüssen, während ihr Anteil beim Erwerb der Hochschulreife von 63,5% (1967) bis 2005 auf 43,2% gesunken ist und 2008 bei 44% lag.

Bei den 20-25jährigen liegen die Anteile derjenigen Männer und Frauen ohne allgemeinbildenden Schulabschluss bei 3,6 und 3,0%, d.h. es kann von einer nachträglichen Angleichung der Geschlechter durch den späteren Erwerb von Schulabschlüssen im Zuge von Ausbildungsabschlüssen gesprochen werden (siehe 1.4.). Es sollte beim Betrachten dieser Zahlen jedoch berücksichtigt werden, dass es seit den 1960ern zu einem starken Anstieg derjenigen gekommen ist, die die Schule mit einem Hochschulabschluss verlassen, so dass insgesamt sowohl mehr Jungen als auch mehr Mädchen heutzutage eine Hochschulreife erwerben als vor 40 Jahren (vgl. BMBF 2008). Dabei ist die Abhängigkeit des Bildungsweges von der sozialen Herkunft bei Mädchen weniger stark als bei Jungen (Klein 2009). Dies könnte damit zusammenhängen, dass Mädchen einen höheren Bildungsgrad als Jungen brauchen, um den sozioökonomischen Status der Herkunftsfamilie zu halten, weil ihnen nicht im gleichen Maße wie Jungen die Möglichkeit offen steht, dies über eine Berufsausbildung zu schaffen (vgl. ebd.).

Schulabgänge 2008 nach Geschlecht und Staatsangehörigkeit



Schulabgänge 2008 nach Geschlecht

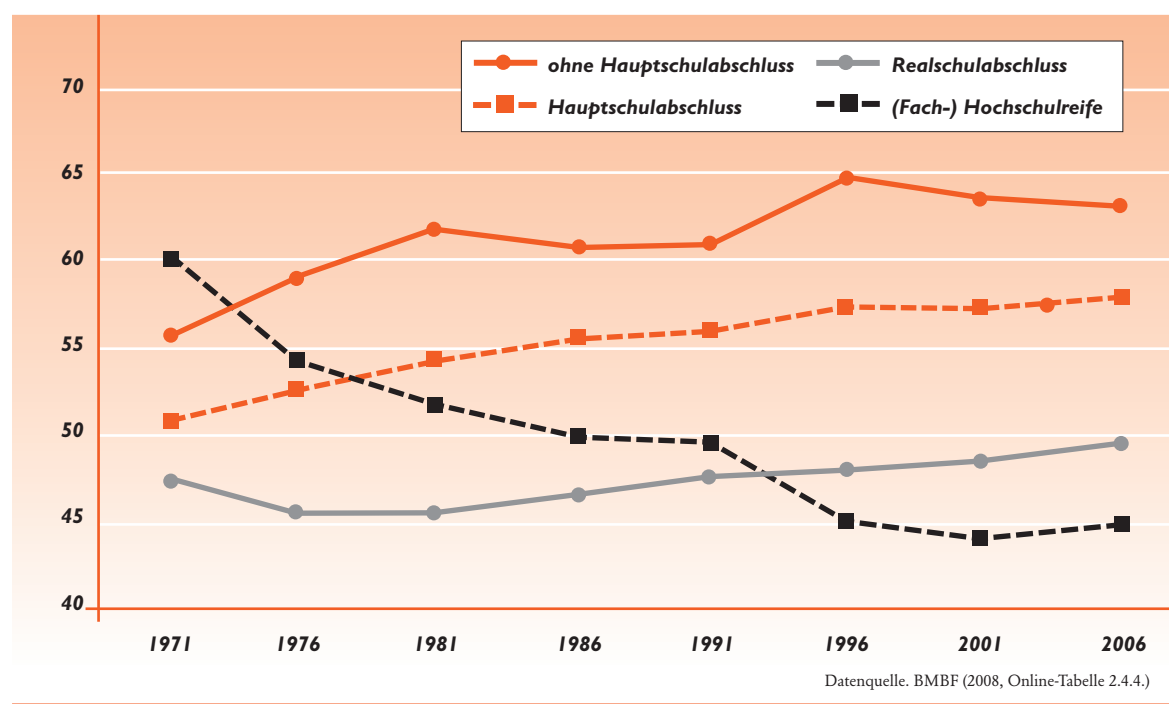


Neben der Verteilung auf Bildungsabschlüsse spielt auch eine Rolle, wie schnell die Abschlüsse erreicht werden. 2008 mussten 3,6% der Jungen und 2,5% der Mädchen eine Klasse in den Sekundarstufen I und II wiederholen. In einer Längsschnittstudie ergab sich für Hamburg, dass zwischen der 5. und der 9. Klasse 35% aller Schüler und 26% aller Schülerinnen ein Jahr wiederholen mussten, wobei die Geschlechterverteilung in Hauptschulen umgekehrt war: dort waren Mädchen häufiger als Jungen von einer Klassenwiederholung betroffen (vgl. Lehmann, Peek, Gänsfuß & Husfeldt 2000).

Der Zugang zu Bildung lässt sich neben der Verteilung auf Schultypen und Abschlüsse auch fachbezogen differenzieren. So ist der Anteil an naturwissenschaftlichem Unterricht an Gymnasien höher als an anderen Schulformen, weshalb

Mädchen aufgrund ihrer höheren Beteiligung an Gymnasien durchschnittlich mehr naturwissenschaftlichen Fachunterricht erhalten. Andererseits wählen Jungen etwas häufiger als Mädchen naturwissenschaftliche Fächer als Wahlfach (vgl. Aktionsrat Bildung 2009). Für SchülerInnen der Sekundarstufe II kann die Leistungskurswahl betrachtet werden. Dabei zeigen sich sowohl vergeschlechtlichte Fachbevorzugen als auch Gemeinsamkeiten: Mädchen wählen häufiger als Jungen sprachliche und musikalisch-künstlerische Fächer (dabei wiederum häufiger Deutsch als Englisch), Jungen bevorzugen häufiger als Mädchen die Mathematik und Naturwissenschaften (und bei letzteren häufiger Physik, während Mädchen häufiger Biologie wählen). Bei beiden gehört andererseits Englisch zu den am häufigsten gewählten Fächern, ein naturwissenschaftliches Fach steht bei Mädchen an dritter Stelle. Auch gibt es länderspezifische

Anteile von Jungen an Schulabschlüssen aus allgemeinbildenden Schulen 1971 - 2006



Variationen, so gibt es bspw. in den neuen Ländern keine oder nur geringe geschlechtsbezogene Differenzen in der Wahl für Geschichte und Französisch (vgl. Roisch 2003b, Aktionsrat Bildung 2009).

Zu der Bedeutung des Geschlechts der Lehrkräfte für Bildungsabschlüsse liegt keine mit der von Helbig (2010) für den Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I vergleichbare Studie vor. In einer österreichischen Studie wurde allerdings festgestellt, dass die Noten von Jungen mit männlichen Klassenlehrern um 0,4 Punkte schlechter waren als die von Jungen mit einer Klassenlehrerin, während sich bei Mädchen nur eine sehr geringfügige Verschlechterung um 0,1 ergab (bei ihnen war die Gesamtnote negativer bei weiblichen Klassenlehrerinnen) (vgl. Bacher, Beham & Lachmayr 2008).

Kompetenzen

Erkenntnisse zum Kompetenzerwerb in den Sekundarstufen I und II haben die medial besonders stark diskutierten PISA-Studien (Programme für International Student Assessment, 2000, 2003 und 2006) erbracht. Darüber hinaus liegen weitere Studien vor, wie die Hamburger Lernausgangslagenuntersuchung LAU (Längsschnitt seit 1996 zweijährlich mit den damals 5. Klassen), die Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI, 9. Jahrgangsstufe 2003 und 2004), der Bundesländervergleich in Deutsch, Englisch und Französisch (2008 und 2009), TIMSS (1995 und 1996, Sekundarstufen I und II), die „Berliner Erhebung arbeitsrelevanter Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf „Lernen“ (BELLA, 2006/06) sowie weitere kleinere Studien (vgl. Aktionsrat Bildung 2009, Budde 2008, Stürzer 2003a). Bei der folgenden Dar-

stellung sollte in Erinnerung behalten werden, dass diese Studien nur bedingt vergleichbar sind, da sie teilweise auf bestimmte Regionen beschränkt sind, nicht immer mit denselben Methoden arbeiteten, und ihre UntersuchungsteilnehmerInnen teilweise anhand von Altersgruppen (unabhängig von der besuchten Klassenstufe) und teilweise anhand der besuchten Klassenstufe auswählten.

Zeitliche Entwicklungen der durchschnittlichen Kompetenzen sind schwer benennbar. Im Rahmen von PISA werden zwar sprachliche, naturwissenschaftliche und mathematische Kompetenzen in dreijährlichem Abstand gemessen, aber bei jeder Untersuchung wird eines der drei Gebiete schwerpunktmäßig, d.h. mit mehr Aufgaben untersucht. Wenn dabei unterschiedliche Ergebnisse auftreten, kann dies auch an der unterschiedlichen Aufgabenmenge und den zusätzlichen Aufgaben liegen. Darüber hinaus müssen Aufgaben teilweise aufgrund aktueller Ereignisse verändert werden (so trifft bspw. eine Frage zu Tsunamis auf unterschiedliche Voraussetzungen, wenn gerade durch das Eintreten eines solchen mediale Aufmerksamkeit darüber besteht, vgl. Carstensen, Prenzel & Baumert 2008).

In den **Deutschkompetenzen** steigert sich der in der Grundschule begonnene *Geschlechterunterschied zugunsten von Mädchen* und bleibt der Bereich mit den stärksten Geschlechterdifferenzen – sowohl international als auch innerhalb Deutschlands. Bei PISA 2006 lagen Jungen und Mädchen deutlich auseinander. Jungen waren auf den unteren Kompetenzstufen stärker und auf den oberen Kompetenzstufen seltener vertreten als Mädchen. Diese Geschlechterdifferenzen treten *regional unterschiedlich* auf: Beim Ländervergleich zeigte sich im Land Sachsen in

der Teilkompetenz Lesen sogar ein geringer Vorsprung von Jungen (Köller, Knigge & Tesch 2010). In der Hamburger Studie zeigte sich eine *Abhängigkeit von der Schulform*: je geringer qualifizierend die Schulform, desto geringer der Geschlechterunterschied in den Deutschkompetenzen. Bei PISA 2000 fanden sich die geringsten Unterschiede dahingegen in den Integrierten Gesamtschulen. Insgesamt zeigte sich bei PISA, dass der Leserrückstand von Jungen kleiner wird, wenn nur die Ergebnisse von Mädchen und Jungen der jeweils selben Schulform verglichen werden. Dies hängt mit ihrer unterschiedlichen Verteilung auf die einzelnen Schulformen zusammen: weil Jungen stärker auf weniger fördernden Schulformen vertreten sind, erwerben sie insgesamt im Vergleich mit Mädchen geringere Kompetenzen. Eine weitere Differenzierung kann in Abhängigkeit von den *Teilkompetenzen* getroffen werden: beim Wortschatz zeigen sich kaum Unterschiede, bei der Textproduktion sind sie besonders groß. In der Hamburger Studie wurde für die elfte Klasse eine erneute Annäherung der Leistungen von Jungen und Mädchen, in den Gesamtschulen sogar ein kleiner Vorsprung der Jungen gegenüber den Mädchen festgestellt. In der Studie zu SchülerInnen mit Förderschwerpunkt „Lernen“ wurden keine Unterschiede in den Lesekompetenzen gefunden.

Bei den **Fremdsprachen** zeigen sich in *Englisch* in der Untersuchung DESI kaum geschlechtsbezogene Kompetenzunterschiede (auf der Ebene von Subkompetenzen zeigen Jungen allerdings Schwächen in der Produktion schriftlicher Texte und Stärken in Fachenglisch und im mündlichen Bereich), auch zwischen Jungen mit und ohne Migrationshintergrund sind die Unterschiede gering. Beim Bundesländervergleich (vgl. Köller et al. 2010) erreichten Mädchen je-

doch bessere Werte als Jungen (Ausnahme: Saarland). In der Hamburger Studie holen Jungen die Unterschiede (insbesondere in der Gesamtschule) während der Sekundarstufe II auf. Das Interesse von Jungen an dem Fach ist geringer als das der Mädchen. Im Fach *Französisch* ergab sich im Bundesländervergleich ein Vorsprung der Mädchen, wobei hier nicht alle Länder getestet wurden. In Nordrhein-Westfalen erreichen allerdings die Jungen bessere Werte als die Mädchen (Köller et al. 2010). Zu anderen Sprachen und bilinguaem Unterricht liegen kaum Daten vor, wobei letzterer für Jugendliche mit Migrationshintergrund von Vorteil zu sein scheint – insbesondere im Vergleich mit nicht-migrantisches Jugendlichen des gleichen Milieus (vgl. Budde 2008).

Im Bereich **Mathematik** zeigten sich in PISA 2006 Vorsprünge der Jungen sowohl hinsichtlich der durchschnittlich erreichten Kompetenz, als auch bezüglich der Kompetenzstufen: Jungen erreichen im Schnitt 513, Mädchen 494 Punkte; auf niedrigen Stufen waren eher Mädchen, auf höheren eher Jungen vertreten. In der differenzierteren Untersuchung des mathematischen Bereichs in 2003 zeigten sich die Stärken von Jungen insbesondere bei offenen Fragen, während die Kompetenzen in den Bereichen Arithmetik und Anwenden von Verfahren ausgeglichen waren. Auch hier sind die Geschlechterdifferenzen länderspezifisch. Hinsichtlich der Schulformen lassen sich jedoch keine eindeutigen Aussagen treffen – so liegen bspw. die Mädchen in westdeutschen, die Jungen in ostdeutschen Gymnasien vorn. Bei TIMSS zeigte sich eine Zunahme des Vorsprungs der Jungen im Laufe der Sekundarstufe II. Jenseits von Kompetenzen haben Jungen im Bereich Mathematik ein besseres Selbstkonzept, höhere Motivation und größeres Interessen als Mäd-

chen, und von Eltern wie Lehrkräften wird ihnen eine höhere Kompetenz als Mädchen zugesprochen. Auch bei geringerem Interesse beschreiben sich Jungen als kompetent in diesem Fach. Das größte Selbstvertrauen zeigen Jungen, die ein Gymnasium besuchen. Allerdings ergab die erste PISA-Studie, dass – im Gegensatz zu den Ergebnissen im Lesebereich – die Geschlechterdifferenzen bei den mathematischen Kompetenzen auch bei gleichem Interesse bestehen.

Auch hinsichtlich **Computerkompetenz** und **Informatikunterricht** weisen Jungen bessere Leistungen, ein höheres Interesse und eine höhere Selbsteinschätzung auf als Mädchen. Die geringsten Werte entwickeln Jungen, die den Umgang mit dem Rechner an der Schule lernen (d.h. nicht selbständig zu Hause oder bei Freunden). Der Anteil an Jungen in der Risikogruppe ist größer als jener der Mädchen. Beide Geschlechter betrachteten in einer Hamburger Befragung das Fach Informatik als jeweils die eigene Domäne, d.h. Jungen sahen es als Jungenfach, Mädchen als Mädchenfach.

Bei den **naturwissenschaftlichen Kompetenzen** ergaben sich bei PISA 2006 geringe Vorsprünge der 15jährigen Jungen; auf den obersten 2 Kompetenzstufen waren 13,7% der Jungen und 9,8% der Mädchen vertreten, während sie auf den unteren Kompetenzstufen gleich stark vertreten waren. Die Geschlechterunterschiede variieren nach Teilbereichen und -fähigkeiten: Mädchen waren stärker im Erkennen naturwissenschaftlicher Fragestellungen, während Jungen Vorsprünge im Erklären naturwissenschaftlicher Phänomene zeigten. Bei der Benutzung wissenschaftlicher Beweise und im naturwissenschaftlichen Wissen zeigten sich keine statistisch bedeutsamen Differenzen zwischen Mädchen

und Jungen. Bei einer Unterscheidung nach Themen fällt ein deutlicher Vorsprung der Jungen im Bereich physikalische Systeme auf. Physik und Chemie sind für Jungen interessanter, und dieses Interesse wächst während der Schulzeit, für Biologie trifft das gleiche in Bezug auf Mädchen zu. Das Physikinteresse von Jungen ist an Hauptschulen größer als an der Realschule, bei Mädchen zeigt sich eine derartige Schulformspezifität nicht. Das Selbstvertrauen in Bezug auf Physik ist hingegen unter den Gymnasiasten größer als unter den Hauptschülern. Die Physikinteressen lassen sich weiter ausdifferenzieren, bspw. interessieren sich Jungen eher für formelle Physik, Mädchen eher für anwendungsbezogene Physik. Das Selbstkonzept ist in diesem Bereich bei Jungen besser als bei Mädchen, d.h. sie schätzen ihre Fähigkeiten als höher ein und können mit Rückschlägen besser umgehen als Mädchen.

Nach diesem Fokus auf Geschlechterdifferenzen soll betont werden, dass die sozioökonomische Lage des Elternhauses, dessen Bildungsstand und der Migrationsstatus wesentliche Faktoren sind, die Schulleistungen und die Entwicklung kognitiver Kompetenzen bestimmen. Geschlechterdifferenzen spielen dabei zwar jeweils eine Rolle, aber nicht immer dieselbe. So gab es in PISA bspw. bei Jugendlichen aus der Türkei auf niedrigem Leistungsniveau keine Geschlechterdifferenzen, während sie bei polnischen Jugendlichen vorlagen. Ebenso soll darauf hingewiesen werden, dass bei gleichem Interesse sich die Geschlechterdifferenzen teilweise deutlich verringern.

1.3.2. Bildungsalltag und Konzepte

Interaktionen

Die Untersuchung von Interaktionen im Schulwesen zielt im Kontext der Benachteiligungsdiskussion darauf ab, ob und wie in Bildungsinstitutionen Vergeschlechtlichungen stattfinden, d.h. inwiefern mit Kindern in Abhängigkeit von ihrer selbst dargestellten oder von außen wahrgenommenen Geschlechtszugehörigkeit unterschiedlich umgegangen wird und entsprechende Zuschreibungen oder Positionierungen statt finden. Werden sie unterschiedlich gefördert (Aufmerksamkeit, Leistungserwartung, Unterrichtsstil), wird ihr Verhalten unterschiedlich bewertet (Sanktionierung von guter und schlechter Weiblichkeit/Männlichkeit), wird ihre Geschlechtszugehörigkeit betont?

Verschiedene Beobachtungen vor allem in Studien in den 1970ern und 1980ern ergaben, dass Jungen im Unterricht mehr Aufmerksamkeit als Mädchen erhielten und die Interaktionen zwischen PädagogInnen und Schülerinnen eher auf einer Inhaltsebene stattfanden, während die Interaktionen zwischen PädagogInnen und Schülern sich eher auf einer Beziehungsebene (z.B. Ermahnen) bewegten. Dadurch konnte gezeigt werden, dass trotz formaler Gleichheit in Form der rechtlichen Gleichstellung beim Besuch bspw. des Gymnasiums weiterhin Ungleichheit in den konkreten Praktiken bestehen kann. Es wäre im weiteren zu untersuchen, inwiefern das „Zwei-Drittel-Aufmerksamkeits-Gesetz“ nach Schulform oder pädagogischen Konzepten variiert. Ebenso wäre zu untersuchen, wie Jugendliche diese Aufmerksamkeitsverteilung erleben und verarbeiten und inwiefern dies von ihren Lebenslagen abhängig ist (vgl. Cornelißen, Stürzer, Roisch & Hunze 2003).

Auch wenn wir keine Aussagen über die Verbreitetheit solcher Phänomene treffen können, weil in qualitativen Studien oft nur eine geringe Fallanzahl untersucht werden kann, finden sämtliche Untersuchungen in diesem Feld immer wieder dass von der Geschlechtszugehörigkeit einer Person und ihrer Geschlechterinszenierung abhängt, ob und auf welche Weise sie Zuspruch, Anerkennung, Förderung oder Abwertung erfährt. So fand Martina Weber in ihrer Untersuchung an einem Gymnasium (2003), dass Lehrkräfte ethnische und vergeschlechtliche Zuschreibungen an von ihnen als türkisch klassifizierten Jugendliche vornehmen. Den Beschreibungen der LehrerInnen zufolge wären diese Jugendlichen von patriarchalen Familienstrukturen und traditionellen Geschlechternormen geprägt, die ihre Lernchancen einschränken. Weber argumentiert, dass es möglicherweise erst derartige Zuschreibungen sind, die zur Einschränkung von Entwicklungsmöglichkeiten führen (vgl. auch Weber 2008, 2009). Sie können auch zu einer verspäteten Wahrnehmung von Leistungsdefiziten führen, wie Faulstich-Wieland (2009) betont: wenn von bestimmten Menschen bestimmte Fähigkeiten oder Interessen erwartet werden (zum Beispiel dass Jungen gut in Physik sind oder Mädchen sich für Liebesromane begeistern), fallen Ausnahmen durch das Wahrnehmungsraster und erhalten unter Umständen nicht die nötige Förderung.

Webers Studie zeigt darüber hinaus, dass Geschlechterunterscheidungen und -normierungen nicht einheitlich in demselben Ausmaß oder in derselben Weise in Erscheinung treten. Sie können mit anderen Formen der sozialen Unterscheidung und Hierarchisierung einher gehen oder von diesen ersetzt werden. Ein weiteres Beispiel dafür bringt Susann Busse (2009), die

in einer Interaktion einer Lehrerin an einer Hauptschule mit einem Schüler aus einer an Bildungsanregungen armen Familie die Etikettierung als „kleiner dummer Junge“ fand, was den Schüler gleich mehrfach in einer untergeordnete Position fixiert: hinsichtlich Bildung, sozioökonomischem Status und Männlichkeit. Zuschreibungen finden auch in die andere Richtung statt. So zeigte sich in einer Studie zum Erleben von Berührungen im Sportunterricht, dass zum einen Berührungen durch Personen des anderen Geschlechts oft als gefährlicher oder unangenehmer empfunden werden als durch Personen des eigenen Geschlechts – offenbar werden Berührungen durch letztere aufgrund der allgemeinen Annahme von Heterosexualität nicht so schnell als sexuell erlebt wie Berührungen zwischen Personen unterschiedlichen Geschlechts. Gleichzeitig wurden aber Berührungen durch Frauen nicht als so gefährlich wie Berührungen durch Männer erlebt, was der allgemeinen Zuschreibung von Gefährlichkeit an Männer und Ungefährlichkeit an Frauen entspricht und letztlich stereotype Geschlechterbilder reproduziert (vgl. Weigelt 2010).

In Vergleichen von Noten und Kompetenzen zeigte sich, dass Mädchen oft bei gleichen Leistungen bessere Noten bekommen. Jürgen Budde (2009a, 2009b) hat diesen Fund differenziert: Durch eine Kombination von Interviewdaten und Schulleistungstests fand er, dass eine gute Benotung unabhängig von der Leistung vor allem als positiv und unauffällig wahrgenommene Mädchen bekommen, während als „frech“ beschriebene Mädchen schlechtere Noten bekommen; bei den Jungen erhalten ebenfalls gerade diejenigen Jungen schlechtere Noten als es ihre Testleistungen erwarten lassen würden, die von den Lehrkräften als negativ und auffällig wahrgenommen werden. Er fand

in seinen Beobachtungen, dass männliche und weibliche Lehrkräfte ähnliche Zuschreibungen an Jungen und Mädchen formulieren (vgl. ebd.). In einer anderen Studie entstand die These, dass Jungen und Mädchen für problematisches Verhalten nicht unterschiedlich bewertet werden, und dass Jungen von der Beeinflussung und Verschlechterung ihrer Noten durch die Bewertung ihres sozialen Verhaltens nur stärker betroffen sind, weil sie problematisches Verhalten häufiger zeigen (vgl. Kuhn 2008).

Die Forschung zu Geschlechterunterscheidungen in Schulen zeigt des Weiteren, dass diese nicht nur von Lehrkräften oder Erwachsenen vorgenommen werden, sondern auch Kinder und Jugendliche Geschlechterunterschiede produzieren, mit welchen wiederum andere Kinder und Erwachsene umgehen müssen. Sofern Bildungsinstitutionen also bestimmte Geschlechtermuster enthalten, handelt es sich dabei um Nahelegungen, die zwar die Handlungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen strukturieren, ihr Handeln aber nicht determiniert (vgl. Connell 2000).

Die Interaktionsstudien zu Geschlecht und Schule lassen sich schwer zusammenfassen. Sie bieten detaillierte Beschreibungen, deren thematische Vielfalt den Rahmen dieser Darstellung sprengen würde. Auch wenn insgesamt eine geringe Anzahl von Fällen untersucht wurde und sie meistens in Grundschulen und Gymnasien stattfanden, kann generell gesagt werden, dass sowohl für Interaktionen unter SchülerInnen als auch für die Interaktionen zwischen SchülerInnen und LehrerInnen Geschlechterunterscheidungen und Geschlechternormierungen relevant sind. Es zeigte sich zudem an verschiedenen Untersuchungen, dass die Geschlechtszugehörigkeit in der Schule eine

größere Bedeutung als Kriterium für Unterscheidungen, Hierarchisierungen und Zuweisungen hat als im Freizeitbereich (vgl. z.B. Nielsen 2009). Geschlecht fungiert als „ruhende Ressource“ (Faulstich-Wieland, Weber & Willems 2004, S. 222) zur Organisation von Spielen oder Sitzplatzverteilung, zum Erlangen von Anerkennung und Zugehörigkeit, zur Erklärung von Verhaltens- und Leistungsdifferenzen, zur Hierarchisierung oder Verunsicherung von (anderen) SchülerInnen und LehrerInnen. Dies ist beeinflusst von anderen sozialer Kategorien, die selbst wiederum von Geschlechterverhältnissen geprägt sind, wie Sexualität, Ethnizität, kulturelle Praktiken, Bildungsstand, sozioökonomische Lage, körperliche Fähigkeiten, Alter, Status. In vielen Stellen werden Geschlechtszugehörigkeit und Geschlechterdifferenzen betont, wo es nicht nötig wäre und wo die SchülerInnen selbst keine Vergeschlechtlichung praktizieren (vgl. Faulstich-Wieland et al. 2004).

Schulbücher

In den 1990ern zeigte sich, dass sich die in den 1970ern und 1980ern festgestellten ungleiche Darstellung von Geschlechtern in Schulbüchern zwar verbessert, aber immer noch Bestand hatte (vgl. Hunze 2003): die Mehrzahl von Schulbüchern wird von Männern herausgegeben und geschrieben; Mädchen kommen etwa gleich oft darin vor wie Jungen, erwachsene Frauen allerdings seltener als Männer. Für Jungen wird ein größeres Berufsspektrum gezeigt als für Mädchen. Frauen werden seltener als Männer in Berufstätigkeiten gezeigt: 11% - 30% der abgebildeten Berufstätigen waren Frauen) – ein Anteil, der unter der realen Erwerbsquote von Frauen liegt. Gleichberechtigte und nicht-stereotype Darstellungen hinsichtlich der vollzogenen Tätigkeiten gibt es am ehesten in Bezug auf Mädchen und Jungen, die im familiären

Kontext teilweise gleichberechtigter als die Erwachsenen dargestellt werden. In ihrer Übersicht kommt Annette Hunze zu dem Schluss, dass der Beschluss der Kultusministerkonferenz von 1986 zur Orientierung der Darstellung von Mädchen, Jungen, Frauen und Männern in Schulbüchern am Verfassungsgebot der Gleichberechtigung nicht ausreichend bei der Begutachtung von Schulbüchern berücksichtigt wird (ebd., S. 80). Zum aktuellsten Stand über die Darstellung von Geschlechtern in Schulbüchern der Sekundarstufen fehlt es gegenwärtig an Erkenntnissen, Unterschiede zwischen Schulbüchern für verschiedene Schulformen und Bundesländern sind bislang nicht erforscht. Eine große Lücke besteht hinsichtlich einer Differenzierung von vermittelten Geschlechterbildern nach Sexualität, Ethnisierung, Klasse und körperlicher Befähigung.

Hinsichtlich der Unterrichtsformen verweisen mehrere AutorInnen darauf, dass sich an fragend-entwickelndem Unterricht eher Jungen als Mädchen beteiligen (vgl. Stürzer 2003b). Aus der Entwicklung von Konzepten zu mädchengerechtem naturwissenschaftlichen Sachunterricht (vgl. Kaiser 2008) lässt sich darüber hinaus schließen, dass zu starke Orientierung an der Systematik des Faches und die damit einhergehende geringe Orientierung an den Lebenswelten der Kinder, sowie eine laborähnliche Einrichtung des Unterrichtsraumes das Lernen von Mädchen behindert. Ob diese Ergebnisse wiederum alle Mädchen betreffen und inwiefern auch (ein Teil von) Jungen mit diesen Unterrichtsformen Nachteile erleben, ist bislang nicht erforscht worden, ebenso fehlt Wissen zur Abhängigkeit dieser Erkenntnisse von dem beobachteten Fach. In Beobachtungen von 5. Klassen eines österreichischen Gymnasiums beobachtete Jürgen Budde bei der Aushandlung

von Regeln, dass sich sowohl Mädchen als auch Jungen rege beteiligten, wobei insbesondere solche Jungen Regeln zum verträglichen Miteinander formulierten, die sonst häufig diszipliniert wurden (vgl. Budde 2010). Die quantitative Verbreitung geschlechtssensibler Unterrichtsformen ist nicht bekannt.

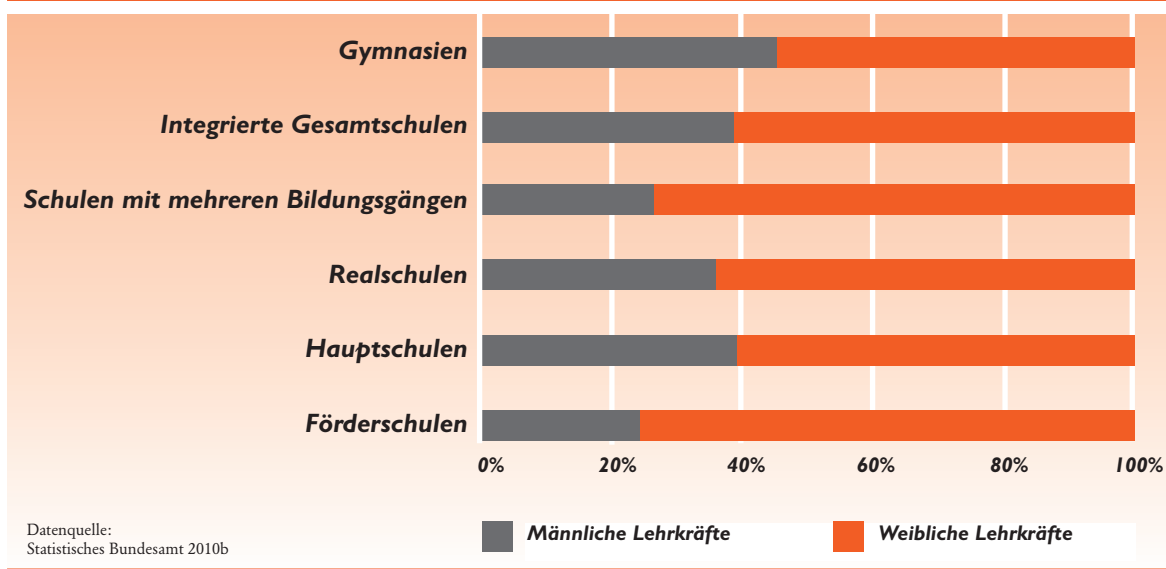
1.3.3. PädagogInnen

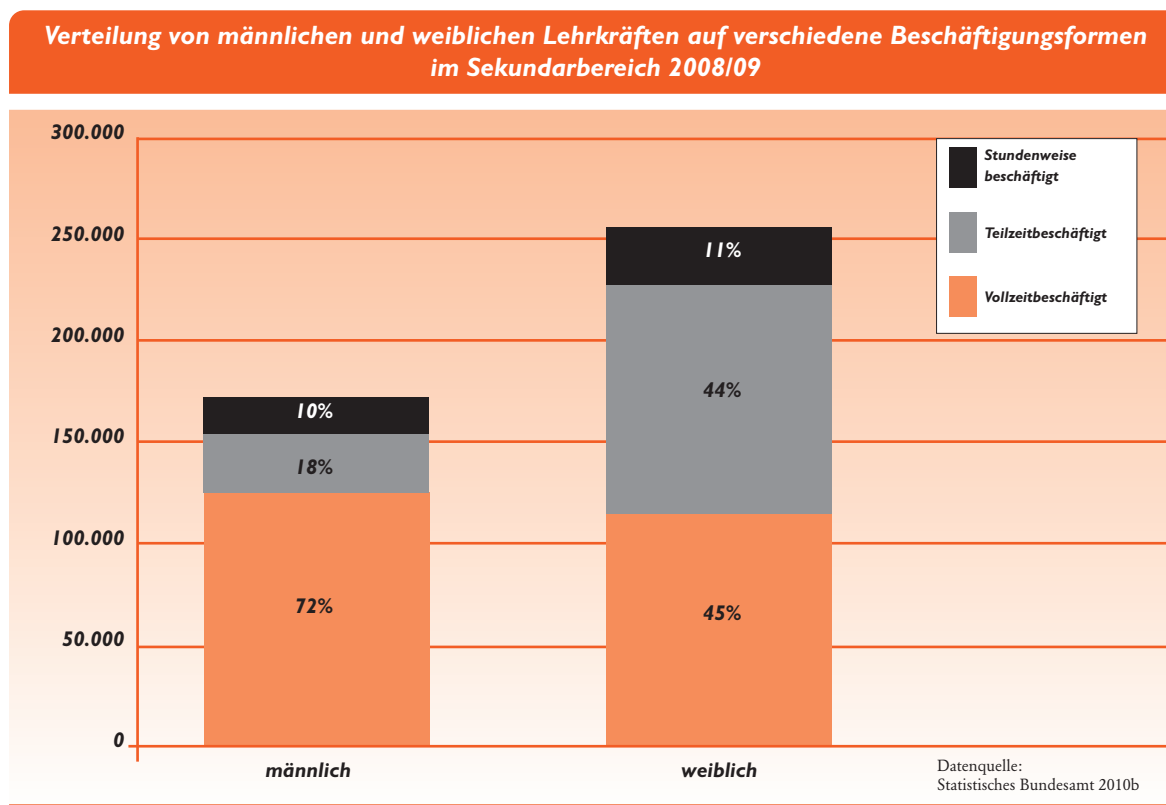
Geschlechterverteilungen

Im Sekundarbereich I und II (ausgenommen Abendschulen) waren im Schuljahr 2008/09 37,8% der Lehrkräfte männlich (Statistisches Bundesamt 2010b, eigene Berechnung). Die Geschlechterverteilung ist schulformabhängig: am geringsten ist der Männeranteil an Förderschulen, am höchsten ist er an Gymnasien. Während also der Jungenanteil umso geringer ist, je höher qualifizierend eine Schule ist, verhält es sich beim Anteil männlicher Lehrer tendenziell umgekehrt (wobei ihr Anteil an Realschulen geringer ist als an Hauptschulen).

Nach Beschäftigungsumfang differenziert sind Männer bei den Vollzeitstellen fast gleich häufig wie Frauen zu finden (48,7%), bei den Teilzeitkräften hingegen deutlich unterrepräsentiert (19,9%) und bei den stundenweise Beschäftigten mit 35% ebenfalls unterrepräsentiert (Statistisches Bundesamt 2010b, eigene Berechnung). Dies hat zur Folge, dass der Anteil der von männlichen Lehrkräften erteilten Unterrichtsstunden mit 39,6% etwas höher ist als ihr Gesamtanteil an den Beschäftigten (Statistisches Bundesamt 2010b, eigene Berechnung). Am stärksten wirkt sich dies in Gymnasien aus: dort erteilen Männer 48% aller Unterrichtsstunden. Der hohe Frauenanteil bei den Teilzeitbeschäftigten hat nach Anke Burkhardt regional spezifische Gründe: in den neuen Bundesländern geschehe dies vor allem zur Vermeidung von Entlassungen, in den alten Bundesländern eher aufgrund des dort weiter verbreiteten Art, Beruf und Familie zu vereinbaren: der Mann nimmt häufiger die Rolle des Familienernährers ein, die Frau häufiger die Rolle der Zuverdienerin und Mutter (vgl. Burkhardt 2009).

Verteilung männlicher und weiblicher Lehrkräfte an Schulformen der Sekundarstufe 2008/09





In fast allen Ländern und Schultypen ist der Anteil von Frauen bei Leitungs- und Funktionsstellen geringer als ihr Anteil an den Lehrkräften (vgl. Scheuring & Burkhardt 2006, Burkhardt 2009). Am größten sind die Differenzen an Gymnasien und Realschulen, deutlich geringer an Hauptschulen (Scheuring & Burkhardt 2006, Burkhardt 2009). Dem entspricht, dass Frauen in höheren Besoldungs- bzw. Vergütungsgruppen seltener zu finden sind als in unteren. Zusammengefasst kann also gesagt werden, dass je höher qualifizierend die Schulform, je besser bezahlt die Stelle und je höher die Funktion in der Schulhierarchie ist, desto geringer ist die Wahrscheinlichkeit, dass eine Frau dort zu finden ist. Dies hängt nicht mit unterschiedlichen Erfolgen bei Bewerbungen um höhere Stellen zusammen, sondern damit, dass sich Frauen seltener als Männer auf Leitungs- und Funktionsstellen bewerben, was laut Anke Burkhardt (2009) mit

unterschiedlichen Kompetenzeinschätzungen und Selbstwirksamkeitserwartungen zusammenhängt.

Hinsichtlich der Geschlechterverteilung auf verschiedene Unterrichtsfächer geht aus früheren Zusammenstellungen sowie aus aktuelleren Zahlen zur Geschlechterverteilung bei den Lehramtsprüfungen in verschiedenen Fächern hervor, dass es Geschlechterdomänen gibt: in den Fächern Französisch, Kunst, Deutsch, Englisch, Biologie und Mathematik besteht ein hoher Frauenanteil, der für Grund- und Hauptschulen jeweils am größten ist und geringer wird, um so höher die Schulform ist. In Mathematik und Physik werden insbesondere bei den Lehramtsprüfungen für das Gymnasium in Überzahl Männer geprüft (vgl. Roisch 2003a). Aktuelle und bundesweite Zahlen zur Geschlechterverteilung des erteilten Unterrichts,

differenziert nach Fächern und Schulformen, liegen leider nicht vor.

Über die Situation und die Erfahrungen von Lehrkräften im Sekundarbereich in Bezug auf Geschlecht wird aus den dazu vorliegenden Publikationen deutlich, dass Lehrerinnen und Lehrer mit geschlechtsbezogenen Erwartungen von Eltern und Kindern konfrontiert sind. Stereotype von der mütterlichen Frau und dem autoritären Mann, unterschiedliche Haltungen und Zwänge der Vereinbarung von Familie, Partnerschaft und Beruf, sowie Erwartungen heterosexueller Normalität prägen den Alltag von LehrerInnen (vgl. z.B. Desmarchelier 2000, Hörnlein & Gibson 2009). Die Umgänge damit unterscheiden sich jedoch, so dass keineswegs von einem allgemein geltendem mütterlichen Prinzip o.ä. gesprochen werden kann (vgl. Hörnlein & Gibson 2009); sie sind insgesamt zu wenig untersucht, um allgemeine Aussagen treffen zu können.

1.3.4. Zusammenfassung

In den Sekundarstufen I und II entwickeln sich – neben zahlreichen Gemeinsamkeiten – Geschlechterdifferenzen. Mädchen erwerben durchschnittlich höhere Schulabschlüsse als Jungen, wobei von niedrigen Qualifikationen insbesondere Schülerinnen und Schüler aus sozioökonomisch schlecht gestellten Familien mit geringem Bildungsstand und/oder Migrationshintergrund betroffen sind. Im Bereich der Kompetenzen entwickeln sich Vorsprünge von Mädchen im Bereich der deutschen Sprache, und (geringere) Vorsprünge von Jungen in Naturwissenschaften und Mathematik. Diese Entwicklungen entsprechen den Erwartungen, die Erwachsene an Kinder herantragen. Allerdings

besteht eine hohe Variabilität nach Teilkompetenzen und Bundesländern. Zudem zeigt der Vergleich der Ergebnisse von Jungen und Mädchen aus denselben Schulformen, dass Vorsprünge von Jungen größer und ihre Rückstände kleiner sind, wenn sie denselben Unterricht erhalten, somit ein Teil der Rückstände von Jungen wie auch ihrer im Vergleich zum Lesebereich geringer Vorsprung im mathematischen Bereich durch ihren größeren Anteil an niedrig qualifizierenden Schulformen erklärbar ist.

In Interaktionen kommt es infolge einengender Zuschreibungen zur Einschränkung und differentiellen Verteilung von Anerkennung und Förderung. SchülerInnen sind in Abhängigkeit von ihrer Geschlechtszugehörigkeit, Geschlechterinszenierung, sozialen Herkunft, Schulform etc. unterschiedlich stark Diskriminierungen ausgesetzt, wobei kein allgemeiner Trend bspw. einer Diskriminierung aller Jungen feststellbar ist. Gleichzeitig hat die Forschung zu Geschlecht, Interaktion und Schule betont, dass der ausschließliche Blick auf die Einflüsse der Schule einen problematischen Determinismus enthält – SchülerInnen sind in ihrer Entwicklung nicht nur von der Schule beeinflusst und besitzen zudem einen Eigensinn, d.h. die Fähigkeit, sich zu der (schulischen) Welt in ein reflektierendes und unter Umständen widerständiges Verhältnis zu setzen.

Die Lehrtätigkeit ist vertikal und horizontal segregiert: Während insgesamt mehr Frauen im Sekundarbereich tätig sind, finden wir sie eher in niedrig qualifizierenden Schulen, unter den geringer bezahlten und für weniger Stunden angestellten Lehrkräften sowie in Positionen mit geringeren Entscheidungsmöglichkeiten. An Lehrkräfte werden wie an SchülerInnen Geschlechterstereotype herangetragen, mit denen es verschiedene Umgangsweisen gibt: manche

AkteurInnen übernehmen einengende Nahelegungen darüber, wofür Mädchen und Frauen, Jungen und Männer zuständig sind und wozu sie fähig sind, andere hingegen widersetzen sich solchen Nahelegungen.

1.4. Übergang in Ausbildung/Studium und Berufstätigkeit

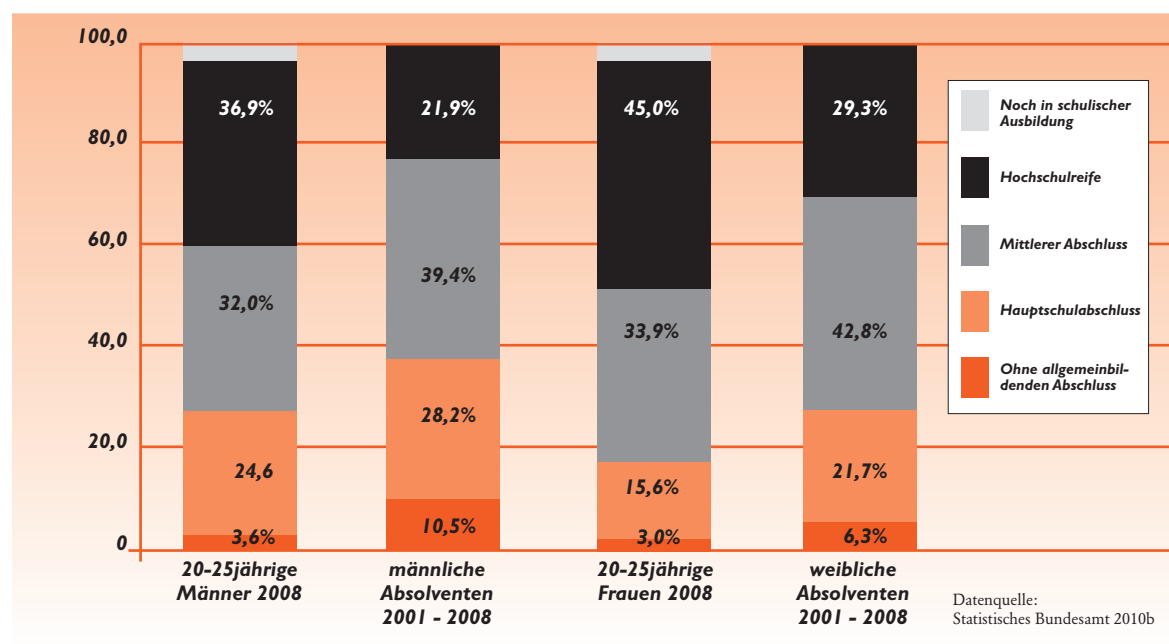
1.4.1. Spätere Schul- und berufliche Abschlüsse

Im Anschluss an den Schulbesuch erwirbt ein beträchtlicher Anteil von jungen Erwachsenen weitere Schulabschlüsse. Durch diese weiteren Schulabschlüsse kommt es zu einer Angleichung der Geschlechterdifferenzen: 2008 waren unter den 20-25jährigen bspw. 3,6% der Männer und 3,0% der Frauen noch ohne einen Schulabschluss, während ihr jeweiliger Anteil beim ersten Verlassen der Schule in den vergangen

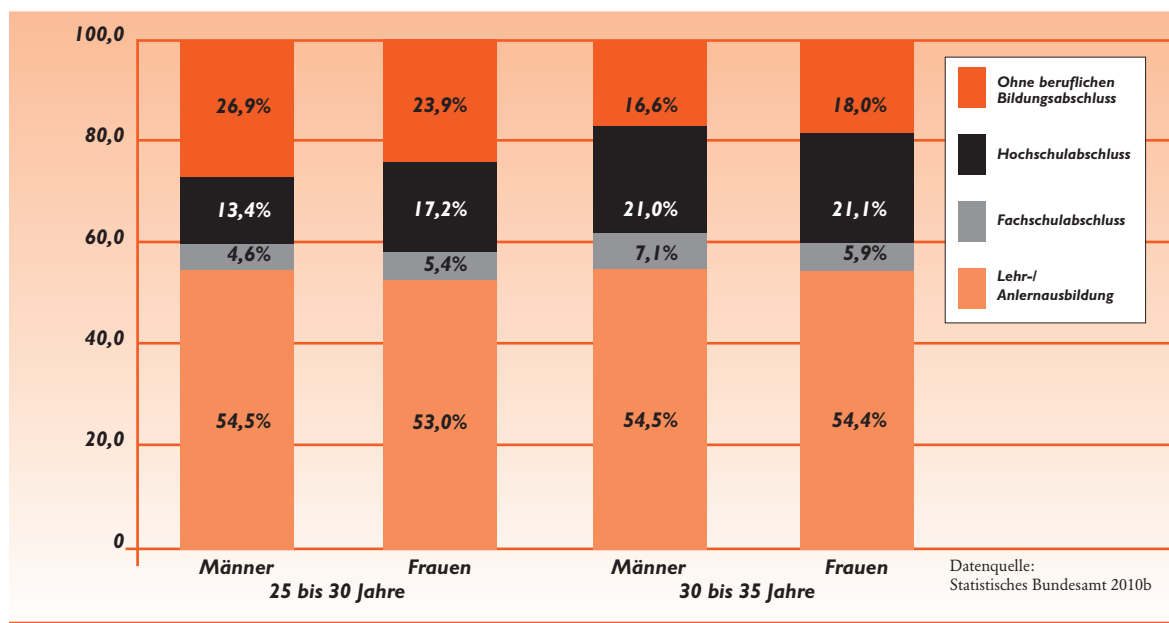
Jahren bei den männlichen Abgängern zwischen 10% und 12% und bei den weiblichen Abgängerinnen zwischen 6% und 7% lag. Auch die Hochschulreife wird nachgeholt, allerdings hat sich hier die Geschlechterdifferenz etwas vergrößert: während in den vergangenen Jahren 21% bis 23% der männlichen Schulabgänger und 27% bis 29% der weiblichen Abgängerinnen eine Hochschulreife erwarben und hier eine deutliche Geschlechterdifferenz auffällt, besaßen 2008 37% der männlichen und 45% der weiblichen 20-25jährigen eine Hochschulreife (Statistisches Bundesamt 2010b, Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010).

Ein ähnliches Ergebnis zeigt eine Befragung von HauptschulabsolventInnen drei Jahre nach dem ersten Verlassen der Schule (vgl. Großkurth & Reißig 2009). Auch hier kommt es zu einer Angleichung der ursprünglichen Unterschiede: Hatten 17% der Mädchen und 28% der Jungen die Hauptschule ohne Abschluss verlassen,

Bildungsstand der 20-25jährigen 2008 im Vergleich zu den Abschlüssen der Jahrgänge 2001-2008



Höchster Berufsbildungsabschluss von Männern und Frauen im Alter von 25 bis 35 Jahren



waren drei Jahre später noch 6% der Frauen und 14% der Männer ohne Schulabschluss, 9% der Mädchen und 4% der Jungen hatten inzwischen eine Hochschulreife erworben.

Bei den Berufsabschlüssen findet ebenfalls eine Angleichung der Geschlechterdifferenzen der Schulabschlüsse statt: bei den 30-35jährigen haben Männer und Frauen fast gleich oft einen Hochschulabschluss; ohne beruflichen Bildungsabschluss bleiben in dieser Altersgruppe sogar Frauen (18%) etwas häufiger als Männer (16,6%) (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010). Die Geschlechterdifferenzen sind abhängig von der Herkunft der Person: bei den Personen ohne Migrationshintergrund haben etwas mehr Männer, bei den Personen mit Migrationshintergrund haben etwas mehr Frauen im Alter von 20-29 Jahren keinen beruflichen Bildungsabschluss und nehmen nicht an Bildung teil; generell sind Personen nichtdeutscher Herkunft fast dreimal so häufig ohne beruflichen Abschluss (vgl. ebd.).

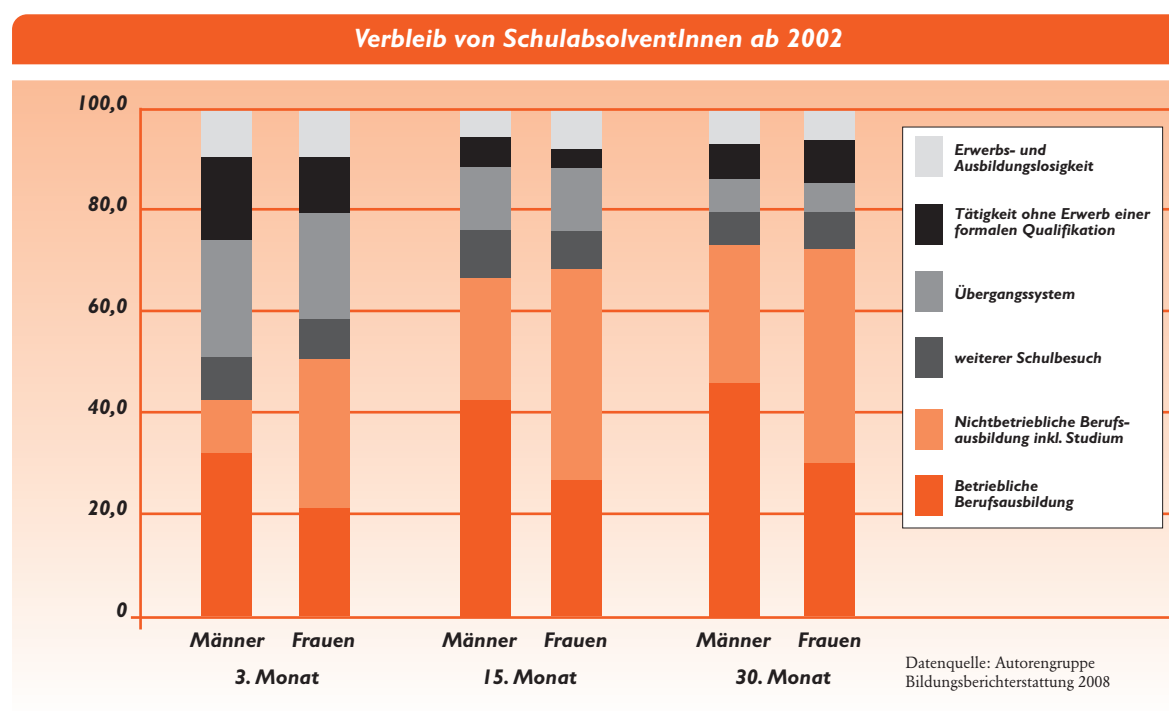
1.4.2. Übergänge nach dem ersten Verlassen der Schule

Nach dem Verlassen der Schule bestehen im Wesentlichen folgende Möglichkeiten des weiteren Werdegangs: die Aufnahme einer dualen oder schulischen Berufsausbildung oder eines Studiums, der weitere Schulbesuch zum Erwerb eines höheren Abschlusses, das Absolvieren einer berufsvorbereitenden Maßnahme, das Absolvieren von Zivil- und Wehrdienst bzw. eines freiwilligen sozialen oder ökologischen Jahres (FSJ bzw. FÖJ), die Aufnahme von – meist befristeter, gering entlohnter und nicht qualifizierender Erwerbstätigkeit oder Erwerbslosigkeit.

Nach einer Übergangsstudie des Bundesinstituts für Berufliche Bildung verteilten sich männliche und weibliche SchulabgängerInnen, welche ab 2002 die Schule verließen, phasenspezifisch unterschiedlich auf diese Möglichkeiten (siehe Abbildung, Daten aus: Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008). Nach 3 Monaten

befinden sich 43% der männlichen Absolventen und 51% der weiblichen Absolventinnen in Studium oder Ausbildung, nach 15 Monaten haben sich diese Anteile weitestgehend angeglichen (67% bzw. 69%), nach 30 Monaten sogar leicht umgekehrt. Im Übergangssystem befinden sich 3 Monate nach Schulabschluss 21% der Frauen und 24% der Männer, nach 15 Monaten (je 13%) und 30 Monaten (6% und 6,5%) ist die Geschlechterverteilung fast gleich. Einer nicht-qualifizierenden Tätigkeit (inklusive Wehr- und Zivildienst und FSJ/FÖJ) üben Männer in den ersten 2,5 Jahren nach Schulabschluss häufiger als Frauen aus (nach 3 Monaten: 16% der Männer und 11% der Frauen); nach 28 Monaten kehrt sich dieses Verhältnis um und nach 30 Monaten sind 8% der Frauen und 7% der Männer in einer nicht qualifizierenden Tätigkeit. Erwerbs- und ausbildungslos sind während des ersten Jahres Männer (8,5-10 %) etwas häufiger als Frauen (7,3-9,8%), danach sind Frauen etwas häufiger arbeitslos als Männer.

Im Bildungsbericht 2008 wird aufgrund des höheren Anteils von Männern, die in den ersten Monaten nach Schulabgang keine Berufsausbildung oder Studium absolvieren, von „geschlechtsspezifische[n] Disparitäten beim Übergang in die Berufsausbildung“ (ebd., S. 160) gesprochen, die „in dem öffentlichen Geschlechterdiskurs der letzten Jahrzehnte, der auf die Ausbildungsbenachteiligung der Mädchen und jungen Frauen ausgerichtet war, kaum thematisiert worden“ seien (ebd.). Die Daten dieses Berichtes verlangen jedoch weitere Differenzierungen: ein Teil der männlichen Abgänger absolviert einen Wehr- oder Zivildienst; ab dem 14. Monat nach Schulende bilden Frauen die Mehrzahl bei denjenigen, die ohne Erwerbstätigkeit oder Ausbildung sind. Darüber hinaus bleiben von den AbgängerInnen mit höchstens Hauptschulabschluss in der Altersgruppe 20-30 bei den Frauen ein höherer Anteil als bei den Männern ohne beruflichen Bildungsabschluss (vgl. Pimminger 2010). Einflussfaktor hierfür



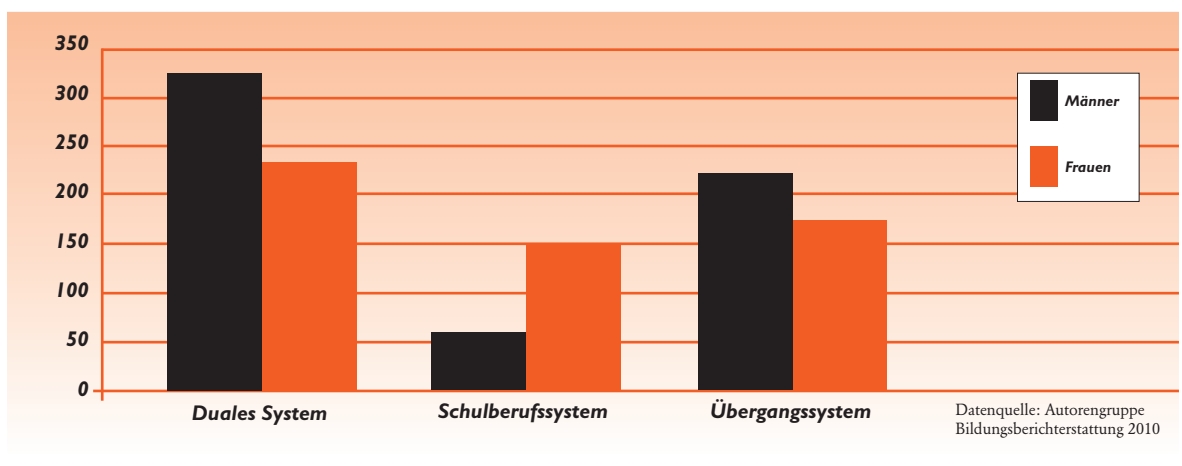
scheint vor allem eine junge Mutterschaft zu sein. So wurde für die Gruppe der 20-24jährigen nicht studienberechtigten Personen ohne Ausbildung gezeigt, dass junge Frauen zwar seltener als junge Männer aus dieser Gruppe ausbildungslos bleiben, ihr Risiko ohne Ausbildung zu bleiben jedoch rapide anwächst, wenn sie ein Kind haben (vgl. Beicht & Ulrich 2008). Die Ergebnisse einer Langzeitstudie des Deutschen Jugendinstituts zum Verbleib von HauptschülerInnen geben den Hinweis, dass ein weiterer Grund für den größeren Anteil von Frauen, die ohne beruflichen Abschluss bleiben, an ihrem längeren Schulbesuch liegen könnte: ein größerer Anteil der männlichen Befragten als jener der weiblichen Befragten befand sich sowohl vier Monate als auch 40 Monate nach erstmaligem Verlassen der Schule in einer Ausbildung, während von den weiblichen Befragten ein höherer Anteil weiterhin eine Schule besuchte (vgl. Großkurth & Reißig 2009). Dies hängt wiederum damit zusammen, dass insbesondere im dualen System Ausbildungsberufe mit geringen Bildungsanforderungen vor allem in männlich dominierten Berufsfeldern angeboten werden,

während gering qualifizierte Frauen mit besser qualifizierten Frauen um ein engeres Spektrum an traditionellen Frauenausbildungsberufen konkurrieren (vgl. Pimminger 2010).

1.4.3. Übergang ins Berufsbildungssystem

2008 wurden 616342 neue Ausbildungsverträge abgeschlossen. Die Ausbildungsbeteiligung, d.h. der Anteil der AusbildungsanfängerInnen an ihren jeweiligen Altersjahrgängen, lag bei 64,6%. Die Ausbildungsbeteiligung liegt bei Frauen niedriger als bei Männern, wobei die Geschlechterunterschiede unter Auszubildenden mit deutscher Staatsangehörigkeit größer sind als unter Auszubildenden ohne diese. Bei Frauen und Männern deutscher Staatsangehörigkeit betrug die Ausbildungsbeteiligung 58% und 77,9%, bei Frauen und Männern ohne deutsche Staatsbürgerschaft 28,9% bzw. 35,4% (vgl. BIBB 2010).

Verteilung der Neuzugänge auf die drei Sektoren des beruflichen Ausbildungssystems 2008 nach Geschlecht



Das Berufsbildungssystem lässt sich im Wesentlichen in drei Bereiche aufgliedern: das duale Berufsbildungssystem mit anerkannten Ausbildungsberufen und Ausbildungsvergütung, das Schulberufssystem mit weniger stark anerkannten, teilweise kostenpflichtigen und nicht vergüteten Ausbildungen, sowie das Übergangssystem, welches Möglichkeiten des Nachholens von Schulabschlüssen bietet. Frauen und Männer verteilen sich auf diese Bereiche geschlechtsspezifisch: im dualen Berufsbildungssystem und im Übergangssystem bilden Männer die Mehrzahl (58% bzw. 56%), während im insgesamt seltener besuchten Schulberufssystem die Frauen deutlich in der Mehrzahl (72%) sind (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010).

Die Zahl der neu geschlossenen Ausbildungsverträge ist in den letzten zwei Jahren zurückgegangen, wobei sie bei Männern stärker zurückgegangen ist als bei Frauen (BMBF 2010, S. 25). Dies und die Überzahl von Männern im Übergangssystem scheinen die in der Vergangenheit häufig gestellte These zu bestätigen, dass junge Männer aufgrund ihrer im Vergleich zu jungen Frauen schlechter werdenden Abschlüsse, der Rückläufigkeit gewerblich-technischer Berufe und des Zuwachses einer Dienstleistungsökonomie mit weniger vollqualifizierenden Ausbildungsplätzen zunehmend Schwierigkeiten auf dem Ausbildungsmarkt haben würden (z.B. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 160). Besonders ihr höherer Anteil im Übergangssystem wird thematisiert, was angesichts der damit verbundenen Schwierigkeiten nachvollziehbar ist: dort besteht ein Fokus auf die Integration in den Arbeitsmarkt, während die Förderung der Einzelnen in den Hintergrund tritt; zudem werden dort strukturelle und politische Probleme individualisiert und auf die AbsolventInnen

und PädagogInnen verschoben (vgl. Budde & Venth 2010, S. 95).

Doch bei genauerem Blick auf die Daten, muss diese Annahme differenziert werden: Zwischen 1995 und 2008 ist der Anteil der neu abgeschlossenen Ausbildungsverträge, die zu den Dienstleistungsberufen gehören, von 50,1% auf 57,6% gestiegen. Der Anteil an Frauen in diesen Neuabschlüssen ging jedoch im gleichen Zeitraum von 71,5% auf 63,7% zurück (vgl. BIBB 2010, S. 139 und S. 183). Bei neu geschaffenen Ausbildungsberufen ist der Frauenanteil zwischen 2000 und 2008 von 23,5% auf 26,3% gestiegen, liegt aber deutlich unter ihrem Anteil an Auszubildenden; ihr Anteil an neu geschaffenen Ausbildungen in technischen Dienstleistungen ist ebenfalls rückläufig und sogar niedriger als in früheren Ausbildungsgängen in diesem Bereich (vgl. Pimminger 2010). Männliche Jugendliche haben also vor allem dann Schwierigkeiten, wenn sie niedrige Schulabschlüsse haben und sich u.a. aufgrund ihrer männlichen Selbstkonzepte für traditionelle männlich dominierte Berufe im handwerklichen Bereich interessieren, während männliche Jugendliche mit einer Orientierung an neu geschaffenen, aber ebenfalls männlich dominierten Ausbildungsgängen keine derartigen Hindernisse haben (vgl. dazu auch Baethge, Solga & Wieck 2007, deren These von einem „Elend der jungen Männer“ (S. 44) entsprechend zu differenzieren wäre).

Bezüglich der Realisierung von Berufswünschen kommen mehrere Studien zu dem Ergebnis, dass trotz aktiveren Bewerbungsverhaltens der weiblichen Jugendlichen diese seltener als männliche Jugendliche ihren Wunsch nach einer betrieblichen Ausbildung umsetzen und ihren Wunschberuf realisieren können (vgl. Groß-

kurth & Reißig 2009, Aktionsrat Bildung 2009). Für den IT-Bereich vermuten die AutorInnen des Aktionsrats Bildung (ebd., S. 111), dass Auswahlverfahren in vielen Betrieben vergeschlechtert sind und dadurch Frauen in kaufmännischen und Männer in technisch orientierten Berufen bevorteilt sind.

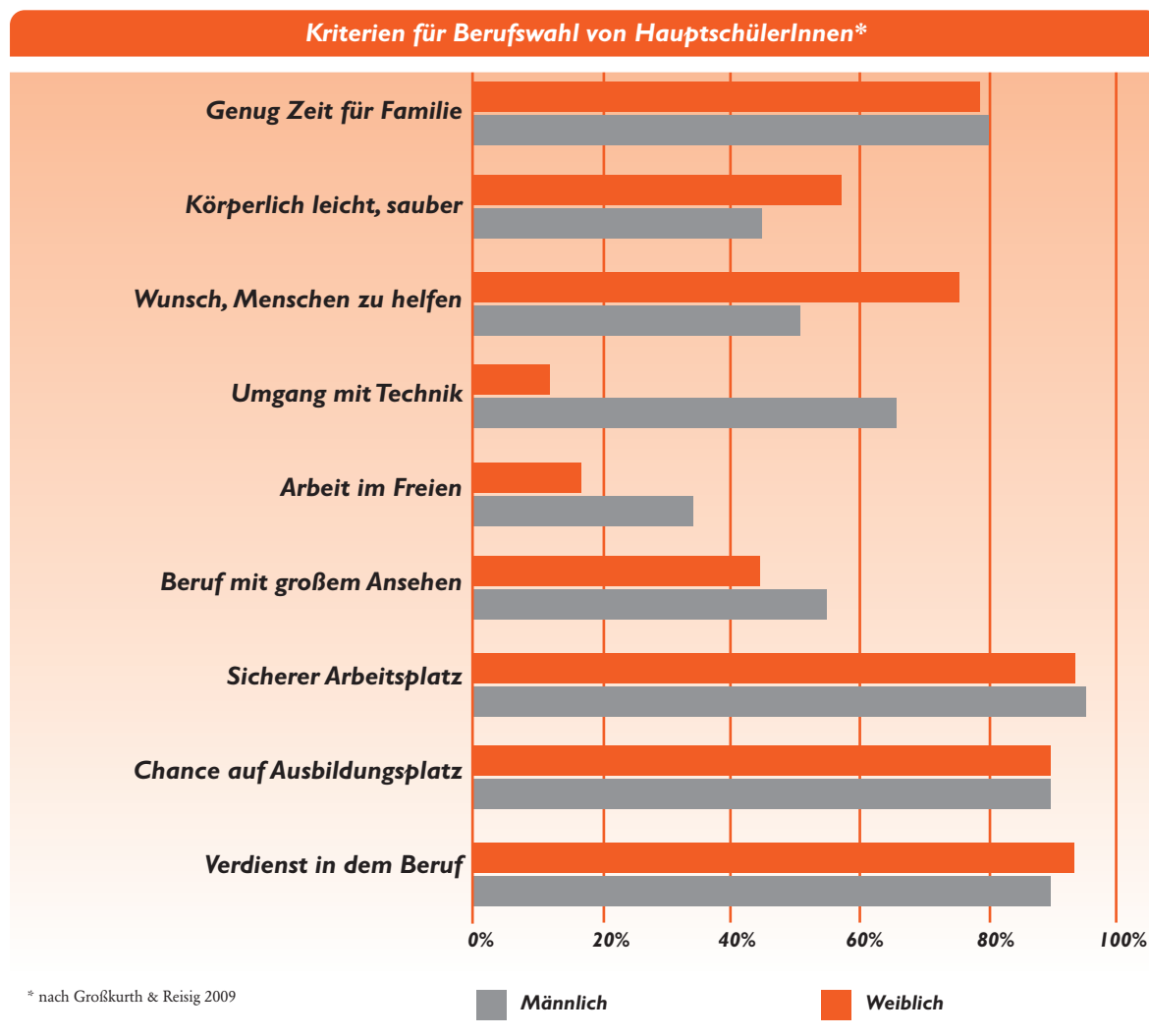
Geschlechterverteilung auf die Ausbildungsberufe

Frauen und Männer verteilen sich in unterschiedlicher Weise auf die verschiedenen Ausbildungsgänge; sie spiegeln dabei bekannte Geschlechterdomänen wieder (vgl. zum Folgenden Pimminger 2010). Eine ausgewogene Geschlechterverteilung wiesen 2008 lediglich 12% der Ausbildungsgänge vor, diese werden von 16% der Auszubildenden besucht. 50% der Ausbildungsgänge (von 43% der Auszubildenden belegt) sind männlich dominiert, 13 % der Berufe (mit 13% der Auszubildenden) sind weiblich dominiert. Männliche Auszubildende konzentrieren sich stärker auf traditionell männliche Ausbildungen als weibliche Auszubildende dies in Bezug auf weiblich (stark) dominierte Ausbildungen tun. Junge Frauen sind auf eine geringere Anzahl an Ausbildungsberufen konzentriert als Männer. Auf die Tätigkeitsinhalte bezogen gilt, dass junge Frauen „vorwiegend in sozialen und kommunikativen Berufen des Dienstleistungssektors und junge Männer in handwerklich-technischen Berufen vertreten“ sind (Cremers 2007, S. 24). Dies gilt auch für den schulischen Ausbildungsbereich, der stärker von Frauen als von Männern besucht wird. Hinsichtlich der Kriterien, anhand derer junge Frauen und Männer sich für einen Ausbildungsberuf entscheiden, zeigten sich in einer Befragung von HauptschülerInnen sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede (vgl. Großkurth & Reißig 2009): Bei beiden Ge-

schlechtern sind die Kriterien „genug Zeit für die Familie“, „sicherer Arbeitsplatz“, „Chance auf Ausbildungsplatz“ unter den vier wichtigsten Kriterien, das Kriterium „Verdienst im Beruf“ ist für 84% der weiblichen und 90% der männlichen Befragten ähnlich hoch wichtig. „Wunsch, Menschen zu helfen“, „körperlich leicht und sauber“ sind weitere eher für weibliche Befragte wichtige Kriterien, bei den männlichen Befragten sind „Umgang mit Technik“ und „Beruf mit großem Ansehen“ ebenfalls wichtig.

Ausbildungsverlauf

Im weiteren Verlauf der Ausbildungen lösen weibliche Auszubildende etwas häufiger als männliche den Ausbildungsvertrag (vgl. Aktionsrat Bildung 2009). Nach Schulabschlüssen und Geschlecht differenziert zeigt sich für Vertragsauflösungen in der Probezeit, dass Frauen mit Hauptschulabschluss die Gruppe mit der höchsten Auflösungsquote sind (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010). Die Ausbildungsverläufe von Frauen sind daher durchschnittlich diskontinuierlicher als die von Männern. Die von ihnen genannten Gründe dafür sind vielfältig, sie beinhalten u.a. den Übergang in ein Studium, familiäre Probleme und schulische Probleme (vgl. ebd.). Bei den Abschlussprüfungen im dualen System sind weibliche Teilnehmende etwas erfolgreicher (92%) als männliche (89%); Frauen und Männer ohne deutsche Staatsangehörigkeit sind bei ähnlicher Geschlechterdifferenz (85 und 82%) etwas seltener bei Prüfungen erfolgreich als Frauen und Männer mit deutscher Staatsangehörigkeit (Statistisches Bundesamt 2009). Zahlen zum Erfolg in Abschlussprüfungen an Berufsfachschulen liegen nicht vor.



Übergang nach Abschluss einer beruflichen Ausbildung

Die Übernahmequoten und Angebotsquoten sind etwas höher bei männlichen als bei weiblichen AbsolventInnen einer Berufsausbildung. In männlich dominierten Bereichen sind sie höher als in weiblich dominierten Berufen, in letzteren sind die Übernahmequote für Männer wiederum höher als für Frauen (vgl. Pimminger 2010, Cremers 2007). In kleinen Betrieben liegt die Übernahmequote von Frauen über ihrem Anteil an den AbsolventInnen, in mittleren und größeren Betrieben liegt sie darunter (vgl. Aktionsrat Bildung 2009).

Nach dem Abschluss einer betrieblichen Ausbildung meldeten sich 2008 Männer seltener (30%) als Frauen (33%) arbeitslos, 2005 war dies noch umgekehrt (BIBB 2010, S. 348). In den Jahren nach dem Abschluss einer dualen Ausbildung sind Männer insgesamt häufiger als Frauen arbeitslos, letztere gehören jedoch häufiger als Männer zu den Nichterwerbspersonen (vermutlich weil sie häufiger unbezahlte Familienarbeit übernehmen und auf eine Erwerbstätigkeit verzichten), so dass Frauen insgesamt seltener als Männer nach einem beruflichen Bildungsabschluss erwerbstätig sind (vgl. ebd., S. 351). Beide Geschlechter sind häufiger arbeits-

los oder Nichterwerbsperson, je niedriger ihr Schulabschluss ist (vgl. ebd.). Frauen sind seltener als Männer nach ihrem höchsten beruflichen Abschluss vollwertig (d.h. unbefristet in Voll- oder Teilzeit) oder mittel prekär (d.h. befristet in Vollzeit oder unbefristet in Voll-/Teilzeit mit unterdurchschnittlichem Einkommen) und häufiger als Männer hoch prekär (d.h. unbefristet in Teilzeit oder befristet in Vollzeit mit unterdurchschnittlichem Einkommen) beschäftigt (vgl. ebd.). Eine Ausnahme bildet die Gruppe derjenigen mit Studienberechtigung: hier sind Männer in den ersten sechs Jahren nach beruflichem Abschluss seltener als Frauen vollwertig beschäftigt (vgl. ebd.).

Ein Jahr nach Ausbildungsabschluss arbeiten Frauen häufiger (zu 74%) ausbildungsadäquat als Männer (60%) (Zahlen für 2007, Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010). Personen mit deutscher Staatsangehörigkeit üben etwas häufiger (38%) als Personen ohne diese (33%) ein Jahr nach Ausbildungsabschluss eine ausbildungsadäquate Tätigkeit aus; betroffen sind hiervon insbesondere Männer ohne deutsche Staatsangehörigkeit (46% von ihnen) (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010).

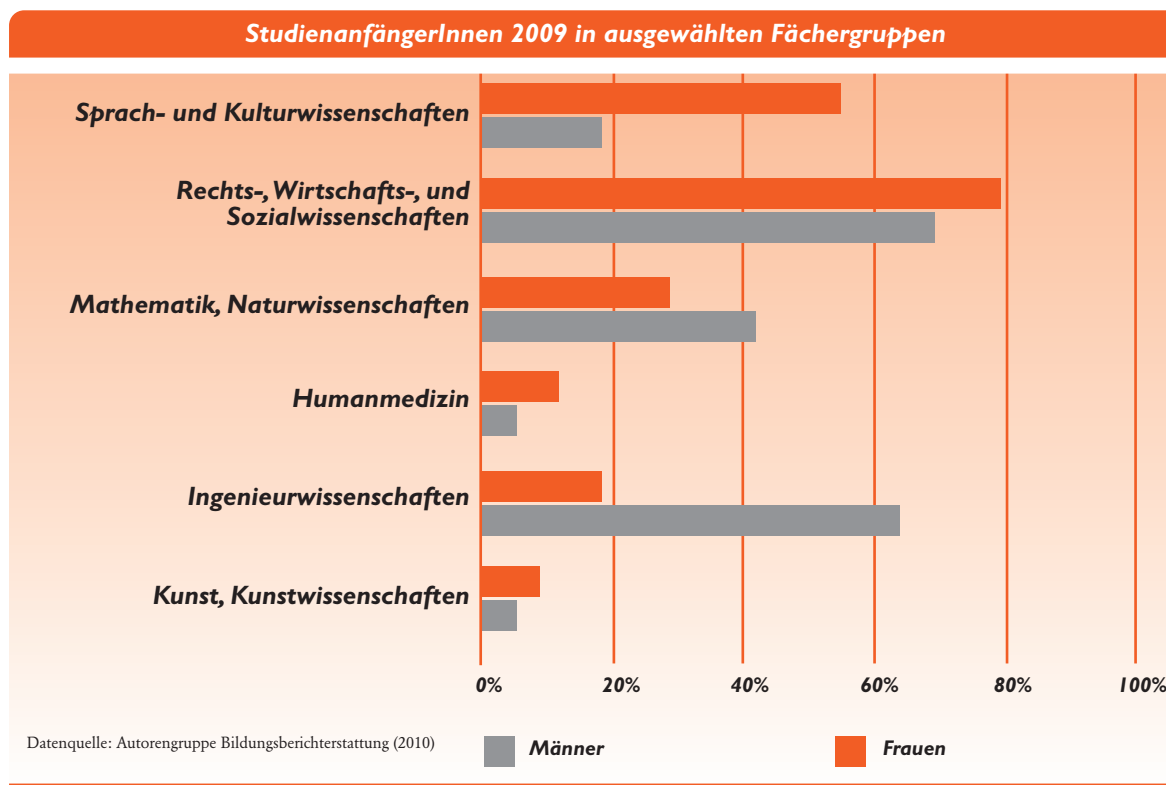
Die Arbeitsbedingungen von weiblichen und männlichen Auszubildenden im dualen System wurden in einer Studie des DGB erforscht (vgl. DGB 2009): Frauen haben eine etwas geringere durchschnittliche Ausbildungsvergütung als Männer; im Vergleich zu den männlich dominierten Berufen gibt es in weiblich dominierten Berufen häufiger Überstunden, seltener Überstundenausgleich, weniger Urlaubstage sowie eine geringere Gesamtzufriedenheit. Sie arbeiten darüber hinaus häufiger als Männer in Berufen mit niedrigeren Einkommenschancen,

geringeren Aufstiegsmöglichkeiten, und unsicheren Beschäftigungsverhältnissen – so genannte Sackgassenberufe (vgl. Pimminger 2010, BMBF 2010, S. 345). Ein Jahr nach Ende der Ausbildung verdienten weibliche Absolventinnen von Ausbildungsberufen 2007 durchschnittlich 14% weniger als männliche Absolventen, zwischen AbsolventInnen mit und ohne deutsche Staatsangehörigkeit gibt es keine Einkommensdifferenzen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010).

Zusammen fassen lassen sich die Daten zum Übergang in den Beruf dahingehend, dass Frauen und Männer teilweise in unterschiedlicher Weise auf Schwierigkeiten stoßen, je nach angewendetem Kriterium (Arbeitsbedingungen während der Ausbildung, Arbeitslosigkeit, Nichterwerbstätigkeit, ausbildungsadäquate Beschäftigung, prekäre Beschäftigungsverhältnisse). Über den Übergang von AbsolventInnen von Berufsfachschulen (mehrheitlich Frauen) konnten keine Daten gefunden werden.

1.4.4. Übergang zu Universität und Fachhochschule

Auch beim Übergang in ein Hochschulstudium zeigen sich Geschlechterdifferenzen. Frauen sind bereits seit den 1990ern häufiger zu einem Studium berechtigt als Männer – 2008 waren 49% aller Frauen und 41% aller Männer zu einem Studium berechtigt. Beide Geschlechter haben in den vergangenen Jahren immer häufiger eine Studienberechtigung erworben, die Geschlechterdifferenz ist dabei von 3,4 (1995) auf 8,3 Prozentpunkte (2008) gestiegen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010). Bei der Entscheidung für ein Studium ist das Verhältnis jedoch umgekehrt: 68% aller weiblichen

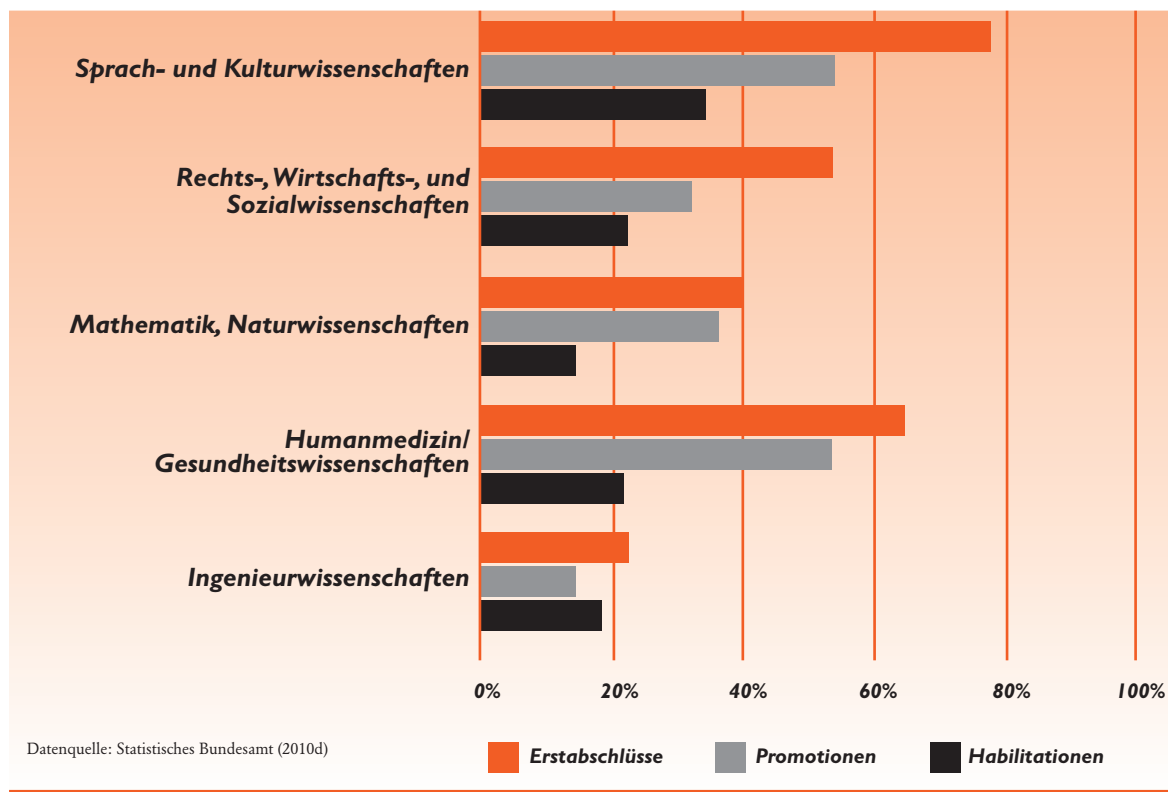


und 79% aller männlichen Studienberechtigten nahmen 2003 ein Studium auf (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010). Bei beiden Geschlechtern sinkt diese Quote, bei Männern etwas stärker als bei Frauen, so dass sich in den vergangenen Jahren die Geschlechterdifferenz bei der Übergangquote von 16 (1980) auf 11 Prozentpunkte (2003) verringert hat. Männer entscheiden sich häufiger (45%) als Frauen für ein Fachhochschulstudium (33%); dementsprechend seltener (53%) entscheiden sich Männer als Frauen (63%) für ein Universitätsstudium (Studienjahr 2009/2010, vgl. Statistisches Bundesamt 2010c, eigene Berechnungen). Die Studierneigung ist zudem abhängig vom Bildungshintergrund der Eltern und der erreichten Leistungspunktzahl im Abitur: bei sehr guten Abiturnoten planen Schülerinnen und Schüler in gleichem Maße ein Studium, während bei niedrigeren Abiturnoten

Mädchen und AbsolventInnen mit Eltern mit geringerem Bildungsstatus seltener ein Studium planen als Jungen bzw. AbsolventInnen mit Eltern mit höherem Bildungsstatus. Eine höhere Orientierung an traditionellen Geschlechterrollen korreliert einer bereits älteren Studie zufolge ebenfalls mit niedrigerer Studierabsicht (vgl. Roeder & Gruehn 1997).

Frauen brechen inzwischen deutlich seltener (15%) ihr Studium ab als Männer (26%), zur Studiendauer konnten keine nach Geschlecht aufgeschlüsselten Daten gefunden werden (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010). 34% der weiblichen und 25% der männlichen Studierenden verbringen einen Teil ihres Studiums im Ausland, wobei die Geschlechterdifferenz vor allem in sprachlichen Fächern auftritt (vgl. Aktionsrat Bildung 2009).

Frauenanteile bei universitären Abschlüssen in ausgewählten Fächergruppen



Im Hochschulstudium gibt es wie bei der Berufsausbildung Fächer, die von beiden Geschlechtern ähnlich oft gewählt werden, sowie Fächer mit starker Mehrzahl einer Geschlechtergruppe. Diese Verhältnisse variieren teilweise nach dem Hochschultyp: der Männeranteil in wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen ist in nicht-dualen Studiengängen (insbes. Universität) höher als an dualen Studiengängen (Berufsakademie), welche durch eine stärkere Praxisorientierung und eine kürzere Studiedauer gekennzeichnet sind (vgl. Aktionsrat Bildung 2009).

Frauen bilden die Mehrzahl bei den Studienabschlüssen (52%). Bei den Promotionsabschlüssen sind sie in der Minderheit (42%), bei den Habilitationen liegt ihr Anteil bei 23% (Statis-

tisches Bundesamt 2010d). Der Unterschied zwischen dem Frauenanteil an Erststudienabschlüssen und ihrem Anteil an Promotionen ist erstaunlicherweise bei den Sprach- und Kulturwissenschaften – in denen Frauen einen besonders hohen Anteil der Studierenden stellen – höher als im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich (siehe untere Abbildung, vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010).

Insgesamt steigen zwar die Frauenanteile bei den verschiedenen Hochschulabschlüssen. Die Entwicklung verläuft jedoch sehr schleppend. So ist bspw. ein Frauenanteil von 25% bei den Habilitationen bislang nicht realisiert worden (die bisherige Höchstmarke von 24,3% wurde erstmalig im Jahr 2007 erreicht), während dies bei den Promotionen bereits 1986 und bei den

Abschlussprüfungen 1965 gelang. Der Frauenanteil an C4-Professuren betrug 2008 10,3% (eigene Berechnungen nach verschiedenen online-Tabellen in BMBF 2008).

I.4.5. Zusammenfassung

Im Übergang zwischen Schule und Ausbildung bzw. Studium, sowie in die Erwerbstätigkeit besteht ein komplexes Geflecht vergeschlechtlichter Unterschiede. Generell kann fest gestellt werden, dass die höheren schulischen Bildungserfolge von Frauen im Vergleich zu Männern in der Berufsausbildung, Studium und im Erwerbsleben nicht fortgesetzt werden, dass also das vermeintliche Potenzial, dass durch ihre höheren Schulabschlüsse entsteht, nicht ausgeschöpft wird. Während Männer häufiger als Frauen im Übergangssystem zu finden sind und im Anschluss an eine Berufsausbildung stärker von Arbeitslosigkeit betroffen sind, sind Frauen insgesamt seltener als Männer erwerbstätig, verdienen während der Ausbildung und im An-

schluss daran weniger Geld und arbeiten unter schlechteren Bedingungen. Junge Männer scheinen entgegen den Erwartungen stärker als junge Frauen von den Neuordnungen und Modernisierungen in der dualen Ausbildung und dem Bedeutungszuwachs im Dienstleistungssektor profitiert zu haben.

Weibliche Studienberechtigte neigen seltener als männliche Studienberechtigte zur Aufnahme eines Studiums, durchlaufen jedoch ein Studium schneller und schließen häufiger als Männer ein Studium erfolgreich ab. Bei den Promotionen und Habilitationen sind Frauen trotz steigender Tendenz deutlich unterrepräsentiert. Bei den meisten dieser Kriterien treten neben Geschlechterunterschieden auch Differenzen in Abhängigkeit vom sozioökonomischen Status und dem Bildungshintergrund der Eltern, sowie hinsichtlich Staatsangehörigkeit auf. Insbesondere SchulabsolventInnen mit Migrationshintergrund erleben erhebliche Nachteile im Zugang in den Ausbildungsbereich.

2. Perspektiven auf Geschlechterverhältnisse in Bildungsinstitutionen

Die Forschung zu Geschlechtermustern in Bildungsverläufen hat einen komplizierten, lückenhaften und widersprüchlichen Bestand an Wissen hervorgebracht. Die These, dass Jungen im deutschen Bildungssystem benachteiligt sind, kann anhand der vorliegenden Forschungsergebnisse nicht bestätigt werden. Einerseits erwerben Jungen häufiger als Mädchen einen niedrigen oder gar keinen Schulabschluss und seltener als diese eine Hochschulreife. Zudem brauchen sie für den Erwerb von (höheren) Schul- und Studienabschlüssen durchschnittlich länger als Mädchen. Darüber hinaus zeigen Jungen in Befragungen mehr Distanz zur und Unzufriedenheit mit Schule, sie sind häufiger Opfer – aber auch Täter – von Gewalthandlungen als Mädchen (allerdings sind Mädchen häufiger von sexuellen Übergriffen betroffen) (vgl. Valtin et al. 2005, Silkenbeumer & Vazquez Perez 2010). Andererseits gilt dies nur für einen Teil von Jungen. Zudem gelingt es Mädchen nicht, ihre scheinbar besseren Voraussetzungen in Form von Bildungstiteln in entsprechende berufliche Karrieren umzusetzen. Dies mag Gründe haben, die jenseits von Schule liegen – bspw. bestimmte Wahrnehmungen und Einstellungen bei ArbeitgeberInnen oder Ausbildungsbetrieben. Es spricht aber auch einiges dafür, dass es in den ersten Bildungsphasen bis zum Schulabschluss nicht gelingt, jungen Menschen Chancengleichheit unabhängig von ihrer Geschlechtszugehörigkeit zu ermöglichen. Der Umstand, dass junge Frauen mit Studienberechtigung sich seltener als Männer mit derselben Ausgangsvoraussetzung für die Aufnahme eines Studiums entscheiden und dass junge Frauen häufiger als junge Männer in Ausbildungsgängen und -berufen mit geringerer Entlohnung und größerer Prekarisierung zu finden sind, sprechen ebenso für diese Vermutung wie die Erkenntnisse zu Geschlechterdifferenzen be-

züglich Interessen, Selbstkonzepten, kognitiven und sozialen Kompetenzen und Verhaltensweisen. Kindertagesstätten und Schulen sind Orte der Herstellung von Geschlechterunterschieden, die dort und in späteren Lebensphasen zu Benachteiligungen führen.

Um die Entstehung von Geschlechterunterschieden und damit einhergehende Benachteiligungen angemessen abbilden zu können, plädiert Jürgen Budde für eine Erweiterung des Bildungsbegriffs. Erstens sollte neben formaler Bildung auch non-formale und informelle Bildung berücksichtigt werden, z.B. jenseits der Schule erlernte Computerkompetenz. Dies ist zur Bestimmung von Bildungsbenachteiligungen bedeutsam, denn eine geringere formale Bildung (wie zum Beispiel Schulabschlüsse) kann unter Umständen durch andere Bildungsarten oder an anderen Orten erworbene Bildung kompensiert werden (vgl. Budde 2009b). Zweitens schlägt er vor, auch jene Bildungsprozesse zu berücksichtigen, die nicht fachbezogen sind. Dafür greift er auf den französischen Soziologen Pierre Bourdieu zurück, der Bildung als Erwerb verschiedener Kapitalien versteht, wobei „Kapital“ im Sinne von „Vermögen“ alles umfasst, was jemand besitzt und kann („vermag“). Bourdieu unterscheidet vier Kapitalsorten: ökonomisches, soziales, kulturelles und symbolisches Kapital. Schulische oder universitäre Bildung fällt in Bourdieus Verständnis unter das sogenannte kulturelle Kapital. Dazu gehören aber nicht nur Bildungstitel (wie z.B. Schulabschlüsse oder Urkunden als Beweis von Fähigkeiten), sondern auch bestimmte Bildungsgegenstände wie z.B. Bücher oder Musikinstrumente, sowie Fähigkeiten und Wissen, die zwar vorhanden sind und erworben wurden, aber nicht anhand von Bildungstiteln oder Gegenständen feststellbar sind. Neben diesem kulturellen Kapital existiert dar-

über hinaus das soziale Kapital, d.h. Beziehungen und Netzwerke, Umgangsformen und Sprechweisen. Diese sind zum Teil für den Zugang zu bestimmten Tätigkeitsfeldern oder Positionen entscheidender als die Fähigkeiten oder Titel, die jemand besitzt – insbesondere wenn jene nicht ausreichen, um die Befähigung einer Person zu bestimmen. Als drittes nennt Bourdieu das ökonomische Kapital, welches bspw. entscheidend dafür ist, ob sich jemand bestimmte Bildungsmöglichkeiten leisten kann. Das setzt zum einen, sofern die Bildung kostenpflichtig ist, Geldbesitz voraus, zum anderen aber auch freie Zeit, die wiederum davon abhängig ist, wie viel Zeit und Energie jemand für Erwerbs- oder Familienarbeit verbraucht. Schließlich gibt es noch symbolisches Kapital, das meint die vom Kontext abhängige sozial anerkannte Form der anderen Kapitalien, sowie einen bestimmten Vertrauensvorschuss oder die Berechtigung zu bestimmten Handlungen. Zum symbolischen Kapital gehört auch die Geschlechtszugehörigkeit, da diese z.B. in bestimmten Kontexten eine Aussage glaubwürdiger oder zweifelhafter macht (vgl. Budde & Mammes 2009, zu den verschiedenen Kapitaliensorten siehe auch Weber 2008).

Mit diesem Bildungsverständnis ist es nicht ausreichend, Benachteiligungen anhand des unterschiedlichen Erwerbs von Schulabschlüssen zu bestimmen, denn geringe Investitionen oder Erträge mancher Jungen in Bezug auf kulturelles Kapital können durch das Erwerben sozialen Kapitals ausgeglichen werden, sofern z.B. in der Peer Group „die schmalen Ressourcen in Form von Ausbildungsplätzen, Gelegenheitsjobs, guten Beziehungen u.ä. verteilt werden“ (Budde 2009b, S. 86). Auch lässt sich so begreifen, warum bei Jungen und Kindern aus bildungsnahen Milieus die Eltern häufiger Entscheidun-

gen für einen Gymnasialbesuch selbst bei gegenseitiger Empfehlung der Grundschule treffen: das bestehende ökonomische, soziale und kulturelle Kapital, sowie das symbolische Gefühl der Berechtigung zu einem Gymnasialbesuch führen zu solchen Entscheidungen.

Die australische Soziologin Raewyn Connell plädierte aus etwas anderer Perspektive dagegen, die Misserfolge von manchen Jungen in formaler Bildung als Benachteiligung zu verstehen. Unter Verweis auf die weiterhin bestehenden durchschnittlichen Privilegien von Männern hinsichtlich Entlohnung und Führungspositionen geht sie von einer „patriarchalen Dividende“ aus, d.h. dass Männer und Jungen von der allgemeinen Höherstellung von Männlichkeit gegenüber Weiblichkeit profitieren. Dies soll nicht Männern Erfahrungen der Deklassierung oder Verarmung absprechen, aber den Vorteil der „Ressource“ Männlichkeit verdeutlichen, wie es der Männlichkeitsforscher Lothar Böhnisch zuspitzt: „Auch wenn du der letzte underdog bist, ausgegrenzt und niedergehalten, bist du immer noch ein Mann und damit im Prinzip mehr wert als jede Tussi“ (Böhnisch 2001, zit. n. Cremers 2007, S. 44). Vor ihrem theoretischen Hintergrund (vgl. für eine ausführlichere Darstellung mit weiteren Literaturhinweisen Cremers 2007) argumentiert Connell, dass Bildungsmisserfolge von Jungen als „kurzfristige Kosten für die Erhaltung langfristiger Privilegien“ (Connell 2000, S. 167, eigene Übersetzung), wie zum Beispiel Selbstbewusstsein in bestimmten Situationen, interpretiert werden können. Allerdings wird diese Perspektive in der Männerforschung durchaus kritisch gesehen, nicht zuletzt da sie die Gefahr einer Vernachlässigung der schwierigen Lebenslagen bspw. von jungen Männern ohne Schulabschluss bzw. mit geringem ökonomischem, kulturellen und so-

zialem Kapital mit sich bringt (vgl. z.B. Budde & Mammes 2009).

Edgar Forster plädiert diesen beiden Perspektiven entsprechend dafür, über „Gleichheit in einer Konstellation mit *gender*, ökonomischer Marginalisierung und kultureller Benachteiligung“ zu diskutieren und dafür solche Indikatoren zu verwenden, die Ungleichheit in einem größeren Kontext von Lebensverläufen und Karrierewegen messen und die Bedeutung kulturellen Kapitals für Lebensverläufe berücksichtigen (vgl. Forster 2009, S. 5). Dies entspricht früheren Formulierungen von Bildungsforschern, nach denen die Bildungsbeteiligung ein „weicher“ Indikator für Chancengleichheit sei, wohingegen die Berufsbeteiligung ein „harter“ Indikator dafür sei, „wie stark die sozialen Kräfte in einer Gesellschaft sind, Frauen und Männern die gleichen Einfluß- und Einkommensmöglichkeiten und die damit verbundenen auch außerberuflichen Entfaltungsmöglichkeiten nicht nur in Aussicht zu stellen ... sondern auch effektiv zuzugestehen und im Zweifelsfall auch gegen die Ansprüche von Männern durchzusetzen“ (Rodax & Hurrelmann 1986, S. 144).

Forster (2007) weist außerdem auf ein weiteres Problem des Benachteiligungsdiskurses hin – die Konzeption von Benachteiligung durch den Vergleich zwischen Jungen und Mädchen: „Leistungsschwächen und Verhaltensprobleme von Jungen werden ... ausschließlich in Beziehung zu Mädchen formuliert, als ‚Nachteil‘ von Jungen gegenüber Mädchen und nicht in Bezug auf Leistungsstandards, auf vorgegebene Normen und Regeln. Der Nachteil der Jungen ist der Vorteil der Mädchen“ (ebd., S. 64). Auch Ulrike Schmauch problematisiert diese Dynamik wenn sie schreibt: „Wohlergehen ist kein knappes Gut, dessen sich die Geschlechter berauben müssen“ (Schmauch 2005, S. 34).

Entgegen der „if one group wins, the other loses“-Logik (Prengel & Rendtorff 2008) könnte zum einen die These aufgestellt werden, dass die zunehmenden Bildungserfolge von Mädchen und die in den letzten Jahren gestiegenen Bemühungen um Mädchenförderungen nicht ursächlich für Bildungsnachteile für Jungen sind. Sie sind vielmehr Ergebnis des Abbaus von Hindernissen für Mädchen und Frauen beim Zugang zu Bildung. Dafür spricht eine Re-Analyse von Daten zu kognitiven Leistungen, wonach die Leistungen von Mädchen in Leistungstests sich (durchschnittlich) in den vergangenen Jahren verbessert, die Leistungen von Jungen hingegen auf demselben Niveau geblieben sind (vgl. Stamm 2008). Ebenso dafür spricht, dass Jungen bereits vor Beginn expliziter Mädchenförderung die Mehrzahl derer bildeten, die eine Klasse wiederholen mussten (vgl. Tiedemann 1978 und Löwe 1963, der übrigens dafür naturalisierende Haltungen von Vätern nach dem Motto „er ist eben ein richtiger Junge“ verantwortlich machte). Zum anderen verstärkt die wiederholte Benennung der Geschlechterdifferenz ein Denken in dichotomen Kategorien, welche den Blick für vielfältige Hierarchien und Differenzen verstellt. Die These von der Jungenbenachteiligung ist nicht zuletzt aufgrund ihrer schützenden Funktion gegenüber einer verunsichernden Vielfalt an Lebensstilen und einer damit verbundenen Erschwerung der Zuweisung von Lebenschancen beliebt. Damit reproduziert sie jedoch letztlich jene Geschlechterordnung, die aus guten Gründen kritisiert worden ist.

Margaret Stamm (2008, 2009) schlägt daher den in englischen Diskussionen verwendeten Begriff des *underachievement* vor, um die Situation von Jungen und Mädchen zu beschreiben, Schülerinnen und Schüler, „die von der Schule

nicht ihren Möglichkeiten entsprechend gefördert oder als Angehörige einer Risikogruppe an der Entwicklung ihres Potenzials gehindert werden“ (2008, S. 107). Diese Perspektive birgt wiederum die Gefahr, dass durch den Vergleich von Schulen und Staaten mithilfe von Leistungstests ständig höhere Normen entstehen, wenn immer wieder ein System gefunden wird, das höhere Leistungen bringt. Underachievement ist, so Isabelle Zöllner (2009), selbst ein defizitäres Konstrukt, da allein aufgrund der immer begrenzten zeitlichen Ressourcen die gegebenen Potenziale nie ganz ausgeschöpft werden können. Sofern dieser defizitäre Blick dazu führt, dass „für eine Potenzialausschöpfung eine dauerhafte Überforderung und somit gesundheitliche Schäden in Kauf genommen werden“ (ebd., S. 10), wäre underachievement geradezu wünschenswert. Demgegenüber sind also zur Bestimmung von Bildungsbenachteiligungen sozial zu verhandelnde Normen notwendig, die sich nicht an Logiken von Markt und Wettbewerb orientieren (siehe hierzu auch den Abschnitt 2.4.).

Aus diesen Gründen macht es Sinn, anstelle von einer Bildungsbenachteiligung von Jungen von einem vieldimensionalen, kontextabhängigen und – unter anderem – vergeschlechtlichten Zugang zu und Erwerb von Bildung zu sprechen und unterschiedliche Langzeiteffekte zu berücksichtigen. Das Problem ist somit nicht schlichtweg, dass Jungen oder Mädchen im allgemeinen bildungsbenachteiligt sind, sondern dass es (unter anderem) vom Geschlecht einer Person (d.h. ihrer körperlichen, gefühlten, zum Ausdruck gebrachten, von Anderen wahrgenommenen Geschlechtlichkeit und dem Maß an Kongruenz zwischen diesen Dimensionen) abhängt, welche Bildung ihr zugänglich ist, welche sie erwerben kann und was sie ihr nützt. Die Folgen dieses Problems sind unter anderem eine

ungleiche Verteilung von Schulabschlüssen, kognitiven und sozialen Kompetenzen, Bestätigungs- und Diskriminierungserfahrungen, Entlohnung und Machtressourcen zwischen den Geschlechtern.

Wie lässt sich diese Problematik begreifen und erklären? Der folgende Abschnitt stellt geläufige Theorien zu Geschlechterunterschieden und -hierarchien in Bildungsinstitutionen vor. Dies bringt die Schwierigkeit mit sich, dass die gegenwärtig verfügbaren Erklärungsansätze in unterschiedlicher Weise und mit unterschiedlichen Schwerpunkten geschlechtsbezogene Ungleichheiten benennen und charakterisieren. Es gibt Modelle, die vor allem die durchschnittlich geringeren schulischen Bildungserfolge von Jungen im Vergleich zu Mädchen als Problem formulieren und zu erklären versuchen; es gibt aber auch Erklärungsmodelle, die für Vergeschlechtlichung sowohl der Bildungsverläufe (und zwar auch jenseits der Schule) als auch der Unterrichtspraktiken, Tätigkeiten und Funktionen in der Schule angewendet werden. Drittens gibt es Beiträge, die neben einer Erklärung der Vergeschlechtlichung auch die Frage formulieren, warum wir uns überhaupt zum gegenwärtigen Zeitpunkt in diesen Debatten befinden. Diese Perspektiven werden im Folgenden vorgestellt. Dabei muss beachtet werden, dass es sich hierbei um Idealtypen handelt. Das heißt, in der Realität finden sich eher Mischformen verschiedenster Elemente und Stränge in teilweise widersprüchlichen oder überraschenden Verbindungen.

2.1. Feminisierung des Bildungswesens

Die These von der Feminisierung des Bildungswesens als Ursache für Jungenbenachteiligung fokussiert auf die durchschnittlichen Bildungsmisserfolge und häufigeren Disziplinierungen von Jungen im Vergleich zu Mädchen. Als Belege dafür werden die Verteilung von Mädchen und Jungen auf die verschiedenen Schulformen und Schulabschlüsse, die größeren Klassenwiederholungsraten, häufigere Disziplinierungen von Verhaltensweisen von Jungen durch Lehrkräfte, negative Äußerungen von Jungen bezogen auf ihre Schulerfahrungen (z.B. Langeweile) sowie teilweise auch die stärkere Beteiligung von Jungen an Gewalttaten genannt – jeweils im globalen Vergleich Jungen-Mädchen. Als Ursache für die so gezeichnete Problematik wird eine Feminisierung des Bildungswesens formuliert, wobei „Feminisierung“ in drei Varianten vorkommt (Francis & Skelton 2005): eine *numerische* Feminisierung (d.h. eine Erhöhung des Frauenanteils unter den Lehrkräften, womit vermehrt Bevorzugungen von Mädchen und ein Mangel an Identifikationsfiguren und Rollen Vorbildern für Jungen einhergehen), eine *kulturelle* Feminisierung (d.h. eine weibliche Fähigkeiten, Interessen, Lernstile und Verhaltensweisen höher schätzende und stärker fördernde Schulkultur) und eine *politische* Feminisierung (d.h. eine Verbreitung feministischer Positionen und damit einhergehende Ablehnung von Jungen und Männern bzw. Männlichkeit).

Zusammengefasst lautet die These folgendermaßen: ein (zu) hoher Frauenanteil insbesondere in der Grundschule und Kindertagesstätten und die Verbreitung feministischer Vorstellungen gehen einher mit einer Bevorzugung von Mädchen und Weiblichkeit und einer entsprechenden Zurückweisung und Benachteiligung

von Jungen und Männlichkeit. Im Folgenden werden diese Thesen dahingehend diskutiert, inwieweit sie durch empirische Daten gestützt sind, d.h. inwieweit von einer Feminisierung in den verschiedenen Varianten gesprochen werden kann und inwieweit diese ursächlich für die benannten Phänomene sein kann. Die Thesen zu jungentypischen Neigungen werden im folgenden Abschnitt diskutiert, da sie nicht immer mit der Feminisierungsthese einhergehen.

Numerische Feminisierung

Die Daten zur Entwicklung des Verhältnisses weiblicher und männlicher Lehrkräfte in pädagogischen Institutionen weisen in der Tat auf eine Verstärkung des Anteils von Frauen in sämtlichen Schulformen und Kindertagesstätten seit dem Entstehen dieser Institutionen hin (siehe Abschnitt 2.2.), wobei die Zahlen erst seit 2000 für Grund- und Hauptschulen getrennt aufgewiesen werden, so dass die genaue Entwicklung in der Grundschule derzeit nicht bekannt ist. Die ersten Kindergärten wurden noch von Männern gegründet und geleitet, bald arbeiteten jedoch vor allem Frauen in diesem Feld (vgl. Rabe-Kleberg 2003, S. 42-45). In anderen Ländern sind die Zahlen nicht derartig eindeutig: In England waren Frauen bspw. an Grundschulen im 20. Jahrhundert immer in der – wenn auch steigenden – Mehrzahl (vgl. Skelton 2002), für die USA wurde sogar eine Verringerung des Frauenanteils an Lehrkräften im Schulbereich insgesamt von 84% in den 1920ern auf 71–77% in der Nachkriegszeit festgestellt (vgl. Carter & Margo 2007).

Zur Erklärung dieser Entwicklung gibt es verschiedene Theorien, exemplarisch soll hier der Bereich Grundschule diskutiert werden (vgl. Baar 2010). Als Frauen zu Beginn des 19. Jahrhunderts zunehmend außerhäusliche Berufstätige

tigkeiten aufnahmen, war der Lehrberuf in der Volksschule vor allem für Frauen aus den höheren Schichten attraktiv, da er den ihnen zugeschriebenen Fähigkeiten und Neigungen zu entsprechen schien. Aus Sicht der Schuladministration mangelte es wiederum aufgrund des Ausbaus des Schulwesens nach Einführung der allgemeinen Schulpflicht an genügend männlichen Bewerbern, darüber hinaus war die Anstellung von Frauen günstiger: bis zur Gründung der Weimarer Republik wurde eine geringere Entlohnung weiblicher Lehrkräfte verfügt, weil diese (aufgrund des bis 1950 geltenden Lehrerinnenzölibats) ledig waren und nicht so viel zum Lebensunterhalt bräuchten wie männliche, häufiger Familien ernährende Lehrkräfte (vgl. Baar 2010, S. 69). Nach dem 2. Weltkrieg wurde der Frauenanteil in Volks- bzw. Grund- und Hauptschulen immer größer. Dies lässt sich zum einen ebenfalls damit erklären, dass die erzieherische Arbeit mit kleineren Kindern auf eine Weise begriffen wird, dass der Erziehungs- und Sorgeaspekt dieser Arbeit gegenüber den fachlichen Aspekten überwiegt, was wiederum jenen Fähigkeiten entspricht, die traditionell Frauen zugeschrieben werden. Zum anderen erschien Frauen die Grundschultätigkeit, nachdem für Beamte vor allem von Frauen die Möglichkeit der Teilzeitbeschäftigung durchgesetzt worden war, aufgrund familienfreundlicher Arbeitszeiten als besonders gute Möglichkeit, Konflikte um die Übernahme von Haus- und Familienarbeit mit eigenen Ansprüchen der Erwerbstätigkeit vereinbaren zu können. Ein weiterer Grund könnte sein, dass männliche Kinder von LehrerInnen eher eine Ausbildung und Tätigkeit anstreben, die höher bewertet wird als die Grundschultätigkeit und somit den Platz für weibliche Bewerberinnen frei machen, und dass Männer den zunehmend als Frauenberuf und mit Weiblichkeit assoziierten

ten Bereich Grundschule mieden, weil sie darin in Konflikte mit ihrem Männlichkeitsbewusstsein geraten könnten (vgl. Baar 2010). Ähnliche Begründungen sind auch für den Bereich der frühkindlichen Erziehung formuliert worden. Deren Tätigkeitsprofil werde oft im Sinne einer „natürlichen, intuitiven Mütterlichkeit“ begriffen, die wenig Professionalisierung benötige und den vermeintlich natürlichen Neigungen von Frauen zu entsprechen scheine (vgl. Rohrmann 2009b, S. 51).

Was bedeutet diese Entwicklung nun für Bildungsverläufe? Die bisherige Forschung hat die Annahme, dass das Geschlecht der Lehrkräfte die Leistungen der Lernenden und ihren Übergang in die einzelnen Formen der Sekundarstufe beeinflusst, nicht bestätigt (vgl. Helbig 2010, Bacher et al. 2008, Kuhn 2008, Schultheis 2008). In der Studie von Helbig (2010) wurde kein Zusammenhang zwischen der Anzahl männlicher Lehrkräfte an einer Schule und den schulischen Leistungen und Gymnasialempfehlungen von SchülerInnen gefunden, wie es in der These von der Notwendigkeit männlicher Rollenvorbilder vermutet wird. Zahlreiche AutorInnen (z.B. Neutzling 2005) haben darauf hingewiesen, dass Mädchen auch dann schon bessere Schulleistungen zeigten und Jungen auch schon dann häufiger Klassen wiederholen mussten, als es noch deutlich mehr männliche Lehrkräfte in allen Schulformen gab und dass die größten Differenzen in den kognitiven Kompetenzen in der Sekundarstufe I auftreten, wohingegen sie in jener Schulstufe mit dem höchsten Frauenanteil – der Grundschule – noch vergleichsweise gering sind. In Befragungen von Jungen zeigte sich, dass diese sich ebenso wie Mädchen gerechte und geduldige Lehrkräfte mit Durchsetzungsvermögen, Einfühlsamkeit und Methodenkompetenz wünschen und dass es den

meisten Jungen egal wäre, ob sie von einer Frau oder einem Mann unterrichtet werden, und dass bei denjenigen, die ein Geschlecht bevorzugen würden jene die Mehrzahl bilden, die sich lieber eine Frau wünschen (vgl. Budde 2008). In früheren Auseinandersetzungen wurde übrigens diskutiert, inwiefern die besseren Fleißnoten von Mädchen darauf zurückzuführen seien, dass sie vorwiegend vom „Gegengeschlecht“ unterrichtet wurden – allerdings wurde auch damals die These der Beeinflussung durch das Geschlecht der Lehrkräfte zurückgewiesen (vgl. Schmidberger 1931).

Selbst wenn es einen statistischen Zusammenhang gäbe, wonach Jungen schlechtere Leistungen zeigen, wenn sie von einer Frau unterrichtet werden, wäre immer noch zu klären, woran dies liegen könnte: an der Diskriminierung des Jungen durch die Lehrerin aufgrund seiner Geschlechtszugehörigkeit oder an einem Widerstand des Jungen gegenüber weiblicher Autorität. Im letzteren Falle sollte die Lösung nicht durch die Ersetzung des von dem Jungen ungewünschten Geschlechts liegen, sondern in einer Entwicklung seiner Bereitschaft, Regelsetzungen von Frauen wie Männern in gleicher Weise zu begegnen. In diesem Sinne meint Rabe-Kleberg (2005), dass die (numerische) Feminisierung für Jungen insofern ein Problem darstellt, als dass Jungen die Anforderung erfahren, sich von Weiblichkeit abzugrenzen. Wenn sie bestimmte Verhaltensweisen vor allem bei Frauen wahrnehmen, stünden sie vor dem Problem, eine Verhaltensweise zu erwerben, die ihnen den Vorwurf der Unmännlichkeit einbringen könnte. Dies sei vor allem für solche Jungen ein Problem, die in ihrem sozialen Umfeld ebenfalls keine „modernen“ Männlichkeiten erleben – vor allem Jungen aus sozial benachteiligten und bildungsfernen Schichten.

Inwiefern dieser Zusammenhang tatsächlich besteht, ist unklar. Zumindest sind in dieser Perspektive nicht Frauen die Verursacherinnen der Problematik, sondern gesellschaftliche Geschlechterkonstruktionen, die Jungen in Konflikte bringen (siehe 2.3.).

In jedem Falle gibt es keine Hinweise darauf, dass weibliche Lehrkräfte Jungen negativer benoten oder schlechter behandeln als männliche Lehrkräfte. Im Gegenteil: in manchen Studien wurde sogar entgegen der üblichen Annahme festgestellt, dass weibliche Lehrkräfte das interpersonale Verhalten von Jungen zumindest phasenweise positiver als ihre männlichen Kollegen einschätzen (vgl. Kuhn 2008), dass in Deutschland bei IGLU 2006 Jungen und Mädchen bessere Deutschkompetenzen zeigten, wenn sie von einer weiblichen Lehrkraft unterrichtet wurden (vgl. Aktionsrat Bildung 2009) und dass weibliche Lehrkräfte stärker als männliche Lehrkräfte darum bemüht sind, die Notenvergabe nicht von disziplinarischen Wahrnehmungen des schülerischen Unterrichtsverhaltens beeinflussen zu lassen (vgl. Klein 2004). Dort, wo Jungen und Mädchen bei gleichen Kompetenzen unterschiedlich gut benotet werden, geschieht dies im gleichen Maße durch männliche wie weibliche Lehrkräfte (vgl. z.B. Helbig 2010).

Neben dieser empirischen Widerlegung hat es auch *theoretische Argumente* gegen die These gegeben, dass Jungen unter einem Mangel an männlichen Identifikationsfiguren, Bezugspersonen oder Rollenvorbildern leiden. Diese beruht auf der Annahme, dass jeder Junge einen männlichen Pädagogen gegenüber einer weiblichen Person bevorzugen würde – unabhängig von sonstigen sozialen Merkmalen wie Schichtzugehörigkeit. Dies ist angesichts der segregierenden und hierarchisierenden Wirkung sozialer

Kategorien ausgesprochen zweifelhaft. So ist es zum Beispiel fragwürdig, ob „sozial benachteiligte Kinder sich überhaupt mit den meist mittelschichtorientierten Lehrpersonen identifizieren können, egal welchen Geschlechts diese sind“ (Hoffmann 2006, S. 171). Darüber hinaus wird in dieser These nicht expliziert, was für eine männliche Lehrperson gebraucht wird. Implizit werden in Forderungen nach männlichen Lehrkräften jedoch häufig Vorstellungen stereotyper Männlichkeit wach gerufen: „willensstark, überzeugend, stoisch bei Konflikten, konsequent und glaubwürdig“ (Forster 2009, S. 4f.). Dem entsprechen Forschungsbefunde, wonach zumindest ein Teil von männlichen Lehrkräften ihre Geschlechtszugehörigkeit mit problematischen Mitteln betont (vgl. Martino & Rezai-Rashti 2009, Baar 2010). Jürgen Budde (2008) schreibt daher, dass es Jungen nicht quantitativ, sondern qualitativ an Vorbildern mangle: „Jungen scheitern nicht an fehlenden Vorbildern, sondern daran, dass diese Vorbilder teilweise untauglich für den Alltag sind“ (ebd., S. 51). Hinsichtlich der Theorie der Rollenvorbilder wäre zudem die vertikale und horizontale Segregation der pädagogischen Tätigkeit zu berücksichtigen: Es müsste untersucht werden, inwieweit die weitgehende Überrepräsentation von männlichen Pädagogen in Leitungsfunktionen sowie die häufig geschlechterstereotype Verteilung männlicher und weiblicher Lehrkräfte auf bestimmten Fachgebieten die Entwicklung der Interessen und Verhaltensweisen von Kindern beeinflussen.

Einig sind sich die meisten AutorInnen darin, dass Modelle für Männlichkeitsinszenierungen jenseits der herkömmlichen Zuschreibungen hilfreich wären, insbesondere um jenen Kindern und Jugendlichen – männlichen wie weiblichen – Bildungschancen zu eröffnen, die aufgrund

ihrer sozialen Position und kultureller Konstruktionen auf Gewalt (gegen sich und andere) zurück greifen (vgl. z.B. Martino & Rezai-Rashti 2009). Zugleich wird davor gewarnt, dass einzelne Lehrkräfte aufgrund bestimmter sozialer Zugehörigkeiten (z.B. männlich und Migrationshintergrund) für bestimmte Kinder zuständig werden: Dies würde einerseits die jeweiligen sozialen Merkmale essentialisieren und homogenisieren und andererseits zu einer Vernachlässigung der gesamtschulischen Verantwortung für alle Kinder führen (vgl. ebd.).

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass es eine numerische Feminisierung des Lehrberufs gegeben hat, wobei die Geschlechterverteilung pädagogischer Tätigkeiten und Funktionen in dieser Wahrnehmung vernachlässigt wird: die Daten zu Funktionsstellen, einzelnen Schulformen, der Herausgabe und Gestaltung von Schulbüchern zeigen deutlich, dass Frauen und Männer unterschiedliche Positionen in Bildungsinstitutionen haben und dass Jungen wie Mädchen durchaus männlichen Personen im pädagogischen Bereich begegnen – nur sind diese überrepräsentiert in Entscheidungspositionen, in Erwerbstätigkeit (in Schulbuchdarstellungen), und in der Wissensvermittlung und entsprechend unterrepräsentiert in der Organisation des Alltags, bei unbezahlter Arbeit, sowie in Sorgetätigkeiten.

Die numerische Feminisierung führt nach dem gegenwärtigen Forschungsstand nicht zu einer Benachteiligung von Jungen hinsichtlich Notenvergabe, Schulabschlüssen und Disziplinarmaßnahmen – weder unter historischer Perspektive noch in aktuellen Settings. Teilweise sind sogar gegenteilige Zusammenhänge gefunden worden. Die Theorie der Notwendigkeit von (nicht weiter differenzierten) Männern als

Rollenvorbilder für Jungen ist wissenschaftlich höchst umstritten und weist Lücken auf. Einige AutorInnen schreiben allerdings, dass es „für Jungen keinen bedeutenden Unterschied [macht], wenn sie in einer Schule, in welcher eine *weibliche* respektive *mütterliche* Kultur dominiert und sie gemeinsam mit Mädchen unterrichtet werden, mit einer weiblichen oder einer männlichen Lehrkraft zu tun haben“ (Matzner & Tischner 2008, S. 387). Dies führt zu der zweiten Variante der Feminisierungsthese – die kulturelle Feminisierung.

Kulturelle Feminisierung

In Argumentationen diesen Typs werden als Beispiele für eine kulturelle Feminisierung einerseits Sanktionierungen jungentypischen Verhaltens (z.B. Regelüberschreitungen, Unterrichtsstörungen, Raufen), andererseits bestimmte Unterrichtsstrategien wie z.B. selbstverantwortetes und projektorientiertes Lernen genannt. Demgegenüber wird eine größere Toleranz von Regelüberschreitungen gefordert (vgl. Strobel-Eisele & Noack 2006, die dies jedoch nicht unter dem Vorwurf der Feminisierung diskutieren) sowie eine Rückkehr zu klar strukturiertem (Frontal-)Unterricht, kürzeren Lektionen, handwerklicher Ausrichtung und eine ausgeprägtere Wettbewerbsorientierung (vgl. z.B. Matzner & Tischner 2008).

Der Bezug dieser These zu jungentypischen Neigungen wird in 3.2. diskutiert, an dieser Stelle soll zunächst festgehalten werden, dass eine entsprechende Veränderung der Schulkultur nur bedingt feststellbar ist. In welchem Umfang die genannten Unterrichtsstrategien tatsächlich Eingang in den pädagogischen Alltag gefunden haben, oder in welchem Umfang es zu einer Veränderung im Umgang mit Regelverletzungen gekommen ist, ist nicht erforscht worden. In-

wiefern die Verbreitung neuer Unterrichtsformen als Ursache der Bildungsmisserfolge von (einigen) Jungen gelten können, ist ebenfalls nicht systematisch erforscht. Die bisherigen Forschungen zu Unterrichtsinteraktion und Unterrichtsstrategien lassen keine allgemeinen Aussagen darüber zu, ob der Unterricht Mädchen oder Jungen bevorzugt bzw. benachteiligt, aber es ist mit Faulstich-Wieland et al. (2004) und Budde (2009a, 2010) davon auszugehen, dass Dramatisierungen von Geschlecht Einschränkungen für Jungen *und* Mädchen produzieren. Hinsichtlich der Darstellung von Geschlechtern in Schulbüchern kann anhand der dazu vorliegenden Untersuchungen nur eine teilweise erfolgte Aufhebung von geschlechterstereotypen Darstellungen konstatiert werden (v.a. in Bezug auf Darstellungen von Kindern, weniger in der Darstellung der Erwachsenenwelt, siehe Abschnitte 2.2. und 2.3.), wobei diesbezüglich wohl eher von einer partiellen Ent-Patriarchalisierung oder Ent-Stereotypisierung als von einer Feminisierung zu sprechen ist. Hinsichtlich der Verwendung bestimmter Literatur im Deutschunterricht (und wie dies auf die Deutschkompetenzen von Jungen und Mädchen wirkt) sind dem Autor ebenfalls keine repräsentativen Untersuchungen bekannt.

Neben dieser mangelnden empirischen Verankerung der These, dass bestimmte Elemente in der Schulkultur flächendeckende Verbreitung gefunden hätten und für bestimmte Leistungsphänomene von Jungen (die, wie bereits erwähnt, schon lange bekannt sind) verantwortlich sind, ist zudem fraglich, ob die genannten Elemente als „feminisiert“ angemessen bezeichnet sind. Christine Skelton (2002) hat anhand der Literatur zu weiblichen Führungsstilen überlegt, wie eine feminisierte Schule vermutlich aussehen würde. Unter Berücksichtigung der

Arten und Weisen, wie weibliche Führungskräfte tendenziell vorgehen und welche Bedürfnisse und Forderungen Frauen häufiger artikulieren, müsste Schule von folgenden Merkmalen gekennzeichnet sein: Bereitstellung einer adäquaten und flexiblen Kinderbetreuungsversorgung für die Beschäftigten, nicht-hierarchische Leitung und demokratische Entscheidungsformen, anti-individualistische Konzepte von Lernen und Lehren, eine gegen Benachteiligung gerichtete und an Gleichstellung orientierte Bildungskonzeption, sowie emotionale Zuwendung und Unterstützung unter den Angestellten. Eine solche Schulkultur ist gegenwärtig nicht festzustellen – im Gegenteil: Im Zuge der zunehmenden Orientierung von Bildungsinstitutionen an den Prinzipien marktwirtschaftlichen Denkens und einem zunehmend verbreiteten Verständnis von Bildung als Entwicklung individueller Wettbewerbsfähigkeit könnte vielmehr von einer Vermännlichung von Bildung gesprochen werden, da Wettbewerbsorientierung und individuelles Leistungsstreben als Orientierungen vor allem bei Männern bestehen, wie Befragungen zeigen. „Konkurrenzorientierung bildet im Neoliberalismus eine zentrale Ressource, die geschlechtlich codiert ist, so dass zu erwarten ist, dass das kulturelle Kapital von Frauen und Männern weiter auseinanderdriftet“ (Forster 2009, vgl. auch Skelton 2002). Sofern Frauen in Führungspositionen gelangen, ist eher von einer Anpassung ihrer Verhaltensstrukturen an die Erfordernisse der Institution auszugehen als von einer Revolution der Institution durch die meist auf sich gestellten Leitungskräfte.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die These der kulturellen Feminisierung anhand der vorliegenden Forschung nicht bestätigt werden kann. Forschung zu diesem Thema sollte jedoch die Frage berücksichtigen, inwiefern Unter-

richtsstrategien, Schul- und Lesebücher oder der Umgang mit Widerständen von SchülerInnen nicht (nur) pauschal eine Geschlechtergruppe benachteiligen. Wenn Feminisierungstendenzen in der Schulkultur feststellbar wären, so könnte dies auch nachteilig für Mädchen sein, deren Spektrum an Möglichkeiten damit ebenso eingeschränkt würde wie jenes von Jungen.

Politische Feminisierung

Zur Auswirkung feministischer Politik auf die Vorgänge in Schulen können ebenfalls kaum allgemeine Aussagen getroffen werden. Es ist zweifellos in schulischen Interaktionen, Unterrichtsformen, verwendeten Materialien und der Verteilung von Leitungsfunktionen zu einer teilweisen Entstereotypisierung, einer Verringerung männlicher Dominanz und einer stärkeren Berücksichtigung der Lebenslagen von (Teilen von) Mädchen gekommen – die aufgeführten Statistiken zu Bildungserfolgen von Mädchen sowie die Forschungsergebnisse zu Schulbüchern weisen darauf hin. Dies ist Ergebnis feministischer Bewegungen, der über 30jährigen erziehungswissenschaftlichen Frauen- und Geschlechterforschung und der von ihnen entwickelten pädagogischen Konzepte. Ihre Arbeit hat sichtbar gemacht, dass es trotz der formalen Koedukation zu vielfältigen Diskriminierungen und Normierungen kommt und eine entsprechende Selbstreflexion und Ausbildung für PädagogInnen notwendig ist, damit diese zu einer reflexiven Koedukation und zur Anerkennung vielfältiger Lebensweisen befähigt werden (vgl. z.B. Heinzl et al. 2007, Hartmann 2002). Belege für eine flächendeckende Umsetzung feministischer Pädagogik oder von Gender Mainstreaming gibt es jedoch nicht (vgl. Mehlmann 2009), es sind zumindest in anderen Ländern im Übrigen auch Widerstände gegen feministische Schulreformen bekannt (vgl. z.B. für Australien

Kenway 1996). Insbesondere der Umstand, dass über Geschlechterdifferenzen in der Schule bereits vor der zweiten Welle der Frauenbewegung diskutiert wurde (vgl. Löwe 1963), lässt die These einer negativen Wirkung von Mädchenförderung auf die Situation von Jungen in der Schule als unglaubwürdig erscheinen.

Darüber hinaus ist fraglich, inwiefern für eine Transformation schulischer Kultur feministische Strömungen als alleinige Ursache gelten können. Ein anderer Faktor könnte der Wandel zu einer Dienstleistungs- oder Wissensgesellschaft bzw. die Neoliberalisierung von Bildung sein, die Flexibilität, Aushandlungsfähigkeit und Bereitschaft zu emotionaler Arbeit und Akzeptanz prekärer Beschäftigungsbedingungen verlangen (siehe 3.4.). Es muss dabei bedacht werden, inwiefern diese Transformationen tatsächlich feministische Forderungen aufnehmen oder lediglich auf einer rhetorischen und formalen Ebene Gleichheit propagieren, während sie letztlich Geschlechterteilungen reproduzieren, wie z.B. in der Übernahme von Haus- und Familienarbeit (vgl. u.a. Forster 2007). Auch könnte eine Veränderung im Erziehungsverständnis eine treibende Kraft für einen veränderten Umgang mit Kindern sein: Autoritäre Maßregelung hat berechtigter Weise an Legitimität verloren (vgl. Rohrmann 2008b).

Aus diesen Gründen können keine kausalen Zusammenhänge zwischen feministischer bzw. geschlechtergerechter Schulreform und den Bildungslaufbahnen von Jungen formuliert werden. Vielmehr sollte beachtet werden, dass „Feminismus“ kein monolithischer Block, sondern „viestimmig“ (Kenway 1996, S. 452) ist: feministische Wissensproduktion und Politik ist wie jedes andere Forschungs- und Politikfeld von theoretischen und politischen Differenzen ge-

kennzeichnet. So ist die häufige Gleichsetzung von Feminismus mit Dekonstruktivismus angesichts der langjährigen feministischen Debatten um die theoretische und politische Effektivität von Dekonstruktivismus zu pauschal. Zudem ist die Gleichsetzung von Frauen, Weiblichkeit/Mütterlichkeit und Feminismus fraglich, wie sie in der Kombination der Thesen numerischer, kultureller und politischer Feminisierung geschieht: Frauen – wie auch Männer – inszenieren, bevorzugen und kombinieren unterschiedliche Elemente von Weiblichkeit und Männlichkeit und sind nicht automatisch Trägerinnen feministischer Überzeugungen; feministische Projekte bestehen nicht (unbedingt) in der Bekämpfung von Männern und Männlichkeit oder einer Umkehr der Hierarchie zwischen Männlichkeit und Weiblichkeit oder Männern und Frauen, sondern zielen zumeist auf die Bekämpfung dieser und anderer Hierarchien, sowie auf die Anerkennung der Vielfalt von Geschlechtern und/oder die Aufwertung von Weiblichkeit(en). Sie kritisieren dabei Konstruktionen von Männlichkeit und Weiblichkeit, insofern diese zu Einschränkungen, Festlegungen, Hierarchien und der Legitimation von Herrschaft führen.

Ein letztes Problem, das im Zusammenhang mit der Feminisierungsthese besteht, ist ihr verkürzter Blick auf Jungen als Bildungsverlierer, womit eine überaus komplexe Situation vereinfacht und wichtige Aspekte vernachlässigt werden: die Bildungsmisserfolge von (manchen) Mädchen und jungen Frauen, Unterschiede in den Bildungsverläufen und Schulerfahrungen zwischen verschiedenen Jungen, Gewalterfahrungen von Jungen durch andere Jungen (insbesondere Homophobie, vgl. hierzu Timmermanns 2003, Hark 2002), nicht auf das Geschlecht bezogene Diskriminierungserfahrungen von Jungen (z.B.

werden Rassismus oder Behindertenfeindlichkeit entweder nicht oder als Beispiele für Jungenbenachteiligungen genannt, so als wären Mädchen davon nicht betroffen) und die horizontale und vertikale Segregation von pädagogischen Tätigkeiten und Funktionsstellen in ihrer Bedeutung für Jungen *und* Mädchen. Insgesamt kann daher festgestellt werden, dass die Feminisierungsthese die gegenwärtigen Strukturen und Praktiken in Bildungsinstitutionen, deren historische Gewordenheit, und die Bildungsverläufe von Kindern und Jugendlichen nicht adäquat erfasst und somit nicht als Interpretationsfolie für Geschlechterdifferenzen und -hierarchien tauglich ist.

2.2. Missachtung und Sanktionierung jungentypischer Verhaltensweisen und Interessen

Eine Argumentation, die teilweise in Kombination mit dem Feminisierungsbegriff auftaucht, aber auch jenseits davon existiert, ist die folgende: Schule benachteiligt Jungen, weil sie nicht deren Interessen und Neigungen berücksichtigt und ihnen eine unmögliche Anpassung abverlangt, deren mangelndes Erreichen sie ihnen wiederum zum Vorwurf macht. So interpretieren bspw. Matzner & Tischner (2008) problematisches Verhalten von Jungen wie Gewalthandeln oder übermäßigen Konsum von Internet als Reaktion „auf gesellschaftliche und institutionelle Rahmenbedingungen ..., die sie bei der Entfaltung ihrer geschlechtstypischen Potenziale und Ressourcen mitunter behindern“ (ebd., S. 381).

Worin bestehen diese geschlechtstypischen Potenziale und Ressourcen? Nach Tischner & Matzner, handelt es sich z.B. um eine Neigung

zu Selbstdarstellung, Kontaktaufnahme über Späße, eine Bevorzugung von Hierarchien und festen Strukturen, Spaß an Konkurrenzsituationen und eine größere Begeisterung für Sport (insbesondere Fußball). Frank Dammasch (2008 S. 18) nennt „einstmals bei Jungen wohlwollend akzeptierte und gesellschaftlich erwünschte klassische Männlichkeitsideale von aggressiv-motorischer Körperlichkeit und beharrlich kämpferischer Durchsetzungsfähigkeit“. Diese seien „bei den mit frühkindlicher Bildung befassten Frauen in Misskredit geraten und werden abgelöst vom einzig gültigen Ideal sozialer Kompetenz und symbolischer Spiel- und Bastelfähigkeit in der aufeinander abgestimmten Gemeinschaft“ (ebd.). So dürften Jungen bspw. in Kindergärten häufig nicht Schwerter oder Pistolen mitbringen, während Mädchen Puppen und Sammelordner mitbringen können (vgl. ebd.). Etwas anders formulieren Strobel-Eisele & Noack (2006) – ohne Feminisierungsvorwurf – als zentralen Aspekt von altersphasenspezifischen Neigungen von Jungen in 3. Klassen eine „verbal bekundete relative Distanz zu regelkonformem Handeln und Verhalten bei Jungen ..., eine ‚leichte‘ Form des Zustands mangelnder sozialer Ordnung und Konformität, gepaart mit der Neigung, den eigenen Affekten und emotionalen Befindlichkeiten nachzugeben und sich kleine Spielräume für freiheitliches Handeln auch gegen erzieherische Maßnahmen zu sichern“ (ebd., S. 101), die sie „Anomie“ nennen. Die alltägliche Beobachtung, die dieser These entspreche, sei die Erfahrung von Erwachsenen, dass Jungen oft zurechtgewiesen werden müssten, sich raufen, sich über Regeln hinwegsetzen oder sie ‚vergessen‘, auf Ermahnungen verzögert reagieren und anderes. Auch wenn die Autorinnen keine Langzeitstudie machen, gehen sie davon aus, dass aus solchen Jungen sozial verträgliche Männer werden.

Es wäre sicherlich interessant, diese These von der Lust am Überschreiten von Regeln und Vorgaben hinsichtlich des Ausfüllens von Fragebögen, wie z.B. von Schulleistungsuntersuchungen zu diskutieren. Bei IGLU 2006 gab es bspw. eine Aufgabe zum Leseverständnis, die verlangte, aus einer Erzählung die Persönlichkeitseigenschaften eines Mädchens herauszuarbeiten (vgl. Aktionsrat Bildung 2009). Sofern Jungen bei dieser Aufgabe schlechter abschneiden als Mädchen, wäre dies im Sinne der Anomietheorie nicht unbedingt als Indikator für mangelndes Leseverständnis zu begreifen, sondern eher als Form des Widerstands gegen die Aufgabenstellung – entweder als Widerstand ‚aus Prinzip‘ oder als Widerstand gegen die Konstruktion von (möglicherweise stereotypen) Eigenschaften oder als Widerstand gegen eine einseitige Thematisierung von Mädchen.

Doch inwiefern die These von der Lust der Jungen an Regelübertretung vergeschlechtlichte Bildungsverläufe erklären kann, ist unklar. Zunächst ist auch hier festzustellen, dass in dieser Perspektive auf die vielen Unterschiede in den Bildungsverläufen von Jungen nicht eingegangen wird. Es gibt keine Forschung, die einen Zusammenhang zwischen dem beschriebenen Verhalten und schlechten Schulleistungen belegt. Die Forschungen von Budde (2009a, 2009b) geben zwar Beispiele für die Sanktionierung bestimmter Verhaltensweisen von Jungen – und Mädchen – in der Notengebung, aber das sanktionierte Verhalten ist nicht deckungsgleich mit den von Strobel-Eisele & Noack bzw. Tischner & Matzner beschriebenen Charakteristika. Darüber hinaus könnte diese These nicht die Bildungsmisserfolge von solchen Jungen erklären, die sich nicht jungentypisch verhalten. Dies führt zu der Frage, inwiefern es überhaupt sinnvoll und produktiv ist, von jungentypischen In-

teressen und Verhaltensweisen zu sprechen. So betont bspw. Jürgen Budde, dass die Harry Potter-Bände bei Mädchen und Jungen zuletzt die mit Abstand beliebteste Lektüre waren (vgl. Budde 2008), Befragungen von Kindern zeigen neben den bekannten Unterschieden auch Gemeinsamkeiten in den Lektüreinteressen (z.B. Abenteuerbücher, Krimis) und bevorzugten Unterrichtsstrategien (z.B. PartnerInnen- und Gruppenarbeit) auf (vgl. Plath & Richter 2004 und Schilcher & Hallitzky 2004), wobei die Geschlechterdifferenzen in den einzelnen Schulformen teilweise stark unterschiedlich sind. Es ist auch bekannt, dass Jungen nicht immer Sport treiben und sich, wenn sie Sport ausüben, nicht immer für Fußball begeistern können, wie auch Michael Cremers betont: „Viele Jungen mögen das Bedürfnis nach mehr Bewegung und altersgemäßen Betätigungsmöglichkeiten zum Beispiel in der Grundschule haben (ebenso wie viele Mädchen), aber für viele andere Jungen ist Sport wegen der damit verknüpften Männlichkeitsanforderungen der Ausschluss- und Unterordnungsfaktor Nummer eins“ (Cremers 2007, S. 64f.). Auch zeigt sich, so Jürgen Budde, entgegen der Annahme einer bei Jungen verbreiteten Wettbewerbsorientierung oder Konkurrenzneigung eine Mehrheit von Jungen kooperativ (vgl. Budde 2008).

Typisierende Beschreibungen homogenisieren Jungen und Mädchen und vernachlässigen die reale Vielfalt von Jungen- und Mädchenleben, sowie jene Kinder, die aufgrund körperlicher Merkmale oder ihrer gelebten Geschlechtsidentität nicht in das zweigeschlechtliche Schema passen. Obwohl die oben zitierten AutorInnen sich dieser Problematik bewusst sind (vgl. Matzner & Tischner 2008, S. 400), lassen sie diese bei der Formulierung theoretischer Zusammenhänge und praktischer Konsequenzen außen vor.

In diesem Kontext sind auch Diskussionen über biologische Voraussetzungen von menschlichem Verhalten relevant (hier soll vor allem auf die Erklärung von Bildungsverläufen eingegangen werden, für eine kritische Diskussion solcher Theorien zur Erklärung von geschlechtergetrenntem Spielverhalten vgl. Rohrman 2008a). Der Hinweis auf typische Interessen und Neigungen von Jungen wird meist mehr oder weniger explizit mit einer entsprechenden natürlichen Veranlagung begründet. So schreiben bspw. Strobel-Eisele & Noack (2006, S. 114): „Jungen tun, was sie tun, in hohem Maße auch aus innerem Antrieb und nicht primär, weil sie so sozialisiert worden sind“ und beziehen sich dabei ebenso wie Tischner & Matzner (2008) auf evolutions- und hirnbio-logische Texte zur Begründung ihrer Jungenpädagogik (z.B. Bischof-Köhler 2008, Strüber 2008). Die wesentliche Argumentation evolutionstheoretischer Begründungen lautet dabei folgendermaßen: Aufgrund der unterschiedlichen Rolle in der Fortpflanzung haben männliche und weibliche Lebewesen unterschiedliche Verhaltenstendenzen entwickelt. Männliche Tiere und Menschen müssten, weil weibliche Wesen aufgrund von Schwangerschaft oder Kinderbetreuung nicht immer zur Verfügung stünden, um diese konkurrieren und hätten deshalb eine natürliche Disposition zu Konkurrenzkämpfen, Imponiergehabe, Hierarchien und Rangordnung. Weibliche Tiere und Menschen hingegen hätten keine entsprechende Wettkampfmotivation, weil sie unter diesen Konkurrenten auswählen können (vgl. Bischof-Köhler 2008). Die wesentliche Argumentation hirnbio-logischer Begründungen von Geschlechterdifferenzierungen weist demgegenüber auf nicht weiter erklärte Unterschiede in Größe, Form und Nutzung von Gehirnen hin, deren Bedeutung für Verhaltens- und Leistungsunterschiede allerdings ungeklärt ist (vgl. Strüber 2008).

Die dabei zitierten evolutionsbiologischen und hirnphysiologischen Argumentationen sind jedoch differenzierter, als es in Verweisen auf sie deutlich wird. So betont Bischof-Köhler bspw. selbst, dass sie mit „Dispositionen“ genetische Programme meint, die zwar „als Neigungen, Emotionen, Interessen- und Fähigkeitsschwerpunkte die Handlungsorganisation auch noch beim heutigen Menschen“ beeinflussen (ebd., S. 22), aber nicht deterministisch verstanden werden dürften. Zudem seien diese Verhaltensbereitschaften „nicht bei allen Männern und Frauen im gleichen Maße ausgeprägt“ (ebd., S. 23). Auch betont Bischof-Köhler, dass es eine Vergrößerung sei, „von *den* Jungen und *den* Mädchen zu sprechen“ (ebd., S. 31), was sie selbst allerdings vielfach tut. Bischof-Köhler betont zudem das Problem, dass ausgehend von beobachteten durchschnittlichen Geschlechterdifferenzen „von allen Jungen und allen Mädchen erwartet wird, dem Stereotyp im gleichen Maß zu entsprechen“ (ebd.). „Der Druck zur Konformität geht also nicht von der Natur, sondern von der Kultur aus“, betont sie (ebd.) und sieht zudem eine geschlechtsbezogene Diskriminierung im Sinne einer „mehr oder weniger ausgeprägten *Höherbewertung* des männlichen Geschlechts“ (ebd., S. 32). Wie sie selbst und andere nach solchen Formulierungen noch von jungentypischen Interessen und Neigungen sprechen können, an denen sich Pädagogik ausrichten habe, ist unverständlich, zumal die Autorin selbst die Probleme einer solchen Perspektive benennt, wenn sie vom „Druck zur Konformität“ schreibt. Beobachtete durchschnittliche Differenzen werden „versämtlicht“ (Voigt-Kehlenbeck 2009) und in Form von (impliziten) Erwartungen an die Kinder hergetragen, wobei jene als unnormal stigmatisiert sind, die dem Durchschnitt nicht entsprechen. Dass Bischof-Köhler teilweise als Argumentati-

onshilfe für eine Jungenbenachteiligung herangezogen wird, ist ebenfalls unverständlich: zum einen formuliert sie, wie zitiert, selbst eine These der Höherbewertung des männlichen Geschlechts und die Notwendigkeit, diese zu bekämpfen. Zum anderen fragt sie aufgrund ihrer Geschlechtertheorie, ob Jungen Bildungsmisserfolge wirklich krisenhaft erfahren können, wie in Schlagzeilen wie „das Elend der Jungen“ unterstellt wird, oder sie aufgrund ihrer Neigung, „sich selbst zu überschätzen und gegenüber Misserfolg ein dickes Fell zu entwickeln, nicht vielmehr von solchen unerquicklichen Einsichten abgeschirmt bleiben“ (ebd., S. 30, zu einer ausführlichen Darstellung verschiedenster Evolutionstheorien vgl. Schmitz 2006).

Ebenso lässt sich die hirnbiolegische Legitimation einer Mädchen- und Jungentypik hinterfragen: der von Matzner & Tischner (2008) zitierte Autor betont an vielen Stellen, dass man zwar mögliche, aber keine sicheren Zusammenhänge formulieren könne und weist zudem auf die Plastizität des Gehirns hin, d.h. dass sich Gehirnstrukturen im Laufe der individuellen Entwicklung an soziale Einflüsse anpassen und dass ein Vorfinden von biologischen Geschlechterdifferenzen nicht bedeute, dass Jungen und Mädchen aufgrund unterschiedlich ausgeprägter Fähigkeiten und Neigungen in manchen Feldern nicht mehr gefördert werden müssten: „Fatale Folge wäre eine Reduktion oder Aufgabe entsprechender pädagogischer Bemühungen“ (Strüber 2008, S. 45).

Neben diesen Problemen und Widersprüchen ist festzuhalten, dass insbesondere die evolutionsbiologischen Begründungen, aber oftmals auch ohne solche Begründungen fungierende Thesen von mehr oder weniger unveränderbaren Geschlechterdifferenzen auf einer eindeuti-

gen Entsprechung anatomischer, psychologischer und sozialer Geschlechtszugehörigkeit, einer natürlichen Heterosexualität und einem umfassenden Regime von Fortpflanzungsorientierung beruhen. Dem stehen die Vielfalt von gelebten Sexualitäten, sexuellen Orientierungen und Geschlechterinszenierungen, sowie die vielfach nicht an Fortpflanzung, sondern an lustorientierten sexuellen Aktivitäten von Menschen gegenüber. Gerade jene Theorien, die behaupten, die Natur des Menschen besonders gut zu repräsentieren, schaffen es gerade nicht, der real gelebten Vielfalt zu entsprechen.

Pädagogisch ist zudem widersprüchlich, dass einerseits die Konzepte geschlechtergerechter Pädagogik als Umerziehungsversuche ohne Aussichten auf Erfolg kritisiert werden, andererseits selbst ein erzieherischer Eingriff in die eigentlich als biologisch angelegte Entfaltung natürlicher Tendenzen gefordert wird. Die konkreten Ausformulierungen solcher erzieherischer Eingriffe bleiben dementsprechend vage und widersprüchlich. So fordern bspw. Strobel-Eisele & Noack (2006), anomischem Verhalten im Sinne einer „kontrollierten Anarchie“ einerseits mit Verständnis und entsprechenden Angeboten zum kontrollierten Ausleben zu begegnen, andererseits aber ihm auch entschieden erzieherisch entgegenzutreten, indem man Grenzen setzt und auf die Einhaltung der Regeln konsequent bedacht ist“ (ebd., S. 120f.). Zum einen wäre einzuwenden, dass Jungen der Anomietheorie zufolge auch solchen Erziehungsversuchen mit Ignoranz, Überschreitung oder Parodie begegnen müssten. Zum anderen bleibt hier völlig unklar, wann eine Gestattung von Regelbrüchen und wann ein entschiedenes Entgentreten angebracht ist, so dass PädagogInnen letztlich allein gelassen bleiben. Die Erwartung, dass Jungen bei Gewährlassen mancher Regel-

überschreitungen „im Gegenzug sich wiederum auf Erwartungen einlassen [könnten], die sich auf stärker angepasstes Verhalten beziehen“ (ebd., S. 117), ist empirisch völlig ungesichert und konzipiert eine Pädagogik ohne inhaltliche Kriterien im Sinne eines abstrakten Austausches nach dem Motto ‚ein bisschen nach Deiner Nase, ein bisschen nach meiner Nase‘.

Die Erklärung der Misserfolge von Jungen mit der mangelnden Berücksichtigung der (natürlichen) Neigungen, Interessen und Verhaltens-tendenzen von Jungen ist, so zeigt sich, fragwürdig und widersprüchlich. Entgegen den eigenen Bekundungen konzipiert ein solcher Ansatz oft „verhaltensbezogene Geschlechtsrol-lendifferenzen als angeborene und in vorhisto-rischer Zeit konfigurierte Unterschiede zwischen Mann und Frau“ (Stamm 2008, S. 112) und kann die unterschiedlichen Leistungen von Un-tergruppen nicht erklären (vgl. ebd.). Umstrit-tene biologische Theorien werden als ‚die Biologie‘ vorgestellt, die zur Legitimation von vagen und widersprüchlichen pädagogischen Konzepten dienen, welche einen Rückbau er-reichter Demokratisierungen und Öffnungen des pädagogischen Alltags bedeuten würden und eine Missachtung gerade jener Lebensreali-täten zur Folge hätten, die bereits in der gegen-wärtigen pädagogischen Landschaft viel zu oft aus dem Blick geraten. Die Versämtlichung von Jungen kann aufgrund ihrer mangelnden Diffe-renzierung dazu führen, die Abstände zwischen erfolgreichen und nicht erfolgreichen Jungen nicht zu bearbeiten und würde unter Umstän-den zu einer weiteren Unterstützung derer füh-ren, die bereits Vorsprünge haben (Busse [2009] redet in diesem Sinne von einer „positiven Dis-kriminierung“, S. 89).

Jenseits solcher Biologisierungen und Homoge-nisierungen offen, inwiefern SchülerInnen oder Teilgruppen von ihnen (zum Beispiel Jungen oder einzelne Jungen, Kinder aus sozial be-nachteiligten Familien etc.) im Bildungssystem benachteiligt sind, weil die dort zur Verfügung gestellte Bildung für sie nicht zugänglich oder annehmbar ist (vgl. für einen derartigen men-schenrechtsbasierten Diskriminierungsbegriff Motakef 2009). Insbesondere die Ergebnisse von SchülerInnenbefragungen zu ihrer Sicht auf Schule lassen vermuten, dass Jungen stärker als Mädchen sich in der Schule langweilen, den Un-terricht in einigen Fächern schwierig finden und sich weniger in der Schule engagieren (vgl. Val-tin et al 2005). Die AutorInnen der Auswertung der entsprechenden Daten aus IGLU kommen bspw. daher zu dem Schluss, dass „die deutsche Grundschule eher für Mädchen als für Jungen ein solcher Ort ist“ (ebd., S. 232). Sie weisen je-doch selbst darauf hin, dass Mädchen anderer-seits stärker als Jungen von Leistungsängst-lichkeit betroffen sind, und dass diese Daten ins-gesamt auch als Zeichen dafür gedeutet werden könnten, dass Mädchen anpassungsfähiger und fügsamer sind als Jungen (vgl. ebd.).

Im Anschluss an die Ergebnisse der PISA- und IGLU-Studien versuchen insbesondere Forsch-erInnen und Lehrkräfte (oft Frauen) der Litera-turdidaktik, Jungen für den Literaturunterricht und das Lesen allgemein in neuer Weise zu in-teressieren (vgl. z.B. Kliewer & Schilcher 2004, Garbe 2007 und Plath & Richter 2010). Auch wenn dort teilweise von einer Benachteiligung von Jungen oder einer Feminisierung gespro-chen wird, geht es weniger um Zuschreibungen von Schuld an einzelne Gruppen, eine Zurück-weisung von Mädchenförderung oder eine schlichte Berücksichtigung von vermeintlich bei allen Jungen vorhandenen Interessen. Vielmehr

wird hier vor dem Hintergrund empirischer Daten zu Lesereisen von Mädchen und Jungen die Frage diskutiert, wie die Interessen von SchülerInnen und Lehrkräften in einen produktiven Kontakt gebracht werden können und zugleich Homogenisierungen und Zuschreibungen hinterfragt statt reproduziert werden können. Wesentliche Voraussetzung dafür ist die kritische Analyse von Geschlechterverhältnissen und Konstruktionen von Männlichkeit, um die es im folgenden Abschnitt gehen soll.

2.3. Problematische Männlichkeiten

Die folgende Perspektive unterscheidet sich von den vorangegangenen hinsichtlich ihres Geltungsbereiches, ihrer Geschlechtertheorie und ihrer pädagogischen und politischen Implikationen. Während sie die Existenz von Geschlechterdifferenzierungen keineswegs abstreitet, unterscheidet sie sich von der eben genannten Perspektive insbesondere hinsichtlich ihres Verständnisses vom Entstehen von Geschlechterunterschieden: in einer sozialkonstruktivistischen Tradition (die aber selbst wiederum von verschiedenen Verständnissen davon geprägt ist, was Konstruktion bedeutet) betont sie die Rolle von Personen und sozialen Institutionen und Diskursen bei der Herstellung von Geschlecht und damit die Veränderbarkeit von Geschlechterunterschieden. Vielfältige Differenzen sollen in dieser Perspektive nicht vereinheitlicht, kontrolliert und hierarchisiert, sondern anerkannt und egalisiert werden (vgl. u.a. Prengel 2006, Forster 2007).

Bildungsinstitutionen sind dieser Perspektive zufolge soziale Räumen, die von zwei Zielen gekennzeichnet sind: einerseits sollen sie die Qualifikation und Entwicklung der darin Lernenden

ermöglichen (Bildungsauftrag), andererseits sollen sie die Platzierung von Personen in unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen und Positionen ermöglichen und legitimieren (Allokationsauftrag) (vgl. Weber 2009). Diese Ziele stehen je nach Institution in einem unterschiedlichen Verhältnis zueinander, wobei der Widerspruch zwischen diesen Zielen wohl am stärksten in den allgemeinbildenden Schulen mit ihrer im Laufe der Schulzeit zunehmenden Verteilung von SchülerInnen auf verschiedene Schulformen und der differenzierten Vergabe von Abschlüssen und Noten besteht.

Für die einzelnen Personen stellen Bildungseinrichtungen umgrenzte Felder an Möglichkeiten und Nahelegungen unterschiedlicher Attraktivität und mit unterschiedlichen Konsequenzen dar. Bei den Lernenden geht es vor allem um Möglichkeiten zum Erwerb von kulturellem Kapital, d.h. kognitive und soziale Kompetenzen, sozialem Kapital sowie formelle Bildungsabschlüssen. Bei den dort Beschäftigten stehen der Erwerb ökonomischen Vermögens sowie die Umsetzung der jeweiligen Ziele der Institution im Vordergrund (vgl. zu dem Verständnis von Schule als sozialem Raum Budde & Mammes 2009). Neben diesen Möglichkeiten zum Vermögenserwerb stellen Bildungseinrichtungen darüber hinaus Möglichkeiten zur Entwicklung der eigenen Persönlichkeit und Auseinandersetzung mit den Wahrnehmungen und Perspektiven Anderer sowie zur Gestaltung der jeweiligen institutionellen Praktiken zur Verfügung.

Diese sozialen Räume und Möglichkeitsfelder sind unter anderem geschlechtlich strukturiert. Es findet hier wie in anderen gesellschaftlichen Bereichen eine Vergeschlechtlichung statt, d.h. wir neigen dazu, bestimmte Wünsche, Körper, Handlungs- und Denkmöglichkeiten miteinander

der zu verknüpfen und mit einem Geschlechtercode zu versehen, z.B. sie als männlich, weiblich, unmännlich oder unweiblich zu verstehen. Beispiele für mit Geschlecht verknüpfte Attribute wären: machohaft, lasziv, mütterlich, autoritär, zickig, stark, unsicher, natürlich, brav, sachlich, bedrohlich, fleißig. Auch Praktiken sind mit Geschlecht verknüpft, z.B. ernähren und nähren, dienen, dominieren, Sport treiben, reden, verweigern, übererfüllen. All dies bedeutet nicht, dass bestimmte Attribute nur auf Männer angewendet oder bestimmte Praktiken nur von Frauen ausgeübt werden. Vielmehr ist von einer komplexen Ordnung von Nahe- und Fernlegungen, Selbstverständlichkeiten und Unverständlichem, sowie unterschiedlichen Graden der Anerkennung oder Sanktionierung auszugehen, in der Menschen sich verschiedentlich positionieren können.

Vergeschlechtlichungen sind von folgender zentraler, als heteronormativ oder heterosexistisch bezeichneter Regel bestimmt: Menschen können und sollen anhand biologischer Kriterien (z.B. anatomischer, chromosomaler, hormoneller Ausstattung) genau einem von zwei Geschlechtern zugeordnet werden. Sie können, wollen und sollen dieser Zuordnung in ihrem Verhalten und ihrem Selbstverständnis (Identität) entsprechen und sich sexuell zum jeweils anderen Geschlecht orientieren. Geschlechter und verschiedene Formen ihres Ausdrucks sind hierarchisch angeordnet, wobei Männer bzw. Männlichkeit generell eine Höherbewertung erfahren. Das heißt nicht, dass in konkreten Kontexten bestimmte Männlichkeiten nicht dysfunktional sind oder Frauen in bestimmten Situationen (z.B. „bei gleicher Qualifikation“) bevorzugt würden. „Regel“ meint „Regelmäßigkeit“ und „Norm“, so dass es zwar zu gewollten oder ungewollten Abweichungen von diesen Regeln, sowie Kämpfen um sie kom-

men kann, aber immer die Gefahr besteht, dass Abweichungen von der Regel abgewertet oder sanktioniert werden (vgl. zum Heteronormativitätsbegriff u.a. Wagenknecht 2004, zum Funktionieren von Normen Hark 1999).

Die – oft normative – Zuordnung zu einem Geschlecht kann viele Funktionen erfüllen: Ressourcen verteilen, Arbeit organisieren, Spiele aufregend machen, Ungleichheiten legitimieren, (Un-)Sicherheit geben, Begehren und Nähe organisieren und vieles mehr. Es tritt zusammen mit anderen Formen der sozialen Unterscheidung, Vereinheitlichung und Hierarchien auf (z.B. Rassismus oder Alter).

Eine Geschlechtszugehörigkeit (und damit das Erfüllen der Normen Zweigeschlechtlichkeit, Kohärenz und Eindeutigkeit) kann auf verschiedene Weisen ausgedrückt werden, die vielfältig und historisch veränderlich sind und verschiedene Wertigkeit besitzen. So kann ein Mann in einem bestimmten Kontext unbehelligt öffentlich weinen (z.B. im Sport), in einem anderen (z.B. bei einem traurigen Film) würde er dafür als unmännlich markiert werden; Frauen können in bestimmten Bereichen souverän auftreten, während ihnen in anderen Situationen oder zu anderen Zeiten Souveränität weniger zugestanden wurde oder wird. Wenn der eine Jugendliche einem anderen den Arm um die Schulter legt, wird es als Zeichen von Freundschaft wahrgenommen, wenn es ein anderer tut, gilt er als schwul oder bedrohlich. Allgemein kann von gegenwärtigen gesellschaftlichen Idealen von Unabhängigkeit, Leistungsfähigkeit und Besitz gesprochen werden (vgl. Budde 2008), die für Frauen wie Männer Maßstab ihrer Lebenspraxis sind, aber für sie im Rahmen weiterer Geschlechterordnungen und angesichts verschiedener ökonomischer und kultureller Vor-

aussetzungen in unterschiedlichem Maße erfüllbar sind. Gegenwärtige modernere Geschlechterkonzeptionen koexistieren zudem mit älteren Konzeptionen und sind mit diesen oft nicht vereinbar, wie z.B. am Widerspruch zwischen dem Ideal einer gleichberechtigt organisierten Partnerschaft und dem Ideal des andere ernährenden, selbst aber nicht abhängigen Mannes.

In Bildungsinstitutionen führt dies auf institutioneller Ebene dazu, dass bestimmte Tätigkeitsfelder, Fächer oder Funktionen zu „Geschlechterterritorien“ werden und einem Geschlecht zugeordnet oder nahegelegt werden. In diesem Sinne sprechen Paseka & Wroblewski (2010) von Schule als „gendered institution“ (vgl. auch Rabe-Kleberg 2005, die Kindertagesstätten und Grundschulen diskutiert), Connell (2000) vom „Geschlechterregime“ in der Schule und Baar von der „vertikalen und horizontalen Geschlechtersegregation“, welche z.B. die Grundschultätigkeit zum „Frauenberuf par excellence“ macht (vgl. z.B. Baar 2010, S. 56ff.). Auf der Ebene des Lernens führt dies dazu, dass bestimmte Lernweisen, Inhalte und Neigungen ebenfalls einem Geschlecht zugeordnet oder nahegelegt werden (vgl. z.B. Connell 2000). Auf der Ebene von Interaktionen unter den Angehörigen bzw. BesucherInnen von Bildungsinstitutionen kommt es zu Benennungen und Inszenierungen von Geschlechtszugehörigkeiten, zur Formulierung von Erwartungen oder Überraschtheiten auf Basis von Geschlecht, zur gegenseitigen Zurechtweisung oder Necken mittels Geschlechterbegriffen (vgl. z.B. Faulstich-Wieland et al. 2004), sowie zur Anwendung von physischer und psychischer Gewalt.

Zu dieser Ordnung an Möglichkeiten stehen die einzelnen Akteure wiederum in einem Möglichkeitsverhältnis. Es handelt sich, wie Connell

in Bezug auf Jungen schrieb, um „ein Angebot eines Platzes in der Geschlechterordnung, aber sie [die Jungen] bestimmen selbst, wie sie es annehmen“ (Connell 2000, S. 162, eigene Übersetzung). Dabei kann es auch zu kritischen Distanzierungen kommen. So berichtet zum Beispiel Damaris Güting, wie im Rahmen ihrer Studie Kinder beim Ausfüllen eines Fragebogens an der Stelle, wo sie ihre Geschlechtszugehörigkeit benennen sollten, die Frage stellten, was man mache, wenn man Zwitter sei (Güting 2004, S. 100). Die Gründe für eine Übernahme oder Ablehnung bestimmter Möglichkeiten können zahlreich sein: das Gewinnen von Anerkennung, habitualisierte Gewohnheiten, Risiken der Missachtung oder Gewalt, Unverständlichkeiten gehören unter anderem dazu. Dies ist im schulischen Kontext wichtig, um bspw. grenzüberschreitende Verhaltensweisen sanktionieren zu können, ohne den TäterInnen einen entsprechende Intention vorzuwerfen (siehe z.B. die Interviews von Strobel-Eisele & Noack 2006, in welchen Jungen über „Mädchen ärgern“ nicht im Sinne eines Strebens nach Dominanz über Mädchen sprachen und entsprechenden Unterstellungen wohl mit Abwehr und Unverständnis begegnen würden). Die Erkenntnis, dass die Welt von hierarchischer Zweigeschlechtlichkeit charakterisiert ist, kann für Kinder mit Unsicherheiten und Kränkungen verknüpft sein, die sie möglicherweise mit einer übersteigerten Inszenierung zu bewältigen versuchen (vgl. Schmauch 1993).

Was heißt dies für die Interpretation der vorgefundenen Vergeschlechtlichung von Bildungssystemen? Hinsichtlich der schulischen Misserfolge mancher Jungen lässt sich folgende These formulieren: **Jungen stehen in der Schule vor der Anforderung, sowohl Schüler als auch männlich zu sein.** Sofern sie sich in

ihrem männlichen Selbstverständnis und ihren Männlichkeitsinszenierungen – wie implizit und unbewusst auch immer – an Ideen wie „Jungen sind besser/können mehr als Mädchen“, „Leistungen von Jungen entstehen aus ihrer Begabung, Leistungen von Mädchen aus ihrem Fleiß“, „sich nichts von Anderen, insbesondere von Frauen sagen lassen“, „wenn andere Schwächen zeigen, muss ich sie ausnutzen“, „Folgsamkeit ist mädchenhaft und Jungen sind nicht mädchenhaft“, „Regeln sind zum brechen da“ orientieren, geraten sie in einen Konflikt mit schulischen Regeln, die auf der Unterordnung unter Erwachsene (oft Frauen) sowie der Akzeptanz fremd gesetzter Regeln beruhen und auf Lernanforderungen, die Übung und Fleiß notwendig machen, Einholen von Hilfe erfordern oder Misserfolge einschließen. Dies verstärkt sich wiederum, wenn sie Bestätigungserfahrungen vor allem in ihrer männlichen Bezugsgruppe suchen, die aufgrund der zentralen Gemeinsamkeit „Männlichkeit“ bzw. „Junge-Sein“ sich nur auf geglückte Männlichkeitsinszenierungen beziehen können. In einer solchen Situation „Lernbedarf zu signalisieren, wird als Zeichen von Schwäche ausgelegt“, weshalb Lernen „an das weibliche Geschlecht delegiert und ... im gleichen Atemzug abgewertet“ wird (Budde & Venth 2010, S. 92). Diese Problematik verschärft sich gerade in solchen Lebenslagen, wo Männlichkeit aufgrund von geringen ökonomischen Ressourcen und Rassismuserfahrungen „zur einzigen noch verbliebenen Ressource für Selbstbehauptung“ wird (ebd., S. 92, vgl. auch Hoffmann 2006, die eine ähnliche Interpretation für den hohen Anteil an Jungen in Sonderschulen formuliert). Dies wäre möglicherweise auch eine Erklärung für den hohen Anteil von Frauen mit niedrigen Bildungsabschlüssen, die nach der Ausbildung zu Nichterwerbspersonen werden: für sie ist unter Umständen Mutterschaft jene

Form der Lebenspraxis, die am besten Anerkennung verschafft.

Diese Orientierung an bestimmten Männlichkeitsvorstellungen und der männlichen Peer-Group produziert also einen Widerspruch zwischen performanzorientierten (d.h. Männlichkeitsinszenierung) und fachorientierten (d.h. ein guter Schüler sein) Praktiken, welchen ein Teil von Jungen in Richtung der Geschlechterinszenierung und auf Kosten schulischen Lernens auflöst. Budde betont allerdings, dass der hier vermutete Zusammenhang zwischen schulischem Misserfolg und der Orientierung an bestimmten Männlichkeiten und Mitschülern nicht empirisch gesichert ist. Auch muss beachtet werden, dass bspw. in bildungsambitionierten Milieus schulischer Erfolg und Männlichkeit nicht im Widerspruch, sondern im Einklang miteinander stehen (Budde 2009a), so dass ein mangelhaftes Ausschöpfen des Bildungspotenzials von Jungen aus solchen Schichten mit der vorgestellten Perspektive nicht erklärbar wäre (vgl. auch Stamm 2008). Dennoch: die von Budde vorgestellten Überlegungen zu Passungsproblemen zwischen bestimmten männlichen Habitus und schulischen Anforderungen ermöglichen es, einen Widerspruch zwischen bestimmten Männlichkeitskonzepten und schulischen Anforderungen zu erkennen, und dies weder Frauen oder Weiblichkeit, noch einer mangelnden Erlaubnis jungentypischen Verhaltens anzulasten. Vielmehr folgt aus Buddes Überlegungen, dass jeweils genau analysiert werden muss, inwiefern bestimmte Unterrichtsstrategien und Umgangsformen in Bildungsinstitutionen tatsächlich schädlich sind oder einzelne durch unangemessene Geschlechterideale vom Lernen abgehalten werden und entsprechende Unterstützung benötigen.

Für eine Zusammenfassung soll eine Typisierung von Kuhn aufgegriffen sein, wonach Jungen sich eher an einem Freizeitmoratorium gemäß dem Motto „Nutze die Zeit, solange Du noch nicht erwachsen bist, um das Leben zu genießen“ orientieren, während Mädchen eher gemäß einem Bildungsmoratorium handeln: „Bilde Dich und lerne für das Erwachsenenleben“ (Kuhn 2008, S. 63). Mit der vorgestellten Perspektive wird zwar wie in der These von der mangelnden Berücksichtigung von Jungeneigungen ein Passungsproblem formuliert, das zur ‚Ausgrenzung‘ bestimmter Jungen führt. Es handelt sich aber nicht um eine Benachteiligung aufgrund des Geschlechts dieser Jungen, sondern um eine mangelnde Funktionalität bestimmter Männlichkeitspraktiken, die in der Schule nicht akzeptiert werden können. Neben der Betonung, dass Männlichkeiten plural sind, entsteht hier eine Aufmerksamkeit dafür, dass Männlichkeit eine Ressource ist, die in bestimmten Situationen und Kontexten funktional ist, nicht jedoch eine für alle Jungen und Männer bestehende historische Konstante ist. Sie macht zudem deutlich, dass die Unterstützung dieser Jungen nicht in der unkritischen Akzeptanz ihrer Geschlechterinszenierungen bestünde, sondern in einer solidarisch-kritischen Begleitung ihrer Auseinandersetzung mit den an sie gestellten gesellschaftlichen, sozialen und schulischen Anforderungen.

2.4. Gesellschaftlicher Wandel

An verschiedenen Stellen wurde deutlich, dass zumindest einige der vorfindlichen Vergeschlechtlichungen in Bildungsverläufen bereits seit langem bestehen. Michéle Cohen konnte Debatten um schulische Probleme von Jungen bereits zum Ende des 17. Jahrhundert finden.

Dort wurden geringe kognitive Leistungen von Jungen als Ausdruck davon interpretiert, dass Jungen in wichtige Gedanken vertieft seien (zit. in Francis & Skelton 2005, S. 83). In Deutschland wurden bereits in den 1950ern und 1960ern höhere Klassenwiederholungsraten von Jungen und höhere durchschnittliche Leistungsniveaus von Mädchen im Vergleich zu Jungen diskutiert. Rainer Neutzling (2005, S. 59) meint daher: „Wer sich je dafür interessiert hat, kann sich also bereits mindestens seit dreißig Jahren Gedanken darüber machen, weshalb Jungen in der Schule im Schnitt mehr Probleme haben als Mädchen.“ Auch wenn die Aussage, Jungen hätten mehr Probleme in der Schule als Mädchen verkürzt ist und bestehende Problemlagen von Mädchen, welche nicht in Abschlusszahlen zum Ausdruck kommen, unsichtbar macht, so ist die Frage tatsächlich interessant, warum genau zum jetzigen Zeitpunkt die Bildungsverläufe von Jungen derartige Aufmerksamkeit erfahren. Die verstärkte Thematisierung von Jungen und ihren Problemen hat viele Quellen (vgl. Weaver-Hightower 2003), von denen in diesem Abschnitt gesellschaftspolitische Veränderungen im Vordergrund stehen sollen.

In den vergangenen Jahrzehnten haben die globalisierungsbedingte verringerte Bedeutung räumlicher Distanzen, die Erosion sozialistischer Staatsformen, sowie das Erstarren der EU als Wirtschaftsraum und politischer Akteursgemeinschaft zu einer Verschärfung internationaler Konkurrenz für Staaten, Unternehmen und Organisationen geführt. Eine zentrale Rolle in diesem Wettbewerb nimmt wiederum Bildung ein. Hintergrund dessen ist, dass für die Aufrechterhaltung kapitalistischer Gesellschaften eine beständige Ausweitung der Bereiche notwendig ist, die verwertet werden können. Dies hat zuletzt insbesondere die Sphären Natur und

Wissen erfasst, wie an dem Entstehen bspw. von Emissionszertifikaten, genetischem Material als Waren oder der Ausweitung kostenpflichtiger Bildung erkennbar ist (vgl. Liesner 2009). Zugleich ist ein neuer Produktionsbereich erschlossen worden – die so genannte immaterielle Arbeit (d.h. Dienstleistungen, Forschung, Entwicklung, Produktionsvorbereitung und -steuerung), deren Grundlagen in Informations- und Kommunikations-, Bio-, und Gentechnologien bestehen (vgl. ebd.). Der „Computer“ hat das „Fließband“ als technologische Basis abgelöst (Kaindl 2006).

Ergebnis dieser Entwicklungen ist eine neue politisch-ökonomische „Großwetterlage“ (Langer 2008, S. 50) in Ländern des globalen Nordens: Eine globale konkurrenzförmige Wissensökonomie, in welcher die Steigerung des sogenannten Humankapitals durch Bildung eine wichtige Voraussetzung für internationale Wettbewerbsfähigkeit von Nationen und Bildungseinrichtungen geworden ist. Ein Beispiel dafür ist der Europäische Rat, der das Ziel formuliert, „die Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt zu machen“ (2000, zit. n. Langer 2008, S. 59). Ob Begriffe wie Wissens-, Dienstleistungs-, oder Informationsgesellschaft angemessene Begriffe für diese Situation sind, oder Gefahr laufen, die weiterhin bestehende Produktion sozialer Ungleichheiten zu dethematisieren, wird ebenso unterschiedlich beurteilt wie die Risiken und Potenziale dieser neuen Produktionsweisen (vgl. Nolda 2007). In jedem Falle ist jedoch deutlich, dass Wissen und Bildung zu zentralen Orten gesellschaftlicher Auseinandersetzungen geworden sind und zugleich unqualifizierte Arbeit in Länder des globalen Südens ausgelagert wird.

Die OECD, die die PISA-Studien durchgeführt hat, hat in dieser Konstellation aufgrund ihres Einsatzes für Bildung und ihrer Internationalität eine enorme Bedeutung gewonnen und ist seit ihrer Gründung zu einer globalen bildungspolitischen Akteurin geworden. Sie wurde von verschiedenen Staatsregierungen gegründet, die über zu wenig Wissen über die Konkurrenzfähigkeit ihrer Bildungssysteme verfügten und zugleich Reformvorhaben zur Sicherung oder Verbesserung ihrer Wettbewerbsposition aufgrund innenpolitischer Widerstände nicht durchsetzen konnten. Die OECD wurde vor diesem Hintergrund dazu aufgefordert, „international vergleichbare Bildungsindikatoren über die relative Leistungsfähigkeit der Bildungssysteme zu erstellen“ (Langer 2008, S. 55). Sie hat sich wiederum zur Sicherung ihrer Legitimität mit der Ernennung nationaler KoordinatorInnen darum bemüht, dass auch in verschiedenen Nationen renommierte WissenschaftlerInnen eine „Indikatorkultur“ in Bildungskreisen verbreiten“ (ebd., S. 56).

Inwiefern die jeweils verwendeten Indikatoren angemessen sind, wird nur wenig diskutiert. Die PISA-Studien setzen durch die Definition der von ihnen getesteten Kompetenzen neue Maßstäbe für die Organisation von Bildung, welche an der Verwertbarkeit von Bildung im Rahmen der skizzierten Produktionsverhältnisse orientiert sind. Die Logik der Debatten über Schulleistungen besteht in der „Optimierung lebenslanger Wettbewerbsfähigkeit der einzelnen Individuen“ (Bultmann & Schöller 2003, zit. n. Kaindl 2006, S. 88). Ein Beispiel für die Folgen dessen ist die Aufmerksamkeit für das Verstehen von Sachtexten, bei welchen Jungen durchschnittlich besser abschneiden als bei anderen Textsorten. Sofern sich dies mit Forderungen nach mehr Orientierung an vermeintlich

jungentypischer Literatur verknüpft, vermuten manche KommentatorInnen, dass in Zukunft „der literarisch angelegte Deutschunterricht im transnationalen Feld der Bildung seine Legitimität einbüßt“ (Liesner 2009, S. 98). Ob dies der Fall ist, kann gegenwärtig nicht festgestellt werden. Auch, ob oder unter welchen Bedingungen dies ein Problem darstellt oder neue Möglichkeiten der lernenden Auseinandersetzung mit der Welt bietet, wäre zu diskutieren. In jedem Falle zeigt dieses Beispiel aber, dass im Zuge der Diskussion über Kompetenzen (von Jungen und Mädchen) ein neues Verständnis von Bildung entstehen kann, dessen Bedeutung für eine befriedigende Lebensführung zu diskutieren wäre. Zum Beispiel wäre zu klären, warum in den PISA-Studien mathematische, naturwissenschaftliche und sprachliche Kompetenzen im Vordergrund stehen und nicht bspw. die Fähigkeit, sich kritisch mit ökonomischen und politischen Prozessen auseinanderzusetzen und in diese einzugreifen. Inwiefern die OECD für solche Fragen als Diskussionspartnerin zur Verfügung steht, ist nach bisherigen Erfahrungen fraglich, da Kritiken an den PISA-Studien bislang im wesentlichen abgewehrt wurden (vgl. Langer 2008).

Neben der veränderten Rolle von Bildung ist seit den 1970ern ebenfalls eine Veränderung von Arbeitsverhältnissen beobachtbar. Nachdem der fordistische Kapitalismus in eine Krise geraten war, wurde eine neue, meist als neoliberal bezeichnete Wirtschaftspolitik etabliert. Zu deren zentralen Merkmalen gehören die Entformalisierung, Prekarisierung und Ausdifferenzierung von Lohn- und Arbeitsverhältnissen und der Abbau sozialer Sicherungen (vgl. Liesner 2009). Da es sich hierbei um eine Ausweitung von solchen Bedingungen handelt, von denen zuvor vor allem Frauen betroffen waren, wird teilweise

auch von einer ‚Feminisierung von Arbeit‘ gesprochen. Das legt allerdings – insbesondere aufgrund der historisch etwa parallel entstandenen feministischen Bewegungen – die irreführende Interpretation nahe, es handele sich um ‚weibliche‘ Arbeitsweisen oder Frauen seien für diese Entwicklung verantwortlich. Francis & Skelton (2005, S. 91) bevorzugen daher z.B. die Formulierung „disfranchisement of the workplace“ und Schmauch (2005) betont dass es eine Angleichung nach unten statt nach oben gegeben hat (S. 35).

Im Zuge der Veränderung von Arbeitsverhältnissen und feministischer Kritiken an männlicher Dominanz und der ungleichen Verteilung bezahlter und unbezahlter Arbeit sind herkömmliche Formen männlicher Lebens- und Machtpraktiken in Frage gestellt worden. Das Normalarbeitsverhältnis, die Position des Familienernährers, eine geringe Bedeutung von soft skills sowie die männliche Dominanzposition sind weniger praktikabel und legitim geworden. Diese Veränderung wird von manchen Männern und Frauen als Angriff erlebt oder in Begriffen der Krise beschrieben. Demgegenüber argumentiert Forster (2009), dass diese Wahrnehmung auf der falschen Annahme beruht, eine gelungene männliche Identitätsbildung sei (für alle) möglich. Angesichts der Widersprüche, die mit Vergeschlechtlichung einhergehen („Sei aktiver Vater!“ und „Sei absichernder Familienernährer!“ als meist unvereinbare Anforderungen in gegenwärtigen Beschäftigungsverhältnissen), der Schwierigkeiten aufgrund der Hierarchisierung von Männlichkeiten und der inhärenten Notwendigkeit des Ausschlusses von Weiblichkeit zum Beweis von Männlichkeit in einer zweigeschlechtlichen Welt, ist eine solche Annahme problematisch. Zudem wird sie meist von weißen, christlichen, heterosexuellen Män-

nern der Mittelklasse formuliert, so dass fraglich ist, wessen Krise eigentlich gemeint ist und ob nicht solche Männer, denen durch herrschende Männlichkeitsdefinitionen immer wieder untergeordnete oder marginalisierte Positionen zugewiesen werden (z.B. schwarze, türkische, behinderte Männer) viel eher in einer Krise sind (vgl. Martschukat & Stieglitz 2008). Die Historiker Martschukat & Stieglitz interpretieren Diskurse über eine Krise der Männer oder Männlichkeit (die historisch betrachtet immer wieder auftauchen und abebben) als „performatives Ritual, das zur Überwindung empfundener Schwäche beiträgt“ und oft mit einer problematischen „Besinnung auf körperbetonte, naturverbundene, homosoziale und als ‚authentisch‘ konzipierte Form von Männlichkeit“ einhergeht (ebd., S. 70). Auch Neutzling meint, dass die „Aufregung“ um die Jungen sich einer „narzisstischen Kränkung der Männerseele“ verdankt und vermutet dahinter die Frage: „Ist es denn nicht immer noch ungeschriebenes Geschlechtergesetz, dass der Mann wenigstens ein bisschen schlauer [sein] sollte als die Frau?“ (Neutzling 2005, S. 59).

In Zusammenfassung dieser verschiedenen Stränge kann die These, dass Jungen die neuen Bildungsverlierer sind und Frauen bzw. der Feminismus dies verursacht habe, in ihrem gesellschaftlichen Kontext und als Antwort auf die Verunsicherung männlicher Lebensentwürfe und Dominanzansprüche begriffen werden. Die Ökonomisierung von Bildung, die Prekarisierung von Arbeitsverhältnissen, die Problematisierung von Geschlechterhierarchien produzieren eine Reihe von Widersprüchen und Nachteilen, die in stärkerem Maße als bislang auch Männer betreffen. Dies lässt sich mit der unter 2.3. vorgestellten These verknüpfen, dass nicht Schule Jungen, Männer und Männlichkeit

ausgrenzt, sondern dass bestimmte Männlichkeitspraktiken Nachteile mit sich bringen. Diese Männlichkeitspraktiken sind aber aufgrund ihrer hohen Funktionalität für nicht-schulische Kontexte für einige offenbar schwer verzichtbar, gleichzeitig wird Jungen offenbar nicht genügend Unterstützung in der Entwicklung von Lebenspraktiken gegeben, die zu weniger Problemen führen.

Der Diskurs über bildungsbenachteiligte Jungen und feminisierte Schulen kann als inadäquate Reaktion auf diese Widersprüche und Schwierigkeiten begriffen werden. Zum einen läuft er Gefahr, die gegenwärtige Umorientierung von Bildung in Richtung einer Ausschöpfung von Humankapital zu reproduzieren, indem die Anforderung „Bilde deine Kompetenzen, damit du am Wettbewerb teilnehmen kannst“ mitsamt der dazugehörigen Individualisierung von Bildungsverantwortung und Privatisierung sozialer Risiken übernommen wird.

Zum anderen trägt dieser Diskurs die Widersprüche bspw. zwischen beruflichen und privaten Anforderungen, zwischen Idealen der Gleichheit und Realitäten der Ungleichheit, zwischen Überlegenheitsansprüchen und Entwertungserfahrungen als Geschlechterkampf aus (vgl. u.a. Mehlmann 2009, Forster 2009). Für eine Diskussion über ein sozial gerechtes und an Chancengleichheit orientiertes Bildungswesen ist dies ebenso hinderlich wie für die Suche nach einer Gesellschaftsform, in der Bildung und Lebensgestaltung nicht an Konkurrenz- und Verwertungsprinzipien orientiert sind und Arbeit nicht von der Angst geprägt ist, zu versagen und wertlos zu sein.

2.5. Außerschulische Faktoren

Sabine Andresen (2008) kritisiert aus etwas anderer Perspektive ebenfalls die Debatte über Jungenbenachteiligung. Sowohl in der Deutung, es habe eine für Jungen nachteilige Feminisierung stattgefunden als auch in der auf migrantische Jugendliche bezogenen Deutung, diese zeigten zu wenig Wille zur Anpassung an deutsche Verhältnisse, würden strukturelle Defizite übersehen und „die sozialen Rahmenbedingungen wie sozialer Status, die Arbeitsverhältnisse, das Verhältnis von Schule und Familie, das familiäre Zeitbudget, die materielle Situation der Familie und eine Unterfinanzierung der pädagogischen Institutionen als gegeben hingenommen werden“ (ebd., S. 37). Neben der eben diskutierten These, dass Geschlechterunterschiede in Bildungsverläufen mit den je gegebenen politischen und wirtschaftlichen Verhältnissen zusammen hängen, enthält dies auch den Hinweis darauf, dass Schule nicht der einzige Ort ist, an dem Geschlechterunterschiede entstehen. So zeigte sich an vielen Stellen, dass Jungen aus bildungsnahen Familien vergleichsweise erfolgreiche Bildungskarrieren absolvieren, und dass für diese Gruppe die von Budde thematisierten Widersprüche zwischen Männlichkeitsinszenierungen und schulischem Erfolg in geringerer Weise als für andere Gruppen bestehen. Auch Connell betont, dass Jungen nicht nur schulischen, sondern auch familiären und medialen Einflüssen ausgesetzt sind (vgl. Connell 2000). In der erwähnten Studie von Susann Busse zeigte sich bspw., dass Bildungschancen „Ergebnisse individueller, sozial bestimmter Entscheidungen der Eltern und institutioneller Mechanismen des Bildungsübergangs [sind], die vom Bildungswesen strukturiert werden“ (Busse 2009, S. 79).

In anderen Studien zeigte sich darüber hinaus, dass erstens ein Zusammenhang zwischen der Arbeitslosigkeit einer Region mit negativen Leistungen von SchülerInnen dieser Region in Mathematik besteht (wobei nicht klar ist, inwiefern es sich um einen kausalen Zusammenhang hat) und zweitens bei Jungen dieser Zusammenhang stärker ausgeprägt ist als bei Mädchen, was dahingehend interpretiert werden könnte, dass Jungen sensibler auf Problemlagen ihrer Umgebung reagieren (vgl. Kuhn 2008). Ebenso wäre aber auch denkbar, dass sich die Reaktionen von Jungen eher in den üblichen Indikatoren für Bildungserfolg zeigen, während durchaus vorhandene Reaktionen von Mädchen weniger stark sichtbar sind und ihre volle Wirkkraft möglicherweise erst nach längerer Zeit zeigen.

In einer anderen Studie in US-amerikanischen Familien aus unterschiedlichen sozialen und kulturellen Kontexten und rekonstruierte die Forscherin Annette Lareau den familiären Umgang mit Kindern. Sie kam zu klassenspezifischen Bezügen zu Bildungsinstitutionen: Während in den Familien der Mittelschicht ein Gefühl der Berechtigung vorherrschte, gab es bei Familien aus der Unterschicht ein Gefühl der Beschränkung, wobei beides nicht zuletzt mit früheren Erfahrungen mit Bildungsinstitutionen zusammenhing. Ebenso fand sie unterschiedliche Erziehungskonzepte: in der Mittelschicht ein Konzept der gemeinsamen Kultivierung, in der Unterschicht eher ein Konzept des natürlichen Wachstums. Diese wirkten sich wiederum auf die Beziehungen und Praktiken zwischen Kindern und Professionellen aus, da sich letztere größtenteils aus der Mittelschicht rekrutierten: „So sind die in Familien der sozialen Unterschicht gepflegten Rituale in den Augen der LehrerInnen weniger Wert als die Rituale, die Mittelschichteltern und die Mehrheit

der Lehrkräfte teilen“ (Andresen 2008, S. 43). Ein weiterer Zusammenhang zwischen schulischen Leistungen und außerschulischen Faktoren wird von Forschern des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen diskutiert. Sie weisen darauf hin, dass nach mehreren Studien erhöhter Fernsehkonsum längst- und querschnittlich mit schwächeren Sprach- und Lesekompetenzen einhergehen, wobei dies scheinbar vor allem für Kinder gilt, die aus Familien mit mittlerer und höherer Bildung stammen (vgl. Pfeiffer et al. 2005). Es wäre im weiteren zu prüfen, inwiefern Maßnahmen der Förderung alternativer Freizeitnutzung für die betroffenen Kinder und Jugendlichen von Vorteil sind, oder andere Faktoren ursächlich für diesen Zusammenhang sind.

Zusammenfassung

Die gegenwärtige Landschaft an Theorien über und Perspektiven auf Vergeschlechtlichungen im Bildungswesen ist ebenso vielfältig wie die Daten zu diesem Thema. Die vorgängige Diskussion hat gezeigt, dass die These von der Feminisierung des Bildungswesens keine adäquate Beschreibung der Situation ist: Zum einen werden die Bildungsverläufe von Jungen und Mädchen darin nur eingeschränkt thematisiert – es liegt ein Fokus auf die Misserfolge von einem Teil von Jungen vor, aus denen unzulässigerweise eine allgemeine Benachteiligung von Jungen als Geschlechtergruppe geschlossen wird. Die unterschiedlichen Betroffenheiten von Jungen hinsichtlich Bildungs(miss-)erfolgen und Diskriminierungserfahrungen werden dabei nivelliert und nachteilige Lebenssituationen von Mädchen und jungen Frauen vernachlässigt. Eine längerfristige Perspektive auf Bildungsverläufe und die verschiedene Umsetzbarkeit von

Bildungsabschlüssen für Jungen und Mädchen wird nicht gewählt. Zum anderen können auch die gegenwärtige Geschlechterverteilung der pädagogisch Beschäftigten in Bildungsinstitutionen und die gegenwärtig verwendeten Unterrichtsstrategien und Umgangsweisen mit SchülerInnen nicht angemessen mit dem Begriff der Feminisierung abgebildet werden. Denn dann fällt erstens die vertikale und horizontale Segregation der pädagogischen Arbeitswelt aus dem Blick, die zur Überrepräsentation von Frauen in solchen Positionen und Situationen führt, in welchen Pflege, emotionale Zuwendung und die Organisation des pädagogischen Alltags im Vordergrund stehen, und zur Überrepräsentation von Männern in solchen Positionen und Situationen, in denen Richtungsentscheidungen getroffen werden und Wissensvermittlung höhere Bedeutung hat (oder zu haben scheint, wie an unterschiedlichen Definitionen des Bildungsauftrags von Kindertagesstätten oder Grundschulen ersichtlich wird).

Auch das zu der Feminisierungsthese gehörige Konzept der jungentypischen Bedürfnisse, die in Bildungseinrichtungen vermeintlich unterdrückt werden, hat sich als nicht haltbar gezeigt. Eine solche Verhaltensbeschreibung führt zur Vereinheitlichung von Jungen und kann die Vielfalt an gelebter Geschlechtlichkeit unter Jungen und Mädchen und die großen Überschneidungsbereiche zwischen Jungen und Mädchen nicht erfassen. Sie birgt die Gefahr, genau jene männlichen Praktiken zu stärken, die zu recht in Kritik geraten sind und Jungen vor unlösbare Aufgaben der Vereinbarung männlicher Identität mit schulischen Anforderungen bringt.

In diesem Sinne ist auch die These, Jungen bräuchten mehr männliche Rollenvorbilder, fraglich. Es ist nicht nachvollziehbar, warum ein beliebiger Mann für einen beliebigen Jungen zum Vorbild oder zur Bezugsperson werden kann – hier werden die Bedürfnisse von Jungen vereinheitlicht und eine vermeintliche Solidarität mit Jungen für eine Politik der männlichen Resouveränisierung instrumentalisiert. Empirische Forschungen haben den vermuteten Zusammenhang zwischen dem Geschlecht der Lehrperson und Bildungsverläufen von Jungen widerlegt und gezeigt, dass die Kriterien, die Jungen an ihre Wunschlehrkraft legen, sich eher auf deren pädagogische Qualitäten bezieht als auf deren Geschlecht.

Inwiefern gegenwärtig verwendete Unterrichtsmethoden und Materialien die Bildungsverläufe von Kindern und Jugendlichen beeinflussen und inwiefern dabei Geschlechterdifferenzen auftreten, ist bislang zu unzureichend erforscht, als dass eine generelle Aussage getroffen werden könnte. Hier besteht weiterer Forschungsbedarf. Als hilfreich erweist sich eine Perspektive, die gesellschaftliche Produktionsverhältnisse, Bildungspolitiken und Geschlechternormen in den Blick nimmt, um Vergeschlechtlichungen im Bildungswesen sowohl auf Seiten der Lernenden als auch auf Seiten der Lehrenden zu begreifen. Vor dem Hintergrund der Entfaltung einer Wissensökonomie, globaler Standortkonkurrenz, Migrationspolitiken, des neoliberalen Wandels von Beschäftigungsverhältnissen und Sozialpolitiken sowie dem Einfluss feministischer Politiken werden problematische Lebenssituationen in ihrem gesellschaftlichen Kontext und ihrer historischen Gewordenheit begreifbar. Ungleichheiten im Erwerb von kulturellem und ökonomischem Kapital, in Anerkennungs- und Diskriminierungserfahrungen und im Zugang

zu Entscheidungspositionen sind dann Resultat vergeschlechtlichter, ethnisierter, milieuspezifischer Allokation von Lebens- und Berufsperspektiven und der individuellen Erfahrung dieser Perspektiven, des Konflikts neuer Qualifikationsanforderungen mit gegebenen Männlichkeitskonzepten, der gesellschaftlich ungelösten Problematik der Vereinbarkeit von Beruf und Familie, des Widerspruchs zwischen Praktiken der Ungleichheit mit Ansprüchen der Gleichheit.

Eine solche Perspektive zeigt weiterhin, dass ein Denken in Begriffen wie Jungenbenachteiligung und Feminisierung nicht nur inadäquat ist, die gegenwärtigen Verhältnisse zu begreifen, sondern auch Gefahr läuft genau jene Verhältnisse zu reproduzieren, die Teil des Problems sind. Sofern gegenwärtig eine Ökonomisierung von Bildung geschieht, die mit erhöhtem Leistungsdruck und sozialen Risiken für Einzelne einhergeht, sind der Fokus auf Bildungszertifikate, die Hinnahme verwertungsorientierter Definitionen von Kompetenz und die Einübung von internationalen und geschlechtlichen Vergleichsoperationen unter Umständen schädlich. Dies bedeutet nicht, dass Bildungsabschlüsse bedeutungslos sind, Bildung nicht auch für Erwerbstätigkeit qualifizieren soll oder keine Vergleiche der Strukturen verschiedener Bildungssysteme und ihrer Effekte auf verschiedene Personengruppen vorgenommen werden dürfen. Es muss jedoch die Frage bestehen und verhandelbar bleiben, wem dies jeweils nützt und welche Logiken sich unter der Hand mit in das eigene Denken und die eigene Praxis schleichen.

3. Zusammenfassung

Ziel dieser Studie war es, zu zwei Fragen Stellung zu nehmen, die gegenwärtig diskutiert werden:

Werden Jungen in deutschen Bildungsinstitutionen gegenüber Mädchen benachteiligt – sind sie die neuen Bildungsverlierer?

und

Sind Bildungsmisserfolge von Jungen mit einer Feminisierung von Bildungsinstitutionen erklärbar?

Der Forschungsstand zu Geschlechterverhältnissen in Bildungsinstitutionen ist sehr lückenhaft sowohl was die Berücksichtigung der Verwobenheit verschiedener sozialer Positionierungen angeht, als auch hinsichtlich der Erforschung von Interaktionen und pädagogischen Strategien im Bildungsalltag. Doch auch unter Berücksichtigung dieser Lücken können beide Thesen als nicht haltbar zurückgewiesen werden:

Jungen sind als Gruppe in deutschen Bildungsinstitutionen gegenüber Mädchen nicht benachteiligt. Von einer simplen Bildungsbenachteiligung einer Geschlechtergruppe kann angesichts der Komplexität sozialer Verhältnisse und der Mehrdimensionalität von Bildung nicht gesprochen werden.

Folgende Daten zeigen diese Komplexität auf (in Klammern wird auf die entsprechenden Stellen in dieser Studie verwiesen):

- Jungen erhalten zwar seltener als Mädchen die Empfehlung eines Gymnasialbesuchs. Jedoch setzen sich Eltern von Jungen häufiger als Eltern von Mädchen zugunsten einer höheren Schulform über diese Empfehlung hinweg (1.2.1.).
- Jungen verlassen im Vergleich zu Mädchen die Schule im Schnitt häufiger mit einem niedrigeren oder keinem Schulabschluss (in 2008 Jungen zu 8,5%, Mädchen zu 5,5%). Jedoch sind davon hauptsächlich ein bestimmter Teil von Jungen betroffen: Jungen mit Migrationshintergrund und aus unteren sozialen Schichten, also solche Jungen, die mit geringem ökonomischem, sozialem und kulturellem Kapital ausgestattet sind (1.3.1.).
- Während mehr Mädchen (33%) als Jungen (25%) die Hochschulreife erwerben (1.3.1.) und eine leichte Mehrzahl der Studienabschlüsse von Frauen erworben werden (52%), liegt jedoch die Studierendenquote von Abiturientinnen unter der von Abiturienten (1.4.4.). Dies belegt, dass junge Frauen ihren vermeintlichen Bildungsvorsprung nicht in entsprechende weitere Berufsverläufe umsetzen.
- Je höher qualifizierend ein Bildungsabschluss ist, desto eher finden sich Geschlechterdisparitäten zu Ungunsten von Frauen. Sie sind bei Promotionen und Habilitationen in den meisten Fächern deutlich unterrepräsentiert (1.4.4.).

- Im Übergangssystem der Berufsausbildung sind Männer zwar in der Überzahl, Frauen verdienen hingegen während und nach der Ausbildung weniger Geld und arbeiten unter schlechteren Bedingungen als Männer (1.4.3.).
 - Bei der Ausbildung kognitiver Kompetenzen finden sich Unterschiede sowohl zugunsten von Jungen (naturwissenschaftliche Fächer) als auch von Mädchen (sprachliche Fächer, insbesondere Deutsch). Wenn ausschließlich die Kompetenzen von Jungen und Mädchen derselben Schulform miteinander verglichen werden, sind die Differenzen in sprachlichen Kompetenzen zu Ungunsten der Jungen geringer und ihre Vorsprünge im naturwissenschaftlichen Bereich größer. Das heißt, dass ein Teil der Kompetenzunterschiede zu Ungunsten von Jungen auf ihren größeren Anteil an weniger fördernden Hauptschulen zurückgeht (1.3.1.).
 - Bei der Ausbildung von Interessen, Gewohnheiten und Selbstkonzepten hinsichtlich einzelner Fächer treten Unterschiede auf, die den Kompetenzdifferenzen entsprechen: Jungen interessieren sich weniger als Mädchen für Lesen (insbesondere literarischer Texte), Mädchen haben ein geringeres Selbstvertrauen in Fächern wie Mathematik oder Informatik (1.2.1. und 1.3.1.). Zugleich gibt es jedoch Gemeinsamkeiten in manchen Interessen, so z.B. in der beliebtesten Lektüre von älteren Grundschulkindern: Harry Potter.
 - Unzureichend erforscht ist, ob und wie andere bedeutsame Kompetenzen und dazugehörige Selbstkonzepte durch die Bildungsinstitutionen, bspw. Durchsetzungsfähigkeit, Empathie, das Erkennen sozialer Ungerechtigkeiten oder politische Gestaltungsfähigkeit vergeschlechtlicht ausgebildet werden. Ein Wissen darüber wäre notwendig, um den Beitrag von Bildungsinstitutionen zu (vergeschlechtlichten) Ungleichheiten im späteren Lebensverlauf zu klären.
 - Jungen wie Mädchen erfahren in Kindertagesstätten und Schulen geschlechtsbezogene Zuschreibungen. So wird Jungen häufiger als Mädchen eine (Hoch-)Begabung zugesprochen (selbst wenn dies durch entsprechende Tests nicht bestätigt wird); Mädchen wird häufiger als Jungen die Bereitschaft zu Fleißarbeit zugesprochen. Dies führt teilweise zu mangelhaften Diagnosen von Förderbedarf, wenn bspw. von Jungen erwartet wird, dass sie „es schon schaffen“ werden (1.1.2., 1.2.2., 1.3.2.).
 - Jungen wie Mädchen bekommen Unterstützung und Anerkennung für Leistungen in unterschiedlichen Fach- und Fähigkeitsbereichen. Sie erfahren in unterschiedlicher Form und Menge psychische oder physische Gewalt. Von geschlechtsbezogenen Sanktionierungen und Gewalt besonders betroffen sind Jungen und Mädchen, die nicht gängigen Geschlechternormen entsprechen (1.3.2.).
 - Zu wenig erforscht ist, ob und auf welche Weise Jungen oder Mädchen oder Teilgruppen von ihnen systematisch von gegenwärtig verwendeten Unterrichtsmethoden benachteiligt wird.
- Auch die These einer **Feminisierung von Bildungsinstitutionen** ist angesichts des Wissens über die Geschlechterordnung und -kultur in Bildungsinstitutionen nicht haltbar:
- Zwar ist die Mehrzahl der in Bildungsinstitutionen pädagogisch tätigen Personen weiblich, und dieser Anteil hat in den vergangenen

Jahrzehnten zugenommen. Jedoch belegen Männer in Kindertagesstätten, Schulen und Hochschulen überproportional häufig Funktionsstellen mit Leitungs- und Entscheidungsbeugnissen. Hier sind weiterhin gesellschaftliche Tendenzen der Arbeitsverteilung wirksam, wonach Männern eher Entscheidungsmacht und Wissensvermittlung zugeschrieben, Frauen eher die Organisation des Alltags, sowie Erziehungs- und Pflegetätigkeiten zugeschrieben wird (1.1.3., 1.2.3., 1.3.3.).

- Ein Zusammenhang zwischen dem Anteil von (pädagogisch tätigen) Männern in Bildungsinstitutionen und Bildungs(miss)erfolgen von Jungen ist bislang nicht belegt. Teilweise finden sich Resultate, die den gegenwärtigen Thesen widersprechen: In einer britischen Studie zeigten von Frauen unterrichtete Kinder – Jungen und Mädchen – mehr Schulmotivation als von Männern unterrichtete Kinder, in einer österreichischen hatten Jungen schlechtere Noten, wenn sie männliche Klassenlehrer hatten (1.2.1. und 1.3.1.).

- In Schulbüchern wird (soweit dies überhaupt erforscht ist) Kindern und Jugendlichen eine vergeschlechtlichte Erwachsenenwelt vermittelt, in welcher Frauen seltener als Männer berufstätig sind (und wiederum seltener als dies der realen Erwerbsquote von Frauen zufolge sein müsste). Sie sind darüber hinaus seltener als Männer in Wettbewerbssituationen zu finden (1.3.2.).

- Mit der Kritik an einer vermeintlichen Feminisierung ist ein Verständnis von jungentypischem Verhalten verknüpft, welches unterdrückt werde. Diese Darstellung von Jungen bildet die Vielfalt von Junge-sein nicht ab und legt Jungen, Mädchen und Lehrkräfte eine Reproduktion

von traditionellen Geschlechterverständnissen und Zweigeschlechtlichkeit nahe, anstatt diese zu überwinden (2.2.).

Zum Verständnis der gegebenen geschlechtsbezogenen Problematiken in Bildungsprozessen haben sich die folgenden **Perspektiven** als produktiv erwiesen:

- Bildung ist ein vieldimensionaler Prozess der Aneignung von Fähigkeiten, Selbstverständlichkeiten und Haltungen, der sich nicht auf den Erwerb von Abschlüssen beschränkt. Gebildet werden auch das Selbstvertrauen, bestimmte Aufgaben lösen zu können, Interessen an bestimmten Themengebieten und Arbeitsfeldern, Ansprüche an sich und andere (und an Entgelt), Durchsetzungsvermögen, Konfliktstrategien etc. Nicht alle diese Aspekte sind für Forschung zugänglich, und nicht alle ihre Effekte können erforscht werden – insbesondere wenn sie erst nach vielen Jahren und weiteren Entwicklungen auftauchen. Daher kann Bildungsbenachteiligung nicht allein anhand von Bildungsabschlüssen festgestellt werden (2.).

- Es gibt nicht *die* Geschlechtergruppe, die allgemein im Bildungssystem benachteiligt wird. Es hängt zwar vom Geschlecht einer Person (d.h. ihrer körperlichen, gefühlten, zum Ausdruck gebrachten, von Anderen wahrgenommenen Geschlechtlichkeit) ab, welche Bildung einer Person zugänglich ist, welche sie erwerben und langfristig behalten kann und was sie ihr nützt. Aber hierbei greifen auch andere soziale Unterscheidungen, die stellenweise größere Unterschiede als die Geschlechterunterscheidung/-zugehörigkeit produzieren, insbesondere Ethnisierung bzw. Rassismus und soziale Lage.

● Jungen sind insofern benachteiligt, als dass bestimmte gesellschaftliche Männlichkeitskonstruktionen sie in Konflikt mit bestimmten Anforderungen von Bildungsinstitutionen bringen. Insbesondere eine Orientierung an der Idee männlicher Hegemonialität mit ihren Überlegenheitsansprüchen und Widerständigkeit gegen Anpassung, vermeintlich männlichen Begabungen und Ablehnung von Fleißarbeit, Selbstvertrauen und mangelnde Erkenntnis von Hilfebedürftigkeit scheint (einige) Jungen darin zu behindern, in Bildungsinstitutionen formale Abschlüsse zu erwerben. Auf der anderen Seite scheinen entsprechende Weiblichkeitskonstruktionen wie Akzeptanz von Untergeordnetheit und gegebenen Regeln, geringes Vertrauen in eigene Fähigkeiten oder die Möglichkeit diese zu erwerben, Internalisierung von Konflikten und damit geringe Sichtbarkeit eigener Schwierigkeiten (einige) Mädchen darin zu behindern, nicht nur formale Abschlüsse, sondern auch informelle Kompetenzen zu erwerben, die für das Erreichen beruflicher Erfolge notwendig sind (2.3.).

● Nicht eine Feminisierung von Bildung aufgrund des Einflusses von Frauen ist Auslöser für die gegebenen Probleme, sondern eine Veränderung der Bedeutung von Wissen und formalen Abschlüssen. Veränderungen von Arbeitsanforderungen und ein neuer Nationenwettbewerb lösen die Debatten über Probleme von Jungen und Schule aus. Diese sind teilweise jedoch eher eine Einübung in einen eingeschränkten Bildungsbegriff, der auf Verwertbarkeit fokussiert, als dass sie bestehende soziale Ungleichheiten adäquat erfassen (2.4.).

● Hinweise auf (unter anderem geschlechtsbezogene) soziale Ungleichheiten sind nicht durch eine Schuldzuweisung an einzelne Ak-

teurInnen wie z.B. Lehrerinnen oder Schulen oder durch die erneute Herausbildung von vermeintlich natürlichen Geschlechterdifferenzen lösbar, sondern durch breite gesellschaftliche Diskussionen über Gerechtigkeit, Partizipationsfähigkeit und Geschlechterdemokratie.

Angesichts dieser Positionen, die auf verschiedensten Ebenen durch weitere Forschung bestätigt und aufgefächert werden müssten, wären eine Reihe von Maßnahmen zur Bekämpfung von Bildungsmisserfolgen und -ungleichheiten notwendig, die sich unter anderem auf die Wirtschaftsweise und Produktionsverhältnisse, das (selektive) Bildungswesen und die Geschlechterverhältnisse beziehen, die gegenwärtig bestehen. Auch die konkrete pädagogische Arbeit muss umgestaltet werden, um Heranwachsende für ein selbstbestimmtes Leben in dieser Gesellschaft und deren Gestaltung zu befähigen. Die eingangs genannten Handbücher können hierfür Impulse geben, indem sie Ansätze für pädagogisches Handeln und strukturelle Reformen vorstellen, die zum Abbau von geschlechtsbezogenen Beschränkungen und Hierarchien dienen. Veränderungen pädagogischer Konzepte und schulischer Strukturen reichen jedoch nicht aus, um soziale Ungleichheit zu bekämpfen. Chancengleichheit kann zwar die ungerechte Verteilung von Positionen in der gegenwärtigen Gesellschaft überwinden – nicht aber den Umstand, dass diese Positionen hierarchisch angeordnet sind.

4. Literatur

- Aktionsrat Bildung (2009): Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem. Jahresgutachten 2009. Wiesbaden (VS Verlag).
- Andresen, Sabine (2008): Kinder und soziale Ungleichheit. Ergebnisse der Kindheitsforschung zu dem Zusammenhang von Klasse und Geschlecht. In Prengel, Annedore & Rendtorff, Barbara (Hg.): Kinder und ihr Geschlecht. 4. Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Opladen (Barbara Budrich), S. 35-48.
- Arnold, Karl-Heinz; Bos, Wilfried; Richert, Peggy & Stubbe, Tobias C. (2007): Schullaufbahnpräferenzen am Ende der vierten Klassenstufe. In Bos, Wilfried; Hornberg, Sabine; Arnold, Karl-Heinz; Faust, Gabriele; Fried, Lilian; Lankes, Eva-Maria; Schwippert, Kurt & Valtin, Renate (Hg.): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster (Waxmann), S. 271-297.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld (Wilhelm Bertelsmann Verlag).
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): Bildung in Deutschland 2010. Bielefeld (Wilhelm Bertelsmann Verlag).
- Baar, Robert (2010): Allein unter Frauen. Der berufliche Habitus männlicher Grundschullehrer. Wiesbaden (VS Verlag).
- Bacher, Johann; Beham, Martina & Lachmayr, Norbert (2008): Geschlechterunterschiede in der Bildungswahl. Wiesbaden (VS Verlag).
- Baethge, Martin; Solga, Heike & Wieck, Markus (2007): Berufsbildung im Umbruch. Signale eines überfälligen Aufbruchs. Berlin (Friedrich-Ebert-Stiftung).
- Beicht, Ursula & Ulrich, Joachim Gerd (2008): Welche Jugendlichen bleiben ohne Berufsausbildung? Analyse wichtiger Einflussfaktoren unter besonderer Berücksichtigung der Bildungsbiografie. BIBB Report. Forschungs- und Arbeitsergebnisse aus dem Bundesinstitut für Berufsbildung(6).
- Berliner Landesinstitut für Schule und Medien (Hrsg.) (2005): Lesbische und schwule Lebensweisen. Handreichung für den fächerverbindenden und fachübergreifenden Unterricht in der Sekundarstufe I und II der Berliner Schule, für die Fächer Biologie, Deutsch, Englisch, Ethik, Geschichte/Sozialkunde, Latein, Psychologie (Autor: Martin Haupt). Berlin (LISUM).
- BIBB (2010): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2010. Informationen und Analysen zur Entwicklung der beruflichen Bildung. Bonn (Bundesinstitut für Berufsbildung).
- Bischof-Köhler, Doris (2008): Geschlechtstypisches Verhalten von Jungen aus evolutionstheoretischer und entwicklungspsychologischer Perspektive. In Matzner, Michael & Tischner, Wolfgang (Hg.): Handbuch Jungenpädagogik. Weinheim (Beltz), S. 18-33.
- BMBF (2008): Grund- und Strukturdaten 2007/8. URL: <http://gus.his.de/> [Stand: 22.10.2010].
- BMBF (2010): Berufsbildungsbericht 2010. Bonn (Bundesministerium für Bildung und Forschung).
- Budde, Jürgen (2008): Bildungs(miss)erfolge von Jungen und Berufswahlverhalten bei Jungen/männlichen Jugendlichen. Berlin (Bundesministerium für Bildung und Forschung).
- Budde, Jürgen (2009a): Herstellung sozialer Positionierungen. Jungen zwischen Männlichkeit und Schule. In Pech, Detlef (Hg.): Jungen und Jungenarbeit - eine Bestandsaufnahme des Forschungs- und Diskussionsstandes. Baltmannsweiler (Schneider Verlag Hohengehren), S. 155-168.
- Budde, Jürgen (2009b): Perspektiven für Jungenforschung an Schulen. In Budde, Jürgen & Mammes, Ingelore (Hg.): Jungenforschung empirisch. Zwischen Schule, männlichem Habitus und Peerkultur. Wiesbaden (VS Verlag), S. 73-90.
- Budde, Jürgen (2010): Inszenierte Mitbestimmung?! Soziale und demokratische Kompetenzen im schulischen Alltag. Zeitschrift für Pädagogik 56(4), 384-401.
- Budde, Jürgen & Mammes, Ingelore (2009): Positionen und Perspektiven von Jungenforschung. In Budde, Jürgen & Mammes, Ingelore (Hg.): Jungenforschung empirisch. Zwischen Schule, männlichem Habitus und Peerkultur. Wiesbaden (VS Verlag), S. 15-24.
- Budde, Jürgen & Venth, Angelika (2010): Genderkompetenz für lebenslanges Lernen. Bildungsprozesse geschlechterorientiert gestalten. Bielefeld (Bertelsmann).

- Bundesjugendkuratorium (2009): Schlaue Mädchen - dumme Jungen? URL: http://www.bundesjugendkuratorium.de/pdf/2007-2009/bjk_2009_4_stellungnahme_gender.pdf (Stand: 25.10.2010).
- Burkhardt, Anke (2009): Schullaufbahn und Geschlecht: Beschäftigungssituation und Karriereverlauf an allgemeinbildenden Schulen. In Hummrich, Merle (Hg.): Benachteiligung im Bildungssystem. Frankfurt/Main (Peter Lang), S. 145-159.
- Busse, Susann (2009): Männlichkeit - ein Risikofaktor in der Schule? Die Rolle der Familie bei der Bearbeitung schulischer Benachteiligungsstrukturen. In Hummrich, Merle (Hg.): Benachteiligung im Bildungssystem. Frankfurt/Main (Peter Lang), S. 77-91.
- Carstensen, Claus H.; Prenzel, Manfred & Baumert, Jürgen (2008): Trendanalysen in PISA: Wie haben sich die Kompetenzen in Deutschland zwischen PISA 2000 und PISA 2006 entwickelt? In Prenzel, Manfred & Baumert, Jürgen (Hg.): Vertiefende Analysen zu PISA 2006. Sonderheft 10 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden (VS Verlag), S. 11-34.
- Carter, Linda K. & Margo, Robert A. (2007): Feminization of Teaching. In Bank, Barbara J. (Hg.): Gender and Education: An Encyclopedia. Westport (Praeger), S. 661-667.
- Connell, R. W. (2000): The Men and the Boys. Sydney (Allen and Unwin).
- Cornelißen, Waltraud; Stürzer, Monika; Roisch, Henrike & Hunze, Annette (2003): Dreißig Jahre Forschung zu Geschlechterverhältnissen in der Schule - Versuch einer Bilanz. In dies. (Hg.): Geschlechterverhältnisse in der Schule. Opladen (Leske + Budrich), S. 217-243.
- Cremers, Michael (2007): Neue Wege für Jungs?! Ein geschlechtsbezogener Blick auf die Situation von Jungen im Übergang Schule-Beruf. Bielefeld (Kompetenzzentrum Technik - Diversity - Chancengleichheit e.V.).
- Cremers, Michael; Krabel, Jens & Calmbach, Marc (2010): Männliche Fachkräfte in Kindertagesstätten. Eine Studie zur Situation von Männern in Kindertagesstätten und in der Ausbildung zum Erzieher. Berlin (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend).
- Dammasch, Frank (2008): Die Krise der Jungen. Statistische, sozialpsychologische und psychoanalytische Aspekte, in: Frank Dammasch (Hg.): Jungen in der Krise. Das schwache Geschlecht? Psychoanalytische Überlegungen, Frankfurt/Main, S. 9-28.
- Desmarchelier, Carmel (2000): Teachers' Understanding of Homosexuality and Body Image: Habitus Issues. Journal of Men's Studies 8(2), S. 237.
- DGB (2009): Ausbildungsreport 2009. Berlin (DGB Bundesvorstand).
- Dresel, Markus; Steuer, Gabriele & Berner, Valérie-D. (2010): Zum Zusammenhang von Geschlecht, kultureller Herkunft und sozialer Herkunft mit Lernen und Leistung im Kontext von Schule und Unterricht. In Hagedorn, Jörg; Schurt, Verena; Steber, Corinna & Waburg, Wiebke (Hg.): Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Wiesbaden (VS Verlag).
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2009): „Jungenverhalten“ als interaktive Herstellungspraxis. In Budde, Jürgen & Mammes, Ingelore (Hg.): Jungenforschung empirisch. Zwischen Schule, männlichem Habitus und Peerkultur. Wiesbaden (VS Verlag), S. 91-101.
- Faulstich-Wieland, Hannelore; Weber, Martina & Willems, Katharina (Hg.) (2004): Doing Gender im heutigen Schulalltag. Weinheim (Juventa).
- Finsterwald, Monika (2008): Geschlechterrollenstereotype in Schulbüchern. In Hempel, Marlies (Hg.): Fachdidaktik und Geschlecht. Vechta (Institut für Didaktik der Naturwissenschaften, der Mathematik und des Sachunterrichts), S. 29-39.
- Forster, Edgar (2007): Feminisierung und Geschlechterdifferenz. In Borst, Eva & Casale, Rita (Hg.): Ökonomien der Geschlechter. 3. Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Opladen (Barbara Budrich), S. 61-75.

- Forster, Edgar (2009): Boy turn, Geschlechterpolitik und neue Ungleichheitsstrukturen. Vortrag auf der Tagung: Junge, welche Rolle spielst Du? Männlichkeitsbilder im Wandel, 16.06.2009, Friedrich-Ebert-Stiftung Berlin.
URL: <http://www.neue-wege-fuer-jungs.de/content/download/5792/44062/file>.
- Francis, Becky & Skelton, Christine (2005): *Reassessing Gender and Achievement. Questioning contemporary key debates*. London (Routledge).
- Garbe, Christine (2007): „Echte Kerle lesen doch?“ Konzepte einer geschlechterdifferenzierenden Leseförderung aus den angelsächsischen Ländern. In Brittnacher, Hans Richard; Harder, Matthias; Hille, Almut & Kocher, Ursula (Hg.): *Horizonte verschmelzen. Zur Hermeneutik der Vermittlung. Hartmut Eggert zum 70. Geburtstag*. Würzburg (Königshausen & Neumann), S. 21-34.
- Gildemeister, Regine & Robert, Günther (2008): *Geschlechterdifferenzierungen in lebenszeitlicher Perspektive. Interaktion - Institution - Biografie*. Wiesbaden (VS Verlag).
- Großkurth, Heike & Reißig, Birgit (2009): *Geschlechterdimensionen im Übergang von der Schule in den Beruf*. In Budde, Jürgen & Mammes, Ingelore (Hg.): *Jungenforschung empirisch. Zwischen Schule, männlichem Habitus und Peerkultur*. Wiesbaden (VS Verlag), S. 115-128.
- Gütting, Damaris (2004): *Soziale Konstruktion von Geschlecht im Unterricht. Ethnographische Analysen alltäglicher Inszenierungspraktiken*. Bad Heilbronn (Julius Klinkhardt).
- Hark, Sabine (1999): *Deviante Subjekte. Normalisierung und Subjektformierung*. In Sohn, Werner & Mertens, Herbert (Hg.): *Normalität und Abweichung. Studien zur Theorie und Geschichte der Normalisierungsgesellschaft*. Opladen (Westdeutscher Verlag), S. 65-84.
- Hark, Sabine (2002): *Junge Lesben und Schwule: Zwischen Heteronormativität und posttraditionaler Vergesellschaftung*. Diskurs(1), S. 50-58.
- Hartmann, Jutta (2002): *vielfältige Lebensweisen. Dynamisierungen in der Triade Geschlecht - Sexualität - Lebensform. Kritisch-dekonstruktive Perspektiven für die Pädagogik*. Opladen (Leske + Budrich).
- Heinzel, Friederike; Henze, Rabea & Klomfaß, Sabine (2007): *Eine Schule für Mädchen und Jungen. Praxishilfe mit Unterrichtsentwürfen für eine geschlechtergerechte Bildung*. Frankfurt/Main (GEW).
- Helbig, Marcel (2010): *Sind Lehrerinnen für den geringeren Schulerfolg von Jungen verantwortlich?* Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 62, S. 93-111.
- Hoffmann, Ilka (2006): *„Gute“ Jungs kommen an die Macht, „böse“ in die Sonderschule*. Saarbrücken (Conte).
- Hornberg, Sabine; Valtin, Renate; Potthoff, Britta; Schwippert, Knut & Schulz-Zander, Renate (2007): *Lesekompetenzen von Mädchen und Jungen im internationalen Vergleich*. In Bos, Wilfried; Hornberg, Sabine; Arnold, Karl-Heinz; Faust, Gabriele; Fried, Lilian; Lankes, Eva-Maria; Schwippert, Kurt & Valtin, Renate (Hg.): *IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster (Waxmann), S. 195-223.
- Hörnlein, Miriam & Gibson, Anja (2009): *Möglichkeiten und Barrieren der Vereinbarkeit von Lehrberuf und Familie am Beispiel von Hauptschullehrerinnen und Hauptschullehrern*. In Hummrich, Merle (Hg.): *Benachteiligung im Bildungssystem*. Frankfurt/Main (Peter Lang), S. 161-181.
- Hunze, Annette (2003): *Geschlechtertypisierung in Schulbüchern*. In Stürzer, Monika; Roisch, Henrike; Hunze, Annette & Cornelißen, Waltraud (Hg.): *Geschlechterverhältnisse in der Schule*. Opladen (Leske + Budrich), S. 53-81.
- Jahnke, Thomas & Meyerhöfer, Wolfram (2007): *PISA & Co. Kritik eines Programms*. Hildesheim (Franzbecker).
- Jantz, Olaf & Brandes, Susanne (2006): *Geschlechtsbezogene Pädagogik an Grundschulen. Basiswissen und Modelle zur Förderung sozialer Kompetenzen bei Jungen und Mädchen*. Wiesbaden (VS Verlag).
- Kaindl, Christina (2006): *Lernverhältnisse im Neoliberalismus. Teil II: Überlegungen zu einer Kritischen Psychologie des Lernens*. Forum Kritische Psychologie 49, S. 80-105.
- Kaiser, Astrid (2004): *Gender in der Primarstufe des Schulwesens*. In Glaser, Edith; Klika, Dorle & Prengel, Annedore (Hg.): *Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft*. Bad Heilbronn (Julius Klinkhardt), S. 372-388.

- Kaiser, Astrid (2008): Konzepte und Ansätze für Mädchengerechten naturwissenschaftlichen Sachunterricht. In Hempel, Marlies (Hg.): Fachdidaktik und Geschlecht. Vechta (Institut für Didaktik der Naturwissenschaften, der Mathematik und des Sachunterrichts), S. 69-97.
- Kampshoff, Marita (2007): Geschlechterdifferenz und Schulleistung. Deutsche und englische Studien im Vergleich. Wiesbaden (VS Verlag).
- Kenway, Jane (1996): Reasserting Masculinity in Australian Schools. *Women's Studies International Forum* 19(4), 447-466.
- Klein, Joseph (2004): Who is most responsible for gender differences in scholastic achievements: pupils or teachers? *Educational Research* 46(2), S. 183-193.
- Klein, Markus (2009): Soziale Disparitäten in der Sekundarstufe und ihre langfristige Entwicklung. In Baumert, Jürgen; Maaz, Kai & Trautwein, Ulrich (Hg.): *Bildungsentscheidungen. Sonderheft 12 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden (VS Verlag), S. 47-73.
- Kliewer, Annette / Schilcher, Anita (Hg.) (2004): *Neue Leser braucht das Land! Zum geschlechterdifferenzierenden Unterricht mit Kinder- und Jugendliteratur*, Hohengehren.
- Köller, Olaf; Knigge, Michel & Tesch, Bernd (2010): *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich*. Münster (Waxmann).
- Krabel, Jens & Cremers, Michael (2008): *Gender Loops. Praxisbuch für eine geschlechterbewusste und -gerechte Kindertageseinrichtung*. URL: <http://www.genderloops.eu/de/praxisbuch.php> [Stand: 25.10.2010].
- Kuhn, Hans Peter (2008): Geschlechterverhältnisse in der Schule: Sind die Jungen jetzt benachteiligt? Eine Sichtung empirischer Studien. In Prengel, Annedore & Rendtorff, Barbara (Hg.): *Kinder und ihr Geschlecht. 4. Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft*. Opladen (Barbara Budrich), S. 49-71.
- Langer, Roman (2008): Warum haben die PISA gemacht? Ein Bericht über einen emergenten Effekt internationaler politischer Auseinandersetzungen. In ders. (Hg.): 'Warum tun die das? Governanceanalysen zum Steuerungs-handeln in der Schulentwicklung'. Wiesbaden (VS Verlag), S. 49-72.
- Lehmann, Rainer H.; Peek, Rainer; Gänsfuß, Rüdiger & Husfeldt, Vera (2000): LAU 9. Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung - Klassenstufe 9. URL: <http://www.hamburger-bildungserver.de/schulentwicklung/lau/lau9.pdf>
- Liesner, Andrea (2009): Von Pisa nach Bologna: Schöne Landschaften, düstere Aussichten? In Bernhard, Armin; Dust, Martin; Kluge, Sven; Lohmann, Ingrid; Merkens, Andreas; Mierendorff, Johanna; Steffens, Gerd & Weiß, Edgar (Hg.): *Jahrbuch für Pädagogik 2009. Entdemokratisierung und Gegenauflärung*. Frankfurt/Main (Peter Lang), S. 93-103.
- Löwe, Hans (1963): Probleme des Leistungsversagens in der Schule. Eine pädagogisch-psychologische Untersuchung zur Frage des Leistungsversagens einzelner Schüler der 1. bis 8. Klassen der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschulen im Stadtkreis Leipzig. Berlin (Volk und Wissen).
- Martino, Wayne & Rezaei-Rashti, Goli (2009): Relationships between Boys, Teachers and Education. In Budde, Jürgen & Mammes, Ingelore (Hg.): *Jungenforschung empirisch. Zwischen Schule, männlichem Habitus und Peerkultur*. Wiesbaden (VS Verlag), S. 191-204.
- Martschukat, Jürgen & Stieglitz, Olaf (2008): *Geschichte der Männlichkeiten*. Frankfurt/Main (Campus).
- Matzner, Michael & Tischner, Wolfgang (2008): Auf dem Weg zu einer Jungenpädagogik. In Matzner, Michael & Tischner, Wolfgang (Hg.): *Handbuch Jungenpädagogik*. Weinheim (Beltz), S. 381-409.
- Mayr, Toni & Ulich, Michaela (2003): Die Engagiertheit von Kindern: Zur systematischen Reflexion von Bildungsprozessen in Kindertageseinrichtungen. In Fthenakis, Wassilios E. (Hg.): *Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können*. Freiburg i. Br. (Herder), S. 169-189.
- Mehlmann, Sabine. (2009). Von Alphamädchen und Schulversagern - geschlechterpolitische Implikationen der Debatte über die 'Feminisierung der Bildung'. Vortrag beim Frauenkulturzentrum Gießen.
- Motakef, Mona (2009): Schlechte Noten - weniger Teilhabe? Bildungsbenachteiligungen von Jungen aus einer menschenrechtsbasierten Perspektive. In Pech, Detlef (Hg.): *Jungen und Jungenarbeit - eine Bestandsaufnahme des Forschungs- und Diskussionsstandes*. Baltmannsweiler (Schneider Verlag Hohengehren), S. 189-203.

- Mücke, Stephan & Schröder-Lenzen, Agi (2008): Zur Parallelität der Schulleistungsentwicklung von Jungen und Mädchen im Verlauf der Grundschule. In Prengel, Annedore & Rendtorff, Barbara (Hg.): Kinder und ihr Geschlecht. 4. Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Opladen (Barbara Budrich), S. 135-146.
- Neutzling, Rainer (2005): Besser arm dran als Arm ab. In Rose, Lotte & Schmauch, Ulrike (Hg.): Jungen - die neuen Verlierer? Auf den Spuren eines öffentlichen Stimmungswandels. Königstein/Taunus (Ulrike Helmer Verlag), S. 55-77.
- Nielsen, Harriet Bjerrum (2009): New boys? A Nordic Perspective. In Budde, Jürgen & Mammes, Ingelore (Hg.): Jungenforschung empirisch. Zwischen Schule, männlichem Habitus und Peerkultur. Wiesbaden (VS Verlag), S. 205-218.
- Nolda, Sigrid (2007): Kein Abschied von der „Wissensgesellschaft“. Sammelrezension. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft S. 285-288.
- Paseka, Angelika & Wroblewski, Angela (2010): Schule als „gendered organisation“. Oder: Über die Notwendigkeit mehrdimensional zu denken. Erziehung & Unterricht (5+6).
- Pimminger, Irene (2010): Junge Frauen und Männer im Übergang von der Schule in den Beruf. Berlin (Agentur für Gleichstellung im ESF).
- Pfeiffer, Christian; Mößler, Thomas; Rehbein, Florian & Kleinmann, Matthias (2005): Medienkonsum, Schulleistung und Jugendgewalt. Vortragsmanuskript. URL: http://www.zinzendorfschulen.de/downloads/cms_aktuelles/medienschulevortrag.pdf
- Plath, Monika & Richter, Karin (2004): Lesen im Grundschulalter unter geschlechtsspezifischen Aspekten. Siegener Periodicum zur Internationalen Empirischen Literaturwissenschaft 23(1), S. 80-93.
- Plath, Monika & Richter, Karin (Hg.) (2010): Literatur für Jungen - Literatur für Mädchen. Wege zur Lesemotivation in der Schule. Hohengehren (Schneider).
- Prengel, Annedore (2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik (3. Auflage). Wiesbaden (VS Verlag).
- Prengel, Annedore & Rendtorff, Barbara (2008): Zur Einführung. Kinder und ihr Geschlecht - Vielschichte Prozesse und punktuelle Ergebnisse. In Dies. (Hg.): Kinder und ihr Geschlecht. 4. Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Opladen (Barbara Budrich), S. 11-23.
- Rabe-Kleberg, Ursula (2003): Gender Mainstreaming und Kindergarten. Weinheim (Beltz).
- Rabe-Kleberg, Ursula (2005): Feminisierung der Erziehung von Kindern. Chancen oder Gefahren für die Bildungsprozesse von Mädchen und Jungen? In Pasternack, Peer; Schildberg, Arne; Rabe-Kleberg, Ursula; Bock-Famulla, Kathrin & Larrá, Franziska (Hg.): Entwicklungspotenziale institutioneller Angebote im Elementarbereich (Materialien zum Zwölften Kinder- und Jugendbericht, Bd. 2). München (Verlag Deutsches Jugendinstitut), S. 135-171.
- Rodax, Klaus & Hurrelmann, Klaus (1986): Die Bildungsbeteiligung der Mädchen und Frauen - ein Indikator für wachsende Chancengleichheit? Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 6(1), 138-146.
- Roeder, Peter M. & Gruehn, Sabine (1997): Geschlecht und Kurswahlverhalten. Zeitschrift für Pädagogik 43(6), 877-894.
- Rohrman, Tim (2008a): Zwei Welten? Geschlechtertrennung in der Kindheit. Forschung und Praxis im Dialog. Opladen (Budrich UniPress).
- Rohrman, Tim (2008b): Jungen in der Grundschule. In Matzner, Michael & Tischner, Wolfgang (Hg.): Handbuch Jungenpädagogik. Weinheim (Beltz), S. 109-121.
- Rohrman, Tim (2009a): Jungen in Kindertageseinrichtungen. In Pech, Detlef (Hg.): Jungen und Jungenarbeit - eine Bestandsaufnahme des Forschungs- und Diskussionsstandes. Baltmannsweiler (Schneider Verlag Hohengehren), S. 51-69.
- Rohrman, Tim (2009b): Gender in Kindertageseinrichtungen. Ein Überblick über den Forschungsstand. München (Deutsches Jugendinstitut).

- Roisch, Henrike (2003a): Die horizontale und vertikale Geschlechterverteilung in der Schule. In Stürzer, Monika; Roisch, Henrike; Hunze, Annette & Cornelißen, Waltraud (Hg.): Geschlechterverhältnisse in der Schule. Opladen (Leske + Budrich), S. 21-52.
- Roisch, Henrike (2003b): Geschlechtsspezifische Interessengebiete und Interessenpräferenzen. In Stürzer, Monika; Roisch, Henrike; Hunze, Annette & Cornelißen, Waltraud (Hg.): Geschlechterverhältnisse in der Schule. Opladen (Leske + Budrich), S. 123-150.
- Rose, Lotte (2005): Starke Mädchen - arme Jungen: Reden und was sie auslösen. In Rose, Lotte & Schmauch, Ulrike (Hg.): Jungen - die neuen Verlierer? Auf den Spuren eines öffentlichen Stimmungswandels. Königstein/Taunus (Ulrike Helmer Verlag), S. 11-25.
- Scheuring, Andrea & Burkhardt, Anke (2006): Schullaufbahn und Geschlecht. Beschäftigungssituation und Karriereverlauf an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland aus gleichstellungspolitischer Sicht. Wittenberg (Institut für Hochschulforschung).
- Schilcher, Anita & Hallitzky, Maria (2004): Was wollen die Mädchen, was wollen die Jungs - und was wollen wir? - Zu Inhalt und Methodik eines geschlechterdifferenzierenden Literaturunterrichts, in: Annette Kliewer / Anita Schilcher (Hg.): Neue Leser braucht das Land! Zum geschlechterdifferenzierenden Unterricht mit Kinder- und Jugendliteratur, Hohengehren, S. 113-136.
- Schmauch, Ulrike (1993): Kindheit und Geschlecht: Anatomie und Schicksal. Zur Psychoanalyse der frühen Geschlechtersozialisation. Basel (Stroemfeld/Nexus).
- Schmauch, Ulrike (2005): Was geschieht mit kleinen Jungen? Ein persönlicher Blick auf die Entwicklung des Jungenthemas von den 70er Jahren bis heute. In Rose, Lotte & Schmauch, Ulrike (Hg.): Jungen - die neuen Verlierer? Auf den Spuren eines öffentlichen Stimmungswandels. Königstein/Taunus (Ulrike Helmer Verlag), S. 26-41.
- Schmidberger, Gustav (1931): Über Schulfleiß und Schulaufmerksamkeit bei Knaben und bei Mädchen. Zeitschrift für pädagogische Psychologie und Jugendkunde 32(6), S. 392-397.
- Schmitz, Sigrid (2006): Jägerinnen und Sammler. Evolutionsgeschichten zur Menschwerdung. In Ebeling, Smilla & Schmitz, Sigrid (Hg.): Geschlechterforschung und Naturwissenschaften. Einführung in ein komplexes Wechselspiel. Wiesbaden (VS Verlag), S. 189-210.
- Schultheis, Klaudia (2008): Jungenforschung. Aktuelle Ergebnisse, Desiderate, Probleme. In Matzner, Michael & Tischner, Wolfgang (Hg.): Handbuch Jungenpädagogik. Weinheim (Beltz), S. 366-380.
- Seemann, Malwine (2009). Geschlechtergerechtigkeit in der Schule. Eine Studie zum Gender Mainstreaming in Schweden. Bielefeld (transcript).
- Silkenbeumer, Mirja & Vazquez Perez, Raquel (2010): Gewalt und Geschlecht in der Schule. Analysen, Positionen, Praxishilfen. Frankfurt/Main (GEW).
- Skelton, Christine (2002): The 'feminisation of schooling or 're-masculinising' primary education? International Studies in Sociology of Education 12(1), S. 77-96.
- Stamm, Margrit (2008): Underachievement von Jungen: Perspektiven eines internationalen Diskurses. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 11(1), S. 106-124.
- Stamm, Margrit (2009): Underachievement von Jungen in der Schule. In Budde, Jürgen & Mammes, Ingelore (Hg.): Jungenforschung empirisch. Zwischen Schule, männlichem Habitus und Peerkultur. Wiesbaden (VS Verlag), S. 131-148.
- Statistisches Bundesamt (2009): Bildung und Kultur. Berufliche Bildung 2008. Wiesbaden (Statistisches Bundesamt).
- Statistisches Bundesamt (2010a): Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe. Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2009. Wiesbaden (Statistisches Bundesamt).
- Statistisches Bundesamt (2010b): Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2008/09. Wiesbaden (Statistisches Bundesamt).
- Statistisches Bundesamt (2010c): Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen Wintersemester 2009/2010. Vorbericht. Wiesbaden (Statistisches Bundesamt).

- Statistisches Bundesamt (2010d): Bildung und Kultur. Nichtmonetäre hochschulstatistische Kennzahlen. Wiesbaden (Statistisches Bundesamt).
- Strobel-Eisele, Gabriele & Noack, Marleen (2006): Jungen und Regeln - Anomie als jungenspezifische Thematik in der Geschlechterdiskussion. In Schultheis, Klaudia; Strobel-Eisele, Gabriele & Fuhr, Thomas (Hg.): Kinder: Geschlecht männlich. Pädagogische Jungenforschung. Stuttgart (Kohlhammer), S. 99-128.
- Strüber, Daniel (2008): Geschlechtsunterschiede im Verhalten und ihre hirnbioologischen Grundlagen. In Matzner, Michael & Tischner, Wolfgang (Hg.): Handbuch Jungenpädagogik. Weinheim (Beltz), S. 34-48.
- Stürzer, Monika (2003a): Geschlechtsspezifische Schulleistungen. In Stürzer, Monika; Roisch, Henrike; Hunze, Annette & Cornelißen, Waltraud (Hg.): Geschlechterverhältnisse in der Schule. Opladen (Leske + Budrich), S. 83-121.
- Stürzer, Monika (2003b): Unterrichtsformen und die Interaktion der Geschlechter in der Schule. In Stürzer, Monika; Roisch, Henrike; Hunze, Annette & Cornelißen, Waltraud (Hg.): Geschlechterverhältnisse in der Schule. Opladen (Leske + Budrich), S. 151-170.
- Tiedemann, Joachim (1978): Leistungsversagen in der Schule. München (Reinhardt).
- Tiedemann, Joachim & Faber, Günter (1994): Mädchen und Grundschulmathematik. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 26(2), S. 101-111.
- Timmermanns, Stefan (2003): Keine Angst, die beißen nicht! Evaluation schwul.-lesbischer Aufklärungsprojekte in Schulen. Aachen (Jugendnetzwerk Lambda NRW e.V.).
- Valtin, Renate; Bos, Wilfried; Buddeberg, Irmela; Goy, Martin & Potthoff, Britta (2008): Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern am Ende der vierten Jahrgangsstufe im nationalen und internationalen Vergleich. In Bos, Wilfried; Hornberg, Sabine; Arnold, Karl-Heinz; Faust, Gabriele; Fried, Lilian; Lankes, Eva-Maria; Schwippert, Knut & Valtin, Renate (Hg.): IGLU-E 2006. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster (Waxmann), S. 51-101.
- Valtin, Renate; Wagner, Christine & Schwippert, Knut (2005): Schülerinnen und Schüler am Ende der vierten Klasse - schulische Leistungen, lernbezogene Einstellungen und außerschulische Lernbedingungen. In Bos, Wilfried; Lankes, Eva-Maria; Prenzel, Manfred; Schwippert, Knut; Valtin, Renate & Walther, Gerd (Hg.): IGLU. Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien. Münster (Waxmann), S. 187-238.
- Voigt-Kehlenbeck, Corinna (2009): Gender Crossing - Nachdenken über die Implikationen der gleich- bzw. gegengeschlechtlichen Beziehung. In Pech, Detlef (Hg.): Jungen und Jungenarbeit - eine Bestandsaufnahme des Forschungs- und Diskussionsstandes. Baltmannsweiler (Schneider Verlag Hohengehren), S. 119-139.
- Wagenknecht, Peter (2004): Heteronormativität. In Haug, Wolfgang Fritz (Hg.): Historisch-kritisches Wörterbuch des Marxismus. Hamburg (Argument), S. 627 - 652.
- Weaver-Hightower, Marcus B. (2003): The „boy turn“ in research on gender and education. Review of Educational Research 73(4), S. 471-498.
- Weber, Martina (2003): Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede. Opladen (Leske + Budrich).
- Weber, Martina (2008): Intersektionalität sozialer Unterscheidungen im Schulalltag. In Seemann, Malwine (Hg.): Ethnische Diversitäten, Gender und Schule. Oldenburg (BIS).
- Weber, Martina (2009): Mädchenerziehung zwischen Parteilichkeit und Paternalismus. In Hummrich, Merle (Hg.): Benachteiligung im Bildungssystem. Frankfurt/Main (Peter Lang), S. 39-55.
- Weigelt, Linda (2010): Berührungen und Schule - Deutungsmuster von Lehrkräften. Eine Studie zum Sportunterricht. Wiesbaden (VS Verlag).
- Zöller, Isabelle (2009): Underachievement. Konstrukt eines Defizits oder defizitäres Konstrukt? Frankfurt/Main (Peter Lang).

Ihr Kontakt zur GEW

Unsere Adressen

GEW Baden-Württemberg

Silcherstraße 7
70176 Stuttgart
Telefon: 0711/21030-0
Telefax: 0711/21030-45
E-Mail: info@gew-bw.de
www.gew-bw.de

GEW Bayern

Schwanthalerstraße 64
80336 München
Telefon: 089/544081-0
Telefax: 089/53894-87
E-Mail: info@gew-bayern.de
www.gew-bayern.de

GEW Berlin

Ahornstraße 5
10787 Berlin
Telefon: 030/219993-0
Telefax: 030/219993-50
E-Mail: info@gew-berlin.de
www.gew-berlin.de

GEW Brandenburg

Alleestraße 6a
14469 Potsdam
Telefon: 0331/27184-0
Telefax: 0331/27184-30
E-Mail: info@gew-brandenburg.de
www.gew-brandenburg.de

GEW Bremen

Bahnhofplatz 22-28
28195 Bremen
Telefon: 0421/33764-0
Telefax: 0421/33764-30
E-Mail: info@gew-hb.de
www.gew-bremen.de

GEW Hamburg

Rothenbaumchaussee 15
20148 Hamburg
Telefon: 040/414633-0
Telefax: 040/440877
E-Mail: info@gew-hamburg.de
www.gew-hamburg.de

GEW Hessen

Zimmerweg 12
60325 Frankfurt am Main
Telefon: 069/971293-0
Telefax: 069/971293-93
E-Mail: info@gew-hessen.de
www.gew-hessen.de

GEW Mecklenburg- Vorpommern

Lübecker Straße 265a
19059 Schwerin
Telefon: 0385/48527-0
Telefax: 0385/48527-24
E-Mail: landesverband@gew-mv.de
www.gew-mv.de

GEW Niedersachsen

Berliner Allee 16
30175 Hannover
Telefon: 0511/33804-0
Telefax: 0511/33804-46
E-Mail: email@gew-nds.de
www.gew-nds.de

GEW Nordrhein-Westfalen

Nünningstraße 11
45141 Essen
Telefon: 0201/29403-01
Telefax: 0201/29403-51
E-Mail: info@gew-nrw.de
www.gew-nrw.de

GEW Rheinland-Pfalz

Neubrunnenstraße 8
55116 Mainz
Telefon: 06131/28988-0
Telefax: 06131/28988-80
E-Mail: gew@gew-rlp.de
www.gew-rlp.de

GEW Saarland

Mainzer Straße 84
66121 Saarbrücken
Telefon: 0681/66830-0
Telefax: 0681/66830-17
E-Mail: info@gew-saarland.de
www.gew-saarland.de

GEW Sachsen

Nonnenstraße 58
04229 Leipzig
Telefon: 0341/4947404
Telefax: 0341/4947406
E-Mail: gew-sachsen@t-online.de
www.gew-sachsen.de

GEW Sachsen-Anhalt

Markgrafenstraße 6
39114 Magdeburg
Telefon: 0391/73554-0
Telefax: 0391/73134-05
E-Mail: info@gew-lsa.de
www.gew-lsa.de

GEW Schleswig-Holstein

Legienstraße 22-24
24103 Kiel
Telefon: 0431/5195-1550
Telefax: 0431/5195-1555
E-Mail: info@gew-sh.de
www.gew-sh.de

GEW Thüringen

Heinrich-Mann-Straße 22
99096 Erfurt
Telefon: 0361/59095-0
Telefax: 0361/59095-60
E-Mail: info@gew-thueringen.de
www.gew-thueringen.de

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Hauptvorstand

Reifenberger Straße 21
60489 Frankfurt am Main
Telefon: 069/78973-0
Telefax: 069/78973-201
E-Mail: info@gew.de
www.gew.de

GEW-Hauptvorstand Parlamentarisches Verbindungs- büro Berlin

Wallstraße 65, 10179 Berlin
Telefon: 030/235014-0
Telefax: 030/235014-10
E-Mail: parlamentsbuero@gew.de

Antrag auf Mitgliedschaft

(Bitte in Druckschrift ausfüllen)

Online Mitglied werden unter
www.gew.de/Mitgliedsantrag.html

Persönliches

Frau/Herr

Nachname (Titel)

Vorname

Straße, Nr.

Postleitzahl, Ort

Telefon

E-Mail

Geburtsdatum

Nationalität

gewünschtes Eintrittsdatum

bisher gewerkschaftlich organisiert bei von/bis (Monat/Jahr)

Name/Ort der Bank

Kontonummer

BLZ

Berufliches

Berufsbezeichnung für Studierende: Berufsziel

Fachgruppe

Diensteintritt / Berufsanfang

Tarif- / Besoldungsgebiet

Tarif- / Besoldungsgruppe Stufe seit

Bruttoeinkommen Euro monatlich (falls nicht öffentlicher Dienst)

Betrieb / Dienststelle / Schule

Träger des Betriebs / der Dienststelle / der Schule

Straße, Nr. des Betriebs / der Dienststelle / der Schule

Postleitzahl, Ort des Betriebs / der Dienststelle / der Schule

Ihr Mitgliedsbeitrag:

- BeamtInnen zahlen 0,75 Prozent der Besoldungsgruppe und -stufe, nach der sie besoldet werden.
- Angestellte zahlen 0,7 Prozent der Entgeltgruppe und -stufe, nach der vergütet wird.
- Der Mindestbeitrag beträgt immer 0,6 Prozent der untersten Stufe der Entgeltgruppe I des TVöD.
- Arbeitslose zahlen ein Drittel des Mindestbeitrages.
- Studierende zahlen einen Festbetrag von 2,50 Euro.
- Mitglieder im Referendariat oder Praktikum zahlen einen Festbetrag von 4 Euro.
- Mitglieder im Ruhestand zahlen 0,66 Prozent ihrer Ruhestandsbezüge.

Weitere Informationen sind der Beitragsordnung zu entnehmen.
Jedes Mitglied der GEW ist verpflichtet, den satzungsgemäßen Beitrag zu entrichten. Der Austritt ist mit einer Frist von drei Monaten schriftlich dem Landesverband zu erklären und nur zum Ende eines Kalendervierteljahres möglich. Mit meiner Unterschrift auf diesem Antrag ermächtige ich die GEW zugleich widerruflich, den von mir zu leistenden Mitgliedsbeitrag vierteljährlich von meinem Konto abzubuchen.

Beschäftigungsverhältnis:

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Honorarkraft | <input type="checkbox"/> befristet bis _____ |
| <input type="checkbox"/> angestellt | <input type="checkbox"/> teilzeitbeschäftigt mit ____ Std. / Woche |
| <input type="checkbox"/> beamtet | <input type="checkbox"/> teilzeitbeschäftigt mit ____ Prozent |
| <input type="checkbox"/> beurlaubt ohne Bezüge | <input type="checkbox"/> Referendariat / Berufspraktikum |
| <input type="checkbox"/> in Rente / pensioniert | <input type="checkbox"/> in Elternzeit |
| <input type="checkbox"/> Altersteilzeit | <input type="checkbox"/> arbeitslos |
| <input type="checkbox"/> im Studium | <input type="checkbox"/> Sonstiges _____ |

Ort, Datum

Unterschrift

wird von der GEW ausgefüllt

GEW-KVI-OV

Dienststelle

Fachgruppe

Kassierestelle

Tarifbereich

Beschäftigungsverhältnis

Mitgliedsbeitrag Euro

Startmonat

Bitte senden Sie den ausgefüllten Antrag an den für Sie zuständigen Landesverband der GEW bzw. an den Hauptvorstand.

Die uns von Ihnen angegebenen personenbezogenen Daten sind nur zur Erfüllung unserer satzungsgemäßen Aufgaben auf Datenträgern gespeichert und entsprechend den Bestimmungen des Bundesdatenschutzgesetzes geschützt.

Vielen Dank!
Ihre GEW

Fachgruppe

Nach § 11 der GEW-Satzung bestehen folgende Fachgruppen:

- Erwachsenenbildung
- Gesamtschulen
- Gewerbliche Schulen
- Grundschulen
- Gymnasien
- Hauptschulen
- Hochschule und Forschung
- Kaufmännische Schulen
- Realschulen
- Schulaufsicht und Schulverwaltung
- Sonderpädagogische Berufe
- Sozialpädagogische Berufe

Bitte ordnen Sie sich einer dieser Fachgruppen zu.

Betrieb/Dienststelle

Hierunter versteht die GEW den jeweiligen Arbeitsplatz des Mitglieds.

Im Hochschulbereich bitte den Namen der Hochschule/der Forschungseinrichtung und die Bezeichnung des Fachbereichs/Fachs angeben.

Berufsbezeichnung

Geben Sie hier bitte Ihren Beruf oder Ihre Tätigkeit an, eingetragen werden sollen auch Arbeitslosigkeit oder Ruhestand.

Tarifgruppe/Besoldungsgruppe

Die Angaben Ihrer Vergütungs- oder Besoldungsgruppe ermöglicht die korrekte Berechnung des satzungsgemäßen Beitrags. Sollten Sie keine Besoldung oder keine Vergütung nach TVöD/TV-L oder BAT erhalten, bitten wir Sie um die Angabe Ihres Bruttoeinkommens.

