

# ***Benachteiligte Jungen – übermächtige Frauen?***

***Forderungen, Positionen und Erläuterungen der GEW  
zur Debatte über die Bildungssituation von Jungen  
und Mädchen und die Geschlechterverhältnisse in  
Bildungsinstitutionen***

***Der Hauptvorstand der GEW hat die Forderungen  
in seiner Sitzung am 4./5. März 2011 in Göttingen  
beschlossen und die Positionen und Erläuterungen  
dazu zur Kenntnis genommen.***

<b>I. Forderungen der GEW anlässlich der Jungenbenachteiligungs- und Feminisierungsdebatte: Für ein gerechtes Bildungswesen und eine geschlechterdemokratische Gesellschaft.....</b>	<b>1</b>
<b>II. Positionen und Erläuterungen.....</b>	<b>6</b>
1. <i>Einführung in bisherige gewerkschaftliche Positionen zu Bildung und Geschlecht und in die Debatte um Jungen und Feminisierung .....</i>	<i>6</i>
2. <i>Benachteiligungen und Differenzierungen im Bildungssystem in Deutschland .....</i>	<i>9</i>
3. <i>Feminisierungsthese – „Neue Männer braucht das Land“ oder „Flucht der Männer aus der Erziehung“?.....</i>	<i>12</i>
4. <i>Die Jungendebatte: eine falsche Antwort auf komplexe Herausforderungen .....</i>	<i>16</i>
<b>Literatur.....</b>	<b>18</b>

# **I. Forderungen der GEW anlässlich der Jungenbenachteiligungs- und Feminisierungsdebatte: Für ein gerechtes Bildungswesen und eine geschlechter-demokratische Gesellschaft**

Mit diesem Papier stellt die GEW zunächst ihre Forderungen (Teil I des Papiers) sowie Positionen und Erläuterungen zur Verfügung (Teil II des Papiers) und zeigt damit innovative Wege in der Pädagogik auf und bietet sachliche Argumente in einer teilweise emotional geführten Debatte. Außerdem werden die gesellschaftspolitischen Rahmenbedingungen in den Blick genommen, die die Geschlechterverhältnisse prägen.

Als Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft unterstützen wir den Einsatz gegen Benachteiligung und Ausgrenzung von Lernenden und Lehrenden. Wir begrüßen eine Diskussion über Geschlecht als Faktor von Ungleichheit und eine Sensibilisierung für die Probleme, die im Zuge des Wandels von Arbeits- und Geschlechterverhältnissen entstehen. Wir begrüßen die Thematisierung der vielfältigen Lebenssituationen von Jungen und Männern und den Einbezug von Männern in Gleichstellungspolitik unter Berücksichtigung der historisch gewachsenen Geschlechterhierarchien. Die Entwicklung der öffentlichen Debatte und politischen Vorhaben beobachten wir allerdings mit Sorge. In der Jungenbenachteiligungsthese fällt eine mangelnde Differenzierung auf. Die Forderungen nach jungengerechter Bildung basieren auf einer Zuschreibung, die der Vielfalt der Geschlechter nicht gerecht wird. In dieser Debatte entsteht durch Schuldzuweisungen und Polarisierungen eine unproduktive (Geschlechter)Kampfatmosphäre.

Insgesamt zeigt sich, dass die These, Jungen seien in Bildungseinrichtungen stärker benachteiligt als Mädchen, nicht haltbar ist. Das Problem ist dabei nicht, dass Jungen im allgemeinen bildungsbenachteiligt sind, sondern dass es vom Geschlecht einer Person (d.h. ihrer körperlichen, gefühlten, zum Ausdruck gebrachten, von Anderen wahrgenommen Geschlechtlichkeit) abhängt, welche Bildung ihr zugänglich ist, welche sie erwerben kann und was sie ihr nützt. Die Folgen sind unter anderem eine ungleiche Verteilung von Schulabschlüssen, kognitiven und sozialen Kompetenzen, Bestätigungs- und Diskriminierungserfahrungen, Entlohnung und Machtressourcen zwischen den Geschlechtern. Die Behauptung, Pädagoginnen trügen die Verantwortung für die tendenziell schlechteren Schulleistungen der Jungen bzw. mancher Jungen, ist wissenschaftlich nicht belegt und für eine geschlechterbewusste Bildungspolitik kontraproduktiv. Was wir brauchen, sind nicht einfach mehr Männer, sondern geschlechterreflektierte „vielkulturelle“ PädagogInnen und Konzepte für eine geschlechtersensible Pädagogik, sowie eine an Gleichstellung orientierte Organisation von Bildungsinstitutionen.

Die These von der Jungenbenachteiligung und der so genannten Feminisierung des Bildungssystems verschiebt gesellschaftspolitische Probleme auf einzelne Personengruppen.

Mit der Schuldzuweisung an Frauen und einer simplifizierenden Forderung nach mehr Männern werden konflikthafte Konstellationen wie z.B. die Vereinbarung widersprüchlicher, gesellschaftlich sich verändernden Männlichkeitsbilder individualisiert und zum Geschlechterkampf stilisiert. Das ist hinderlich für die Überwindung einer Gesellschaft, die nach Konkurrenz- und Verwertungsprinzipien organisiert ist, die die Menschen und Lebensformen hierarchisiert und die Angst produziert, zu versagen und wertlos zu sein. Stattdessen müssen wir ein geschlechterdemokratisches und inklusives Bildungswesen mit menschenwürdigen Arbeitsbedingungen und emanzipatorischen Inhalten finden.

Als Bildungsgewerkschaft wenden wir uns gegen einen verkürzten Blick auf Bildungsbenachteiligungen und einseitige Schuldzuweisungen an Bildungsinstitutionen oder Pädagoginnen. Bildungseinrichtungen spielen zwar eine wichtige Rolle bei der Bildung von geschlechtsbezogenen Benachteiligungen. Sie können jedoch soziale Ungleichheiten nicht alleine lösen, weil diese gesellschaftliche und strukturelle Ursachen haben. Einfache Schuldzuweisungen führen letztlich nur zu einer Überlastung derer, die täglich mit Widersprüchen umgehen müssen: die Pädagoginnen und Pädagogen.

Die GEW setzt sich ein

1. für das Menschenrecht auf Bildung. Sie wendet sich **gegen die Aussonderung und Auslese im deutschen Bildungswesen**. Der Zugang zu und die Teilnahme an Bildung soll kostenlos und barrierefrei sein. Kinder und Jugendliche unterschiedlicher Herkunft sollen gemeinsam spielen, lernen und arbeiten und die gleiche Chance auf Bildung unabhängig von ihrer ökonomischen Lage, ihrer Fähigkeiten, dem Bildungsstand ihrer Familie, Geschlecht und Sexualität, Migrationsgeschichte und kulturellem Hintergrund und Praktiken haben.

2. für die flächendeckende Umsetzung einer **Pädagogik der Vielfalt**. Pädagogische Begegnungen sollten von einer Anerkennung der Heterogenität von Kindern und Jugendlichen geprägt und auf individuelle Förderung ausgerichtet sein. Dies braucht kritische Reflexion und einen Abbau von geschlechtsbezogenen Vorurteilen und Zuschreibungen in pädagogischen Institutionen und unter PädagogInnen (siehe z.B. die GEW-Praxishilfe „Eine Schule für Mädchen und Jungen“). Wir setzen uns für den Abbau der Heteronormativität, für eine Enthierarchisierung und den Abbau von geschlechterbezogenen Vorurteilen und Zuschreibungen in pädagogischen Institutionen ein. Eine jungen- oder mädchenspezifische Pädagogik, die an vermeintlich typischen Interessen oder Neigungen von Jungen und Mädchen ausgerichtet ist, würde Geschlechterstereotypen mitproduzieren und verfestigen. Demgegenüber sind Mädchen und Jungen gerade in jenen Kompetenzbereichen zu stärken, die ihnen auch in den gegenwärtigen Geschlechterkonstruktionen nicht nahe gelegt sind und als geschlechteruntypisch gelten.

3. für die **Vermittlung von Genderkompetenz** in pädagogischen Aus- und Fortbildungen. Jungen wie Mädchen haben ein Recht auf eine sensible Begleitung im Prozess der geschlechtlichen Sozialisation. Angehende PädagogInnen müssen darauf vorbereitet werden, dass und wie in pädagogischen Settings Zuordnungen und Einengungen auf Basis von Geschlechterstereotypen stattfinden, wie PädagogInnen im Kontext eigener Überzeugungen und biographischer Erfahrungen selbst dazu beitragen und wie sie dies vermeiden können. Zu Genderkompetenz gehört Wissen über die historische Entwicklung und gegenwärtige Bedeutung von Geschlechterkonstruktionen und welche Privilegien und Nachteile mit ihnen einhergehen – einschließlich der negativen Effekte von Männlichkeitsbildern auf die Persönlichkeitsentwicklung und Lernerfolge von Jungen. Bezogen auf den Übergang von Schule in Beruf ist Wissen über die Zusammenhänge zwischen Geschlechterkonstruktionen und Berufslaufbahnen notwendig. Ein solches Wissen ist die Voraussetzung für eine geschlechterreflektierte Berufsberatung, die der einengenden Berufswahl von jungen Frauen und Männern entgegen wirkt.

4. für eine **ganzheitliche Bildung**, die nicht an Verwertungslogiken orientiert ist. Wir wollen eine Gesellschaft, in der Menschen zur Gestaltung ihrer Lebensbedingungen und für ein solidarisches Miteinander befähigt und nicht nur zur Erfüllung von Arbeitsmarktanforderungen ausgebildet werden. Allen Kindern und Jugendlichen muss ein kompetenzentwickelndes und selbstverantwortetes Lernen ermöglicht werden. Dazu gehört die Förderung der kritischen Auseinandersetzung mit und politischen Gestaltung von gesellschaftlichen Verhältnissen auch in ihrer Bedeutung für die Geschlechter. Schließlich geht es auch um die Entwicklung einer Vorstellung von Selbstwirksamkeit über die gesellschaftlichen Zuschreibungen hinaus.

5. **dass Pädagoginnen und Pädagogen ihre Geschlechterrollen reflektieren.** Jungen werden **nicht** durch einen **Mangel an männlichen Vorbildern** benachteiligt, sondern durch Geschlechterkonstruktionen, die für bestimmte Jungen schulischen Erfolg und Männlichkeit als nicht vereinbar darstellen. Daraus folgt, wie benachteiligten Jungen (und Mädchen) geholfen werden kann: indem sie in der kritischen Auseinandersetzung mit einengenden und hierarchisierenden Geschlechterkonstruktionen unterstützt werden und lebbare Alternativen angeboten bekommen. Diese Alternativen sollen von Prinzipien der Gleichberechtigung, Akzeptanz von Vielfalt und ökonomischer Eigenständigkeit geleitet sein. Die Verknüpfung von Männlichkeit mit Überlegenheit, emotionaler Distanz und Konkurrenzbestreben gilt es aufzulösen.

6. für die **Implementierung von Gender Mainstreaming** als gleichstellungspolitisches Prinzip von Bildungs- und Gesellschaftspolitik. Politische, gesetzliche, organisatorische und pädagogische Strategien sollen hinsichtlich ihrer Wirkungen auf Frauen und Männern in unterschiedlichen Lebenslagen betrachtet und analysiert werden. Dies setzt fachliche

Theoriebildung und die Verankerung von **Geschlechterpolitik als Fachpolitik** voraus Wenn in Bildungsinstitutionen, pädagogische Strategien und Beschäftigungsverhältnisse geplant und organisiert werden, muss die Gender Mainstreaming Strategie auf Menschen mit unterschiedlichen Migrationshintergründen und kulturellen Praktiken, unterschiedlichen sexuellen Orientierungen und Geschlechterkonzepten, körperlichen und geistigen Fähigkeiten berücksichtigt werden. Der Ansatz muss in Curricula und Schulprogrammen verankert werden um das Leitziel der geschlechtergerechten Bildung zu verwirklichen und zu einer Demokratisierung von Schulstrukturen zu führen.

7. für die **Förderung von Forschung** zu geschlechtsbezogener Ungleichheit im Bildungswesen. Wir wissen immer noch zu wenig über die Ursachen von Misserfolgen in den Bildungsverläufen von Mädchen und Jungen. Auch die kurz- und langfristigen Auswirkungen einzelner Geschlechterkonzepte bei Kindern und Jugendlichen auf ihre Bildungschancen und deren Beeinflussung durch PädagogInnen und deren Konzepte, die Geschlechterverteilung pädagogischer Tätigkeiten, sozialem Umfeld und Medien müssen weiter wissenschaftlich untersucht werden. Jungen und Mädchen mit Bildungsmisserfolgen sollten Forschungsschwerpunkt werden, wobei untersucht werden sollte, welche Faktoren (nicht nur Schule) im Lebensverlauf auf ihre Bildungsprozesse Einfluss nehmen. Bei den Bildungseinrichtungen bestehen besondere Forschungslücken hinsichtlich der sozialisatorischen Bedeutung von Einrichtungen der Jugendhilfe.

8. für eine **Übernahme von Erziehungsverantwortung durch Männer und Frauen in gleichem Maße**. Die Geschlechterverhältnisse im pädagogischen Bereich sind sowohl für Jungen als auch für Mädchen von Nachteil, weil ihnen einengende Geschlechterkonstruktionen und –hierarchien vorgelebt werden, die tendenziell Alltagsorganisation und Erziehung oder Pflege mit Weiblichkeit, Entscheidungen und Wissensvermittlung tendenziell mit Männlichkeit assoziieren. Diese Verhältnisse stellen auch für die PädagogInnen Probleme dar, da sie zu einer hierarchischen Verteilung von Arbeit führen und durch vergeschlechtlichte Zuschreibungen potenzielle Tätigkeitsfelder von Frauen und Männern einschränken. Wir befürworten, dass als Mindestquote für das unterrepräsentierte Geschlecht 30% angestrebt werden. Bei der Erhöhung des Männeranteils in Bildungseinrichtungen sollte beachtet werden, dass männlichen und weiblichen Fachkräften gleiche Ausbildungen zukommen und an sie gleiche Qualifikationsanforderungen gestellt werden.

9. dass Bildungspolitik nicht zum Ersatz für notwendige **gesellschaftliche Umgestaltungen** wird. Chancengleichheit im Bildungswesen reicht nicht aus, um soziale Ungleichheiten zu bekämpfen. Prekäre Beschäftigung wie Leiharbeit und so genannte Minijobs sowie Arbeitslosigkeit, die ungleiche Verteilung sozialer Risiken und ungleiche Möglichkeiten der gesellschaftlichen Beteiligung und Einflussnahme entstehen aufgrund neoliberaler und

undemokratischer Gesellschaftspolitik. Diese gilt es abzulösen durch das Schaffen einer an den Prinzipien der Demokratie, Nachhaltigkeit, Solidarität und Gleichheit orientierten Gesellschaft.

## II. Positionen und Erläuterungen

### *1. Einführung in bisherige gewerkschaftliche Positionen zu Bildung und Geschlecht und in die Debatte um Jungen und Feminisierung*

Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft setzt sich für ein **geschlechterdemokratisches, inklusives Bildungswesen mit menschenwürdigen Arbeitsbedingungen und emanzipatorischen Inhalten** ein. Wir machen uns stark für eine Bildung, die allen Menschen die gleiche Chance auf Bildung einräumt und Menschen unterschiedlicher Herkunft, Fähigkeiten und Neigungen gemeinsam lernen und arbeiten lässt. In Arbeitsfeldern der Jugendhilfe (z.B. Kindertagesstätten und Schulsozialarbeit), Schulen, Universitäten, Aus- und Weiterbildung fordern wir daher eine alters- und fachgemäße wissenschafts- und praxisorientierte Bildung in demokratisch organisierten Organisationen mit qualifizierten Pädagoginnen und Pädagogen.

Vom Kindergarten über die Schule bis zu Berufsausbildung und Hochschulstudium steht im deutschen Bildungswesen gegenwärtig marktwirtschaftliche Orientierung und Selektion im Vordergrund. Bildungseinrichtungen müssen sich zunehmend an einem Selbstverständnis als Dienstleistungsunternehmen orientieren, das die Ware Bildung anbietet und Unterschiede produziert. Während formal betrachtet Bildung allen offen steht, entscheidet weiterhin die soziale Herkunft von Heranwachsenden maßgeblich über ihren Bildungsverlauf. Als Bildungsgewerkschaft fordern wir stattdessen eine **inklusive Pädagogik**: die individuelle Förderung soll im Vordergrund stehen und es soll keine Aussonderung nach Herkunft und sozialer Stellung, nach Konfession oder Weltanschauung, nach Geschlecht oder Nationalität geschehen. Heranwachsende sollen zu Selbstbestimmung in sozialer Verantwortung befähigt werden und haben ein Recht auf freie Selbstentfaltung und eine nicht diskriminierende Lern- und Arbeitskultur. Dafür notwendig sind Rahmenbedingungen wie kleine Lerngruppen, ausreichende Finanzierung und Personalausstattung, sowie die Möglichkeit der gezielten Fortbildung von Pädagoginnen und Pädagogen innerhalb der regulären Arbeitszeit.

Diese Ideen leiten auch unsere Vorstellung von **geschlechtssensibler Bildung**. Sie folgt den Ideen der reflexiven Koedukation und geschlechterbewussten Pädagogik und ermöglicht es den Kindern und Jugendlichen, sich als Individuen zu entfalten, statt sich selbst und andere am Bild „typischer“ Jungen und Mädchen zu messen oder daran ausgerichtet zu werden. Es gilt, Möglichkeitsräume zu erweitern, indem Jungen und Mädchen mit einer Vielfalt von Lebensweisen bekannt gemacht werden und sich damit auseinandersetzen können, welche Vor- und Nachteile mit unterschiedlichen Geschlechterkonzepten einhergehen. Dafür notwendig ist, dass die Rolle von Geschlecht in Bildungsinstitutionen analysiert wird und Geschlechterbewusstsein als Perspektive in Bildungsplänen und Lehrplänen verankert wird – und zwar nicht nur abstrakt und programmatisch, sondern mit konkreten Hilfestellungen für die pädagogisch Handelnden. Diese müssen in ihrer Aus- und Weiterbildung die Kompetenz



für geschlechtssensible Bildung vermittelt bekommen. Dazu gehört neben Wissen und Handlungskompetenz auch die Reflexion der eigenen Geschlechterbiographie und eigener Verstrickungen in Geschlechterunterscheidungen und Zuschreibungen.

Im Hinblick auf die Beschäftigungsstruktur im Bildungsbereich fordern und unternehmen wir **gleichstellungspolitische** Maßnahmen gegen eine mittelbare Diskriminierung aufgrund des Geschlechts: Der Grundsatz gleiches Entgelt für gleichwertige Arbeit ist im Bildungsbereich noch nicht verwirklicht. So werden Lehrkräfte in der Grundschule deutlich schlechter bezahlt als im Gymnasium. Teilzeitbeschäftigte werden insbesondere bei der Übernahme von Leitungspositionen benachteiligt und müssen häufiger unbezahlte Mehrarbeit leisten. Wir unterstützen Frauen- und Gleichstellungsbeauftragte in den unterschiedlichen Bildungsbereichen in ihrem Engagement für eine diskriminierungsfreie Personalpolitik und tatsächlich realisierbare Karrierechancen für Frauen. Tätigkeiten in der frühen und der außerschulischen Bildung müssen dringend aufgewertet werden.

### **Jungen benachteiligt? – Neue Herausforderungen für Geschlechter- und Frauenpolitik**

In den vergangenen zehn Jahren sind die Bildungsverläufe von Mädchen und Jungen in neuer Form in der Öffentlichkeit thematisiert worden. Während seit den 1960ern vor allem Benachteiligungen von Mädchen und jungen Frauen im Bildungssystem diskutiert worden waren, wird in Medien, Politik, und Schulalltag zunehmend die These vertreten, dass Jungen gegenüber Mädchen benachteiligt sind und dass gleichstellungspolitische Positionen und Konzepte geschlechtssensibler Bildung dafür verantwortlich seien.

Als Belege dieser These gelten Leistungstests, Schulstatistiken und Alltagserfahrungen: Mädchen besuchen häufiger als Jungen ein Gymnasium und erwerben eine Studienberechtigung, Jungen besuchen hingegen häufiger als Mädchen Haupt- und Sonderschulen, verlassen häufiger als diese die Schule ohne Schulabschluss und brauchen im Durchschnitt länger für einen Schulabschluss als Mädchen, weil sie häufiger als diese ein Jahr wiederholen müssen. Bei internationalen Vergleichen von Bildungssystemen durch Leistungstests wie PISA, IGLU und TIMSS gab es ebenfalls Unterschiede in den Testergebnissen von Jungen und Mädchen.<sup>1</sup> Am größten waren diese in den bei PISA gemessenen Lesekompetenzen 15jähriger, wo Mädchen durchschnittlich höhere Werte als Jungen erreichten. Auch sind in Schulen Jungen häufiger als Mädchen an sozialen Konflikten beteiligt und durch Schulmüdigkeit und Schulverweigerung auffällig. Die auf dieser Basis zunehmend diskutierte und vertretene These lautet: „Jungen sind Verlierer des Bildungssystems“.

---

<sup>1</sup> Programme for International Student Assessment (Testung der mathematischen Kompetenz, naturwissenschaftlichen Grundbildung und Lesekompetenzen von 15jährigen), Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (Leseverständnis von SchülerInnen der vierten Jahrgangsstufe), Trends in International Mathematics and Science Study (Mathematik- und Naturwissenschaftsleistungen in Grundschule und Sekundarstufen I und II).

Die Ursache dieser Situation wird häufig in einer Feminisierung von Bildungsinstitutionen gesehen. Danach gibt es zum einen in Folge des Feminismus und aufgrund des hohen Frauenanteils bei den Beschäftigten eine Bevorteilung von Mädchen und deren (vermeintliche) Interessenlagen und eine Abwertung von Jungen und jungentypischem Verhalten. Jungen werden, so die These, mit ihren spezifischen Bedürfnissen und Interessenlagen nicht ausreichend anerkannt oder gar abgewertet, weil Frauen aufgrund ihrer Geschlechtszugehörigkeit und feministischer Einflüsse Jungen nicht in wertschätzender und verständnisvoller Weise begegnen könnten und mehr oder weniger bewusst ihre Geschlechtsgenossinnen bevorzugen. Zum anderen führe ein geringer Männeranteil in Kindertagesstätten und Schulen dazu, dass Jungen nicht genügend Modelle haben zur Entwicklung ihrer männlichen Identität. Schlagwörter für diese Sichtweise sind „Femokratie“ und „institutionalisierter Feminismus“, d.h. eine Herrschaft von Frauen und Weiblichkeit, und „Misandrie“, d.h. eine Feindseligkeit gegenüber Männern und Männlichkeit.

Auf Basis dieser Wahrnehmung und Annahmen fordern Personen aus Politik, Wissenschaft und Bildungseinrichtungen wie auch Eltern, dass männliche Bedürfnisse, Lebenssituationen und Anliegen in Kindergarten und Schule verstärkt berücksichtigt werden. Darunter wird oft verstanden, dass jungentypisches Verhalten positiver bewertet wird (z.B. körperliche Bewegung eine größere Rolle spielt, die Bildung von Ranghierarchien unter Jungen unterstützt wird)<sup>2</sup>, jungentypische Interessen mehr Raum bekommen (z.B. durch einen stärkeren Einbezug von Abenteuerbüchern oder einem Aufsatzthema wie „Als ich einmal meine Schwester ärgerte“) und mehr Männer in Bildungsinstitutionen arbeiten. Auf politischer Ebene ist bereits bemerkbar, dass zunehmend Jungen, Männer und Väter thematisiert werden. So ist im Koalitionsvertrag der aktuellen Bundesregierung Männerpolitik enthalten, während Mädchenförderung darin nicht mehr vorkommt. Im Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend wurde inzwischen ein Referat „Gleichstellungspolitik für Jungen und Männer“ eingerichtet und das Netzwerkprojekt Bundesforum Männer gefördert.

**Als Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft unterstützen wir den Einsatz gegen Benachteiligung und Ausgrenzung von Lernenden und Lehrenden. Wir begrüßen eine Diskussion über Geschlecht als Faktor von Ungleichheit und eine Sensibilisierung für die Probleme, die im Zuge des Wandels von Arbeits- und Geschlechterverhältnissen entstehen. Wir begrüßen die Thematisierung der vielfältigen Lebenssituationen von Jungen und Männern und den Einbezug von Männern in Gleichstellungspolitik unter Berücksichtigung der historisch gewachsenen Geschlechterhierarchien. Die Entwicklung der öffentlichen Debatte und politischen Vorhaben beobachten wir allerdings mit Sorge.**

---

<sup>2</sup> Siehe z.B. Matzner & Tischner (2008).

**Erstens** fällt in der Jungenbenachteiligungsthese eine mangelnde Differenzierung auf: Bei genauerem Blick zeigt sich, dass die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen nicht so eindeutig sind und es eher bestimmte Jungen sind, die benachteiligt sind, während andere Jungen im deutschen Bildungssystem eher Vorteile haben. Wir befürchten, dass bei einem Mangel an Genauigkeit und Besonnenheit die vielfältigen bestehenden Benachteiligungen im Bildungssystem nicht angemessen erkannt werden.

**Zweitens** basieren die Forderungen nach jungengerechter Bildung auf einer Zuschreibung, die der Vielfalt der Geschlechter nicht gerecht wird. Es werden Stereotype wiederholt, die für viele Jungen und Mädchen eher eine Einschränkung von Entwicklungsmöglichkeiten darstellen als dass sie ein unausgelebtes Bedürfnis wären, wie häufig behauptet.

**Drittens** entsteht in dieser Debatte durch Schuldzuweisungen und Polarisierungen eine unproduktive (Geschlechter)Kampfatmosphäre. Weibliche Pädagoginnen werden in eine Verteidigungsposition gedrängt, anstatt ihre Arbeit angemessen zu würdigen und die strukturellen Probleme gemeinsam anzugehen. Männliche Pädagogen werden für Disziplinierung schwieriger Jungen zuständig gemacht und darauf reduziert, Rollenvorbilder für Jungen zu sein, als ob ihre Geschlechtszugehörigkeit ausreiche und sie keine geschlechtsbezogene Reflexion und Qualifikation bräuchten.

**Im folgenden stellen wir unsere Perspektive auf geschlechtsbezogene Ungleichheit in Erziehung und Bildung vor.** Dafür werfen wir erstens einen Blick auf die bestehenden Benachteiligungen im Bildungsbereich. Im zweiten Abschnitt gehen wir auf die Frage ein, inwiefern Bildung feminisiert ist und männliches pädagogisches Personal benötigt wird. Im dritten Abschnitt fassen wir unsere Sicht auf Geschlechterunterschiede im Bildungswesen zusammen und stellen Thesen dazu vor, warum zum gegenwärtigen Zeitpunkt die Aufmerksamkeit auf die Jungen gelenkt ist. Abschließend präsentieren wir unsere Vorschläge für eine geschlechtsbewusste und demokratische Gestaltung von Bildungsinstitutionen und Bildungspolitik.

## ***2. Benachteiligungen und Differenzierungen im Bildungssystem in Deutschland***

Zum Verständnis von Bildungsverläufen müssen eine Vielzahl von Faktoren berücksichtigt werden. Soziale Herkunft, Bildungsstand der Eltern, Geschlecht, Ethnizität, Migrationshintergrund, körperliche Befähigung, Sexualität und Alter haben einen Einfluss darauf, welche Bildung jemandem zugänglich ist und wie hoch die Chance ist, einen bestimmten Abschluss zu erreichen. Ein Geschlechtervergleich, der dies berücksichtigt, zeigt, dass insbesondere Jungen mit Migrationshintergrund aus einkommensschwachen Familien gefährdet sind, die Schule ohne allgemeinbildenden Abschluss zu verlassen, und dass herkunftsdeutsche Jungen gegenüber Mädchen wie Jungen mit Migrationshintergrund größere

Bildungserfolge erreichen.<sup>3</sup> Es ist also wichtig zu analysieren, welche Jungen – und welche Mädchen – sich in welchen nachteiligen Lebenssituationen wiederfinden und wie sie dorthin gelangt sind. **Der alleinige Blick auf die Geschlechtszugehörigkeit ist dafür nicht ausreichend.**

Auch der Fokus auf Abschlüsse als Indikatoren für Bildungsbenachteiligung ist diskutierenswert. Die durchschnittlich besseren Schulabschlüsse von Mädchen setzen sich nicht im erwartbaren Ausmaß in entsprechende weitere Abschlüsse sowie Positionen und Entlohnung im Arbeitsmarkt um.<sup>4</sup> Während junge Männer häufiger als Frauen im Übergangssystem zu finden sind und im Anschluss an eine Berufsausbildung stärker von Arbeitslosigkeit betroffen sind, sind Frauen ab der Zeit nach der Ausbildung seltener als Männer erwerbstätig.<sup>5</sup> Sie landen darüber hinaus häufig in Ausbildungsberufen, die mit geringerer Ausbildungsvergütung und anschließend geringerem Gehalt verbunden sind und schlechtere Arbeitsbedingungen hinsichtlich Urlaubstagen, Überstunden und Aufstiegschancen mit sich bringen.<sup>6</sup> Weibliche Studienberechtigte neigen zudem seltener als männliche zur Aufnahme eines Studiums.<sup>7</sup> Während Frauen seltener als Männer ein Studium abbrechen und etwas häufiger als Männer einen Studienabschluss erwerben, promovieren Frauen deutlich seltener als Männer. Geschlechterdifferenzen hinsichtlich Haus- und Erwerbstätigkeit, Entlohnung sowie die Besetzung von Führungspositionen führen darüber hinaus zu Ungleichheiten in der Verteilung und Entlohnung von Erwerbsarbeit zu Ungunsten von Frauen.

Mit einer solchen Perspektive auf Geschlechterverhältnisse unter Erwachsenen sollen negative Schulerfahrungen von Jungen wie Mädchen nicht geleugnet werden. Aber sie macht deutlich, dass es Institutionen wie Kindertagesstätten und Schulen nicht gelingt, Mädchen und Jungen gleiche Lebenswege zu ermöglichen, sondern weiterhin Verknüpfungen bestimmter Tätigkeitsfelder und Positionen mit Männlichkeit und Weiblichkeit entstehen. Offenbar reichen Indikatoren wie Abschlüsse, Noten und Klassenwiederholungsraten nicht aus, um kurz- und langfristige Geschlechtereffekte ausreichend zu erfassen. **In Bildungsinstitutionen erwerben Kinder und Jugendliche neben formalen Qualifikationen auch verschiedene andere Fähigkeiten, Haltungen und Beziehungen zur Welt.** Dazu gehören Durchsetzungsvermögen, Selbstvertrauen und Unterstützungsnetzwerke, die neben den formalen Abschlüssen oder kognitiven Kompetenzen dafür nötig sind, bestimmte Laufbahnen zu verfolgen. Auch beim Erwerb dieser nonformalen und informellen Qualifikationen gibt es Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen. Verschiedene Studien zeigen, dass Jungen sich tendenziell als begabter und kompetenter als Mädchen einschätzen – selbst in Bereichen, in

---

<sup>3</sup> Vgl. Budde (2008).

<sup>4</sup> Vgl. ebd.

<sup>5</sup> Vgl. BIBB (2010).

<sup>6</sup> Vgl. DGB (2009) und Pimlinger (2010).

<sup>7</sup> Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010).

welchen sie den Mädchen laut Testleistungen unterlegen sind.<sup>8</sup> Eine Folge davon ist, dass schwächere Leistungen von Jungen oft als mangelndes Ausschöpfen eines eigentlich vorhandenen Potenzials begriffen werden, während sie bei Mädchen eher als Ausdruck von begrenzten natürlichen Fähigkeiten und Interessen gelten. Hohe Leistungen werden demgegenüber bei Jungen als Folge ihres natürlichen Intellekts, bei Mädchen als Folge von Förderung oder besonderen Umständen verstanden.<sup>9</sup>

Die Ergebnisse der Forschung zu Interaktionen und Unterrichtsmaterialien in Kindertagesstätten und Schulen passen dazu: Zum einen gibt es in Schulbüchern weiterhin geschlechterstereotype Darstellungen insbesondere von Erwachsenen, welche Kindern und Jugendlichen eine Welt zweier unterschiedlicher Geschlechter vermittelt, in welcher Männer stärker als Frauen im Erwerbsleben, Frauen stärker als Männer im Haushalt tätig sind.<sup>10</sup> Zum anderen finden Interaktionsstudien immer wieder stereotypisierende Zuschreibungen an Jungen und Mädchen, die ihnen je nach Thema unterschiedliche Begabungen und Interessen unterstellen und damit ihre Entwicklungsmöglichkeiten einschränken.<sup>11</sup> Dies wiederum variiert nach Bildungsinstitution und der sozialen und kulturellen Zugehörigkeit der Kinder. So wird beispielsweise muslimischen Mädchen stärker als nicht-muslimischen Mädchen unterstellt, dass sie unterdrückt seien, was sie in ihrer Persönlichkeitsentwicklung eher behindert als fördert.<sup>12</sup> Jungen wird wiederum häufiger unterstellt, begabt und stark sowie laut und undiszipliniert zu sein, was ihnen insgesamt einen Selbstentwurf nahe legt, der mit schulischen Anforderungen schwer vereinbar ist.<sup>13</sup> Im Übrigen zeigen verschiedene Studien, dass es unter Jungen und Mädchen Hierarchien gibt und dass bspw. Kinder und Jugendliche Homophobie, Transphobie und/oder Rassismus Diskriminierungen erfahren, wenn sie bestehenden Geschlechternormen nicht entsprechen und/oder als ethnisch anders gelten.<sup>14</sup> **Von einer allgemeinen Diskriminierung von Jungen kann daher nicht gesprochen werden.** Vielmehr erleben Jungen unterschiedliche Schwierigkeiten, die jeweils konkret analysiert werden müssen und von denen auch Mädchen betroffen sind.

Ein Vergleich von Zuschreibung, Ergebnissen in Leistungstests und Noten zeigt, dass Jungen und Mädchen je nach Fach unterschiedlich starke Leistungen bringen müssen, um eine bestimmte Note zu erhalten. Jungen werden dabei im Schnitt schlechter benotet, als es ihren Leistungen entspräche.<sup>15</sup> Dies hängt vermutlich u.a. damit zusammen, dass sie häufiger durch Regelverstöße auffallen. Solche Benachteiligungen erfahren auch Mädchen, die nicht dem

---

<sup>8</sup> Vgl. Budde (2008).

<sup>9</sup> Vgl. Forster (2009).

<sup>10</sup> Vgl. Hunze (2003).

<sup>11</sup> Vgl. Stürzer (2003).

<sup>12</sup> Vgl. Weber (2003).

<sup>13</sup> Vgl. Budde (2009a).

<sup>14</sup> Vgl. Hellen (2009), Hark (2002), Melter (2006) und Mecheril (2004).

<sup>15</sup> Vgl. z.B. Budde (2008).

üblichen Bild des zurückhaltenden fleißigen Mädchens entsprechen.<sup>16</sup> Die meisten SchülerInnen – Jungen wie Mädchen – werden jedoch ihren Leistungen entsprechend benotet. Hinzu kommt, dass Benotungen unterschiedliche Folgen haben: Es sind bspw. häufiger Eltern von Jungen als Eltern von Mädchen, die ihr Kind auch bei nicht erfolgter Gymnasialempfehlung am Gymnasium anmelden.<sup>17</sup> Auch hier wirken die oben genannten anderen sozialen Faktoren.

**Insgesamt zeigt sich, dass die These, Jungen seien in Bildungseinrichtungen stärker benachteiligt als Mädchen, nicht haltbar ist.** Sie berücksichtigt nicht langfristig wirksame und strukturelle Benachteiligungen und ist viel zu undifferenziert, um die vielschichtigen Prozesse der Zuweisung und Einschränkung von Möglichkeiten anhand von Geschlecht und anderen sozialen Differenzierungsmechanismen zu beurteilen. Demgegenüber vertreten wir die Ansicht, dass der Zugang zu und der Erwerb von Bildung vielfach vergeschlechtlicht ist und unterschiedliche Langzeiteffekte in sich birgt. **Das Problem ist aus unserer Sicht nicht, dass Jungen im allgemeinen bildungsbenachteiligt sind, sondern dass es vom Geschlecht einer Person (d.h. ihrer körperlichen, gefühlten, zum Ausdruck gebrachten, von Anderen wahrgenommen Geschlechtlichkeit) abhängt, welche Bildung ihr zugänglich ist, welche sie erwerben kann und was sie ihr nützt. Die Folgen sind unter anderem eine ungleiche Verteilung von Schulabschlüssen, kognitiven und sozialen Kompetenzen, Bestätigungs- und Diskriminierungserfahrungen, Entlohnung und Machtressourcen zwischen den Geschlechtern.**

### ***3. Feminisierungsthese – „Neue Männer braucht das Land“ oder „Flucht der Männer aus der Erziehung“?***

Die Vermutung, die Schulleistungen von Jungen würden von einer Feminisierung des Bildungswesens beeinträchtigt, bezieht sich auf mehrere Aspekte: die Geschlechterverteilung in Bildungsinstitutionen, die dort verwendeten Umgangsweisen und pädagogischen Strategien und den Einfluss feministischer Kritiken. In allen diesen Hinsichten werden negative Auswirkungen auf Jungen behauptet: Jungen sind in Bildungsinstitutionen benachteiligt aufgrund des Frauenanteils, einer weiblichen Bildungskultur und eines feministischen Regimes.

Studien haben bislang nicht die These bestätigt, dass die Geschlechtszugehörigkeit von Lehrkräften die Schulleistungen von Jungen negativ beeinflussen.<sup>18</sup> Frauen benoten Jungen nicht schlechter als Mädchen – in einer österreichischen Studie hatten Jungen gar schlechtere Durchschnittsnoten, wenn sie einen männlichen Klassenlehrer hatten, als wenn sie eine

---

<sup>16</sup> Vgl. Budde (2009b).

<sup>17</sup> Vgl. Kuhn (2008).

<sup>18</sup> Vgl. Diefenbach (2008).

Klassenlehrerin hatten.<sup>19</sup> In einer englischen Studie zeigten sich Mädchen und Jungen, die von einer Lehrerin unterrichtet werden, insgesamt zufriedener mit der Schule als solche Kinder, die von einem Lehrer unterrichtet wurden.<sup>20</sup> Leistungsunterschiede zwischen Mädchen und Jungen entwickeln sich vor allem nach dem Besuch der Grundschule, wo der Anteil männlicher Lehrer steigt. Hinzu kommt, dass bereits seit mehreren Jahrzehnten von schlechteren Schulleistungen und häufigeren Disziplinierungsanlässen bei Jungen berichtet wird, so dass ein Zusammenhang von Bildungswegen von Jungen mit Veränderungen im Bildungswesen sowohl hinsichtlich des Frauenanteils als auch hinsichtlich der pädagogischen Kultur fraglich ist.<sup>21</sup>

Die Entwicklung und Gegenwart der Geschlechterverteilung in Bildungsinstitutionen ist darüber hinaus mit dem Begriff „Feminisierung“ nicht adäquat zum Ausdruck gebracht. Es ist zwar richtig, dass in den vergangenen Jahrzehnten der Frauenanteil in pädagogischen Berufen immer größer geworden ist. Gleichzeitig ist der Anteil von Frauen in diesen Institutionen in Leitungspositionen aber weiterhin geringer als ihr Gesamtanteil. Zudem sind sie vor allem dort zu finden, wo es neben der fachlichen Qualifizierung auch um soziale Kompetenzen geht und soziale Ungleichheiten besonders deutlich zu spüren sind: in Kindertagesstätten, Grundschulen, Hauptschulen und Förderschulen. Je mehr es um die Vermittlung von fachlichem Wissen geht und je privilegiierter und älter die SchülerInnen sind, desto eher werden sie von Männern unterrichtet.<sup>22</sup> **Es ist nicht richtig, dass Jungen (und Mädchen) in Bildungseinrichtungen keinen Männern begegnen – vielmehr erleben sie dort eine vergeschlechtlichte Arbeitsteilung, die traditionellen Mustern folgt: Männer sind tendenziell für Entscheidungen und Wissen zuständig, Frauen tendenziell für die Organisation des Alltags und Erziehung.**

Auch von einer kulturellen Feminisierung im Sinne einer Höherwertung des Weiblichen kann nicht gesprochen werden. Es gibt keine wissenschaftlichen Erkenntnisse, die eine Aussage darüber erlauben würden, dass und auf welche Weise es heute einen anderen Umgang mit Jungen als in früheren Zeiten gibt. Sofern das, was als jungentypisches Verhalten gesehen wird (z.B. Regelüberschreitungen, Bewegungsdrang, Dominanzverhalten, Desinteresse an Romanen), tatsächlich in Bildungsinstitutionen reglementiert wird, wäre zu überprüfen, inwiefern dies erstens durchaus gerechtfertigt ist und zweitens andere Ursachen als eine Idealisierung von Weiblichkeit hat. **Denn zum einen sind das Prinzip der Gewaltfreiheit und die Einschränkung von Dominanzverhalten wichtige Lernbedingungen für Mädchen und Jungen.** Zum anderen könnte die Einschränkung von Bewegungen – was sowohl Mädchen als auch Jungen betrifft – eine Folge der Funktion von Schule sein, arbeitsfähige Individuen zu produzieren, sofern dafür eine Akzeptanz der Einschränkung

---

<sup>19</sup> Vgl. Bacher, Beham & Lachmayer (2008).

<sup>20</sup> Vgl. Schultheis (2008).

<sup>21</sup> Vgl. Neutzling (2005).

<sup>22</sup> Vgl. Roisch (2003), Scheuring & Burkhardt (2006) und Cremers & Krabel (2010).

körperlicher Bewegungsfreiheit notwendig ist. Was dies mit Feminisierung zu tun hat, ist unverständlich.

Zudem ist die Vorstellung falsch, dass alle Frauen allein aufgrund ihres Frau-Seins bestimmte und dieselben Lernkulturen kreieren. An der Vielfalt unter Frauen geht dies genauso vorbei wie an dem Umstand, dass weibliche wie männliche PädagogInnen die Ziele der jeweiligen Institution verfolgen müssen. Sofern bspw. Probleme aus neueren pädagogischen Konzepten entstehen, sollten diese nicht durch eine Rückkehr zu aus guten Gründen kritisierten Formen wie ausschließlichem zentriertem Unterrichtsgespräch oder ständigen Leistungstests gelöst werden. Gegen die These der kulturellen Feminisierung spricht auch, dass Schulbücher, die einen Teil von Unterrichtskultur ausmachen, in der Mehrzahl von Männern gestaltet und herausgegeben werden.<sup>23</sup>

Auch die Verurteilung des politischen Feminismus ist zurückzuweisen. Dessen Ziele bestehen nicht, wie teilweise unterstellt, in einer Bekämpfung von Männern und Männlichkeit oder einer Umkehr der Hierarchie zwischen Männlichkeit und Weiblichkeit oder Männern und Frauen. **Vielmehr geht es um die Bekämpfung von Geschlechter- und anderen Hierarchien und um die Anerkennung der Vielfalt von Geschlechtern.** Dafür haben SchulforscherInnen, PädagogInnen und PolitikerInnen in den vergangenen Jahren bildungspolitische und pädagogische Konzepte entwickelt wie zum Beispiel die reflexive Koedukation oder die Pädagogik vielfältiger Lebensweisen.<sup>24</sup> Darüber, wie stark sie verbreitet sind, können wir gegenwärtig jedoch keine empirisch gesicherten Aussagen treffen, ihre potenziellen Folgen für die Lernmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen wären zunächst zu untersuchen.

Bestimmte pädagogische Konzepte wie Koedukation, Projekt- und offener Unterricht oder Schuldemokratie wären außerdem daraufhin zu untersuchen, inwiefern sie tatsächlich feministische Forderungen aufgenommen haben. Denn sie erfüllen auch andere Zwecke, wie z.B. die Koedukation eine flächendeckende Versorgung mit standardisierter Bildung ermöglicht oder selbstorganisiertes Lernen eine Vorbereitung für eine Gesellschaft ist, die in zunehmendem Maße die Verantwortung für Lebenssicherung individualisiert und hoch flexible und anpassungsbereite Arbeitskräfte braucht. Dies mag auf den ersten Blick nach einer Erfüllung der Forderungen feministischer Schulkritik aussehen, ist auf den zweiten Blick aber unter Umständen lediglich eine Instrumentalisierung solcher Kritiken zur Legitimation anderer Zwecke.

Generell ist die Gleichsetzung von Frauen mit einer bestimmten Idee von Weiblichkeit und Feminismus problematisch. Frauen – wie auch Männer – inszenieren, bevorzugen und

---

<sup>23</sup> Vgl. Hunze (2003).

<sup>24</sup> Vgl. z.B. Hartmann (2002) und Heinzl, Henze & Klomfaß (2007).



kombinieren unterschiedliche Elemente von Weiblichkeit und Männlichkeit und sind nicht automatisch Trägerinnen feministischer Überzeugungen, welche wiederum kein einheitlicher Block sind. **Die Feminisierungsthese kann die Geschlechterordnung in Bildungsinstitutionen nicht adäquat beschreiben und vernachlässigt zudem, dass auch Mädchen Misserfolge in Bildungsinstitutionen haben.** Zudem geht sie von einem Geschlechterkampf aus, der für eine Diskussion über ein sozial gerechtes und an Chancengleichheit orientiertes Bildungswesen hinderlich ist.

Auch die These, dass die Neigungen und Interessen von Jungen vernachlässigt werden, ist problematisch.<sup>25</sup> Leistungstests haben zum einen gezeigt, dass Jungen und Mädchen bei gleichem Interesse an einem bestimmten Fach sich nicht in ihren Leistungen unterscheiden. Offenbar entstehen unterschiedliche Leistungen nicht aufgrund biologisch angelegter Neigungen, sondern auch aufgrund von Erwartungen wie „Mädchen interessieren sich nicht für Technik“, „Jungen lesen nicht gern“. Zum anderen basiert die Idee jungentypischen Verhaltens auf einer Versämtlichung<sup>26</sup> von Jungen, die der real gelebten Vielfalt von Jungen wie Mädchen und jenen Kindern, die sich nicht in zweigeschlechtliche Schemata einfügen, nicht gerecht wird.<sup>27</sup> Es gibt ruhige und laute, bewegliche und langsame, viel fragende und zurückhaltende Jungen wie Mädchen. Zweifellos sind verschiedene Verhaltenstendenzen häufiger bei Jungen oder Mädchen beobachtbar. Es gibt aber bislang keine Erkenntnisse darüber, dass wenig erfolgreiche Kinder und Jugendliche durchgängig von bestimmtem Sozialverhalten gekennzeichnet sind. Wenn sie es wären, so könnte dies auch eine Reaktion auf Misserfolge sein, ohne dass ihre Einschränkung die Ursache des Misserfolgs bildet. **Die Rede von jungentypischem Verhalten läuft Gefahr, problematische Verhaltensweisen zu rechtfertigen und zu naturalisieren, indem hirnpfysiologische, hormonelle oder evolutionspsychologische Theorien unkritisch und pauschalisierend aufgenommen werden.** Diese Bezüge erweisen sich bei genauerem Blick als widersprüchlich, denn von BiologInnen<sup>28</sup> wird die Annahme einer biologischen Bestimmung von Verhalten für zu vereinfacht erklärt und die Gefahr betont, aus beobachteten durchschnittlichen Tendenzen – die immer auch mit unseren tradierten Wahrnehmungsmustern zusammen hängen können – Erwartungen und Konformitätsdruck zu machen. Statt Stereotype zu stärken, sollten Jungen Möglichkeiten des Seins angeboten bekommen jenseits des ihnen immer wieder nahegelegten Strebens nach männlicher Autonomie, Dominanz und dem Ideal des Familienernährers.

**Die Behauptung, Pädagoginnen trügen die Verantwortung für die tendenziell schlechteren Schulleistungen der Jungen bzw. mancher Jungen, ist wissenschaftlich nicht belegt und für eine geschlechterbewusste Bildungspolitik kontraproduktiv. Was wir brauchen, sind nicht einfach mehr Männer, sondern geschlechterreflektierte**

---

<sup>25</sup> Wie z.B. bei Matzner & Tischner (2008).

<sup>26</sup> Vgl. Voigt-Kehlenbeck (2009).

<sup>27</sup> Vgl. Prengel & Rendtorff (2008).

<sup>28</sup> Z.B. Bischof-Köhler (2008).

**„vielkulturelle“ PädagogInnen und Konzepte für eine geschlechtersensible Pädagogik, sowie eine an Gleichstellung orientierte Organisation von Bildungsinstitutionen.**

#### ***4. Die Jungendebatte: eine falsche Antwort auf komplexe Herausforderungen***

Der Hintergrund der Debatte über Geschlechterdifferenzen bei Bildungserfolgen sind einerseits gesellschaftliche Veränderungen und neue Herausforderungen an die Organisation von Bildung. In den vergangenen Jahrzehnten ist es zu einer Globalisierung von wirtschaftlicher Konkurrenz gekommen, gleichzeitig erneuern sich Technologien immer schneller. In dieser Situation werden Arbeitskräfte nötig, die dauerhaft lernbereit sind und eine Wettbewerbsorientierung verinnerlicht haben, so dass sich Unternehmen, staatliche Institutionen und Individuen in die globale Konkurrenz begeben können. Dadurch hat Bildung an politischer Bedeutung gewonnen und ist zugleich stärker denn je zur dauerhaften Aufgabe von Individuen geworden.

Zugleich führen der Abbau sozialer Sicherungssysteme und die Erosion von Normalarbeitsverhältnissen dazu, dass ein immer größerer Teil der Bevölkerung von sozialen Risiken und Frustrationen betroffen ist. Dadurch werden einerseits solche Lebensentwürfe unrealistischer, die auf den Familienmodellen des männlichen Alleinernährers bzw. von Ernährer und Zuverdienerin basieren. Andererseits wird die Verknüpfung von Männlichkeit und Autonomie in dieser Situation weniger realisierbar. Forderungen nach Entgeltgleichheit für gleichwertige Arbeit und dem Abbau von geschlechtsbezogenen Diskriminierungen stellen männliche Lebensentwürfe und bisherige Geschlechterverhältnisse ebenfalls in Frage.

Die durchschnittlich geringeren Erfolge von Jungen bei Bildungsabschlüssen und die neue Aufmerksamkeit dafür sind Resultat dieser gesellschaftlichen Entwicklungen: Einerseits sind herkömmliche Männlichkeitsmodelle in Frage gestellt, ohne dass andere Konzepte zur Verfügung stehen und ohne Gesichtsverlust angenommen werden können. So besteht für einen Teil von Jungen in Schulen immer stärker der Widerspruch zwischen einerseits einer Orientierung an Idealen wie Dominanz, Autonomie und Wettbewerb, die ihnen weiterhin kulturell vermittelt werden, und andererseits Anforderungen zur Qualifikation in Kommunikativität und Dienstleistungshaltung sowie der Aussicht auf Erwerbslosigkeit oder Prekarität. Dieser Widerspruch kann sich für Jungen in einem Konflikt zwischen schulischen Lernanforderungen (deren Erfüllung tendenziell als weiblich gilt) und Peergruppenanforderungen (die eine Erfüllung von Männlichkeitsnormen beinhalten) niederschlagen. Wenn Jungen in dieser Auseinandersetzung nicht angemessen begleitet werden, kommt es unter Umständen zu schlechten Schulleistungen und auffälligem Verhalten, die jenen angelastet werden, denen es scheinbar besser geht: den Mädchen und den Frauen. Dabei müssen auch Mädchen einen Preis für angepasstes Verhalten zahlen – der Verzicht auf das Erlernen von Strategien des Widerstands und die geringer Sichtbarkeit ihrer Schwierigkeiten.

**Die These von der Jungenbenachteiligung und der Feminisierung des Bildungssystems verschiebt gesellschaftspolitische Probleme auf einzelne AkteurInnen. Mit der Schuldzuweisung an Frauen und einer simplifizierenden Forderung nach mehr Männern werden konflikthafte Konstellationen wie z.B. die Vereinbarung widersprüchlicher Männlichkeitsbilder individualisiert und zum Geschlechterkampf stilisiert. Das ist hinderlich für die Überwindung einer Gesellschaft, die nach Konkurrenz- und Verwertungsprinzipien organisiert ist, Menschen und Lebensformen hierarchisiert und die Angst produziert, zu versagen und wertlos zu sein. Stattdessen müssen wir ein geschlechterdemokratisches und inklusives Bildungswesen mit menschenwürdigen Arbeitsbedingungen und emanzipatorischen Inhalten finden.**

## Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): Bildung in Deutschland 2010. Bielefeld (Wilhelm Bertelsmann Verlag).

Bacher, Johann; Beham, Martina & Lachmayr, Norbert (2008): Geschlechterunterschiede in der Bildungswahl. Wiesbaden (VS Verlag).

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.

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.

Cremers, Michael & Krabel, Jens (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).

DGB (2009): Ausbildungsreport 2009. Berlin (DGB Bundesvorstand).

Diefenbach, Heike (2008): Jungen und schulische Bildung. In Matzner, Michael & Tischner, Wolfgang (Hg.): Handbuch Jungenpädagogik. Weinheim (Beltz), S. 92-108.

Forster, Edgar. (2009). Boy turn, Geschlechterpolitik und neue Ungleichheitsstrukturen, *Junge, welche Rolle spielst Du? Männlichkeitsbilder im Wandel*. Friedrich-Ebert-Stiftung Berlin.

Hark, Sabine (2002): Junge Lesben und Schwule: Zwischen Heteronormativität und posttraditionaler Vergesellschaftung. *Diskurs(1)*, 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).

Hellen, Mark (2009): Transgendered Children in Schools. *Liminalis(03)*, 81 - 99.

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.

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.

Matzner, Michael & Tischner, Wolfgang (2008): Auf dem Weg zu einer Jungenpädagogik. In Matzner, Michael & Tischner, Wolfgang (Hg.): Handbuch Jungenpädagogik. Weinheim (Beltz), S. 381-409.

Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim (Beltz).

Melter, Claus (2006): Rassismuserfahrungen in der Jugendhilfe. Münster (Waxmann).

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.

Pimminger, Irene (2010): Junge Frauen und Männer im Übergang von der Schule in den Beruf. Berlin (Agentur für Gleichstellung im ESF).

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.

Roisch, Henrike (2003): 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.

Scheuring, Andrea & Burkhardt, Anke (2006): Schullaufbahn und Geschlecht. Beschäftigungssituation und Karriereverlauf an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland aus gleichstellungspolitischer Sicht. Wittenberg (Institut für Hochschulforschung).

Schultheis, Klaudia (2008): Jungenforschung. Aktuelle Ergebnisse, Desiderate, Probleme. In Matzner, Michael & Tischner, Wolfgang (Hg.): Handbuch Jungenpädagogik. Weinheim (Beltz), S. 366-380.

Stürzer, Monika (2003): 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.

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.

Weber, Martina (2003): Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede. Opladen (Leske + Budrich).