Bildung und Geschlechterordnung in Deutschland. Einige Anmerkungen zur Debatte um die Benachteiligung von Jungen in der Schule

April 2004

PD Dr. Waltraud Cornelißen
Deutsches Jugendinstitut e. V.
Abteilung „Geschlechterforschung und Frauenpolitik“
Nockherstr. 2
81541 München

Telefon: 089/62306-283
Fax: 089/62306-162
E-Mail: cornelissen@dji.de

Waltraud Cornelißen:

Bildung und Geschlechterordnung in Deutschland. Einige Anmerkungen zur Debatte um die Benachteiligung von Jungen in der Schule

Vorbemerkung

Im Jahr 2000 waren unter den 22-Jährigen, die noch keinerlei Schulabschluss hatten im Westen 57% männlich, im Osten gar 67% (BMBF/Weißhuhn/Rövekamp 2002: 23f). Jungen versagen also deutlich häufiger als Mädchen in der Schule. Dies gilt ganz besonders für den Osten Deutschlands. Von den Schülern und Schülerinnen, die 2002 die Schule mit einer Fachhochschul- oder Hochschulreife verließen waren 54% weiblich und nur 46% männlich (Statistisches Bundesamt 2002, S.37). Die Mädchen durchlaufen die Schule heute schneller als Jungen und sie erzielen die anspruchsvolleren Abschlüsse (vgl. auch Diefenbach/Klein 2002).

Die durch solche Zahlen ausgelöste breite Debatte um die Benachteiligung von Jungen im deutschen Schulsystem verdient einen Kommentar, der das Schulversagen und den Schulerfolg von Mädchen und Jungen differenzierter betrachtet, der aufmerksam macht auf Unterschiede innerhalb einer jeden Genusgruppe. Der aktuelle Perspektivwechsel von der Benachteiligung der Mädchen zur Benachteiligung der Jungen, der gerne schon als notwendiger Paradigmenwechsel in der Schulforschung bezeichnet wird, fordert auch zu einem Plädoyer dazu heraus, die Debatte um die Geschlechtergerechtigkeit unseres Schulsystems nicht auf Abschlussquoten und auch nicht auf Fachleistungen zu beschränken, sondern auch andere, eher unbeabsichtigte

Effekte schulischer Sozialisation in den Blick zu nehmen. Ebenso scheint es wichtig, die Diskussion offen zu halten für eine mögliche Koexistenz von Nachteilen und Vorteilen für Jungen ebenso wie für Mädchen.

Die Geschlechtergerechtigkeit unseres Schulsystems muss sich an der Sicherung gleicher Lebenschancen für Frauen und Männer messen lassen. Damit ist deutlich: Die Bildung der Zukunft muss mehr sein als die Sicherung von Schulabschlüssen und Zugangsberechtigungen zu weiterführenden Bildungseinrichtungen. Bildung muss junge Frauen wie junge Männer zu komplexen und flexiblen Mustern der Lebensbewältigung befähigen, die angesichts der Entgrenzung und De-institutionalisierung gesellschaftlicher Ordnungsmuster in vielen Teilen der Gesellschaft immer notwendiger werden. Die Instabilität von Lebensformen, prekäre Beschäftigungsverhältnisse, Anforderungen an geografische Mobilität, an politische Partizipation und multiethnisches Zusammenleben erfordern Kompetenzen im Umgang mit Unsicherheit und mit der Veränderung von Lebensbedingungen von Seiten beider Geschlechter. Männer wie Frauen werden nach vorgefertigten Schablonen nicht mehr in gesicherten Geschlechterarrangements leben können, sondern im Leben vielfach neue Balancen zwischen Arbeit und Liebe finden müssen. Chancengleichheit in der fluiden Zukunftsgesellschaft ist nur denkbar, wenn sich junge Frauen wie Männer auch in unübersichtlichen Zeiten eine eigenständige Existenz sichern können.
Meine These ist: Die Schulerfolge von Mädchen dürfen nicht darüber hinweg täuschen, dass Sozialisation, Bildung und Erziehung weiterhin (unreflektiert)ein geschlechtsspezifisches Berufwahlverhalten und die traditionelle familiale Arbeitsteilung fördern. Dies beschränkt die Entscheidungsspielräume der Geschlechter und wirkt sich auf dem Arbeitsmarkt zu Lasten von Frauen aus. Durch Bildung allein lassen sich diese Muster

nicht aufbrechen. Bildung kann aber einen Beitrag zur Geschlechtergerechtigkeit leisten. Sie hat dies in der Vergangenheit schon getan, doch stehen noch wichtige Entwicklungen aus. Dies soll im Folgenden belegt werden.

Es soll zunächst die geschlechterdichotome Debatte um die Benachteiligung von Jungen und Mädchen relativiert werden, und zwar dadurch, dass auf einige bisher wenig beachtete Leistungsdifferenzen innerhalb der Jungen- und innerhalb der Mädchengruppe aufmerksam gemacht wird. Dies scheint mir wichtig, um Hypothesen darüber zu gewinnen, wodurch die anhand der Schulabschlüsse nachweisbaren Nachteile für Jungen in der Schule heute entstehen könnten und unter welchen Bedingungen auch Mädchen benachteiligt sind. Dann möchte ich auf einige meist unreflektierte Aspekte des Gendering in der Schule eingehen. Ich möchte deutlich machen, dass Schulstrukturen und Lernmaterialien noch immer eine geschlechtshierarchische Ordnung präsentieren und voraussetzen. Ich werde anschließend auf einige Geschlechterdifferenzen aufmerksam machen, die die Lerndispositionen von Mädchen und Jungen betreffen. Ich gehe davon aus, dass diese Differenzen auch durch die Schule und den Unterricht produziert werden und dass sie das Entwicklungsspektrum von Mädchen und Jungen einschränken. Zuletzt möchte ich deutlich machen, dass die auch von der Schule gestützte Orientierung von Mädchen und Jungen an geschlechtstypischen Berufsfeldern und an einer traditionellen familialen Arbeitsteilung den jungen Frauen noch immer in ganz erheblichem Umfange erschwert, ihre umfangreicheren Bildungsanstrengungen in entsprechende Berufs- und Einkommenschancen umzumünzen.

2. Leistungsunterschiede innerhalb der Gruppe der Mädchen und Jungen

Aktuelle Zahlen des Statistischen Bundesamtes belegen, dass Bildung in Deutschland immer noch in hohem Maße „vererbt“ wird. 2002 besuchten zum Beispiel nur 21% der Kinder von Eltern, die selbst nur einen Haupt-(Volks-)schulabschluss hatten, die gymnasiale Oberstufe, die Kinder von Eltern mit mittlerem Bildungsniveau befanden sich zu einem Drittel auf dem Gymnasium und von den Kindern, deren Eltern selbst ein Abitur erworben hatten, besuchten fast zwei Drittel (64%) ein Gymnasium (Statistisches Bundesamt 2003, S. 37, Tabelle 5).

Gleichzeitig belegen die Zahlen, dass Eltern aus den unteren und vor allem aus den mittleren Bildungsschichten insbesondere ihre *Söhne* oft nicht zu einem weiterführenden Schulbesuch motivieren können. Die Schule kann das Leistungspotential der Jungen aus den unteren und mittleren Bildungsschichten also nur unvollständig erschließen. Die Jungen, deren Eltern schon eine Fachhochschul- oder Hochschulreife haben, sind von dieser geschlechtsspezifischen Benachteiligung nicht betroffen (Statistisches Bundesamt 2003, S. 37, Tabelle 5).

Aufmerksamkeit verdient auch, dass deutsche und ausländische Jungen in deutschen Schulen sehr ungleiche Chancen haben, einen höherwertigen Abschluss zu erwerben. Im Jahr 2000 hatten 27% der deutschen, aber nur 17% der nicht-deutschen jungen Männer im Alter von 20 Jahren ein Abitur. Auch die ausländischen Mädchen haben deutlich schlechtere Chancen als ihre deutschen Mitschülerinnen. Von den jungen Frauen im Alter von 20 Jahren hatten im Jahr 2000 nur 24% der ausländischen, aber 34% deutsche gleichaltrigen Frauen das Abitur (BMBF/Weißhuhn/Rövekamp 2002, S. 35, Tabelle 21).

Es bleibt also festzuhalten: Nicht *alle* Jungen sind benachteiligt, sondern vor allem solche, die aus bildungsfernen Schichten

oder aus Migrantenfamilien stammen. Gleichzeitig gibt es unter den Mädchen, ebenfalls solche, die sehr ungünstige Chancen vorfinden. So waren unter den 20-jährigen Frauen im Jahr 2000 14% ohne allgemein bildenden Schulabschluss. Mit diesen prekären Bildungsvoraussetzungen starteten aber nur 3% der 20-jährigen deutschen und 8% der ausländischen jungen Männer ins Erwerbsleben (BMBF/Weißhuhn/Rövekamp 2002, S. 35; Tabelle 21).

Mit Leistungstests belegte die PISA-Studie ebenfalls Geschlechterdifferenzen. Differenzen zugunsten der Mädchen bezogen sich auf die Lesekompetenz und geringere Vorsprünge bei den Jungen bezogen auf die mathematische Grundbildung. In der naturwissenschaftlichen Grundbildung fanden sich keine signifikanten Geschlechterdifferenzen (Stanat/Kunter 2001).

Bei den mathematischen Fähigkeiten basierten die Leistungsvorsprünge der Jungen vor allem auf den Spitzenleistungen einer Gruppe von Jungen. In den mittleren Leistungsstufen waren Jungen und Mädchen gleich stark vertreten. Im unteren Leistungsspektrum fanden sich Jungen signifikant häufiger als Mädchen. Die Leistungen der Jungen streuten also wesentlich stärker als die der Mädchen (ebda). Solche Analysen machen deutlich, dass es neben den leistungsschwachen Jungen auch eine Gruppe gibt, die ihre Leistungspotentiale wie Mädchen, wenn auch fachlich anders orientiert, entfalten können. Diefenbach und Klein machten 2001 bereits darauf aufmerksam, dass die Nachteile von Jungen gegenüber Mädchen bezogen auf die erreichten Schulabschlüsse in den neuen Bundesländern sehr viel ausgeprägter sind als in den alten. Sie stellten Überlegungen an, ob der besonders hohe Anteil weiblicher Lehrkräfte in den Bundesländern oder die hohe Arbeitslosigkeit im Osten Deutschlands für die besonders schlechte Bildungsbeteiligung

von Jungen verantwortlich gemacht werden kann (Diefenbach/Klein 2001). Insbesondere die implizite These, Lehrer*innen* könnten entscheidend zur Benachteiligung von Jungen beitragen, hat provoziert. Die These wäre zu überprüfen, wobei auch zu klären wäre, ob speziell jene Jungen mit einem Frauen besonders stark abwertenden Weiblichkeitsbild bestärkt Schulprobleme haben, während Jungen mit einem eher egalitären Geschlechtsrollenverständnis von Lehrer*innen* im Unterricht genauso profitieren können wie Mädchen. einen interessanten Einblick in die Interaktion der Geschlechter und Generationen bieten aktuell Weber und Faulstich-Wieland (Weber/Faulstich-Wieland 2003). Kampshoff verweist auf eine qualitative Untersuchung von Mac an Ghaill (1994), der den Zusammenhang zwischen verschiedenen Leitbildern von Männlichkeit und Schulleistungen untersuchte. Er entdeckte verschiedene lokale Schülerkulturen, deren Männlichkeitsbilder mit schulischen Anforderungen kaum kompatibel waren. Angesichts des hohen Frauenanteil unter den Lehrkräften dürften auch das Frauenbild in solchen Schülerkulturen für den Schulerfolg der Jungen nicht unerheblich sein. (Mac an Ghaill zit. nach Kampshoff 2003). wie spannungsreich das Verhältnis nach Männlichkeitskonstruktionen und schulischen Anforderungen sein kann, deutet sich auch in einem Beitrag von Budde an (Budde 2003).

Schulversagen hat offensichtlich neben einem schulischen auch einen milieuspezifischen und jugendkulturellen Hintergrund und die Schule wird wohl nicht umhin kommen, Männlichkeits- und Weiblichkeitskonzepte, die ihre Schüler und Schülerinnen leiten, wahrzunehmen und deren kritische Reflektion anzuregen. Ein differenzierter Blick auf Mädchen und ihre Leitbilder und deren kritische Analyse in der Schule würde vielleicht auch manchem Mädchen die Chance eröffnen, sich von traditionellen Mädchen- und Weiblichkeitsklischees zu

distanzieren und vielfältigere Zukunftsperspektiven in den Blick zu nehmen.

Mit den Hinweisen auf die Bedeutung der elterlichen Bildungsschicht, der ethnischen Zugehörigkeit und der jugendkulturellen Verankerung konnte gezeigt werden, dass einige außerschulische Faktoren für die Herausbildung von Varianten geschlechtsspezifischer Leistungsniveaus (mit-)verantwortlich gemacht werden können. Solche Differenzierungen dürfen in der aktuell stark vereinfachten Kontroverse um die Benachteiligung von Jungen oder Mädchen nicht vernachlässigt werden.
Im Folgenden möchte ich nun auf einige Merkmale der Organisation Schule aufmerksam machen, in denen sich die traditionelle Geschlechterordnung reproduziert. Auch wenn man davon ausgehen kann, dass Struktur und Praxis der Geschlechterverhältnisse nur lose miteinander gekoppelt sind (Hirschauer 2001), ist anzunehmen, dass diese Strukturen differenzverstärkende Wirkung haben, in dem Sinne, dass sie Mädchen und Jungen traditionelle Geschlechterarrangements nahe legen.

3. Aspekte des Gendering in der Schule

Die Schule ist - wie andere Institutionen auch - ein Ort, an dem auf der Basis scheinbar geschlechtsneutraler Regeln Geschlechterstrukturen in ihrer traditionellen Form reproduziert werden.

Geschlechterhierarchien unter den Lehrkräften
Mit der seit Jahrzehnten beobachtbaren Feminisierung des Lehrberufs ist nur in den neuen Bundesländern eine gleiche Teilhabe von weiblichen Lehrkräften an Leitungspositionen verbunden. Mit einem geschätzten Anteil von 20% Schulleiterinnen in den alten Bundesländer signalisieren die

Schulen im Westen noch immer, dass Organisationen scheinbar eine männliche Führung benötigen, auch oder gerade dann, wenn deren Personal überwiegend weiblich ist (Roisch 2003a).

Geschlechtersegregation in der Schule

Lehrerinnen sind nicht in allen Schulformen gleich präsent. In den Grundschulen machen sie zum Beispiel 85% der Lehrkräfte aus, an den Gymnasien knapp 50% (Roisch 2003a, Abb.2.4). Damit zeigen sich Frauen als besonders geeignet und geneigt, Kinder zu unterweisen und ihnen die notwendige Geborgenheit in jungen Jahren zu gewähren, während Männer besonders geeignet oder geneigt erscheinen, primär Fachwissen zu vermitteln und schulische Leistungsansprüche gegenüber Jugendlichen durchzusetzen. So bestätigt die geschlechtsspezifische Verteilung der Lehrkräfte auf verschiedene Schulformen gängige Stereotypen weiblichen und männlichen Arbeitsvermögens.

Bis heute ist auch eine geschlechtsspezifische Fächerwahl von Lehrern und Lehrerinnen zu beobachten, die zu einer ganz erheblichen Überrepräsentanz von Lehrerinnen in den sprachlichen Fächern und im Fach Kunst führt, während Lehrer nur im Fach Physik häufiger als Lehrerinnen zu finden sind (Roisch 2003a, Abb. 2.5).

Die deutsche Schule als Halbtagsschule

Unmittelbar handlungsrelevant für Geschlechterarrangement in Familien ist die Organisation des allgemein bildenden Schulsystems in Deutschland als Halbtagsschule. Diese Struktur zwingt Eltern über Jahre, mittags zu Hause die Präsenz einer Betreuungsperson zu organisieren, die Mittagstisch und Hausaufgabenbetreuung gewährleistet. Vor dem Hintergrund der traditionellen Geschlechternormen und oft auch finanzieller Erwägungen sehen sich speziell Mütter dadurch vor die schwierige Frage gestellt, wie sich ihre eigenen

beruflichen Ambitionen mit dem Betreuungsbedarf ihrer Kinder vereinbaren lassen. Offensichtlich legt ihnen diese Schulform die langjährige Einschränkung von Erwerbsarbeit nahe und trägt so zur Reproduktion der traditionellen Geschlechterordnung bei.

Schulbücher und ihre Konstruktion von Geschlecht

Die anhaltende Kritik an den Frauen- und Männerbildern, den Mädchen- und Jungenbildern in den Schulbüchern hat Wirkung gezeigt. Neuere Schulbuchanalysen belegen, dass Mädchen heute – rein quantitativ betrachtet - in den Büchern fast ebenso präsent sind wie Jungen, dass sich die Darstellung von Frauen nicht mehr so deutlich wie noch in den 80er-Jahren auf ihre Arbeit im Haus und ihre Verantwortung für die Familie beschränkt. Frauen werden auch im Beruf sichtbar, Männer ansatzweise auch in der Familie. Noch immer hinken die Präsentationen in den Schulbüchern aber hinter dem Wandel in der Gesellschaft her (Hunze 2003).

Neben den Schulbüchern bedürfte heute die für die Schule und für das häusliche Lernen entwickelte Lernsoftware dringend einer Analyse und Kritik. Hier feiern alte Klischees zum Teil fröhliche Urstände.

Fazit

Auch wenn die Schule explizit keine Mädchen- und Frauenbildung mehr neben dem „allgemein bildenden Fächerkanon anbietet, so ist die alte Geschlechterordnung doch in den Strukturen der Schule verankert und die dominante Schulform, die Halbtagsschule setzt traditionelle Geschlechterarrangements in den Familien voraus. Es gibt noch immer einen „heimlichen Lehrplan“ in der Schule, der den Geschlechtern unterschiedliche Positionen in der Schule - und darüber hinaus - in der Gesellschaft zuweist.

Auch wenn Schüler und Schülerinnen im Rahmen ihrer Jobs Kontakte zu manchen Organisationen gewinnen, ist doch die Schule *die* formale Organisation, die Schüler und Schülerinnen über Jahre Tag für Tag erleben. Die symbolische Bedeutung des Gendering in der Schulorganisation sollte deshalb in seiner Bedeutung für die Verfestigung von Männlichkeits- und Weiblichkeitsbildern in der Adoleszenz nicht unterschätzt werden.

4. Geschlechtsspezifische Lernzugänge

Nicht nur die Schulstrukturen und die Lernmaterialien inszenieren Geschlecht, auch die Schülerinnen und Schüler selbst. Was gelegentlich nur als eine oberflächliche Adaption oder als ein Spielen mit Klischees erscheint, kann auch zum fixen Bestandteil der eigenen Identität werden (Maihofer 2002; Meuser 2002; Schmerl 2002). Deshalb sollen hier einige Ergebnisse zu geschlechtsspezifischen Lernzugängen referiert werden. Vorgesehen ist, auf zwei Aspekte einzugehen, einerseits auf die Selbsteinschätzung und andererseits auf die Fachinteressen von Mädchen und Jungen.

Selbsteinschätzung von Mädchen und Jungen

Während am Anfang der Schulzeit bei Mädchen wie Jungen eine positive Leistungseinschätzung überwiegt, tendieren viele Mädchen in der Sekundarstufe zu einer eher skeptischen Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit, obwohl sie doch im Durchschnitt die besseren Schulleistungen erbringen. Wie Fend Anfang der 90er-Jahre zeigte, geht dies bei Mädchen mit einer vermehrten Leistungsangst und mit somatischen Belastungen einher (Fend 2001, S.357). Letzteres bestätigen aktuelle Studien zwar nicht (Milhoffer 2000), sie lassen allerdings erkennen, dass Mädchen trotz mindestens ebenbürtiger Schulleistungen noch immer ihre Leistungsfähigkeit geringer als Jungen einschätzen (Lehmann u.a. 2000: 5).

In die gleiche Richtung zielt ein Ergebnis aus Milhoffers Studie. Sie ergab, dass sich die 10- bis 14-jährigen Bremer Mädchen und Jungen aus unterschiedlichen Schulformen gleichermaßen wünschten, klug zu sein, dass aber nur 34% der Mädchen und im Gegensatz dazu 51% der Jungen sich auch für klug hielten (Milhoffer 2000, S.4).

Es liegt die Vermutung nahe, dass die Schule die geringere Selbsteinschätzung der Mädchen mitträgt. Wie solche Ko-Konstruktionen an denen vermutlich auch Peers, Medien und womöglich Eltern beteiligt sind, aufrecht erhalten werden, wäre m.E. neuerlich zu untersuchen. Für die Lebensgestaltung von jungen Frauen wäre es von außerordentlicher Bedeutung, dass sie sich ihrer Leistungen ebenso gewiss sind wie junge Männer. Andererseits wäre auch zu prüfen, ob nicht manche Form von Selbstgewissheit, die sich bei Jungen in der Schulzeit entwickelt, deren Lernbereitschaft beeinträchtigt und so zu der ungünstigen Leistungsentwicklung von Jungen in der Schule beiträgt.

Viele auch aktuelle Studien bestätigen, dass die Selbsteinschätzung von Mädchen besonders in Lernbereichen wie Mathematik, Physik, Chemie, Technik und Computernutzung geringer ist als die der Jungen und zwar selbst in den Fällen, in denen gleichzeitige Leistungsmessungen keine Geschlechterdifferenzen erkennen lassen (Stürzer 2003). In den männlich konnotierten Lernbereichen ist es für Mädchen anscheinend oft besonders schwierig, von der eigenen Leistungsfähigkeit überzeugt zu sein. Über analoge Unsicherheiten von Jungen in den weiblich konnotierten Lernbereichen, etwa den sprachlichen Kompetenzen, sind Ergebnisse kaum zu finden.

Geschlechtsspezifische Entwicklung von Sach- und Fachinteressen

Unsere Gesellschaft hält kulturell verankerte Vorstellungen bereit darüber, was Mädchen und Jungen interessiert. Diese werden kommerziell genutzt und finden ihren materiellen Niederschlag zum Beispiel im Spielzeug.

Die geschlechtliche Kodierung von Interessen und die enge Beziehung, die Interessen mit dem Selbstbild eingehen, machen diese Neigungen für Mädchen und Jungen geeignet, sich über die von ihnen artikulierten Interessen als Mädchen oder Jungen zu inszenieren und so Gewissheit über die eigene Passung in der Geschlechterordnung zu gewinnen. Insofern ist es nicht verwunderlich, dass Untersuchungen eine geschlechtsspezifische Entwicklung von Hobbys ebenso wie von Sach- und Fachinteressen bestätigen.[1]

Die Schule sollte eine Aufgabe darin sehen, der Sexuierung von Fachinteressen entgegenzuwirken, um Mädchen und Jungen mehr Spielraum bei der Herausbildung persönlicher Interessen zu gewähren. Es ist davon auszugehen, dass Familien und gleichaltrigen Gruppen die thematisierten geschlechtsspezifischen Lernzugänge nahe legen und unterstützen. Gleichzeitig muss aber auch die Ko-konstruktion durch Lehrer und Lehrerinnen in Betracht gezogen werden.

Es ist davon auszugehen, dass geschlechterdifferenzierte Selbsteinschätzungen und Interessen auf vielfältige Weise handlungsrelevant werden, zum Beispiel beim unmittelbaren

---

[1] Neben den geschlechtlich konnotierten Interessen von Kindern und Jugendlichen gibt es allerdings immer auch solche, die nicht als „Mädchen- oder „Jungeninteresse“ wahrgenommen werden.

Umgang von Mädchen und Jungen miteinander, bei ihrer Erledigung von Hausaufgaben oder bei der Beschäftigung mit Fachwissen über die geforderte Arbeit hinaus. Ganz offensichtlich ist die Relevanz der persönlichen Leistungseinschätzung und der Interessenentwicklung auch bei der Wahl von Unterrichtsfächern, etwa bei der Wahl von Leistungskursen an Gymnasien.
Solche Fächerwahlen sind durch Vorschriften gesteuert und lassen nur begrenzte Wahlmöglichkeiten zu. Doch selbst in dieser eingeschränkten Form lassen sie deutlich geschlechtsspezifische Züge erkennen. Dies bestätigte die TIMSSIII Studie und eine HIS-Studie auch für die 90er-Jahre noch einmal (Baumert/Bos/Lehmann 2000, S. 55, BMBWFI/HIS 1998, S. 22/23 zit. nach Roisch 2003b, S. 99).

Mädchen an Gymnasien wählen deutlich seltener als Jungen einen Physik-, Chemie- oder einen Mathematikleistungskurs. Biologie wählen Mädchen deutlich häufiger als die Jungen. Jungen zeigen Zurückhaltung bei der Wahl der Leistungskurse Deutsch, Englisch und besonders Französisch (Roisch 2003b: Abb. 5.3).

Mit solchen Fächerwahlen entstehen im Anschluss an geschlechtsspezifische Interessenprofile tendenziell auch ebensolche Leistungsprofile. Es liegt nahe anzunehmen, dass auf die Weise dann auch geschlechtsspezifische Studienfachwahlen vorprogrammiert sind. Immer aber scheinen neben den objektiv feststellbaren geschlechtsspezifischen Leistungsunterschieden die Vorstellungen von der geschlechtsspezifischen *Passung* eines Faches für Fach- oder Berufswahlen eine zusätzliche Rolle zu spielen. In einer Studie des IPN fiel zum Beispiel auf, dass selbst die Mädchen, die ihre Physikleistungen als sehr gut einschätzten, deutlich seltener als Jungen planten, einen Beruf zu ergreifen, der etwas mit Physik zu tun hat (Hoffmann u.a. 1997, zit. nach Stürzer 2003:81).

Es ist m. E. als eine Aufgabe der Schule anzusehen, Mädchen und Jungen mit einem nach gängigen Vorstellungen eher untypischen Interessen- und Leistungsprofil auch für ungewöhnliche Berufsperspektiven zu motivieren und bei entsprechenden Entscheidungen zu unterstützen.

5. Vom Traumberuf zur realitätsbezogenen Lebensperspektive?

Die wenigen Untersuchungen, die es über frühe Berufswünsche gibt, kommen – meist auf der Basis von offenen Befragungen – zu dem Ergebnis, dass sich die Wünsche von Mädchen und Jungen immer noch sehr deutlich unterscheiden und deutliche Bezüge zu traditionellen Rollenklischees aufweisen (Meixner 1996; Walper/Schröder 2002). Die von Walper und Schröder genutzten Daten des LBS-Kinderbarometers, einer repräsentativen Untersuchung von Mädchen und Jungen der 4. bis 7. Klassen im Jahr 2000 in NRW ergab folgendes Bild:

Bei den Jungen stehen zunächst eine Funktion bei Polizei/Militär, der Fußballprofi, ein anderer Sportler oder spektakuläre Fortbewegungsmethoden (Luft- und Raumfahrt) im Vordergrund. Diese Traumberufe weiten sich auf andere technische Berufsinteressen allmählich bis zur 7. Klasse aus. Der Handel tritt bei Jungen als weitere dominante Berufsperspektive hinzu; die Beschäftigung mit dem Computer wird zur beruflichen Option. Für die Jungen erweisen sich die kraft- und technikorientierten Berufe und diejenigen, in denen man formale Macht besitzt, als attraktive Selbstentwürfe. Die Parallelen zu traditionellen Geschlechterstereotypen sind unverkennbar, insbesondere wenn man sieht, wie stark sich Mädchen von den pädagogischen und heilenden Berufen angezogen fühlen: Bei den Mädchen dominieren über den gesamten Zeitraum Gesundheitsberufe und solche im Bildungs- und Erziehungsbereich, wobei der Beruf der Ärztin für Mädchen

die größte Anziehungskraft besitzt. Für die Mädchen scheinen – im Gegensatz zu den Jungen - technische Berufe und auch Berufe, bei denen der Computer eine Rolle spielt, keine dominante Perspektive darzustellen (Walper/Schröder 2002: Tabelle 2, S. 119).

Solche Ergebnisse belegen, dass schon in der vierten Klasse eine Geschlechtersegregation bei den Berufswünschen angelegt ist, zu einem biografischen Zeitpunkt also, zu dem für Mädchen und Jungen weder das eigene Leistungsprofil noch die beruflichen Anforderungen im „gewählten“ Beruf überschaubar sein dürften. Auch unter dem Gesichtspunkt der Vereinbarkeit von Familie und Beruf scheint höchst zweifelhaft, ob die von Mädchen favorisierten Berufe irgendwelche Vorteile bieten (Kühnlein/Paul-Kohlhoff 1996, S. 121). Damit wird deutlich, dass bei der frühen Fixierung von Traumberufen nicht rationales Kalkül mit Lebenschancen vorherrscht, sondern vage Selbstentwürfe, die sich an traditionellen Geschlechtsrollenklischees orientieren. In solchen Befunden müsste die Schule eine Aufforderung zu einer aufklärerischen Rolle im Berufsfindungsprozess sehen. Schulische Bildung könnte hier auf das Offenhalten von Selbstentwürfen für vielfältige Berufsperspektiven zielen. Sie könnte dazu beitragen, dass die biografische Kontinuität der Orientierung an der gegenwärtigen Geschlechtersegregation in Berufssystem und den diese Segregation legitimierenden Vorstellungen von einem „weiblichen“ und einem „männlichen“ Arbeitsvermögen durchbrochen werden kann. Ein Beitrag zur Geschlechtergerechtigkeit wäre die Förderung einer Praxis der Berufsorientierung, in der Jugendliche (und deren Betreuer und Berater) das Geschlecht der Heranwachsenden „vergessen“ können (Hirschauer 2001).

Schulbildung wird heute – nachdem Konzepte der Mädchen- und Frauenbildung in den allgemein bildenden Schulen

aufgegeben wurden, als geschlechtsneutral begriffen. Tatsächlich hat schulische Bildung nur noch die traditionell „männliche“, die berufliche Perspektive junger Menschen im Blick. Es ist bisher nicht gelungen, die Vorbereitung auf private Sorgearbeit in dem Fächerkanon allgemein bildender Schulen für Mädchen und Jungen zu verankern. Die Motivierung und Qualifizierung für Familien- und Hausarbeit obliegt vielmehr der Familie. Dabei scheint es für Eltern (meist speziell für die Mütter) noch immer nahe zu liegen, Mädchen stärker als Jungen an der Hausarbeit zu beteiligen (Knothe 2002, S. 128, Abb. 3.19). Auf diese Weise werden traditionelle Zuständigkeiten reinszeniert.

Da die traditionelle familiale Arbeitsteilung Frauen das Verfolgen beruflicher Perspektiven und die selbstständige Absicherung der eigenen Existenz enorm erschwert, könnte schulische Bildung einen Beitrag zur Gleichberechtigung auch dadurch leisten, dass sie Jungen wie Mädchen für Hausarbeit interessiert und ihnen entsprechende Grundkompetenzen vermittelt.

Tatsächlich sind viele berufliche Nachteile, die Frauen bisher in Kauf nehmen, nicht primär durch ihre Berufswahl bedingt, sondern sie ergeben sich aus den ungünstigen Rahmenbedingungen für Familien, insbesondere den knappen Angeboten öffentlicher Kinderbetreuung in Deutschland (Beckmann/Kurtz 2001). Die Übernahme der Hauptverantwortung für Kinder und für Hausarbeit ist in Deutschland noch immer mit harten beruflichen Einschnitten verknüpft (Engelbrech/Jungkunst 2001). Diese beeinträchtigen die Chancen von Frauen, ihre fundierte schulische Bildung in entsprechende Vorteile auf dem Arbeitsmarkt einzusetzen, ganz erheblich. Dies darf bei der aktuellen Debatte um die Benachteiligung von Jungen in der Schule nicht außer Acht gelassen werden.

6. Bildung, Einkommen und Geschlecht in Deutschland

Die Verdienste von Frauen und Männern weisen noch immer große Unterschiede auf. In Westdeutschland erreichte eine abhängig beschäftigte Frau 1997 durchschnittlich knapp 75% des Jahreseinkommens eines Mannes, in Ostdeutschland immerhin knapp 94%. Dies ergab ein für die Bundesregierung 2001 erstellter Bericht des WSI auf der Basis der IAB-Beschäftigtenstichprobe. Für die Argumentation hier ist von besonderer Bedeutung, dass in Westdeutschland auch Frauen und Männer, die das gleiche formale Bildungsniveau erreicht haben, so ungleich entlohnt werden (WSI/INIFES/Forschungsgruppe Tondorf 2002, S. 7).

Der WSI-Bericht zeigt, dass sich die Verdienstunterschiede zwischen Frauen und Männern auf einigen Bildungsniveaus zwischen 1977 und 1997 verringert haben. Bei den Beschäftigten mit Universitätsabschluss haben sie sich allerdings vergrößert. Das heißt: Bildung zahlt sich für Frauen nicht in dem Maße aus wie für Männer, 1997 noch weniger als 1977. Insbesondere die besser ausgebildeten Frauen erreichen im Westen nicht einmal ¾ des Lohnes formal gleich qualifizierter Männer. (WSI/INIFES/Forschungsgruppe Tondorf 2002, S. 7).

In Ostdeutschland sieht die Situation für Frauen günstiger aus, dort erreichen die besser gebildeten Frauen immerhin 85 – 89% der Löhne der vergleichbaren Männergruppe.

Auf der Basis von Zahlen aus dem Jahr 2000 kommen Weißhuhn und Rövekamp in einem Bericht für das Bundesbildungsministerium zu ähnlichen Befunden. Sie stellen fest, dass Frauen mit abgeschlossenem Fachhochschul- oder Hochschulstudium im Westen auch im Jahr 2000 nur rund 72

bzw. 75% des Männerlohnes verdienen (BMBF/Weißhuhn/Rövekamp 2002, S. 79, 89).

Ein guter Teil der Einkommensnachteile von Frauen geht auf das Konto ihrer Berufsunterbrechung. Nach einer solchen Phase gelingt es gerade den qualifizierten Frauen vielfach nicht mehr, an ihr altes Qualifikations- und Einkommensniveau anzuknüpfen. Noch weniger können sie mit dem beruflichen Aufstieg mithalten, zu dem qualifizierte Männer auch mit Kindern in jener Lebensphase Gelegenheit haben. Zur schlechteren Entlohnung gesellt sich bei Frauen nach einer Familienphase, das Risiko erwerbslos zu sein (Engelbrech/Jungkunst 2001). Die bundesdeutsche Gesellschaft verlässt sich bis heute auf die Bereitschaft von Müttern, ihre Erwerbsarbeit zugunsten von Familienaufgaben zu unterbrechen und Einkommenseinbußen und Arbeitslosigkeit zu riskieren.

7. Fazit

Die Debatte um die Geschlechtergerechtigkeit in der Bildung darf sich m. E. nicht auf die Gewährleistung gleicher Chancen *in* der Schule zu beschränken. Es sind allerdings die Befunde ernst zu nehmen, die darauf verweisen, dass die allgemein bildenden Schulen insbesondere ausländische Jungen solche aus unteren und mittleren Bildungsschichten nicht so fördern können wie Mädchen. Den Ursachen für das schlechte Abschneiden dieser Jungen wird nachzugehen sein. Erste Hypothesen hierzu stehen im Raum. So vermuten Diefenbach und Klein, dass die Feminisierung des Lehrberufs Jungen Nachteile bei der Bewertung ihrer Leistungen und bei der Einschätzung ihrer Leistungsentwicklung bringt: Lehrerinnen könnten für Jungen womöglich weniger Verständnis aufbringen als Lehrer, würden ihnen weniger zutrauen und würden sie womöglich seltener für eine anspruchsvollere Schulform empfehlen (Diefenbach/Klein 2001).

Auch in der relativ hohen Arbeitslosenquote sehen sie einen Nachteil speziell für Jungen. Sie vermuten, das insbesondere Jungen in wirtschaftlich schwierigen Zeiten, von Eltern schnell in vermeintlich sichere Positionen auf dem Arbeitsmarkt gedrängt werden. Plausibel sind diese Erklärungen nicht. Sie werden von Diefenbach und Klein durch Daten gestützt, die belegen, dass der Frauenanteil unter den Lehrkräften in den neuen Bundesländern ganz besonders hoch ist, dass im Osten Deutschlands auch die Arbeitslosenquote besonders hoch ist und dort die Schulabschlüsse der Jungen besonders krass hinter denen der Mädchen zurückbleiben (Diefenbach/Klein 2001). Solche Korrelationen können allerdings reine Scheinkorrelationen sein und es ist nach intervenierenden Variablen und anderen Kausalketten zu fragen.

Im vorliegenden Beitrag wurde angeregt, die Bedeutung von kulturell, vielleicht auch lokal und subkulturell geprägten Männlichkeitsbildern für das Schulversagen von Jungen in Erwägung zu ziehen. Es wäre denkbar, dass Leitbilder, die den Jungen heute über Medien und in ihrer Peergroups vermittelt werden, einen Teil der Jungen viel stärker hin auf „Coolness“, „Toughness“, Technikbeherrschung, Dominanzgebaren und Selbstgewissheit hin orientieren, als dies für eine angemessene Arbeitsdisziplin, ein breites fachliches Interesse und eine Bereitschaft, Lehrkräfte als Experten und Autoritäten anzuerkennen, von Vorteil ist. Mit der Feminisierung im Lehrberuf könnten sich die Probleme dieser Schülergruppen verschärfen, wenn mit ihren Männlichkeitsbildern auch ein latenter Sexismus verbunden ist.

Es wird einer sorgfältigen Forschung bedürfen, den möglichen Gründen für das Schulversagen eines Teils der Schülerpopulation nachzugehen. Gleichzeitig bleibt zu beachten, dass es auch Mädchengruppen gibt, die wenig

schulischen Erfolg haben (BMBF/Weißhuhn/Rövekamp 2002:35). Auch hier stellt sich die Frage, wie diese Ausgrenzung zu erklären ist.

Von Diefenbach und von Klein werden die Nachteile von Jungen im Schulsystem mit Verweis auf die von Männern erwartete ökonomische Selbstständigkeit als besonders problematisch bewertet. Dem ist entgegenzuhalten, dass die Risikogesellschaft mit ihren fragileren Paarbeziehungen heute *allen* Heranwachsenden ein hohes Maß an ökonomischer Selbstverantwortung abverlangt. Diese Entwicklung macht vor jungen Frauen nicht halt. Sie brauchen die gleichen Chancen, zu beruflicher Entwicklung und ökonomischer Eigenständigkeit. Dies scheint – wie im letzten Abschnitt gezeigt wurde - durch bessere Schulabschlüsse noch keineswegs gewährleistet.

Neben den Benachteiligungen von Jungen bei der Entwicklung grundlegender Kompetenzen und bei der Erlangung von Schulabschlüssen bleibt deshalb zu beachten, dass während der Schulzeit ein wichtiger Einstieg in die Identitätsarbeit von Jungen und Mädchen stattfindet, den die Schule produktiv aufgreifen sollte.

Bildung muss beiden Geschlechtern die Chance eröffnen, in der Schule erworbene Kompetenzen auch beruflich zu nutzen und fortzuentwickeln. Solche lebenslange Kompetenzentwicklung muss mit der Verantwortung für eigene Kinder vereinbar werden und diese Verantwortung muss von Eltern gemeinsam wahrgenommen werden können.

Bildung allein kann dies nicht gewährleisten. Die Schule kann aber einen Beitrag dazu leisten, dass die Verantwortung für Kinder nicht mehr selbstverständlich von Frauen erwartet und übernommen wird, dass vielmehr auch Väter ein Interesse an einer neuen Balance zwischen Berufs- und Familienarbeit

entwickeln und sich aktiv und verantwortlich an Familienaufgaben beteiligen. Ein Netz von flexiblen Kinderbetreuungsangeboten müsste diese neuen Geschlechterarrangements stützen, um das Erwerbsrisiko, das Kinder gegenwärtig darstellen, zu minimieren.

Literatur:

Baumert, J./Bos, W./Lehmann, R. (2000) (Hrsg.): TIMSS/III. Dritte internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie. Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ender der Schullaufbahn Bd. 2: Mathematische und physikalische Kompetenzen am Ender gymnasialen Oberstufe. Opladen: Leske + Budrich

Beckmann, P./Kurtz, B. (2001): Erwerbstätigkeit von Frauen – die Betreuung der Kinder ist der Schlüssel, IAB-Kurzbericht Nr. 10. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung

Budde, J. (2003): Männlichkeitskonstruktionen in der Institution Schule, in: Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien 21. Jahrgang 2003, Heft 1, S. 91–101

Bundesministerium für Bildung; Wissenschaft, Forschung und Technologie/Hochuleninformations-System (1998): Bildungswege von Frauen vom Abitur bis zum Beruf. HIS Hannover

Bundesministerium für Bildung und Forschung/Weißhuhn, G./Rövekamp, J. (2002): Lebenslagen von Mädchen und Frauen im Zusammenhang mit Bildung, Wissenschaft, Arbeit und Einkommen, Berlin:BMBF Publik

Diefenbach, H./Klein, M. (2001): „Bringing Boys Back“, Soziale Ungleichheit zwischen den Geschlechtern im Bildungssystem

zuungunsten von Jungen am Beispiel der Sekundarabschlüsse, In: Zeitschrift für Pädagogik, 2001/6, S. 938-958

Engelbrech, G./Jungkunst, M. (2001): Erziehungsurlaub – Hilfe zur Wiedereingliederung oder Karrierehemmnis?, In: IAB-Kurzberichte Nr. 11, Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung

Fend, H. 2001: Entwicklungspsychologie des Jugendalters (2. Auflage). Opladen: Leske + Budrich

Hirschauer, S. (2001): Das Vergessen des Geschlechts. Zur Praxeologie einer Kategorie sozialer Ordnung, In: Heintz, B. (Hrsg.): Geschlechtersoziologie. Sonderheft der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, S. 208-235

Hoffmann, L./Häußler, P./Peters-Haft, S. (1997): An den Interessen von Mädchen und Jungen orientierter Physikunterricht. Ergebnisse eines BLK-Modellversuchs. Kiel: IPN Schriftenreihe.

Hunze, A. (2003): Geschlechtertypisierungen in Schulbüchern, In: Stürzer, M. /Roisch, H./Cornelißen, W./Hunze, A. (2003): Geschlechterverhältnisse in der Schule, Opladen: Leske + Budrich

Kampshoff, M. (2003): Anregungen zum Weiterdenken aus England, In: Pädagogik 2/2003, S. 16-29

Knothe, H. (2002): Junge Frauen und Männer zwischen Herkunftsfamilie und eigener Lebensform, In: Cornelißen, W./Gille, M./Knothe H./Meier, P./Queisser, H./Stürzer, M.: Junge Frauen – junge Männer. Daten zu Lebensführung und Chancengleichheit, S. 89-134, Opladen: Leske + Budrich

Kühnlein, G./Paul-Kohlhoff, A. (1996): Die Entwicklung von Berufsorientierungen und Lebenskonzepten bei Mädchen und jungen Frauen - offene Fragen der Berufsbildungsforschung, In: Schober, K./Gaworek, M. (Hrsg.): Berufswahl. Sozialisations- und Selektionsprozesse an der ersten Schwelle. Fachtagung der Bundesanstalt für Arbeit. Nürnberg. BeitrAB 202. S. 113-126.

Mac an Ghaill, M. (1994): The Making of Men: Masculinities, Sexualities and Schooling, Buckingham: Open University Press

Maihofer, A. (2002): Geschlecht und Sozialisation, Eine Problemskizze, In: Streitforum für Erwägenskultur, 2002/1, S. 13-26

Meuser, M. (2002): Konstruktion und Sozialisation. Plädoyer für eine habitustheoretische Perspektive, In: Streitforum für Erwägenskultur 2002/1, S. 50-52

Milhoffer, P. (2000): Wie sie sich fühlen, was sie sich wünschen. Eine empirische Studie über Mädchen und Jungen auf dem Weg in die Pubertät. Weinheim: Juventa

Roisch, H. (2003a): Geschlechtersegregation in der Schulorganisation, In: Stürzer, M./Roisch, H./Cornelißen, W./ Hunze, A. (2003): Geschlechterverhältnisse in der Schule, Opladen: Leske + Budrich

Roisch, H. (2003b): Geschlechtsspezifische Interessensgebiete und Interessenpräferenzen, In: Stürzer, M./Roisch, H./ Cornelißen, W. / Hunze, A. (2003): Geschlechterverhältnisse in der Schule, Opladen: Leske + Budrich

Schmerl, C. (2002): Consuetudo est altera natura – oder warum Essenzen flüchtig sind, In: Streitforum für Erwägenskultur 2002/1, S. 62-64

Stanat, P./Kunter, M.: Geschlechtsunterschiede in Basiskompetenzen, In: PISA-Konsortium (Hrsg): 2001: PISA 2001: PISA 2000: Leske + Budrich

Statistisches Bundesamt (2002´3): Leben und Arbeiten in Deutschland. Ergebnisse des Mikrozensus 2002. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt

Stürzer, M./Roisch, H./Hunze, A./Cornelißen, W.(2003): Geschlechterverhältnisse in der Schule, Opladen: Leske + Budrich

Stürzer, M. (2003): Geschlechtsspezifische Schulleistungen, in: Stürzer, M./Roisch, H./ Cornelißen, W./ Hunze, A.(2003): Geschlechterverhältnisse in der Schule, Opladen: Leske + Budrich

Walper, S./ Schröder, R. (2002): Kinder und ihre Zukunft, I: (LBS-Initiative Junge Familie (Hrsg.): Kindheit 2001: Das LBS-Kinderbarometer. Was Kinder wünschen, hoffen und befürchten, S. 126, Opladen: Leske + Budrich

Weber, M. / Faulstich-Wieland, H. (2003): Handlungsspielräume von Mädchen im Gymnasium – Bildunsexpansion und soziale Positionierungen, in: Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien 21. Jg. 2003, Heft 1, S. 76–90

WSI/INIFES/Forschungsgruppe Tondorf (2002): Bericht zur Berufs- und Einkommenssituation junger Frauen und Männer –

Kurzfassung – erstellt im Auftrag des BMFSFJ – Materialien zur Gleichstellungspolitik Nr. 85/2002

Anschrift der Autorin:
PD Dr. Waltraud Cornelißen
Abteilung Geschlechterforschung und Frauenpolitik
Deutsches Jugendinstitut e. V.
Nockherstr. 2
81541 München
E-Mail: cornelissen@dji.de