Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

23 Bildungs(miss)erfolge von Jungen und Berufswahlverhalten bei Jungen/männlichen Jugendlichen

Bildungsforschung Band 23

Bildungs(miss)erfolge von Jungen und Berufswahlverhalten bei Jungen/ männlichen Jugendlichen

Impressum

Herausgeber
Bundesministerium
für Bildung und Forschung (BMBF)
Referat Chancengerechtigkeit
in Bildung und Forschung
11055 Berlin

Bestellungen
Schriftlich an den Herausgeber
Postfach 30 02 35
53182 Bonn

oder per
Tel.: 01805-262 302
Fax: 01805-262 303
(0,14 Euro/Min. aus dem deutschen
Festnetz)

E-Mail: books@bmbf.bund.de
Internet: http://www.bmbf.de

Autor
Jürgen Budde, Martin-Luther-Universität
Halle Wittenberg, Zentrum für Schul-
und Bildungsforschung

Bonn, Berlin 2008

Dr. Jürgen Budde

Bildungs(miss)erfolge von Jungen und Berufswahlverhalten bei Jungen/männlichen Jugendlichen

Inhalt

1. Zentrale Herausforderungen 5

2. Bildungsbeteiligung 9

Verteilung auf die Schulformen 9
Abschlüsse 10
Schullaufbahnen und Bildungsverläufe 11
Bildungsbeteiligung und besondere Risikolagen 13

3. Schulische Fächer 16

3.1 Leistungen im Fach Deutsch 16
Primarbereich 16
Sekundarstufe 18
Selbstkonzept und Motivation 19

3.2 Leistungen im fremdsprachlichen Bereich 20

3.3 Leistungen in den Fächern Mathematik und Informatik 22
Primarbereich 23
Sekundarstufe 23
Fremd- und Selbstkonzept 24
Computerkompetenz und Informatikunterricht 26

3.4 Leistungen im naturwissenschaftlichen Bereich 27
Primarbereich 28
Sekundarstufe 28
Selbst- und Fremdkonzept 29

4. Übergang von der Schule in Ausbildung und Studium 33
Berufs- und Zukunftswünsche von Schülern 33
Übergänge nach der Sekundarstufe I 34
Übergang an Universität und Fachhochschule 37

5. Jungen, Männlichkeit und Schule 39
Interaktionen 40
Schulische Motivation 42
Gewalt 44
Mediennutzung 45

6. Aktuelle Diskurse: 46
I. Jungen mit Migrationshintergrund 46
II. Die Bedeutung der Lehrkräfte 48
Geschlechterverteilungen im Lehrberuf 48
Interaktionen zwischen Lehrkräften und Jungen 49
Lehrkräfte als Vorbilder 51
III. Getrennter Unterricht als Chance für Jungen? 53
Wissenschaftliche Erkenntnisse 53
Jungenarbeit 54

Literatur 57

1 Zentrale Herausforderungen

Das Wichtigste in Kürze:

- Je geringer qualifizierend die Schulform, desto höher der Anteil an Jungen, ca. jeder zehnte Junge bleibt ohne Schulabschluss.
- Jungen müssen häufiger eine Klasse wiederholen als ihre Mitschülerinnen, insbesondere am Gymnasium.
- Besonders ungünstig ist der Bildungsverlauf bei Jungen mit Migrationshintergrund. Sie müssen in der Grundschule wesentlich öfter eine Klasse wiederholen und erreichen geringere Abschlüsse.
- Vergleicht man in unterschiedlichen Fächern die Leistungen bei gleichem Interesse, zeigen sich nur geringe Kompetenzdifferenzen.
- Im Fach Deutsch zeigen Jungen zu Beginn der Schullaufbahn gute Leistungen, in der 5. Klasse findet sich dann ein moderater Rückstand zu den Mädchen, der in der Jahrgangsstufe 9 zunimmt; in der Oberstufe findet sich wieder eine Annäherung.
- Die guten Leistungen von Jungen in Mathematik weisen diesen Bereich als Jungendomäne aus. Die Leistungsvorsprünge der Jungen setzen zum Ende der Grundschule ein und verstärken sich in der Sekundarstufe I.
- Jungen orientieren sich in ihren Berufswünschen sowie den Ausbildungswegen an tradierten Geschlechterbildern und ergreifen Berufe im handwerklichen und industriellen Bereich. Dies kann sich aufgrund des Wandels zur wissensbasierten Dienstleistungsgesellschaft zunehmend als riskante Strategie erweisen.
- In der beruflichen Laufbahn schneiden junge Männer häufig erfolgreicher ab. Sie ergreifen meist besser bezahlte und karriereorientiertere Berufe.
- Einige junge Männer haben sehr große Schwierigkeiten auf dem Arbeitsmarkt. Für Migranten verstärkt sich dieser Effekt.
- Übermäßiger Medienkonsum und negative Schulleistungen korrelieren miteinander.

Seit der Veröffentlichung der Ergebnisse der PISA-Studien sind die schulischen (Miss)erfolge von Jungen in das Blickfeld der (Fach-)Öffentlichkeit gerückt. Jungen erhalten in Pädagogik, Politik und Wissenschaft aktuell beachtliche Aufmerksamkeit. So summiert Karin Flaake: „Gegenwärtig geht es um die Jungen" (Flaake 2006: 3). Dabei fallen im Vergleich zu den Mädchen sowohl die Schulabschlüsse als auch die Leistungen tendenziell zu Ungunsten von Jungen aus. Von unterrichtlichen Disziplinierungen, negativen Sanktionen oder Klassenwiederholungen sind sie in höherem Maße betroffen. „Typisches Jungenverhalten" wie Konkurrenzorientierung, Quatsch-Machen, geringere soziale Einstellung usw. wird auf der einen Seite negativ gesehen und bewertet. Auf der anderen Seite wird genau dieses Verhalten aber auch für die Vorteile von Jungen verantwortlich gemacht, beispielsweise größeres Selbstbewusstsein und Dominanz im Unterrichtsgeschehen. So klar, wie es ist, dass auch Jungen besonderer Unterstützung in der Schule bedürfen, so unklar ist jedoch, in welche Richtung diese gehen soll. Die bislang vorliegenden Untersuchungen ermöglichen mittlerweile einige zentrale Aussagen zu Jungen im Bildungswesen.

Keine umfassende Antwort wird in den vorliegenden Untersuchungen auf die Frage nach den Gründen für die Bildungs(miss)erfolge von Jungen gegeben. Es fehlt an empirischen Studien, die Jungen und Schule systematisch aufeinander beziehen, sowie eine Verknüpfung von Theorie, Empirie und Praxis. Ein wesentliches Ziel der vorliegenden Expertise ist, Forschungslücken aufzudecken und herauszufinden, inwiefern gezielte Studien dazu beitragen können, Handlungsansätze zu entwickeln, um mehr Chancengerechtigkeit im Bildungswesen zu bewirken. Folgende Bereiche weisen noch besonderen Forschungsbedarf auf:

- Leistungsunterschiede zwischen Jungen und Mädchen sind nur für einige Unterrichtsfächer erforscht.
  Zwar sind die Leistungsunterschiede in den Kernfächern Mathematik und im sprachlichen Bereich hinreichend erforscht. Es besteht jedoch ein Bedarf an der Erforschung weiterer Fremdsprachen, Schulsport oder sozialwissenschaftliche und künstlerisch-musische Fächer.
- Die Motivation für eine geschlechterstereotype Berufsorientierung bei Jungen ist bislang wenig untersucht.
  Das weitestgehend geschlechterstereotype Berufswahlverhalten von Jungen und die damit verbundenen Chancen und Risiken sind bekannt. Ungeklärt ist jedoch, welche Faktoren Einfluss auf die Berufsorientierung der Jungen haben. Da ein Teil der Jungen Schwierigkeiten mit Berufs- und Lebensorientierung hat, sollte Schule stärker auf "das konkrete Leben" vorbereiten,
- Die Zusammenhänge zwischen der sozialen Dimension von Männlichkeit[1] und Bildungs(miss)erfolg sind im Bezug auf ihre Ursachen noch wenig erforscht.
  Das soziale Geschehen innerhalb der Klasse und insbesondere der männlichen Peer-Group bestimmt für Jungen maßgeblich den Schulalltag, in dem die Orientierung an Männlichkeitsnormen eine wichtige Rolle spielt. Leider geht diese Orientierung teilweise mit Desinteresse für Unterrichtsstoff oder geringerer Motivation einher. Die Angst, als 'Streber' zu gelten, führt zu weniger schulischem Engagement und geringerer Leistung, als zu erwarten wäre.
- Über Jungen mit Migrationshintergrund im Bildungssystem existieren kaum Untersuchungen.
  Zu erforschen ist, inwieweit neben migrationsbedingten Schwierigkeiten auch durch ungünstige Milieulagen, Selbst- und Fremdethnisierung, soziale Ausgrenzung und das selektive Schulsystem Bildungsungleichheiten verstärkt werden.
- Die Relevanz männlicher Lehrkräfte für schulischen Erfolg von Jungen ist bislang spekulativ.
  Lehrkräfte sind an den Bildungs(miss)erfolgen von Jungen aktiv beteiligt. Es wird häufig die Forderung nach mehr männlichen Lehrkräften gestellt, obwohl deren Relevanz unklar ist. Da genderkompetente Lehrkräfte aktuell nicht in dem erforderlichen Maße vorhanden sind, besteht ein erhöhter Bedarf an Fortbildungen, sowie an einer stärkeren Berücksichtigung der Lebenslagen von Jungen in der universitären Lehrkraftausbildung.

[1] Der hier und im Folgenden verwandte Begriff Männlichkeit bezieht sich immer auf die soziale Dimension von Geschlecht.

Nachhaltige Perspektiven sollten mittel- bis langfristig geplant werden.

(1) Sinnvoll ist ein individualisierender, fehlerfreundlicher und ermutigender Unterricht.

(2) Wichtiger als spektakuläre und aufwendige Maßnahmen ist die Umgestaltung des schulischen Alltags nach geschlechtergerechten Gesichtspunkten. Dazu gehört die Verankerung von Jungenarbeit als ein Baustein von gendersensibler Pädagogik als Querschnittsaufgabe in den Schulprofilen.

(3) Die Lehrkräfte brauchen Unterstützung in Form von Aus- und Weiterbildungen in Genderkompetenz.

(4) Da sich die Bedingungen für alle Schulen voneinander unterscheiden[2], bietet die konkrete Einzelschule einen geeigneten und sinnvollen Rahmen für Veränderungen.

Der Expertise müssen mehrere grundsätzliche Überlegungen vorangestellt werden[3].

1. Eine ausschließliche Orientierung auf leistungsschwache und verhaltensproblematische Schüler wiederholt den negativen Blick der aktuellen (medialen) Debatte und übersieht, dass es ebenso durchschnittliche und erfolgreiche Schüler gibt. Zwar liegt der Anteil der Risikoschüler[4] mit 11,9% um 2,2 Prozentpunkte über dem der Mädchen – darunter überdurchschnittlich viele Jungen mit Migrationshintergrund und aus kapitalienarmen[5] Familien. Allerdings finden sich auch bei den kompetenzstarken Schülern – dies wird häufig vergessen – mit 11,8% mehr Jungen als Mädchen (10,4%). Um dieses Dilemma zu minimieren, stellt die Expertise ebenfalls Erfolge und Stärken von Jungen im Bildungssystem dar.
2. Die Konzentration auf die Jungen kann Gemeinsamkeiten mit den Mädchen ebenso übersehen wie Differenzen zwischen unterschiedlichen Jungen. Es muss berücksichtigt werden, dass die folgenden Aussagen nie auf alle Jungen zutreffen, sondern durchschnittliche Werte und Tendenzaussagen sind. Deswegen werden einerseits Vergleiche zwischen Jungen aus unterschiedlichen Soziallagen und andererseits zum Leistungstand der Mädchen angestellt.
3. Eine Expertise zu Bildungs(miss)erfolgen kann nicht nur Zahlen zu Kompetenzen, Wiederholerquoten oder Ausbildungsberufen dokumentieren, sie muss auch die Bedeutung von Schule als sozialem Ort miterfassen, in dem Männlichkeit her- und dargestellt wird.
4. Die Expertise begreift Geschlecht und Männlichkeit nicht als naturgegebenen Fakt, sondern als soziale Tatsache. Gesellschaftliche Strukturen und alltägliches doing gender tragen zu "jungenspezifischen" Handlungsmustern, Geschlechternormen und Bildungserfolg bei.

---

[2] Aufgrund der Schulform, der regionalen Lage, der Zusammensetzung der SchülerInnenschaft, des Kollegiums usw.

[3] Die Expertise beschränkt sich hier auf Aspekte, die unmittelbar mit der Institution Schule verknüpft sind, Bereiche wie Freizeitgestaltung etc. werden ausgeklammert. Ebenso bezieht sich die Expertise hauptsächlich auf aktuelle deutsche Studien.

[4] Unter Risikoschülern werden mit der PISA-Studie diejenigen Schüler verstanden, die nicht oder lediglich Kompetenzstufe 1 erreichen.

[5] Unter Kapital wird mit Pierre Bourdieu nicht nur das ökonomische, sondern auch das kulturelle, soziale und symbolische Kapital verstanden.

Im Folgenden werden zuerst Bildungsverläufe von Jungen geschildert. Danach wird auf die Situation in sprachlichen und naturwissenschaftlichen Fächern eingegangen und ein Überblick über die Berufsorientierung von Jungen gegeben. Anschließend wird der Zusammenhang zwischen Männlichkeit und Schule dargestellt und zum Ende auf die drei aktuelle Diskurse um Jungen mit Migrationshintergrund, die Rolle der Lehrkräfte und getrennten Unterricht eingegangen.

2 Bildungsbeteiligung

Das Wichtigste in Kürze:

- Je geringer qualifizierend die Schulform, desto höher der Anteil an Jungen, ca. jeder zehnte Jungen bleibt ohne Schulabschluss.
- Jungen müssen häufiger eine Klasse wiederholen als ihre Mitschülerinnen, insbesondere am Gymnasium.
- Besonders ungünstig ist der Bildungsverlauf bei Jungen mit Migrationshintergrund. Sie müssen in der Grundschule wesentlich öfter eine Klasse wiederholen und erreichen geringere Abschlüsse.
- Das auf Homogenität der Lerngruppe setzende Bildungssystem ist durch seine Ausdifferenzierung und Selektivität daran beteiligt, bei Risikoschülern ungünstige Schulkarrieren zu befördern – oder sogar zu produzieren.

Verteilung auf die Schulformen

Beim Besuch von Kindergarten, Kindertagesstätte sowie Grundschule gibt es keinen Unterschied zwischen Jungen und Mädchen (vgl. Avenarius u.a. 2003: 204). Für den Übergang in weiterführenden Schulen hat die Lern-Ausgangs-Untersuchung (LAU) in Hamburg herausgefunden, dass Jungen nicht nur generell seltener eine Gymnasialempfehlung erhalten, auch bei gleichen Noten werden sie seltener von den Lehrkräften für gymnasialgeeignet angesehen als Mädchen. Dies liegt vermutlich am Vorsprung der Mädchen im sprachlichen Bereich, der bei der Beurteilung durch die Lehrkräfte stärker ins Gewicht fällt als der Vorsprung der Jungen in Mathematik am Ende der Grundschulzeit. Allerdings setzten sich Eltern bei Jungen öfter über eine negative Gymnasialempfehlung hinweg und schicken diese trotzdem zum Gymnasium – möglicherweise, weil Jungen eher zugetraut wird, sich an einer höheren Schulform durchzusetzen (vgl. Lehmann u.a. 1996 [LAU 5]).

Als allgemeiner Trend zeigt sich in Deutschland, dass in der Jahrgangsstufe 9 der Anteil von Jungen höher ist, je geringer qualifizierend die Schulform ist (vgl. Abb. 1).

Abbildung 1: Prozentualer Anteil männlicher Schüler an ausgewählten Schulformen (BMBF 2005)

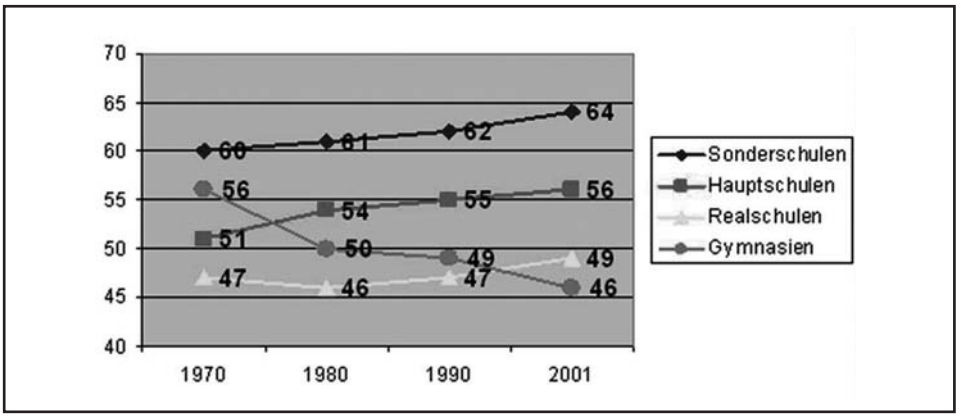


Abbildung 2: Absolute Zahlen: Jungen je Schulform in Tausend (BMBF 2005, eigene Berechnung)

	1965	1975	1985	1995	2003
Sonderschule	114,9	226,5	156,0	258,9	275,4
Hauptschule	1.156,7	1.317,8	726,9	625,6	614,3
eher Realschule	276,9	539,1	492,5	573,2	640,4
Gymnasium	440,7	719,3	544,6	706,2	764,1
Gesamtzahl	1.989,2	2.083,4	1.920,0	2.163,9	2.294,2

An Haupt- und Sonderschulen[6] hat der Jungenanteil seit 1970 kontinuierlich zugenommen, so dass sie an beiden Schulformen deutlich in der Mehrzahl sind[7].

An der Realschule gibt es keinen klaren Trend. Hier finden sich schon seit den 1970ern geringfügig weniger Schüler als Schülerinnen, das Verhältnis unterliegt jedoch weniger Schwankungen und steuert auf ein zahlenmäßig ausgewogenes Verhältnis zu. Gravierend ist die Veränderung bei den Gymnasiasten, der Jungenanteil ist stark gesunken. Abbildung 2 zeigt die Verteilung in absoluten Zahlen.

Dementsprechend sind Jungen in der Sekundarstufe II unterrepräsentiert, insbesondere an grundständigen Gymnasien und an Gesamtschulen. Nur Technische Gymnasien und Wirtschaftsgymnasien mit einer Ausrichtung auf 'männliche Berufssparten' stellen hier kleine Ausnahmen dar, die von deutlich mehr Jungen besucht werden (90% bzw. 57%; vgl. Trautwein 2006 [LAU 13]). Auffällig ist, dass junge Männer in Ostdeutschland in noch geringerem Umfang ein Gymnasium besuchen als in den westdeutschen Bundesländern. Während ihr Anteil beispielsweise in Hamburg bei fast der Hälfte liegt, sind es in Mecklenburg-Vorpommern und Brandenburg weniger als 43%.

Abschlüsse

Anhand der Bildungsabschlüsse im Zeitverlauf lässt sich gut dokumentieren, dass die Bildungsexpansion seit Mitte der 1960er Jahre vor allem zu Ungunsten von jungen Männern ausgefallen ist. Betrug ihr Anteil an denjenigen Jugendlichen, die ihre Schullaufbahn ohne Hauptschulabschluss beenden, schon 1967 55,7%, ist diese Zahl seither stetig gestiegen und liegt seit 1992 bis heute relativ konstant auf dem hohen Niveau von ca. 64%. Umgekehrt ist der Anteil junger Männer an denjenigen, die die allgemeine Hochschulreife erreichen, von 63,5% in 40 Jahren rapide auf nunmehr 44,2% gefallen.

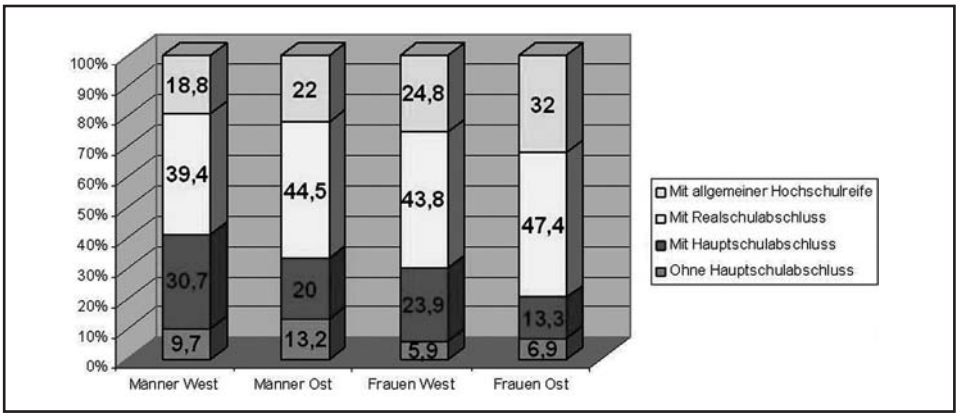
Schaut man auf die aktuellen Zahlen, fällt auf, dass die Mädchen aus den ostdeutschen Bundesländern am erfolgreichsten abschneiden, während die männlichen Jugendlichen aus Ostdeutschland zu über 1/8 gar keinen Schulabschluss erzielen[8] (vgl. Abb. 3). Hier manifestieren sich im Zusammenhang mit der geringen prosozialen Einstellung massive Problemlagen. Bei den Jugendlichen, die einen Schulabschluss errei-

[6] In einigen Bundesländern findet sich der Begriff der Förderschule.

[7] Der Anteil variiert je nach Sonderschulform. In Baden-Württemberg sind beispielsweise an den Schulen für Geistigbehinderte und für Körperbehinderte 6 von 10 Jungen, an den Sonderschulen für Sprachbehinderte sogar 72%. Der größte Anteil findet sich in diesem Bundesland an den Schulen für Erziehungshilfe, hier sind sogar 5 von 6 Kindern Jungen (vgl. Statistisches Monatsheft Baden-Württemberg 7/2006: 23).

[8] Die Quote von Jugendlichen, die die Schule ohne Abschluss verlassen, variiert je nach Bundesland. In Berlin bleiben 13,7% aller Jugendlichen ohne Abschluss, in Nordrhein-Westfalen lediglich 6,1%.

Abbildung 3: Berufsabschlüsse nach Geschlecht und Region (vgl. statistisches Bundesamt 2005/2006)



chen, liegen dann allerdings die männlichen Schüler aus den westlichen Bundesländern hinten. Fast 1/3 beendet die Regelschullaufbahn lediglich mit einem Hauptschulzeugnis, hier sind es im Osten 'nur' 1/5. Der Anteil von jungen Männern mit allgemeiner Hochschulreife liegt in Ost wie West hinter dem der jungen Frauen.

Monika Stürzer (2005) weist allerdings darauf hin, dass ein nicht unerheblicher Teil junger Männer Bildungsabschlüsse später nachholt. Im Alter von 22 Jahren haben nur noch 2,1% der jungen Frauen und 2,7% der jungen Männer keinen Abschluss (vgl. Valtin/Wagner/Schwippert 2006). Dies hängt damit zusammen, dass durch erfolgreich abgeschlossene Ausbildungen gleichzeitig entsprechende Schulabschlüsse erworben werden.

Schullaufbahnen und Bildungsverläufe

Jungen erzielen nicht nur geringer qualifizierende Abschlüsse als Mädchen, ihre Schullaufbahn verläuft auch weniger gradlinig. Dies liegt an mehreren Faktoren. Unterschiede werden bereits mit Beginn der Grundschule sichtbar. Beim Einschulungszeitpunkt stellt der Bericht des Bildungskonsortiums 2006 fest, dass 11% aller Schülerinnen, aber nur 7% aller Schüler vorzeitig eingeschult werden (vgl. Konsortium Bildung 2006)[9]. Andererseits überwiegt ihr Anteil bei denjenigen, die im Alter von 6 Jahren noch vom Grundschulbesuch zurückgestellt werden, in ähnlichen Größenordungen. Rund 60% der zurückgestellten Kinder sind männlich (vgl. Avenarius u.a. 2003; auch Bellenberg 1999).

Auch bei denjenigen Kindern und Jugendlichen, die eine Schulklasse wiederholen, ist der Anteil der Jungen größer. Während in der Grundschule die Gesamtwiederholungsquote gering und die Geschlechterdifferenz sehr moderat ausfällt (vgl. Krohne u.a. 2004; Bellenberg 1999), kommt das Programm for International Student Assessment (PISA) von 2000 zu dem Ergebnis, dass bis zur 9. Klasse 35% der Schüler gegenüber 26% aller Schülerinnen sitzen geblieben sind, sodass Jungen am Ende der 9. Klasse im Durchschnitt ca. einen Monat älter als ihre Mitschülerinnen sind (vgl. Bellenberg 1999). Auch hier schwankt die Differenz zwischen den einzelnen Bundesländern. Wäh-

[9] Gabriele Bellenberg kommt in einer auf NRW bezogenen Auswertung aus den 1980er Jahren auf 3% Schülerinnen gegenüber 2% Schülern, die vorzeitig eingeschult werden. Unabhängig von den unterschiedlichen Zahlen liegt in jedem Fall der Anteil der vorzeitig eingeschulten Jungen um 50% unter dem der Mädchen.

rend z.B. Brandenburg mit 64% den größten Anteil männlicher Wiederholer zu verzeichnen hat, liegt der Jungenanteil in Niedersachsen 'nur' bei 54% (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2003: 224f.). Einige ostdeutsche Bundesländer weisen hohe Wiederholerquoten auf, der Trend ist jedoch nicht durchgängig. Zweimaliges Wiederholen findet sich ausschließlich bei Jungen.

An Gymnasien ist der Abstand zwischen wiederholenden Jungen und Mädchen am größten. So wiederholten 14,8% aller Gymnasialschüler und 8,3% aller Gymnasialschülerinnen eine Klasse. Während das Statistische Bundesamt auch an den Hauptschulen, an denen die allgemeine Wiederholerquote wesentlich höher liegt, eine größere Anzahl von männlichen Wiederholern zählt, berichtet die LAU-Studie für Hamburg, dass Jungen erstaunlicherweise mit 17,5% seltener eine Klasse wiederholen als ihre Mitschülerinnen mit 20,6%, die Gründe dafür sind bislang unklar (vgl. Lehmann u.a. 1998). Bei einem genauern Blick auf die Jahrgangsstufen zeigt sich, dass insbesondere in den Klassen 9 sowie 7 und 8 die Anzahl der Wiederholungen insgesamt – und besonders bei den Jungen – ansteigt, in der 10. Klasse geht die Zahl dann wieder zurück. Hier kann ein Zusammenhang mit der Adoleszenz, steigender Schulunlust und ungünstigerem Sozialverhalten vermutet werden, allerdings sind die Gründe für Wiederholungsquoten noch ungeklärt. Gestützt wird diese Vermutung durch eine qualitative Studie an einem österreichischem Gymnasium, die zeigt, dass Jungen, die sich schulunangepasst verhalten, auch schlechter benotet werden als leistungsgleichstarke Mitschüler oder Mitschülerinnen (vgl. Budde u.a. 2006).

Anzunehmen ist, dass Klassenwiederholungen zu Enttäuschungen und Abwertungserfahrungen führen und damit zu einem Absenken der schulischen Motivation sowie zu einer Verstärkung schulablehnenden Verhaltens. Daraufhin könnte die Beurteilung durch die Lehrkräfte noch ungünstiger ausfallen und so möglicherweise ein sich negativ verstärkender Zirkel in Gang gesetzt werden. Problematisches Verhalten erhöht das Risiko von Klassenwiederholungen und umgekehrt, die Wirkungsweisen dieses Kreislaufs sind bislang ungeklärt.

In der Sekundarstufe II setzt sich dieser Trend fort – Gabriele Bellenberg berichtet, dass bis zur Jahrgangsstufe 13 der Anteil der Jungen an den Wiederholern bei 63% liegt, sodass 22% der Schüler über 20 Jahre alt[10] und Jungen beim Abitur durchschnittlich zwei Monate älter sind als ihre Mitschülerinnen[11]. Im Gegensatz zur Gesamtschule, an der ca. 25% beider Geschlechter bis zum Ende der 13. Jahrgangsstufe eine Klasse wiederholen, zeigt sich wieder am Gymnasium ein deutlicher Bias zu Lasten der Jungen. 21% aller Schüler, aber nur 11% aller Schülerinnen haben beim Erreichen des Abiturs eine Klasse wiederholt. Welche Auswirkungen das Abitur nach 12 Jahren auf die Geschlechterrelation haben wird, ist noch ungeklärt[12].

Auch bei denjenigen, deren Versetzung gefährdet ist, liegen die Schüler vorne, z.T. ist die Differenz sogar noch größer als bei den realen Wiederholerquoten (vgl. Shell 2006: 65f.), was vermuten lässt, dass die Androhung der Nicht-Versetzung auch als Disziplinierungsinstrument eingesetzt wird.

[10] 10% der Mädchen sind über 20 Jahre alt.

[11] Rechnet man noch die Zeit dazu, die ein Teil der jungen Männer bislang bei der Bundeswehr bzw. dem Zivildienst verbringt, verschiebt sich der Zeitpunkt für den Übergang in den Ausbildungs- und Berufssektor weiter.

[12] Die TIMS III-Studie zeigt, dass in Mathematik keine Leistungsunterschiede zwischen Jugendlichen bestehen, die nach 12 oder nach 13 Jahren ihr Abitur machen, in den Naturwissenschaften lassen sich Vorsprünge derjenigen finden, die nach 13 Regeljahren die Schule verlassen (vgl. Bos u.a. 2000).

Beim Schulformwechsel sind Jungen durchschnittlich ebenfalls weniger erfolgreich als Mädchen. 40% derjenigen, die an eine höhere Schulform wechseln, aber 57% derjenigen, die auf eine niedrigere Schulform absteigen, sind Jungen. Von den Wechslern ans Gymnasium sind dabei immerhin 44% männlich (vgl. Bellenberg 1999). Die im deutschen Schulsystem angestrebte Homogenität, die sich insbesondere für Jungen als problematisch erweist, kann nicht hergestellt werden.

Bildungsbeteiligung und besondere Risikolagen[13]

Kinder mit Migrationshintergrund weisen lediglich für das erste und zweite Kindergartenjahr geringere Besuchsquoten auf als deutsche Kinder, das dritte Jahr wird annähernd gleich häufig besucht (vgl. Konsortium Bildung 2006: 38). In der Grundschule zeigen sich erste Nachteile, so wiederholen Jungen mit Migrationserfahrung ca. viermal häufiger eine Klasse als ihre deutschen Mitschüler, dies schwächt sich jedoch bis zum Ende der Schullaufbahn ab (vgl. Konsortium Bildung 2006; auch Krohne u.a. 2004). Erstaunlicherweise bleiben in den Jahrgangsstufen 7 und 8, in denen deutsche Jungen die höchsten Wiederholungsquoten aufweisen, deutsche und nichtdeutsche Jungen etwa gleichhäufig sitzen. Als Hauptgrund für die höhere Wiederholungsquote gelten geringere Deutschkenntnisse. Die Differenz zwischen Jungen und Mädchen mit Migrationshintergrund ist wesentlich kleiner als bei deutschen Jugendlichen (Krohne u.a. 2004: 387), d.h. der Migrationsstatus hat einen größeren Einfluss als das Geschlecht. Ein weiterer Bias zu Ungunsten von Kindern mit Migrationshintergrund setzt beim Übergang in die Sekundarstufe I an (vgl. Konsortium Bildung 2006). Je geringer qualifizierend die Schulform, desto höher ist der Anteil von Jugendlichen mit Migrationserfahrung. Insbesondere Jungen mit Migrationshintergrund besuchen Haupt- und Sonderschulen häufiger als Mädchen mit demselben Hintergrund, sowie als deutsche Jugendliche (vgl. Bednarz-Braun/Heß-Meining 2004: 143). Vor allem an den Schulen für Lernbehinderte, die als 'Auffangschulen' für Problemkinder und -jugendliche gelten, sind Jungen mit Migrationshintergrund zahlenmäßig doppelt so häufig vertreten wie deutsche Jungen (vgl. Cremers 2007). An den Gesamtschulen ist das Verhältnis zwischen Mädchen und Jungen mit Migrationshintergrund ungefähr ausgeglichen, am Gymnasium hingegen findet sich nur noch ein verschwindend geringerer Anteil nichtdeutscher Jungen (vgl. Konsortium Bildung 2006).

Diese Verteilung spiegelt sich auch in den Schulabschlüssen wider (vgl. Abb. 4). Männliche Jugendliche mit Migrationshintergrund weisen die niedrigsten Schulabschlüsse auf: über 20% verlassen die Schule in Deutschland ohne Abschluss. Dies sind doppelt so viele wie männliche – und vier Mal so viel wie weibliche – deutsche Jugendliche. 42,6% aller männlichen Schüler mit Migrationshintergrund erreichen einen Hauptschulabschluss, aber nur 8,5% beenden ihre Schullaufbahn mit der allgemeinen Hochschulreife, bei deutschen Schülern sind dies knapp drei Mal so viele. Ingrid Gogolin fasst 2000 zusammen, dass sich zwar der Bildungserfolg bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund gesteigert hat, da aber auch die Bildungsabschlüsse der deutschen Jugendlichen gestiegen sind, bleibt das Ungleichgewicht bestehen (vgl. Gogolin 2000).

[13] Als besondere Risikolagen wird das Zusammenkommen mehrerer Risikofaktoren wie geringer Bildungsabschluss der Eltern, Migrationshintergrund oder geringe berufliche Qualifikation der Eltern definiert.

Abbildung 4: Schulabschlüsse nach Geschlechtt und Herkufnt in Prozent (Stürzer 2005:40)

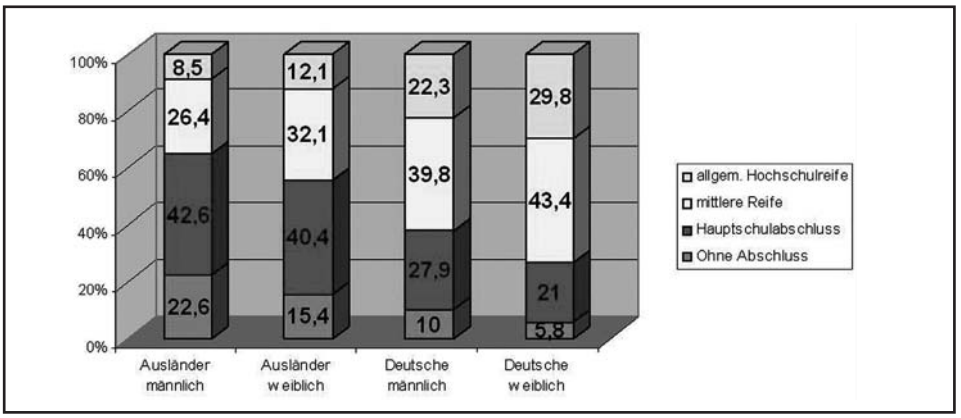
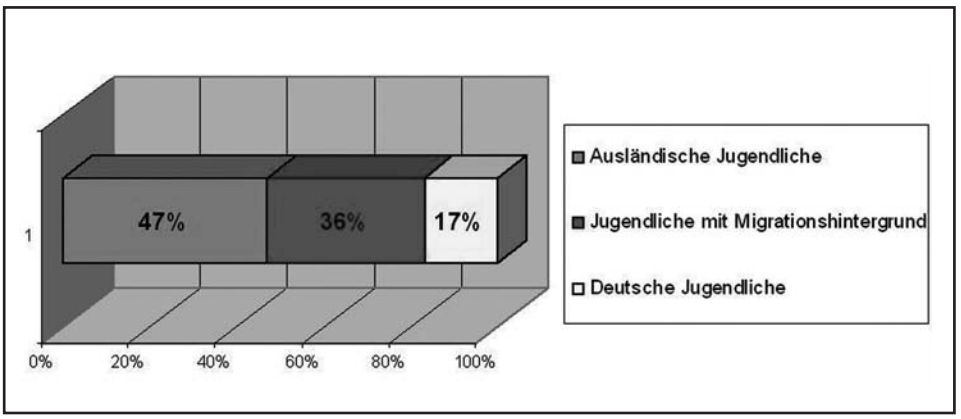


Abbildung 5: Anteil an der Gesamtzahl der Jugendlichen unter Kompetenzstufe 1 nach Herkunft (Deutsches PISA-Konsortium 2010: 372f.)

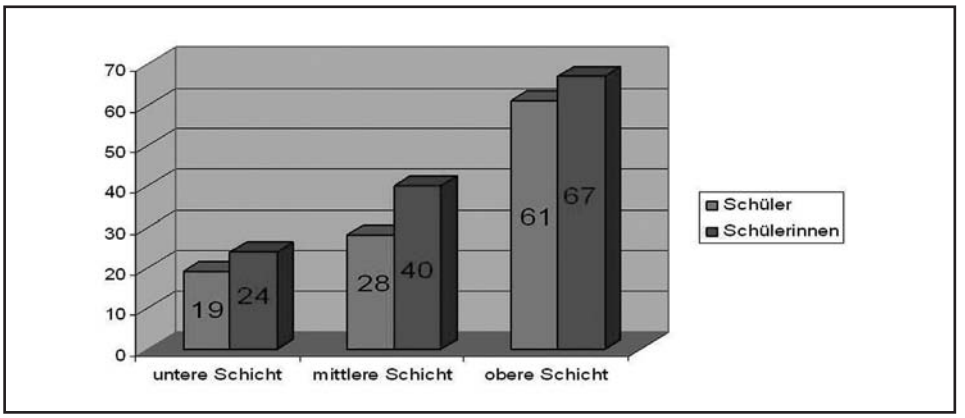


Erwartungsgemäß spiegelt sich dies in der Kompetenzverteilung wieder. Die PISA-Studie belegt, dass von denjenigen, die keine Kompetenzstufe erreicht haben, fast die Hälfte keine deutsche Staatsangehörigkeit besitzt, während nur 17% zwei deutsche Elternteile haben (vgl. Abb. 5). Dabei variiert die Leistungsdifferenz je nach Herkunftsland, polnische Jungen bspw. besuchen deutlich geringerqualifizierende Schulformen als polnische Mädchen, während bei Jugendlichen aus der Türkei oder Italien auf niedrigem Niveau kaum Differenzen zu finden sind[14].

Neben Jungen mit Migrationshintergrund zeigen auch Jungen aus bildungsfernen Elternhäusern schlechtere Leistung und ein geringeres Selbstkonzept (vgl. Bos/Pietsch 2005). Dementsprechend gelten Jungen aus diesen Gruppen als 'Problemfälle' in der Schule, die häufiger unangepasstes Verhalten und ungünstige Bildungsverläufe zeigen. Allgemein wird die These vertreten, dass sich insbesondere Jungen aus den unteren Schichten an tradierten Männlichkeitsbildern orientieren (vgl. Zimmermann 1999; Flaake 2006), da sie über keine anderen Möglichkeiten zur Statusdarstellung und -absicherung verfügen. Denkbar ist, dass bei Schulprotestverhalten von Jungen aus sozial

[14] Dies wird auf Mädchenseite mit unterschiedlichem Bildungsstand der Eltern erklärt (der bspw. bei polnischen Eltern höher ist als bei türkischen; vgl. Bednarz-Braun/Heß-Meining 2004). Wieso ähnliches nicht für Jungen gilt, ist ungeklärt.

Abbildung 6: Lernende in der Sekundarstufe II nach Schichtzugehörigkeit in Prozent (Geißler 2005: 85)



besser gestellten Elternhäusern mehr Ressourcen zur Verfügung stehen, um Schwierigkeiten abzufedern, sodass hier problematisches Verhalten möglicherweise weniger auffällt.

Rainer Geißler stellt fest, dass die Bildungsexpansion zwar auch für Jugendliche aus unteren Schichten zu höheren Bildungsabschlüssen führt, da sich jedoch derselbe Effekt auch bei Jugendlichen aus anderen Milieus einstellt, wird die Schere insgesamt sogar größer. Seit 1990 stagniert der Bildungszuwachs in den unteren sozialen Schichten, hier lassen sich seit 15 Jahren kaum noch positive Veränderungen verzeichnen (vgl. Geißler 2005: 72f). Heute besucht nicht einmal jeder fünfte männliche Jugendliche aus einer unteren sozialen Schicht die Sekundarstufe II, während dies für 2/3 aller Jungen aus den oberen Schichten zutrifft. Die größten Nachteile haben sich im Zeitverlauf für die Schüler aus den mittleren Schichten ergeben, die mittlerweile stark von Abstieg bedroht sind (vgl. Abb. 6; Geißler 2005).

Die Frage, welche Kinder häufiger von Wiederholungen betroffen sind, ist nicht nur vom Geschlecht, sondern auch von der Milieulage abhängig. Die Wahrscheinlichkeit, dass ein Kind aus einer unteren sozialen Schicht eine Klasse wiederholen muss, liegt um das 2 1/2-fache höher als bei einem Kind aus einer oberen sozialen Schicht. Dies deckt sich mit der Tatsache, dass die Wiederholungsquoten an der Hauptschule wesentlich höher liegen als am Gymnasium (vgl. Konsortium Bildung 2006).

Wenn unterschiedliche Faktoren für Bildungsbenachteiligung analysiert werden, stellt sich heraus, dass noch vor dem kulturellem Kapital der Eltern (2%) und dem Migrationsstatus (5%) die sozioökonomische Lage des Elternhauses (16,5%) die größte Erklärungsrelevanz hat (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2004). Die Risikolage leitet sich somit in erster Linie aus der sozialen Schicht der Eltern ab.

Zentrale Herausforderungen:

1. Weiterer Forschungsbedarf existiert im Hinblick auf Bildungsprozesse von Jungen im Kindergarten.
2. Die Gründe für die höheren Wiederholungsquoten sind noch kaum beleuchtet, ein Zusammenhang mit ungünstigerem Sozialverhalten wird vermutet.
3. Ungeklärt ist, ob das Abitur nach 12 Jahren Auswirkungen auf die Geschlechterrelation hat.

3 Schulische Fächer

Das Wichtigste in Kürze:

- Vergleicht man in unterschiedlichen Fächern die Leistungen bei gleichem Interesse, zeigen sich nur geringe Kompetenzdifferenzen.
- In allen Fächern erhalten Jungen auch bei gleichen Kompetenzen schlechtere Noten.

3.1 Leistungen im Fach Deutsch

Für das Fach Deutsch liegen zahlreiche Studien vor, die sich schwerpunktmäßig auf die ersten Jahre der Schullaufbahn beziehen. Lesen und Verstehen von Texten stellt eine grundlegende Schlüsselqualifikation für alle Formen des Lernens, des Aufbaus von Wissensstrukturen, schulischen Erfolg wie auch für gesellschaftliche Teilhabe dar.

Das Wichtigste in Kürze:

- Zu Beginn der Schullaufbahn zeigen Jungen gute Deutschleistung, in der 5. Klasse findet sich dann ein moderater Rückstand zu den Mädchen, der in der Jahrgangsstufe 9 zunimmt; in der Oberstufe findet sich wieder eine Annäherung.
- Beim Wortschatz finden sich kaum Geschlechterdifferenzen, bei freier Textproduktion und in der Rechtschreibung haben Jungen Probleme, je weiter die Worte von 'Jungenwelten' entfernt sind, umso größer sind die Schwierigkeiten.
- Die geringeren Leistungen im Deutschunterricht beeinflussen auch andere Schulfächer negativ.
- Bei gleicher Motivation und gleichem Selbstkonzept zeigen Jungen auch gleiche Leistung wie Mädchen.

Primarbereich

Schon vor dem Kindergartenalter wird von leicht geringeren Deutschkompetenzen der Jungen berichtet. So lernen Mädchen etwas eher sprechen, ihr Wortschatz ist größer als der gleichaltriger Jungen, während bei ihnen häufiger Sprachstörungen festgestellt werden (vgl. Bos u.a. 2005 [KESS])[15]. Auch der Sprachstil unterscheidet sich leicht. Eleanor Maccoby (2000), die in den USA mit stark psychoanalytischer Ausrichtung eine der wenigen Studien zu frühkindliche Geschlechterdifferenzen durchgeführt hat, berichtet, dass Jungen im Alter von drei Jahren zwar weniger sprechen als Mädchen, dafür aber häufiger in befehlendem Tonfall.

Kleine Jungen erhalten durchschnittlich weniger Leseförderung durch ihre Eltern, beispielsweise verfügen sie über weniger Kinderbücher, gehen seltener in Bibliotheken, ihnen wird seltener vorgelesen usw. (vgl. Valtin/Wagner/Schwippert 2006). Eine Längsschnittuntersuchung zur familialen und kindbezogenen Beeinflussung schulischer Lernschwierigkeiten im Grundschulbereich von Joachim Tiedemann und Günther Faber kommt zu dem Ergebnis, dass diese Differenzen nicht an den kogniti-

[15] Dies kann allerdings auch damit zusammenhängen, dass Jungen öfter in ärztlichen Behandlungen sind und deswegen möglicherweise Sprachstörungen bei ihnen eher erkannt werden.

ven Voraussetzungen liegen können, da sich Jungen und Mädchen hier vor ihrer Einschulung nicht unterscheiden (Tiedemann/Faber 1994).

In der Grundschule sind die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen noch nicht bedeutsam. Die Längsschnittstudie SCHOLASTIK (Schulorganisierte Lernangebote und Sozialisation von Talenten, Interessen und Kompetenzen; Weinert/Helmke 1997), bei der Kinder zwischen der 1. und 4. Klasse getestet wurden, verzeichnet keine Differenzen. In einer kleineren Studie zu den Leistungen von Kindern an der Grundschule können auch Christina Schwenck und Wolfgang Schneider für die 1. Klasse keine Unterschiede in der Lesekompetenz feststellen (vgl. Schwenck/Schneider 2003: 263). Bei der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung IGLU liegen die Jungen in der 4.Klasse mit 533 Punkten um 12 Punkte hinter den Mädchen (vgl. Bos u.a. 2005). Im internationalen Vergleich ist diese Differenz jedoch ziemlich gering (vgl. Bos u.a. 2003), da in der Gesamtstichprobe aller IGLU-Staaten Jungen 20 Punkte weniger erreichen, innerhalb der EU-Staaten, die sich an der Studie beteiligt haben, immerhin noch 16 Punkte weniger als Mädchen. Auch die KESS 4-Studie zu Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern, die im Jahre 2003 rd 14.000 Hamburger Kinder testete, stellt ähnlich geringe Differenzen in den Fähigkeiten fest, hier erreichen die Jungen mit 97,7 Punkten 4,6 Punkte weniger als ihre Mitschülerinnen (vgl. Bos/Pietsch 2005: 29).

Besonders groß sind jedoch bereits am Ende der 4. Klasse die Schwierigkeiten in den Bereichen literarischer und argumentierender Texte (vgl. Bos u.a. 2003[16]), sowie im freien Schreiben (vgl. Lehmann u.a. 1996 [LAU 5]). Die freie Anwendung der deutschen Sprache stellt Jungen also vor vergleichsweise größere Probleme. Gudrun Spitta weist in diesem Zusammenhang auf den interessanten Aspekt hin, dass Jungen bereits ab der 3. Klasse im Deutschunterricht häufiger Geschichten schreiben, in denen ein Held Bedrohungen von Außen (Feinde, Außerirdische etc.) abwendet. Lehrkräfte interpretieren diese Handlungen oftmals als gewalttätig und bewerten sie tendenziell schlechter (vgl. Spitta 1996: 23). Relativ gute Erfolge erzielen Jungen hingegen in diskontinuierlichen Texten bspw. bei Grafiken und Tabellen (vgl. Bos u.a 2003: 9ff.[17]).

Als größte Schwäche der Jungen erweist sich in allen Studien die Rechtschreibung. Schon in der 1. Klasse stellen Schwenck und Schneider Differenzen fest (vgl. Schwenck/Schneider 2003: 265f.), die sich im Laufe der Grundschule vergrößern (vgl. Weinert/Helmke 1997). Im Untertest Orthographie der IGLU-Studie sind Jungen in der 4. Klasse in den oberen Kompetenzstufen nur zu 38,5% vertreten, in den unteren hingegen zu 56,7%. Interessant ist, dass die Rechtschreibekompetenz der Jungen vom sozialen Bezug der Wörter abhängt. Für Jungen spielt es eine bedeutende Rolle, ob das Wort aus einem männlich konnotierten Bereich stammt[18]. Hier erzielen sie bei Worten wie „Schiedsrichter" oder „Torwart" mit geringer Stärke des Effekts sogar leicht bessere Werte. Bos u.a. fassen zusammen: "Von der inhaltlichen Bedeutsamkeit der Wörter ist die Rechtschreibleistung der Jungen stärker beeinflusst als die der Mädchen". Dementsprechend sind Jungen „stärker beeinflussbar von der persönlichen Beziehung zum Lerngegenstand als Mädchen, die sich eher von Regeln leiten lassen" (Bos u.a. 2005: 115; vgl. Abb. 7). Aufgrund der Tatsache, dass Mädchen bei den meisten Worten konstante Leistungen zeigen, kann anders herum vermutet werden, dass Jungen bei 'Mädchenwörtern' aufgrund der Ablehnung von Weiblichkeit schlechte Leistungen zeigen.

[16] Hier beträgt die Differenz 14 Punkte zu Ungunsten der Jungen.
[17] Die Differenz beträgt 10 Punkte.
[18] Mädchen zeigen bei den ausgesuchten Wörtern annähernd gleiche Rechtschreibleistungen.

Abbildung 7: Richtigschreibung in Prozent (Bos u.a. 2005)

	Mädchen	Jungen	Effektstärke[19]
Geburtstag	63	51	0,24
Familie	76	65	0,24
Frühstück	59	47	0,24
Päckchen	54	42	0,24
Eichhörnchen	69	58	0,23
Kreuzung	68	69	-0,02
Torwart	68	70	-0,04
Aktentasche	68	70	-0,04
Benzintanks	45	49	-0,08
Schiedsrichter	20	24	-0,10

Abbildung 8: Verteilung auf die Kompetenzstufen im Lesen (PISA-Konsortium Deutschland 2003: 217)

	Untere Kompetenzstufen	Obere Kompetenzstufen
Jungen	28,0%	24,7%
Mädchen	16,3%	38,6%

Sekundarstufe

Mit dem Übergang in die Sekundarstufe I steigert sich der Vorsprung der Schülerinnen kontinuierlich. Während zu Beginn der 5. Klasse innerhalb der unterschiedlichen Schulformen aufgrund des dreigliederigen Schulsystems kaum Differenzen existieren, ergeben sich für die Jungen in der 7. Klasse Schwierigkeiten. Ihr Leistungsstand variiert je nach Schulform und Kompetenzniveau. Für Hamburg zeigt sich: Je niedriger die Schulform und je geringer die Kompetenzen, desto unbedeutender ist auch die Differenz zwischen Jungen und Mädchen (vgl. Lehmann u.a. 1998 [LAU 7]). Dies bedeutet andererseits, dass der Vorsprung der Mädchen insbesondere am Gymnasium und in den oberen Kompetenzstufen gravierend ausfällt. Auch vielen leistungsstarken Jungen gelingt scheinbar im sprachlichen Bereich nur eine geringe Zunahme.

Die beiden bislang veröffentlichen PISA-Studien belegen, dass auch im Alter von 15 Jahren erhebliche Leistungsdefizite zu Ungunsten der Jungen existieren. In der PISA-Studie von 2003 liegen Jungen durchschnittlich um 42 Punkte signifikant hinter den Mädchen[20]. Insgesamt befinden sich in Deutschland weit über 1/5 aller Schülerinnen und Schüler auf den unteren Kompetenzstufen. Dieses Ergebnis wird noch dadurch unterstrichen, dass auch die Streuung im unteren Leistungssegment in Deutschland erheblich ausgeprägter ist als in vergleichbaren Ländern. Von den hoch belasteten Risikoschülern mit nur sehr geringen Kompetenzen im Lesen sind fast 2/3 Jungen, da über 1/4 aller Jungen, aber nur etwas mehr als 1/7 aller Mädchen maximal Kompetenzstufe 1 erreichen (vgl. Abb. 8). Hier besteht Handlungsbedarf, nicht nur im Bezug auf Bildungs- und Ausbildungschancen, sondern auch, um die Voraussetzungen für eine gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen. Auf den oberen Kompetenzstufen findet

[19] Die Effektstärke gibt an, wie stark der jeweilige Zusammenhang ist – in diesem Fall zwischen Geschlecht und Rechtsschreibung, je höher der Wert, umso stärker der Effekt. Ein positiver Effekt weist auf Stärken von Mädchen, ein negativer auf Stärken von Jungen hin.

[20] In keinem anderen Kompetenzbereich finden sich annähernd große Unterschiede, die – im Gegensatz zur Grundschule – nun im internationalen Vergleich sehr groß ausfallen.

sich das spiegelverkehrte Bild, wobei erfreulicherweise zu vermerken ist, dass immerhin 24,7% aller Jungen diese höchste Stufe erreichen.

Da die PISA 2000-Studie Literacy-Kompetenzen in den Mittelpunkt ihres Interesses rückte, ermöglicht sie eine Differenzierung der Ergebnisse. So fällt der Leistungsrückstand der Jungen geringer aus, wenn nicht die Gesamtmenge aller Fünfzehnjährigen miteinander verglichen, sondern je bundeslandspezifisch ausgewertet wird. Während sich die Differenz dann in Bayern, Sachsen oder Brandenburg noch immer gravierend darstellt, ist sie in NRW oder Schleswig-Holstein nicht einmal mehr gegen zufällige Einflussfaktoren abgesichert – d.h. nicht signifikant. Bemerkenswert sind die schlechten Ergebnisse der Jungen aus Ostdeutschland, die Zusammenhänge mit den schlechteren Schulabschlüssen vermuten lassen. Dieser Befund deckt sich mit einer anderen Erkenntnis der PISA-Studie, nach der die Deutschkompetenzen der Jungen insgesamt ansteigen, wenn die Zahl der Jungen am Gymnasium hoch ist. Da dieser Anteil in den fünf östlichen Bundesländern sehr gering ausfällt, ist auch ihr Gesamtabschneiden stark unterdurchschnittlich (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001).

Die Deutsch-Englisch Schülerleistung International-Studie (DESI), die ca. 11.000 Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte und Eltern aller Schularten zu Deutsch- und Englisch-Leistungen in der 9. Klasse befragt, bestätigt diese Kompetenzunterschiede (vgl. Klieme u.a. 2006). Zusätzlich verweist sie darauf, dass der Rückstand der Jungen im Bereich der Textproduktion größer ausfällt als beim Lesen oder der Sprachbewusstheit, kaum Unterschiede existieren im Wortschatz (vgl. Klieme u.a 2006: 20). Für die Sekundarstufe II finden sich keine umfassenden Leistungsstudien. Lediglich die auf Hamburger Schulen beschränkte LAU-Studie stellt für die 11. Klasse erfreulicherweise wieder eine Annäherung der Jungen fest, an Gesamtschulen sogar einen kleinen Kompetenzvorsprung, wobei prozentual der Anteil der Mädchen in den Deutsch-Leistungskursen höher ist als der der Jungen (vgl. Lehmann u.a. 2004: 24ff.).

Die PISA 2000-Studie findet heraus, dass ausländische Jugendliche in der Lesekompetenz weit zurückliegen. „Das Risiko, zur Gruppe mit schwacher Lesekompetenz zu gehören, beträgt in diesem Falle [ausländische Jugendliche, JB] in Deutschland das 2,6-fache im Vergleich zu Jugendlichen, deren beide Eltern in Deutschland geboren sind" (vgl. Baumert/Schümer 2001: 401). Andererseits zeigen Mädchen und Jungen mit Migrationshintergrund im Fach Deutsch leicht höhere Leistungen, im Leseselbstkonzept (vgl. Bos u.a. 2005) und in der Rechtschreibung (vgl. Klieme u.a. 2006: 22ff.), wenn ein gleicher sozialer Status berücksichtig wird; große Rückstände hingegen existieren auch in diesem Falle beim Wortschatz, wie die DESI-Studie (Klieme u.a. 2006) belegt. Keine Unterschiede zeigen sich bei den Deutschleistungen zwischen Jungen und Mädchen mit Migrationshintergrund (vgl. Haug 2005: 278).

Selbstkonzept und Motivation

Die geringeren Kompetenzen hängen mit teilweise geringerem Selbstkonzept und niedrigerer Motivation zusammen. So fasst Christina Garbe in einem differenzbetonenden Aufsatz zusammen,

„dass die Geschlechterunterschiede beim Lesen in drei Dimensionen beträchtlich sind [...] Mädchen und Frauen lesen mehr als Jungen und Männer, [sie] lesen anderes und anders als Jungen und Männer, [und ihnen] bedeutet das Lesen mehr als Jungen und Männern" (Garbe 2005: 2, Herv. i. O.).

Während die KESS-Studie für die Grundschule zu dem Ergebnis kommt, dass keine Differenzen im Leseselbstkonzept existieren (vgl. Bos/Pietsch 2005), findet Garbe heraus, dass in der 1. Klasse noch die Hälfte aller Jungen und 2/3 aller Mädchen ange-

ben, „Spaß am Deutschunterricht“ zu haben. In der 4. Klasse ist diese Zahl bei Jungen auf 28% zurückgegangen (vgl. Garbe 2005)[21]. Auch die IGLU-Studie stellt fest, dass mehr Jungen als Mädchen Lesen langweilig finden. In der Sekundarstufe pflanzt sich der Trend fort. Jungen schätzen den Unterricht negativer ein und sind geringer motiviert. Dieser Punkt gilt sogar bei gleichen Leistungen von Jungen und Mädchen. Dementsprechend gibt nur die – auch international – geringe Zahl von 17% der Jungen Lesen als Hobby an (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001). Gleichzeitig ist der Anteil der Jungen, die „nur lesen wenn sie müssen”, in Deutschland mit 52% signifikant höher als in Vergleichsländern mit 46%. Je geringer qualifizierend die Schulform, desto geringer ist dabei auch die Leseintensität (Garbe 2005: 5).

Beim Vergleich der Leseleistungen von Jungen und Mädchen, die ein ähnlich großes Interesse am Lesen aufweisen, reduzieren sich jedoch die Unterschiede ganz erheblich; nimmt man noch verschiedene Indikatoren für Lesefreude hinzu, dann verschwindet der Einfluss des Geschlechts auf die Leseleistung fast völlig.

„Bei vergleichbarer Freude am Lesen sind also keine signifikanten Leistungsunterschiede zwischen Jungen und Mädchen zu erwarten. Diese Befunde weisen darauf hin, dass die Geschlechterdifferenzen im Bereich Lesen zumindest zum Teil durch Unterschiede in motivationalen Merkmalen vermittelt sind” (Deutsches PISA-Konsortium 2003: 265).

Als wichtige Textgenres, bei denen Jungen gute Erfolge und eine hohe Motivation zeigen, werden Comics und Bauanleitungen genannt. Beide Textsorten finden jedoch einerseits selten Eingang in den Unterricht, andererseits haftet ihnen ein 'negatives' Image an. Häufig wird in diesem Zusammenhang in Praxisberichten kritisiert, dass die in der Schule ausgewählte Lektüre den Interessen der Mädchen entgegen komme. Diese Annahme ist bislang nicht gesichert und beinhaltet die Gefahr, stereotype Leseinteressen vorauszusetzen, denn es wird übersehen, dass beispielsweise Harry Potter bei Jungen wie Mädchen zwischen 10 und 13 Jahren mit Abstand die beliebteste Lektüre ist (vgl. Bischof/Heidtmann 2002: 252).

Das negative Selbstkonzept korrespondiert mit der Erwartungshaltung von Lehrkräften. Dies hat teilweise gravierende Folgen, denn die Unterstellung schlechterer Leistungen und geringerer Motivation überschneidet sich mit der Tatsache, dass Jungen bei gleicher Kompetenz tendenziell schlechtere Noten erhalten als Mädchen. Auch Eltern schätzen Jungen schlechter und vor allem unmotivierter ein als Mädchen, auch wenn beide über das gleiche Kompetenzniveau verfügen (vgl. Bos u.a. 2003). So entwickelt sich ein Zirkelschluss aus negativer Selbst- und Fremdzuschreibung, der in der Sekundarstufe I die oben beschriebenen Auswirkungen zeigt.

3.2 Leistungen im fremdsprachlichen Bereich

Das Wichtigste in Kürze:

- Im Fach Englisch finden sich kaum genderspezifische Kompetenzunterschiede, obwohl es ein sprachliches Fach ist.
- Jungen haben im mündlichen Bereich und in Fachenglisch besondere Stärken.
- Die Unterschiede zwischen Jungen mit und ohne Migrationshintergrund sind gering.

Der Kommunikationsfähigkeit in Englisch als dominierende Weltsprache kommt eine stetig wachsende Bedeutung zu. Englisch wird in der Regel als erste Fremdsprache ab

[21] Auch bei Mädchen nimmt der Spaß in einer ähnlichen Größenordnung ab.

der 5.Klasse an deutschen Schulen unterrichtet, immer öfter findet sich eine Einübung von Englisch schon in Kindergärten oder Grundschulen[22]. Gleichzeitig gehört Englisch zu den sprachlichen Fächern, in denen Jungen häufiger Probleme nachgesagt werden.

Für das Ende der Grundschulzeit lassen sich für Hamburg keine Unterschiede im Englischen bzw. im Englisch-Hörverstehen finden (vgl. Bos/Pietsch 2005; Lehmann u.a. 1996). In der Jahrgangstufe 9 verzeichnet die DESI-Studie einen Rückstand der Jungen um hochsignifikante 31 Punkte, dieser liegt aber niedriger als in Deutsch mit 41 Punkten (vgl. Klieme 2006: 31). Besondere Schwächen existieren auch hier bei der Produktion schriftlicher Texte. Im mündlichen Bereich zeigen Jungen im Durchschnitt Schwächen nur beim Wortschatz, ihre Aussprache und die Flüssigkeit des Sprechens hingegen ist im Durchschnitt gut[23]. Es kann also nicht von einem generellen Defizit der Jungen ausgegangen werden, obwohl zu diesem Zeitpunkt das Interesse für Englisch auf Seiten der Jungen geringer ist als bei den Mädchen (vgl. Todt 2000). Möglicherweise hängt das geringere Interesse auch damit zusammen, dass Englisch als Mädchendomäne gilt.

Im Übergang in die Sekundarstufe II gelingt es den Jungen, ihre Steigerung konstant zu halten, sodass die Unterschiede zu den Mädchen bis zur 11. Klasse wieder kleiner werden, wobei Jungen am Gymnasium bessere Leistungen zeigen als an der Gesamtschule[24]. Allerdings muss hier mitbedacht werden, dass die Sekundarstufe II in erster Linie von kompetenzstarken und positiv ausgelesenen Jugendlichen besucht wird. Kurz vor dem Abitur haben die Jungen in ihrer durchschnittlichen Leistung die Mädchen sogar überholt, wobei in Hamburg insbesondere Steigerungen der Gesamtschüler dafür verantwortlich sind (vgl. Trautwein u.a. 2006: 63f. [Lau 13]). Wie schon zu Beginn der 5. Klasse zeigen sich Stärken bei der Aussprache und zusätzlich im Fachenglisch, was vermuten lassen könnte, dass bilingualer Unterricht Jungen in ihrer Sprachkompetenz entgegen kommt.

Diese Einschätzung stützt eine qualitative Studie in den Jahrgängen 7 bis 10 von Katharina Willems. Sie hat herausgefunden, dass bilingualer Physikunterricht nicht als sprachlicher, sondern als naturwissenschaftlicher Unterricht gesehen wird (vgl. Willems 2007). Bislang nehmen jedoch relativ wenig Jungen an bilingualen Programmen teil (vgl. Klieme 2006: 59). Da die Bildungsmisserfolge der Jungen mit höherem Alter in Englisch verschwinden, könnte dies auf einen zeitverschobenen Kompetenzerwerb bei Jungen verweisen. Ingeborg Christ sieht für Jungen eine Motivation zum Englisch lernen, wenn diese erkennen, dass Fremdsprachen für das spätere Berufsleben relevant sein könnten (vgl. 1996: 23).

In jenen Klassen, die in Hamburg in der 5. Klasse mit Latein beginnen, zeigen die Jugendliche Kompetenzvorsprünge in den Bereichen Mathematik, Leseverständnis und insbesondere Sprachverständnis gegenüber Klassen, die mit Englisch beginnen (vgl. Trautwein u.a. 2006: 60f). Ähnliche Effekte werden aus Klassen berichtet, die mit Französisch als erster Fremdsprache beginnen. Vermutet werden kann jedoch, dass die Kompetenzvorsprünge damit zusammenhängen, dass es sich bei den Kindern aus Latein- und Französischklassen um eine hoch positiv ausgelesene Gruppe handelt. Geschlechtsbezogene Auswertungen liegen hier nicht vor (vgl. Lehmann u.a. 1998; 2000).

[22] So hat bspw. Baden-Württemberg flächendeckend Englisch (bzw. Französisch) als Unterrichtsfach in den Grundschulen eingeführt.

[23] Hier übertreffen sie sogar die Mädchen.

[24] Bei den Mädchen verlangsamen sich die Lernzuwächse zwischen der 9. und 11. Klasse.

Barbara Schmenk weist anhand der Analyse verschiedener internationaler Studien eindrucksvoll nach, dass insbesondere das Fach Französisch in zweierlei Weise als „Mädchenfach" konstruiert wird. Zum Einen wird Französisch stereotypisierend über Begriffe wie „romantisch", „attraktiv", „feminin" attribuiert, zum Anderen beeinflusst die häufigere Wahl durch weibliche Lernende von gymnasialen Leistungskursen, aber auch der hochschulischen Disziplin Französisch das Bild. Schmenk arbeitet zugleich kritisch heraus, dass die stereotypisierenden Zuschreibungen von Gender-Attribuierungen bei verschiedenen Sprachen nicht zwingend mit schulischen Leistungen oder Interessenszuwendungen der lernenden Jungen und Mädchen kohärent sein müssen (vgl. Schmenk 2002).

Zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund zeigt sich in Englisch zumindest für Hamburg keine Differenz (vgl. Trautwein u.a. 2006: 67 [LAU 13]). Eine Studie aus England kommt zu dem Ergebnis, dass Jungen mit Migrationshintergrund, die bilinguale Klassen besuchen (und damit neben ihrer Muttersprache in Englisch unterrichtet werden), größere Kompetenzen im Spracherwerb zeigen, als Jungen aus monolingualen Klassen. Für Mädchen wird nicht von diesem Unterschied berichtet (vgl. Huzar, zit. nach Söhn, 2005: 35). Die DESI-Studie kommt ebenfalls zu dem Ergebnis, dass Jugendliche, die Englisch bereits als zweite Fremdsprache lernen – also Jugendliche mit Migrationshintergrund – höhere Kompetenzwerte erzielen als ihre deutschen Mitschülerinnen und Mitschüler, wenn der Vergleich innerhalb desselben Milieus gezogen wird. Nicht ohne Einfluss ist jedoch, inwieweit die Herkunftssprache vollständig erlernt wird. Bilingualität könnte auch eine Ressource darstellen, wenn Sprachen wie Russisch oder Türkisch in der Schule größere Beachtung fänden.

Während der Forschungsstand für das Fach Englisch vergleichsweise gut dokumentiert ist, fehlen breit angelegte Studien zu anderen Sprachen wie Französisch oder Spanisch ebenso wie für Latein oder Türkisch. Auch die Effekte bilingualen Unterrichts sind bislang kaum erforscht.

3.3 Leistungen in den Fächern Mathematik und Informatik

Im mathematischen Bereich liegen vergleichsweise viele Studien vor, dabei dominieren quantitative Untersuchungen in der Sekundarstufe und qualitative Studien zu Mädchen und Mathematik, die aber ebenfalls Aussagen zu Jungen ermöglichen.

Das Wichtigste in Kürze:

- Die guten Leistungen von Jungen in Mathematik weisen diesen Bereich als Jungendomäne aus. Die Leistungsvorsprünge der Jungen setzen zum Ende der Grundschule ein und verstärken sich in der Sekundarstufe I. Jungen haben ein gutes mathematische Selbstkonzept, sind motiviert und interessiert.
- Auf den unteren Kompetenzstufen finden sich mehr Jungen als Mädchen. Risikoreich erweist sich eine Tendenz zur Selbstüberschätzung.
- Bei Jungen wird von Eltern und Lehrkräften höhere mathematische Kompetenz unterstellt und erwartet.
- Informatik gilt in ähnlichem Ausmaß als Jungendomäne - auch hier finden sich mehr schwache Schüler als Schülerinnen. Der Umgang mit dem Computer erlernt eine Mehrzahl von Jungen nicht in der Schule.

Primarbereich

Tiedemann und Faber kommen in einer Längsschnittstudie zu der Einschätzung, dass Jungen und Mädchen die Grundschule mit gleichen numerischen Voraussetzungen für den Mathematikunterricht betreten (1994). Auch am Ende der 1. Klasse existieren keine Differenz im Rechnen (vgl. Schwenk/Schneider 2003), bzw. sogar leichte Vorteile der Mädchen (vgl. Tiedemann/Faber 1994). Zum Ende der Grundschule jedoch finden sich – im internationalen Maßstab und im Gegensatz zum Lesen – gravierende Vorsprünge der Jungen (vgl. Bos u.a. 2003: 25). Während in den letzten Jahren in den meisten vergleichbaren Staaten die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen kleiner wurden, bleibt in Deutschland der Leistungsvorsprung der Jungen zu diesem frühen Zeitpunkt seit Jahren stabil, 46% aller Jungen und 37% aller Mädchen erreichen erfreulicherweise hohe Kompetenzstufen. Allerdings sind fast 1/5 der Kinder beiderlei Geschlechts Risikoschülerinnen und -schüler, wobei auch hier die Mehrzahl Jungen sind (vgl. Lehmann u.a. 1999; auch Bos/Pietsch 2005)[25].

Sekundarstufe

Mit dem Übergang an die weiterführenden Schulen bleibt der Vorsprung der Jungen in etwa stabil (vgl. Bos/Pietsch 2005), wobei die Schülerinnen etwas aufholen können. Am Ende der 8. Klasse zeigt sich wieder ein stabiler Vorsprung der Jungen. Die PISA-Studie von 2003 widmet sich schwerpunktmäßig der mathematischen Kompetenz der Fünfzehnjährigen. Sie bestätigt den Kompetenzvorsprung der Jungen, die mit 508 Punkten um 9 Punkten signifikant besser abschneiden als die Mädchen. Die Gruppe der Risikoschülerinnen und -schüler bleibt bei ca. 1/5 konstant (vgl. Abb. 9; Deutsches PISA-Konsortium 2004: 82f.). Im Gegenzug erreichen 18,3% aller Jungen die obersten Kompetenzstufen, dass sind 4,1 Prozentpunkte mehr als bei den Mädchen. Insbesondere bei „offenen Fragen" zeigen sich Vorsprünge, wohingegen im Bereich „Arithmetik" und „Anwenden von Verfahren" die Kompetenzen ausgeglichen sind (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001). Die Stärke der Schüler bei Aufgaben, die räumliches Vorstellungsvermögen benötigen, wiederholt sich hier. Ein Vergleich mit der PISA 2000-Studie zeigt ein generell besseres Abschneiden, die Steigerungen sind jedoch nur am Gymnasium zu verzeichnen. An den Hauptschulen findet sich sogar eine Abnahme der mathematischen Kompetenz in den letzten drei Jahren. Das Interesse an Mathematik hat in dem Zeitraum über alle Schulformen hinweg nachgelassen.

Erstaunlicherweise schneiden die Mädchen beim ebenfalls abgefragten Kompetenzbereich Problemlösen um 6 Punkte besser ab als die Jungen – dieser Vorsprung ist jedoch nicht signifikant (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2004: 147ff.). Auch hier überwiegt der Anteil der Risikoschüler knapp den der Risikoschülerinnen. Es kann ver-

Abbildung 9: Verteilung auf die Kompetenzstufen im Mathematik (PISA-Konsortium Deutschland 2004)

	Untere Kompetenzstufen	Obere Kompetenzstufen
Jungen	21,3%	18,3%
Mädchen	21,4%	14,2%

[25] Die LAU-Studie zeigt, dass eine besondere Stärke Hamburger Grundschüler im Bereich Informationsentnahme liegt. Dies deckt sich mit dem Ergebnis aus dem Fach Deutsch, wo die Jungen beim Lesen diskontinuierlicher Texte wie Graphiken und Tabellen gut abschneiden. (vgl. Lehmann u.a. 1996).

mutet werden, dass Leseschwierigkeiten der Jungen das schlechtere Abschneiden im Bereich Problemlösen verstärken. Der im Vergleich zu den Mädchen geringere Unterschied zwischen den Kompetenzen in Mathematik und Problemlösen bei den Jungen zeigt, dass es ihnen gut gelingt, ihre Kompetenzen im Problemlösen in den schulischen Mathematikunterricht einzubringen

Aufgrund der ungleichen Verteilung von Jungen und Mädchen auf die unterschiedlichen Schulen fällt der Abstand zwischen Jungen und Mädchen global (das meint die Gesamtmenge aller Schülerinnen und Schüler in Deutschland) geringer aus als im Vergleich der Schulformen. Dieser Befund ist gegenläufig zu dem Ergebnis aus dem Bereich Deutsch, wo die Differenz kleiner wird, wenn man auf die einzelnen Schulformen schaut, wie die Third International Mathematics and Science Study (TIMSS, vgl. Baumert u.a 2000) feststellt. Am größten ist der Vorsprung der Jungen an der Realschule, geringer am Gymnasium. Einen besonders großen Vorsprung zeigen die Jungen im Saarland, in Thüringen, Sachsen, Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2004), eine Erklärung für die länderspezifischen Unterschiede findet sich jedoch nicht.

Für die Oberstufe konnte die TIMSS III-Studie belegen, dass der Vorsprung der Jungen weiter zunimmt und ca. 1/3 Standardabweichung beträgt. Erwartungsgemäß wählen fast die Hälfte aller Jungen, aber nur jedes vierte Mädchen einen Mathematikleistungskurs (vgl. Baumert u.a 2000). Hier ist die Leistungsdifferenz besonders ausgeprägt, während sich in den Grundkursen das Niveau angleicht. Dabei tendieren auch jene Jungen dazu, einen Leistungskurs in Mathematik zu wählen, die zwar nicht über entsprechende Fähigkeiten verfügen, aber von ihren mathematischen Fähigkeiten nichtsdestotrotz überzeugt sind. Zu vermuten ist, dass sich die Selbstüberschätzung bei kompetenzschwachen Schülern als problematisch erweisen kann. Jungen mit Migrationshintergrund verfügen insbesondere in Mathematik über sehr viel geringere Kompetenzen als ihre Mitschüler ohne Migrationshintergrund (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2004).

Fremd- und Selbstkonzept

Die höheren Kompetenzwerte der Jungen schlagen sich nicht unbedingt in besseren Noten nieder, zumindest gibt die Qualitätsuntersuchung an Schulen zum Unterricht in Mathematik (QUASUM) für Neuntklässler an, dass auch in Mathematik Mädchen bei gleichen Kompetenzen besser benotet werden als Jungen (vgl. Lehmann u.a. 1999)[26]. Dies steht im Widerspruch zu dem Befund von Tiedemann, dass „eine Reihe von Untersuchungen belegt, dass Mädchen und Jungen unterschiedlichen Interaktionsmustern seitens der Lehrkräfte ausgesetzt sind" (Tiedemann 1995: 154) und Jungen als kompetenter im logischen Bereich eingeschätzt werden.

Lehrkräfte erklären schlechte Leistungen bei Jungen eher mit mangelndem Willen, bei Mädchen eher mit mangelnden Fähigkeiten (vgl. Tiedemann 1995). Herbert Kalthoff findet heraus, dass „für die mathematische Kompetenz im Rahmen der Erarbeitung eines neuen Stoff-Gebietes eher männliche Schüler zuständig sind" (Kalthoff 2000: 441). Auch Ziegler u.a, die 22 männliche und 14 weibliche Mathematiklehrkräfte am Gymnasium danach gefragt haben, für welche Studienfächer sie ihre Schülerinnen und Schüler geeignet halten, finden stereotype Zuschreibungen. Demnach halten über

[26] Zu vermuten ist auch hier, dass Faktoren wie Mitarbeit und Unterrichtsverhalten die Notengebung mit beeinflussen.

1/4 der befragten Lehrkräfte Jungen für mathematisch begabter und finden, sie sollten Maschinenbau, Physik sowie Mathematik studieren[27]. Für die Mädchen wurden entgegengesetzt weiblich konnotierte Studienfächer wie Grundschullehramt, Sprachen oder Medizin vorgeschlagen. Keine Aussagen liefert die Studie darüber, ob sich männliche und weibliche Lehrkräfte hinsichtlich ihrer Kompetenzerwartung unterscheiden. Auch wenn das Zutrauen in höhere Kompetenzen im mathematischen Bereich zugunsten von Jungen ausfällt, verstärkt dies gleichzeitig Geschlechterstereotype. Dabei wirkt in der Grundschule schon die perzipierte Fähigkeitsfremdeinschätzung bei Mädchen, d.h. die Vermutung, dass die Lehrkräfte sie für weniger kompetent halten könnten, hemmend auf den Lernerfolg aus (vgl. Dickhäuser/Stiensmeier-Pelster 2003). Dieser Einfluss ist für das Selbstkonzept entscheidender als die realen Noten, welche die Kinder erhalten. Leider existieren solche Untersuchungen bislang nicht für Schulfächer wie Deutsch, in denen Jungen schlechter abschneiden und für die nur vermutet werden kann, dass mit der negativen Verhaltens- und Leistungserwartung ebenso eine große Blockade für Jungen einhergeht wie in Mathematik für die Mädchen und hier ein Grund für das schlechtere Abschneiden zu identifizieren ist.

Im englischsprachigen Raum wird dieses Phänomen unter dem Stichwort „stereotype threat" diskutiert. So kommt eine US-amerikanische Studie von Caterine Good zu dem Ergebnis, dass Jungen ab dem 8. Lebensjahr das Vorurteil schlechterer Mädchen in Mathematik für zutreffend halten (vgl. Good 2001). Wenn in Tests durch Veränderung der Aufgabenstellung die geschlechtsbezogenen Erwartungshaltung minimiert wird, verringerte sich auch die Differenz in den Leistungen. Die Erwartung von Lehrkräften, Eltern und des (fach-)öffentlichen Diskurses, dass Jungen in Mathematik begabter, fähiger und interessierter sind, kann somit negative Leistungen bei Mädchen verstärken. Gleichzeitig legt diese Erwartungshaltung aber einen Leistungshorizont fest, dem auch der große Teil mathematischer Risikoschüler nicht gerecht wird, deren Schwächen möglicherweise aufgrund des Geschlechterstereotyps nicht gesehen werden.

Dementsprechend zeigen Jungen bereits ab der 3. Klasse ein höheres Selbstvertrauen in Mathematik (vgl. Dickhäuser/Stiensmeier-Pelster 2003), während einige Mädchen Angst davor äußern, dass ihnen die Lehrkräfte weniger zutrauen. Andere Studien finden für den Grundschulbereich zwar Kompetenzunterschiede, aber keine Differenz im Selbstkonzept (vgl. Bos u.a. 2003). Jungen beteiligen sich zu diesem Zeitpunkt stärker am Unterricht und arbeiten intensiver mit. Allerdings empfinden erstaunlicherweise mehr Grundschüler als Grundschülerinnen den Unterricht als schwierig (vgl. Valtin/Wagner/Schwippert 2006: 19).

Mit dem Übergang in die Sekundarstufe I verstärkt sich das signifikant höhere Selbstvertrauen der Jungen in ihre mathematischen Fähigkeiten, ihre positive Einstellung ist empirisch sehr gut belegt (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2004: 82f.; Baumert u.a 1997; Todt 2000). Das größte mathematische Selbstvertrauen findet sich am Gymnasium (vgl. Lehmann u.a. 1999 [Quasum]), wobei die Überzeugung bezüglich der eigenen mathematischen Leistungsfähigkeit bei Jungen die Wahl von Mathematikleistungskursen stärker beeinflusst als bei Mädchen (vgl. Baumert u.a. 2000: 384). Olaf Köller u.a. haben in einer Befragung von über 900 Gymnasiastinnen und Gymnasiasten der Jahrgangsstufe 10 und 12 festgestellt, dass sich neben den Fähigkeiten insbesondere das Selbstkonzept zwischen Mädchen und Jungen deutlich unterscheidet, wäh-

[27] In einer weiteren Studie kommen Markus Dresel u.a. zu dem Ergebnis, dass ebenfalls etwa die Hälfte der Eltern Jungen für mathematisch begabter halten (vlg. Drese/Ziegler u.a. 2001).

rend es für die Noten und das Interesse keine Geschlechterdifferenzen gibt (Köller u.a. 2000). Bemerkenswert ist, dass Jungen ihre mathematischen Fähigkeiten höher einschätzen als ihr Interesse (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2004: 82f.). Die Selbstzuschreibung als mathematisch kompetent scheint zum Jungenbild selbst dann dazuzugehören, wenn die Schüler sich nicht besonders für Mathematik interessieren. Hier besteht vermutlich die Gefahr der Selbstüberschätzung insbesondere bei leistungsschwächeren Schülern.

Ein Hinweis dazu findet sich in einer Untersuchung mit 415 Schülerinnen und Schülern von der 5. bis zur 13. Klasse von Sylvia Jahnke-Klein, die sich mit Genderaspekten im Mathematikunterricht beschäftigt. Jungen wie Mädchen legen Wert darauf, den Unterricht verstehen zu wollen. Während viele Mädchen und ein Teil der Jungen sich deswegen einen gründlichen und langsamen Unterricht wünschen, plädiert ein anderer Teil der Jungen für eine möglichst zügige Behandlung des Unterrichtsstoffs. Jahnke-Klein weist darauf hin, dass dies nicht unbedingt den realen Interessen der Jungen entsprechen muss, sondern dass sie teilweise geschlechterstereotyp antworten. Zugrunde liegt die Erwartung, dass Jungen rechenkompetent sein sollten und deswegen langsamer Unterricht nicht 'jungengemäß' sei. Schülerinnen hingegen neigen dazu, sich selber schlechter einzuschätzen, als ihr Abschneiden in den Tests vermuten lässt. Somit lässt sich feststellen, dass die Differenz in der Selbst- und Fremdeinschätzung zwischen Jungen und Mädchen noch größer ist als die Kompetenzverteilung (vgl. Jahnke-Klein 2001).

Helga Jungwirth (1990) zeigte in einer Interaktionsstudie auf, dass Jungen sich desto stärker am Unterrichtsgeschehen beteiligten, je offener die Fragen formuliert sind[28]. Wissensdefizite kaschieren Jungen durch offensive Strategien und mit Hilfe der Lehrkräfte besser als ihre Mitschülerinnen. Gleichzeitig fordern und erhalten Jungen sowohl im Frontal- als auch im Arbeitsgruppenunterricht mehr Aufmerksamkeit (vgl. Jungwirth 1990). Auch die Studie von Krappmann und Oswald in der 4. und 6. Klasse zweier Berliner Grundschulen belegt die Stärke der männlichen Schüler im fragend-entwickelnden Unterricht (vgl. Krappmann/Oswald 1995).

Beatrice Rammstedt und Thomas H. Ramsmayer haben 124 Grundschülerinnen und Grundschüler sowie 243 Schülerinnen und Schüler zwischen 12 und 15 nach ihrem geschätzten IQ befragt und durchschnittlich keine Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen gefunden. Jungen glauben von sich jedoch, eine besonders große mathematische Intelligenz zu besitzen und nur eine geringe musikalische Intelligenz (vgl. Rammstedt/Ramsmayer 2002).

Computerkompetenz und Informatikunterricht

Ein ähnliches Bild ergibt sich beim Blick auf die Computerkompetenzen und die Computerfähigkeits-Selbsteinschätzungen. Hier haben Jungen ein höheres Interesse und erreichen bessere Leistungswerte, indem sie durchschnittlich 1/5 mehr Aufgaben lösen können als ihre Mitschülerinnen (69% zu 57%, vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2003: 195ff.). Insbesondere der Wert der Selbsteinschätzung liegt bei Computerkompetenzen so weit über dem der Mädchen wie in keinem anderen bei PISA erhobenen Kompe-

[28] Mädchen reagieren auf die uneindeutige Situation des fragendentwicklenden Unterrichtsstils in Mathematik zuerst mit abwartendem Schweigen.

tenzbereich[29]. Die geringsten Werte entwickeln jene 18% der Jungen, die den Umgang mit dem Rechner in der Schule lernen. Gleichzeitig sind dies meist Schüler aus ressourcenschwachen Elternhäusern, die nicht die Möglichkeit haben, zuhause dauerhaft einen eigenen Computer zu nutzen. Die Mehrzahl der Jungen – insbesondere der kompetenzstarken – bringt sich den Umgang mit dem Rechner selber bei (50%) oder lernt ihn informell bei Freunden (20%). Der Schule kommt bei der Vermittlung von Computerkenntnissen und damit auch bei der Vermittlung von Medienkompetenz keine große Rolle zu. Dieser Befund ist insofern dramatisch, dass in dem übermäßigen Konsum 'bewegter Bilder' ein Grund für schlechteres schulisches Abschneiden gesehen wird (vgl. Pfeiffer u.a. o.J.). Außerdem scheint die Schule nicht der Ort zu sein, an dem Jungen zu einer Auseinandersetzung mit problematischem Medien- und Computerspielkonsum angeregt werden.

Jungen neigen zu dauerhafterer Beschäftigung mit Computern und investieren mehr Zeit in einen sukzessiven Alltagsgebrauch. So dokumentiert die aktuelle Shellstudie, dass 12 bis 25-jährige Jungen mit 11,3 Stunden Internetnutzung in der Woche 4,3 Stunden über den Mädchen liegen (vgl. Shell 2006). Ein Großteil der männlichen Computernutzer lässt sich als „Enthusiasten" bzw. „Freizeitnutzer" einstufen. Als „Unerfahrene" oder „Pragmatiker" können nur wenige Jungen bezeichnet werden (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2003: 186f.).

Gleichzeitig liegt der Anteil der Jungen in der Risikogruppe deutlich über dem der Mädchen. Fast 1/4 der Jungen, aber nur etwas mehr als 1/7 der Mädchen gehören in diese Gruppe (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2004). Die hohe Selbsteinschätzung führt also nicht bei allen Schülern zu größeren Fähigkeiten. Auch im Bereich der Computer ist – wie bei der Mathematik – die Selbsteinschätzung der Fähigkeiten größer als die des Interesses (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2003).

Erstaunlich ist der Befund aus der Studie zu Einstellungen von Krebs. Befragt danach, ob Informatik ein „Jungen-„ oder ein „Mädchenfach" sei, antworten viele Schüler, dass sie es als Jungenfach einschätzen, Mädchen allerdings bewerten Informatik als Mädchenfach. Beide Geschlechter sehen das Fach als ihre eigene Domäne (vgl. Krebs 2002: 27ff.).

3.4 Leistungen im naturwissenschaftlichen Bereich

Das Wichtigste in Kürze:

- Physik und Chemie sind klare Jungendomänen, Biologie gilt eher als Mädchendomäne.
- Die größten Leistungsvorsprünge zeigen Jungen in Physik, hier ist auch ihr Selbstkonzept besonders günstig.
- Lehrkräfte halten Jungen für begabter, allerdings schlägt sich dies nicht unbedingt in einer günstigeren Beurteilung nieder.

[29] Damit spiegeln die Jugendlichen relativ exakt die Selbsteinschätzungen ihrer Lehrkräfte wieder. Denn auch Lehrer halten ihre Computerfertigkeiten für signifikant höher als ihre Kolleginnen (vgl. auch Schulz/Zander 2002: 259).

Primarbereich

Empirisch gesicherte Erkenntnisse für Kompetenzen oder Interessen im naturwissenschaftlichen Unterricht liegen erst ab der 4. Klasse vor. Zwar belegen Studien, dass einige Jungen früher und intensiver Interesse an technischen Spielzeugen zeigen oder dass in Kindergärten die Bauecke zumeist stärker von Jungen genutzt wird (Überblick bei Rohrmann 2006). Hier allerdings provoziert der Blick auf Differenzen möglicherweise die Differenz mit, da aus Kindergärten, die die Bau- und Puppenecken abgeschafft haben, auch von einer Angleichung des Spielverhaltens berichtet wird (vgl. Rohrmann 2006).

Für die vierte Klasse stellte die IGLU-Studie für Jungen im Sachkundeunterricht mit 567 Punkten einen Kompetenzvorsprung von 15 Punkten gegenüber den Mädchen fest. In den oberen Kompetenzstufen finden sich mehr Schüler, während ihr Anteil an den Risikoschülern im Sachunterricht kleiner ist als der der Mädchen. Die KESS-Studie attestiert bereits den männlichen Viertklässlern einen beachtlichen Kompetenzvorsprung von ca. einem halben Jahr. Dieser begründet sich hauptsächlich durch Aufgaben aus dem physikalischen Bereich, da Mädchen wie Jungen Aufgaben mit biologischem Bezug etwa gleich gut lösen können (Bos/Pietsch 2005).

Sekundarstufe

In der PISA 2003-Studie zeigt sich mit 6 Punkten ein kleiner Kompetenzvorsprung der 15-jährigen Jungen, der allerdings nicht signifikant ausfällt. An der Hauptschule sind die Leistungen von Jungen und Mädchen ungefähr ausgeglichen, die größte Differenz zeigt sich am Gymnasium. Erfreulicherweise ist mit 33,8% der Schüler bzw. 36,5% der Schülerinnen der Anteil an sehr guten Ergebnissen in Naturwissenschaft besonders groß (vgl. Abb. 10). Allerdings finden sich geringfügig mehr Jungen als Mädchen mit geringen Kompetenzen. Bei beiden Gruppen sind die Prozentzahlen und die Streuung der Ergebnisse sowohl im Verhältnis zu Mathematik oder Problemlösen als auch in internationalen Vergleich besorgniserregend hoch, sodass hier dringender Handlungsbedarf besteht. Erfreulich ist die Leistungssteigerung zwischen 2000 und 2003, die allerdings dadurch zustande kommt, dass die starken Jugendlichen weitere Kompetenzzuwächse vorweisen können, während bei den schwachen die Werte gegenüber 2000 sogar gesunken sind[30].

Besondere Stärken haben Jungen bei jenen Aufgaben, die mit „mentalen Modellen" arbeiten, Defizite zeigen sie, wie in der Mathematik, im verbalen Bereich, die Schwäche im Lesen erweist sich auch hier als Nachteil. Beim Vergleich der Bundesländer zeigen sich nur geringe Vorsprünge der Schüler im Westen Deutschlands gegenüber jenen aus den östlichen Bundesländern (vgl. Baumert u.a. 1997). Generell lässt sich feststellen, dass Jungen umso besser abschneiden, je höher zum ersten ihr Anteil am Gymnasium und je geringer zum zweiten die Differenz zu den Mädchen im Lesen ist (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2004).

Abbildung 10: Verteilung auf die Kompetenzstufen Naturwissenschaft (PISA-Konsortium Deutschland 2004)

	Untere Kompetenzstufen	Obere Kompetenzstufen
Jungen	24,0%	36,5%
Mädchen	22,9%	33,8%

[30] Dies ähnelt der Entwicklung in Mathematik.

Schaut man genauer auf die Teilbereiche, die unter Naturwissenschaft zusammengefasst sind, finden sich für Physik große Kompetenzvorsprünge der Jungen, für Chemie kleine Vorsprünge, während in Biologie keine Unterschiede bestehen (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2004: 137ff.; Baumert u.a. 1997 [TIMSS]). Wie auch bei Mathematik ist die Differenz innerhalb der Schulformen wesentlich größer als die globale. Vergleicht man nur die Ergebnisse der Realschüler oder der Gymnasiasten, verdoppelt sich der Leistungsabstand zu Ungunsten der Mädchen. Die TIMS II-Studie, die den Leistungsvorsprung der Jungen in Physik klar bestätigt, kommt allerdings zu dem Ergebnis, dass Jungen und Mädchen gleiche Resultate erzielen, wenn Schülerinnen und Schüler mit gleichem Physikinteresse miteinander verglichen werden[31]. Die TIMS III-Studie belegt, dass in der gymnasialen Oberstufe 22,1% aller Schüler einen Physikleistungskurs wählen[32] und mehr Jungen als Mädchen angeben, Physik studieren zu wollen.

Selbst- und Fremdkonzept

Wie bereits bei den anderen Kompetenzbereichen angedeutet, ist die Einstellung zu einem Schulfach entscheidend für Lernfreude und Kompetenzerwerb. Zwar gelten die Naturwissenschaften weniger eindeutig als Mathematik als Jungendomäne, doch auch hier zeigen Jungen in der Grundschule bereits ein günstigeres Selbstkonzept (vgl. Bos u.a. 2003: 22f. [IGLU]). Da die Differenz jedoch nicht so groß ist, wie die Leistungsunterschiede erwarten lassen, scheinen die Grundschulen – analog zum Lesen und Rechnen – auch beim Sachkundeunterricht besser in der Lage zu sein, bei einer größeren Anzahl von Jungen als Mädchen zu einem positiven Selbstkonzept beizutragen. Auch Monika Stürzer verweist darauf, dass sich die gravierenden Unterschiede im Selbstkonzept der Jungen erst im Laufe der Sekundarstufe herausbilden (vgl. Stürzer 2003).

Wie auch bei den Kompetenzen zeigen sich Differenzen im Interesse bei den einzelnen naturwissenschaftlichen Disziplinen. Physik gilt dabei durchgehend als für Jungen interessanteres Fach, ihr Interesse nimmt während der Schullaufbahn tendenziell zu, bei Mädchen findet sich eine Abnahme (vgl. Todt 2000). Auch Chemie spricht stärker die Interessen von Jungen an, hier zeigen sie auch ein höheres Selbstkonzept (vgl. Dresel/Ziegler u.a. 2001)[33], während sich in Biologie die Lage entgegengesetzt darstellt. Eine Studie mit 8-klässlern an Berliner Gesamtschulen von Bettina Hannover und Ursula Kessels (2002) bestätigt diese Aufteilung. Gefragt nach der Einschätzung, ob das jeweilige Fach ein „Jungen- oder ein Mädchenfach" sei, erklärten Jungen wie Mädchen Physik und – abgeschwächt – Chemie zu Jungenfächern, während Biologie von den Schülern uneindeutig zugeordnet wird und bei den Schülerinnen eher als Mädchenfach gilt (vgl. Abb. 11).

Eine Studie des Leibniz-Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) stellt fest, dass Jungen den Physikunterricht bereits mit mehr Vorerfahrung beginnen. Erwartungsgemäß zeigen Jungen später ein höheres Interesse und ein positiveres

[31] Da Mädchen durchschittlich ein sehr viel geringereres Interesse an Physik haben, schneiden sie dementsprechend auch schlechter ab.

[32] Nur 4,1% aller Schülerinnen belegen einen Physikleistungskurs. Allerdings erhalten Mädchen in diesen Kursen bessere Noten, was vermutlich damit zusammen hängt, dass bei den wenigen Schülerinnen, die sich für einen Physikleistungskurs entscheiden um eine stark psoitiv selektierte Gruppe handelt.

[33] Während Eberhardt Todt für Biologie nachweist, dass sich Mädchen hier stärker interessieren (vgl. Todt 2000: 225) findet die TIMS-Studie an diesem Punkt keine Differenzen (vgl. Köller/Klieme 2000).

Abbildung 11: Geschlechtliche Kodierung naturwissenschaftlicher Fächer (Hannover/Kessels 2002)

	Untere Kompetenzstufen		Obere Kompetenzstufen	
	Mädchen	Jungen	Mädchen	Jungen
Physik	52%	41%	–	–
Chemie	31%	34%	11%	5%
Biologie	7%	14%	22%	15%

Abbildung 12: Sachinteresse Physik, 8. Jahrgangsstufe nach Schulform und Geschlecht

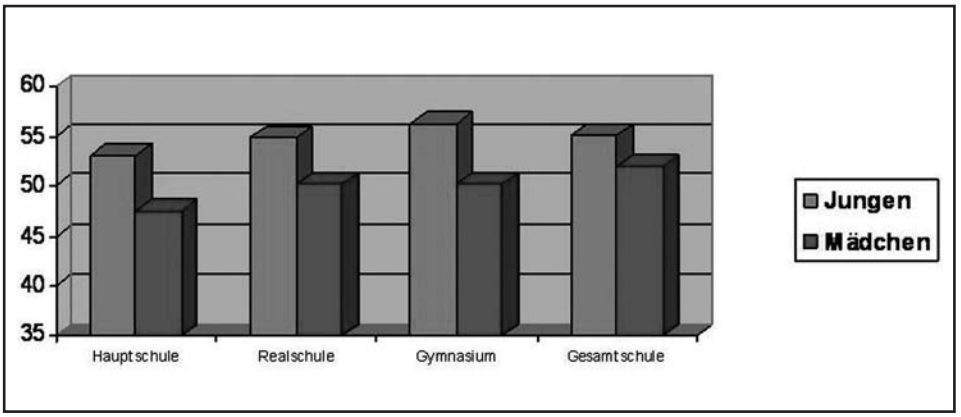
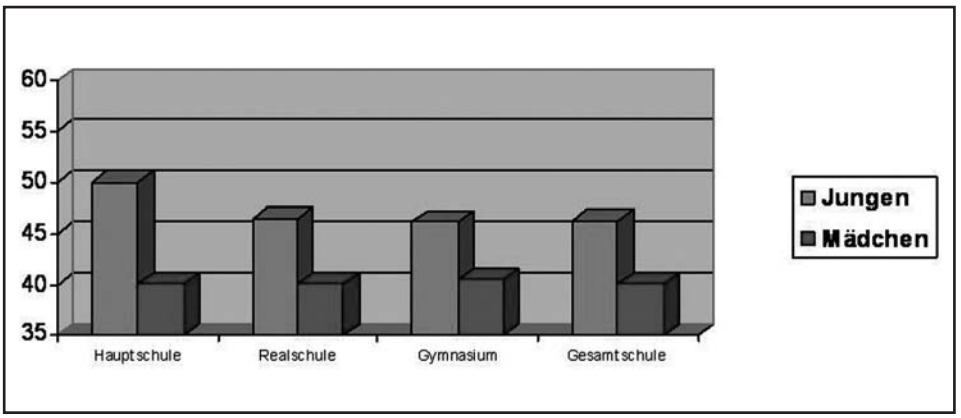


Abbildung 13: Selbstvertrauen Physik, Jahrgangsstufe 8 nach Schulform und Geschlecht



Selbstkonzept (vgl. Hoffmann/Häußler/Lehrke 1998). Auf die Schulformen bezogen lässt sich festhalten, dass das Interesse an Physik von Jungen an der Hauptschule größer ist als an der Realschule und am Gymnasium[34] (vgl. Abb. 12).

Umgekehrt stellt sich die Lage beim Selbstvertrauen in die Physikfähigkeiten dar. Hier liegen die Werte der Hauptschüler unter den Realschülern und Gymnasiasten. Die Werte der Jungen liegen in allen Fällen über denen der Mädchen (vgl. Abb.13). Am geringsten sind sowohl beim Interesse wie beim Selbstvertrauen die Unterschiede zwischen den Geschlechtern an der Gesamtschule. Generell gilt gerade Physik jedoch bei Mädchen wie Jungen tendenziell eher als ein unbeliebtes und schwieriges Fach.

[34] Bei Mädchen aller Schulstufen stagniert das Interesse auf niedrigem Niveau.

Zwar ist das allgemeine Interesse der Jungen größer, Jungen wie Mädchen interessieren sich dabei aber weniger für abstrakte Inhalte, sondern bevorzugen kontextgebundenen Unterricht, der einen „Sinn im Erlernten" (Jahnke-Klein 2001: 225) herstellt. Eva Roßberger und Andreas Hartinger haben 2000 in einem Grundschulprojekt mit Kindern den Effekt von praktischkonstruktiven Tätigkeiten im Unterricht im Vergleich mit rezeptiven Tätigkeiten am Beispiel Stromkreis untersucht. Mädchen wie Jungen interessierten sich dabei am stärksten für die Bereiche „Wirkungen des Stroms", gefolgt von „Leitern und Nichtleitern". Jungen interessieren sich zusätzlich stärker für „Stromkreis" und „Schaltungen" und weniger für „Gefahren". Die Form des Unterrichts spielt dabei erstaunlicherweise keine Rolle (vgl. Roßberger/Hartinger 2000: 16). Die oben erwähnte IPN-Studie belegt, dass Schülerinnen ein größeres Interesse an anwendungsbezogener Physik haben, während Schüler eher an formeller Physik interessiert sind. Allerdings muss mitbedacht werden, dass es sich um Durchschnittwerte handelt, sodass keineswegs der Schluss zulässig ist, dass sich alle Jungen für theoretische Aspekte und alle Mädchen für anwendungsbezogene Beispiele interessieren.

Wie auch in der Mathematik korrespondiert das positivere Selbstkonzept mit den Erwartungen und Fähigkeitszuschreibungen der Lehrkräfte – wobei die Stärke und die Richtung dieses Zusammenhangs nicht ausreichend erforscht sind. Anhand einer kleinen Studie mit insgesamt vier Physikstunden in der 7. Jahrgangsstufe finden Thies und Röhner heraus, dass Jungen wie Mädchen etwa gleich häufig im Unterricht aufgerufen werden. Allerdings unterscheidet sich die Qualität, da Mädchen meist nach Wiederholungen und Zusammenfassungen, Jungen hingegen eher nach neuen Sachverhalten und Ideen gefragt werden (vgl. Thies/Röhner 2002: 141ff)[35]. Dies bestärkt das Bild, nach dem Jungen für „genial" und Mädchen für „fleißig" gehalten werden. Bei der Befragung der Lehrkräfte stoßen Thies und Röhner auf weitere verdeckte Genderstereotype: „Bei Mädchen wird ein erwünschtes Verhalten akzeptiert und damit erwartet. Bei Jungen gilt unerwünschtes Verhalten als selbstverständlich" (ebd.: 165). Auch die oben bereits erwähnte Studie von Ziegler u.a. findet ähnlich Einstellungen bei Physiklehrkräften. Bei einer Stichprobe von 33 Physiklehrkräften halten knapp über 30% Jungen – ähnlich wie die Mathematiklehrkräfte – generell für begabter. Die Mehrheit der befragten Lehrkräfte würde Jungen die Studienfächer Mathematik, Physik sowie Maschinenbau empfehlen[36].

Erstaunlicherweise schlägt sich dies zumindest im Grundschulbereich nicht in besseren Noten für die Jungen nieder. Wie auch in Deutsch und Mathematik erhalten Mädchen bei gleichen Kompetenzen in Sachkunde bessere Noten als Jungen, obwohl die Fähigkeitserwartung der Lehrkräfte Entgegengesetztes hätte vermuten lassen. Dies kann damit zusammenhängen, dass Jungen weniger intensiv mitarbeiten (vgl. Valtin/Wagner/Schwippert 2006: 18f.). Möglicherweise fließt aber auch die positive Bewertung sozial angepassten Verhaltens stärker in die Note ein als geschlechtstypische Vorannahmen.

[35] Größere Studien zu diesem Aufrufverhalten existieren bislang nicht.

[36] Mädchen hingegen werden für Studienfächer wie Grundschullehramt, sprachliche Fächer oder Medizin als begabter eingeschätzt.

Zentrale Herausforderungen:

- Die geringeren Deutschkompetenzen von Schülern wirken sich in anderen Schulfächern aus und können die gesellschaftliche Teilhabe gefährden.
- Gendereffekte des Deutschcurriculums, z.B. durch die Wahl der Schullektüre, wurden kaum erforscht; sie sind bislang meist nur Gegenstand von Praxisberichten.
- Es fehlen breit angelegte Studien zu Sprachen wie Französisch, Spanisch, Latein oder Türkisch.
- Die Effekte bilingualen Unterrichts sind bislang kaum erforscht, es kann vermutet werden, dass bilingualer Unterricht Jungen entgegen kommt.
- Innerfamiliäre Bilingualität könnte eine Ressource darstellen, wenn Sprachen wie z.B. Russisch oder Türkisch in der Schule größere Beachtung finden.
- Empirisch gesicherte Erkenntnisse für Kompetenzen oder Interessen im naturwissenschaftlichen Unterricht im Primarbereich fehlen.
- Die Vermittlung von Medienkompetenz in der Schule, bspw. im Hinblick auf Computerspiele, sollte verstärkt werden.
- Weiterer Forschungsbedarf besteht im Hinblick auf die Frage, inwieweit negative Verhaltens- und Leistungserwartungen mit dem Selbstkonzept der Jungen zusammenhängen und welches Ausmaß das Phänomen des 'stereotype threat' zeigt.
- Ungeklärt ist, wie ein an Jungeninteressen orientierter Unterricht aussehen könnte, ohne die Interessen von Mädchen zu vernachlässigen.

4. Übergang von der Schule in Ausbildung und Studium

Die in der Schule erworbene Bildung soll u.a. dazu befähigen, nach Abschluss ein selbständiges Leben führen zu können, zu dem neben sozialen, kulturellen und gesundheitlichen Aspekten insbesondere Erwerbstätigkeit gehört[37].

Das Wichtigste in Kürze:

- Beim Übergang in den beruflichen Bereich schneiden junge Männer häufig erfolgreicher ab. Sie ergreifen meist besser bezahlte und karriereorientiertere Berufe.
- Jungen orientieren sich in ihren Berufswünschen sowie den Ausbildungswegen an tradierten Geschlechterbildern und ergreifen Berufe im handwerklichen und industriellen Bereich. Dies kann sich aufgrund des Wandels zur wissensbasierten Dienstleistungsgesellschaft zunehmend als riskante Strategie erweisen.
- Ein erheblicher Teil junger Männer hat aufgrund fehlender Abschlüsse, gesellschaftlicher Ausgrenzung und mangelnder Motivation sehr große Schwierigkeiten auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt. Für Migranten verstärkt sich dieser Effekt.
- Es gibt eine große Lücke zwischen der aktuellen Lebenslage und den Erwartungen an eine (unerreichbare) Zukunft.

Berufs- und Zukunftswünsche von Schülern

Bereits in der 3. Klasse spielt das Thema „Geld" im Bezug auf Sehnsüchte und soziale Hierarchie für Jungen eine große symbolische Rolle (vgl. Kühnl 2006: 168). Die aktuelle Shell-Studie belegt, dass die Frage nach beruflichen Perspektiven für männliche und weibliche Jugendliche gleichermaßen hohe Priorität hat (vgl. Shell 2006: 71ff.). Dies wird auch in den Ängsten der befragten Jugendlichen deutlich. Bei Jungen wie Mädchen dominieren Sorgen vor schlechter Wirtschaftslage, Arbeitsplatzverlust sowie Armut. Jungen äußern jedoch generell seltener Ängste – dies hängt vermutlich mit einem Bild von Männlichkeit zusammen, nach denen Jungen keine Schwächen zeigen sollen (vgl. Winter/Neubauer 2001).

In einer Befragung zu ihren Berufswünschen äußerten Schüler und Schülerinnen aus der 4. bis 7. Klasse an Stereotypen orientierte Berufswünsche. Jungen wollen zur „Polizei" sowie zum „Militär" oder träumen von einer Karriere als „Profisportler". Insbesondere „Fußballprofi" rangiert bis in die 7. Klasse sehr weit oben auf der Skala der Berufswünsche. Bei Jungen gewinnen erst im Laufe der Zeit realistische Berufswünsche wie „technisches Handwerk" oder „Computer" an Bedeutung[38].

Dass Jungen weniger realistische Lebens- und Berufsplanungen verfolgen als Mädchen, deckt sich mit den Ergebnissen der Befragung von Hamburger Neuntklässlern von Krebs. Fast die Hälfte der Jungen hat weder für den familiären noch für den beruflichen Bereich ein Jahr vor dem Ende ihrer Regelschulzeit konkrete Vorstellungen;

[37] Gesundheitliche Aspekte spielen gerade im Zusammenhang mit Männlichkeit eine wichtige Rolle, werden aber häufig vernachlässigt.

[38] Mädchen möchten „Ärztin", „Erzieherin" oder „Lehrerin" werden und orientieren sich damit an einer Auswahl von Berufen, die tatsächlich der späteren Berufswahl vieler Frauen entspricht.

Abbildung 15: Ausbildungsberufe von jungen Männern und Frauen (vgl. BMBF 2007)

Rang	Ausbildungsberufen von Männern	Anzahl	Ausbildungsberufen von Frauen	Anzahl
1	Kraftfahrtzeugmechatroniker	20.937	Kauffrau im Einzelhandel	17.388
2	Kaufmann im Einzelhandel	14.353	Bürokauffrau	16.351
3	Koch	14.221	Medizinische Fachangestellte	13.737
4	Industriemechaniker	13.610	Verkäuferin	13.662
5	Anlagenmechaniker (Sanitär-, Heizung und Klimatechnik)	10137	Friseurin	13.433
6	Elektroniker	9.713	Industriekauffrau	11.764
7	Kaufmann im Groß- und Außenhandel	8.906	Fachverkäuferin im Nahrungs-mittelhandwerk	11.202
8	Tischler	8.560	Zahnmedizinische Fachangestellte	11.087
9	Maler und Lackierer	8.476	Kauffrau für Bürokommunikation	10.575
10	Metallbauer	8.020	Hotelfachfrau	10.078

Lebens- und Berufsplanung beschäftigt sie sehr viel weniger (vgl. Krebs 2002: 40ff.). Dies bedeutet nicht, dass männliche Jugendliche keine Ideen für ihre Zukunft hätten. So bejahen die Frage nach Kinderwunsch in der Shellstudie 57% der 12 bis 25-jährigen Jungen und 69% der Mädchen (vgl. Shell 2006: 175f.)[39]. Bei vielen, gerade unterprivilegierten Jungen ergibt sich für diese Altersspanne eine Lücke zwischen dem 'Hier-und-Jetzt' und den weit in der Zukunft liegenden Plänen. Konkrete, kleinschrittige und realistische Planungen fallen einem Teil der Jungen deutlich schwerer. Dies deckt sich mit Beobachtungen aus der Berufs- und Familienplanung bei Jugendlichen. In Trainingskursen äußerten männliche Hauptschüler Berufswünsche wie 'Drogendealer', 'Gangsterboss' oder 'Zuhälter' (vgl. Budde/Drobek 2004). Diese übersteigerten Phantasien illustrieren das Problem vieler männlicher Jugendlicher mit einer gelingenden Lebensplanung[40]. Oystein Holter beschreibt mit dem Begriff des „double looser" (zit. nach Gesterkamp 2005) den Zusammenhang von beruflichem und persönlich-sozialem Misserfolg. Nicht die Verunsicherung der Biographieverläufe ist für Jungen das Hauptproblem, sondern die Diskrepanz aus überzogenen Zukunftsvorstellungen und einer anders erlebten eigenen Realität.

Übergänge nach der Sekundarstufe I

Es gibt in Deutschland mehrere Wege zur beruflichen Qualifikation nach dem Ende der Schullaufbahn. Nach der Sekundarstufe I steht entweder der Übergang in das duale Ausbildungssystem bzw. einer berufsvorbereitenden Maßnahme oder der Besuch einer qualifizierenden vollzeitschulischen Ausbildung zur Auswahl. Bei entsprechender Berechtigung stellt die Sekundarstufe II mit anschließendem Studium an Universität oder Fachhochschule eine weitere Möglichkeit dar. Ein anderer Weg führt in befristete, gering entlohnte und/oder nichtqualifizierende Jobverhältnisse oder Jugendarbeits-

[39] Allerdings wird die Differenz kleiner; männliche und weibliche Jugendliche zeigen in den letzten Jahren eine Steigerung und Angleichung der Familienorientierung, wobei Jungen bislang stärker Individualität betonen.

[40] Gleichwohl zeigt sich in diesen Berufwünschen ein Kern Realität, denn in der Tat wird ein Teil dieser Jugendlichen später kriminell auffällig oder als Drogenhändler tätig sein.

losigkeit. Dies ist in einigen Milieus der 'Regelweg'[41]. Männliche Jugendliche sind davon häufiger betroffen als weibliche (vgl. Cremers 2007). So besuchen fast 1/4 der Hauptschüler berufsvorbereitende Maßnahmen, fast 1/5 ergreift überhaupt keine weiterführende Qualifizierung. Dies stellt ein Problem dar, weil sich hier Lebenslagen von jungen Männern dauerhaft, krisenreich und perspektivarm verfestigen. Das DJI Modellprogramm „Kompetenzagenturen" nennt jedoch mit 8% ein um 2 Prozentpunkte geringeren Anteil arbeitsloser Hauptschulabsolventen als -absolventinnen. Für den Übergang in Arbeitslosigkeit oder Berufsvorbereitungsmaßnahmen entscheidender als Geschlecht oder Migrationsstatus sind dabei schlechte Noten in den Fächern Deutsch und Mathematik (vgl. Lex u.a. 2006).

Wie auch bei den Berufswünschen spiegeln sich in den tatsächlich ergriffenen Ausbildungsberufen des dualen Systems gängige Geschlechterdomänen wieder. Junge Männer bevorzugen handwerklich-technische Berufe wie KFZ-Mechatroniker, Elektroniker oder Anlagenmechaniker (vgl. Abb. 17)[42]. Auch kaufmännische Ausbildungen sind für junge Männer interessant, jedoch in geringerem Ausmaß als für Frauen. Das Interesse für bestimmte Berufszweige wird auch durch symbolische Kodierungen geregelt. Dabei rufen bereits Berufsbezeichnungen Zustimmung oder Ablehnung hervor. Berufsbezeichnungen wie „-pflege-" oder „-helfer(in)/hilf-" sind für Jungen sehr viel uninteressanter als Berufe mit „-fachkraft-" oder „-macher" (vgl. Krewerth/ Leppelmeier 2004: 30f.).

Insgesamt finden sich mehr Männer als Frauen im dualen Ausbildungssystem, im Jahr 2005 entfielen 337.315 und damit 58,5% der existierenden Ausbildungsverträge auf junge Männer[43] (vgl. BMBF 2007), wobei das Spektrum der ergriffenen Berufe bei Jungen größer ist. Über 70% aller Frauen konzentrieren sich im Jahre 2005 auf lediglich 20 Ausbildungsberufe, bei den Männern sind dies nur 52,6%. Nach der Ausbildung werden mehr Männer als Frauen in ihren Betrieben übernommen, dieser Effekt ist aber ein Jahr nach Ausbildungsende verschwunden.

Häufig bieten die männlich dominierten Ausbildungsberufe höhere Bezahlung und bessere Karrierechancen[44]. Andererseits kommt es aufgrund von Umstrukturierungen auf dem Arbeitsmarkt zunehmend zu einer Ausweitung des Dienstleistungsbereichs und von Beschäftigungen, für die höhere Bildungsabschlüsse vorausgesetzt werden, sowie zur Abnahme von industriell-handwerklichen Beschäftigungen. In den bislang stärker weiblich besetzten Wachstumsbrachen „Finanzierung/Unternehmensdienste" und „öffentliche/private Dienstleistungen" werden bis 2020 2,7 Millionen neue Arbeitsplätze entstehen (vgl. IZA Resarch Report 2007). Der Arbeitsplatzabbau im produzierenden und verarbeitenden Gewerbe könnte mittel- bis langfristig dazu führen, dass die Berufsorientierung der jungen Männer in 'klassische Männerberufe' zukünftig weniger Sicherheit und Aufstiegsmöglichkeiten garantiert.

Beim Übergang in das duale Ausbildungssystem zeigt sich bei männlichen und weiblichen Jugendlichen mit Migrationshintergrund eine ähnliche Orientierung wie bei deutschen Jugendlichen. Auch hier haben Jungen Vorteile gegenüber Mädchen. Die Ausbildungsbeteiligungsquote für Migranten erreicht einen um 4,9 Prozentpunkte

[41] So hat z.B. von den Jugendlichen der im Frühjahr 2006 populär gewordenen Rüetli-Schule in Berlin seit über fünf Jahren kein Schüler und keine Schülerin den Weg in das reguläre Ausbildungssystem gefunden.

[42] Frauen interessieren sich hauptsächlich für personennahe Assistenzberufe.

[43] Mit Frauen wurden im gleichen Jahr 238.838 Ausbildungsverträge geschlossen.

[44] Für die weiblich konnotierten Berufe wird deswegen auch von so genannten „Sackgassenberufen" gesprochen (vgl. Konsortium Bildung 2006).

Abbildung 16: Ausbildungsbeteiligungsquote nach Geschlecht und Herkunft (BMBF 2006; 2007)

	Ausbildungsbeteiligungsquote[46]	
	Ausländer	Deutsche
Frauen	21,2	46,6
Männer	26,1	68,0
Insgesamt	23,7	57,5

höheren Wert als für Migrantinnen, beide bleiben aber weit unter der Ausbildungsquote deutscher Jugendlicher[45], die denen die Geschlechterdifferenz mit 21,4 Prozentpunkten deutlich ausgeprägter ist (vgl. Abb. 16). Gleichzeitig liegt die Quote von Jugendlichen, die ohne Ausbildung bleiben, bei Migrantinnen und Migranten dreimal so hoch wie bei deutschen Jugendlichen.

Im Zuge des Wandels von der Industrie- zur wissensbasierten Dienstleistungsgesellschaft verliert das duale System zunehmend an Bedeutung. Dieser Bedeutungsverlust betrifft insbesondere Jungen mit Migrationshintergrund. So weist Michael Cremers in einer Expertise zum Übergang in den Beruf von männlichen Jugendlichen darauf hin, dass der Anteil von männlichen Migranten, die eine duale Ausbildung absolvieren, von 42% im Jahr 1992 auf nunmehr 28% im Jahre 2004 gesunken ist, bei den Migrantinnen ist die Zahl im gleichen Zeitraum um 2 Prozentpunkte auf inzwischen 23% gesunken. Bei einer Differenzierung nach Staatsangehörigkeit zeigt sich, dass Unterschiede zwischen verschiedenen Herkunftsländern existieren. Während insbesondere Jugendliche aus der Türkei und Griechenand – also aus zwei ehemaligen Anwerberländern von 'Gastarbeitern' – weniger erfolgreich agieren, sind Jugendliche aus Frankreich (oder Spanien) zum Teil sogar erfolgreicher bei der Ausbildungsplatzsuche als deutsche Jugendliche.

Im Gegensatz zur betrieblichen Ausbildung sind junge Männer an vollzeitschulischen Ausbildungsgängen unterrepräsentiert[47]. In den weiblich konnotierten personen- und gesundheitsbezogenen Sparten sowie der Gastronomie findet sich nur ein geringer Anteil von Männern, wobei dieser im Zeitverlauf sogar noch absinkt. So sind an Berufsfachschulen des Gesundsheitswesens lediglich 18% männlich. Vermutlich blokkiert u.a. eine tradierte Geschlechterauffassung von Jungen einen Besuch dieser Berufszweige. Weniger das konkrete Gehalt, als vielmehr mangelndes Prestige und an der Alleinernährerrolle sowie tradierten Geschlechterstereotypen orientierter Männlichkeitsnormen stehen hier einem stärkeren Engagement von jungen Männern entgegen. Dass der Gesamtanteil von Jungen in der vollzeitschulischen Ausbildung dennoch ansteigt, liegt an der Zunahme von Schülern im Bereich von Informations- und Kommunikationstechnologie.

Gleichzeitig besuchen mehr junge Männer als junge Frauen einen Berufsvorbereitungskurs oder ein Berufsgrundbildungsjahr, wo sie Hauptschulabschlüsse nachholen und grundlegende Qualifikationen für den Arbeitsmarkt erwerben. Bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund zeigt sich die gleiche geschlechtsbezogene Interessensverteilung etwas ausgeprägter, sodass diese jungen Männer prozentual seltener als deutsche junge Männer vollzeitschulische Ausbildungen wählen.

[45] Das Konsortium Bildung (2006: 155) gibt an, dass 37% aller HauptschülerInnen mit Migrationshintergrund und 53% aller deutschen HauptschülerInnen nach der Schule eine Ausbildung beginnen.

[46] Anteil der Auszubildenden an der Wohnbevölkerung im Alter von 18 bis unter 21.

[47] Das Konsortium Bildungsberichterstattung 2006 nennt die Zahl von 27% männlicher Schüler.

Übergang an Universität und Fachhochschule

Auch wenn in jedem Abiturjahrgang lediglich 44,8% männlich sind, ist die Zahl der Studierenden in etwa ausgeglichen. Dies erklärt sich dadurch, dass junge Männer eine höhere Studierquote aufweisen als junge Frauen (vgl. Konsortium Bildung 2006). Rund 69% aller männlichen, aber nur 61% aller weiblichen Studienberechtigten beginnen ein Studium, wobei sich Männer etwas stärker auf die Fachhochschulen (63% aller Studierenden an Fachhochschulen und 47% an Universitäten sind männlich) und hier meist auf die ingenieurswissenschaftlichen Berufe orientieren.

An der Universität ist Betriebswirtschaftslehre bei Männern wie Frauen das beliebteste Studienfach. Danach folgen bezogen auf die Gesamtzahlen männlicher Studierender Informatik, Maschinenbau, Wirtschaftswissenschaften, Jura, Elektrotechnik, Medizin, Wirtschaftsingenieurwesen, Bauingenieurwesen sowie Physik. Die am stärksten männerdominierten Fächer sind Elektrotechnik (Uni 94%[48], FH 95%), Verkehrstechnik (Uni 92%, FH 93%), Maschinenbau (Uni 87%, FH 83%), Informatik (Uni 87%, FH 86%) sowie Physik (Uni 84%, FH 69%). In Psychologie, Erziehungswissenschaft sowie Germanistik werden im Gegenzug nur ca. 25% der Studienplätze von Männern belegt (vgl. Statistisches Bundesamt 2003: 95ff.). Weniger als die Hälfte der Studierenden stellen junge Männer auch in Medizin (37%) und Rechtswissenschaft (41%)[49].

Nach wie vor belegen junge Männer diejenigen Studienzweige, die nach Abschluss des Studiums schneller in feste Beschäftigungsverhältnisse münden, sowie besseres Gehalt und höhere Aufstiegschancen bieten. Während Männer und Frauen ihr Universitätsstudium zu 34% etwa gleich häufig abbrechen, sind dies an den Fachhochschulen rund 25% aller jungen Männer und 16% aller jungen Frauen. Allerdings machen Männer stärker als Frauen finanzielle Gründe und berufliche Neuorientierungen geltend, sodass dieser Schritt keinesfalls gleichbedeutend mit beruflicher Perspektivlosigkeit ist (vgl. Heublein/Schmelzer/Sommer 2005).

Im Vergleich finden sich aus sozial benachteiligten Schichten mehr junge Frauen an der Universität als junge Männer (vgl. Geißler 2005: 86). Ein sozialer Aufstieg stellt sich für letztere somit schwieriger dar. Aktuelle Studien zu den Gründen liegen nicht vor. Zu vermuten ist, dass sich gerade Jungen aus dem Arbeitermilieu frühzeitig auf den Erwerbsbereich konzentrieren und damit Männlichkeitsnormen erfüllen, sich damit aber gleichzeitig Bildungs- und Aufstiegschancen verbauen (vgl. Willis 1979).

Beim Übergang in Ausbildung, Beruf und Studium tritt eine paradoxe Doppelstruktur zutage. Denn das größere Selbstbewusstsein vieler Jungen schlägt an der „ersten Schwelle" auf dem Weg in den Arbeitsmarkt von negativen in positive Effekte um. Andererseits kann mit dem Blick in die Zukunft zumindest hinterfragt werden, ob das tradierte männliche Berufswahlverhalten aufgrund der Zunahme des Dienstleistungssektors in Zukunft noch quasiautomatisch auch eine Höherstellung mit sich bringt.

Bei jungen Männern zeigt sich ein weiteres Paradoxon. Einerseits lehnen sie mehrheitlich die Rolle des Hauptverdieners ab und proklamieren partnerschaftliche Familienarrangements: je höher der Bildungsstand, desto größer ist auch die Zustimmung zu egalitären Modellen (vgl. Gille u.a. 2006). Andererseits orientieren sich viele in der Realität stark auf den Erwerbssektor[50]. Die so genannte 'Vereinbarkeitsproblematik' wird

[48] Anteil an den Gesamtstudierenden.

[49] Der Anteil der Männer in den Ingenieurswissenschaften an Universitäten und Fachhochschulen liegt bei ca. 70%, in Mathematik bei 60% (vgl. Konsortium Bildung 2006).

selten tasächlich in der männlichen Lebensorientierung berücksichtigt, sondern wird in erster Linie als Problem für junge Frauen begriffen. Für aktive Vaterschaft fehlen bislang häufig sowohl Vorbilder als auch Möglichkeiten.

Zentrale Herausforderungen:

- Weitgehend unerforscht ist die Frage, welche Faktoren die Berufsorientierung bei Jungen beeinflussen. Eine Untersuchung zur Leistungskurswahl könnte interessante Einblicke im Bezug auf die Studienfachorientierung geben.
- Schule sollte stärker auf „das konkrete Leben" vorbereiten. Die Diskrepanz zwischen den aktuellen Lebenswelten und einer fernen Zukunft sollten zu einem Thema gemacht und bspw. im Rahmen von „Zukunftsplanung" in der Schule thematisiert werden.
- Zur Verbesserung der Ausbildungs- und Aufstiegschancen von Jungen in besonderen Risikolagen bedarf es sowohl weiterer Untersuchungen als auch politischer Unterstützung. Inwieweit Orientierungen an tradierten Männlichkeitsnormen die Bildungskarriere negativ beeinflussen, sollte überprüft werden.

[50] Diese Orientierung geht mit einer Reihe starker Belastungen einher.

5. Jungen, Männlichkeit und Schule

Die Erfolge und Misserfolge von Jungen in der Schule können jedoch nicht verstanden werden, wenn nicht auf die sozialen „Begleitumstände“ geschaut wird. Jungen nutzen die Schule auch als Bühne zur Aufführung von Männlichkeit, gerade die ersten Jahre der Grundschule und die Adoleszenz in der Sekundarstufe I sind Phasen erhöhter Auseinandersetzung mit Geschlechterbildern (vgl. Böhnisch/Winter 1994). Dies allerdings birgt einige Probleme:

„Möglicherweise ist der insgesamt geringere Schulerfolg von Jungen darauf zurückzuführen, dass sie relativ zu Mädchen [...] geringere soziale Kompetenzen mitbringen, sich sozial weniger angepasst verhalten und eher dazu neigen, auf Konflikte und Frustrationen im Schulalltag mit Aggressivität zu reagieren" (Hannover 2004: 88).

Das Wichtigste in Kürze:

- Jungen begreifen Schule in hohem Maße als sozialen Raum. Im Zentrum der Aufmerksamkeit steht die geschlechtshomogene Peer-Group. Dies hat negative Folgen für den schulischen Erfolg.
- Die Handlungsoptionen von Jungen weiten sich aus, unter gleichzeitiger Fortexistenz tradierter Männlichkeitsnormen.
- Übermäßiger Medienkonsum und negative Schulleistungen korrelieren stark miteinander.

Die Schule stellt für Jungen in noch größerem Maß als für Mädchen einen sozialen Raum dar, in dem es für sie wichtig ist, sich geschlechtlich zu positionieren. Trotzdem verlaufen Jungenbiographien höchst unterschiedlich, schon innerhalb der gleichen Klasse können ganz unterschiedliche Kulturen von Männlichkeit existieren, wie Ruth Michalek anhand von Gruppeninterviews mit Drittklässlern zeigt. Während sich die von ihr interviewte Gruppe „Rock'n'Roll AG” durch Ausgrenzung und Dominanzanspruch an tradierter Männlichkeit orientiert, weist die Gruppe „Tigerkralle” solche männlichen Orientierungsmuster zurück. Beide Gruppen – und damit beide Kulturen von Männlichkeit – koexistieren nebeneinander (vgl. Michalek 2006). Diese Inszenierungen sind jedoch nicht frei, sondern finden im Kontext von Normalitätserwartungen statt (vgl. Winter/Neubauer 2001), die eng an gesellschaftliche Geschlechternormen und Vorstellungen von Männlichkeit gebunden und dementsprechend nicht naturgegeben sind. Ursachen sind im „männlichen Habitus” (Brandes 2002) zu finden, der sich aus den gesellschaftlichen Geschlechterverhältnissen „hegemonialer Männlichkeit”[51] (Connell 1999: 84) und dem individuellen 'doing gender' zusammensetzt. Jungen orientieren sich in vielfältiger Weise an gesellschaftlichen Bildern von Männlichkeit – auch wenn sie diesen Normen und Bildern keinesfalls immer zustimmen. Der männliche Habitus ist nicht statisch, sondern veränderbar, dies zeigt sich beispielsweise in der aktuellen Parallelität von Veränderungen und Beharrungen von Männlichkeit.

Paul Zulehner und Reiner Volz (1998) unterscheiden „traditionelle”, „verunsicherte”, „pragmatische” und „neue” Männer, wobei der Anteil der neuen Männer kontinu-

[51] Hegemoniale Männlichkeit stützt sich normativ auf Heterosexualität, die Möglichkeit, Gewalt einzusetzen und den Besitz an Produktionsmitteln, kurz: auf einen privilegierten Zugang zu gesellschaftlicher Macht.

ierlich zunimmt. Ralf Puchert u.a. sehen insbesondere in den arbeitszeitreduzierenden männlichen „Zeitpionieren" der 'aktiven Väter' Alternativen zum traditionellen Erwerbsmann, sie stellen allerdings gerade in Deutschland ebenfalls große tradierte Beharrungskräfte fest (vgl. Puchert u.a. 2005). Raewyn Connell weist darauf hin, dass mit dem 'Manager' als neuem Leitbild hegemonialer Männlichkeit keineswegs ein Abbau von geschlechtlicher Ungleichheit stattgefunden hat, sondern lediglich eine Umorientierung (vgl. Connell 2000), sodass männliche Ideale wie Unabhängigkeit, Leistungsfähigkeit und Besitz zum Maßstab für Männer und Frauen werden. Auch in der medialen Inszenierung existieren widersprüchliche Tendenzen, neben einigen eher exotischeren Figuren wie beispielsweise David Beckham finden sich parallel sowohl differenzierende Darstellungen als auch eine zunehmende Stereotypisierung von Geschlechterbildern.

Resultat dieser vielfältigen und widersprüchlichen Entwicklungen ist, dass Jungen mehr denn je ihre eigene Geschlechtsidentität herstellen; die Spielräume, aber auch die Anforderungen sind gewachsen. Aufgrund der abnehmenden Orientierungsfunktion tradierter Männerrollen wird eine 'Verunsicherung der Geschlechtsidentität' attestiert. Während dieser Prozess bei einem Teil der Jungen zu erweiterten Handlungsoptionen und Inszenierungsmöglichkeiten führt, zeigt ein anderer Teil einen Rekurs auf tradierte Männlichkeitsnormen. Diese Entwicklung ist Chance und Belastung zugleich – und erfordert und ermöglicht ein hohes Maß biographischer Gestaltungskompetenz.

Interaktionen

Jungen agieren mit starkem Bezug zum 'Hier und Jetzt', sie sind „Meister der Präsenz, [...] die Strategien sind auf die Interaktionen unter Gleichaltrigen ausgerichtet und im Kontext von Bildungsinstitutionen weniger erfolgreich" (Tervooren 2006: 215f.). Viele Jungen orientieren sich dabei insbesondere an der gleichgeschlechtlichen Peer Group (vgl. Jösting 2005[52]), in der oft rigide Männlichkeitsnormen gelten, die schulischen Erfolg behindern. Die Jungengruppe „funktioniert als eine Art Resonanzboden, der Anerkennung für gelungene Männlichkeitsinszenierungen gewähren kann" (Budde 2005: 242, auch Flaake 2006) und durch Inklusion anerkannter und Exklusion illegitimer (in der Regel als schwul bezeichneter) Männlichkeiten geregelt wird. Zentrale Strategien zur kollektiven Herstellung von Männlichkeit unter Jungen sind:

- Parallelität von Konkurrenz und Solidarität
- Relationales Verhältnis von Inklusion und Exklusion
- Homophobie gegen marginalisierte Männlichkeit
- Sexualisierungen gegen Mädchen (vgl. Budde 2005)

In Gruppensituationen – insbesondere wenn sie unfreiwillig zustande kommen wie in der Schule – agieren Jungen stereotyper als im privaten Rahmen (vgl. Phoenix/Frosh 2005; Cremers 2007). Es gibt Hinweise, dass dementsprechend die soziale Gruppensituation in der Schule den Männlichkeitsdruck – oder mit Michael Cremers „Coolnessdruck" (2007: 16) – eher verstärkt. Charlotte Thies und Wiltrud Röhner beobachten beispielsweise im Morgenkreis einer Grundschule, dass mit 40% die meisten Redeanteile der Jungen soziale Situationen zum Thema haben, während sich bei Mädchen mit 30% die meisten Redeanteile auf inhaltliche Aspekte beziehen. Gleichzeitig haben Jungen zwar eine höhere schulische, jedoch eine geringere soziale Selbstwirksamkeitser-

[52] Jösting hat Interviews mit Neuntklässlern zum Thema Freundschaft durchgeführt.

wartung, wie Lars Satow und Ralf Schwartzer in einer Studie mit 921 Jugendlichen der Klassen 7-10 festgestellt haben (2003: 177). Die Orientierung auf die Mitschüler trägt also nicht dazu bei, die soziale Situation sicher, verlässlich und gestaltbar zu erleben, sondern erweist sich als riskantes Aushandlungsspiel, welches permanent erfordert, 'auf der Hut zu sein', keine Schwäche zu zeigen und Schwächen anderer auszunutzen. Dies korrespondiert mit dem Gefühl von einem größeren Anteil von Jungen als Mädchen in Hamburg in der Jahrgangsstufe 7, nicht gut in die Klassengemeinschaft integriert zu sein (vgl. Lehmann u.a. 1998).

Das Ideal des coolen und witzigen Jungen haben viele Schüler in ihr Selbstbild übernommen. So beschreibt sich in einer Befragung von Peter Zimmermann mit 1.760 Schülern zwischen 13 und 17 Jahren in Dortmund die Mehrzahl der Jungen als „gut drauf" und „gut gelaunt". In ihrer Peer Group hätten sie manchmal die Rolle des Clowns, so äußern sich über die Hälfte der Befragten (Zimmermann 1999: 88). Dementsprechend spielt Scherzkommunikation und Ironie eine wichtige Rolle in den Interaktionen von Jungen. Der Clown weist dabei eine ambivalente Doppelstruktur als Identifikationsfigur auf und wird deswegen möglicherweise so gerne gewählt. Denn einerseits erhält der Clown Anerkennung, andererseits riskiert er weniger Widerspruch, spaltet negative Gefühle ab und zeigt wenig Ernsthaftigkeit. Weitere Rollen, die ca. 30% aller Jungen angeben manchmal innezuhaben, sind „der Anführer", „der Star", „der Fuchs" und „der Alleswisser". Lediglich 28% geben an, manchmal „der Mitläufer" zu sein.

Andreas Krebs findet in einer Studie mit Neuntklässlern unterschiedlicher Hamburger Schultypen positive Selbstbeschreibungen in Form von anerkennenden Eigenschaften wie „ehrlich", „selbständig", „zuverlässig" oder „hilfsbereit", aber auch „lustig" und „neugierig". Für ihre Mitschüler verwenden Jungen teilweise dieselben Begriffe. Allerdings glauben Jungen, dass die negativen Beschreibungen „angeberisch", „angriffslustig" und „nachtragend" auf sie selber nicht zutreffen, sehr wohl aber auf ihre Mitschüler. Weder sich selbst, noch ihre Mitschüler erleben die Jungen als „vorsichtig", „ruhig" und „einfühlsam".

„Ein direkter Vergleich macht deutlich: Stärker ausgeprägt im Selbstbild sind eine Reihe positiver, sozial angesehener Beschreibungen; im Bild der Mitschüler sind die negativen Aspekte stärker ausgeprägt" (Krebs 2002: 45).

Das Mädchenbild ist entgegengesetzt konnotiert. Die Jungen sehen sie als „neugierig", „selbständig", aber auch „einfühlsam" und „hilfsbereit" – „mutig" oder „angriffslustig" wird kaum genannt. Ähnlich stereotyp sind die Fremdbilder in den Beschreibungen der Mädchen. Vergleicht man hingegen die Selbstbilder von Jungen und Mädchen stellt man große Übereinstimmungen fest. „Insbesondere stufen Jungen und Mädchen sich selbst genauso vernünftig, geduldig, ehrlich und erfolgreich ein, aber auch ebenso angeberisch und mutig" (Krebs 2002: 46). Während Jungen also durchaus zwischen (negativem) Fremdbild und (positiverem) Selbstbild differenzieren können, fällt ihnen dies offensichtlich im Bezug auf andere sehr viel schwerer. Eine große Studie der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung kommt anhand der Untersuchung von Sexualität zu dem Ergebnis, dass Jungen gut in der Lage sind, zwischen Selbstbild und Stereotyp zu unterscheiden. Im Vordergrund steht bei einer Mehrzahl von Jungen nicht die Orientierung an einem Ideal, sondern der Wunsch, 'normal zu sein' (vgl. Winter/Neubauer 2001).

Neben diesen positiven Einschätzungen finden sich bei einer Reihe von Jungen problematische Verhaltensweisen häufiger, dauerhafter und ausgeprägter als bei vielen Mädchen. Die PISA-Studie fasst dazu zusammen: „In allen Ländern berichten Jungen,

weniger prosoziale Ziele zu verfolgen als Mädchen“ (Deutsches PISA-Konsortium 2003: 184). Auffällig ist, dass die geringsten prosozialen Orientierungen bei Jungen aus den östlichen Bundesländern zu finden sind.

„Man weiß, dass Jungen häufiger die Schule schwänzen als Mädchen, häufiger dem Typ des 'frechen und faulen Schülers' entsprechen ... und den LehrerInnen häufiger durch Disziplinlosigkeiten und Unterrichtsstörungen auffallen” (Geißler 2005: 84/85)[53].

So fallen Jungen beispielsweise Lehrkräften häufiger dadurch negativ auf, dass sie in der Schule geltende Regeln übertreten. Aus der Perspektive der Jungen liegen in der Regelverletzung durchaus reizvolle und sinnstiftende Aspekte wie Selbstdarstellungsmöglichkeiten. Thomas Fuhr berichtet über 8 bis 9-jährige Jungen:

„Die von uns beobachteten Jungen wollen nicht nur artig sein, sie wollen immer wieder die Regeln brechen, denn das ist offensichtlich attraktiv und spektakulär. Selbstbewusstsein und Freiheit entwikkelnn sich auch aus dem Konflikt mit Regeln und offensichtlich nutzen Jungen dies Potential teilweise sehr intensiv” (Fuhr 2006: 120).

Auch Lothar Krappmann und Hans Oswald berichten anhand ihrer Interaktionsstudie in der 4. und 6. Klasse zweier Berliner Grundschulen über Regelverletzungen von Jungen. Es zeigt sich, dass:

„Mädchen häufiger als Jungen sachorientiert und zurechtweisend interagierten, dass sich Jungen dagegen häufiger an den Grenzen sozialer Normen und Regeln aufhielten und im Übertreten dieser Regeln Kontakt zu den Mädchen suchten” (Krappmann/Oswald 1995: 167).

Über 20% aller Interaktionen in den Klassen 4 und 5 besteht aus „Ärgern”. Dies geht meist von einigen wenigen Schülern aus, die schlecht in die Klassengemeinschaft integriert sind. Möglicherweise versprechen sie sich dafür Anerkennung ihrer Mitschüler. Allerdings nutzen Jungen Mädchen-Ärgern auch, um gegengeschlechtliche Kontakte zu ermöglichen (vgl. Krappmann/Oswald 1995). Dieses Motiv dominiert auch in der Interaktionsform „Necken”, die in der 6. Klasse bereits die Hälfte aller Kontakte zwischen Mädchen und Jungen ausmacht und mit einer sexuellen Konnotation versehen werden kann. Während für Lehrkräfte Regeln meist das Ende von Aushandlungen markieren, so kann vermutet werden, dass für Jungen (und Mädchen) an diesem Punkt die spannenden Aushandlungen erst beginnen und Freiheiten gewonnen werden[54]. Diese unterschiedliche Sicht auf Unterrichtsverhalten kann auch für andere negativ konnotierte Verhaltensweisen (z.B. Stören, Weigerungshaltung) angenommen werden.

Das Interaktionsgeschehen mit Mädchen und Lehrkräften, sowie insbesondere mit ihren Mitschülern, bildet für viele Jungen einen wichtigen und gleichzeitig unsicheren Bezugsrahmen. Sie begreifen Schule als einen sozialen Ort, mit dem Risiko, schulische Aspekte zu vernachlässigen.

Schulische Motivation

Auch die Motivation vieler Jungen in der Schule erweist sich als problematisch. Da viele Jungen ihren primären Gestaltungs- und Handlungsraum eher im Kontakt mit den

[53] Lediglich im Sozialverhalten stark negativ auffallende Mädchen erhalten noch schlechtere Noten als stark störende Jungen (vgl. Budde/Faulstich-Wieland 2004).

[54] Jedoch sollte nicht übersehen werden, dass auch Jungen ein gutes Klassenklima als wichtiges Ziel benennen und gegenseitigen Respekt als Grundlage für eine funktionierende Klassengemeinschaft schätzen (vgl. Krebs 2002).

Mitschülern sehen, wird der schulische Ablauf tendenziell erduldet und die eigenen Mitbestimmungsmöglichkeiten als gering eingeschätzt, sodass Jungen in großem Maße das Gefühl haben, dass Schule eher 'über ihren Kopf hinweg' stattfindet (vgl. Schultheis u.a. 2006). Diese konsumistische und unbeteiligte Sicht- und Erlebensweise gegenüber Schule erschwert es Jungen vermutlich, sich als selbstständige Akteure zu erleben und mindert das Interesse und die Motivation für aktive Bildungsprozesse. Ergänzt wird dieses Bild durch den Befund, dass Jungen durchschnittlich weniger zufrieden mit der Schule sind und weniger Schullust haben (vgl. Baumert u.a. 2000 [TIMSS III]).

Es existieren wichtige Hinweise aus Großbritannien, dass Jungen aufgrund von Männlichkeitsnormen dazu tendieren, schulischen Erfolg und schulische Leistung eher negativ zu werten und dementsprechend als unmännlich und weiblich anzusehen (vgl. Phoenix/Frosh 2005), die für Deutschland noch weitestgehend unüberprüft sind. Die SCHOLASTIK-Studie spricht hier vom 'Faulpelzsyndrom', nach der Jungen lieber als Faulpelz denn als Streber dastehen. Dem in den USA positiver konnotierten „Nerd" – also ein Junge, der sich intensiv einem einzigen Sachverhalt widmet – scheint in Deutschland ein Pendant zu fehlen. Lediglich eine Pilotstudie für den Mathematikunterricht stellt fest, dass „je besser die Mathematiknote [...], desto größer [ist] die Angst, als StreberIn beschimpft zu werden" (vgl. Pelkner/Boehnke 2003). Insbesondere die soziale Isolation wird von Jungen noch stärker gefürchtet als von Mädchen. Umgekehrt nimmt die Angst zu, „Außenseiter" oder „Hohlkopf" genannt zu werden, wenn die Leistungen geringer sind.

Dies spiegelt sich auch in der unterschiedlichen allgemeinen Einstellung zu Schule wieder. So geben mehr Grundschüler als Grundschülerinnen an, häufiger mit den Gedanken woanders zu sein und sich öfter zu langweilen (vgl. Valtin/Wagner/Schwippert 2006). Für Hamburg zeigt sich, dass insbesondere Jungen mit schlechten Leistungen eher dazu neigen, ihr eigenes schulisches Leistungsvermögen zu überschätzen (vgl. Lehmann u.a. 1998) – und deswegen öfter auf zusätzliche Anstrengungen wie beispielsweise Hausaufgaben verzichten (vgl. Fend 1997). Schulischen Erfolg führen Jungen eher auf eigene Begabung zurück als auf eigene Anstrengung. Auch hier droht die Gefahr der Selbstüberschätzung. Albert Ziegler vermutet, dass die skeptischere Erwartung für schulischen Erfolg von Lehrkräften und Jungen bei diesen dazu führen, dass sie weniger leisten, als potentiell möglich wäre (Ziegler 2003). Auf schulischen Misserfolg reagiert ein Teil der Jungen gleichgültig oder verweigernd und eben nicht mit zusätzlicher Anstrengung, wie Krebs für Hamburger Gymnasiasten herausgefunden hat. So wird der Kreislauf negativer Schulleistung weiter verschärft.

Dies steht in Widerspruch dazu, dass die Shellstudie im Bezug auf Wertehaltungen von Jugendlichen herausgefunden hat, dass Jungen Leistung und Konkurrenz sehr viel positiver sehen als Mädchen (vgl. Shell 2006: 185). Offensichtlich gelingt es der Schule nicht, diese Einstellung für den Leistungsansporn von Jungen positiv zu nutzen. In Großbritannien findet dazu eine Diskussion unter dem Stichwort „underachievement" statt (vgl. Godard u.a. 2001; Carrington u.a. 2003), die für Deutschland interessant, aber noch nicht aufgegriffen ist.

Viele Jugendliche schätzen das Klima an ihren Schulen recht positiv ein, wie die PISA-Studie ermittelt hat. Die Schulfreude der Jungen gestaltet sich bei Viertklässlern unabhängiger von der Beziehung zur Lehrkraft (vgl. Bos/Pietsch 2005). Erfreulich ist, dass insbesondere Hauptschülerinnen und -schüler die Beziehung zu ihren Lehrkräften als positiv schildern – die Qualität sozialer Bindungen wird entgegen der Meldungen von der 'abgehängten Restschule' auch von vielen Jungen geschätzt. Das Lernklima hingegen wird am Gymnasium als besser wahrgenommen. Eine geschlechtsbezogene

Auffächerung diesbezüglich findet sich leider nicht (vgl. Deutsches PISA-Konsortium 2001: 490ff.).

Gewalt

Als großes Problem im Zusammenhang mit Jungen und Schule wird häufig Gewalt genannt. Entgegen der medialen Präsenz des Themas muss zuerst festgestellt werden, dass schulische Gewalt nicht unbedingt zunimmt[55]. So verzeichnet eine Studie von Friedrich Lösel und Thomas Bliesener keinen Anstieg der Gewalttaten in der Schule (2003). Was die geschlechtsbezogene Auffächerung angeht, formuliert Ulrike Popp als allgemeinen Konsens: „Aggressive Schüler sind männlichen Geschlechts – und zwar durch alle Jahrgänge hindurch und über alle Schulformen hinweg" (Popp 1999: 207). Die Zahlen variieren: Während die Shell Studie herausfindet, dass 71% aller männlichen Jugendlichen zwischen 12 und 25 Jahren angeben, im letzten Jahr „nie in gewaltsame Auseinandersetzungen" verwickelt gewesen zu sein (vgl. Shell 2006: 196ff.)[56], findet Wassilis Kassis in einer Schweizer Studie mit 481 Schülerinnen und Schülern der 6. bis 9. Klasse 32,4% gewalttätige und 67,6% nicht gewalttätige Jungen (vgl. Kassis 2003). Im Forschungsprojekt „Gewalt an Schulen" von 1995 wurden in Hessen 3.450 11 bis 17-jährige schriftlich befragt. Während Mädchen angaben, Gewaltdelikte wie Beschädigungen, Beleidigungen oder Erpressung bei Jungen und Mädchen zu beobachten, haben Jungen dies häufiger ausschließlich bei anderen Jungen beobachtet. Dies bedeutet, dass ein Teil der Gewalthandlungen nur zwischen Jungen ausgetragen wird. Eigene Beteiligung an physischen Gewalttaten im vergangenen Schuljahr berichten 63% der Schüler[57]. Auch bei „harten Aggressionen" finden sich ausdrücklich mehr Jungen (vgl. Popp 1999: 214ff.).

Keine signifikanten Unterschiede zwischen Tätern und Nicht-Tätern existieren sowohl im Bezug auf ihre Unterrichtsbeteiligung als auch auf die Integration im Klassenverband. Gewalttätige Jungen sind also in der Regel keine schlecht integrierten Schüler. Große Differenzen finden sich jedoch im Verhältnis zu den Lehrkräften. Jungen, die zu Gewalthandlungen neigen, berichten öfter von einem belasteten Verhältnis und vom Gefühl fehlender Unterstützung. Ebenfalls vertreten gewalttätige Jungen häufiger tradierte Geschlechterbilder als gewaltfreie Jungen. Umgekehrt ist die Einschätzung der Jungen, dass sie von der Lehrperson ernst genommen, aber auch fachlich unterstützt werden, eine wichtige Vorraussetzung dafür, dass Disziplinprobleme im Unterricht und Gewalthandeln in der Pause nicht auftauchen (vgl. Popp 1999).

Der Einsatz von körperlicher Gewalt bleibt eine Option, die nach wie vor spontan mobilisierbar und weiterhin für Männlichkeit vorgesehen ist. Dies gilt, obwohl der Anteil von Gewalttäterinnen zunimmt und Mädchen stärker als Jungen Beziehungsaggressionen einsetzen (vgl. Popp 2003). Zusätzlich sind die Grenzen zwischen Ärgern und Gewalt fließend. „Spaßkloppe" gehört als Männlichkeitsritual für viele Jungen zum Repertoire 'normaler' Interaktionen dazu (vgl. Zimmermann 1999: 108). Für sie kann die Beteiligung an Gewaltdelikten innerhalb der Schule ein Statusgewinn darstellen, da sie so Geschlechterstereotype erfüllen. Dabei scheint die Anerkennung durch Mitschüler wichtiger zu sein als durch Mitschülerinnen. Des weiteren ist der Einsatz von

[55] vgl. Frankfurter Rundschau 06.02.2007.

[56] Gleiches trifft auf 86% aller weiblichen Jugendlichen zu. Am größten ist die Neigung zu körperlicher Gewalt bei jenen jungen Männern mit einer materialistischen Werthaltung, während bei jungen Frauen die „Unauffälligen" als Gewaltakteurinnen dominieren.

[57] Bei den Mädchen berichten dies immerhin 51%.

Gewalt auch von der sozialen Schicht abhängig. Während am Gymnasium verbale Diskriminierung unter Jungen dominiert (vgl. Budde 2005: 250), finden sich an Hauptschulen eher körperlich ausgetragene Konflikte. Der Schule kommt dabei eine herausragende Stellung als Ort der Konfliktproduktion und dementsprechend auch der Konfliktaustragung zu (vgl. Kassis 2003). Dabei sind Jungen nicht nur öfter unter den Tätern, sondern auch unter den Opfern zu finden[58]. Für den Kindergartenbereich plädiert Tim Rohrmann 2006 für einen Perspektivwechsel, indem er auf den spannenden Aspekt hinweist, dass Kinder einen Großteil ihrer Zeit mit der Aushandlung von Konflikten beschäftigt sind – und Konflikte deswegen ein wichtiges Lernfeld darstellen.

Mediennutzung

Christian Pfeiffer macht im Zusammenhang mit Mediennutzung auf interessante Zusammenhänge aufmerksam. So „konnte gezeigt werden, dass ein erhöhter Fernsehkonsum sowohl quer – als auch längsschnittlich mit schwächeren Sprach- und Lesekompetenzen einhergeht" (Pfeiffer u.a. o.J.: 6). Ausgangspunkt seiner Forschung ist die Erkenntnis, dass Jungen 3,3 Stunden pro Tag mit Computerspielen und Fernsehen verbringen[59]. Besitzen Jungen einen eigenen Fernseher, steigt der Konsum noch einmal drastisch an. Je geringer qualifizierend die Schulform, umso mehr Zeit verbringen Jungen mit dem Konsum 'bewegter Bilder' wie Computerspiele, DVDs, Fernsehen. Lediglich bei der Dauer der täglichen Internetnutzung verhält sich dies umgekehrt: je höher qualifizierend die Schulform, umso mehr Zeit verbringen Jungen mit Internetsurfen (vgl. Shell-Studie 2006).

Pfeiffer weist nach, dass schulischer Misserfolg aus mehreren Gründen mit übermäßiger Mediennutzung einhergeht. Die Jungen „verarmen in ihrer sozialen Existenz" (Pfeiffer u.a. o.J.: 3) und haben weniger Zeit für Hausaufgaben o.ä.. Darüber hinaus bietet das eingeschränkte Freizeitverhalten weniger Bildungsanreize und kann gesundheitliche Beeinträchtigungen zur Folge haben. Den bedeutendsten Grund sieht Pfeiffer jedoch im Konsum gewalttätiger Darstellungen in Filme oder Computerspielen, da diese sich sowohl negativ auf das neuronale System auswirken als auch antisoziales Verhalten verstärken. Die emotional stark stimulierenden Bilder 'überlagern' den in der Schule gelernten Stoff. Besondere Risikolagen werden bei Jungen aus bildungsfernen und unterprivilegierten Elternhäusern gesehen, da hier alternative Freizeitangebote in größerem Umfang fehlen.

Zentrale Herausforderungen:

- Bestehende Zusammenhänge zwischen Männlichkeit und schulischem Misserfolg werden vermutet, sind aber nicht belegt. Dies gilt insbesondere für die Frage, ob Jungen durch die Orientierung an den Mitschülern weniger Leistung zeigen, als zu erwarten wäre.
- Jungen brauchen pädagogische Unterstützung, um ihre eigene Geschlechtsidentität auszugestalten. Die sich ausweitenden Handlungsoptionen stellen eine Herausforderung für Jungen und Lehrkräfte dar.

[58] Eine Ausnahme stellt sexualisierte Gewalt dar.
[59] Damit investieren sie 1 1/2 Stunden mehr als Mädchen in diese Tätigkeit.

6. Aktuelle Diskurse

I. Jungen mit Migrationshintergrund

Ein besonderer Aufmerksamkeitsfokus mit zumeist negativer Konnotierung liegt aktuell auf Jungen mit Migrationshintergrund. So wird bei Schulen in so genannten sozialen Brennpunkten meist der Anteil von Jugendlichen mit Migrationshintergrund als herausragendes Indiz für besondere Belastungen genannt[60]. Wie in den vorherigen Kapiteln dargestellt, zeigen sich bei Jungen mit Migrationshintergrund durch häufigere Wiederholungen, geringere Abschlüsse sowie niedrigere Kompetenzen in vielerlei Hinsicht ungünstigere Bildungsverläufe. Im Diskurs über das Stereotyp des 'türkischen Macho' kreuzen sich an der Schnittstelle zwischen Männlichkeit und Ethnizität Schulprotestverhalten mit geringem schulischen Erfolg und stereotypen Zuschreibungen.

Nachdem lange Zeit lediglich aufgrund der Staatsangehörigkeit zwischen deutschen und ausländischen Kindern unterschieden wurde, findet sich nun ein stärkerer Bezug auf das Konzept der innerfamiliären Migrationserfahrung (vgl. Konsortium Bildung 2006). Mittlerweile wird häufiger unterschieden in a) deutsche Kinder und Jugendliche, b) Kinder und Jugendliche mit eigenem oder innerfamiliärem Migrationshintergrund und deutscher Staatsangehörigkeit sowie c) ausländische Kinder und Jugendliche. Nach dieser Zählweise sind ca. 80% der Schülerinnen und Schüler in Deutschland ohne Migrationshintergrund, während etwa 10% über einen deutsche Staatsangehörigkeit mit Migrationshintergrund und weitere 10% nicht über eine deutsche Staatsangehörigkeit verfügen. Während der allgemeine Forschungsstand zu Bildungserfolg und Migration vergleichsweise umfangreich ist, werten die wenigsten Studien in diesem Bereich zusätzlich nach Geschlecht aus. Der aktuelle Bildungsbericht des Konsortiums Bildung von 2006, der schwerpunktmäßig das Thema „Bildung und Migration" behandelt, differenziert zwar sinnvollerweise auch nach unterschiedlichen Herkunftsländern, selten jedoch getrennt nach Jungen und Mädchen. Die dünne Datenlage kritisieren auch Iris Bednarz-Braun und Ulrike Heß-Meining in ihrer Zusammenstellung „Migration, Ethnie und Geschlecht": „Zum Vergleich der Leistungsunterschiede von Mädchen und Jungen mit oder ohne Migrationshintergrund fehlen deshalb wesentliche Basisinformationen" (2004: 234)[61]. Eine „intersektionale Perspektive" (Leiprecht/Lutz 2005), d.h. eine verschränkende Erforschung von Gender, Migration und Schichtzugehörigkeit, wird zwar angemahnt, aber noch selten umgesetzt.

In einer qualitativen Befragung von Lehrkräften an einem norddeutschen Gymnasium findet Martina Weber defizitorientierte Deutungsmuster bei den Lehrkräften im Bezug auf Jugendliche mit Migrationshintergrund, die mit kulturellen Festschreibungen („Kulturalisierung") und schulischen Abqualifizierungen einhergehen. Die Lehrkräfte beschreiben diese Jungen in erster Linie über ihren Migrationshintergrund, der in der Figur des „türkischen Pascha" kulminiert. Diesem wird eine traditionelle männliche Haltung zugeschrieben. Dies bestätigt auch der Jugendsurvey (vgl. Gille u.a.

[60] In diesem Zusammenhang sorgte beispielsweise die Aussage des Berliner Bürgermeisters vom Sommer 2006 für Aufregung, eigene (nicht vorhandene) Kinder im 'Problemstadtteil Kreuzberg' nicht zur Schule schicken zu wollen.

[61] Die Studie wurde im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts durchgeführt. Die meisten gesondert ausgewiesenen Ergebnisse zu Migration und Geschlecht beziehen sich auf die Lebenslagen von Mädchen und jungen Frauen.

2006), nach dem Jugendliche mit Migrationshintergrund im Allgemeinen an konventionelleren Werten orientiert sind, gleichzeitig weisen männliche wie weibliche Jugendliche mit Migrationshintergrund eine höhere hedonistische Orientierung auf. Für die Jungen ergibt sich nun – so Weber – ein Dilemma, denn entweder sie erfüllen die Erwartung der Lehrkräfte, unterliegen damit aber negativer Bewertung, oder sie bemühen sich um Anpassung, dies ist ihnen aber aus Sicht der Lehrkräfte aufgrund der angenommenen tief verwurzelten Kultur nicht möglich (vgl. Weber 2005). Diese negativkulturalisierenden Zuschreibungen werden u.a. für die höhere Wiederholungsquote von Migranten in der Grundschule verantwortlich gemacht (vgl. Söhn 2005).

Fast die Hälfte der Jugendlichen mit Migrationshintergrund gibt an, manchmal Diskriminierungserfahrungen zu machen, 15% sogar oft. Diese Werte steigen in den letzten Jahren an (vgl. Shell 2006: 138f.). Diese rassistischen Erfahrungen kompensiert ein Teil mit beleidigendem Verhalten (vgl. Tervooren 2006: 216).

In der Literatur werden unterschiedliche Gründe für das schlechtere Abschneiden verantwortlich gemacht. Als wichtiger Punkt erweisen sich dabei die Deutschkenntnisse. Sonja Haug stellt in einer Literaturzusammenstellung fest, dass beim Spracherwerb das Geschlecht der Kinder mit Migrationshintergrund ebenso wie die Aufenthaltsdauer in Deutschland keinen Einfluss hat, sodass diese männlichen und weiblichen Jugendlichen ähnlich gute Deutschkompetenzen zeigen (vgl. Haug 2005: 263). Der mangelnde Schulerfolg von Migrantinnen und Migranten hängt weniger mit Integrationsfragen zusammen – d.h. ob zu Hause Deutsch gesprochen wird – sondern mit dem Bildungsabschluss der Eltern – und damit der Frage, ob diese z.B. überhaupt Deutsch können (vgl. Bednarz-Braun/Heß-Meining 2004).

Zentrale Herausforderungen:

- Schule sollte sich stärker den Lebenslagen von Migranten annehmen. Dazu gehört Sprachförderung in Deutsch ebenso wie muttersprachlicher Unterricht und die gezielte Anwerbung von Lehrkräften mit Migrationshintergrund.
- Heterogenität wird in der Schule selten als Ressource gesehen oder genutzt. Es fehlen Studien über die Selbstsicht von Jungen mit Migrationshintergrund, Selbst- und Re-Ethnisierungen sowie die Orientierungsfunktion migrantischer Männlichkeit in unterprivilegierten Gesellschaftsschichten.
- Zu erforschen ist in diesem Zusammenhang, inwieweit durch das Schulsystem Bildungsungleichheiten zu Ungunsten von Migranten weiter geschrieben werden.

II. Die Bedeutung der Lehrkräfte

Im Zusammenhang mit Jungen und Schule wird aktuell über fehlende männliche Vorbilder und insbesondere fehlende männliche Lehrer unter dem Schlagwort der 'Feminisierung von Schule' diskutiert (z.B. Diefenbach/Klein 2002; Preuss-Lausitz 2005; Rose/Schmauch 2005). Die Feminisierung der Schule wird sowohl in der Überrepräsentierung von Frauen im Lehrberuf, als auch in einer veränderten Schulkultur gesehen: „Sie [die Lehrerinnen, JB] prägen die Schulkultur; möglicherweise erwarten und prämieren sie solche Verhaltensweisen, die Mädchen im Rahmen ihrer Sozialisation einüben, Jungen aber nicht (in demselben Maß)" (Diefenbach/Klein 2002: 950). Allerdings ist der Zusammenhang zwischen Geschlecht der Lehrkraft und Bildungs(miss)erfolg bei Jungen bislang nicht erforscht.

Geschlechterverteilungen im Lehrberuf

Schaut man auf die Verteilung von Männern im Bildungssystem, erscheint die These von der 'Feminisierung der Schule' plausibel: Je jünger die Kinder, je geringer das Prestige der Institution und je niedriger die Bezahlung, desto mehr Frauen. Hingegen nimmt der Anteil an Männern zu, je älter die Kinder, je größer das Prestige und je besser die Bezahlung ist[62]. So ist in Krippengruppen für 0 bis 3-jährige nicht einmal jeder hundertste Beschäftigte männlich. Im Kindergarten beträgt der Männeranteil 2%, von denen 2/3 im technisch-wirtschaftlichen Bereich arbeiten. Die Berufsbiographien der im Kindergartenbereich beschäftigten Männer verlaufen weniger gradlinig als die der dort beschäftigten Frauen. So verfügen sie sowohl häufiger über Studienabschlüsse als auch über Berufsausbildungen in anderen Bereichen und keine pädagogische Qualifikation (vgl. Rohrmann 2006). An Hauptschulen beträgt der Männeranteil immerhin 42,6%, an Gymnasien fast 50%[63]. Anders allerdings sieht das Verhältnis bei der Verteilung von Leitungs- und Funktionsstellen aus. In allen Schultypen außer dem Kindergarten haben Männer hier einen überproportionalen Anteil. Auch wenn man in Betracht zieht, dass mehr Frauen als Männer auf Teilzeitstellen arbeiten, werden Jungen mehrheitlich von Frauen unterrichtet (vgl. Abb. 17). Diese Verteilung wird mit für die Bildungsmisserfolge von Jungen verantwortlich gemacht, was beispielsweise den Bielefelder Professor Klaus Hurrelmann dazu veranlasst, eine Männerquote für die Schulen zu fordern[64]. Der aktuelle Trend begann bereits in den 1950er Jahren, wobei sich die Entwicklung im Osten Deutschlands schneller vollzog als im Westen (vgl. Neutzling 2005). Noch 1960 waren lediglich 46% aller Lehrpersonen weiblich, sogar an den Grundschulen betrug ihr Anteil erst 52% (vgl. Stürzer 2005: 42).

Die Geschlechterdomänen spiegeln sich in den von den Lehrkräften unterrichteten Schulfächern wider. Während 31,3% aller Lehrer im sprachlich-kulturellen Bereich unterrichten, finden sich 38,7% in der Mathematik. Umgekehrt unterrichten Lehrerinnen zu 46,7% im sprachlich-kulturellen und nur zu 19,2% im mathematischen Bereich (vgl. Terhart u.a. 1994).

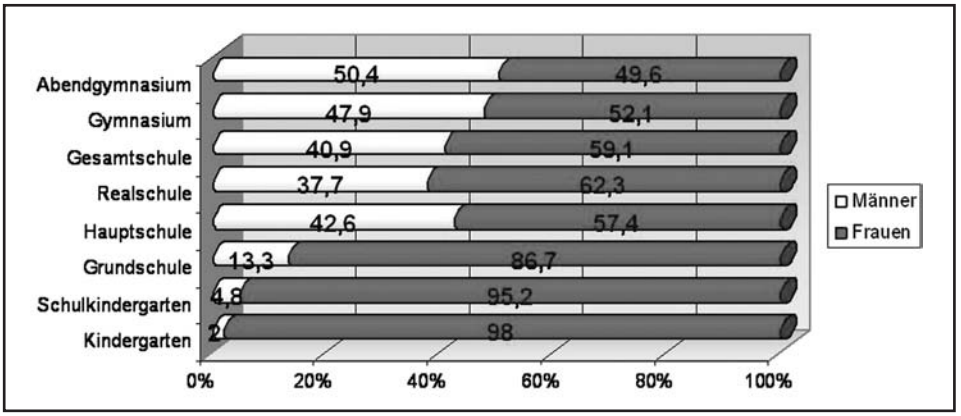
---

[62] Auf dem Gebiet der ‚neuen Bundesländer' ist diese Zahlenrelation etwas anders. Hier gibt in jeder Schulstufe mehr Frauen in Funktionsstellen als in den ‚alten Bundesländern' (vgl. Stürzer 2005).

[63] Dieser Zusammenhang ist nicht erstaunlich, bildet sich ihn ihm doch generell die Struktur der geschlechtlichen Arbeitsteilung ab.

[64] Hurrelmann in der Frankfurter Rundschau vom 4.1.2007.

Abbildung 17: Anteil an männlichen Beschäftigten in pädagogischen Feldern in Prozent (Statistisches Bundesamtt 2005/06)



Heike Diefenbach und Michael Klein versuchen mit Zahlen des statistischen Bundesamtes zu belegen, dass die Anzahl von Jungen ohne Schulabschluss in jenen Bundesländern geringer ausfällt, in denen eine verhältnismäßig größere Anzahl von Männern unterrichtet. So weisen jene Bundesländer größere Quoten von Jungen ohne Schulabschluss auf, in denen nur wenige männliche Lehrer arbeiten. Umgekehrt verhält es sich mit der Quote männlicher Abiturienten: Je mehr männliche Lehrer, desto größer ihre Anzahl. Des weiteren stellen Diefenbach und Klein in ihrer Studie die These auf, dass die Schulabschlüsse von Jungen durch die Arbeitslosenzahlen beeinflusst werden, d.h. je größer der Anteil der nicht-erwerbstätigen Bevölkerung, desto weniger Schüler verlassen die Schule mit Abitur (vgl. Diefenbach/Klein 2002). Allerdings ist diese Studie empirisch keineswegs abgesichert, die Kausalität des postulierten Zusammenhangs gilt ebenso wie die Datenauswahl der Studie als höchst umstritten. Des weiteren seien nicht nur die Lehrerinnen verantwortlich – so Waltraud Cornelißen – sondern möglicherweise ebenso die frauenablehnende Einstellung einiger Jungen, die ihre Bildungsmotivation negativ beeinflusst (vgl. Cornelißen 2004).

Zusätzlich fallen die Leistungsdifferenzen zwischen Jungen und Mädchen an jenen Schulformen besonders gering aus, an denen viele Frauen arbeiten: an den Hauptschulen und insbesondere an den Grundschulen. Auch international stehen diese Schulformen sehr viel besser dar, als die Sekundarstufe I (vgl. Neutzling 2005). Die größten Leistungsrückstände zu Lasten der Jungen und die größte Schulunzufriedenheit finden sich an jener Schulform, an der die meisten Männer unterrichten, nämlich am Gymnasium.

Interaktionen zwischen Lehrkräften und Jungen

Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass jeder männliche Kollege ' automatisch' positive Effekte auf die schulische Geschlechtergerechtigkeit hat. Budde und Faulstich-Wieland zeigen in zwei Studien zu Interaktionen an zwei unterschiedlichen Gymnasien mit Schülerinnen und Schülern aus der 5. bzw. 7. bis 10. Klasse, dass stereotype Erwartungen und die Annahme einer stabilen Differenz zwischen Mädchen und Jungen bei Lehrkräften auf Seiten der Schülerinnen und Schüler Geschlechterdifferenzen verstärken können, anstatt diese abzubauen. Bei männlichen Lehrkräften findet sich des öfteren eine Art Doppelstruktur: Zum einen interagieren sie mit den Schülern auf einer

männersolidarischen Ebene. Zum anderen etablieren sie Konkurrenz und Hierarchie als schulische Umgangsformen, die wiederum anschlussfähig an den männlichen Habitus sind. Dieser Befund deckt sich mit dem Bericht von Marianne Horstkemper, die beschreibt, dass Lehrer im Unterricht eher auf Konkurrenz und Leistung orientiert sind und damit ähnliche Verhaltensaspekte in den Vordergrund rücken wie Schüler (1999: 144). Aber auch weibliche Lehrkräfte können Geschlechterstereotype verstärken. Während Jungen häufiger zurechtgewiesen und diszipliniert werden, werden Mädchen in Schutz genommen und erhalten Unterstützung durch Lehrerinnen. „Dahinter steht das Stereotyp, Mädchen müssten vor Jungen beschützt werden, weil Jungen aggressiv und nicht schüchtern sind" (Budde/Faulstich-Wieland 2004: 6)[65].

Krebs weist darauf hin, dass Lehrkräfte, die über ihre männlichen Schüler erzählen, meist über Unterrichtsstörungen klagen. Wird etwas Positives berichtet, so bezieht sich dies meist auf „intelligente Beiträge" der Jungen, nicht aber auf ihr Verhalten. Dies steht im Gegensatz dazu, dass Jungen selber ihr Verhalten als gut und solidarisch einschätzen. Somit liegen zwei unterschiedliche Bewertungen vor: Während die Lehrkräfte ruhiges und störungsfreies soziales Verhalten honorieren, empfinden Jungen ihren Zusammenhalt untereinander als positiv, den einige Lehrkräfte hingegen negativ werten (vgl. Krebs 2002).

Neben der bereits erwähnten Studie von Ziegler u.a., die eindrücklich die geschlechtlichen Vorannahmen bei Mathematik- und Physiklehrkräften im Bezug auf Geeignetheit von Studienfächern belegt, untersucht auch Carmen Keller in ihrer Dissertation Erwartungshaltung von Lehrkräften im Mathematikunterricht der 6. bis 8. Klasse. Dabei zeigt sich, dass die tatsächlichen Leistungsunterschiede zwischen Jungen und Mädchen geringer ausfallen, als die Lehrkräfte erwartet hätten, wobei sich männliche und weibliche Lehrkräfte nicht unterscheiden. Beide richten an Jungen generell höhere Erwartungen, sie werden für kreativ, Mädchen hingegen für fleißig gehalten. Die Jungen erhalten zusätzlich mehr Lob. Jungen wie Mädchen teilen die Einschätzung, dass Jungen häufiger im Unterricht drangenommen werden (vgl. Keller 1999). Herbert Kalthoff weist darauf hin, dass geschlechtliche Vorannahmen auch in die Unterrichtsgestaltung in Form von Frage und Antwort mit einfließen:

„Dabei können richtige oder die falsche Antworten [...] je nach Situation dem Geschlecht zugerechnet werden. Dies bedeutet auch, dass Schulunterricht über die Kategorien der Bewertung und des Geschlechts konstruiert wird" (Kalthoff 2000: 442f.).

Für Jungen resultiert daraus ein unauflösbarer Widerspruch. Denn entweder verhalten sie sich so, wie die stereotypen Bilder nahe legen und riskieren damit schulisch unangepasstes Verhalten, das sanktioniert wird. Jungen erhalten bspw. in jenen Bundesländern, in denen Kopfnoten für das Verhalten erteilt werden, durchschnittlich schlechtere Noten als Mädchen (vgl. Beutel 2005). Somit wird 'klassisches' Jungenverhalten in der Schule kritischer gesehen als ‚klassisches' Mädchenverhalten. Dies gilt – so kann vermutet werden – nicht nur für die Kopfnote, sondern als allgemeine Tendenz für Schule. Oder aber die Jungen agieren so, wie es die Lehrkräfte erwarten und verstoßen damit gegen geschlechtliche Erwartungen. In diesem Widerspruch entscheiden sich viele Jungen lieber für eine sichere geschlechtliche Identität als für unsicheren schulischen Erfolg (vgl. Budde u.a. 2006).

[65] Diese Haltung kann allerdings auch von männlichen Lehrkräften vertreten werden.

Lehrkräfte als Vorbilder

Männlichen Lehrkräften wird eine Vorbildfunktion für Jungen zugesprochen. Jungen selber wünschen sich humor- und verständnisvolle Lehrkräfte, die Spaß verstehen können (vgl. Krebs 2002: 33). Wichtig ist ihnen auch, dass Lehrer die Schüler nicht bloßstellen. Dies scheint nicht so selten vorzukommen. In einem Überblick zu Jungen und Gewalt zitiert Wassilis Kassis aus einer Studie von Volker Krumm, nach der 1/3 aller befragten Jungen angeben, dass sie in den letzten ein bis zwei Monaten von einer Lehrkraft angeschrieen wurden zu sein. Über 1/4 gibt für den gleichen Zeitraum an, dass sie von einer Lehrkraft verspottet worden sind und immerhin 2,7% berichten davon, dass sie geschlagen wurden (vgl. Kassis 2003). Wie in Kapitel 5 erwähnt, führen Belastungen in Verhältnis zwischen Lehrkraft und Schüler zu einer höheren Gewaltwahrscheinlichkeit bei Jungen.

Des Weiteren wünschen sich Mädchen wie Jungen, dass Lehrkräfte Autorität haben und sich in der Klasse durchsetzen können, aber zugleich einfühlsam und methodenkompetent sind (vgl. Ditton 2002). Beide Gruppen geben an, dass ihr Interesse steigt, wenn die Lehrkraft gerecht ist, gut erklären kann oder geduldig ist (vgl. Todt 2000: 245). Auch wenn sich diese Wünsche damit decken, wie Jungen generell ihre Vorbilder beschreiben (vgl. Krebs 2002) werden meist Schauspieler und Sportler als Vorbilder genannt und nur selten Erwachsene aus dem persönlichen Erfahrungsbereich. Eltern tauchen in der Studie von Krebs immerhin bei 20% der Jungen als Vorbilder auf, während Lehrkräfte überhaupt nicht genannt werden. In der Befragung von Zimmermann (1999) mit Schülern zwischen 13 und 17 Jahren rangieren Lehrkräfte auf dem 14. von 15 Plätzen, während die Eltern hier besser abschnitten. Lehrkräfte stellen also für Jungen per se erst einmal keine Vorbilder dar. Dementsprechend erstaunt es auch nicht weiter, dass in einer Folgebefragung von Zimmermann aus dem Jahre 2006 deutlich mehr als die Hälfte der Schüler antworten, dass es ihnen egal ist, ob sie von einem Mann oder einer Frau unterrichtet werden. Die zweitgrößte Gruppe findet mit 18%, dass die Antwort vom Fach abhängt. 17% möchten generell lieber von Frauen und 6% lieber von Männern unterrichtet werden (vgl. Zimmermann 2006). Zu einem anderen Ergebnis kommt eine Befragung bei Neuntklässlern von Hartmut Ditton in Mathematik, die prüft, welche Rolle die Schülerinnen und Schüler dem Geschlecht ihrer Lehrkräfte beimessen. Sie ergibt bei Jungen (ebenso wie bei Mädchen) eine signifikant negativere Wahrnehmung der jeweils gegengeschlechtlichen Lehrkräfte (vgl. Ditton 2002).

Auch die These, dass Jungen aufgrund der 'Feminisierung von Schule' per se keine Vorbilder haben, muss zurückgewiesen werden. Viele Jungen haben Vorbilder – Fußballer oder Superhelden wie die berüchtigten He-Man- oder Yu-Gi-Oh-Figuren – die auch wichtige emotionale Qualitäten wie Schutz und Stärke vermitteln. Manchmal sind es eher Lehrkräfte, Eltern oder Politiker und Politikerinnen, die Schwierigkeiten mit solchen Vorbildern haben. Jungen scheitern nicht an fehlenden Vorbildern, sondern daran, dass diese Vorbilder teilweise untauglich für den Alltag sind.

Eine erfolgreiche pädagogische Arbeit mit Jungen braucht gendersensible Lehrkräfte und Ressourcen, um im Rahmen von Schule alternative Handlungsräume zu eröffnen. Auf der institutionellen Ebene zeichnet sich bislang nicht ab, woher die männlichen Lehrer kommen sollen, da bislang zu wenig männliche Lehramtsstudierende an den Universitäten eingeschrieben sind. Dies hängt wiederum mit dem männlichen Habitus zusammen, der pädagogisches Engagement für Männer erschwert. Hier sind Projekte wie „Neue–Wege–für–Jungs"[66] zu begrüßen, die Jungen stärker für weiblich

[66] www.neue-wege-fuer-jungs.de.

konnotierte Tätigkeiten interessieren sollen. Stereotype Männlichkeitsbilder stellen eine Blockade bei der Realisierung von Lernerfolg bei Jungen und Mädchen dar. Insgesamt verhindert die Orientierung von Lehrkräften an tradierten Geschlechtermodellen Leistungs- und Lernbereitschaft bei beiden Geschlechtern.

Zentrale Herausforderungen:

- Die Relevanz männlicher Lehrkräfte für schulischen (Miss)erfolg von Jungen ist bislang spekulativ. Unklar ist auch, ob Differenzen in der Unterrichts- und Interaktionsgestaltung zwischen Lehrerinnen und Lehrern existieren, bspw. beim Aufrufen.
- Die Ressourcen von Jungen sollten von Lehrkräften in größerem Maße anerkannt und gewertschätzt werden.
- Es braucht genderkompetente Lehrer und Lehrerinnen. Da diese Lehrkräfte aktuell nicht in dem benötigten Maße vorhanden sind, besteht ein erhöhter Bedarf an Fortbildungen, sowie an einer stärkeren Berücksichtigung der Lebenslagen von Jungen in der universitären Lehrkraftausbildung.

III. Getrennter Unterricht als Chance für Jungen?

Wissenschaftliche Erkenntnisse

Intensiv wird aktuell die Frage nach monoedukativem Unterricht für Jungen diskutiert. Während es im Bereich der außerschulischen Bildungsarbeit eine längere Tradition der geschlechtergetrennten Pädagogik gibt (vgl. Rauw u.a 2001), existiert im Feld der Schule bislang keine einheitlichen Strategie, sondern eher vielschichtiger und bisweilen undurchsichtiger 'Wildwuchs'. Generell muss bedacht werden, dass geschlechtsgetrennter Unterricht in der Schule aufgrund zeitlicher, finanzieller und räumlicher Ressourcen nicht so einfach zu realisieren ist wie Projekte in der außerschulischen Arbeit. Außerdem sind die Effekte zeitweiliger Trennung für Jungen bislang wenig erforscht und unklar.

Während mehrere Studien positive Auswirkungen von monoedukativen Mädchenklassen hervorheben, finden andere Studien diesbezüglich keine Effekte. Faulstich-Wieland und Horstkemper finden 1995 in einer hessischen Studie jedoch den gegenteiligen Effekt. Sie stellten fest, dass im Laufe des Besuchs eines monoedukativen Gymnasiums Jungen die Differenz zu den Mädchen immer stärker betonen und sich so Stereotype verfestigen.

Faulstich-Wieland berichtet von einem österreichischen Gymnasium, an dem eine monoedukative Mädchenklasse innerhalb eines gemischten Kontextes eher negative Effekte hervorgerufen hat. Dies bezieht sich zum einen auf sehr hochgesteckte Erwartungen innerhalb eines Teils des Kollegiums, zum anderen auf Anfeindungen von Mitschülerinnen und Mitschülern (vgl. Faulstich-Wieland 2004). Eine andere österreichische Studie berichtet von größeren geschlechteruntypischen und weniger stereotypen Interessen im monoedukativen Unterricht erstaunlicherweise ausschließlich für Jungen (vgl. Bergmann/Eder 2000: 277f.). Frederike Holz-Ebeling, Janet Grätz-Tümmers und Christine Schwarz (2000) konnten in einem Vergleich zwischen katholischen Privatgymnasien keine Unterschiede zwischen mono- bzw. koedukativ unterrichteten Jungen feststellen.

Eine leichter zu realisierende Variante stellt der phasenweise getrennte Unterricht in einzelnen Fächern dar. Während sich beispielsweise im naturwissenschaftlichen Bereich des öfteren eine Trennung findet, um Mädchen zu stärken, gibt es gleiche Konzepte für Jungen kaum. Hannover und Kessels (2002) berichten von einem gestiegenen Selbstkonzept der Mädchen bei getrenntem Physikunterricht, allerdings ist der vorgefundene Effekt so gering, dass sich die aufwändige Trennung kaum lohnt. Bei den Jungen finden sich im Mathematikunterricht keine Leistungsunterschiede zwischen mono- und koedukativen Gruppen. Als positiv stellen die Beiden fest, dass sich Jungen (und Mädchen) in homogenen Gruppen weniger geschlechtstypisiert orientieren. Dies könnte auch erklären, wieso Jungen an reinen Jungenschulen weniger häufig einen Physikleistungskurs wählen als an koedukativen Schulen (vgl. Todt 2000). Aktuell wird in wissenschaftlichen Kreisen darüber hinaus diskutiert, inwieweit institutionelle Maßnahmen, die an Trennung von Jungen und Mädchen ansetzen, nicht genau diese Trennung verstärken. Es finden manchmal themenbezogene Trennungen bspw. beim 'Sozialen Lernen', Konflikttraining oder Sexualitätsunterricht statt. Die Erfahrungen werden positiv geschildert, sind allerdings bislang kaum evaluiert.

Interessant könnten Schulversuche sein, die die traditionellen fachkulturellen Grenzen überwinden. So hat beispielsweise die Max-Brauer Schule in Hamburg, die 2006

den 2. Platz des deutschen Schulpreises belegte, neben Lernbüro und Werkstätten einen Teil des Unterrichts der Sekundarstufe II in drei Segmenten „Umwelt", „Kommunikation" und „Sprachen- und Kulturvielfalt" geclustert. Möglicherweise gelingt es so, positive Übertragungseffekte von Englisch zu Deutsch bei den Jungen im Segment Sprache abzuschöpfen (oder von Biologie zu Physik bei den Mädchen in Naturwissenschaft).

Jungenarbeit

Geschlechtsgetrennte 'Jungenarbeit' mit einer Orientierung auf Sozialkompetenz findet modellhaft bereits an einigen Schulen statt. So berichten Astrid Kaiser, Karola Nacke und Detlev Pech (2001) über einen niedersächsischen Schulversuch, bei dem in Grundschulen getrennte Jungen- und Mädchenstunden eingerichtet wurden. Zugrunde lag die Annahme, dass Jungen und Mädchen unterschiedliche Interessen und soziale Kompetenzen zeigen. Hier wird versucht, Erfahrungen der außerschulischen Jungenarbeit in die Schule zu integrieren, allerdings steckt diese Entwicklung noch in ihren Anfängen, die Versuche bleiben meist modellhaft.

Ziele von Jungenarbeit sind Förderung der sozialen Kompetenzen, Erweiterung der Handlungskompetenzen sowie Eingrenzung von Gewalt gegen Mädchen und andere Jungen. Notwendig ist dafür eine solidarisch-kritische Haltung, die Jungen mit ihren Problemen ernst nimmt und an den Ressourcen ansetzt, die jeder Junge mitbringt (vgl. Jantz u.a. 2003). Wichtig bei Angeboten für Jungen wie 'Klassenrat', 'soziales Lernen' u.ä., ist es, mit dem Kontext Schule zu brechen, beispielsweise durch Raumwechsel oder gemütliche Atmosphäre. Sie betonen ebenfalls die Notwendigkeit, den Jungen einen festen Rahmen zu bieten.

Neubauer und Winter haben mit dem „balancierten Variablenmodell" ein Analyseraster entwickelt, welches die unterschiedlichen Fähigkeiten der Jungen in den Mittelpunkt rückt (vgl. Abb. 18). Dabei legen die Autoren Wert darauf, dass Jungenarbeit nicht beabsichtigen sollte, jeweils nur einen Pol zu betonen, sondern eine Balance zwischen beiden Polen anstrebt. Beide Pole lassen sich als positive Ressource begreifen, im Vordergrund steht die Frage der Balance und nicht der Blick auf die Defizite.

Abbildung 18: Balanciertes Variablenmodell (Winter/Neubauer 2001)

Zentrale Herausforderungen:

- Notwendig ist die Untersuchung der Effekte von vollständiger, fach- oder themenbezogener Trennung für Jungen im Unterricht. Berücksichtigt werden muss, dass die Ausrichtung solcher Angebote auf Geschlechterdifferenzen dazu beitragen kann, Differenzen zwischen Jungen und Mädchen zu verfestigen, anstatt sie abzubauen.
- Wichtiger als die Frage von Mono- oder Koedukation sind individualisierende Methoden für den alltäglichen Unterricht, die den einzelnen Lerner durch Individualisierung mit seinen persönlichen Ressourcen in den Mittelpunkt stellt.
- Jungen sollten als Jungen wahr- und ernst genommen werden, ohne pauschale Negativurteile, aber auch ohne einen Wettstreit um die größere Benachteiligung. Anstatt kurzfristiger Angebote braucht es eine Verstetigung und Absicherung, die über das Engagement einzelner Lehrkräfte hinausreicht.
- Schule sollte zukünftig geschlechtshomogene Jungenar-beit als einen Baustein von gendersensibler Pädagogik als Querschnittsaufgabe in den Schulprofilen verankern. Die anderen Bausteine sind Mädchenarbeit und gemischte Angebote.

Literatur

Avenarius, Hermann/Ditton, Hartmut/Döbert, Hans/Klemm, Klaus/Klieme, Eckhard/Rürup, Matthias/Tenorth, Heinz-Elmar/Weishaupt, Horst/Manfred, Weiß (2003): Bildungsbericht für Deutschland. Opladen.

Baumert, Jürgen/Bos, Wilfried/Lehmann, Rainer (2000) (Hrsg.): Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. Bd. 2. Opladen.

Baumert, Jürgen/Lehmann, Rainer/Lehrke, Manfred/Schmitz, Bernd/Clausen, Marten/Hosenfeld, Ingmar/Köller, Olaf/Neubrand, Johanna (1997): TIMSS. Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich – Deskriptive Befunde, Opladen.

Bednarz-Braun, Iris/Heß-Meining, Ulrike (2004): Migration, Ethnie und Geschlecht. Wiesbaden.

Bellenberg, Gabriele (1999): Individuelle Schullaufbahnen. Weinheim und München.

Bergmann, Christina/Eder, Ferdinand (2000): Geschlechtsspezifische Interessen in der Sekundarstufe II. In: Empirische Pädagogik H 14, S. 255-285.

Beutel, Silvia-Iris (2005): Zeugnisse aus Kindersicht. Weinheim und München.

Bischof, Ulrike/Heidtmann, Horst (2002): Leseverhalten in der Erlebnisgesellschaft. In:. Ewers, Hans-Heino/Weinmann, Andrea (Hrsg.): Lesen zwischen Neuen Medien und Pop-Kultur. Weinheim und. München, S. 241-267.

BMFSFJ (2000) (Hrsg.): 6. Familienbericht. Familien ausländischer Herkunft in Deutschland. Opladen.

BMBF (2005): Grund- und Strukturdaten. Bonn

BMBF (2007): Berufsbildungsbericht 2007.

Böhnisch, Lothar/Winter, Reinhard (1994): Männliche Sozialisation (2. Auflage). Weinheim, München.

Bos, Wilfried/Bonsen, Martin/Gröhlich, Carola/Jelden, Doris/Rau, Anna (2006): Erster Bericht zu den Ergebnissen der Studie „Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern - Jahrgangsstufe 7" (KESS 7). www.hamburger-bildungsserver.de/index.phtml?site=schule.qualitaet.

Bos, Wilfried/Lankes, Eva-Maria/Prenzel, Manfred/Schwippert, Knut/Valtin, Renate/Walther, Gerd (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster/New York/München/Berlin. www.erzwiss.uni-hamburg.de/IGLU/home.htm.

Bos, Wilfried/Pietsch, Marcus (2005): Kess 4. Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern. Jahrgangsstufe 4. Hamburg.

Bos, Wilfried/Pietsch, Marcus (2005) Erste Ergebnisse aus KESS 4: Regionale, nationale und internationale Einordnung der Leistungsergebnisse. In: Holtappels, Heinz/Günter/Höhmann, Kathrin (Hrsg.) Schulentwicklung und Schulwirksamkeit. Weinheim S. 65-81

Brandes, Holger (2002): Der männliche Habitus, Teil 2. Opladen.

Budde, Jürgen (2005): Männlichkeit und gymnasialer Alltag. Bielefeld.

Budde, Jürgen/Drobek, Anja (2004): Geschlechterreflektierende Pädagogik „Familiengeschichten". In: Forum für Kinder- und Jugendarbeit, 20. Jg., H. 1.

Budde, Jürgen/Faulstich-Wieland, Hannelore (2004): Chancen und Probleme bei der Dramatisierung von Geschlecht. In: jugendstile, H. 4, S. 3-8.

Budde, Jürgen/Faulstich-Wieland, Hannelore/Scholand, Barbara (2006): Geschlechtergerechtigkeit in der Schule. Ein Forschungsprojekt. In: Fischer, Dietlind/Elsenblast, Volker (Hrsg.): Zur Gerechtigkeit im Bildungssystem. Münster. S. 145-150.

Carrington, Bruce; Skelton, Christine (2003): Rethinking 'role models'. Equal opportunities in teacher recruitment in England and Wales. In: Journal of Education Policy, vol.18 no. 3, 253-265

Christ, Ingeborg (1996): Fremdsprachenlernen - Mädchensache? In: Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis 49 Jg., H. 1, S. 21-26.

Connell, Raewyn (Robert) (1999): Der gemachte Mann. Opladen.

Connell, Raewyn (Robert) (2000): Arms and the man. In: Breines, Ingeborg/Connell, Raewyn (Robert)/Eide, Ingrid (Hrsg.): Male roles, masculinities and violence. Paris, S. 21-34.

Cornelißen, Waltraud (2004): Bildung und Geschlechterordnung in Deutschland. Einige Anmerkungen zur Debatte um die Benachteiligung von Jungen in der Schule; http://cgi.dji.de /bibs/161_2150CornelissenLMU.doc

Cremers, Michael (2007): Neue Wege für Jungs?! Ein geschlechtsbezogener Blick auf die Situation von Jungen im Übergang von Schule-Beruf. Berlin

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2003): PISA 2000 – Ein differenzierender Vergleich auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen.

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2004): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster.

Dickhäuser, Oliver/Stiensmeier-Pelster, Joachim (2003): Wahrgenommene Lehrereinschätzungen und das Fähigkeitsselbstkonzept von Jungen und Mädchen in der Grundschule. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 50. Jg., H. 2, S. 182-190.

Diefenbach, Heike/Klein, Andreas (2002): „Bringing Boys Back In". In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg., 48, H. 6, S.938-958

Ditton, Hartmut (2002): Lehrkräfte und Unterricht aus Schülersicht. Ergebnisse einer Untersuchung im Fach Mathematik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 48. Jg., H. 2, S. 262-287.

Dresel, Markus/Heller, Kurt A./Schober, Barbara/Ziegler, Albert (2001): Geschlechtsunterschiede im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich. In: Finkbainer, Claudia/ Schnaitmann, Gerhard (Hrsg.) Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik. Donauwörth, S. 270-288.

Faulstich-Wieland, Hannelore/Hostkemper, Marianne (1995): „Trennt uns bitte, bitte nicht!" Opladen.

Faulstich-Wieland, Hannelore (2004): Wem nützt die Einrichtung einer Mädchenklasse? In: Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien. 22. Jg., H. 4, S.39-57.

Fend, Helmut (1997): Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz. Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie. Bern.

Flaake, Karin (2006): Geschlechterverhältnisse – Adoleszenz – Schule. In: Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien, 24. Jg., H. 1, S. 3-13.

Fuhr, Thomas (2006): Interaktionsformen der Jungen. In: Schultheis, Klaudia/Strobele-Eisele, Gabriele/Fuhr, Thomas (Hrsg.): Kinder: Geschlecht männlich. Stuttgart.

Garbe, Christine (2005): Mädchen lesen anders und besser – wie kommen die Knaben zum Buch? Vortrag auf dem Berner Bibliothekstag, 31.03.2005.

Geißler, Rainer (2005): Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. In: Berger, Peter A./Kahlert, Heike (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Weinheim und München, S. 71-102.

Gerstekamp, Thomas (2005): Double Looser. Arm und Gleich. In: tageszeitung vom 8.1. 2005.

Gille, Martina/Sardei-Biermann/Gaiser, Wolfgang/Rijke, Johann de (2006): Jugendliche und junge Erwachsene in Deutschland. Wiesbaden.

Godard, Stefen/Rees G./Salisbury Jane (2001): The differential attainment of boys and girls at school. In: British Educational Research Journal 27. Jg., H. 2, S. 125-139

Gogolin, Ingrid (2000): Bildung und ausländische Familien. In: BmfS (Hrsg.): Expertisen zum 6. Familienbericht. Opladen.

Good, Catherine (2001). Stereotype threat and its relation to theories of elementary girls' mathematics achievement and task choices. Austin/Texas.

Hannover, Bettina (2004): Gender revisited: Konsequenzen aus PISA für die Geschlechterforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 7. Jg., Beiheft 3, S. 81-99.

Hannover, Bettina/Kessels, Ursula (2002): Challange the stereotype! Auswirkungen auf Technik-Freizeitkursen auf das naturwissenschaftliche Stereotyp von Schülerinnen und Schülern. In: Zeitschrift für Pädagogik, 45. Jg., Beiheft, S. 341-358.

Haug, Sonja (2005): Zum Verlauf des Zweitspracherwerbs im Migrationskontext. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8. Jg., H. 2, S. 263-284.

Heublein, Ulrich/Schmelzer, Ulrich/Sommer, Dieter (2005): Studienabbruchquote 2005. Hochschulinformationssystem. Hannover. http://www.bmbf.de/pub/studienabbruchsstudie_2005.pdf

Hoffmann, Lore/Häußler, Peter/Lehrke, Manfred (1998): Die IPN-Interessenstudie. Kiel.

Holz-Ebeling, Friderike/Grätz-Tümmers, Janet/Schwarz, Christine (2000): Jungen als Nutznießer der Koedukation? In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 32. Jg., S. 94-107.

Horstkemper, Marianne (1999): Ausgewählte Aspekte der Lehrer-Schüler-Interaktion. In: Horstkemper, Marianne (Hrsg.): Koedukation. Erbe und Chancen Weinheim, S. 139-158.

IZA Research Report No. 9 (2007): Zukunft von Bildung und Arbeit. Bonn

Jahnke-Klein, Sylvia (2001): Sinnstiftender Mathematikunterricht für Mädchen und Jungen. Baltmannsweiler.

Jantz, Oliver/Grote, Christoph (2003): Perspektiven der Jungenarbeit. Opladen

Jösting, Sabine (2005): Jungenfreundschaften. Zur Konstruktion von Männlichkeit in der Adoleszenz. Wiesbaden.

Jungwirt, Helga (1990): Mädchen und Buben im Mathematikunterricht. Wien.

Kaiser, Astrid/Nacken, Carola/Pech, Detlef (2001): Mädchenstunden und Jungenstunden. Geschlechterbewusste Pädagogik in der Praxiserprobung. In: Die deutsche Schule, 93. Jg., H. 4, S. 429-443.

Kalthoff, Herbert (2000): „Wunderbar, richtig". Zur Praxis mündlichen Bewertens im Unterricht. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 3. Jg., H. 3, S. 429-446.

Kassis, Wassilis (2003): Wie kommt die Gewalt in die Jungen? Bern.

Keller, Carmen (1999): Geschlechterdifferenzen in der Mathematik: Prüfung von Erklärungsansätzen. Eine mehrebenenanalytische Untersuchung im Rahmen der ‚Third International Mathematics and Science Study'. Zürich.

Klieme, Eckhard/Eichler Wolfgang/Helmke, Andreas/Lehmann, Rainer/Nold, Günter/Rolf, Hans-Günther/Schröder, Konrad/Thomé, Günther/Willenberg, Heiner (2006): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI). Frankfurt/Main.

Köller, Olaf/Daniels, Zoe/Schnabel,Kai U./Baumert, Jürgen (2000): Kurswahlverhalten von Mädchen und Jungen im Fach Mathematik. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie, 14. Jg., H. 1, S. 26-27.

Konsortium Bildung (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld.

Krappmann, Lothar/Oswald, Hans (1995): Alltag der Schulkinder. Weinheim und München.

Krebs, Andreas (2002) Ergebnisse einer Befragung unter 14- bis 17-jährigen Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen. Hamburg.

Krewerth, Andreas/Leppelmeier, Ingrid/Ulrich, Joachim Gerd (2004): Der Einfluss von Berufsbezeichnungen auf die Berufswahl. In: Krewerth, Andreas/Ullrich, Joachim/Eberhard, Verena (Hrsg.): Berufsbezeichnungen und ihr Einfluss auf die Berufswahl von Jugendlichen. Bielefeld, S. 128-138.

Krohne, Julia Ann/Meier, Ulrich/Tillmann, Klaus-Jürgen (2004): Sitzenbleiben, Geschlecht und Migration – Klassenwiederholungen im Spiegel der PISA - Daten. In: Zeitschrift für Pädagogik, 50. Jg., H. 3, S. 373-391.

Kühnl, Iris (2006): Jungen und Geld. In: Schultheis, Klaudia/Strobele-Eisele, Gabriele/Fuhr, Thomas (Hrsg.): Kinder: Geschlecht männlich. Stuttgart.

Lehmann, Rainer/Gänsfuß, Rüdiger/Peek, Rainer (1998): Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung. Klassenstufe 7. Hamburg. www.hamburger-bildungsserver.de/welcome.phtml?unten=/schulentwicklung/lau/lau7.

Lehmann, Rainer/Hunger, Susanne/Ivanov, Stanislav/Gänsfuß, Rüdiger (2004): LAU 11. Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung. Klassenstufe 11. Hamburg www.hamburgerbildungsserver.de/schulentwicklung/lau/lau11/kap.1-2.pdf.

Lehmann, Rainer/Peck, Rainer/Gänsfuß, Rüdiger/Lutkat, Sabine/Mücke, Stephan/Barth, Ingola (1999): Qualitätsuntersuchung an Schulen zum Unterricht in Mathematik Berlin www2.hu-berlin.de/empir_bf/QuaSUM.pdf.

Lehmann, Rainer/Peek, Rainer/Gänsfuß, Rüdiger (1996): Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung. Klassenstufe 5. Hamburg www.hamburger-bildungsserver.de/welcome.phtml?unten=/schulentwicklung/lau/lau5.

Leiprecht, Rudolf/Lutz, Helma (2005): Intersektionalität im Klassenzimmer: Ethnizität, Klasse, Geschlecht. In: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Schwalbach, S. 218-234.

Lex, Tilly/Gaupp, Nora/Reißig, Birgit/Adamczyk, Hardy (2006): Übergangsmanagement. Wiesbaden.

Lösel, Friedrich/Bliesener, Thomas (2003): Aggression und Delinquenz unter Jugendlichen. München, Neuwied.

Maccoby, Eleanor (2000): Psychologie der Geschlechter. Stuttgart.

Michalek, Ruth (2006): „Also wir Jungs sind...". Geschlechtervorstellungen von Grundschülern. Opladen.

Neutzling, Rainer (2005): Besser arm dran als Arm ab. Der Medienboom um die 'armen Jungs' und 'starke Mädchen'. In: Rose, Lotte/Schmauch, Ulrike (Hrsg.): Jungen - die neuen Verlierer? Königsstein/Taunus, S. 55-77.

Pelkner, Anna-Katharina/Boehnke, Klaus (2003): Streber als Leistungsverweigerer. Projektidee und erstes Datenmaterial einer Studie zu mathematischen Schulleistungen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6 Jg., H. 1, S. 106-125.

Pfeiffer, Christian/Mößler, Thomas/Rehbein, Florian/Kleinmann, Matthias (o.J): Medienkonsum, Schulleistung und Jugendgewalt. www.kfn.de/medienschulevortrag.pdf

Phoenix, Ann/Frosh, Stephen (2005): Hegemoniale Männlichkeiten. Männlichkeitsvorstellungen und -ideale in der Adoleszenz. In King, Vera/Flaake; Karin (Hrsg.): Männliche Adoleszenz. Frankfurt/Main.

Popp, Ulrike (1999): Geschlechtersozialisation und Gewalt an Schulen. In: Holtappels, Heinz Günter (Hrsg.): Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen und Ursachen, Konzepte und Prävention. Weinheim/München. S. 207- 223.

Popp, Ulrike (2003): Das Ignorieren „weiblicher" Gewalt. In: Lamnek, Siegfried/Boatca, Manuela (Hrsg.): Geschlecht – Gewalt – Gesellschaft. Opladen, S. 195-211.

Preuss-Lausitz, Ulf (2005): Anforderungen an eine jungenfreundliche Schule. In: Die Deutsche Schule. Jg., 97, H. 2, S. 222-235

Puchert, Ralf/Gärtner, Marc/Höyng, Stefan (2005): Work Changes Gender. Men and Equality in the Transition of Labour Forms. Leverkusen.

Rammstedt, Beatrice/Ramsmayer, Thomas (2002): Die Erfassung der selbsteingeschätzten Intelligenz. In: Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie. H. 23, S. 435-446.

Rauw, Regina/Jantz, Olaf/Reinert, Ilka/Ottemeier-Glücks, Franz Gerd Hrsg. (Hrsg.) (2001): Perspektiven geschlechtsbezogener Pädagogik. Opladen.

Rohrmann, Tim (2006): Geschlechtertrennung in der Kindheit: Empirische Forschung und pädagogische Praxis im Dialog. Braunschweig.

Rose, Lotte/Schmauch, Ulrike (2005): Jungen – die neuen Verlierer? Königsstein/Taunus.

Roßberger, Eva/Hartinger, Andreas (2000): Interesse an Technik. Geschlechterunterschiede in der Grundschule. In: Grundschule, H. 6, S. 15-17.

Satow, Lars/Schwarzer (2003): Entwicklung schulischer und sozialer Selbstwirksamkeit. Eine Analyse individueller Wachstumskurven. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 50. Jg., H, 2, S. 168-181.

Schmenk, Barbara (2002): Geschlechtsspezifisches Fremdsprachenlernen? Tübingen.

Schultheis, Klaudia/Strobele-Eisele, Gabriele/Fuhr, Thomas (Hrsg.): Kinder: Geschlecht männlich. Stuttgart.

Schulz-Zander, Renate (2002): Geschlechter und neue Medien in der Schule. In: Schäfer, Eva/Fritzsche, Bettina/Nagod, Claudia (Hrsg.): Geschlechterverhältnisse im sozialen Wandel. Opladen.

Schwenck, Christina/Schneider, Wolfgang (2003): Der Zusammenhang von Rechen- und Schriftsprachkompetenz im frühen Grundschulalter. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie, 17/3-4, S. 261-267

Shell Jugendstudie (2006): Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck. Frankfurt/Main.

Söhn, Janina (2005): Zweisprachiger Schulunterricht für Migrantenkinder. AKI-Forschungsbilanz 2. www.wz-berlin.de/zkd/aki/files/aki_zweisprachiger_unterricht_online.pdf

Spitta, Gudrun (1996): Müssen die Jungen denn immer so was Gemeines schreiben? In: Die Grundschulzeitschrift, H. 93, S. 20-26.

Statistisches Bundesamt (2000): Fachserie 11, Reihe 3, Bildung und Kultur, Berufliche Bildung. Wiesbaden

Statistisches Bundesamt (2003): Studierende an Hochschulen. Fachserie 11, Reihe 4.1. Wiesbaden.

Statistisches Bundesamt (2005): Berufliche Bildung.www.destatis.de/themen/d/thm_bildung2.-php

Statistisches Bundesamt (2005/2006): Bildung und Kultur. Schuljahr 2005/06. Wiesbaden. www.destatis.de/basis/d/biwiku/schultab20.php

Statistisches Monatsheft Baden-Württemberg (2006): Wenn besondere Förderung notwendig ist: Sonderschulen und sonderpädagogische Förderung in Baden-Württemberg. H. 7. www.statistikportal.de/Veroeffentl/Monatshefte/PDF/Beitrag06_07_04.pdf.

Stürzer, Monika (2003): Unterrichtsformen und die Interaktionen der Geschlechter in der Schule. In: Stürzer, Monika/Roisch, Henrike/Hunze, Annette/Cornelißen, Waltraut (Hrsg.): Geschlechterverhältnisse in der Schule. Opladen, S. 151-170.

Stürzer, Monika (2005): Bildung, Ausbildung und Weiterbildung. In: Cornelißen, Waltraud (Hrsg.): Gender-Datenreport, S. 17-91. www.bmfsfj.de/Publikationen/genderreport/root.html.

Terhart, Ewald/Czerwenka, Kurt/Ehrich, Karin/Jordan, Frank/Schmidt, Hans Joachim (1994): Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen. Frankfurt/Main.

Tervooren, Anja (2006): Im Spielraum von Geschlecht und Begehren. Weinheim.

Thies, Wiltrud/Röhner, Charlotte (2002): Erziehungsziel Geschlechterdemokratie. Weinheim/München.

Tiedemann, Joachim (1995): Geschlechtstypische Erwartungen von Lehrkräften im Mathematikunterricht der Grundschule. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie, 9. Jg., H. 3/4, S. 153-161.

Tiedemann, Joachim/Faber, Günter (1994): Mädchen und Grundschulmathematik. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und pädagogische Psychologie, 26/2, S. 101-111

Todt, Eberhard (2000): Geschlechtsspezifische Interessen – Entwicklungen und Möglichkeiten der Modifikation. In: Empirische Pädagogik, 14. Jg., H. 3, S. 215-254.

Trautwein, Ulrich/Köller, Olaf/Lehmann, Rainer/Lüdke, Oliver (2006): Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung. Klassenstufe 13. Hamburg. www.hamburger-bildungsserver.de/schulentwicklung/lau/lau13/lau13_vertiefung_text.pdf

Valtin, Renate/Wagner, Christine/Schwippert, Knut (2006): Jungen – benachteiligt? Einige Ergebnisse aus IGLU. In: Die Grundschulzeitschrift, 20. Jg., H. 194, S. 18-19.

Walper, Sabine/Schröder, Richard (2002): Kinder und ihre Zukunft. In: LBS-Initiative Junge Familie (Hrsg.): Kindheit 2002. Das LBS-Kinderbarometer. Was Kinder wünschen, hoffen und befürchten. Opladen.

Weber, Martina (2005): Apartheid im Schulhaus? Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Grenzen im Schulalltag. In: Spies, Anke/Stecklina, Gerd (Hrsg.): Die Ganztagsschule. Band 1. Bad Heilbrunn, S. 149-171.

Weinert, Franz E./Helmke, Andreas (1997) (Hrsg.): Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim.

Willems, Katharina (2007): Schulische Fachkulturen und Geschlecht. Physik und Deutsch - natürliche Gegenpole? Bielefeld.

Willis, Paul (1979): Profane culture. Rockers, Hippies: Subversive Stile der Jugendkultur. Frankfurt/Main.

Winter, Reinhard/Neubauer, Gunter (2001): Dies und Das! Das Variablenmodell „balanciertes Junge- und Mannsein" als Grundlage für die pädagogische Arbeit mit Jungen und Männern. Tübingen.

Ziegler, Albert (2003): Hochbegabte Schulversager Underachievement. Vortrag am 12.07.2003/ Stuttgart.www.hbkinder.org/Veranstaltung-Dateien/underachiever/Hochbegabte%20 Schulversager_stuttgart2003.pdf.

Zimmermann, Peter (1999): Junge, Junge! Theorien zur geschlechtstypischen Sozialisation und Ergebnisse einer Jungenbefragung. Dortmund.

Zimmermann, Peter (2006): Jungen 2005 - Eine schriftliche Befragung von 1.600 Jungen. Unveröffentlichte Präsentation auf dem Netzwerktreffen „Neue Wege für Jungs".

Zulehner, Paul/Volz, Rainer (1998): Männer im Aufbruch. Ein Forschungsbericht. Ostfildern.

Diese Druckschrift wird im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit vom Bundesministerium für Bildung und Forschung unentgeltlich abgegeben. Sie ist nicht zum gewerblichen Vertrieb bestimmt. Sie darf weder von Parteien noch von Wahlbewerberinnen/Wahlbewerbern oder Wahlhelferinnen/Wahlhelfern während eines Wahlkampfes zum Zwecke der Wahlwerbung verwendet werden. Dies gilt für Bundestags-, Landtags- und Kommunalwahlen sowie für Wahlen zum Europäischen Parlament. Missbräuchlich ist insbesondere die Verteilung auf Wahlveranstaltungen und an Informationsständen der Parteien sowie das Einlegen, Aufdrucken oder Aufkleben parteipolitischer Informationen oder Werbemittel. Untersagt ist gleichfalls die Weitergabe an Dritte zum Zwecke der Wahlwerbung.

Unabhängig davon, wann, auf welchem Weg und in welcher Anzahl diese Schrift der Empfängerin/dem Empfänger zugegangen ist, darf sie auch ohne zeitlichen Bezug zu einer bevorstehenden Wahl nicht in einer Weise verwendet werden, die als Parteinahme der Bundesregierung zugunsten einzelner politischer Gruppen verstanden werden könnte.

Bundesministerium
für Bildung
und Forschung