

Barbara Rendtorff
Annedore Prengel (Hrsg.)

Kinder und ihr Geschlecht

Verlag Barbara Budrich
Opladen & Farmington Hills 2008

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme
Ein Titeldatensatz für die Publikation ist bei Der Deutschen Bibliothek erhältlich.

Alle Rechte vorbehalten.
© 2008 Verlag Barbara Budrich, Opladen
www.budrich-verlag.de

ISBN 978-3-86649-181-6

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: disegno visuelle kommunikation, Wuppertal – www.disenjo.de
Satz: R+S Beate Glaubitz, Leverkusen
Druck: paper&tinta, Warschau
Printed in Europe

Geschlechterverhältnisse in der Schule: Sind die Jungen jetzt benachteiligt? Eine Sichtung empirischer Studien

Hans Peter Kuhn

In diesem Beitrag wird der zur Zeit viel diskutierten Frage nach einer Benachteiligung von Jungen im allgemein bildenden Schulsystem nachgegangen. Zunächst wird auf der Grundlage neuerer repräsentativer Daten beschrieben, wo die Geschlechterdifferenzen zum Nachteil von Jungen liegen. Im Anschluss daran werden aus der Befundlage ausgewählter empirischer Studien vier mögliche Erklärungsansätze für die Benachteiligung von Jungen abgeleitet und diskutiert. Die Erklärungen befassen sich mit schulischen Faktoren wie der Benachteiligung von Jungen durch die Schullaufbahneempfehlungen der Grundschullehrkräfte (1) oder durch die „feminine schulische Subkultur“ (2). Weitere Erklärungen beziehen sich auf die Sozialisationsbedingungen von Jungen (3) und auf sozialstrukturelle Kontextfaktoren wie Arbeitslosigkeit (4). Insgesamt werden erhebliche Forschungsdesiderate festgestellt.

Gender Situation at School: Are Boys Disadvantaged Now? A Review of Empirical Studies

This article deals with the ongoing discussion about the boys being disadvantaged within the general educational system. Firstly, based on new representative data, gender differences with regard to boys being disadvantaged are described in detail. Following, four potential explanations for boys being disadvantaged are derived and discussed while viewing the results of relevant empirical studies. The explanations for boys being disadvantaged deal with school factors such as the secondary school commendations of elementary school teachers (1) or the „female academic subculture“ (2). Further explanations refer to the socialization of boys (3) and social-structural conditions such as unemployment (4). Altogether, considerable research desiderata are identified.

Einleitung

Seit dem Erscheinen der Studie PISA 2000 wird in Politik und Öffentlichkeit in Deutschland wieder verstärkt über Chancengleichheit im Bildungssystem diskutiert. Während sich in Bezug auf die extrem ungleiche Verteilung der Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen in Abhängigkeit von ihrer

sozialen Herkunft seit den 1960er Jahren kaum etwas geändert hat, wird beim Faktor *Geschlecht* seit einigen Jahren die Perspektive der Benachteiligung von Jungen stärker betont. Diese These wird auch von der Medienöffentlichkeit gerne aufgegriffen und dramatisiert. So titelte der SPIEGEL im Jahre 2001 „Schlaue Mädchen – Dumme Jungen. Sieger und Verlierer in der Schule“ (Nr. 21/2001), in Tages- und Wochenzeitungen wird immer wieder darauf hingewiesen, dass Jungen die neuen Benachteiligten, die eigentlichen Bildungsverlierer sind, im Juni 2007 wurden im SPIEGEL die „Alpha-Mädchen“ ausgerufen, eine neue Generation von Frauen, die nicht nur im Schulsystem, sondern auch im Berufsleben die Männer überholt (Nr. 24/2007). Die neue Perspektive auf eine Benachteiligung von Jungen im Bildungssystem resultiert aus Ergebnissen der empirischen sozialwissenschaftlichen Forschung, nicht nur in Deutschland, sondern auch in England, Australien und den USA, und wird als „boy turn in research on gender and education“ (Weaver-Hightower 2003) bezeichnet.

In der Frauen- und Geschlechterforschung wird der „öffentliche Stimmungswechsel“ auf die benachteiligten Jungen zu Recht mit Argwohn betrachtet, besteht doch die Gefahr, dass wieder hinter das in der Mädchen- und Geschlechterforschung der letzten Jahrzehnte bereits Erreichte – wie das Überwinden der Defizitperspektive, die Entdramatisierung von Geschlechterunterschieden, das Konzept der aktiven, sozialen Konstruktion von Geschlecht (doing gender) – zurückgegangen wird (Rose/Schmauch 2005). Es kann bei der Debatte um die Benachteiligung im Bildungssystem ja auch nicht darum gehen, aufzurechnen, wer jetzt eigentlich benachteiligter ist, ob eher Jungen oder eher Mädchen die „Opfer“ sind (Rose 2005, S. 19). Wie in nahezu allen sozialen Lebensbereichen sind auch im Bereich Schule und Bildung die Gemeinsamkeiten der Geschlechter deutlich größer als die Unterschiede. Und dennoch gibt es Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen, die erklärungsbedürftig sind, weil sie das Problem der Chancengleichheit betreffen. Im Folgenden befasse ich mich aus der Perspektive der Forschung zu sozialer Ungleichheit im Bildungssystem mit den Geschlechterdifferenzen, die zum Nachteil der Jungen ausfallen. Dabei wird Geschlecht als ein soziales Merkmal betrachtet, das ähnlich wie die soziale Herkunft oder die ethnische Zugehörigkeit ein Faktor der Benachteiligung im Bildungssystem sein kann.

Das Ziel meines Beitrags ist eine Bestandsaufnahme empirischer Studien, die die Benachteiligung von Jungen im deutschen Bildungssystem beschreiben sowie Erklärungsansätze liefern können. Diese Studien sollen kritisch hinterfragt und Forschungsdesiderate aufgezeigt werden. Zunächst wird

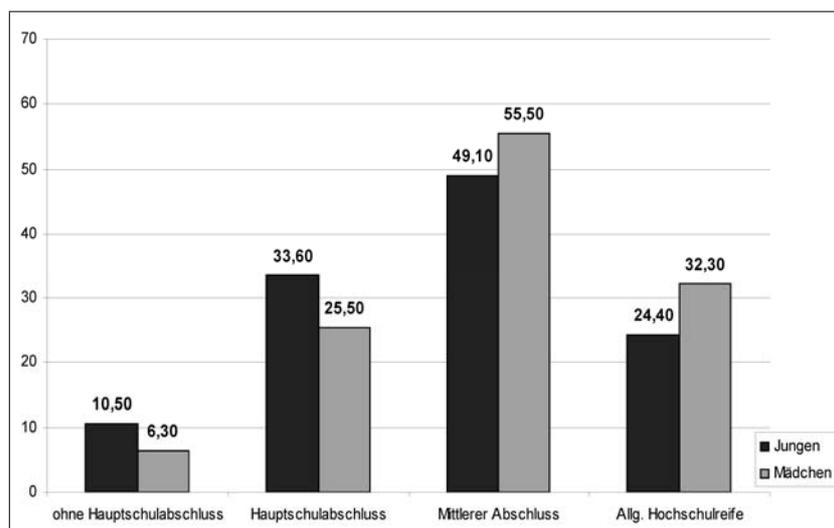
auf der Grundlage von amtlichen Statistiken und repräsentativen Daten von Schulleistungsstudien beschrieben, wo die Geschlechterdifferenzen zum Nachteil von Jungen im allgemein bildenden Schulsystem liegen. Nach einer kurzen Anmerkung zum Begriff der Benachteiligung werde ich im Anschluss vier verschiedene Erklärungsansätze für eine Benachteiligung von Jungen im Bildungssystem vorstellen. Der erste Erklärungsansatz bezieht sich auf die niedrigere Bildungsbeteiligung der Jungen und die Frage, ob Jungen beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I in Bezug auf die Bildungsempfehlung für die weiterführende Schulart benachteiligt werden. Der zweite Erklärungsansatz befasst sich mit These der femininen schulischen Subkultur, also der Frage, ob der hohe Anteil weiblicher Lehrkräfte und eine daraus resultierende Feminisierung der schulischen Alltagspraxis zur Benachteiligung von Jungen beiträgt. Der dritte Erklärungsansatz zieht unterschiedliche Sozialisationsbedingungen von Jungen und Mädchen in Betracht, eine Benachteiligung von Jungen macht sich vor allem daran fest, dass diese im Vergleich zu Mädchen deutlich weniger schuladaptive Einstellungen und Verhaltensweisen entwickeln. Der vierte Erklärungsansatz befasst sich mit dem Einfluss von strukturellen Faktoren – z.B. hohe Arbeitslosigkeit – auf eine Benachteiligung von Jungen im Bildungssystem. Solche Faktoren könnten auch regionale Unterschiede zwischen West- und Ostdeutschland in der Bildungsbenachteiligung von Jungen erklären. Bei der Auswahl der empirischen Studien strebe ich keine Vollständigkeit an, sondern stütze mich im Wesentlichen auf die Ergebnisse von empirisch *quantitativen* Studien, vor allem Studien der Schulleistungsforschung.

Geschlechterdifferenzen: Bildungsbeteiligung, Schullaufbahn, Kompetenzerwerb

Bildungsbeteiligung Die auffälligsten und bedeutsamsten Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen zeigen sich in der Bildungsbeteiligung, d.h. in der ungleichen Verteilung von Jungen und Mädchen auf die verschiedenen Schulformen Hauptschule, Realschule, Gesamtschule, Gymnasium, und die darin erzielten Sekundarschulabschlüsse. So verließen im Jahre 2004 in der entsprechenden Altersgruppe der 15- bis unter 17-Jährigen annähernd doppelt so viele Jungen wie Mädchen, nämlich 10,5% im Vergleich zu 6,3%, die Schule ohne Hauptschulabschluss. Auch in der Gruppe mit dem niedrigsten Schulabschluss, dem Hauptschulabschluss, sind die Jungen mit 33,6% im Vergleich zu 25,5% deutlich überrepräsentiert. Den mittleren Abschluss be-

stehen in der Altersgruppe der 16- bis unter 18-Jährigen bereits mehr Mädchen als Jungen (55,5% vs. 49,1%). Beim Erreichen der allgemeinen Hochschulreife liegen die 18- bis unter 21-jährigen Mädchen mit 32,3% im Vergleich zu 24,4% deutlich vor den Jungen; d.h. jedes dritte Mädchen, aber nur etwa jeder vierte Junge erreichen die allgemeine Hochschulreife (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, s. Abb. 1).

Abbildung 1: Bildungsbeteiligung – Erreichte Schulabschlüsse im Jahre 2004 in den entsprechenden Altersjahren, nach Geschlecht (in Prozent)

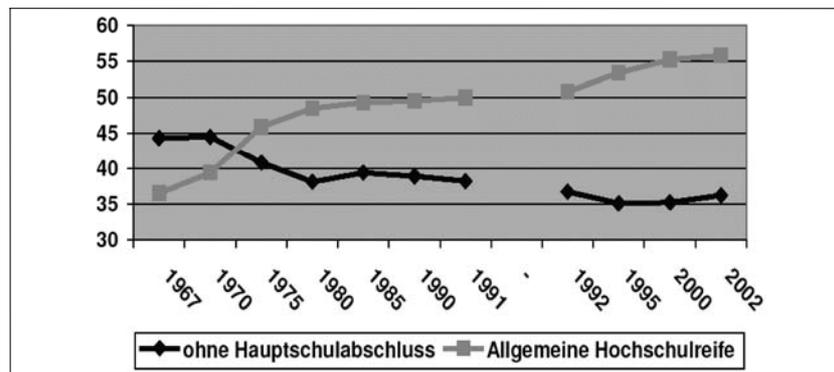


Quelle: Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland, S. 47ff.; 73; 251ff.

Historisch betrachtet können die Mädchen als die „Gewinnerinnen der Bildungsexpansion“ (Faulstich-Wieland 2001, S. 14) bezeichnet werden. Abbildung 2 zeigt die Entwicklung der Mädchen-Anteile in den beiden Extremgruppen der Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss und der Jugendlichen mit allgemeiner Hochschulreife. Während im Jahre 1967 der Anteil der Mädchen in der Gruppe mit allgemeiner Hochschulreife lediglich bei 36% lag, d.h. zwei Drittel der Gymnasiasten waren Jungen, stieg dieser Anteil zwischen 1980 und 1990 auf etwa 50% an. Seit 1990 haben die Mädchen die Jungen überholt, aktuell beträgt der Mädchen Anteil etwa 56%. Den umge-

kehrten Entwicklungsverlauf findet man in der Gruppe der Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss, hier sank der Mädchenanteil von knapp 45% im Jahre 1967 auf etwa 36% im Jahre 2002; d.h. während die Anteile in den 1960er Jahren noch annähernd ausgeglichen waren, verlassen heute fast doppelt so viele Jungen wie Mädchen die Sekundarschule ohne Abschluss (BMBF 2004a, S. 94f.).

Abbildung 2: Mädchen: Vom Bildungsdefizit zum Bildungsvorsprung Anteil der Mädchen an den Schulabgängern – bis 1991 alte, ab 1992 neue BRD



Quelle: BMBF: Grund- und Strukturdaten 2003/2004. Bonn 2004, S. 94/95

Aus: Faulstich-Wieland (2005): Spielt das Geschlecht (k)eine Rolle im Schulalltag? Vortrag in der Reihe Gender Lectures an der Humboldt Universität Berlin, 11.07.2005

Um eine Vorstellung zu bekommen, was diese Prozentunterschiede in absoluten Zahlen bedeuten, haben Diefenbach und Klein (2002, S. 941) berechnet, wie viel mehr Jungen in Deutschland zwischen 1994 und 2000 die allgemeine Hochschulreife erreicht hätten, wenn das Verhältnis zwischen Mädchen und Jungen ausgeglichen wäre: Sie kamen in ihren Berechnungen auf eine Zahl von 173.787 Jungen – statt 611.052 hätten 784.839 die allgemeine Hochschulreife erreicht. Und insgesamt 135.690 Jungen weniger – statt 316.483 nur 180.793 – hätten in diesem Zeitraum die Schule ohne Hauptschulabschluss verlassen.

Schullaufbahn In Bezug auf die Schullaufbahn müssen Jungen größere Verzögerungen in Kauf nehmen. Dies beginnt mit der Einschulung: Auf der einen Seite werden deutlich mehr Mädchen vorzeitig eingeschult als Jungen

(11% vs. 7%), auf der anderen Seite deutlich mehr Jungen als Mädchen von der Einschulung zurückgestellt, also ein Jahr später eingeschult (7% vs. 4%) (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 236). In einer in Hamburg durchgeführten Studie mussten von den Jungen, die vorzeitig eingeschult werden, im Vergleich zu den Mädchen doppelt so häufig noch in der Grundschule eine Klasse wiederholen, so dass das gewonnene Jahr wieder verloren geht (Lehmann/Peek/Gänsfuß 1997, Kap. 4.5).

Jungen sind insgesamt, in jeder Schulstufe (Primarstufe, Sekundarstufe I, Sekundarstufe II), häufiger von Klassenwiederholungen betroffen, besonders aber in der Sekundarstufe I. Im Jahre 2004 mussten 4,2% der Jungen, aber nur 3,0% der Mädchen in der Sekundarstufe I eine Klasse wiederholen (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 242). Darüber hinaus dürften Jungen überproportional häufig unter den Absteigern in niedrigere Schulformen zu finden sein. Auch in den Sonderschulen sind Jungen deutlich häufiger vertreten als Mädchen. Im Schuljahr 2002/2003 befanden sich 4,7% aller Schülerinnen und Schüler der 8. Klassenstufe an Sonderschulen. Dabei lag der Anteil der Mädchen bei 3,5%, der Anteil der Jungen fast doppelt so hoch bei 5,9% (BMBF 2004b, S. 34ff.).

Kompetenzerwerb Die großen Schulleistungsstudien haben gezeigt, dass die 15-jährigen Jungen in Deutschland einen großen Rückstand in Bezug auf die Lesekompetenz aufweisen. In der Studie PISA 2003 liegen die Jungen gegenüber den Mädchen mit 42 Punkten auf der Lesekompetenzskala zurück, diese Differenz entspricht dem Leistungszuwachs fast eines ganzen Schuljahres (s. Tab. 1). In der mathematischen Kompetenz schneiden die Jungen etwas besser ab, der Unterschied fällt mit 9 Punkten aber doch recht klein aus. In Bezug auf Naturwissenschaften und Problemlösen konnten keine signifikanten Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen gefunden werden. Stanat und Kunter (2003, S. 231ff.) haben auf die für das Verständnis der Geschlechterdifferenzen in der Lesekompetenz wichtige Tatsache hingewiesen, dass der große Leistungsvorsprung der Mädchen im Lesen zumindest teilweise auf ihre höhere Bildungsbeteiligung zurückgeführt werden kann. Hier wirken die differenziellen Entwicklungsbedingungen der Schulformen. In den Bundesländern, in denen die Jungen stärker am Gymnasium vertreten sind, ist ihr Leistungsungleichstand im Lesen gegenüber den Mädchen insgesamt – zum Teil deutlich – geringer. Dies ist ein Hinweis darauf, dass der entscheidende Nachteil für die Jungen im Bildungssystem in ihrer niedrigeren Bildungsbeteiligung liegt.

Tabelle 1: Kompetenzerwerb: Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen in den Basiskompetenzen nach PISA 2003

	MW ¹ Gesamt	MW Jungen	MW Mädchen	MW Ju – Mä
Lesekompetenz ²	491	471	513	– 42
Mathematik ²	503	508	499	9
Naturwissenschaften	502	506	500	6
Problemlösen	513	511	517	– 6

1 MW = Mittelwert 2 Unterschied zwischen Jungen und Mädchen ist statistisch signifikant

Quelle: PISA-Konsortium Deutschland (2004): Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland, S. 71, 83, 101, 104, 120, 138, 158, 160, 213

Fazit Mädchen zeigen im Durchschnitt eine höhere Bildungsbeteiligung und erzielen die höheren Schulabschlüsse. Mädchen haben eine kontinuierlichere Schullaufbahn, sie werden häufiger vorzeitig eingeschult, müssen seltener eine Klasse wiederholen und verlassen daher das allgemein bildende Schulsystem früher. Mädchen zeigen im Durchschnitt bessere Schulleistungen, besonders in den sprachlichen Fächern durch ihre höhere Lesekompetenz. Mädchen sind die erfolgreicheren Schülerinnen, vor allem in der Sekundarstufe. Allerdings muss einschränkend gesagt werden: Der große Erfolg der Mädchen setzt sich in der Berufsausbildung und dem Arbeitsleben nicht in gleichem Maße fort. Zwar stellen auch im Hochschulbereich junge Frauen mittlerweile über 50% der Studienanfänger, sie promovieren und habilitieren jedoch immer noch deutlich seltener als Männer; nur etwa jede zehnte Professorenstelle an den Universitäten ist mit einer Frau besetzt. Auf die Benachteiligung von Mädchen und Frauen in der Berufsausbildung und im Erwerbsleben möchte ich in diesem Beitrag jedoch nicht weiter eingehen (vgl. Cornelißen 2005).

Zum Begriff der Benachteiligung im Bildungssystem

Benachteiligung im Bildungssystem Schule kann als das Resultat von sozialen Ungleichheiten bei der Verteilung von Bildungschancen betrachtet werden, was auch unter dem Begriff der Chancengleichheit oder Chancengerechtigkeit diskutiert wird. Nach Geißler (2005) können im Wesentlichen zwei grundlegende Denkmodelle von Chancengleichheit unterschieden wer-

den, das einfache statistische Proporzmodell und das komplizierte meritokratische Modell (S. 72f.). Das *Proporzmodell* vergleicht die Anteile von gesellschaftlichen Gruppen (z.B. Jungen/Mädchen, hohe/mittlere/niedrige soziale Schichtzugehörigkeit) auf den hierarchischen Ebenen des Bildungssystems mit den Anteilen in der Gesamtbevölkerung. Chancengleichheit wäre dann erreicht, wenn die Gruppen anteilmäßig so vertreten sind wie in der Gesamtbevölkerung. Demnach sind Jungen gegenüber Mädchen dann benachteiligt, wenn diese anteilmäßig häufiger in den niedrigen und seltener in den höheren Schulformen vertreten sind. Nach dem *meritokratischen Modell* orientiert sich Chancengleichheit am Leistungsprinzip, alle sollen die gleiche Chance auf eine Bildungskarriere haben, die ihren individuellen Fähigkeiten und Leistungen entspricht. Soziale Kriterien wie soziale Herkunft und Geschlecht dürfen, unabhängig von den Fähigkeiten und Leistungen, keine Rolle spielen. Demnach sind Jungen gegenüber Mädchen dann benachteiligt, wenn sie bei gleichem Potenzial an individuellen Fähigkeiten und Leistungen im Vergleich zu Mädchen z.B. schlechtere Noten bekommen, eher eine Klasse wiederholen müssen, für eine niedrigere Schulform empfohlen werden, oder eine niedrigere Schulform besuchen.

Im Gegensatz zu anderen sozialen Faktoren sind beim Faktor Geschlecht die beiden Prinzipien von Proporzmodell und meritokratischem Modell grundsätzlich gut vereinbar. Proportionale Chancengleichheit ist hier eine realistische Zielsetzung, weil unterstellt werden kann, dass die beiden Gruppen der Jungen und Mädchen sich *nicht* hinsichtlich ihres Potenzials an individuellen Fähigkeiten und Leistungen unterscheiden. Dies wiederum entspricht dem meritokratischen Prinzip „gleiche Chancen bei gleichen Fähigkeiten und Leistungen“.

Um Faktoren der Benachteiligung in der Schule zu identifizieren wird das „Potenzial an individuellen Fähigkeiten und Leistungen“ in den Schulleistungsstudien an *unabhängig gemessenen Testleistungen* festgemacht, die dann in Beziehung zu Schulnoten, Klassenwiederholungen, Grundschulempfehlungen etc. gesetzt werden.

Der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I

Benachteiligungen entstehen oder werden reproduziert vor allem an den Übergängen im Bildungssystem, d.h. beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule, von der Grundschule in die Sekundarstufe, von der Sekundarstufe in die Berufsausbildung oder an die Hochschule. Von entscheidender

Bedeutung für die gesamte weitere Bildungskarriere von Heranwachsenden sowie die Verteilung der Chancen auf spätere Berufspositionen und die soziale Platzierung in der Gesellschaft, ist der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I mit der Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die verschiedenen Schulformen.

Beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I spielen im deutschen Bildungssystem die Schullaufbahnpfehlungen der Grundschullehrkräfte eine herausragende Rolle. Die Eltern folgen zum überwiegenden Teil diesen Empfehlungen. Es gibt empirische Hinweise, dass Jungen gegenüber Mädchen an dieser Schwelle des Bildungssystems benachteiligt sind, indem für sie bei gleichen individuellen Fähigkeiten und Leistungen im Durchschnitt eine niedrigere Schullaufbahnpfehlung ausgesprochen wird. Ich beschränke mich bei der Darstellung dieser empirischen Befunde auf die Gymnasialempfehlung und die Frage, warum Jungen seltener das Gymnasium besuchen als Mädchen.

Im Folgenden beziehe ich mich auf die Studie LAU 5 (Lehmann/Peek/Gänsfuß 1997). Die Studie wurde von der Schulbehörde der Hansestadt Hamburg in Auftrag gegeben und sollte Aspekte der Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen wissenschaftlich untersuchen. Die Datenerhebung fand im September 1996 direkt nach dem Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I statt. Es lagen Informationen von ca. 13.000 Schülerinnen und Schülern vor. Die Schülerinnen und Schüler wurden mit unabhängigen Leistungstests unter anderem auf ihr Sprachverständnis, Leseverständnis, sowie die Beherrschung mathematischer Operationen getestet. Neben Aspekten der Intelligenzentwicklung wurden auch Einstellungen der Schülerinnen und Schüler zu Schule und Unterricht erfasst.

Wir wissen, dass Mädchen im durchschnittlichen Entwicklungsverlauf schon in der frühen Kindheit im Hinblick auf verbale Kompetenzen den Jungen tendenziell leicht überlegen sind. Sie lernen die ersten Wörter etwas eher und fangen etwas früher an zu sprechen, der Wortschatz nimmt etwas schneller zu. Parallel dazu entwickeln sich leichte Vorteile für Jungen im räumlichen Vorstellungsvermögen, die sich wiederum auf Leistungen in Teilbereichen der Mathematik auswirken (Stanat/Kunter 2003, S. 213ff.). Erwartungsgemäß finden sich in den Testleistungen der LAU 5-Studie entsprechende Geschlechterunterschiede: Mädchen zeigen ein durchschnittlich besseres Sprachverständnis, Leseverständnis, passives Rechtschreibwissen und aktives Rechtschreibkönnen, Jungen können etwas besser Karten, Diagramme und Tabellen lesen und sind besser in Mathematik (Lehmann/Peek/Gänsfuß 1997, Kap. 4.4).

Die Studie LAU 5 fragte unter anderem auch, welche Faktoren die Notengebung in den einzelnen Schulfächern beeinflussen. Multivariate Analysen zur Notengebung im Fach Deutsch kommen zu dem Ergebnis, dass die unabhängigen Testleistungen und die Schulnoten eng zusammenhängen, d.h. dass die Noten in Deutsch überwiegend nach fachlichen Kriterien vergeben werden. Allerdings gibt es auch Hinweise darauf, dass Jungen bei der Notengebung im Fach Deutsch benachteiligt werden. Mädchen bekommen bei gleicher Testleistung bessere Noten als Jungen. Der Geschlechtereffekt ist nicht besonders stark, aber in einer relevanten Größenordnung (Lehmann/Peek/Gänsfuß 1997, Kap. 5.1). Die vorhandenen Leistungsunterschiede zwischen Mädchen und Jungen in Deutsch werden so durch die Notengebung noch einmal verstärkt.

Welche Faktoren beeinflussen die Gymnasialempfehlung der Grundschullehrkräfte, welche Rolle spielen dabei die Schulnoten? Tatsächlich konnten in der Studie LAU 5 die Schullaufbahneempfehlungen der Grundschullehrkräfte bei über 12.000 Schülerinnen und Schülern erhoben werden. Multivariate Analysen zeigen: Den größten Einfluss auf die Gymnasialempfehlung hat die Deutschnote, der Einfluss der Mathematiknote ist dagegen vergleichsweise schwach (Lehmann/Peek/Gänsfuß 1997, Kap. 5.2). Sowohl die IGLU-Studie als auch die Längsschnittstudie von Ditton mit 27 bayrischen Grundschulklassen kamen in Bezug auf die Gewichtung der Deutschensuren für die Gymnasialempfehlung zu ähnlichen Ergebnissen (Bos et al. 2004, S. 209; Ditton/Krüsken/Schauenberg 2005, S. 294).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass es empirische Hinweise auf eine Benachteiligung von Jungen gibt, die ihren Ausgangspunkt in den im Vergleich zu Mädchen etwas schlechteren verbalen Kompetenzen der Jungen haben, deren Auswirkungen auf die weitere Schullaufbahn dann jedoch verstärkt werden durch eine „ungerechtere“, auch von anderen Faktoren als der Leistung beeinflusste Notengebung, bis hin zur deutlich stärkeren Gewichtung der Leistungen im Fach Deutsch bei der Gymnasialempfehlung. In der Studie LAU 5 bekamen tatsächlich 40,7% der Mädchen, aber nur 33,3% der Jungen eine Gymnasialempfehlung durch die Lehrkräfte. Ebenfalls festgestellt wurde in der Studie, dass die Jungen im Vergleich zu den Mädchen etwas höhere Testleistungen insgesamt erbringen müssen, um eine Gymnasialempfehlung zu erhalten. Es gibt also neben den individuellen Fähigkeiten und Leistungen noch andere Faktoren, die die Gymnasialempfehlung beeinflussen und sich zum Nachteil von Jungen auswirken. Welche Faktoren dies sind, darüber kann nur spekuliert werden. Die Autoren der LAU 5-Studie verweisen neben der „mädchenfreundlichere Notengebung“ auch auf „schul-

konformere Einstellungen“ der Mädchen wie eine höhere Zufriedenheit mit der Schule und größere Lerneranstrengungen bzw. –anstrengungsbereitschaften.¹

Die These von der „femininen schulischen Subkultur“

Eine These zur Benachteiligung von Jungen, die sowohl provokant als auch empirisch sehr ungenügend gesichert ist, ist die These von der „femininen schulischen Subkultur“. Dieser These liegt die Überlegung zugrunde, ob es nicht durch die starke Feminisierung der Lehr- und Erziehungsberufe, vor allem in Kindergärten, Vorschulen und Grundschulen, zu einer „institutionellen Diskriminierung“ von Jungen kommt. Wie drückt sich die Feminisierung der Lehr- und Erziehungsberufe in Zahlen aus? Der Anteil an weiblichen Lehrkräften ist in der Bundesrepublik Deutschland seit den 1960er Jahren kontinuierlich gestiegen, von 42% im Jahre 1960 auf 67% im Schuljahr 2003/2004; d.h. insgesamt sind heute 2 von 3 Lehrkräften im allgemein bildenden Schulsystem weiblich. Besonders hoch sind die Anteile mit 95,9% in den Schulkindergärten, und 85,8% in den Grundschulen. Im Jahre 1960 lag der Anteil an weiblichen Grundschullehrkräften in der alten Bundesrepublik noch bei lediglich 46 Prozent, d.h. es gab mehr männliche als weibliche Grundschullehrkräfte (Cornelißen 2005, S. 42).

Die These besagt nun, dass durch diese Feminisierung ein weiblich geprägtes Schulbiotop entsteht, das den „Bedürfnissen der Jungen nach männlichen Identifikationsfiguren, nach körperlicher Bewegung, Konkurrenzverhalten und Aufmüpfigkeit, nach Sach- und Technikorientierung“ kaum entspricht (Geißler 2005, S. 85). Von weiblichen Lehrkräften unterrichtet zu werden, wirkt sich für Jungen nach Diefenbach und Klein (2002, S. 949) auf eine geringere Lern- und Leistungsmotivation, schlechtere Schulleistungen oder eine niedrigere Schullaufbahnenempfehlung aus.

Diefenbach und Klein (2002) haben eine Studie zur Erklärung der Benachteiligung von Jungen gegenüber Mädchen hinsichtlich der Sekundarschulabschlüsse durchgeführt. Der Ausgangspunkt ihrer Studie war die Fest-

1 Die Eltern folgen zum überwiegenden Teil den Grundschulempfehlungen, wenn jedoch Abweichungen stattfinden, dann häufiger zugunsten der Jungen. Jungen werden häufiger auch gegen die Empfehlung der Grundschule für das Gymnasium angemeldet; Mädchen dagegen wird häufiger gegen die Empfehlung der Grundschule der Besuch eines Gymnasiums verwehrt. Bei diesen Entscheidungen der Eltern spielen wahrscheinlich auch traditionelle Geschlechterrollenvorstellungen eine Rolle (Lehmann, Peek & Gänsfuß 1997, Kap. 6.1).

stellung, dass Jungen einerseits in allen 16 Bundesländern seltener die allgemeine Hochschulreife erreichen als Mädchen, dass andererseits die niedrigeren Anteile an Jungen aber auch von Bundesland zu Bundesland recht unterschiedlich ausfallen. Bei der Suche nach Erklärungsfaktoren stießen sie auf ein strukturelles Merkmal, das beides erklären kann, und dieses Merkmal ist der geringe Anteil an männlichen Grundschullehrern. In Tabelle 2 sind die 16 Bundesländer in der Rangfolge der Unterrepräsentation von Jungen in Bezug auf das Erreichen der allgemeinen Hochschulreife aufgelistet. Die Tabelle zeigt, wie groß die regionalen Unterschiede sind. In Nordrhein-Westfalen – am Anfang der Tabelle – sind die männlichen Jugendlichen, die im Schuljahr 1999/2000 die allgemeine Hochschulreife erreicht haben, mit 5,0% unterrepräsentiert – 27% der männlichen und 32% der weiblichen Jugendlichen hatten die allgemeine Hochschulreife erreicht.

Tabelle 2: Unterrepräsentation von Jungen mit Hochschulreife (1999/2000) und Anteil männlicher Grundschullehrer¹ (1994/1995), Prozentwerte

Bundesland	Unterrepräsent. Jungen	Anteil männl. Lehrer	Bundesland	Unterrepräsent. Jungen	Anteil männl. Lehrer
Nordrh.-Westf.	- 5,0	26,4	Rheinl.-Pfalz	- 7,1	32,6
Bremen	- 5,2	26,1	Niedersachsen	- 7,4	31,3
Saarland	- 5,3	53,8	Berlin	- 7,6	13,5
Baden-Württ.	- 5,3	50,4	Sachsen-Anhalt	- 10,0	10,7
Hamburg	- 5,5	26,1	Sachsen	- 10,1	13,5
Bayern	- 5,6	29,7	Meckl.-Vorp.	- 10,7	8,8
Hessen	- 6,8	44,7	Thüringen	- 10,8	9,1
Schlesw.-Holst.	- 7,0	31,6	Brandenburg	- 10,9	14,7
Deutschland	- 7,0	29,1			

¹ Es handelt sich um den Anteil männlicher Lehrer an allen *vollbeschäftigten* Grundschullehrkräften

Quelle: Diefenbach & Klein 2002, S. 952, eigene Zusammenstellung

In Brandenburg dagegen – am Ende der Tabelle – sind die männlichen Jugendlichen mit 10,9% unterrepräsentiert – 22% der männlichen und 33% der weiblichen Jugendlichen hatten die allgemeine Hochschulreife erreicht. In Bezug auf die Anteile an männlichen Grundschullehrern reicht die Spannweite von 53,8% im Saarland bis zu 8,8% in Mecklenburg-Vorpommern. Besonders deutlich fallen die Unterschiede in Bezug auf beide Merkmale

zwischen den neuen und den alten Ländern aus. Die Neuen Bundesländer stehen allesamt am Ende der Liste, d.h. hier sind die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen in Bezug auf das Erreichen der allgemeinen Hochschulreife mit 10-11 Prozent am größten. Gleichzeitig sind die Anteile an männlichen Lehrkräften in den Grundschulen deutlich geringer als in den alten Bundesländern. Diese liegen in den neuen Ländern zwischen 9 und 15 Prozent, in den alten dagegen, nimmt man Berlin einmal aus, zwischen 26 und 54 Prozent. Aus Tabelle 2 wird insgesamt ersichtlich, dass es eine gewisse Kovariation gibt zwischen den Anteilen an männlichen Grundschullehrern und der Unterrepräsentation von Jungen im Erreichen der allgemeinen Hochschulreife: Je geringer der Anteil männlicher Lehrer an Grundschullehrern, desto größer die Unterrepräsentation von Jungen mit Hochschulreife, die statistische Korrelation beträgt $r=.75$ (Diefenbach/Klein 2002, S. 952f.). Die Autoren interpretieren dieses Ergebnis dahingehend, dass die Benachteiligung von Jungen eine unbeabsichtigte Folge des Handelns von weiblichen Lehrkräften sei, die das Verhalten von Jungen und Mädchen auf dem Hintergrund der eigenen geschlechtsspezifischen Sozialisation unterschiedlich bewerten. Es werden stärker solche Verhaltensweisen erwartet und auch belohnt, die Mädchen im Verlauf ihrer Sozialisation einüben; negativ auffälliges Verhalten von Jungen wird dagegen stärker sanktioniert.

Trotz einer gewissen Überzeugungskraft kann die Studie *nicht* als empirischer Beleg für die These der „femininen schulischen Subkultur“ gelten. Zum einen besteht die Möglichkeit eines „ökologischen Fehlschlusses“ (Diekmann 2002, S. 116f.), wenn wie hier geschehen Zusammenhänge zwischen Daten auf der Kollektivebene (hoher Anteil weibliche Lehrkräfte/hoher Anteil benachteiligte Jungen) so interpretiert werden wie Zusammenhänge auf der Individualebene (weibliche Lehrkräfte benachteiligen Jungen). Auf der Individualebene könnte auch gar kein oder sogar ein negativer Zusammenhang bestehen. Zum anderen sind die Annahmen, dass weibliche und männliche Lehrkräfte unterschiedlich mit Mädchen und Jungen in der Schule umgehen, rein spekulativ. Die Studie verweist auf ein großes Forschungsdesiderat, es gibt kaum empirische Untersuchungen zur Benachteiligung von Jungen oder Mädchen, die neben dem Geschlecht der Schülerinnen und Schüler auch das Geschlecht der Lehrkräfte mit einbeziehen. Eine der sehr seltenen Studien wurde in Griechenland mit etwa 1.900 Schülerinnen und Schülern der 5.-10. Klassenstufen sowie 66 Lehrerinnen und Lehrern durchgeführt (Hopf/Hatzichristou 1999). Zwar konstatieren hier männliche wie weibliche Lehrkräfte gleichermaßen, dass Jungen insgesamt mehr Schwierigkeiten beim Lernen und auch im interpersonalen Verhalten zeigen, zumindest

in der 5. und 6. Klassenstufe beurteilen jedoch die weiblichen Lehrkräfte das interpersonale Verhalten von Jungen positiver als ihre männlichen Kollegen. In den Klassenstufen 7-10 schätzen dagegen die weiblichen Lehrkräfte das interpersonale Verhalten der Schülerinnen und Schüler problematischer ein als ihre männlichen Kollegen, ein Befund, der mit den Befunden anderer Studien korrespondiert, nach denen weibliche Lehrkräfte sensitiver gegenüber externalisierendem Problemverhalten sind und auch mehr „Warnungen“ ins Klassenzimmer geben, vor allem hinsichtlich des Verhaltens von männlichen Schülern (ebd., S. 13f.). Die Autoren der Studie erklären dies kulturspezifisch damit, dass die weiblichen Lehrkräfte in Griechenland stärker unter Druck und in der Verantwortung für den Schulerfolg der Schülerinnen und Schüler stehen als die männlichen, ebenso wie traditionell die Mütter in den Familien stärker verantwortlich sind für die Schulkarriere ihrer Kinder. Auch in Australien gibt es eine Debatte darüber, ob der Schulerfolg von Jungen durch mehr männliche Lehrer gesteigert werden kann. Eine Studie mit 964 Schülerinnen und Schülern der 8. und 10. Klassenstufen fand heraus, dass es *keinen* Unterschied in Bezug auf die Motivation und das Engagement von Mädchen und Jungen im Mathematikunterricht macht, ob sie von einer weiblichen oder einer männlichen Lehrkraft unterrichtet werden; lediglich berichteten die Mädchen, dass sie etwas bessere Beziehungen zu weiblichen Lehrkräften hätten (Martin/Marsh 2005).

Die These einer Benachteiligung von Jungen in einer „femininen schulischen Subkultur“ wird durch diese Studien eher *nicht* gestützt. Wir haben keine gesicherten empirischen Informationen darüber, wie und ob überhaupt männliche und weibliche Lehrkräfte unterschiedlich mit Jungen und Mädchen in der Schule umgehen. Es fehlen Studien, die Geschlechterunterschiede im Verhalten, im Unterrichtsstil von Lehrkräften und die differenziellen Auswirkungen auf die Schülerinnen und Schüler untersuchen.

Jungensozialisation als Faktor der Benachteiligung in der Schule

Jungensozialisation kann ein Faktor von Bildungsbenachteiligung sein, insofern Einstellungen und Verhaltensweisen im Umgang mit Schule erworben werden, die dem schulischen Erfolg eher abträglich sind. Mädchen gelingt es – durchschnittlich – im Verlaufe ihrer Sozialisation besser, die lebensweltlichen Bedingungen von Schule und Freizeit in ein angemessenes Verhältnis zu bringen und schuladaptivere Einstellungen und Verhaltensweisen zu entwickeln.

Die schuladaptiveren Einstellungen und Verhaltensweisen von Mädchen beziehen sich vor allem auf motivationale und volitionale Aspekte, die für schulisches Lernen und schulischen Erfolg relevant sind. In einer empirischen Untersuchung (Behnken et al. 2005) mit 2.000 Schülerinnen und Schülern der Klassenstufen 4-12 betonen Mädchen häufiger als Jungen, dass sie gute soziale Erfahrungen in der Schule machen, sie loben stärker die gute Unterrichtsqualität und die Lernmöglichkeiten in der Schule, lernen häufiger weil es Spaß macht, d.h. intrinsisch motiviert, sie lesen gerne und häufig auch privat zum Vergnügen, verbringen mehr Stunden mit Hausaufgaben, lernen öfter auch mit einer Freundin zusammen. Danach gefragt, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten ihnen persönlich wichtig sind, nennen Mädchen häufiger bestimmte Bildungskompetenzen (Schulabschlüsse, Noten, Prüfungen), Jungen nennen dagegen häufiger jugendkulturelle Fertigkeiten wie Musik aus dem Internet herunterladen, wissen, wie man flirtet, oder in Bezug auf die Schule „wissen, wie man schummelt um gute Noten zu bekommen“. Jungen sind zwar selten, aber dennoch signifikant häufiger als Mädchen auch in Freundeskreisen und Cliques involviert, die devianten Werten wie z.B. Schule schwänzen eher positiv gegenüber stehen (Behnken et al. 2005, S. 22ff.). Schuladaptivere Verhaltensweisen von Mädchen gegenüber Jungen zeigen sich z.B. auch in der Computernutzung in der Freizeit. Jungen nutzen ihren Computer zuhause deutlich häufiger als Mädchen zum Musik hören und für Computerspiele, vor allem Action-Spiele, Mädchen dagegen häufiger zum Lernen und um für die Schule zu arbeiten. Zudem sagen 52% der Mädchen, aber nur 27% der Jungen, sie würden in ihrer Freizeit lieber ein Buch lesen als am PC zu sitzen (MPFS 2006, S. 31ff.; MPFS 2002, S. 35). Man könnte wirklich sehr plakativ formulieren: Mädchen orientieren sich durchschnittlich eher an der Botschaft des Bildungsmoratoriums „Bilde Dich und lerne für das Erwachsenenleben“, Jungen dagegen an der Botschaft des Freizeitmoratoriums „Nutze die Zeit, solange Du noch nicht erwachsen bist, um das Leben zu genießen“ (Reinders/Hofer 2003, S. 249).

Schule ist auch ein Ort der Sozialisation und Entwicklung der Geschlechteridentität. Innerhalb der Schule können im Rahmen der Prozesse von *doing gender* die Inszenierungen und Konstruktionen von Männlichkeit im Schulalltag, die in der Sekundarstufe I ihren Höhepunkt erreichen, ein Faktor der Benachteiligung von Jungen sein; besonders problematisch ist dabei das hegemoniale Auftreten von Jungen in Form von Unterrichtsstörungen oder Gewalthandlungen. In einer Längsschnittstudie mit über 4.000 Schülerinnen und Schülern von der 7. bis zur 10. Klassenstufe in Deutschland wird festgestellt, dass Jungen häufiger als Mädchen zu Unterrichtsstörungen und

Gewaltanwendung neigen. Es werden aber auch positive Auswirkungen auf die Selbstkonzeptentwicklung festgestellt. So führen Unterrichtsstörungen im Zeitverlauf zwischen der 7. und der 10. Klassenstufe zu einem höheren Selbstkonzept sozialer Anerkennung und Durchsetzungsfähigkeit (Trautwein/Köller/Baumert 2004, S. 22f.). Budde (2003) hat darauf hingewiesen, dass hegemoniale Männlichkeit auch als eine Ressource für Jungen in der Schule betrachtet werden kann, wobei der daraus resultierende *Verhaltensvorteil* für Jungen immer auch mit dem hohen Risiko eines *Bildungsnachteils* in Form von schlechten Schulnoten, Schulabschlüssen oder Klassenwiederholungen verbunden ist (S. 95f.). Jungen sind gegenüber Mädchen dadurch im Nachteil, dass sie problematisches Verhalten *häufiger* zeigen. Auch bei Mädchen findet sich problematisches Verhalten, z.B. durch Stören oder Schwänzen des Unterrichts. Mir sind jedoch keine empirischen Studien bekannt, die nachweisen können, dass Jungen durch problematisches Verhalten stärker benachteiligt sind als Mädchen. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten kommen z.B. zu dem Ergebnis, dass das durch Unterrichtsversäumnisse (Fehlen, Schwänzen, Zuspätkommen) erhöhte Risiko sitzen zu bleiben bei Jungen und Mädchen *gleich stark* ausgeprägt ist (Krohne/Meier 2004, S. 127f.).

Strukturelle Kontextbedingungen: Arbeitslosigkeit

Um Unterschiede zwischen einzelnen Regionen oder Ländern in Bezug auf die Bildungsbeteiligung und den Kompetenzerwerb von Schülerinnen und Schülern zu erklären werden häufig auch strukturelle, d.h. wirtschaftliche, soziale und kulturelle Kontextfaktoren herangezogen. So konzentriert sich der PISA-Bericht zu den Unterschieden zwischen den Ländern der Bundesrepublik Deutschland auf wirtschaftliche und sozialstrukturelle Kontextbedingungen wie die Arbeitslosenquote, die Sozialhilfeempfängerquote und die Frauenerwerbsquote (Fend 2004, S. 20). Im Folgenden möchte ich der Frage nachgehen, ob sich die strukturelle Kontextbedingung Arbeitslosigkeit auf die Benachteiligung von Jungen im allgemein bildenden Schulsystem auswirken kann. In England gibt es schon seit längerem eine Diskussion, in der auch die hohe Arbeitslosigkeit für die schlechteren Schulleistungen und das häufigere Schulversagen (*underachievement*) von Jungen verantwortlich gemacht wird (Kampshoff 2001, S. 502f.).

Diefenbach und Klein (2002) haben in der oben bereits erwähnten Studie auch den Zusammenhang zwischen der strukturellen Kontextbedingung Arbeitslosigkeit und der Unterrepräsentation von Jungen in Bezug auf das Er-

reichen der allgemeinen Hochschulreife überprüft. Setzt man die Unterrepräsentation von Jungen in Bezug zur Arbeitslosenquote der einzelnen Bundesländer, ergibt sich ein ganz ähnliches Bild wie in Tabelle 2. Die fünf Neuen Bundesländer stehen am Ende mit der bereits in Tabelle 2 dargestellten hohen Unterrepräsentation von Jungen – bei gleichzeitig hohen Arbeitslosenquoten zwischen 16 und 21 Prozent. Die Unterrepräsentation von Jungen beträgt z.B. in Baden-Württemberg 5,3% bei einer Arbeitslosenquote von 5,6%, in Brandenburg dagegen 10,9% bei einer Arbeitslosenquote von 18,1%. Es besteht ein signifikanter Zusammenhang, je höher die Arbeitslosenquote, desto stärker die Unterrepräsentation von Jungen ($r = -.83$) (Diefenbach/Klein 2002, S. 952f.). Jedoch gelten auch hier die weiter oben bereits genannten methodischen Einwände.

In der Studie PISA 2003 wird der Einfluss der strukturellen Kontextbedingung Arbeitslosenquote auf die mathematische Kompetenz von 15-jährigen Schülerinnen und Schülern mit dem methodisch besseren und angemessenen Verfahren der Mehrebenenanalyse untersucht. Datengrundlage sind die Angaben von 24.429 Schülerinnen und Schülern aus 1.027 Schulen sowie die Arbeitslosenquoten aus 332 Kreisen und kreisfreien Städten. Die Arbeitslosenquoten liegen zwischen 4 und 25 Prozent. Es wird ein echter Kontexteffekt des Strukturmerkmals Arbeitslosenquote gefunden: Steigt die Arbeitslosenquote in einer Region um 1%, dann sinkt das durchschnittliche Leistungsniveau in Mathematik an den Schulen in dieser Region um 1,7 Punkte auf der mathematischen Kompetenzskala. D.h., der Leistungsunterschied zwischen den Regionen mit der niedrigsten (4%) und der höchsten (25%) Arbeitslosenquote kann bis zu 35 Punkte betragen, das entspricht dem Lernfortschritt von etwa einem ganzen Schuljahr (Baumert/Carstensen/Siegle 2005, S. 344ff.). Aus der amerikanischen Literatur werden Befunde berichtet, dass sowohl im Hinblick auf Leistungs- als auch auf Verhaltensmerkmale männliche Jugendliche auf Problemlagen ihrer Umgebung, wie z.B. eine hohe strukturelle Arbeitslosigkeit, sensitiver reagieren als weibliche Jugendliche. Auf der Grundlage dieser Ergebnisse wird in der Studie PISA 2003 getestet, ob strukturelle Arbeitslosigkeit sich auf Jungen und Mädchen unterschiedlich auswirkt. Tatsächlich ergibt sich eine signifikante cross-level-Interaktion zwischen dem individuellen Merkmal Geschlecht und dem Strukturmerkmal Arbeitslosigkeit. Bei zunehmender regionaler Arbeitslosigkeit sinken die Mathematikleistungen der Jungen signifikant stärker ab als die der Mädchen. D.h., eine höhere Arbeitslosenquote in einer Region wirkt sich leistungsmindernd stärker auf die mathematische Kompetenz von Jungen aus (Baumert/Carstensen/Siegle 2005, S. 344; 350f.). Es ist anzunehmen, dass

der gleiche Effekt auch bei weiteren schulischen Kompetenzen zu finden ist. Um diesen Effekt zu verstehen, muss geklärt werden, über welche Vermittlungsprozesse sich das regionale Strukturmerkmal Arbeitslosigkeit auf den individuellen Kompetenzerwerb von Schülerinnen und Schülern auswirkt. Zum einen ist vorstellbar, dass bei schlechten Berufs- und Beschäftigungschancen die individuellen Aspirationen und Anstrengungsbereitschaften der Jugendlichen sinken (Baumert/Carstensen/Siegle 2005, S. 348). Die Frage ist, ob das höhere Risiko des *delay of gratification*, also das Risiko, sich jetzt in der Schule anzustrengen und die für das spätere (Berufs-)Leben versprochene Belohnung in Form eines Arbeitsplatzes *vielleicht dann doch nicht* zu erhalten, dazu führt, dass die Anstrengungsbereitschaft vor allem bei den männlichen Jugendlichen sinkt. Zum anderen ist vorstellbar, dass in Regionen mit hoher Arbeitslosigkeit ein Verlust an Erwachsenenvorbildern droht. Die Frage ist, ob Jungen hiervon stärker betroffen sind, da ihnen in höherem Maße männliche Leistungsvorbilder fehlen. Die regionalspezifischen Besonderheiten in Ostdeutschland bestehen ja auch darin, dass in allen fünf neuen Ländern Mütter einen signifikant höheren sozioökonomischen Status haben als Väter; in den alten Ländern ist dies genau umgekehrt (Ehmke/Siegle/Hohensee 2005, S. 240). Zudem sind in den neuen Ländern zwischen 58 und 63 Prozent der Mütter in Vollzeit erwerbstätig; in den alten Ländern dagegen, nimmt man Berlin einmal aus, sind es lediglich zwischen 24 und 32 Prozent (Ehmke/Siegle/Hohensee 2005, S. 243)². Mädchen in den Neuen Bundesländern haben deutlich häufiger weibliche Leistungsvorbilder im Bereich der Berufstätigkeit und des beruflichen Status als Mädchen in den alten Bundesländern. Es darf zumindest spekuliert werden, ob die im Vergleich zu den Jungen höhere Bildungsbeteiligung der Mädchen in den Neuen Bundesländern auch damit zusammenhängt.

Es gibt noch weitere strukturelle Kontextbedingungen, die mit der Verschiebung von Bildungsungleichheiten in dem Sinne, dass die Mädchen im allgemein bildenden Schulsystem stark aufgeholt und die Jungen mittlerweile überholt haben, zusammenhängen können. Da ist zum einen der Abbau von traditionellen Geschlechtsrollenbildern in den letzten Jahrzehnten und der damit verbundene Abbau von sozialen Barrieren, die die Bildungslaufbahnen von Mädchen behindert haben, so dass Mädchen heute ihre besseren Schulleistungen auch in bessere Schulabschlüsse umsetzen können. Zum anderen haben sich die Anforderungen an die beruflichen Kompetenzen auf dem Ar-

² Die Angaben beziehen sich auf vollzeiterwerbstätige Mütter von 15-Jährigen. Zusammen mit den Anteilen teilzeiterwerbstätiger Mütter liegen die Werte besonders in den alten Bundesländern deutlich höher.

beitsmarkt verändert, die Muskelkraft des Industriearbeiters wird nicht mehr gebraucht, heute sind soziale Kompetenzen und Teamfähigkeit viel stärker gefragt, Eigenschaften, die durchschnittlich Mädchen und Frauen häufiger zugeschrieben werden.

Fazit

Es gibt Indizien dafür, dass Jungen gegenüber Mädchen in einigen Bereichen des allgemein bildenden Schulsystems benachteiligt sind. Dabei darf nicht aus dem Blick geraten, dass hier wie auch in anderen Bereichen die Gemeinsamkeiten zwischen Jungen und Mädchen größer sind als die Unterschiede. Es gibt auch viele Jungen, die vorzeitig eingeschult werden, die das Gymnasium besuchen, die eine hohe Lesekompetenz haben, die nie eine Klasse wiederholen müssen. Dennoch ist nicht zu übersehen, dass insgesamt mehr Jungen als Mädchen Bildungsdefizite aufweisen.

Ich sehe den größten Nachteil für Jungen in der niedrigeren Bildungsbeileiligung. Im deutschen Bildungssystem sind die Schullaufbahmpfehlungen der Grundschullehrkräfte von entscheidender Bedeutung für die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die verschiedenen Schulformen und es gibt Hinweise, dass Jungen hier benachteiligt werden. Es fehlen empirische Studien, die genau diese Faktoren der Benachteiligung von Jungen identifizieren, die in die Schullaufbahmpfehlung mit einfließen. Grundschullehrkräfte geben ihre Empfehlungen nach sehr sorgfältigen Erwägungen ab, in denen die prognostische Validität der Empfehlung für die weitere Schullaufbahn eine große Rolle spielt. Dabei fließen neben den kognitiven Fähigkeiten und Leistungen noch weitere Faktoren ein, die von Bedeutung für eine zuverlässige Prognose der weiteren Schullaufbahn sind: Motivation, Interesse, Ausdauer, Anstrengungsbereitschaft, Wille, Durchhaltevermögen, Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen, kurz: schuladaptive Einstellungen und Verhaltensweisen. Vielleicht basiert die Benachteiligung für Jungen ähnlich wie die Benachteiligung für Kinder aus niedrigeren sozialen Schichten darauf, dass sie in Bezug auf diese Faktoren schlechter abschneiden. Das Problem dabei ist, dass die Prognosen der Lehrkräfte nicht frei sind von subjektiven Theorien und epistemologischen Überzeugungen, auch zu Geschlecht, vor allem aber, dass die Selektion zu einem so frühen Zeitpunkt erfolgt, dass eine wirklich zuverlässige Prognose kaum möglich ist (vgl. Ditton 2004, S. 263f.). Darüber hinaus müsste empirisch geklärt werden, ob und warum Jungen bei der Notengebung im Fach Deutsch benachteiligt werden und warum die

Deutschnote bei der Schullaufbahneempfehlung so stark gewichtet wird. Vielleicht könnte der Deutschunterricht auch jungengerechter gestaltet werden.

Die These der femininen schulischen Subkultur als Faktor der Benachteiligung von Jungen ist empirisch nicht belegt, bisher werden mehr Fragen aufgeworfen als Antworten gegeben: Warum sollten männliche Lehrkräfte nicht auch schuladaptives Verhalten von Mädchen im Unterricht belohnen und Unterrichtsstörungen von Jungen bestrafen? Warum hatten die Mädchen auch zu Zeiten, in denen es noch viel mehr männliche Grundschullehrer gab, bessere Schulleistungen als Jungen? Hier fehlen methodisch überzeugende empirische Studien, die die Hypothese überprüfen, ob Jungen von weiblichen Lehrkräften benachteiligt werden.

In Bezug auf die Jungensozialisation entstehen Jungen Nachteile durch weniger schuladaptive Einstellungen und Verhaltensweisen, es scheint ihnen in geringerem Maße als Mädchen zu gelingen, Schule und Freizeit positiv miteinander zu verknüpfen, z.B. durch mehr Interesse und Freude am Lesen in der Freizeit – diese Variablen konnten in der Studie PISA 2000 das schlechtere Abschneiden der Jungen in Bezug auf die Lesekompetenz vollständig erklären (Stanat/Kunter 2001, S. 264f.). Es scheint, dass in der Mädchensozialisation in Bezug auf die Schule durchschnittlich höhere motivationale und volitionale Kompetenzen entwickelt werden. Wir wissen aus der Forschung, dass in *strukturierten Freizeitaktivitäten*, die Ordnung, Planung, Zeiteinteilung und die Einhaltung von Regeln voraussetzen, aber auch Spaß mit Gleichaltrigen vermitteln, solche Kompetenzen gelernt werden können. Ein größeres Angebot an strukturierten Freizeitaktivitäten für Jungen – vielleicht im Rahmen von Ganztagschulen – wäre daher sinnvoll.

Es fehlen empirische Studien, die nachweisen, über welche direkten oder indirekten Prozesse eine hohe Arbeitslosigkeit in einer Region „kollektiv“ auf schulische und berufliche Aspirationen, Anstrengungsbereitschaften und Wirksamkeitsüberzeugungen von Schülerinnen und Schülern wirken kann. Darüber hinaus müsste erforscht werden, ob und warum Jungen sensibler gegenüber solchen Wirkungen sind als Mädchen. Das könnte auch mit daran liegen, dass für Jungen kaum sozial akzeptierte alternative Lebensentwürfe zur Normalbiographie der Erwerbstätigkeit offen stehen.

Literatur

- Baumert, Jürgen/Carstensen, Claus H./Siegler, Thilo (2005): Wirtschaftliche, soziale und kulturelle Lebensverhältnisse und regionale Disparitäten des Kompetenzerwerbs, in: PISA-Konsortium Deutschland (Hg.): Pisa 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche? Münster
- Behnken, Imbke et al. (2005): Lernen, Bildung, Partizipation. Die Perspektive der Kinder und Jugendlichen. Expertise zum 8. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung NRW (http://www.callnrw.de/broschuerenservice/download/1216/Druckfertige%20Version_lernen.pdf)
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hg.) (2004a): Grund- und Strukturdaten 2003/2004 (http://www.bmbf.de/pub/GuS2004_ges_dt.pdf)
- BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Hg.) (2004b): Bildung und Lebenslagen – Auswertungen und Analysen für den zweiten Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung (http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_neun.pdf).
- Bos, Wilfried et al. (2004): Schullaufbahneempfehlungen von Lehrkräften für Kinder am Ende der vierten Jahrgangsstufe, in: Bos, Wilfried et al. (Hg.): IGLU – Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich, Münster
- Budde, Jürgen (2003): Männlichkeitskonstruktionen in der Institution Schule, in: Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien, 21. Jg., S. 91-101
- Cornelißen, Waltraud (Hg.) (2005): Gender-Datenreport. 1. Datenreport zur Gleichstellung von Frauen und Männern in der Bundesrepublik Deutschland, München (www.genderkompetenz.info/w/files/gkompzpdf/gender_datenreport_2005.pdf).
- Diefenbach, Heike/Klein, Michael (2002): „Bringing Boys Back In“. Soziale Ungleichheit zwischen den Geschlechtern im Bildungssystem zuungunsten von Jungen am Beispiel der Sekundarschulabschlüsse, in: Zeitschrift für Pädagogik, 48. Jg., S. 938-958
- Diekmann, Andreas (2002): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen (8. Aufl.), Reinbek
- Ditton, Hartmut (2004): Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit, in: Rolf Becker/Wolfgang Lauterbach (Hg.): Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit, Wiesbaden
- Ditton, Hartmut/Krüsken, Jan/Schauenberg, Magdalena (2005): Bildungsungleichheit – der Beitrag von Familie und Schule, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 8/2005, S. 285-304
- Ehmke, Timo/Siegler, Thilo/Hohensee, Fanny (2005): Soziale Herkunft im Ländervergleich, In PISA-Konsortium Deutschland (Hg.): Pisa 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche? Münster

- Faulstich-Wieland, Hannelore (2001): Mädchen: besser in der Schule ... aber benachteiligt bei der Ausbildung, in: *Erziehung und Wissenschaft*, Heft 2/2001, S. 14-15
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2004): Geschlechteraspekte in der Bildung. Expertise für die Bundeszentrale für politische Bildung (<http://www.bpb.de/files/55B5YQ.pdf>)
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2005): Spielt das Geschlecht (k)eine Rolle im Schulalltag? Vortrag in der Reihe Gender Lectures an der Humboldt Universität Berlin, 11.07.2005
- Fend, Helmut (2004): Was stimmt mit den deutschen Bildungssystemen nicht? Wege zur Erklärung von Leistungsunterschieden zwischen Bildungssystemen, in: Schümer, Gundel/Tillmann, Klaus-Jürgen/Weiß, Manfred (Hg.): *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen*, Wiesbaden
- Geißler, Rainer (2005): Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen, in: Berger, Peter A./Kahlert, Heike (Hg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*, Weinheim
- Hopf, Diether/Hatzichristou, Chryse (1999): Teacher gender-related influences in Greek schools, in: *British Journal of Educational Psychology*, Jg. 69, S. 1-18
- Kampshoff, Marita (2001): Leistung und Geschlecht. Die englische Debatte um das Schulversagen von Jungen, in: *Die Deutsche Schule*, Heft 4/2001, S. 498-512.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (Hg.) (2006): *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*, Bielefeld (<http://www.bildungsbericht.de/daten/gesamtbericht.pdf>)
- Krohne, Julia Ann/Meier, Ulrich (2004): Sitzenbleiben, Geschlecht und Migration, in: Schümer, Gundel/Tillmann, Klaus-Jürgen/Weiß, Manfred (Hg.): *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen*, Wiesbaden
- Lehmann, Rainer H./Peek, Rainer/Gänsfuß, Rüdiger (1997): *Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen*, Hamburg (<http://lbs.hh.schule.de/welcome.phtml?unten=/schulentwicklung/lau/lau5/>)
- Martin, Andrew/Marsh, Herb (2005): Motivating boys and motivating girls: does teacher gender really make a difference? in: *Australian Journal of Education*, Jg. 49, S. 320-334.
- MPFS (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest) (Hrsg.). (2002). *JIM-Studie 2002. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger* (http://www.mpfs.de/fileadmin/Studien/JIM_2002.pdf).
- MPFS (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest) (Hg.) (2006): *JIM-Studie 2006. Jugend, Information, (Multi-) Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger* (www.mpfs.de/fileadmin/JIM-pdf06/JIM-Studie_2006.pdf)
- PISA-Konsortium Deutschland (Hg.) (2004): *Pisa 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster

- Reinders, Heinz/Hofer, Manfred (2003): Wertewandel, schulische Lernmotivation und das duale Jugendmoratorium, in: Reinders, Heinz/Wild, Elke (Hg.): Jugendzeit – Time Out? Zur Ausgestaltung des Jugendalters als Moratorium, Opladen
- Rose, Lotte (2005): Starke Mädchen – arme Jungen: Reden und was sie auslösen, in: Rose, Lotte/Schmauch, Ulrike (Hg.): Jungen – die neuen Verlierer? Auf den Spuren eines öffentlichen Stimmungswechsels, Königstein
- Rose, Lotte/Schmauch, Ulrike (Hg.) (2005): Jungen – die neuen Verlierer? Auf den Spuren eines öffentlichen Stimmungswechsels. Königstein
- Stanat, Petra/Kunter, Mareike (2001): Geschlechterunterschiede in Basiskompetenzen, in: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen
- Stanat, Petra/Kunter, Mareike (2003). Kompetenzerwerb, Bildungsbeteiligung und Schullaufbahn von Mädchen und Jungen im Ländervergleich, in: Deutsches PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen
- Trautwein, Ulrich/Köller, Olaf/Baumert, Jürgen (2004): Des einen Freud', der anderen Leid? Der Beitrag schulischen Problemverhaltens zur Selbstkonzeptentwicklung, in: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Jg. 18, S. 15-29.
- Weaver-Hightower, Marcus (2003): The „Boy Turn“ in Research on Gender and Education, in: Review of Educational Research, Jg. 73, S. 471-498.