Freie Universität Berlin
Otto-Suhr-Institut für Politikwissenschaft

Überarbeitete Version meiner Diplomarbeit:

Geschlechtergerechtigkeit in der Schule?

Von Mars, Venus und schicksalhafter Begabung in der deutschen Post-PISA-Debatte

GutachterInnen:

Prof. Dr. Bodo Zeuner
Dr. Bettina Fritzsche

Vorgelegt von:

Katharina Debus

Berlin, den 30.08.2007

Mein Dank richtet sich zunächst an alle, die durch anregende und bereichernde Kommentare an der Entstehung dieser Arbeit mitgewirkt haben:

An Ariane, Irmtraud, Mart, Peter und Sabina.

Des Weiteren an Bettina und Bodo, die mir als BetreuerInnen große Freiheiten zugestanden haben und mir zur Seite standen, wo ich Unterstützung brauchte.

Besonderer Dank gilt meinen Eltern, die mir ein weitgehend entspanntes Studium ermöglicht und finanzielle Grenzen nie mit moralischen Vorwürfen verbunden haben, sowie dafür, dass sie mir das Selbstbewusstsein mitgegeben haben, meinen eigenen Weg zu gehen.
Darüber hinaus danke ich auch meinen Großeltern, die finanziell für einen Extra-Puffer gesorgt haben, der mich durch das letzte Jahr brachte.

Sozialer Dank gilt:

Sabina für die vielen schönen Essensverabredungen mit mal lustig-ironischer mal ernsthaft-vertrauter Unterhaltung.

Pascal, der für tänzerische Bewegung und Nähe gesorgt hat.

Mart, Mart war mir über die letzten Jahre ein_e besondere_r Freund_in – in schweren und schönen Momenten.

Inhaltlich inspiriert haben mich:

Meine Grundschullehrerin Birgit Schüller, die mit dem Beweis, dass ein individualisierender Unterricht und die Schaffung einer solidarischen Arbeitsatmosphäre möglich ist, meine intensive und empörte Auseinandersetzung mit einer von Uniformisierung geprägten Schulkultur durch meine gesamte Schulzeit hindurch ausgelöst und damit den Grundstein für diese Arbeit gelegt hat.

Stefan und Pascal durch die Erweiterung meines Blicks auf die Schwierigkeiten nicht-hegemonial-männlicher Jungen in reinen Jungengruppen.

Michael und Peter mit Fachgesprächen und Lektüreempfehlungen.

Pascal, indem er mir immer wieder die lebenspraktische Relevanz dekonstruktiver Ansätze vorführt.

Sabina als kontinuierliche Gesprächspartnerin samt ernsthafter Kommentare und sarkastischer Auflockerungen.

Und last but not least Mart, Mart schärft in vielen Gesprächen meinen Blick für die Konstruiertheit von Geschlecht und regt mich damit immer wieder dazu an, mir meiner eigenen Vereindeutigungs-Mechanismen bewusst zu werden; Mart hat mir so den Weg zu neuen Freiheiten geöffnet.

Inhalt

Inhalt ... 2

1. Einleitung ... 4

Teil I Geschlechterungerechtigkeit in der Schule: Daten, Faktoren und mögliche Interventionen ... 8

2. Vorgehen ... 8

3. Geschlechtergerechtigkeit in der Schule? Daten zu geschlechtsbedingten Disparitäten in der Schule ... 9

3.1 Kompetenzerwerb ... 12
3.1.1 Sprachliche Kompetenzen ... 12
3.1.2 Mathematische Kompetenzen ... 14
3.1.3 Naturwissenschaftliche Kompetenzen ... 17
3.1.4 Fazit ... 20

3.2 Selbstkonzept, Interesse und Lernstrategien ... 21
3.2.1 Selbstkonzept und Interesse: Lesen ... 21
3.2.2 Selbstkonzept und Interesse: Mathematik ... 23
3.2.3 Lernstrategien ... 25
3.2.4 Fazit ... 27

3.3 Bildungsbeteiligung und Schullaufbahn ... 28

3.4 Übersetzung von Kompetenzen und Bildungszertifikaten in beruflichen Status ... 31

3.5. Fazit ... 33

4. Kreuzende Faktoren – Theorie und Fakten ... 35

4.1 Heterogenität im deutschen Schulsystem ... 35
4.1.1 Heterogenität im deutschen Bildungssystem ... 36
4.1.2 Einflussfaktor lehrerzentrierter Unterricht: Von der Überforderung der Lehrkräfte und dem Glauben an schicksalhafte Begabung ... 40
4.1.3 Politische Konsequenzen ... 44
4.1.4 Fazit ... 47

4.2 Gerechtigkeit ... 49
4.2.1 John Rawls „Theorie der Gerechtigkeit“ ... 49
4.2.2 Fazit ... 51

4.3 Geschlecht ... 53
4.3.1 Diskurse, Macht und Widerstand - Foucault ... 53
4.3.2 Geschlecht als gesellschaftlich-kulturelle Existenzweise - Maihofer ... 58
4.3.3 Die „natürliche Ordnung der Dinge“: Der Begriff des Habitus - Bourdieu ... 65
4.3.4 Subjektkonstitution und Identitäten: Zwischen Zwang und Selbstaneignung – Butler und Hagemann-White ... 73
4.3.5 Männer gegen Frauen? Patriarchale Dividende und Binnenrelationen von Männlichkeiten – Connell ... 82
4.3.6 Fazit ... 89

5. Fazit Geschlechterungerechtigkeit in der Schule ... 96

Teil II Die pädagogische Debatte um Geschlechtergerechtigkeit in der Schule ... 98

6. Diskursive Verknappung – Methode und Vorgehen ... 98

7. Aussagen und Lücken: Die Debatte um Geschlechtergerechtigkeit in der Schule in pädagogischen Fachzeitschriften seit PISA I ... 100

7.1 Jungen als Bildungsverlierer? ... 102
7.1.1 Schule und LehrerInnen als Problem ... 103
7.1.2 Männlichkeit als Problem ... 114
7.1.3 Fazit ... 118

7.2 Perspektiven ... 119
7.2.1 Geschlechts„homogener“ Unterricht: Pro ... 120
7.2.2 Geschlechts„homogener“ Unterricht: Contra ... 126
7.2.3 Gender Mainstreaming ... 133
7.2.4 Fazit ... 143

8. Fazit zur pädagogischen Debatte um Geschlechtergerechtigkeit in der Schule ... 144

Teil III Synthese: Geschlechtergerechtigkeit in der Schule? ... 148

9. Von Mars, Venus und schicksalhafter Begabung – Konsequenzen aus den Auslassungen der Debatte ... 148

9.1. Zusammenfassung der bisherigen Ergebnisse und weiteres Vorgehen ... 148

9.2 Von schicksalhaften Begabungen ... 152

9.3 Von Mars und Venus ... 155

9.4 Schule als autoritäres System ... 158

9.5 Fazit ... 161

10. Fazit Geschlechtergerechtigkeit in der Schule und Erweiterung der Perspektive .. 162

11. Literatur ... 168

1. Einleitung

„Eine wichtige Ursache für schulisches Knabenversagen sehen Wissenschaftler vor allem in dem kleinen Unterschied in der Hirnstruktur von Jungen und Mädchen. Vergleichsweise unterentwickelt ist beim männlichen Nachwuchs die Verbindung zwischen der linken Hirnhälfte, die fürs Rationale zuständig ist, und der rechten Hirnhälfte, verantwortlich fürs Musische, Kreative und Emotionale.
Weil nur gut lernen kann, wer gleichsam ‚powered by emotion' ist, benötigen Jungen folglich, so Pädagoge Struck, ‚mehr Anregung und Unterstützung als Mädchen.'"[1]

Nach der Veröffentlichung der ersten PISA-Daten im Jahr 2001 begann eine breite gesellschaftliche Debatte um eine (vermeintliche) schulische Benachteiligung von Jungen: Diese hatten im Lese-Schwerpunkt von PISA I deutlich schlechter abgeschnitten als die Mädchen, während diese in Mathematik und den Naturwissenschaften „nur" leicht schlechter abschnitten als die Jungen. Diskutiert wurde die schlechtere psychosoziale Situation von Jungen, ihre höhere Präsenz in leistungsschwächeren und niedrigere Präsenz in leistungsstärkeren Schultypen, ihre hohe Rate unter den SchulabbrecherInnen u.ä.[2]
Gründe wurden in biologischen Unterschieden gesucht sowie in der sogenannten „Feminisierung" von Schule: Die hohe Quote v.a. an Grundschullehrer*innen* führe zu einem Mangel männlicher Vorbilder für Jungen und der Unterricht sei vorrangig auf die Interessen von Mädchen zugeschnitten – beispielsweise würde das Interesse von Jungen für Gegenstände im Literaturunterricht vernachlässigt, in dem weitgehend über Gefühle gesprochen werde.[3]
An dieser Debatte ist vieles bedenklich, v.a. ihre Eindimensionalität, die Benachteiligungen und Vorteile wie in einem Nullsummenspiel verteilt glaubt - wenn Jungen Benachteiligungen erfahren, müssen Mädchen privilegiert sein – und mit klaren Täter-Opfer-Dichotomien hantiert – Lehrer*innen* sind Schuld am Versagen der Jungen -, anstatt beispielsweise die gesellschaftliche Arbeitsverteilung zu problematisieren, derzufolge Männer im Erziehungsbereich fast ausschließlich in den prestigeträchtigeren und besser bezahlten Positionen arbeiten.[4]

1 Bölsche 2002c, S. 3.
2 Vgl. exemplarisch die Spiegelserie von Bölsche 2002a, b und c.
3 Vgl. ebd.
4 Budde 2006, S. 493.

Des weiteren muss ob der Aufgeregtheit der Debatte nach der ersten PISA-Veröffentlichung angemerkt werden, dass Ungleichheiten nach Klasse[5] und Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem deutlich stärker ausgeprägt sind und eindeutiger verlaufen, sodass klare einseitige Benachteiligungen von Kindern und Jugendlichen aus unteren sozialen Schichten und mit Migrationshintergrund zu konstatieren sind.[6]

Dennoch ist Fakt, dass in der Schule Disparitäten auch entlang der Geschlechterlinie auftreten, wenn diese auch über Kreuz verlaufen, sodass Mädchen in einigen Bereichen Nachteile haben und Jungen in anderen Bereichen.[7]

Dies wird – ebenso wie andere Formen der Benachteiligungen im Bildungsbereich - m.E. derzeit vorrangig in Bezug auf gesellschaftliche Kosten-Nutzen-Relationen debattiert: Einerseits gibt es eine hohe Arbeitslosigkeit, von der mehrheitlich unqualifizierte Arbeitskräfte betroffen sind, andererseits einen Mangel an qualifizierten Arbeitskräften. Interventionen werden vor diesem Hintergrund selten mit Erwägungen der Gerechtigkeit gegenüber dem Individuum begründet sondern v.a. mit der Notwendigkeit, mehr Jugendliche generell und mehr Frauen/Mädchen im naturwissenschaftlich-technischen Bereich zu qualifizieren, um den Fachkräftemangel zu beheben.[8]

In meinen Augen jedoch stellt sich das Problem der geschlechterdisparaten Bildungschancen und –erfolge v.a. als ein Problem der Gerechtigkeit dar: Wenn Gerechtigkeit nicht bloß liberal als das Gelten gleicher Rechte für alle definiert wird, sondern als das Ideal gleicher real wahrnehmbarer Chancen zu persönlicher Entwicklung und gesellschaftlicher Teilhabe, stellt sich eine nach regelmäßigen Kriterien wie dem Geschlecht ungleiche Verteilung von Wissen und Bildungszertifikaten als Problem dar. Die PISA-Befunde können in diesem Sinne als Indiz gelesen werden, dass nicht allen Kindern und Jugendlichen individuell die gleichen Entwicklungschancen und Möglichkeiten zu gesellschaftlicher Teilhabe offenstehen.

Meine Einschätzung der Relevanz dieses Themas ist nicht zuletzt beeinflusst durch meine persönliche Verortung in diesem Feld. Zum einen arbeite ich seit einigen Jahren in der geschlechtsbezogenen politischen Bildung mit bildungsbenachteiligten Jugendlichen und ErzieherIn-Auszubildenden. Dort konnte ich Erfahrungen und Beobachtungen bezüglich spezifischer geschlechts- und klassenbedingter Probleme von Jugendlichen sowie den

5 Obwohl es mir im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich sein wird, einen eigenen Klassenbegriff zu bearbeiten, will ich dennoch auf den Term der Klasse verzichten, da dieser die Abhängigkeit der sozialen Schichten voneinander fasst, also dass eine Oberschicht nur durch die Ausbeutung einer Unterschicht existieren kann.

6 Vgl. exemplarisch Baumert/Schümer 2001, S. 372-379.

7 Vgl. Kapitel 3. Geschlechtergerechtigkeit in der Schule? Daten zu geschlechtsbedingten Disparitäten in der Schule.

8 Vgl. u.a. für die öffentliche Debatte Skowronowski 2007, für die Fachdiskussion Zimmer/Burba/Rost 2004, S. 221 sowie für die Politikberatung Bildungskommission der Länder Berlin und Brandenburg 2003, S. 46f. sowie 123.

Schwierigkeiten des ErzieherInberufs sammeln, die mit der geschlechterdisparaten Verteilung von (gering bezahlter) Erziehungsarbeit und traditionell weiblichem Berufswahlverhalten einhergehen. Auch der konzeptionelle Auseinandersetzungsprozess mit den KollegInnen aus der Heimvolkshochschule Alte Molkerei Frille bietet ständig neue Anregungen zu diesem Bereich. Zum anderen habe ich mich, beeinflusst durch Erfahrungen mit individualisierender Pädagogik in der Grundschule und familiäre Diskussionen, seit der Sekundarstufe I intensiv und kritisch mit schulischen Strukturen und der Wirkung unterschiedlicher Unterrichtsmethoden auf Geschlechter- und klassenbezogene Arrangements in Lerngruppen auseinander gesetzt, u.a. in Form von schulgestaltenden Aktivitäten in der SchülerInnenvertretung. Die Erfahrungen aus beiden Bereichen konnte ich nicht wissenschaftlich systematisieren. Sie fließen dennoch in meine Einschätzung bestimmter Positionen und in Form eigener thesenförmiger Ergänzungen der Theorie in diese Arbeit ein.

Neben öffentlichen Debatten stellen m.E. pädagogische Fachdiskussionen einen entscheidenden Einflussfaktor für die Entwicklung von Bildung dar, nicht zuletzt weil diese die öffentlichen Debatten informieren.[9] Daher befasse ich mich exemplarisch mit der seit der ersten Veröffentlichung der PISA-Daten 2001 in pädagogischen Fachzeitschriften geführten Debatte um Geschlecht in der Schule. Ich konzentriere mich dabei auf nicht themengebundene Fachzeitschriften, die ich für einen repräsentativen Ausschnitt der Debatte halte, da ich annehme, dass in ihnen im Gegensatz zu Buchveröffentlichungen und themengebundenen Fachzeitschriften, nur Themen und Positionen diskutiert werden, die für den pädagogischen Mainstream annehmbar sind.
In Anschluss an Foucaults Diskurstheorie, derzufolge Diskurse, die bestimmen was in einem bestimmten Kontext als wahr gilt,[10] spezifische Konfigurationen von Gesagtem und Nicht-Gesagtem darstellen, untersuche ich diese Debatte auf ihre Aussagen und ihre Auslassungen. Leitende Fragestellung dieser Arbeit ist die Frage nach Lücken in der pädagogischen Debatte und nach Konsequenzen, die diese in der Schulpolitik nach sich ziehen. Dabei sind, weiterhin mit Foucault, nicht die – ohnehin nicht eindeutig ermittelbaren - Intentionen der AutorInnen und Redaktionen entscheidend sondern die möglichen Wirkungen ihrer Äußerungen.

Um Lücken in der beschriebenen Debatte thematisieren zu können, ist zunächst eine Beschreibung des Problems erforderlich sowie eine Auseinandersetzung Faktoren, die bei

9 Vgl. hierzu Thimm 2004, die viele der im weiteren behandelten AutorInnen zitiert, sowie Cornelißen 2003, Klein 2003 und Diefenbach 2003.
10 Vgl. Kapitel 4.3.1 Diskurse, Macht und Widerstand - Foucault.

Interventionen berücksichtigt werden müssten. Dieser Fragestellung folge ich im ersten Teil der Arbeit (I), wobei ich nicht derzeitige schulische Aktivitäten daraufhin analysiere, welche Fehler hier gemacht werden oder welche nötigen Maßnahmen vernachlässigt werden.[11] Mein Fokus liegt nicht auf einer Kritik der aktuellen schulischen Arbeit und einer Abwägung der Schuldverteilung zwischen Schule, Elternhaus, Peers etc. Vielmehr setze ich mich mit dem Ergebnis all dieser Prozesse in Form der bei den Jugendlichen vorliegenden Disparitäten auseinander und frage nach Faktoren, die bei Interventionen berücksichtigt werden müssten.

Nach einer kurzen Erläuterung meines Vorgehens in Teil I (2.) führe ich in die Thematik von Geschlechtergerechtigkeit in der Schule ein, indem ich die von der Debatte rezipierten Daten aus den bekannten Schulleistungsstudien der letzten Jahre sowie einige ergänzenden Daten zu geschlechtsbedingten Disparitäten in der Schule zusammenfasse (3.). Um die Lücken der pädagogischen Fachdebatte ermitteln, ist es notwendig, einige diese Debatte kreuzende Faktoren zu beleuchten (4.). Einen Einflussfaktor stellt die Debatte um Heterogenität im deutschen Schulsystem dar, die sich in einigen Themenbereichen mit der Debatte um Interventionen gegen geschlechtsbedingte Disparitäten überschneidet (4.1). Des weiteren ist es wichtig, die diese Arbeit leitende Vorstellung von Gerechtigkeit zu explizieren (4.2), da unterschiedliche Gerechtigkeits-Konzeptionen ihrer eigenen Logik folgend zu den unterschiedlichsten Schlüssen bzgl. der Gerechtigkeit des deutschen Schulsystems kommen. Nicht zuletzt beeinflusst die Sicht auf Geschlecht und damit verbunden auf die Gewordenheit und Veränderlichkeit von Subjektivität die Perspektive auf Geschlechtergerechtigkeit in der Schule erheblich, sodass ich diesem Aspekt ein ausführliches Unterkapitel widme (4.3).

Mit der so erarbeiteten Brille untersuche ich im zweiten Teil dieser Arbeit (II) in Anlehnung an die Foucault'sche Diskursanalyse (6.) die in pädagogischen Fachzeitschriften zwischen den Jahren 2001 und 2006 geführte Debatte auf ihre spezifischen Konfigurationen von Aussagen und Auslassungen (7.) und fasse abschließend das sich hieraus ergebende Gesamtbild zusammen (8.).

Im dritten und letzten Teil (III.) resümiere ich synthetisierend die Ergebnisse der ersten beiden Teile. Unter Berücksichtigung der Ergebnisse des ersten Teils und Hinzuziehung weiteren Materials erarbeite ich bildungspolitische Konsequenzen aus den Auslassungen der Debatte (8.). Abschließend fasse ich die Ergebnisse der Arbeit zusammen, beziehe sie auf die aktuelle gesellschaftliche Situation inklusive der Veränderung der Arbeitswelt im Rahmen der letzten Jahrzehnte und frage nach Konsequenzen für die Frage nach Gerechtigkeit und nach Ansatzpunkten für Interventionen (9.).

11 Dies ist zumindest bezüglich der Nachteile der Jungen bislang nicht annähernd ausreichend erforscht.

Da ich in einigen Teilen sehr detailliert arbeite, um die Grundlagen meiner späteren Aussagen wissenschaftlich zu explizieren und dem/der LeserIn ein eigenes Urteil zu erlauben, schließen alle Unterkapitel mit einem Resümee, in dem ich das für den weiteren Verlauf der Arbeit Wichtigste noch einmal zusammenfasse. Die Leserin bzw. der Leser hat hierdurch die Wahl zwischen einer detaillierten Verfolgung meiner Argumentationslinie oder einer abkürzenden Leseweise über die Resümees. Alle größeren Kapitel werden von einem Fazit beendet, in dem ich neben einer kurzen Zusammenfassung das Erarbeitete in den Kontext der Fragestellung einbette. Hieraus ergeben sich teilweise Wiederholungen, von denen ich jedoch hoffe, dass sie die Orientierung in der recht materialreichen Arbeit und die Verfolgung meiner Argumentation erleichtern.
Aus dem mehrteiligen Aufbau dieser Arbeit folgen in einigen Bereichen Vorgriffe auf erst an späterer Stelle präsentierte Ergebnisse. Die Auseinandersetzung mit den Lücken der Debatte müsste im Idealfall dialogisch erfolgen, was beinhalten würde, das Material der Debatte und Alternativen zu diesem parallel gegeneinander zu lesen und diskutieren. Da eine diesem Vorgehen folgende Darstellung beispielsweise in nebeneinanderliegenden Spalten sich schwerlich mit den Normen wissenschaftlicher Repräsentation verträgt, sind Vor- und Rückgriffe innerhalb das aufeinander zu beziehenden Materials unvermeidlich. Sich hieraus ergebende Redundanzen bitte ich zu entschuldigen.

Teil I Geschlechterungerechtigkeit in der Schule: Daten, Faktoren und mögliche Interventionen

2. Vorgehen

Im ersten Teil der Arbeit beschäftige ich mich mit der Datenlage zu geschlechtsbedingten Disparitäten in der Schule (3.) und mit kreuzenden Faktoren (4.). Als solche verstehe ich den generellen Umgang mit Heterogenität im deutschen Schulsystem (4.1), eine Definition meines Begriffes von Gerechtigkeit (4.2) sowie eine Auseinandersetzung mit der Bedeutung, der Entstehung und Reproduktion und der inhaltlichen Dimension von Geschlechtlichkeit (4.3). Diese Faktoren untersuche ich auf ihre Relevanz für das Thema Geschlechtergerechtigkeit in der Schule und koppele sie zurück an die anfangs dargelegten Daten. In Dialog mit Daten und theoretischen Konzepten werde ich so definieren, was Geschlechtergerechtigkeit in der Schule

bedeutet und welche Faktoren bei Interventionen gegen Ungerechtigkeiten zu berücksichtigen sind.

3. Geschlechtergerechtigkeit in der Schule? Daten zu geschlechtsbedingten Disparitäten in der Schule

Zum Einstieg in das Thema führe ich hier in die Datenlage zu geschlechtsbedingten Disparitäten in der Schule ein. Diese Daten sind nötig, um die Lücken und Vereinfachungen der Debatte wahrnehmen zu können.

In den letzten Jahren sind unterschiedliche internationale Schulleistungsstudien erschienen, die sich alle neben der Relevanz eines Migrationshintergrundes und der sozialen Schicht auch mit dem Einfluss von Geschlecht auf schulische Leistungen und anderen der oben genannten Kategorien beschäftigen. Da diese einerseits statistisch repräsentativ erhoben wurden und andererseits, wenn auch in verkürzter Rezeption, die öffentliche Debatte prägen, stütze ich mich hier weitgehend auf diese Studien und lasse ergänzend in zwei Unterkapiteln weitere Erhebungen einfließen. Die folgenden Schulleistungsstudien haben einen wichtigen Beitrag zu dieser Arbeit geleistet:

- **TIMSS II und III:** Im Rahmen der Third International Mathematics and Science Study untersuchte die IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) international SchülerInnen aus drei Altersgruppen mit jeweils zwei aufeinanderfolgenden Jahrgängen in der Grundschule (TIMSS I), der Mittelstufe (TIMSS II) und in der Sekundarstufe II (TIMSS III). An TIMSS II nahmen 45 Staaten teil, an TIMSS III 24. Die Studie verbindet quantitative und qualitative Teilstudien: International vergleichende Analysen von Lehrplänen und Lehrbüchern, Schulleistungsuntersuchungen in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern, Videoaufnahmen im Mathematikunterricht in Japan, den USA und Deutschland sowie ethnographische Fallstudien in den letztgenannten drei Ländern. TIMSS-Deutschland hat sich nur mit den beiden älteren SchülerInnenjahrgängen befasst: Jugendliche der 7. und 8. Jahrgangsstufe (TIMSS II) wurden zwischen 1993 und 1995 untersucht und Jugendliche bzw. junge Erwachsene der Sekundarstufe II (TIMSS III) von 1994 bis 1997.[12]
- **IGLU:** Die Internationale Grundschulleseuntersuchung, international „Progress in International Reading Literacy Study“ (PIRLS) genannt, wurde wie TIMSS von der IEA durchgeführt. In 35 Staaten wurden 2001 insgesamt 146.490 GrundschülerInnen im Lesen getestet. In Deutschland nahmen 10.571 SchülerInnen der 4. Jahrgangsstufen teil. Des weiteren wurde die Studie in Deutschland um einen zweiten Testtag ergänzt (IGLU-E), an dem Tests in Mathematik, den Naturwissenschaften und Rechtschreibung durchgeführt wurden und ein Aufsatz zu schreiben war.[13]

12 Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin et al. 1997, S. 7-10, sowie Baumert et al. 2000, S. 5ff.
13 Bos/Lankes et al. 2004, S. 7f.

- **PISA** (Programme for International Student Assessment) ist ein Programm der OECD, in dessen Rahmen seit dem Jahr 2000 in dreijährigen Zyklen Grundkenntnisse von 15-Jährigen in Lesen, Mathematik und den Naturwissenschaften sowie in fächerübergreifenden Kenntnissen und Fähigkeiten abgefragt und international vergleichbar gemacht werden. Dieses Forschungsdesign wird in Deutschland durch PISA-E ergänzt, in deren Rahmen weitere Fragestellungen verfolgt bzw. vertieft werden und die Stichprobe erweitert wird. So können repräsentative Aussagen über die neunten Jahrgänge (unabhängig vom Alter der SchülerInnen) und Differenzen zwischen den Bundesländern getroffen werden. Sowohl in PISA als auch in PISA-E werden parallel zu den fachlichen Tests Daten zum sozialen Hintergrund der TeilnehmerInnen erhoben sowie per Fragebogen die SchulleiterInnen zu ihrer jeweiligen Schule interviewt. Diese Untersuchungen werden in 28 OECD-Mitgliedsstaaten plus Brasilien, Lettland, Liechtenstein und der Russischen Föderation durchgeführt. Jeder Durchgang hat einen anderen Schwerpunkt. 2000 lag dieser auf „Reading Literacy“ und 2003 auf „Mathematical Literacy“.[14] Zum Zeitpunkt dieser Arbeit sind noch keine Ergebnisse aus der Erhebung von 2006 veröffentlicht, sodass ausschließlich PISA I (PISA 2000) und PISA II (PISA 2003) einfließen.
- **DESI** (Deutsch Englisch Schülerleistungen International) ist eine von der deutschen Kultusministerkonferenz beauftragte Studie, die zu Beginn und am Ende des Schuljahres 2003/2004 die sprachlichen Leistungen und den Unterrichtsalltag in den Fächern Deutsch und Englisch untersucht hat. Ca. 11000 SchülerInnen der neunten Jahrgänge aller Schulformen wurden zu Beginn und am Ende des Schuljahres getestet und befragt. Zudem wurden Lehrkräfte, Schulleitungen und Eltern befragt und der Englischunterricht wurde durch Video-Aufnahmen ausgewertet.[15]

Die Studien variieren bezüglich der Lehrplanvalidität der abgefragten Leistungen. Den einen Pol bildet die PISA-Studie, in der konsequent eine Literacy-Konzeption verfolgt wird, das heißt, es werden ausschließlich alltagsbezogene Grundkenntnisse in den jeweiligen Fachbereichen abgefragt ohne auf curriculare Gegebenheiten zu achten. TIMSS und IGLU bewegen fragen sowohl Kenntnisse aus den jeweiligen Lehrplänen ab als auch alltagsbezogenes Grundwissen.

Neben den genannten Studien fand der 2002 erschienene Artikel „Bringing Boys Back In“ der SoziologInnen Heike Diefenbach und Michael Klein[16] zumindest in der Fachdiskussion große Beachtung. Die AutorInnen tragen in dieser Veröffentlichung quantitativ Daten zur unterschiedlichen Verteilung der Sekundarschulabschlüsse von Jungen und Mädchen zusammen. Obgleich ich den einseitig Jungen zu Opfern deklarierenden Impetus des Artikels bei der Interpretation der Daten problematisch finde,[17] bieten die Daten einige Anhaltspunkte zur Benachteiligung von Jungen in der Bildungsbeteiligung und Schullaufbahn. Viele der in

14 Vgl. Baumert/Stanat/Demmrich 2001, S. 15-17.
15 Klieme 2006, S. 1.
16 Diefenbach/Klein 2002.
17 Vgl. Kapitel 7.1.1 Schule und LehrerInnen als Problem.

dieser Arbeit referierten Veröffentlichungen, u.a. auch PISA II beziehen sich an der einen oder anderen Stelle auf Daten aus diesem Artikel.
Obwohl sie im Bekanntheitsgrad von den anderen verwendeten Erhebungen abweicht, lasse ich Ergebnisse einer Expertise des Sozialwissenschaftlers und Jungenforschers Michael Cremers[18] in Bezug auf den geschlechterdifferenten Zugang zu Arbeitsplätzen einfließen, da die breit rezipierten Studien hier m.E. zu wenige Informationen bieten.

Gerechtigkeit in der Schule ist ein komplexes Thema. Neben der Dimension individueller Gerechtigkeit, die sympathiebestimmte Notengebung und ähnliche Felder umfasst, ist hier entscheidend, ob Unterschiede bloß individuell auftreten oder durch ungleiche Verteilungen über verschiedene Statusgruppen auf strukturelle Gleich- bzw. Ungleichbehandlung schließen lassen. Hier spielen unterschiedliche Faktoren eine Rolle, die ich im folgenden Kapitel auf geschlechterdisparate Verteilungen untersuche:

- **Kompetenzerwerb:** Erwerben Jungen und Mädchen bei gleichen kognitiven Ausgangsvoraussetzungen im Durchschnitt gleich viele Kompetenzen? (2.1)
- **Selbstkonzept und Interesse:** Entwickeln Schüler und Schülerinnen bei gleichen fachlichen Kompetenzen im Durchschnitt ein ähnliches Selbstvertrauen in ihre Fähigkeiten? Und in diesem Falle damit zusammenhängend: Unterscheiden sich ihre **Lernstrategien** und welche Konsequenzen haben diese Unterschiede? (2.2)
- **Bildungsbeteiligung:** Besuchen SchülerInnen unterschiedlichen Geschlechts bei gleichen kognitiven oder zumindest bei gleichen fachlichen Ausgangsvoraussetzungen die selben Schultypen und erwerben gleichwertige Zertifikate? (2.3)
- **Berufliche Chancen:** Übersetzen junge Frauen und Männer die erworbenen Bildungszertifikate und Kompetenzen in an finanzieller Entlohnung und gesellschaftlichem Prestige gleichwertige Berufe? (2.4)

Daran anschließend arbeite ich aus den ermittelten Ungleichheiten Faktoren heraus, die in der Diskussion um Geschlechtergerechtigkeit in der Schule beachtet werden sollten, um wirksame Interventionsmöglichkeiten zu entwickeln (2.5).

18 Cremers 2006.

3.1 Kompetenzerwerb

3.1.1 Sprachliche Kompetenzen

Laut **IGLU-Studie** erzielen Mädchen im 4. Schuljahr in Deutschland im Leseverständnis bessere Werte als Jungen. Die Differenz zwischen Jungen und Mädchen liegt in dieser Altersgruppe in Deutschland allerdings sowohl unter dem internationalen Gesamt-Durchschnitt als auch unter dem EU-Durchschnitt, wobei die Gesamtleistungen der deutschen Testgruppe über dem EU-Mittelwert liegen. Der Vorsprung der Mädchen kommt hier vorrangig durch bessere Ergebnisse beim Lesen literarischer Texte zustande.[19] Im insgesamt leistungsstärksten Bundesland Baden-Württemberg ist dieser Vorsprung der Mädchen am geringsten ausgeprägt, was allerdings verbunden ist mit stärkeren Nachteilen der Mädchen in Mathematik und den Naturwissenschaften verbunden.[20]
In der nur in einigen Bundesländern getesteten Rechtschreibung sind signifikante Vorteile der Mädchen festzustellen. So befinden sich auf der untersten Kompetenzstufe in allen Ländern etwas mehr Jungen als Mädchen, die oberste Kompetenzstufe IV wird dahingegen von fast doppelt so vielen Mädchen wie Jungen erreicht, wobei dies regional sehr differiert.[21]
Im Verhältnis zu PISA ist bei den Ergebnissen von IGLU auffällig, dass bei einem in beiden Studien engen Zusammenhang von Lesemotivation, dem Selbstkonzept im Lesen und den Leseleistungen,[22] die Leselust der SchülerInnen des vierten Jahrgangs deutlich besser ausfällt als bei den 15-Jährigen und auch nicht unter dem internationalen Durchschnitt liegt.[23] Leider gibt es hierzu in dem mir vorliegenden Band keine getrennte Untersuchung nach Geschlecht, wobei Stanat und Kunter in PISA I auf Studien verweisen, denen zufolge es im Grundschulalter noch keine bedeutsamen Unterschiede im Lese-Interesse von Jungen und Mädchen gebe.[24]

In **PISA I und II** weisen Mädchen international und in Deutschland einen deutlichen Vorsprung im Lesen auf.[25] Laut **PISA II** finden sich im unteren Kompetenzbereich deutlich mehr Jungen als Mädchen (28% der Jungen im Verhältnis zu 16,3% der Mädchen), während

19 Bos/Valtin et al. 2004, S. 71.
20 Ebd., S. 70ff.
21 Ebd., S. 152. Beispielsweise erreichen in Bremen ausschließlich Mädchen die oberste Kompetenzstufe, während das Verhältnis zwischen Mädchen und Jungen in Hessen ausgeglichen ist.
22 Ebd., S. 80ff.
23 Ebd., S. 88.
24 Stanat/Kunter 2001, S. 267, unter Verweis auf van Krayenoord, C. E./Schneider, W. (1999): Reading achievement, metacognition, reading self-concept and interest: A study of German students in grades 3 and 4, in: European Journal of Psychology and Education, 14, S. 305-324.
25 Stanat/Kunter 2001, S. 251 sowie Schaffner et al. 2004, S. 108.

im oberen Kompetenzbereich zahlenmäßig die Mädchen dominieren (38,6% der Mädchen gegenüber 24,6% der Jungen).[26]

Die Ergebnisse des Leseschwerpunkts in **PISA I** legen nahe, die bearbeiteten Aufgabe einzuteilen in den Umgang mit kontinuierlichen und nicht-kontinuierlichen Texten. Bei nicht-kontinuierlichen Texten fällt die Überlegenheit der Mädchen international deutlich geringer aus als bei der Bearbeitung kontinuierlicher Texte. Jungen fiel es deutlich schwerer als Mädchen, Texte und ihre Merkmale kritisch zu reflektieren und zu bewerten.[27] Des weiteren zeigt sich ein signifikanter Vorsprung der Mädchen bezüglich der Lesegeschwindigkeit, die wiederum einen statistisch relevanten Beitrag zur Vorhersage von Lesekompetenz leistet.[28]

In der DESI-Untersuchung der 7. und 8. Jahrgangsstufen bestätigt sich die sprachliche Überlegenheit der Mädchen auch im curricular angebundenen Test sowohl für Deutsch als auch für Englisch. Neben der Lesekompetenz wurden in Deutsch auch Wortschatz, Sprachbewusstheit, Argumentation, Rechtschreibung und Textproduktion erfasst. In allen Bereichen zeigen Mädchen bessere Ergebnisse als Jungen, wobei diese bei der aktiven Textproduktion sowie der dazu gehörigen Argumentation und Rechtschreibung deutlich höher liegen als beispielsweise im Lesen oder in der Sprachbewusstheit. Am geringsten fallen die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen im Wortschatz aus. Insgesamt ergeben sich durch die Integration von Textproduktion in das Testdesign also noch größere Differenzen zwischen Jungen und Mädchen als schon bei PISA.[29]
Auch im schriftlichen Englisch-Test von DESI weisen Mädchen einen Leistungsvorsprung vor Jungen auf, wobei dieser etwas geringer ausfällt als in Deutsch. Am ausgeprägtesten ist ihr Vorsprung auch hier im Schreiben und der Textrekonstruktion, gefolgt vom Leseverstehen und der Sprachbewusstheit. Am geringsten ist der Unterschied im Hörverstehen. Neue Erkenntnisse brachte die computergesteuerte Erhebung zum Sprechen: Hier haben Mädchen nur in puncto Wortschatz einen Leistungsvorsprung, während die Jungen ihnen in Aussprache und Sprechflüssigkeit überlegen sind.[30]
Insgesamt zeigt sich, dass die Mädchen in Englisch und Deutsch während des neunten Schuljahres deutlich höhere Leistungszuwächse verzeichnen als die Jungen. Einzige

26 Zimmer/Burba/Rost 2004, S. 217f.
27 Vgl. Stanat/Kunter 2001, S. 254-256. Hierbei allerdings sollte beachtet werden, dass die vorliegenden Daten nur als erste Ansatzpunkte ausreichen, da laut den Autorinnen in der Studie die Aufteilung in die unterschiedlichen Textsorten nicht differenziert genug erfolgt ist.
28 Ebd., S. 256.
29 Klieme 2006, S. 4 sowie ausführlicher DESI-Konsortium o.J., S. 20.
30 Klieme 2006, S. 4 sowie ausführlicher DESI-Konsortium o.J., S. 21.

Ausnahme bildet das Hörverstehen in Englisch, wo sich keine statistischen Unterschiede zwischen den Leistungszuwächsen von Mädchen und Jungen feststellen lassen.[31]

Resümee

Die verschiedenen Studien lassen sich dahingehend zusammenfassen, dass Mädchen über alle untersuchten Altersstufen hinweg im gesamten sprachlichen Bereich in Deutsch und Englisch Vorteile gegenüber Jungen haben. Diese sind in der Mittelstufe deutlich ausgeprägter als in der Grundschule, liegen thematisch vor allem beim Lesen literarischer bzw. kontinuierlicher Texte und sind am ausgeprägtesten bei der Textproduktion. Jungen haben geringere Nachteile im Lesen von nicht-kontinuierlichen Texten und Informationstexten; im Wortschatz und im Hörverständnis in Englisch sind kaum Unterschiede festzustellen.
Auffällig ist zum einen, dass diese Differenzen in der Grundschule kaum festzustellen sind, sich also erst während der Sekundarstufe I zu entwickeln scheinen. Zum anderen ist die Größe der Differenzen regional unterschiedlich – vor allem Ländern, in denen Jungen besonders große Vorteile in Mathematik und den Naturwissenschaften aufweisen, scheint es zu gelingen, die geschlechtsbedingten Unterschiede im Lesen zu begrenzen.

3.1.2 Mathematische Kompetenzen

Laut **IGLU-E** weisen im vierten Schuljahr Mädchen bereits schlechtere Mathematik-Ergebnisse auf als Jungen. In der Risikogruppe[32] sind Mädchen überrepräsentiert, 2,2 % der Mädchen sind auf Kompetenzstufe (KS) I zu finden und 20,2% auf KS II im Vergleich zu 1,5% der Jungen auf KS I und 13,4% auf KS II, es sind also 22,4% aller Grundschülerinnen der Risikogruppe zuzurechnen und 14,9% aller Grundschüler. Im mittleren Leistungsbereich der KS III ist das Verhältnis dahingegen ausgewogen und im oberen Bereich kehrt es sich dahingehend um, dass 31,7% der Mädchen KS IV und 5,5% KS V erreichen, während sich 38,3% der Jungen auf KS IV und 7,5% auf KS V befinden. Demzufolge sind 45,8 % der Jungen den mathematisch leistungsstarken Kindern zuzurechnen und nur 37,2% der Mädchen.[33] Interessant ist hierbei, dass die Verhältnisse zwischen den Ergebnissen der Jungen und Mädchen zwischen den Bundesländern variieren. Insbesondere fällt auf, dass

31 DESI-Konsortium o.J., S. 21.
32 Als Risikogruppe werden hier SchülerInnen der Kompetenzstufen I und II (von fünf) bezeichnet, deren mathematisches Wissen und Können in der vierten Klasse kaum über die Lernziele des zweiten Schuljahres hinausreichen und bei denen demzufolge ernsthafte Probleme im Mathematik-Unterricht der weiterführenden Schulen zu erwarten sind. Bos et al. 2004, S. 133.
33 Walther et al. 2004, S. 132ff.

Baden-Württemberg mit dem besten Gesamtergebnis die größte Differenz zwischen Jungen und Mädchen unter den leistungsstarken SchülerInnen aufweist.[34]

Bei den 15-jährigen in **PISA 2000** sind die Ergebnisse in mathematischem Grundwissen durchmischt. Der deutsche Wert der Geschlechterdifferenz zugunsten von Jungen liegt leicht über dem OECD-Durchschnitt. Im internationalen Mittel zeigt sich zwar ein Leistungsvorsprung von Jungen, allerdings beträgt dieser nur ein Drittel des internationalen Vorsprungs von Mädchen im Lesen. Außerdem ist dieser Geschlechterunterschied nur in etwas weniger als der Hälfte der Mitgliedsstaaten statistisch signifikant, darunter in Deutschland.[35]

In einzelne Faktoren differenziert, zeigt sich, dass Mädchen in Deutschland ihre mathematischen Stärken v. a. bei technischen Aufgaben und bei Aufgaben mit innermathematischem Kontext haben, während die Stärken der Jungen beim rechnerischen Modellieren liegen sowie bei der Mathematisierung von Situationen, wenn mehrere Lösungsansätze denkbar sind. Da die letzten beiden Kompetenzen in PISA 2000 besonders betont wurden, dürfte in dieser Schwerpunktsetzung der Vorsprung der Jungen begründet sein.[36]

Laut Blum et al. ergeben sich in **PISA II** bezüglich der geschlechtsbedingten Differenzen in den mathematischen Leistungen für Deutschland und die anderen Teilnehmerstaaten „keine wesentlichen Unterschiede".[37] Auch hier weisen Jungen weiterhin im Mittelwert einen leichten Kompetenzvorsprung vor Mädchen auf. Auf die einzelnen Kompetenzstufen verteilt ergibt sich ein differenzierteres Bild: Insgesamt werden annähernd gleich viele Mädchen wie Jungen den unteren Kompetenzstufen zugerechnet (je 21,4 % der Mädchen und der Jungen), während sich in den oberen Kompetenzstufen nennenswert mehr Jungen als Mädchen finden (18,3 % der Jungen zu 14,2 % der Mädchen).[38]

In der Sekundarstufe II zeigt sich laut **TIMSS III** ein differenziertes Bild der Verteilung mathematischer Kompetenzen auf junge Frauen und Männer: Im Bereich der voruniversitären Mathematik, also des Stoffes der Oberstufen-Lehrpläne, treten die geringsten Differenzen auf,

34 Vgl. ebd.
35 Stanat/Kunter 2001, S. 253.
36 Ebd., S. 257.
37 Blum et al. 2004, S. 82.
38 Zimmer/Burba/Rost 2004, S. 217f.

v. a. innerhalb der Mathematik-Grundkurse der gymnasialen Oberstufe, so Baumert et al. seien diese Differenzen „durchgängig trivial".[39]
Dahingegen treten im Bereich der mathematischen Grundbildung deutlich größere Geschlechterdifferenzen auf. Hier besteht ein geringer Zusammenhang zwischen den Aufgaben und den Oberstufenlehrplänen. Die Aufgaben sind vielmehr so angelegt, dass Wissen aus der Sekundarstufe I angewandt werden soll, um alltagsnahe Problemstellungen zu lösen. Baumert et al. verweisen hier auf das Phänomen des „trägen Wissens": Personen verfügen eigentlich über das zur Lösung des Problems notwendige Wissen, erkennen aber nicht, dass es in diesem konkreten Fall hilfreich wäre. Die AutorInnen stellen die These auf, dass dieses Phänomen bei jungen Frauen in der Mathematik stärker ausgeprägt sein könnte als bei jungen Männern und so die schlechteren Ergebnisse der Ersteren in den Aufgaben zur mathematischen Grundbildung erklären könne.[40]

Interessant ist im Zusammenhang mit den Ergebnissen für mathematische Grundbildung, dass nach der Erhebung in **PISA 2003** zur Problemlösekompetenz von einer Gleichverteilung dieser Fähigkeit auf die Geschlechter auszugehen ist.[41] Laut Zimmer, Burba und Rost stellen Mathematik und Problemlösen ähnliche kognitive Anforderungen, sodass die Kompetenzen im Problemlösen als Maß für die mathematischen Potenziale der Jugendlichen dienen können. Hieraus leiten sie die Schlussfolgerung ab, dass die schlechteren Ergebnisse der Mädchen in Mathematik mit der Einkleidung der Aufgaben (mathematische Symbolik) zusammenhängen und darauf verweisen, dass in Deutschland das kognitive Potenzial der Mädchen in Mathematik in Teilen nicht genutzt wird.[42]

Resümee

Die verschiedenen Studien lassen sich dahingehend zusammenfassen, dass Jungen bzw. junge Männer aller Altersstufen in ihren mathematischen Kompetenzen Leistungsvorsprünge gegenüber Mädchen und jungen Frauen aufweisen. In der Grundschule sind diese Differenzen auf allen Kompetenzstufen zu finden, während in der Mittelstufe kaum Kompetenzunterschiede bezüglich der unteren Kompetenzstufen auftreten. Hier beziehen sich die Vorteile von Jungen vor allem auf die oberen Kompetenzstufen, auf denen sich quantitativ

39 Baumert et al. 2000, S. 84.
40 Ebd., S. 85.
41 Leutner et al. 2004, S. 159f., sowie S. 165.
42 Zimmer/Burba/Rost 2004, S. 214f. Dieses Muster, dass die mathematischen Kompetenzen hinter den nach der Problemlösekompetenz zu vermutenden Potenzialen zurückbleibt, lässt sich neben Deutschland in 10 weiteren OECD-Staaten feststellen und betrifft ausschließlich Schüler*innen.*

mehr Jungen finden und diese zudem qualitativ bessere Leistungen erzielen als die Mädchen derselben Kompetenzstufen. Besonders große Nachteile haben Mädchen und junge Frauen bei Aufgaben, die eine Anwendung mathematischen Wissens bzw. mathematischer Konzepte auf Alltagssituationen erfordern. Bei technischen und lehrplanvaliden Aufgaben aus dem innermathematischen Kontext liegen die besonderen Stärken der Mädchen und jungen Frauen.

Im Gegensatz zu den IGLU-Ergebnissen zum Lesen fällt hier auf, dass mathematische Disparitäten zwischen Jungen und Mädchen bereits zu Ende der Grundschulzeit deutlich ausgeprägt sind. Zumindest auf einige Teilkompetenzen bezogen verringern sich diese im Laufe der Schulzeit leicht.

Dennoch gibt es zwei Hinweise darauf, dass diese Differenzen zwischen Jungen und Mädchen nicht angeboren sondern vom Schulsystem bzw. strukturellen Gegebenheiten beeinflussbar sind: Zum einen sind die Vorteile der Jungen in Mathematik zumindest in der Grundschule und bei den 15-jährigen deutlich geringer ausgeprägt als in Deutsch und variieren sehr viel stärker zwischen den OECD-Staaten und zwischen den Bundesländern. Zum anderen gibt es keine Geschlechterdifferenzen in der Problemlösekompetenz, die als Maß des mathematisch-kognitiven Potenzials dienen kann.

3.1.3 Naturwissenschaftliche Kompetenzen

Für die ViertklässlerInnen weist **IGLU-E** deutliche Leistungsunterschiede zwischen Mädchen und Jungen in den Naturwissenschaften auf. Auch hier sind Mädchen auf den beiden untersten Kompetenzstufen mit 5,3 % (KS I) und 14,3% (KS II), insgesamt also 19,6% gegenüber Jungen mit 2,4% (KS I) und 11,4% (KS II) also insgesamt 13,8% deutlich überrepräsentiert. Im mittleren Kompetenzbereich liegt der Unterschied zwischen Mädchen und Jungen unter einem Prozent und in den beiden obersten Kompetenzstufen sind die Jungen dann mit 36,5 % (KS IV) und 9,7 % (KS V), zusammengenommen 46,2 % deutlich stärker vertreten als die Mädchen mit 30,9 % (KS IV) und 6,6 % (KS V), insgesamt 37,5 %. Wie in Mathematik ist auch hier im insgesamt leistungsstärksten Bundesland Baden-Württemberg der Leistungsvorsprung der Jungen unter den leistungsstarken Kindern besonders ausgeprägt.[43]

43 Prenzel et al. 2004, S. 108f.

In der internationalen **PISA**-Erhebung aus dem Jahr **2000** zeigt sich in Deutschland kein statistisch signifikanter Unterschied in den naturwissenschaftlichen Leistungen von Mädchen und Jungen.[44] Dies mag daran liegen, dass der internationale Test einen Schwerpunkt auf „Life Science", also einen dem deutschen Fach Biologie ähnlichen Fokus, gelegt hatte.[45]
Im stärker curricular angebundenen nationalen Test hingegen erzielten Jungen signifikant höhere Werte als Mädchen. Zwar zeigten Mädchen leicht bessere Leistungen in Biologie, dieser Vorteil erreichte aber keine Signifikanz. Dahingegen waren die Vorsprünge der Jungen im Bereich Physik besonders ausgeprägt und auch im Bereich Chemie statistisch relevant.[46]
In der **PISA**-Studie von **2003** machen Jungen in Deutschland zwar einen leicht höheren Anteil in der Risikogruppe aus: 48,5% der bezüglich ihrer naturwissenschaftlichen Kompetenzen als RisikoschülerInnen eingestuften Jugendlichen sind Mädchen und 51,5% Jungen.[47] Insgesamt hat sich allerdings von PISA 2000 zu PISA 2003 der Geschlechterunterschied in den Naturwissenschaften leicht zu Gunsten der Jungen erhöht. Innerhalb dieser drei Jahre hat im deutschen Mittelwert eine Leistungssteigerung stattgefunden, von der Jungen mit einer Steigerung von 17,5 Punkten mehr profitiert haben als Mädchen mit einer Steigerung um 13,3 Punkte. Die Leistungsstreuung ist in der jüngeren Studie leicht erhöht. Weiterhin treten im unteren und mittleren Leistungsbereich keine Geschlechtsunterschiede auf, dafür sind die Differenzen zu Gunsten von Jungen im oberen Leistungsbereich um so höher.[48]

Die in **PISA I** vorgenommene Differenzierung des nationalen Ergänzungstests in 5 kognitive Anforderungen naturwissenschaftlichen Denkens zeigt, dass Jungen dann besonders viel besser liegen, wenn die Lösung der Aufgabe erfordert, Faktenwissen aus dem Gedächtnis abzurufen und anzuwenden oder ein mentales Modell heranzuziehen. Dieser Vorsprung reduziert sich bei der Interpretation von Graphiken und Diagrammen, beim Ziehen von Schlussfolgerungen aus gegebenen Informationen und beim Verbalisieren naturwissenschaftlicher Schlussfolgerungen.[49]
Dies wird durch die Ergebnisse aus **PISA-E 2003** bestätigt. Im nationalen Ergänzungstest 2003 wurden die naturwissenschaftlichen Testaufgaben so designt, dass sich die

44 Ebd.
45 Ebd., S. 256.
46 Ebd., S. 256f.
47 Rost et al. 2004, S. 134.
48 Ebd., S. 139.
49 Stanat/Kunter 2001, S. 257 Zu Unterschieden der Ergebnisse von PISA und TIMSS vgl. ebd., S. 253f. In der TIMSS-Studie waren die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen in Mathematik geringer, in den Naturwissenschaften dagegen ausgeprägter. Im Vergleich der in den beiden Tests in unterschiedlichem Maße abgefragten Kompetenzen bestätigen sich die angesprochenen Analysen der AutorInnen des deutschen PISA-Konsortiums.

verschiedenen kognitiven Anforderungen in den Naturwissenschaften[50] gleichmäßig auf die drei Fächer verteilten, sodass beispielsweise keine engen Zusammenhänge zwischen „Sachverhalte verbalisieren“ und guten Testleistungen in Biologie bzw. „numerischen Operationen“ und Ergebnissen in Physik mehr bestehen. Ergebnis dieser Anlage der Studie ist ein äußerst geringer Leistungsunterschied zugunsten der Jungen. Rost et al. stellen dies als eine Bekräftigung der Hypothese dar, dass die häufig festgestellten geschlechtsbedingten Leistungsunterschiede zwischen den naturwissenschaftlichen Fächern nicht durch die Inhalte des jeweiligen Fachs begründet seien sondern durch die im Unterricht des betreffenden Fachs vorrangig verwendeten kognitiven Prozesse.[51]

Die in PISA I festgestellte Verteilung der naturwissenschaftlichen kognitiven Teilkompetenzen auf die Geschlechter bestätigt sich hingegen auch in **PISA II**: So wiesen die Mädchen in den beiden Kategorien „Bewerten“ und „Sachverhalte verbalisieren“ höhere Werte auf, während die Jungen bessere Ergebnisse im numerischen und graphischen Repräsentationsmodus sowie im konvergenten Denken erzielten. Besonders ausgeprägt ist die Geschlechterdifferenz zu Gunsten der Jungen im Umgang mit mentalen Modellen. Diese Befunde lassen sich zu einem Vorteil der Mädchen bei verbalen und der Junge bei numerisch/graphisch/abstrakten Repräsentationsmodi zusammenfassen.[52] Diese Verteilung der Fähigkeiten ist über die unterschiedlichen Leistungsniveaus hinweg konstant.[53]

In Übereinstimmung mit den Ergebnissen aus PISA I zeigen sich laut **TIMSS III** auch in der Oberstufe in Physik durchgängig starke Leistungsnachteile der jungen Frauen. Zwar schwanken die Geschlechterdifferenzen je nach Sachgebiet erheblich, bleiben aber in allen Sachgebieten stark zugunsten der jungen Männer ausgeprägt. Diese Unterschiede finden sich gleichermaßen in Leistungs- wie auch in Grundkursen.[54]

Resümee

In der Zusammenschau der Studien ergibt sich ein ambivalentes Bild der Geschlechterverteilung der naturwissenschaftlichen Kompetenzen. In der internationalen PISA-Studie aus dem Jahr 2000 mit einem Schwerpunkt auf Life Science und im nationalen

50 Als solche wurden in PISA II definiert: Bewerten, Divergentes Denken, Umgang mit Graphen, Konvergentes Denken, Umgang mit mentalen Modellen, Sachverhalte verbalisieren und Umgang mit Zahlen. Vgl. Rost et al. 2004, S. 122-126.
51 Ebd., S. 141.
52 Ebd,
53 Ebd., S. 142.
54 Baumert et al. 2000, S. 85.

Testdesign aus PISA 2003, in dem auf eine gleiche Verteilung der kognitiven Kompetenzen auf die Aufgaben geachtet wurde, lassen sich keine nennenswerten Unterschiede in den Gesamtergebnissen von Jungen und Mädchen finden. Im nationalen PISA-Ergänzungstest von 2000 hingegen erreichten Jungen in Physik und Chemie signifikant bessere Ergebnisse als Mädchen, ebenso wie im übergreifenden Naturwissenschafts-Test in der internationalen Erhebung von PISA 2003 und in IGLU, sowie in Physik bei TIMSS III. In PISA 2003 kommen diese Vorteile durch den höheren Leistungszuwachs der Jungen in den oberen Kompetenzstufen zwischen PISA I und II zustande; in den unteren Kompetenzstufen gibt es keine Geschlechterdifferenzen. Die beiden nationalen PISA-Ergänzungstests von 2000 und 2003 machen deutlich, dass Jungen in den Naturwissenschaften vor allem Vorteile im Abrufen von Faktenwissen, im mentalen Modellieren sowie in numerischen, graphischen oder abstrakten Repräsentationsmodi haben, während Mädchen ihnen im Interpretieren von Graphiken und Diagrammen, im Bewerten und im Verbalisieren von Sachverhalten teilweise gewachsen und häufig auch überlegen sind.
Wie auch bei den mathematischen Kompetenzen fällt im übrigen auf, dass Disparitäten im naturwissenschaftlichen Bereich bereits in der vierten Klasse deutlich ausgeprägt sind und sich im Verlaufe der Schulzeit eher vermindern.

3.1.4 Fazit

In Mathematik und den Naturwissenschaften sind Leistungsnachteile für Mädchen vor allem bei Aktivitäten zu beobachten, die sich auf Modellierungen beziehen. Dies, so die PISA-I-Autorinnen Stanat/Kunter, dürfte zum Teil in der häufig in der Literatur beschriebenen relativen Schwäche von Mädchen im räumlichen Vorstellungsvermögen gründen.[55] In anderen Bereichen sind Mädchen leistungsmäßig gleich stark oder den Jungen sogar teilweise überlegen.
Ebenso sind die Nachteile von Jungen im sprachlichen Bereich vor allem auf den Umgang mit kontinuierlichen und noch ausgeprägter mit literarischen Texten bezogen und steigen bei der aktiven Textproduktion. Auch hier treten in anderen Bereichen geringe bis keine Geschlechterunterschiede auf oder diese kehren sich sogar um.
Mit anderen Worten rühren die teilweise erheblichen Nachteile von Kindern und Jugendlichen des einen oder des anderen Geschlechts vorrangig aus bestimmten

55 Stanat/Kunter 2001, S. 267.

Teilkompetenzen und nicht aus großen Disparitäten über die Gesamtbreite der jeweiligen Fächer hinweg.

Die Varianz auf internationaler Ebene und zwischen den Bundesländern deutet darauf hin, dass es einfacher ist, gleiche Voraussetzungen für Jungen und Mädchen im naturwissenschaftlich-mathematischen Bereich zu schaffen als im Bereich der sprachlichen Kompetenz. Dies mag unter anderem darin gründen, dass sprachliche Kompetenz stärker von schulexternen Variablen bestimmt ist als mathematisch-naturwissenschaftliche Fähigkeiten. Dafür spricht auch die Tatsache, dass die sprachlichen Vorteile von Mädchen deutlich ausgeprägter sind, als die mathematischen Vorteile der Jungen.

Auffällig ist in diesem Kontext, dass in der Grundschule in Baden-Württemberg zwar Jungen die geringsten Nachteile im Lesen aufweisen, dafür gerade dort Mädchen in den Naturwissenschaften und der Mathematik besonders große Nachteile haben. Auf diesen Zusammenhang erklärende Faktoren können die hier referierten Querschnittstudien leider keine Hinweise geben.

Im Übrigen sollte es aufmerksam machen, dass mathematische und naturwissenschaftliche geschlechtsbedingte Differenzen bereits in der Grundschule ausgeprägt sind und sich im Laufe der Schulzeit eher verringern, während bei ViertklässlerInnen noch kaum Disparitäten in der Lesefertigkeit zu beobachten sind, die offenbar erst während der Sekundarstufe I signifikant werden. Dies deutet auf unterschiedliche Entstehungsbedingungen der Leistungsunterschiede in den verschiedenen Bereichen hin.

3.2 Selbstkonzept, Interesse und Lernstrategien

3.2.1 Selbstkonzept und Interesse: Lesen

In fast allen PISA-Staaten berichten Jungen von einem im Vergleich zu Mädchen geringeren Interesse und einem niedrigeren Selbstkonzept im verbalen Bereich.[56] Dies trifft zumindest in Deutschland auch dann noch zu, wenn nur SchülerInnen des gleichen Niveaus verglichen werden.[57] Hier gehen Stanat und Kunter in **PISA I** davon aus, dass geschlechtsbezogene Unterschiede der Leistungen durch bereichsspezifische Motivationen vermittelt werden.[58] Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass laut den PISA-AutorInnen ältere Studien darauf hinweisen, dass im Grundschulalter noch keine Geschlechterdifferenzen bezüglich der

56 Stanat/Kunter 2001, S. 263.
57 Stanat/Kunter 2003, S. 238.
58 Stanat/Kunter 2001, S. 264.

Lese-Motivationen vorzuliegen scheinen.[59] Unabhängig von der Frage nach Ursache und Wirkung weist die internationale PISA-Studie auf einen deutlichen Zusammenhang von Motivation und Kompetenz beim Lesen hin: Bei vergleichbarer Freude am Lesen sind keine signifikanten Leistungsunterschiede zwischen Jungen und Mädchen mehr festzustellen.[60]
Diese Ergebnisse korrelieren mit der Tatsache, dass nach den Ergebnissen von PISA I in der Mehrheit der PISA-Staaten die Einstellung von Jungen zum Lesen deutlich negativer ausfällt als die von Mädchen. Im internationalen Durchschnitt gaben etwa 46% der Jungen an, dass sie nur lesen, wenn sie müssen, während dies „nur“ auf 26% der Mädchen zutrifft. In Deutschland gilt für die Mädchen derselbe Wert, während er für Jungen mit 52% sogar deutlich höher liegt.[61] Während international 45%, in Deutschland 41%, der Mädchen berichten, Lesen sei ihr liebstes Hobby, liegt dieser Wert für Jungen international bei 25% und in Deutschland sogar nur bei 17%. Diese Werte weisen also zum einen darauf hin, dass im internationalen Durchschnitt Jungen insgesamt weniger Freude am Lesen haben als Mädchen, dass aber bei beiden Geschlechtern der Wert in Deutschland noch deutlich unter dem internationalen Durchschnitt liegt.
Auch bezüglich der mit Lesen verbrachten Freizeit zeigt sich dasselbe Bild: Hier liegen Jungen mit international 40%, in Deutschland 54%, die angeben, dass sie nie zum Vergnügen lesen, deutlich schlechter als Mädchen mit international 23% und in Deutschland 29%.[62] Stanat und Kunter bringen dies auf den Punkt: „Demnach sind Jungen weniger geneigt die Möglichkeiten zu nutzen, die Literatur eröffnet, in fiktive Umwelten einzutreten und sich mit diesen auseinander zu setzen, und es bleiben ihnen damit vielfältige Erfahrungen vorenthalten.“[63] Ihre relative Schwäche bezüglich kritischer Reflexionen und Bewertungen von Texten scheine, so die Autorinnen weiter, darauf hinzuweisen, dass es ihnen schwer falle, das Gelesene mit eigenen Erfahrungen, Wissensbeständen und Ideen in Beziehung zu setzen.[64]

Resümee

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Jungen insgesamt deutlich weniger Interesse am Lesen bekunden und in ihrer Freizeit signifikant seltener lesen als Mädchen. Hierbei ist ein starker Zusammenhang zwischen ihren schlechteren Leseleistungen und ihrer fehlenden

59 Ebd., S. 266f.
60 Ebd., S. 265.
61 Ebd., S. 262.
62 Ebd., S. 262f.
63 Ebd., S. 266.
64 Ebd.

Motivation festzustellen: Bei gleicher Lese-Motivation treten keine Differenzen im Leistungsniveau zwischen Mädchen und Jungen auf. Dies stimmt auch mit der Tatsache überein, dass im Grundschulalter weder motivationale noch leistungsmäßige Unterschiede feststellbar sind. Diese Leseförderung müsste mithin an der sich während der Sekundarstufe I verflüchtigenden Lesemotivation von Jungen ansetzen.

3.2.2 Selbstkonzept und Interesse: Mathematik

Ähnlich der Lesekompetenzen für Jungen ergab **PISA I** für die mathematische Grundbildung, dass die schlechteren Leistungen der Mädchen mit einem deutlich negativeren mathematischen Selbstkonzept und weniger bekundetem Interesse an Mathematik einhergehen.[65] Des weiteren schätzen Mädchen bei gleichen Leistungen ihre Fähigkeiten in Mathematik schlechter ein als Jungen und berichten von weniger Interesse an der Mathematik,[66] wobei die Einschätzung der Selbstwirksamkeit[67] je nach kognitiver Anforderung der Aufgaben parallel zur realen Verteilung der kognitiven Fähigkeiten verläuft. Geschlechterunterschiede im Selbstkonzept finden sich hier vor allem bezüglich der für Mathematical Literacy entscheidenden Aufgabenbereiche, die eine Mathematisierung von Alltagssituationen erfordern. Bei „Kalkülaufgaben“, für die erlernte Rechenwege angewendet werden können, ist das durchschnittliche Selbstvertrauen der beiden Geschlechtergruppen ähnlich hoch.[68]

In **PISA II** wurde ermittelt, dass innerhalb aller Kompetenzstufen Mädchen im Durchschnitt eine deutlich negativere Selbsteinschätzung haben als Jungen. In den oberen Kompetenzstufen steigen allerdings das Interesse an der Mathematik und die Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit bei den Mädchen stärker an als bei den Jungen und die Angst vor Mathematik sinkt in überproportionalem Maße. Dennoch übertrifft auch auf diesem Niveau die Differenz der Selbsteinschätzungswerte von Mädchen und Jungen die Differenz der tatsächlichen Leistungen. Insgesamt scheinen die Selbsteinschätzungswerte von Jungen weniger eng mit ihren tatsächlichen fachlichen Kompetenzen zusammen zu hängen als diejenigen von Mädchen.[69]

Die Geschlechterunterschiede bezüglich der vier getesteten motivationalen Elemente für Mathematik „Freude und Interesse“, „Angst“, „Leistungsmotivation“ und „Instrumentelle

65 Ebd., S. 263.
66 Stanat/Kunter 2003, S. 212 sowie S. 238, Pekrun/Zirngibl 2004, S. 201.
67 Selbstwirksamkeit wird hier gemessen als das Zutrauen, bestimmte hypothetische Aufgaben lösen zu können. Für Beispiele siehe Pekrun/Zirngibl 2004, S. 201.
68 Ebd., S. 202.
69 Zimmer/Burba/Rost 2004, S. 220f.

Motivation“ liegen in Deutschland deutlich über dem internationalen Durchschnitt und sind alle zugunsten von Jungen ausgeprägt. Besonders auffällig ist der Geschlechterunterschied bezüglich der instrumentellen Motivation: Jungen sind in Deutschland offenbar sehr viel mehr als Mädchen vom Nutzen der Beschäftigung mit Mathematik für ihre berufliche Zukunft überzeugt.[70]

In die gleiche Richtung weisen Ergebnisse aus **TIMSS II**, denen zufolge Mädchen in der 7. und 8. Klasse in Deutschland stärker Selbstzweifeln und Leistungsängsten ausgesetzt sind und weniger auf ihre eigenen allgemeinen schulischen Fähigkeiten vertrauen als Jungen. In Physik und Mathematik sind diese Unterschiede bezüglich Selbstkonzept und Interesse besonders ausgeprägt und lassen sich nicht allein aus Leistungsunterschieden erklären. In Biologie hingegen treten keine „praktisch bedeutsam[en]“ Unterschiede auf, was damit zusammenhängen könnte, dass dieser eine „besonders schützende Lernumwelt darstellt“. [71]

Entgegen den Erkenntnissen für Reading Literacy gilt laut **PISA I** für Mathematik nicht, dass bei gleichem Interesse eine höhere geschlechtliche Leistungs-Homogenität aufzufinden wäre. Vielmehr wird unter Berücksichtigung des mathematischen Selbstkonzepts der Geschlechterunterschied nur in sehr geringem Maße reduziert, unter Berücksichtigung des Interesses steigt der Vorsprung der Jungen sogar noch an. Es scheint also, dass der Vorsprung der Mädchen im Lesen stärker durch motivationale Faktoren beeinflusst wird als der Vorsprung der Jungen in Mathematik.[72]
Dies steht in Übereinstimmung mit dem Befund, dass international der Zusammenhang zwischen Leistung und Interesse im Lesen deutlich ausgeprägter ist als in Mathematik. Artelt, Demmrich und Baumert beziehen dies in PISA I darauf, dass Lesekompetenz sich in der Regel auch aus lesebezogenen Aktivitäten jenseits des schulischen Rahmens speist, während das Interesse an Mathematik selten auf außerschulische Angebote trifft und sich insofern weitgehend auf den Mathematik-Unterricht beschränkt.[73]
Keinesfalls jedoch, so die PISA-Autorinnen Stanat und Kunter, seien die schlechteren Leistungen der Mädchen in Mathematik auf deterministische Faktoren zurückzuführen, wie sich auch im internationalen Vergleich zeige, in dem es einigen Ländern recht gut gelinge, bei hohen Gesamtleistungen geringe Geschlechterunterschiede in Mathematik zu erreichen.

70 Pekrun/Zirngibl 2004, S. 204f.
71 Max-Planck-Institut für Bildungsforschung Berlin et al. 1997, S. 24ff.
72 Stanat/Kunter 2003, S. 265.
73 Artelt/Demmrich/Baumert 2001, S. 284ff.

Vielmehr seien in diesem Themenbereich tiefergehende Analysen notwendig, die bereits für thematische Berichte im Rahmen von PISA geplant seien.[74]

Resümee

Die in diesem Kapitel dargelegten Ergebnisse lassen sich dahingehend zusammenfassen, dass Mädchen in Mathematik und da v.a. bzgl. lehrplanfernen Aufgaben der mathematischen Grundbildung über alle Kompetenzstufen hinweg ein deutlich schlechteres Selbstkonzept aufweisen als Jungen. Insbesondere lassen sich bei ihnen mehr Leistungsängste und ein geringer ausgeprägtes instrumentelles Interesse an der Mathematik feststellen. Jungen hingegen weisen ein durchgängig positiveres mathematisches Selbstkonzept auf als Mädchen, das zudem weniger eng an ihre tatsächlichen Leistungen gekoppelt ist.

Im Gegensatz zum Lesen führt jedoch bei Mädchen auch ein besseres Selbstkonzept oder ein gesteigertes Interesse nicht automatisch zu besseren Leistungen, was unter anderem auf den Mangel außerschulischer mathematischer Angebote zurückzuführen ist. Die deutlich weniger geschlechterdifferenten Ergebnisse anderer Länder weisen dennoch darauf hin, dass geschlechtsbedingte Unterschiede im mathematischen Selbstkonzept und in Leistungen schulisch und gesellschaftlich beeinflussbar sind.

3.2.3 Lernstrategien

Die Untersuchung von nach Geschlecht differenziell angewandten Lernstrategien könnte in diesem Zusammenhang weiter führen. Laut **PISA I** finden sich in Deutschland wie auch in fast allen anderen Teilnahmestaaten nennenswerte Differenzen zwischen Mädchen und Jungen bei der Nutzung von Lernstrategien: Jungen gebrauchen mehr Tiefen- bzw. Elaborationsstrategien als Mädchen während diese mehr Wiederholungsstrategien anwenden als Jungen. Des weiteren zeichnen sich Mädchen durch einen im Vergleich zu Jungen ausgeprägteren Einsatz von Kontrollstrategien aus.[75] In Deutschland besteht ein enger Zusammenhang zwischen der Nutzung von Elaborations- und Kontrollstrategien und der erbrachten Leseleistung. Wiederholungsstrategien hingegen weisen keinen konsistenten Zusammenhang zu Lesekompetenzen auf.[76] Hieraus ergeben sich jeweils Nachteile für Jungen

74 Ebd., S. 265f.
75 Ebd., S. 277f.
76 Ebd. S. 278f.

aus der Vernachlässigung von Kontrollstrategien und Nachteile für Mädchen aus der zu geringen Nutzung von Elaborationsstrategien[77] sowie meines Erachtens zusätzlich aus der offenbar Zeit verschwendenden deutlich ausgeprägten Nutzung von Wiederholungsstrategien. Dennoch kommen Artelt, Demmrich und Baumert in PISA I zu dem Schluss, dass Mädchen insgesamt kompetenter lernen als Jungen, da sie über besseres Lernstrategiewissen verfügen und häufiger Kontrollstrategien anwenden.[78]

Diese Einschätzung teilen Pekrun und Zirngibl in **PISA II** nicht, deren Schwerpunkt nach dem Lesefokus des vorangegangenen Zyklus nun auf Mathematik lag. Sie stellen eine Konvergenz zwischen der Präferenz von Mädchen für wiederholende Strategien und ihren vergleichsweise höheren Kompetenzen in kalkülorientierten Aufgaben fest, da diese besonders gut durch Wiederholungen und Einüben zu erlernen sind. Dahingegen bereiten die von Jungen bevorzugten elaborierenden Strategien besser auf die Lösung modellierender Aufgaben vor. Des weiteren weisen Jungen in Mathematik eine höhere Selbstregulation ihres Lernens auf, also das Formulieren eigener Lernziele, eigenständiges Planen von Lernsequenzen und bewusstes Auswählen der geeigneten Strategien und Ressourcen. Hier stellen die AutorInnen ebenfalls einen engen Zusammenhang zum divergenten Selbstvertrauen von Mädchen bezüglich der beiden Aufgabentypen her, ohne Hypothesen zur Frage der Kausalität zwischen den drei Faktoren Kompetenz, Lernstrategiepräferenz und Selbstvertrauen zu formulieren.[79] Insgesamt liegt in Deutschland der Geschlechterunterschied im Einsatz von Lernstrategien ebenso wie in der Haltung zur Mathematik deutlich über dem internationalen Durchschnitt.[80]

Resümee

Nach den Ergebnissen dieses Kapitels lässt sich ein Zusammenhang zwischen den geschlechterdifferenten Fachleistungen und den gleichermaßen disparat verteilten Lernstrategiepräferenzen feststellen: Die von Mädchen präferierten Kontrollstrategien sind für die Lesewerte von Vorteil, während sich die von ihnen gleichermaßen bevorzugten Wiederholungsstrategien hier offenbar als nutzlos erweisen, m.E. aber ihre besseren Leistungen in Rechtschreibung und Fremdsprachen erklären können. In Mathematik erweisen sich diese Strategien als nützlich für die von Mädchen besser beherrschten kalkülorientierten

77 Ebd., S. 280.
78 Ebd., S. 297.
79 Petrun/Zirngibl 2004, S. 206f.
80 Ebd., S. 208f.

Aufgaben. Für modellierende Aufgaben hingegen sind die von Jungen präferierten elaborierten Strategien sowie eine erhöhte Selbstregulation vorteilhafter.
Hier liegt ein Zusammenhang zwischen dem allgemein und insbesondere in Mathematik negativere Selbstkonzept von Mädchen und ihrer Bevorzugung von Kontroll- und Wiederholungsstrategien nahe, wobei die Kausalitätsfrage offen bleibt.

3.2.4 Fazit

Die hier aufgeführten Befunde fügen sich zu einem Gesamtbild zusammen, demzufolge bei 15-jährigen in Deutschland unter Mädchen ein besseres Selbstkonzept im und Interesse am Lesen festzustellen ist, während beides in Mathematik bei Jungen ausgeprägter ist. Bezogen auf die einzelnen Teilbereiche der Fächer verfügt der Durchschnitt der jeweiligen Geschlechtergruppe immer in den Bereichen über ein schlechteres Selbstkonzept, in dem auch die Leistungen schlechter ausfallen und umgekehrt. Zwar weisen Mädchen in der Mathematik in den höheren Kompetenzstufen ein vergleichsweise besseres Selbstvertrauen auf als auf dem unteren Niveau, jedoch bleibt dieses auch hier hinter den Werten von Jungen mit gleichwertigen Kompetenzen zurück. Generell scheint das Interesse und Selbstkonzept von Jungen weniger von ihren fachlichen Kompetenzen beeinflusst zu sein als das von Mädchen. Auch in der 7./8. Klasse weisen Mädchen ein deutlich schlechteres Selbstkonzept in Mathematik sowie in Physik auf, sowie generell auch über die Fächergrenzen hinaus höhere Versagensängste und weniger Selbstvertrauen.
Ein wichtiger Unterschied zwischen Mathematik und Lesen besteht darin, dass das differenzielle Interesse im **Lesen** den Geschlechterunterschied erklärt: Jungen haben durchschnittlich weniger Interesse am Lesen aber bei gleichem Interesse besteht kein Geschlechterunterschied mehr in der Leistung. In **Mathematik** dahingegen sind die Leistungsdifferenzen offenbar von anderen Faktoren bestimmt: Hier verstärkt das Interesse die Geschlechterdifferenz noch etwas. Im Zusammenhang zwischen Interesse, Selbstkonzept und fachlichen Leistungen ist die Kausalitätsfrage weithin ungeklärt. Die PISA-AutorInnen empfehlen in diesem Zusammenhang Längsschnittstudien.
Ebenfalls Anlass zu weiteren Untersuchungen bietet ein möglicher Zusammenhang zwischen angewandten Lernstrategien, Selbstkonzept und Leistungen. Mädchen wenden vorwiegend wiederholende Lernstrategien an, die zum Erlernen von Fremdsprachen und zum Einüben von Lösungswegen kalkülorientierter mathematischer Aufgaben vorteilhaft sind, allerdings in PISA I und II keine positiven Zusammenhänge zur Lesekompetenz und zu modellierenden

mathematischen Aufgaben aufweisen. Jungen hingegen verwenden vermehrt elaborierende Lernstrategien, die für die Vorbereitung auf modellierende mathematische Aufgaben und für die Lesekompetenz vorteilhaft sind. Mädchen berichten im Lesen von einem höheren Lernstrategiewissen, das sich unter anderem in ihren besseren Leseergebnissen niederschlagen dürfte, Jungen hingegen berichten von einer höheren Selbstregulation ihres Lernens in Mathematik. Die unter Mädchen verbreitetere Anwendung von Kontrollstrategien scheint mir im Zusammenhang mit ihrem insgesamt schwächer ausgeprägten Selbstkonzept zu stehen. Hier wäre zu untersuchen, ob Mädchen aufgrund ihres schwächeren Selbstkonzepts vermehrt zu Fleiß- anstatt zu Verständnis-Strategien neigen, oder ob die vermehrte Anwendung dieser Strategien erst zum schlechteren Selbstkonzept führt, des weiteren ob die Anwendung von Kontrollstrategien einen Zusammenhang zum Selbstkonzept aufweist. Darüber hinaus wäre eine Untersuchung der Veränderlichkeit der Geschlechterdifferenzen in den Lernstrategiepräferenzen durch gezielten Unterrichtsaufbau und eventuell daraus folgender Veränderungen in fachlichem Interesse, Leistungen und Selbstkonzept interessant.

3.3 Bildungsbeteiligung und Schullaufbahn

In ihrem viel beachteten Artikel „Bringing Boys Back In“ veröffentlichen Heike **Diefenbach** und Michael **Klein**[81] von ihnen zwischen den Schuljahren 1994/1995 und 1999/2000 erhobene Daten zur Benachteiligung von Jungen in der Bildungsbeteiligung und Schullaufbahn. In diesem Zeitraum haben 28,2% der Mädchen und 21,8% der Jungen die Hochschulreife erworben, 42,1% der Mädchen und 37,1% der Jungen einen Realschulabschluss erreicht, 22,4% der Mädchen und 29,7% der Jungen einen Hauptschulabschluss gemacht und 6,5% der Mädchen und 11,3% der Jungen die Schule ohne einen Abschluss verlassen.[82] Die Mädchen sind also bei den höheren Abschlüssen überrepräsentiert, die Jungen beim Hauptschulabschluss und vor allem unter den SchulabgängerInnen ohne Abschluss. Diese Tatsache bleibt über alle Bundesländer hinweg konstant.[83] Besonders große Differenzen fallen in den neuen Bundesländern auf: Laut Diefenbach/Klein haben Jungen aus den neuen Bundesländern nicht nur Nachteile gegenüber Mädchen aus der gesamten Bundesrepublik sondern auch gegenüber Jungen aus den alten Bundesländern.[84]

81 Diefenbach/Klein 2002.
82 Ebd., S. 941.
83 Ebd., S. 943.
84 Ebd. S. 944-948.

In **PISA I** bestätigen sich diese Zahlen auch für die 15-jährigen in Deutschland. Jungen und Mädchen sind ungleich auf die unterschiedlichen Schulformen verteilt: In den leistungsstärkeren Schulformen sind Mädchen überrepräsentiert – etwa 56% der 15-jährigen GymnasiastInnen sind Mädchen - , während die leistungsschwächeren Schulformen von mehr Jungen besucht werden – ca. 55% der Haupt- und 69% der SonderschülerInnen sind Jungen.[85] Des weiteren sind Jungen überdurchschnittlich häufig von Verzögerungen der Schullaufbahn betroffen. Nach Schätzungen der PISA-E-Daten aus dem Jahr 2000 ist bundesweit die Schullaufbahn von ca. 35% der Jungen und 26% der Mädchen durch Zurückstellungen oder Klassenwiederholungen um mindestens ein Jahr verzögert. 56% der SchülerInnen der neunten Klassen mit verzögerter Schullaufbahn sind Jungen.[86]

Hieraus ergeben sich veränderte Ergebnisse für die **PISA**-Daten, wenn die Ergebnisse von Jungen und Mädchen innerhalb der einzelnen Schulformen verglichen werden.[87] Der Vorsprung der Jungen in **Mathematik** erhöht sich bei einem schulforminternen Vergleich. Durch die insgesamt höheren Leistungen an Gymnasien und die höhere Repräsentanz der Mädchen an dieser Schulform scheinen die Leistungen näher beieinander zu liegen, als es innerhalb der Schulformen real der Fall ist. Ähnlich gilt für den internationalen **Naturwissenschaftstest**, dass der im globalen internationalen Test nicht signifikante Wert zu Gunsten der Jungen innerhalb der Realschulen und Gymnasien Signifikanz erreicht. Auch im nationalen Test erhöht sich der Vorteil der Jungen in Chemie und Physik und sogar in Biologie dreht sich der Wert, so dass aus dem Vorteil der Mädchen im Gesamtvergleich ein signifikanter Vorteil der Jungen an Realschulen und Gymnasien wird.[88]
Beim **Lesen** verringert sich der Vorteil der Mädchen gegenüber den Jungen innerhalb der einzelnen Schulformen. Es zeigt sich, dass die Mädchen den Jungen im Bereich Reading Literacy nur in Realschulen und Gymnasien überlegen sind, während die Ergebnisse in Haupt- und Gesamtschulen keine statistisch signifikanten Unterschiede aufweisen. Bezüglich der Teilkompetenzen ist der Unterschied beim Reflektieren und Bewerten von Texten auch innerhalb der Schulformen relativ ausgeprägt, während er bei Aufgaben zum Heraussuchen von Informationen in keiner Schulform statistisch signifikant wird. Ähnliches gilt für das Verhältnis der Arbeit mit nicht-kontinuierlichen bzw. kontinuierlichen Texten: Bei ersteren zeigt sich in keiner Schulform ein Unterschied zwischen Mädchen und Jungen, während bei

85 Stanat / Kunter 2001, S. 257f.
86 Stanat/Kunter 2003, S. 230.
87 Stanat/Kunter 2001, S. 258.
88 Ebd.

zweiteren in Haupt- und Realschulen sowie Gymnasien signifikante Leistungsvorteile zu Gunsten der Mädchen zu verzeichnen sind.[89]
Die PISA-Autorinnen Stanat/Kunter denken an, ob die auch in Untersuchungen zur Lese-Rechtschreib-Schwäche festgestellten Schwächen von Jungen im verbalen Bereich mit dazu beitrügen, dass Jungen in leistungsschwächeren Schulformen überrepräsentiert seien.[90]

Das Kurswahlverhalten in der **Sekundarstufe II** ist ein weiterer Aspekt der Schullaufbahn. Hier halten sich junge Frauen bei der Wahl mathematisch-naturwissenschaftlicher Leistungskurse zurück und wählen vermehrt Naturwissenschaften ab. Das selbe Muster gilt für das Kurswahlverhalten junger Männer in Deutsch und Fremdsprachen. Auch dieses Wahlverhalten beeinflusst den Kompetenzerwerb. Die geschlechtsbedingten Disparitäten bei der Kurswahl lassen sich nicht auf die Kompetenzunterschiede reduzieren, da für junge Männer erwiesen ist, dass die häufigere Wahl eines Mathematik-Leistungskurses nicht primär von den mathematischen Leistungen abhängt, sondern durch das fachbezogene Selbstkonzept der Begabung und das Interesse vermittelt ist.[91] Dies hängt m.E. mit ihrem höher ausgeprägten instrumentellen Interesse an diesen Fächern zusammen, also mit der Annahme, dass eine Wahl derselben ihnen beruflich Vorteile bringen werde.[92]

Resümee

Für die Bildungsbeteiligung und die Schullaufbahn ergeben sich also deutliche Nachteile für Jungen und junge Männer, da diese sowohl unter den SchülerInnen mit verzögerter Schullaufbahn als auch unter den HauptschülerInnen und den AbgängerInnen ohne Abschluss und mit Hauptschulabschluss überrepräsentiert sind. Die Mädchen und jungen Frauen dahingegen sind unter den RealschülerInnen und GymnasiastInnen sowie den AbgängerInnen mit Hochschulreife oder Realschulabschluss überrepräsentiert.
Allerdings verschieben sich die PISA-Testergebnisse innerhalb der Bildungsgänge deutlich zu Gunsten von Jungen und in der Oberstufe wählen diese aufgrund ihres besseren mathematischen bzw. naturwissenschaftlichen Selbstkonzepts vermehrt mathematisch-naturwissenschaftliche Leistungskurse, die für mehr zukunftsträchtige Berufe qualifizieren als sprachlich-gesellschaftswissenschaftliche Fächer.

89 Ebd., S. 259ff.
90 Ebd., S. 262.
91 Stanat/Kunter 2003, S. 215.
92 Vgl. Kapitel 3.2.2 Selbstkonzept und Interesse: Mathematik.

3.4 Übersetzung von Kompetenzen und Bildungszertifikaten in beruflichen Status

In diesem Unterkapitel konzentriere ich mich auf den Übergang junger Frauen und Männer in den Beruf. Darüber hinausgehende Daten zur gläsernen Decke und ähnlichen Phänomenen im weiteren Karriere-Verlauf würden den Rahmen dieser Untersuchung sprengen und sind m.E. darüber hinaus weitgehend bekannt.

Bislang konnten junge Frauen ihre vergleichsweisen Vorteile im Erwerb von Kompetenzen und Bildungszertifikaten nicht ins Arbeitsleben übersetzen. Frauen konzentrieren sich bei der Berufswahl auf ein deutlich engeres Spektrum als Männer und wählen vorrangig Tätigkeiten des Bereichs „Verkaufen, Assistieren und Helfen“[93]. In Bildungsgängen mit guten Karrierechancen sind sie hingegen unterrepräsentiert und ein höherer Anteil von Frauen verzichtet trotz entsprechender Qualifikation darauf, ein Hochschulstudium aufzunehmen.[94] Im wissenschaftlichen Bereich öffnet sich die Schere zwischen Frauen und Männern drastisch: Im Jahr 2000 wurden 44,8% der Diplome und Magister an Frauen vergeben, aber nur 34,3% der Promotionen und 18,4% der Habilitationen. Nur 7,1% der InhaberInnen von C4-Professuren im selben Jahr waren Frauen.[95]

Laut TIMSS III sind junge Frauen nach dem Abitur generell weniger geneigt ein Studium aufzunehmen als junge Männer. Besonders Abiturientinnen mit einer – überregional weit verbreiteten – traditionellen Geschlechtsrollenkonzeption weisen, unabhängig von der gezeigten Schulleistung, eine noch geringere Studienneigung auf als der ohnehin schon geringe Durchschnitt aller Abiturientinnen. Allerdings ist der Einfluss von Faktoren wie dem sozioökonomischen Hintergrund und den Schulleistungen ausgeprägter als der Einfluss des Faktors Geschlecht.[96]

Des weiteren bestätigt TIMSS III das häufig festgestellte geschlechtsspezifische Leistungskurswahlverhalten: Junge Frauen wählten häufiger als junge Männer Fächer aus dem gesellschaftswissenschaftlichen oder sprachlichen Bereich. In den Studienfächern, die sich in schulischen Fächern widerspiegeln, zeigt sich eine deutliche Kontinuität von der

93 Stanat/Kunter 2003, S. 216, unter Verweis auf Baumert, Jürgen et al. (Hrsg.) (in Vorb.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland, Reinbeck.

94 Stanat/Kunter 2003, S. 216, unter Verweis auf Faulstich-Wieland, Hannelore (2001): Mädchen: besser in der Schule ... aber benachteiligt bei der Ausbildung, in: Erziehung und Wissenschaft, 2, S. 14-15.

95 Stanat/Kunter 2003, S. 216, unter Verweis auf Allmendinger, J./ N. von Stebut, / S. Fuchs (2002): Frauen in der Wissenschaft. Gutachten für die Enquête-Kommission „Globalisierung der Weltwirtschaft“ des Deutschen Bundestages, unveröffentlichtes Gutachten, Universität München sowie auf Statistisches Bundesamt (2002): Frauenanteile in verschiedenen Stadien der akademischen Laufbahn, in: www.destatis.de, o. Datumsangabe.

96 Baumert et al. 2000, S. 82.

Leistungskurs- zur Studienfachwahl. Insofern ist die Unterrepräsentanz von Frauen im mathematisch-technisch-naturwissenschaftlichen Bereich bereits in der Leistungskurswahl der Oberstufe angelegt.[97]

Der Sozialwissenschaftler und Jungenforscher Michael Cremers konnte darüber hinaus zeigen, dass für Mädchen bei der „zweiten Schwelle" des Berufseintritts die schulische Qualifikation eine deutlich größere Rolle spielt als für Jungen: Laut einer Studie des Bundesinstituts für Berufsausbildung erhalten nach einer betrieblichen Ausbildung 5% mehr junge Männer ein Übernahmeangebot als junge Frauen. Hierfür ist für Männer die schulische Qualifikation unbedeutend, für Frauen hingegen entscheidend – vor allem junge Frauen mit Hauptschulabschluss erhalten deutlich weniger Übernahmeangebote als jungen Männer mit dem gleichen Zertifikat.[98]

Resümee

Es lässt sich mithin resümieren, dass junge Frauen ihre Vorteile in der schulischen Bildung nicht in ein zumindest ausgewogenes Geschlechterverhältnis im beruflichen Bereich übersetzen (können). Dies ist einerseits durch ihr Berufs- bzw. Studienwahlverhalten begründet und in der gymnasialen Oberstufe schon in der Wahl der Leistungskurse angelegt. Hier lässt sich mutmaßen, dass ähnlich den Leistungskurswahlen auch das Wahlverhalten bezüglich der Ausbildungsberufe durch das in der Mittelstufe herausgebildete Selbstkonzept beeinflusst ist, wobei jenseits schulischer Verantwortung auch Einflussfaktoren wie Peergroups, Elternhaus und mediale Öffentlichkeit nicht vernachlässigt werden sollten. Andererseits scheinen aber auch jenseits des Wahlverhaltens weitere Hindernisse den Weg zum beruflichen Erfolg zu versperren, wie beispielsweise im Rahmen der dualen Ausbildung die Bevorzugung männlicher Auszubildender bei der Übernahme durch den Ausbildungsbetrieb.

97 Ebd., S. 83f.
98 Cremers 2006 unter Bezug auf DJI-Genderdatenreport 2005, S. 56f.

3.5. Fazit

In diesem Kapitel habe ich mich mit den Ergebnissen groß angelegter internationaler Schulleistungsstudien befasst und außerdem je eine Veröffentlichung der SoziologInnen Diefenbach/Klein und des Sozialwissenschaftlers und Jungenforschers Cremers hinzugezogen. Die dargelegten Daten lassen ein Bild entstehen, demzufolge mehrere, teils widersprüchliche, Linien geschlechtsbezogener Benachteiligungen die Schulzeit und den Übergang in die weitere Ausbildung bzw. in den Beruf durchziehen:

In Mathematik und den Naturwissenschaften haben im Endeffekt Mädchen Nachteile, wobei eine Analyse der einzelnen Teilkompetenzen auch hier eine vielfältige Verteilung von Begabungen ermitteln konnte. Die aller Wahrscheinlichkeit nach mit einem geringer ausgeprägten räumlichen Vorstellungsvermögen zusammenhängenden Nachteile von Mädchen im mentalen Modellieren mathematischer bzw. naturwissenschaftlicher Aufgabenstellungen führen jedoch zu einem Vorsprung der Jungen im gesamten Bereich – und das bereits in der vierten Klasse.
Diese Nachteile der Mädchen korrelieren einerseits mit einer Präferenz repetitiver und kontrollierender Lernstrategien, die v.a. zum Sprachenlernen sinnvoll sind, und andererseits mit einem allgemein negativeren Selbstkonzept, das insbesondere im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich sehr gering ausgeprägt und stark von schulischen Leistungen beeinflusst ist.

Jungen hingegen erreichen in den Leistungsstudien deutlich schlechtere Ergebnisse im Lesen, was aber ebenfalls nicht alle Bereiche gleichermaßen betrifft sondern vorrangig das Bearbeiten kontinuierlicher und v.a. literarischer Texte, die Textproduktion und die Rechtschreibung.
Dies korreliert mit einer Bevorzugung mathematisch-naturwissenschaftlich sinnvoller elaborierender Lernstrategien und einer Vernachlässigung von Kontroll- und Wiederholungsstrategien.

Das Selbstkonzept von Jungen hängt weniger von real erbrachten schulischen Leistungen ab. Dies könnte einerseits dazu führen, dass sie weniger Motivation für vergewissernde Fleiß- und Kontrollstrategien empfinden, und andererseits dazu, dass sie selbstbewusst bestimmte Berufe anstreben und bestimmte Leistungskurse wählen, die einerseits besser zu einem männlichen Selbstbild passen und andererseits – bzw. damit zusammenhängend – höheres

Prestige und bessere Entlohnung versprechen. Mädchen hingegen wählen deutlich seltener Berufe bzw. Leistungskurse des naturwissenschaftlich-mathematisch-technischen Bereichs und machen dies zudem mehr von ihren schulischen Leistungen abhängig. Insgesamt scheint ihr Selbstkonzept deutlich stärker abhängig von schulischer Bestätigung zu sein.

In Bezug auf Interventionsstrategien scheint mir zum einen wichtig, den differenziellen Zusammenhang von Leistung und Selbstkonzept zu berücksichtigen: Im Lesen scheint Motivation die entscheidende Variable zu sein, die den Geschlechterunterschied erst verursacht. Im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich hingegen haben Motivation und Selbstkonzept keinen nennenswerten Einfluss auf den Geschlechterunterschied. Hier scheinen andere Ursachen verantwortlich.
Die Tatsache, dass die Nachteile von Mädchen in diesen Fächern (im Gegensatz zu den Lesenachteilen von Jungen) bereits zu Ende der Grundschulzeit feststellbar sind – wann sie beginnen hat keine der Studien ermittelt – lässt vermuten, dass sie mit einer geschlechtsdifferenten Sozialisation in früheren Entwicklungsstadien zusammenhängen. Hier verspricht die Auseinandersetzung mit Einflussfaktoren auf die Entwicklung räumlichen Vorstellungsvermögens weitere Impulse.
Dass geschlechtsbedingte Unterschiede in allen genannten Bereichen mit Sozialisations- und schulischen Bedingungen zusammenhängen und somit beeinflussbar sind, wird durch die starke innerdeutsche und internationale Varianz belegt. Gründe für diese Varianzen gilt es allerdings noch zu erforschen.

Für die im Rahmen dieser Arbeit untersuchte Debatte bleibt festzuhalten, dass die Berücksichtigung einiger Faktoren wichtig ist, soll das Ziel einer geschlechtergerechten Schule erreicht werden:

- Die vielfältigen und über Kreuz verlaufenden Linien schulischer Benachteiligungen
- Die Tatsache, dass diese mit bestimmten konkreten Kompetenzen sowie Lernstrategiepräferenzen und deren geschlechterdifferenzieller Verteilung zusammenhängen
- Der Umstand, dass geschlechtsbedingte Ungleichheiten in der Schule je nach Fach in unterschiedlichen Lebensphasen auftreten und in unterschiedlicher Weise mit Interessen und Selbstkonzept zusammen hängen
- Last but not least der Fakt, dass die ermittelten Unterschiede allesamt nur Tendenzen darstellen, im Großen und Ganzen aber die Überschneidungen zwischen den

Geschlechtern größer sind als die Unterschiede.[99] Dies bedeutet, dass immer auch Jugendliche bzw. Kinder der gegengeschlechtlichen Gruppe von scheinbar mädchen- oder jungentypischen Nach- und Vorteilen betroffen sind und in Fördermaßnahmen integriert werden müssen, sollen sie nicht für ihre Abweichung von Geschlechterstereotypen stigmatisiert werden.

4. Kreuzende Faktoren – Theorie und Fakten

In diesem Kapitel beschäftige ich mich mit Faktoren, die bei der Erarbeitung von Interventionen gegen geschlechtsbedingte Ungerechtigkeiten in der Schule berücksichtigt werden sollten: Der Umgang mit Heterogenität im deutschen Schulsystem (4.1), dem Konzept demokratischer Gerechtigkeit in Anschluss an Rawls (4.2) und den Bedingungen der Entstehung und Reproduktion sowie den inhaltlichen Dimensionen von Geschlechtlichkeit (4.3).

4.1 Heterogenität im deutschen Schulsystem

> „Kürzlich hat Klaus-Jürgen Tillmann [...] – nicht verdächtig, Strukturfragen des Schulwesens zu vernachlässigen – die These aufgestellt, dass im deutschen Schulwesen zwar strukturell Heterogenität durch verschiedene Selektionsmechanismen begrenzt werde, dieses jedoch wesentlich gestützt sei durch eine Mentalität in der Lehrerschaft, die er die ‚Sehnsucht nach der homogenen Lerngruppe' genannt hat: ‚Die Funktionsmechanismen unseres Schulsystems – und die weit verbreitete Mentalität der daran Beteiligten – stehen in deutlichem Gegensatz zu einer integrativen und individualisierenden Pädagogik.'"[100]

Wie im zweiten Kapitel gezeigt werden konnte, besteht einer der Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen im deutschen Schulsystem in ihrer differenziellen Betroffenheit durch selektive Maßnahmen: Im Verhältnis zu Mädchen erhalten Jungen eher Übergangsempfehlungen für leistungsschwächere Schultypen, auf denen sie dann auch überrepräsentiert sind, verlassen die Schule in mehr Fällen ohne Abschluss, bleiben häufiger sitzen, werden öfter abgestuft und sind vermehrt von Zurückstellungen bei der Einschulung betroffen. Vor dem Hintergrund dieser Daten empfiehlt es sich bei der Diskussion um

99 Stanat/Kunter 2003, S. 213.
100 Reh 2005, S. 76, zit. n. Tillmann, Klaus-Jürgen (2004): Soziale Herkunft – Bildungserfolg – Lebenschancen. Das Beispiel Deutschland, Bielefeld (Manuskript), S. 3.

Geschlechtergerechtigkeit in der Schule die selektiven Mechanismen des deutschen Schulsystems zu berücksichtigen, also seinen Umgang mit Heterogenität.

Im folgenden Kapitel nähere ich mich diesem Thema zunächst über Fakten, die zum einen die im internationalen Vergleich auffällige Homogenität des deutschen Schulsystems belegen, zum anderen aber auch die breiten Überlappungsbereiche innerhalb der Schultypen. Vor dem Hintergrund je nach Schultyp differenzieller Lernmilieus werfe ich hier Fragen nach Gerechtigkeit auf (4.1.1). Daraufhin führe ich den in Deutschland üblichen lehrerzentrierten Unterricht als Einflussfaktor ein und beschäftige mich mit seiner Begründung in Überforderung und Begabungsglauben der Lehrkräfte (4.1.2). Als politische Konsequenzen aus dieser Analyse plädiere ich für ein integratives Schulsystem und einen Mentalitätenwandel seitens der LehrerInnen (4.1.3). Abschließend fasse ich die Ergebnisse des Kapitels zusammen und erörtere deren Relevanz für die Frage nach Geschlechtergerechtigkeit in der Schule (4.1.4).

4.1.1 Heterogenität im deutschen Bildungssystem

> „Dieser Schwerpunkt [Themenschwerpunkt des Heftes ‚Gesamtschule – Umgang mit Heterogenität' K.D.] – aber auch die alltäglichen Erfahrungen – zeigen, dass die Sehnsucht unseres Bildungssystems nach Homogenisierung längst von einer real existierenden Heterogenität überholt ist."[101]

Nachdem ich im zweiten Kapitel Daten zu geschlechtsbezogenen Disparitäten im deutschen Schulsystem evaluiert habe, beschäftige ich mich in diesem Kapitel mit Fakten zu dessen Heterogenität beschäftigen.

Zum einen zeichnen sich, bedingt durch das selektive Schulsystem, Schulformen, Schulen bzw. Lerngruppen in Deutschland im weltweiten Vergleich durch eine bemerkenswerte Homogenität aus.[102] Zum anderen lässt sich in PISA 2000 eine relativ breite Überlappung zwischen den Schulformen feststellen, die Baumert und Schümer sowohl auf die „notwendigerweise eingeschränkte Übergangsdiagnostik" als auch auf die „Plastizität menschlicher Entwicklung" zurückführen.[103] Im Rahmen der PISA-Studie können zur Entstehung dieser breiten Überschneidungen zwischen den Schulformen nur spekulative Thesen geäußert werden, da hier nur das Ergebnis aus ca. 9 Jahren Beschulung gemessen werden kann, nicht aber der Weg zu diesem Ergebnis.

101 Bastian 2006, S. 37.
102 Baumert/Schümer 2001b, S. 458, Demmer 2003, S. 10 sowie Lange 2003, S. 33.
103 Baumert/Schümer 2001b, S. 454f.

Die IGLU-Studie hingegen hat der Frage nach dem Zusammenhang von Kompetenzen im vierten Schuljahr und von LehrerInnen erteilten Übergangsempfehlungen ein eigenes Kapitel gewidmet. Hier zeigt sich, dass die Übergangsempfehlungen nur zu 39% aus den im Rahmen der Studie erfassten Leistungen in Mathematik und im Lesen erklärbar sind, wobei das Lesen mit 42% eine entscheidendere Rolle spielt als die Mathematik mit 29%.[104] Die Noten hingegen - die den Autoren zufolge nicht die tatsächlichen fachlichen Leistungen widerspiegeln[105] - erklären immerhin 66% der Variabilität der Schullaufbahnempfehlungen, wobei auch hier die Deutsch-Note mit 50% ein höheres Gewicht hat als die Mathematik-Note mit 40%.[106] Die laut der Kultusministerkonferenz ebenfalls zu beachtenden motivationalen und volitionalen (d.h. willensbezogenen) Merkmale erklären 25% der Varianz, wobei mit 40% die Anstrengungsbereitschaft einen höheren Erklärungsgehalt aufweist als die Leistungsangst mit 25%. Sozialschicht und Migrationsstatus erklären insgesamt 20% der Varianz, wobei hier dem sozioökonomischen Status mit 40% ein deutlich höheres Gewicht zukommt als dem Migrationshintergrund mit 11%.

In einer multiplen Regressions-Analyse haben die IGLU-AutorInnen die Überschneidungen herausgerechnet, um zu ermitteln, welche Faktoren wie viel Varianz unabhängig von den anderen Einflüssen erklären. Den größten Erklärungsgehalt ermittelten sie hier für die Noten: Die Deutschnote erklärt für sich 43% der Varianz, die Mathematik-Note immerhin noch 31%. Jenseits der Noten kommt den im IGLU-Test ermittelten fachlichen Leistungen (die nicht den Schulnoten entsprechen) immerhin noch eine geringe aber keine tragende Rolle zu, kognitive Grundfähigkeiten, Anstrengungsbereitschaft und Leistungsangst, sofern sie von den Noten abweichen, erhalten so gut wie gar kein Gewicht mehr. Auf das Gewicht der Deutsch- und der Mathematiknote folgt der sozioökonomische Status mit immerhin 12% Erklärungsgehalt jenseits der Noten.[107] So hat ein Kind aus den oberen Schichten mit gleichen kognitiven Grundfähigkeiten und Kompetenzen, eine mehr als drei mal so große Chance auf eine Gymnasialempfehlung wie ein Kind aus den unteren Schichten.[108] Da soziale Merkmale auch die fachlichen Leistungen und Noten beeinflussen, gehen die AutorInnen insgesamt von einem noch bedeutend höheren Gewicht des sozialen Hintergrundes aus.[109] Unter Kontrolle des sozioökonomischen Status spielt der Migrationshintergrund mit 2% ebenso wie das

104 Bos/Voss et al. 2004, S. 203.
105 Vgl. ebd., S. 204.
106 Ebd., S. 209.
107 Ebd., S. 217f.
108 Ebd., S. 219.
109 Ebd., S. 218.

Geschlecht nur noch eine kleine Rolle, wobei zu bedenken ist, dass beide Faktoren bereits über fachliche Leistungen und Schulnoten vermittelt Einfluss nehmen.[110]
Davon ausgehend, dass die Schullaufbahnempfehlungen der Lehrkräfte die tatsächliche Verteilung der Kinder auf die Schulformen entscheidend prägen, sprechen diese Ergebnisse dafür, dass in allen Schulformen trotz einer im internationalen Vergleich festgestellten Homogenität die SchülerInnenschaft sehr heterogene Ausgangsvoraussetzungen aufweist.[111] Diese Annahme wird durch andere Studien bestätigt.[112]

Dennoch entwickeln sich die einzelnen Schulformen zu differenziellen Lernmilieus, in denen Kinder unbeachtet ihrer Kompetenzen, kognitiven Fähigkeiten und Motivationen auf unterschiedlich förderliche Bedingungen treffen und dementsprechend nicht den gleichen Wissenszuwachs verzeichnen können wie Kinder mit den selben Ausgangsvoraussetzungen in anderen Schulformen.[113] In den unteren Schulformen konzentrieren sich Kinder mit Misserfolgserfahrungen, aus unteren sozialen Schichten,[114] mit weniger Deutschkenntnissen,[115] niedrigeren Bildungsaspirationen der Eltern[116] und mit geringeren kognitiven Fähigkeiten[117] - wobei die kognitiven Fähigkeiten nicht unabhängig von institutionellen Bedingungen zu betrachten sind[118] und die soziale Schicht stark mit dem Bildungsniveau der Eltern kovariiert.[119]
Des weiteren ist die Durchlässigkeit zwischen den Schulformen vor allem durch Abwärtsmobilität gekennzeichnet: Einem Abstieg entsprechen 0,29 Aufstiege, obwohl viele Kinder laut IGLU unter ihren tatsächlichen Fähigkeiten in die Sekundarstufe I eingeschult werden.[120] Kinder, die in der jeweiligen Schulform unterfordert sind, werden demzufolge weder hochgestuft noch, wie im folgenden Abschnitt zu zeigen sein wird, individuell gefördert und können sich demnach nicht ihren Potenzialen entsprechend entwickeln.
Aufgrund der differenziellen Lernmilieus und der überwiegenden Abwärtsmobilität ist eine Homogenisierung der Lerngruppen zwischen der 7. und der 9. Klassenstufe zu beobachten, die institutionell erzeugt bzw. zumindest verstärkt wird, wie die PISA-I-AutorInnen Baumert,

110 Ebd., S. 217f.
111 Ebd., S. 199-204
112 Baumert/Schümer 2001b, S. 454f., Demmer 2003, S.10, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin et al. 1997, S. 20.
113 Vgl. hierzu ausführlicher u.a. Tillmann 2006, S. 41, Klemm 2006, S. 79f., Klieme 2006, S. 4, Baumert et al. 2000, S. 37, Weiß/Steinert 2001, S. 431f., Baumert/Schümer 2001a, S. 370-372 sowie Baumert/Trautwein/Artelt 2003, S. 284-299.
114 Baumert/Trautwein/Artelt 2003, S. 286.
115 Baumert et al. 2000, S. 37.
116 Weiß/Steinert 2001, S. 431 sowie zur gesamten Klientel der jeweiligen Schulformen ebd., S. 462.
117 Schümer 2005, S. 270-273.
118 Baumert/Trautwein/Artelt 2003, S. 286.
119 Schwippert/Bos/Lankes 2004, S. 187.
120 Bos/Voss et al. 2004, S. 218.

Trautwein und Artelt unter Zuhilfenahme von Daten der BIJU-Studie belegen.[121] Die mittels der Schullaufbahnempfehlungen nur bedingt erreichte Homogenität der Lerngruppen wird mithin auf Kosten vieler SchülerInnen während der Mittelstufe institutionell verstärkt.

Fragen der Gerechtigkeit stellen sich hier sowohl im Namen jedes einzelnen Kindes, das im Rahmen eines lehrerzentrierten Unterrichts nicht individualisiert gefördert wird, als auch insbesondere vor dem Hintergrund der Kopplung askriptiver Merkmale wie sozioökonomischem Status, Migrationshintergrund und Geschlecht mit der Zuweisung zu mehr oder weniger förderlichen Lernmilieus.[122] Hier sprechen verschiedene AutorInnen von einer doppelten Privilegierung bzw. doppelten Benachteiligung durch einerseits Begünstigungen im Rahmen einer lernunterstützenden Umgebung im Elternhaus und einer lernförderlichen Umgebung durch die Lerngruppe und andererseits Nachteilen durch sowohl im Elternhaus als auch in der Lerngruppe lernerschwerende Bedingungen.[123] Diese doppelte Privilegierung bzw. Benachteiligung wird, ergänzt durch eine erfolgreiche bzw. eine von Misserfolgen geprägte Lernbiographie, zur dreifachen Privilegierung bzw. Benachteiligung.[124] Dies fasst Schümer dahingehend zusammen, dass „*[w]o die schulischen Auslesemechanismen die soziale Segregation der Heranwachsenden fördern, [...] durch die familiale Herkunft bedingte Vor- oder Nachteile institutionell verstärkt [werden].* Unter diesen Bedingungen gibt es keine Gleichheit der Bildungschancen.“[125]

Resümee

Die Befunde dieses Abschnitts resümierend zeichnen sich deutsche Lerngruppen also einerseits im internationalen Vergleich durch ihre hohe Homogenität aus. Andererseits gibt es dennoch breite Überschneidungen in den fachlichen Leistungen und Kompetenzen von Angehörigen unterschiedlicher Schulformen, die sich einerseits aus der „Plastizität menschlicher Entwicklung“[126] und andererseits durch die eingeschränkte Verlässlichkeit von Übergangsempfehlungen erklären, welche sich wiederum nur bedingt aus den fachlichen Leistungen erschließen. Durch unterschiedlich förderliche Lernmilieus und die überwiegende Abwärtsmobilität im deutschen Schulsystem lässt sich eine Homogenisierung mindestens zwischen der 7. und 9. Klassenstufe feststellen, wobei dennoch im Rahmen von PISA auch in

121 Baumert/Trautwein/Artelt 2003, S. 284-289.
122 Vgl. hierzu auch Bildungskommission der Länder Berlin und Brandenburg 2003, S. 131.
123 U.a. Schümer 2005, S. 272f. sowie Tillmann 2006, S. 41.
124 Schümer 2005, S. 272f.
125 Schümer 2005, S. 273, Hervorhebung im Original.
126 Baumert/Schümer 2001b, S. 454f.

der 9. Klassenstufe noch breite Überschneidungen zwischen den Schulformen festgestellt wurden. Fragen der Gerechtigkeit stellen sich hier sowohl auf individueller Ebene als auch auf der Ebene struktureller Benachteiligung bestimmter Gruppen von SchülerInnen, die durch die mehrheitliche Zuweisung zu weniger förderlichen Lernmilieus Entwicklungschancen vorenthalten bekommen.

4.1.2 Einflussfaktor lehrerzentrierter Unterricht: Von der Überforderung der Lehrkräfte und dem Glauben an schicksalhafte Begabung

> „Als größte Beeinträchtigung ihrer Arbeit sehen Lehrkräfte in Deutschland Begabungsunterschiede, Desinteresse von Schülern und Unterrichtsstörungen an.“[127]
>
> „Denn eine an der Homogenisierung von Lerngruppen orientierte Unterrichtskultur lässt jede Form der Heterogenität zur Belastung werden.“[128]

Ein wichtiger Faktor für die beschriebene Ausdifferenzierung der Schulformen in qualitativ unterschiedliche Lernmilieus und die vorwiegende Abwärtsmobilität liegt meines Erachtens in dem in Deutschland vorherrschenden lehrerzentrierten Unterricht begründet.

Anstatt auf die beschriebenen heterogenen Ausgangsvoraussetzungen ihrer SchülerInnen einzugehen, zeichnen sich Lehrkräfte in Deutschland durch eine hohe Uniformität ihres Unterrichtsstils aus.[129] Laut der Professorin für Erziehungswissenschaft Sabine Reh stellt Binnendifferenzierung immer noch die Ausnahme dar.[130] Zu ähnlichen Ergebnisse kommt die PISA-II-Studie: Der Mathematikunterricht ist (vor allem an Hauptschulen und Integrierten Gesamtschulen) durch Engführung und geringe kognitive Selbstständigkeit gekennzeichnet.[131] In DESI fallen immerhin die Hauptschulen, aber auch nur diese, durch eine vermehrte Nutzung alternativer Unterrichtsformen im Englisch-Unterricht auf.[132] Selbst in der leistungsmäßig heterogensten Schulform der Grundschule wird im Lesen kaum durch Material sondern vorrangig durch Zeit differenziert,[133] der Rechtschreibunterricht wird offenbar kaum in binnendifferenzenzierender und individualisierter Weise durchgeführt sondern zeichnet sich über alle Bundesländer hinweg durch eine lehrerzentrierte und „belehrende“ Unterrichtsführung und fertige, im Handel erhältliche Materialien aus.[134]

127 Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin et al. 1997, S. 29.
128 Bastian 2003, S. 3.
129 Vgl. Lange 2003, S. 36.
130 Reh 2005, S. 79-81. Vgl. auch Bildungskommission der Länder Berlin und Brandenburg 2003, S. 112f.
131 Baumert et al. 2004, S. 350.
132 DESI-Konsortium o.J., S. 45.
133 Lankes et al. 2004, S. 34.
134 Valtin et al. 2004, S. 161.

Reh referiert eine Befragung von LehrerInnen vier Berliner Gesamtschulen durch Martin Roeder dahingehend, dass diese einerseits die Notwendigkeit von Binnendifferenzierungen einsehen, deren Durchführbarkeit wegen der erhöhten Arbeitsbelastung aber skeptisch einschätzen. Des weiteren seien die, wenn überhaupt, angewandten Mittel der Differenzierung (Zusatzaufgaben, Schülerreferate, unterstützende Zuwendung in Stillarbeitsphasen und der Einsatz leistungsstärkerer SchülerInnen als TutorInnen bei leistungsschwächeren) begrenzt.[135]
In einer eigenen Befragung des Kollegiums einer Grundschule kommt Reh zu dem Schluss, dass LehrerInnen in heterogenen Lerngruppen Angst haben, nicht allen Kindern gerecht zu werden und sich ohne eine Veränderung der Schulstrukturen (Teamteaching u.ä.) überfordert fühlen. Darüber hinaus empfinden sie die hierfür zu entwickelnden neuen Konzepte und Unterrichtsformen als schwer zu bewältigende zusätzliche Arbeitsbelastung. Hier merkt die Autorin an, dass auch aus der Disziplin Hilfestellungen selten seien: „Es gibt tatsächlich wenig ausgefeilte und vor allem empirisch fundierte Modelle und Verfahren für diese Art, anders Schule zu machen [...].“[136]
Wenn jedoch der Unterricht nicht verschiedene Lerntempi und individuelle Talente und Bedürfnisse berücksichtigt, werden Kinder bzw. Jugendliche, die unter ihren Fähigkeiten eingestuft wurden, diese nicht entwickeln können und damit auch den Anschluss an Kinder gleicher Fähigkeiten auf einer höheren Schulform verlieren, sodass Aufwärtsmobilität erschwert wird. Andererseits werden Kinder, deren momentaner Leistungsstand, sei es aus grundsätzlicher Anlage, mangelnder Förderung im Elternhaus oder auch entwicklungsbedingt, (noch) nicht dem Durchschnitt der Klasse entspricht, den Anschluss verlieren und Lücken kumulieren, die auch durch eine Rückstufung schwer auszugleichen sind, sofern in der neuen Schule ebenfalls eine individuelle Förderung nicht möglich oder üblich ist. Ein uniformer Unterricht verstärkt also Privilegien und Benachteiligungen, die bereits aus dem individuellen Hintergrund des Kindes gegeben sind, anstatt diese als Herausforderung anzunehmen und auszugleichen.
Interessant scheint mir hier in ergänzender Weise ein Ergebnis der DESI-Studie: Die Unterrichtsführung ist sogar entscheidend in der Frage des Zusammenhangs zwischen Intelligenz und Leistungsentwicklung: Ein unklarer und unverständlicher Unterricht ist dazu angetan, diesen Zusammenhang zu verstärken. Ein klarer, verständlicher und schülerorientierter Unterricht hingegen fördert alle SchülerInnen gleichermaßen.[137]

135 Reh 2005, S. 79 unter Bezug auf Roeder, Peter Martin (1997): Binnendifferenzierung im Urteil von Gesamtschullehrern, in: Zeitschrift für Pädagogik, 43, 2, S. 241-259.
136 Reh 2005, S. 80f.
137 DESI-Konsortium o.J., S. 46.

Dennoch betrachten in Deutschland laut IGLU-Studie Lehrkräfte und Schulleitungen Schulversagen von SchülerInnen in den wenigsten Fällen als Problem der Lehrkraft oder der Schule.[138] Im Gegensatz zu dem in vielen Staaten vorherrschenden „universale[n] Optimismus bezüglich der Bildungsfähigkeit der nachwachsenden Generation“ herrscht in Deutschland, so Bos, Voss et al. in IGLU, der Glaube vor, Begabung sei „bildungsresistent“.[139] So sehen laut TIMSS Lehrkräfte in Deutschland neben Unterrichtsstörungen und Desinteresse von SchülerInnen Begabungsunterschiede als die größte Beeinträchtigung ihres Unterrichts an.[140] Ihren Einfluss auf diese „Störfaktoren“ scheinen sie nicht wahrzunehmen. In diesem Zusammenhang spricht Wolfgang Böttcher davon, dass die „objektive Benachteiligung [bestimmter Gruppen von Kindern, K.D.] scheinbar gottgegeben ihrer mangelnden Begabung und Belehrsamkeit zugeschrieben [werde].“[141] Vorsichtiger formuliert Hermann Lange: „Vielleicht spielen auch gesellschaftlich tief verwurzelte Vorstellungen über ‚Begabung’ eine Rolle, die diese noch immer als weitgehend genetisch determiniert und statisch verstehen, statt auf die Bildungsprozessen innewohnende Dynamik und die damit verbundenen Chancen gemeinsamen Lernens von Kindern unterschiedlicher ‚Lernausgangslagen’ zu setzen.“[142]
In IGLU bezeichnen Bos, Voss et al. dieses Begabungskonzept als „eher ständestaatlich als wissenschaftlich zu verortend[...]“ und bemerken, dass es, wie PISA beweise, nicht die erwarteten Erfolge bringe. Dennoch weise „eine mehr als 120-jährige Bildungstradition, bei der insbesondere die Eliten und Entscheidungsträger in ihrer bildungsbiographischen Reproduktion begünstigt sind, [...] eine hohe Beharrungskraft“ auf.[143]

Die Begabungshypothese als Erklärung für unterschiedliche Leistungen und Rechtfertigung für ein gegliedertes Schulsystem, das SchülerInnen nicht zuletzt nach ihrer sozialen Herkunft sortiert, führt also zu einer Reproduktion herkunftsbedingter Privilegien und Benachteiligungen, da diese somit unsichtbar gemacht werden und die Verantwortung von den Lehrkräften und dem Schulsystem auf die SchülerInnen und Eltern verschoben wird.[144]
Gleichzeitig dient sie der moralischen Entlastung von Lehrkräften, wenn diese auf ihre Überforderung durch eine heterogene Schülerschaft mit Abstufung und Nicht-Versetzung

138 Lankes et al. 2004, S. 43.
139 Bos/Voss et al. 2004, S. 224.
140 Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin et al. 1997, S. 29.
141 Böttcher 2003, S. 9.
142 Lange 2003, S. 36.
143 Bos/Voss et al. 2004, S. 224f.
144 Wobei mir nichts ferner läge, als zu sagen, dass SchülerInnen und Eltern keine Verantwortung für ihre Bildungskarrieren trügen. Hier geht es mir nur um eine Zurückweisung ihrer alleinigen Verantwortung, da ich dem Staat die Aufgabe ausgleichender Gerechtigkeit zudenke, also die Verantwortung, ungleiche Ausgangsvoraussetzungen auszugleichen. Vgl. hierzu auch Lange 2003, S. 36f.

reagieren.[145] Wenn die Leistungsfähigkeit und somit auch die Bildbarkeit der SchülerInnen durch eine irgendwie schicksalhafte Begabung determiniert ist, liegt es nicht in der Verantwortung der LehrerInnen, die SchülerInnen über ihre Grenzen hinauszuführen.
Andererseits beschränkt der Glaube an die Begrenztheit der SchülerInnen auch den Anreiz für individuelle Förderung, da dieser Annahme zufolge die Wirksamkeit schulischen Wirkens und damit auch der Glaube der LehrerInnen an ihre eigene Selbstwirksameit notwendig begrenzt sein muss. Gleichzeitig stricken diese sich hier auch einen Teil ihrer empfunden Überlastung selbst, denn wie Bastian schreibt, lässt eine „an der Homogenisierung von Lerngruppen orientierte Unterrichtskultur [...] jede Form der Heterogenität zur Belastung werden.“ [146]

Resümee

Die Ergebnisse dieses Abschnitts lassen sich dahingehend zusammenfassen, dass in Deutschland Binnendifferenzierung und individualisierte Förderung ein Randphänomen darstellen, sich im lehrerzentrierten Unterricht mithin entweder am Klassendurchschnitt oder an lehrplanbezogenen Normen orientiert wird. Dies liegt zum einen an der, auch durch Schulstrukturen bedingten, Überforderung der LehrerInnen und einer mangelnden wissenschaftlichen Unterstützung bezüglich Konzepten und Materialien. Zum anderen ist diese Unterrichtsform in Zusammenhang mit der in Deutschland gängigen Begabungshypothese zu sehen, die Unterschiede von SchülerInnen als schicksalhaft determiniert wahrnimmt und daher von vorne herein von einer Begrenztheit ihrer Bildbarkeit ausgeht. Neben einer moralischen Entlastung von LehrerInnen führt diese Hypothese zur Naturalisierung von Privilegien bestimmter Gruppen von SchülerInnen und lässt deren soziale Produktion unsichtbar werden.

145 So sehen laut TIMSS II Lehrkräfte in Deutschland neben Desinteresse und Unterrichtsstörungen Begabungsunterschiede als größte Beeinträchtigung ihrer Arbeit. Vgl. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin et al. 1997, S. 29.

146 Bastian 2003, S. 3.

4.1.3 Politische Konsequenzen

> „‚Solange die Denkfigur der Homogenisierung als Voraussetzung für ein Lernen in der Schule den Unterrichtsalltag bestimmt, werden es wirkliche Veränderungen schwer haben'"[147]

In Anschluss an diese Kritik des selektierenden Umgangs mit Heterogenität im deutschen Schulsystem stellt sich die Frage nach Alternativen.

Die Erkenntnisse zu Lernmilieus und die hervorragenden PISA-Ergebnisse von Staaten mit später differenzierenden Schulsystemen legen es nahe, dass integrierte Systeme zu insgesamt besseren Leistungen, weniger RisikoschülerInnen und höheren Spitzenleistungen führen können[148] und zudem potenziell einen weniger engen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schulleistungen aufweisen als in Deutschland.[149] So scheint erwiesen, dass ein nach hinten verlegter Zeitpunkt der Differenzierung der Schule mehr Zeit verschafft, unterschiedliche Ausgangsvoraussetzungen von SchülerInnen auszugleichen, und so herkunftsbedingte Disparitäten vermindern kann.[150] Viele AutorInnen weisen jedoch darauf hin, dass die alleinige Umstellung des deutschen Systems beispielsweise auf das finnische oder schwedische Modell ohne eine Veränderung des Unterrichts nicht ausreichen würde.[151]

Ein Argument für ein leistungsdifferenzierendes System stellt der „Big-Fish-Little-Pond-Effekt" dar: EinE SchülerIn entwickelt ein besseres fähigkeitsbezogenes Selbstkonzept, wenn er/sie zu den Leistungsstärkeren der eigenen Klasse gehört als wenn er/sie sich leistungsmäßig am unteren Ende der Bezugsgruppe befindet.[152] Demzufolge müssten SchülerInnen mit geringerer Leistungsfähigkeit bezüglich ihres Selbstwertgefühls davon profitieren, in einer Lerngruppe zu arbeiten, in der das durchschnittliche Leistungsniveau nicht weit nach oben von dem ihren entfernt ist oder sie im idealsten Fall über dem Durchschnitt liegen, wobei andererseits in solchen Gruppen der Kompetenzzuwachs geringer ist.[153] So schreiben Baumert et al. in TIMSS III, dass die generelle Abschaffung von Leistungsdifferenzierungen mit den TIMSS-Ergebnissen nicht zu rechtfertigen sei, vielmehr die Art und Weise des Unterrichts und das Klassenklima zu berücksichtigen seien. Im Weiteren müsse der Zusammenhang zwischen dem Big-Fish-Little-Pond-Effekt und der Art

---

147 Ebd., zit. n. Laging, Rolf (1999): Altersmischung – eine pädagogische Chance zur Reform der Schule, in: Ders. (Hrsg.): Altersgemischtes Lernen in der Schule, Baltmannsweiler, S. 6-29, S. 11.
148 Vgl. u.a. Klemm 2006, passim sowie Lange 2003, S. 36.
149 Vgl. u.a. Schümer 2005, S. 278.
150 Vgl. u.a. Bildungskommission der Länder Berlin und Brandenburg 2003, S. 63-66 sowie Baumert/Schümer 2001a, S. 374.
151 U.a. Schümer 2005, S. 283 sowie Bos/Voss et al. 2004, S. 224f.
152 Baumert et al. 2000, S. 62ff.
153 Ebd.

der Notengebung bzw. der Feedback-Kultur untersucht werden.[154] Allerdings ist es hier m.E. notwendig, die negativen Effekte von Rückstufungen und Klassenwiederholungen auf das Selbstwertgefühl mitzudenken.[155]

Ein weiteres Argument gegen einen Systemwechsel liegt im insgesamt besseren PISA-Abschneiden der bayrischen Hauptschulen im Verhältnis zu Integrierten Gesamtschulen (IGS). So schreibt die Bildungskommission der Länder Berlin und Brandenburg,

> „dass in einem Land oder einer Region der Bundesrepublik die sozialen Disparitäten der Bildungsbeteiligung besonders hoch und die sozialen Disparitäten des Kompetenzerwerbs aufgrund eines breiten Hauptschulbesuchs und einer dadurch begünstigten pädagogischen Arbeit eher niedrig sind – mit der Folge, dass auch das mittlere Leistungsniveau steigt und Risikokarrieren vermindert werden. Der Ausgleich herkunftsbedingter Ungleichheiten des Kompetenzerwerbs ist also stärker von der Qualität der schulischen Arbeit als von Strukturmerkmalen des Systems abhängig.“[156]

Mit Verlaub komme ich aus den dargelegten Befunden zu einem anderen Schluss: Zunächst ist für den weiteren beruflichen Werdegang das erlangte Zertifikat mindestens ebenso wichtig wie der Kompetenzerwerb, v.a. für den über Bewerbungen strukturierten Berufseinstieg. Zwar wird häufig von der Entkopplung von Schulformen und Abschlüssen geschrieben, dennoch macht diese Entkopplung tendenziell vor dem Abitur halt.[157] Zudem sprechen die Befunde aus Bayern eher dafür, dass es die dort vorliegende größere Leistungsstreuung innerhalb der Lerngruppen ist, die zu insgesamt besseren Ergebnissen führt.[158]

Des weiteren ist die gemeinhin praktizierte Unterrichtsform der IGS das exakte Gegenteil eines integrierenden Systems: In allen wichtigen Fächern findet eine zwei- bis dreigliedrige Leistungsdifferenzierung statt, die es Lehrkräften um so leichter macht, SchülerInnen mit (auch nur geringen) Defiziten in jedem Fach einzeln nach unten abzuschieben, ohne sich ihrer Verantwortung für den Gesamt-Werdegang der jeweiligen Person bewusst zu werden. Im Gymnasium oder in der Realschule geht der Nichtversetzung bzw. Abstufung einer Schülerin/eines Schülers in der Regel immerhin eine Klassenkonferenz voraus. Als Belege für die Leistungsfähigkeit eines wirklich integrierenden Systems sollten also nicht deutsche Integrierte Gesamtschulen zu Rate gezogen werden sondern Modellschulen wie beispielsweise die Laborschule Bielefeld oder die Reformschule Kassel, die tatsächlich integrierend mit einer heterogenen SchülerInnenschaft arbeiten.[159]

---

154 Ebd., S. 64.
155 Vgl. Schümer 2005, S. 267ff., sowie Tillmann/Meier 2001, S. 470.
156 Bildungskommission der Länder Berlin und Brandenburg 2003, S. 65f.
157 Bos/Voss et al. 2004, S. 219.
158 Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass das Gymnasium in Deutschland die sozial heterogenste und kognitiv homogenste Schulform darstellt, die IGS im Gegensatz dazu die sozial homogenste und kognitiv heterogenste (Baumert/Schümer 2001a, S. 371).
159 Vgl. weiter unten.

Immer wieder wird erwähnt, dass die Unterrichtsqualität viel entscheidender sei als die Schulform.[160] Zwar glaube ich, die in diesem Zusammenhang geäußerten Argumente über die Relativität der Bedeutung der Schulform mit meiner Kritik der deutschen IGS und meiner Bewertung des Erfolgs der bayrischen Hauptschule entkräftet zu haben. Dennoch gehe ich davon aus, dass eine Veränderung der Schulform ohne eine Veränderung des Unterrichts sicherlich mindestens ebenso große, voraussichtlich sogar noch größere Schwierigkeiten mit sich brächte als das jetzige System. Reh schreibt in diesem Zusammenhang von einer Mentalität der Lehrerschaft, die sich angesichts heterogener Lerngruppen durch Überforderungsängste, nicht allen SchülerInnen gerecht werden zu können, und daher durch das Streben nach möglichst homogenen Gruppenzusammensetzungen auszeichnet.[161]

Eine solche Mentalität sei „Ausdruck struktureller Gegebenheiten des Schulwesens und seiner spezifischen Geschichte“[162] und nicht einfach durch den „obligatorischen Hinweis[...]“ zu ändern, „dass Heterogenität eine Lernchance ist.“[163] Zum einen sei es nötig, Veränderungen in der Ausbildung vorzunehmen und auch in der fachlich-didaktischen Forschung „stärkere Schwerpunkte zu Lerndiagnosen und Lernwegen und zu Differenzierungsmöglichkeiten und –formen zu setzen“,[164] die zu einem breiteren Angebot an Materialien und konkreten Konzepten führen. Des weiteren sei es aber zur Veränderung von Mentalitäten auch notwendig, strukturell-organisatorisch „Zwänge und Gelegenheiten“ zu schaffen, beispielsweise durch die Abschaffung von Abschulung und Sitzenbleiben, sodass Lehrkräfte langfristig gezwungen seien, die Heterogenität ihrer Schülerschaft als Faktum anzuerkennen und Wege des fördernden und bereichernden Umgangs mit derselben jenseits von Selektion zu finden.[165]

Genau dies findet in Modellschulen wie beispielsweise der Laborschule Bielefeld oder der Reformschule Kassel durch die Einrichtung von altersheterogenen oder anderweitig bewusst gemischten Klassen statt, die LehrerInnen zwingen, einen individualisierten Unterricht zu gestalten.[166] Von Lehrkräften dieser Schulen wird aber auch betont, dass hierfür zum einen eine solidarische und integrative Unterrichtskultur und zum anderen eine individualisierte Rückmeldepraxis jenseits von Schulnoten notwendig sei, die sich an Fähigkeiten und Fortschritten der einzelnen SchülerInnen und nicht an Durchschnitten oder vorgegebenen

160 U.a. Bildungskommission der Länder Berlin und Brandenburg 2003, S. 142f.
161 Reh 2005, passim. Besonders interessant auch ihre historische Herleitung der für Deutschland spezifischen Verquickung der Professionalisierung der Lehrkräfte mit einem uniformierten - also nicht individualisierten - Unterricht. Ebd., S. 83f.
162 Ebd., S. 84.
163 Ebd., S. 85.
164 Ebd., S. 84f.
165 Ebd., S. 85.
166 Vgl. u.a. nds (o.V.) 2003, S. 12 sowie Skischus/Waltenberg 2006, passim.

Normen ausrichtet. So bleiben leistungsstarke SchülerInnen nicht hinter ihren Potenzialen zurück, weil sie das Klassensoll erreicht haben und leistungsschwächere SchülerInnen sind nicht dauerhaft frustriert und resignieren, da sie dieses ohnehin nie erreichen werden.[167] Dies scheint mir auch das geeignetste Mittel gegen den Big-Fish-Little-Pond- bzw. (als eigentlich angemessenere Beschreibung des Problems) den Little-Fish-Big-Pond-Effekt.

Resümee

Die hier dargelegten Ergebnisse lassen sich dahingehend zusammenfassen, dass ein Unterricht in sozial und leistungsmäßig heterogenen Lerngruppen unter individualisierten Unterrichts- und Rückmeldebedingungen sowie vor dem Hintergrund einer integrativen und solidarischen Unterrichtskultur für Kinder mit allen Hintergründen sowohl psychosozial als auch leistungsmäßig förderlich sein könnte. Neben den von Reh beschriebenen Anregungen aus der Disziplin und den zu schaffenden Zwängen und Möglichkeiten zur Veränderung von Mentalitäten der LehrerInnenschaft, wären hier allerdings, wie die wissenschaftliche Mitarbeiterin des Max-Planck-Instituts Schümer unter Bezug auf Schweden und Finnland treffend schreibt, sowohl eine bessere Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte notwendig als auch kleinere Klassen sowie geeignete Medien und Materialien.[168]

4.1.4 Fazit

> „Der Umgang mit Heterogenität wird in deutschen Schulen eher als Belastung denn als Chance erlebt, das stellen in- und ausländische Bildungsforscher nicht nur im Blick auf unterschiedliche Leistungsfähigkeit und soziokulturelle Herkunft fest: Unterschiede zwischen den Geschlechtern bilden offensichtlich keine Ausnahme.“[169]

In diesem Kapitel habe ich dargelegt, dass das deutsche Schulsystem sich einerseits im internationalen Vergleich durch eine bemerkenswerte Homogenität von Lerngruppen auszeichnet, dass aber dennoch eine breite Überlappung zwischen den einzelnen Schultypen vorliegt, obgleich die Lerngruppen sich während der Sekundarstufe I durch differenzielle Lernmilieus homogenisieren. Dies ist offenbar u.a. durch den in Deutschland vorwiegenden lehrerzentrierten Unterricht bedingt, der wiederum einerseits aus der Überforderung der

167 Ebd. sowie Hartmann 2006, passim.
168 Schümer 2005, S. 282f.
169 Horstkemper 2006, S. 51.

Lehrkräfte durch heterogene Zusammensetzungen ihrer Schülerschaft zu rühren scheint – bzw. aus ihrer mangelhaften Ausbildung für ein solches Setting - zum anderen aber auch aus dem offenbar (nicht nur?) in der Lehrerschaft weit verbreiteten Glauben an schicksalhafte Begabung.
Die häufig nicht dem realen Leistungsvermögen der SchülerInnen angemessenen Übergangsempfehlungen und die danach folgende mangelhafte individuelle Förderung, die dazu führt, dass beim Schulformwechsel Abwärtsmobilität dominiert, wirft Fragen der Gerechtigkeit auf. Als Abhilfe bietet sich die Einführung eines integrativen Schulsystems an, die aber begleitet sein muss von einem Mentalitätswandel der Lehrkräfte und – damit verbunden – einer Veränderung des Unterrichts.

Bezieht man diese Ergebnisse auf die Frage nach Geschlechtergerechtigkeit in der Schule fällt zunächst eine Parallele zwischen dem Glauben an eine natürliche bzw. schicksalhafte Verteilung von Begabung und der (später erörterten) Annahme natürlich bedingter Geschlechtseigenschaften auf. Auch die (im weiteren thematisierte) Überforderung von Lehrkräften durch vermeintlich jungentypisches Verhalten und ihre hier festgestellte Überforderung durch Heterogenität lässt auf Überschneidungen zwischen den Themen Heterogenität und Geschlecht in der Schule schließen. In all diesen Fällen scheint Selektion eine beliebte Maßnahme oder aber ein letzter Ausweg.
Alternativ müssten Differenzen in Lerngruppen als Tatsache angesehen und einerseits als Herausforderung angenommen andererseits als Ressource wertgeschätzt werden. Es liegt auf der Hand, dass hierfür auch eine Veränderung schulischer Strukturen nötig wäre inklusive der Abschaffung des Benotungszwangs in der Sekundarstufe und einer Reduktion der Arbeitsbelastung der Lehrkräfte. Des weiteren müsste der - auch praktische – Umgang mit Heterogenität prioritär in die LehrerInnenausbildung mit einfließen.
Vor dem Hintergrund der festgestellten Überschneidungen sollte bei der Diskussion geschlechtsbedingter Unterschiede in der Schule immer die allgemeinere Problematik des in der BRD üblichen Umgangs mit Differenzen berücksichtigt werden.

4.2 Gerechtigkeit

In der politischen Landschaft konkurrieren unterschiedliche Konzepte von Gerechtigkeit, die zu vollkommen unterschiedlichen Beurteilungen ein und derselben Situation gelangen können.[170] Es erweist sich also als nötig, zur Diskussion der Frage nach Geschlechtergerechtigkeit in der Schule eine eigene Auffassung von Gerechtigkeit zu erarbeiten. Hierfür rekurriere ich auf John Rawls „Theorie der Gerechtigkeit", die ich zunächst kurz in ihren für diese Arbeit relevanten Aspekten zusammenfasse (4.2.1) und dann diskutiere und auf die Frage nach Geschlechtergerechtigkeit in der Schule beziehe (4.2.2).

4.2.1 John Rawls „Theorie der Gerechtigkeit"

Die „Theorie der Gerechtigkeit" des Philosophen John Rawls bildet die Grundlage für viele moderne Diskussionen um Gerechtigkeit.[171] Laut Rawls bildet die Grundstruktur der Gesellschaft den „erste[n] Gegenstand der Gerechtigkeit [...], genauer: die Art, wie die wichtigsten gesellschaftlichen Institutionen Grundrechte und –pflichten und die Früchte der gesellschaftlichen Zusammenarbeit verteilen."[172] Gerechtigkeit ist somit der maßgebliche Wert zur Beurteilungen von Gesetzen und Institutionen – sie ist hier dem Gemeinwohl oder ähnlichen Kategorien vorgeordnet. Eine Institution oder ein Gesetz ist nur dann gerecht, wenn es gerecht zu allen ist, nicht wenn es eine Ungerechtigkeit gegenüber einigen mit dem Wohlergehen von vielen begründet. Einschränkungen der Gerechtigkeit sind nur als das geringste Übel legitim, wenn alle Alternativen noch mehr *Ungerechtigkeit* mit sich brächten.[173]

Zur Ermittlung von Grundsätzen der Gerechtigkeit konstruiert er einen „Naturzustand", der aber, im Unterschied zu den klassischen Vertragstheorien, durch einen „Schleier des Nichtwissens" charakterisiert ist:

> „Zu den wesentlichen Eigenschaften dieser Situation gehört, daß niemand seine Stellung in der Gesellschaft kennt, seine Klasse oder seinen Status, ebensowenig sein Los bei der Verteilung natürlicher Gaben wie Intelligenz oder Körperkraft. Ich nehme sogar an, daß die Beteiligten ihre Vorstellung vom Guten und ihre besonderen psychologischen Neigungen nicht kennen."[174]

Dieser „Urzustand" ist bei Rawls allerdings nur als „rein theoretische Situation"[175] gedacht - er dient der Ermittlung gerechter Grundsätze einer Gesellschaftsstruktur: Grundsätze sind fair,

170 Vgl. weiter unten den Unterschied zwischen Rawls Definitionen von „liberaler" und „demokratischer Gerechtigkeit".
171 Rawls 1975.
172 Ebd., S. 23.
173 Ebd., S. 19f.
174 Ebd., S. 29.
175 Ebd.

wenn sie von allen vernünftigen Menschen in Unkenntnis ihrer gesellschaftlichen Ausgangsposition in Eigeninteresse vereinbart werden könnten.[176]

Von dieser – hypothetischen - Ausgangssituation leitet er zwei Grundsätze der Gerechtigkeit ab, zu deren endgültiger Fassung er in Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Wirtschaftstheorien und Fragen der Gerechtigkeit zwischen den Generationen gelangt:

> „Erster Grundsatz
>
> Jedermann hat gleiches Recht auf das umfangreichste Gesamtsystem gleicher Grundfreiheiten, das für alle möglich ist.
>
> Zweiter Grundsatz
>
> Soziale und wirtschaftliche Ungleichheiten müssen folgendermaßen beschaffen sein:
> sie müssen unter der Einschränkung des gerechten Spargrundsatzes den am wenigsten Begünstigten den größtmöglichen Vorteil bringen, und sie müssen mit Ämtern und Positionen verbunden sein, die allen gemäß fairer Chancengleichheit offenstehen.“[177]

Diese Grundsätze begründet Rawls unter anderem mit der Annahme, dass die Verteilung der „natürlichen Fähigkeiten“ willkürlich ist, also nicht auf Verdienste zurückgeht. Des weiteren

> „läßt sich der Grundsatz der fairen Chancen nur unvollkommen durchführen, mindestens solange es die Familie in irgendeiner Form gibt. Der Grad der Entwicklung und Betätigung natürlicher Fähigkeiten hängt von allen möglichen gesellschaftlichen Verhältnissen und klassengebundenen Einstellungen ab. Selbst die Bereitschaft zum Einsatz, zur Bemühung, die im üblichen Sinne verdienstvoll ist, hängt noch von günstigen Familienumständen und gesellschaftlichen Verhältnissen ab.“[178]

Er geht davon aus, dass alle Menschen von einem gesellschaftlichen Verband und der hierdurch erst ermöglichten Kooperation profitieren, dass also alle an der Produktion der „Früchte der gesellschaftlichen Arbeit“ beteiligt sind und mithin von diesen profitieren sollten. Auch begabtere Menschen haben daher kein Anrecht, durch ihren höheren Beitrag an Leistung den Löwenanteil zu beanspruchen, da ihre Leistung diese Früchte erst durch die Bedingung der gesellschaftlichen Kooperation tragen kann, die nicht ihr Verdienst ist.[179]

Hieraus leitet er das „Unterschiedsprinzip“ des zweiten Grundsatzes her: Gesellschaftliche Ungleichheiten sind nur dann gerecht, wenn sie den am wenigsten Begünstigten am meisten nutzen, unter der Einschränkung, dass nicht auf Kosten künftiger Generationen gewirtschaftet wird (Sparzwang), und wenn der Zugang zu bevorzugten Positionen allen Menschen mit den entsprechenden Fähigkeiten offen steht. Gemeint ist hier wohl, dass Menschen mit einer bestimmten Begabung nur durch gewisse Gratifikationen zu engagiertem Einsatz derselben für das Gemeinwohl zu motivieren seien, und dass deshalb Gratifikationen gerecht wären, sofern diese zu größerem Wohl für alle und vor allem für die Benachteiligten führten. Dieser Grundsatz ist allerdings dem ersten Grundsatz der gleichen Grundfreiheiten nachgeordnet, das

176 Ebd.

177 Ebd., S. 336f. An diese Passage schließen sich noch Regeln an, die den Vorrang des einen Grundsatzes vor dem anderen sowie weitere Feinheiten definieren. Soweit diese relevant sind, erwähne ich sie an anderer Stelle.

178 Ebd., S. 94.

179 Ebd, S. 122f.

heißt, dass das Unterschiedsprinzip die gleichen Grundfreiheiten für alle nicht einschränken darf, egal um wie viel das Gemeinwohl durch eine solche Einschränkung zu steigern wäre.[180]

Diese Interpretation der Grundsätze hebt Rawls von dem System der „natürlichen Freiheit" ab, in dem nur formale Chancenfreiheit garantiert wird, von der „liberalen Auffassung", die der Offenheit der Laufbahnen die faire Chancengleichheit hinzufügt, und damit Menschen mit ähnlichen Fähigkeiten ähnliche Lebenschancen zuspricht, sowie vom System der „natürlichen Aristokratie", die ein besonders edles und altruistisches Verhalten der von der Natur Begünstigten annimmt.[181]
Dagegen stellt er das bereits beschriebene Unterschiedsprinzip bzw. die „demokratische Gleichheit", die davon ausgeht, dass unterschiedliche Ausgangspositionen eines gewissen Ausgleichs durch gesellschaftliche Mechanismen bedürfen.[182]
Hier kommt die Bildung ins Spiel: Sie soll nicht die Unterschiede zwischen Menschen einebnen, sich aber mehr zur Förderung der von der Natur und der Gesellschaft weniger Begünstigten engagieren, um diesen, neben Werten der gesellschaftlichen Wohlfahrt und Leistung, Zugang zu dem besonders wichtigen Gut des Selbstwertes zu ermöglichen. Selbstwert spielt in Rawls Theorie eine große Rolle, da dieser erst den Einsatz für eigene Ziele und Interessen ermöglicht.[183]

4.2.2 Fazit

Zusammenfassend beinhaltet Gerechtigkeit für Rawls nicht bloß die liberale Vorstellung gleicher Rechte für alle und gleicher Chancen für alle Menschen mit denselben Gaben. Diese sei nicht wirklich gerecht, da Talente wie auch motivationale Merkmale nicht verdient seien sondern unter anderem durch soziale Faktoren beeinflusst oder ohne Zutun der Menschen von der Natur verteilt wären. Er spricht sich daher für „demokratische Gerechtigkeit" aus. Diese beinhaltet ihm zufolge das Bemühen, für einen Ausgleich der ungleich verteilten Ausgangsvoraussetzungen zu sorgen. Hier geht es nicht bloß um die Förderung von Fähigkeiten, die für eine materiell bessere Situation sorgen können. Vielmehr spricht Rawls der Förderung von Selbstwert eine herausgehobene Rolle zu, da dieser die Bedingung eines Einsatzes für eigene Ziele und Interessen sei.

180 S. 50.
181 Vgl. S. 92-95.
182 Ebd., S. 104 sowie 121.
183 Vgl. ebd., S. 121f., 125, 128 sowie 479ff.

Einzelne Aspekte von Rawls' Theorie betrachte ich kritisch: In seiner Annahme „natürlicher Begabungen" lässt er m.E. die gesellschaftliche Konstruiertheit der Nützlichkeit und Wertschätzung bestimmter Fähigkeiten zumindest unterbelichtet. Außerdem würde ich seine Definition des Unterschiedsprinzips schon als (unter bestimmten Bedingungen eventuell unvermeidbares) Paradoxon bzw. als geringeres Übel betrachten: Gesellschaftliche Ungleichheiten, die nicht bloße Differenzen bzw. Variationen darstellen sondern sich in Hierarchien bzgl. Achtung, Wohlergehen, materieller Situation etc. niederschlagen, können m.E. den am wenigsten Begünstigten nicht nutzen.[184]
Trotz aller Kritik finde ich jedoch Rawls kritische Analyse der Ansätze der „natürlichen Freiheit" und der „liberalen Auffassung" ebenso nützlich wie seine Argumentation für eine ausgleichende Bildung, die nicht nur für materielle Besserstellung der Benachteiligten sorgen sondern ihnen vor allem auch Selbstwert vermitteln soll.

Eine im Rawls'schen Sinne gerechte Schule hat also nicht nur die Aufgabe, vorhandene Talente aufzugreifen und zu fördern. Sie sollte einerseits die soziale Bedingtheit der Fähigkeiten inklusive motivationaler Merkmale sehen, eventuelle Mängel also nicht als Unwillen der SchülerInnen auslegen. Darüber hinaus sollte sie sich von dem im vorigen Kapitel beschriebenen essenzialisierenden Glauben an die vorrangige Bestimmtheit von Differenzen im Leistungsvermögen durch natürliche Begabungen verabschieden. Andererseits müsste sie sich des von Rawls formulierten Auftrags annehmen, Unterschiede auszugleichen und sich dabei v.a. der Benachteiligten annehmen ohne allerdings die Privilegierteren zu vernachlässigen.
Bezogen auf Geschlechtergerechtigkeit heißt dies, tendenzielle Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen nicht als natürlich gegeben hinzunehmen sondern in ihrer sozialen Gewordenheit zu sehen. Das heißt, Schule sollte sich auch nicht damit zufrieden geben, wenn das Verhältnis von Vor- und Nachteilen zwischen den Geschlechtern ausgewogen ist. Vielmehr sollte sie danach zu trachten, allen Kindern bzw. Jugendlichen möglichst viele Möglichkeiten zu eröffnen, unabhängig von ihrem Geschlecht. Hier sollte nicht im Mittelpunkt stehen, die SchülerInnen dem Arbeitsmarkt anzupassen, wobei eine Vorbereitung auf den selbigen als Bedingung für die Vermeidung späterer Benachteiligungen unabdingbar ist. Vorrangiges Ziel sollte jedoch die Entwicklung von Selbstwert bei jeder einzelnen

184 Sie können nur, wenn sie denn vorhanden und nicht von heute auf morgen abzuschaffen sind, in einer Weise organisiert werden, dass sie für die Benachteiligten mehr oder weniger schädlich sind und der Zugang zu solchen begünstigten Positionen mehr oder weniger offen ist. In diesem Sinne betrachte ich Rawls' zweiten Grundsatz nicht als Bedingung der Gerechtigkeit sondern als das geringere Übel vor dem Hintergrund einer (zumindest temporär) nicht vermeidbaren ungerechten Ausgangslage. Vgl. auch Ritsert 1997, S. 109.

Schülerin und jedem einzelnen Schüler sein - als Ausgangspunkt für Engagement und die Entwicklung eigener Ziele.

4.3 Geschlecht

In diesem Kapitel beschäftige ich mich mit verschiedenen Ansätzen zu Geschlecht. Als Grundannahme einiger der hier erörterten Theorien fasse ich Foucaults Ansätze zu Diskursen, Macht und Widerstand zusammen (4.3.1). Mit Maihofer definiere ich Geschlecht als hegemonialen Diskurs und gesellschaftlich-kulturelle Existenzweise (4.3.2). Mit Bourdieu beschäftige ich mich mit scheinbar natürlichen Zirkelschlüssen zwischen den Lebensbedingungen und dem Verhalten der Subjekte (4.3.3). Mit Butler und Hagemann-White betrachte ich die Kosten der Subjektwerdung und die Mitwirkung der Individuen (4.3.4). Schließlich problematisiere ich mit Connell die Binnenrelationen von Männlichkeiten und die patriarchale Dividende (4.3.5).
Hierbei erhebe ich nicht den Anspruch, jedeN dieser AutorInnen in einer Weise darzustellen, die der Komplexität der jeweiligen Theorien gerecht würde. Des weiteren ist es für die Frage nach Geschlechtergerechtigkeit in der Schule unerheblich, die differenten Grundannahmen der TheoretikerInnen gegeneinander zu diskutieren, obwohl diese bisweilen zu – theoretisch – erheblichen Widersprüchen führen. Dagegen mache ich die unterschiedlichen Ansätze als sich ergänzende unterschiedliche Perspektiven auf die Welt der Geschlechter nutzbar und entnehme ihnen jeweils die Aspekte, die ich für schulische geschlechtsbezogene Arbeit gewinnbringend finde.
Folglich schließt dieses Kapitel mit meiner persönlichen Synthese der unterschiedlichen Ansätze sowie einer eigenen thesenförmigen inhaltlichen Erweiterung und einer Diskussion der Konsequenzen dieser Sichtweise für die Frage nach Geschlechtergerechtigkeit in der Schule (4.3.6).

4.3.1 Diskurse, Macht und Widerstand - Foucault

Einige der AutorInnen, mit denen ich mich in Bezug auf Geschlecht befasse, beziehen sich auf einen Foucault'schen Diskursbegriff. Da ich außerdem die Methode des zweiten Teils und Erwägungen über Ansätze für Veränderungen im dritten Teil auf denselben aufbaue, nehme ich hier eine kurze Zusammenfassung der für diese Arbeit relevanten Aspekte von Michel Foucaults Theorie vor.

Wirklichkeit

Der Begriff des „Diskurses“ bei Foucault ist eng mit den Begriffen „Macht“, „Wahrheit“ und „Wissen“ verknüpft. Ein wichtiges Anliegen Foucaults ist die De-Ontologisierung von Wirklichkeit,[185] das heißt, er zielt darauf mittels der Diskursanalyse gesellschaftliche Selbstverständlichkeiten in ihrer sozialen und historischen Gewordenheit sichtbar zu machen und ihnen den Anschein der Natürlichkeit zu nehmen. Mit Foucaults eigenen Worten:

> „Ich habe mir vorgenommen, (...) den Menschen zu zeigen, daß sie weit freier sind, als sie meinen; daß sie Dinge als wahr und evident akzeptieren, die zu einem bestimmten Zeitpunkt in der Geschichte hervorgebracht worden sind und daß man diese sogenannten Evidenzen kritisieren und zerstören kann. Etwas in den Köpfen der Menschen zu verändern – das ist die Aufgabe des Intellektuellen. (...) Ich möchte zeigen, daß viele Dinge, die Teil unserer Landschaft sind – und für universell gehalten werden -, das Ergebnis ganz bestimmter geschichtlicher Veränderungen sind. Alle meine Untersuchungen richten sich gegen den Gedanken universeller Notwendigkeiten im menschlichen Dasein. Sie helfen entdecken, wie willkürlich Institutionen sind, welche Freiheit wir immer noch haben, wieviel Wandel immer noch möglich ist.“[186]

In diesem Sinne existiert nach Foucault nicht die *eine* wirkliche Wahrheit, die mit den geeigneten wissenschaftlichen Mitteln zu ermitteln wäre. Vielmehr konzipiert er Wahrheit „als ein Ensemble von geregelten Verfahren für Produktion, Gesetz, Verteilung, Zirkulation und Wirkungsweise der Aussagen“.[187] Diese Wahrheit wird durch Diskurse produziert.

Macht

Dieser Vorgang findet nicht in einem luftleeren Raum statt sondern ist eng mit Macht verknüpft. Unter Macht versteht Foucault weder im traditionellen Sinne institutionelle Macht bzw. ein Herrschaftssystem noch die Unterwerfungsmacht bestimmter Regeln. Diese sind seinem Verständnis folgend eher „Endformen“ der Macht.[188] Vielmehr konzipiert er Macht als

> „die Vielfältigkeit von Kräfteverhältnissen, die ein Gebiet bevölkern und organisieren; das Spiel, das in unaufhörlichen Kämpfen und Auseinandersetzungen diese Kraftverhältnisse verwandelt, verstärkt, verkehrt; die Stützen, die diese Kräfteverhältnisse aneinander finden, indem sie sich zu Systemen verketten – oder die Verschiebungen und Widersprüche, die sie gegeneinander isolieren; und schließlich die Strategien, in denen sie zur Wirkung gelangen und deren große Linien und institutionelle Kristallisierungen sich in den Staatsapparaten, in der Gesetzgebung und in den gesellschaftlichen Hegemonien verkörpern.“[189]

Macht ist hier also als alle Aspekte der Gesellschaft durchziehende Kräfteverhältnisse gedacht. In diesem Sinne gibt es kein Außerhalb der Macht, man kann sie nicht erwerben,

185 Vgl. Bublitz et al. 1999, S. 13f.
186 Ebd., S. 14, zit. n. Michel Foucault (1993): Wahrheit, Macht und Selbst. Ein Gespräch zwischen Rux Martin und Michel Foucault (25. Oktober 1982), in: Ders. et al. (Hrsg.): Technologien des Selbst, Frankfurt am Main, S. 15-23, S. 16f.
187 Ebd., S. 12, zit. n. Michel Foucault (1978): Dispositive der Macht. Michel Foucault über Sexualität, Wissen und Wahrheit, Berlin, S. 53.
188 Foucault 1983, S. 93.
189 Ebd.

wegnehmen, teilen oder ähnliches.[190] Macht ist nicht vorwiegend repressiv sondern produktiv: Sie bringt die gesellschaftlichen Verhältnisse hervor, von denen sie dann wiederum geformt wird.[191]

Hieraus folgt, dass Macht die Gesellschaft nicht, wie in anderen Machtkonzeptionen, teilt in Mächtige und Ohnmächtige, sie „kommt von unten".[192] Die „vielfältigen Kräfteverhältnisse, die sich in den Produktionsapparaten, in den Familien, in den einzelnen Gruppen und Institutionen ausbilden und auswirken", bilden Foucault zufolge die

> „Basis für weitreichende und den gesamten Gesellschaftskörper durchlaufende Spaltungen [...] Diese bilden dann eine Kraftlinie, die die lokalen Konfrontationen durchkreuzt und verbindet – aber umgekehrt bei diesen auch Neuverteilungen und Angleichungen, Homogenisierungen, Serialisierungen und Konvergenzen herbeiführen kann."[193]

Macht durchzieht also die gesamte Gesellschaft und ist prinzipiell fluide. Machtbeziehungen sind „gleichzeitig intentional und nicht-subjektiv."[194] Sie sind von einer Vielzahl von Absichten, Zwecken, Strategien, Zielen und Kalkulationen durchzogen, diese sind Grundlage der Existenz von Macht. Dennoch „heißt das nicht, daß sie [die Macht K.D.] aus der Wahl oder Entscheidung eines individuellen Subjekts resultiert."[195] Niemand, keine Klasse und keine Institution hat „das gesamte Macht- und damit Funktionsnetz einer Gesellschaft in der Hand."[196] Vielmehr beruht die Struktur dieses Netzes auf vielen in unterschiedlichster Weise interagierenden einzelnen Interessen und Taktiken, die sich historisch verbinden und „zu Gesamtdispositiven führen".[197] Zwar können Absichten einzelner Akteure, Gruppen oder Institutionen entschlüsselt werden, „dennoch kommt es vor, daß niemand sie entworfen hat und kaum jemand sie formuliert."[198] Die Gesamtwirkung der unterschiedlichen und teils widersprüchlichen Interessen ist mithin in der Regel nicht von langer Hand geplant und beinhaltet immer auch einen Moment historischer Zufälligkeit.

Foucault bleibt jedoch nicht bei einer, ihm teilweise vorgeworfenen Beliebigkeit der Verteilung von Macht stehen. Zwar fasst er Macht als das Ensemble prinzipiell fluider Kräfteverhältnisse, diese können sich jedoch verfestigen, stabil und unbeweglich werden,[199] die Macht gerinnt, und es kommt zu „Hegemonie-Effekten"[200] und damit zu Herrschaft.[201]

190 Ebd., S. 94.
191 Ebd.
192 Ebd., S. 95.
193 Ebd.
194 Ebd.
195 Ebd.
196 Ebd.
197 Ebd.
198 Ebd.
199 Lorey 1999, S. 94.
200 Foucault 1983, S. 95.
201 Lorey 1999, S. 94.

Widerstand

Dennoch wohnt der foucaultschen Macht immer schon der Widerstand inne. Er kommt nicht von außen - wie auch, wenn es kein Außerhalb der Macht gibt? Vielmehr kommt es innerhalb des Machtnetzes zu vielen lokalen Widerstandspunkten.[202] Beispielsweise können die Kategorien, die die Macht hervorbringt, immer auch umgedeutet werden und somit Quelle von Widerständen sein, wie unter anderem die Einführung der Identität des „Homosexuellen" gleichzeitig auch den Ausgangspunkt für Widerstände und Umdeutungen eines heteronormativen Geschlechterregimes bildet. Diese Widerstandspunkte können in seltenen Fällen zu Zweiteilungen einer Gesellschaft führen,

> „weit häufiger jedoch hat man es mit mobilen und transitorischen Widerstandspunkten zu tun, die sich verschiebende Spaltungen in eine Gesellschaft einführen, Einheiten zerbrechen und Umgruppierungen hervorrufen, die Individuen selber durchkreuzen, zerschneiden und umgestalten, in ihrem Körper und ihrer Seele abgeschlossene Bezirke abstecken."[203]

Ebenso wie die Machtverhältnisse alle Aspekte der Gesellschaft durchziehen und es durch Verkettungen von Umständen und Interessen zu Hegemonie-Effekten und somit zu Herrschaft kommen kann, finden sich laut Foucault auch Widerstandspunkte auf allen Ebenen der Gesellschaft und deren Konzentration bzw. strategische Verkettung kann zur Revolution führen.[204]

Diskurs

Im Diskurs wiederum stellt sich die Verbindung von Macht und Wissen her,[205] er ist eine Formation von Aussagen, die

> „ein spezifisches Wissen produziert, indem er [der Diskurs K.D.] Gegenstände auf eine bestimmte Weise erfahrbar macht und in diesem Sinne soziale Wirklichkeit erst schafft. [...] Jedes Wissen ist diskursiv erzeugt. [...] Als Wissen gilt jeweils das, was eine Gesellschaft als *wahr* akzeptiert bzw. diejenigen Diskurse, die sie als *wahre* gelten lässt."[206]

Im Diskurs also bringt die Macht Wissen hervor, in ihm entscheidet sich, im Kontext der gesellschaftlichen Machtverhältnisse, was sagbar und denkbar und mithin potenziell wahr ist und was nicht. Wie die Macht findet sich daher auch im Diskurs keine Zweiteilung „zwischen dem zugelassenen und dem ausgeschlossenen, dem herrschenden und dem beherrschten Diskurs."[207] Vielmehr sind Diskurse taktisch polyvalent:

> „[Die Welt des Diskurses] ist als eine Vielfältigkeit von diskursiven Elementen, die in verschiedenartigen Strategien ihre Rolle spielen können, zu rekonstruieren. Diese Verteilung mit allem, was sie an gesagten und verborgenen Dingen, an geforderten und untersagten Äußerungen enthält, mit den Varianten und unterschiedlichen Wirkungen, je

202 Ebd., S. 96.
203 Ebd., S. 96f.
204 Ebd., S. 97.
205 Seier 1999, S. 77.
206 Seier 1999, S. 77, Hervorhebungen im Original.
207 Foucault 1983, S. 100.

> nachdem, wer spricht, seine Machtposition und seinem institutionellen Kontext, mit all ihren Verschiebungen und Wiederbenutzungen identischer Formeln zu entgegengesetzten Zwecken – diese Verteilung gilt es zu rekonstruieren. Die Diskurse ebensowenig wie das Schweigen sind ein für alle Mal der Macht unterworfen oder gegen sie gerichtet. Es handelt sich um ein komplexes und wechselhaftes Spiel, in dem der Diskurs gleichzeitig Machtinstrument und -effekt sein kann, aber auch Hindernis, Gegenlager, Widerstandspunkt und Ausgangspunkt für eine entgegengesetzte Strategie. Der Diskurs befördert und produziert Macht; er verstärkt sie, aber er unterminiert sie auch, er setzt sie aufs Spiel, macht sie zerbrechlich und aufhaltsam.“[208]

Da Diskurse also je nach Kontext unterschiedliche Wirkungen entfalten können, sollten sie nicht in erster Linie daraufhin untersucht werden, welcher Ideologie oder Theorie sie entstammen. Entscheidend ist vielmehr einerseits die Ebene ihrer „taktischen Produktivität (welche Wechselwirkungen von Macht und Wissen sie gewährleisten)“ sowie andererseits die Ebene ihrer „strategischen Integration (welche Konjunktur und welches Kräfteverhältnis ihren Einsatz in dieser oder jener Episode notwendig macht).“[209] Demzufolge ein Diskurs nur sekundär danach zu befragen, wer ihn vor welchem theoretischen Hintergrund begründet hat. Relevant ist mit Foucault, zu untersuchen welches Wissen und welche Auffassung von Wahrheit er unterstützt bzw. angreift und wie er im Kontext gesellschaftlicher Machtverhältnisse verortet ist. Ein und derselbe Diskurs kann an ganz unterschiedlichen Stellen auftauchen und sehr unterschiedliche Effekte zeitigen. Des weiteren ist, wie für die Macht bereits dargelegt, in jedem Diskurs auch der mögliche Widerstand bereits beinhaltet, durch ebenjene taktische Polyvalenz, die sich beispielsweise in der oben beschriebenen Möglichkeit manifestieren kann, Kategorien umzudeuten und wissenschaftliche „Erkenntnisse“ zur Verfolgung unterschiedlicher Interessen einzusetzen.

Resümee

Für Foucaults Diskursbegriff ist es wichtig, Macht als fluide und omnipräsent zu begreifen. Allerdings kann sie gerinnen, „Hegemonie-Effekte“ entwickeln und so zu Herrschaft werden. Im Diskurs stellt die Macht Wissen her, definiert, was sag- und denkbar ist und was nicht, definiert also auf diese Weise, was wahr und was falsch ist. Widerstand ist in der Macht und daher auch im Diskurs immer schon enthalten. Diskurse sind taktisch polyvalent – Aussagen, Begriffe und Identitäten können umgewertet und so zu Punkten von Widerstand werden. Des weiteren sind Diskurse nicht subjektiv, zwar kommen in ihnen vielfältige Intentionen zusammen, welche Wirkungen diese erzeugen ist jedoch in der Regel von historischen Zufälligkeiten beeinflusst.

Für die folgenden Ansätze von Maihofer, Connell und Butler ist sowohl die produktive Wirkung von Macht und Diskursen relevant als auch Foucaults Sicht, dass der Macht und

208 Ebd.
209 Ebd., S. 101.

damit dem Diskurs immer schon der Widerstand innewohnt, sowie die taktische Polyvalenz von Diskursen, die die Möglichkeit der Umwertung beinhaltet.

4.3.2 Geschlecht als gesellschaftlich-kulturelle Existenzweise - Maihofer

In der Auseinandersetzung mit Daten zu geschlechtsbezogenen Disparitäten in der Schule fiel auf, dass trotz gleicher Rechte und zumindest auf Mädchenseite auch teilweise erfolgter gezielter Förderung weiterhin Differenzen zwischen den Geschlechtergruppen auftreten. Wenn diese – wie ich annehme – nicht auf natürlichen Geschlechtsunterschieden beruhen, ist es erforderlich, dieser offensichtlichen Persistenz auf den Grund zu gehen.
Hierfür rekurriere ich auf die Philosophin Andrea Maihofer, die sich in ihrem Buch „Geschlecht als Existenzweise“[210] mit der Verschränkung von Konstruktionen und der Realität von Geschlechtlichkeit befasst sowie mit der Verwobenheit von Individualität und Sozialem und dies mit dem Begriff der Existenzweise benennt.

Ideologie und Materie

Maihofer nimmt sich vor, einen Geschlechterbegriff zu entwickeln, der die von ihr in der feministischen Theorie kritisierte Dichotomie zwischen Natur und Kultur überwinden soll.[211] Aus epistemologischen Gründen entscheidet sie sich, die Frage nach der „gesellschafts- und kulturkonstituierende[n] Bedeutung von Natur“ „theoriepragmatisch“ auszuklammern, ohne sie jedoch damit für irrelevant zu erklären.[212] Die Vorteile dieser Entscheidung, „Geschlecht ausschließlich als gesellschaftliches Phänomen bzw. gesellschaftlich konstituiert zu begreifen“,[213] liegen für sie neben dem erkenntnistheoretischen Problem einerseits in der erwiesenen historischen Entwicklung und Wandelbarkeit von Geschlechtskonzeptionen und andererseits darin, dass so

> „*keine* Dimension von Geschlecht der Kritik oder der Forderung nach Veränderungen mit dem Argument seiner Natürlichkeit entzogen werden [kann]. Damit wird Geschlecht insgesamt als hegemonialer Diskurs thematisierbar, also als Normalisierungs- und Disziplinierungstechnik sowie als gesellschaftliches Macht- und Herrschaftsverhältnis.“[214]

210 Maihofer 1995.
211 Ebd., S. 76. Dabei ist ihr bewusst, dass eine Begrifflichkeit jenseits des Dilemmas binär strukturierten modernen westlichen Denkens derzeit nicht möglich ist, dass „[a]lle Versuche, die Dichotomie zwischen Natur und Kultur zu überwinden, [...] folglich notwendig prekär [bleiben, und] [...] ständig der Gefahr ausgesetzt [sind], auf die eine oder andere Seite der Dichotomie ‚umzukippen’.“ Ihre Strategie ist daher, das bewusste „‚*Aushalten*’ des Dilemmas und [...] [die] Formulierung eines Begriffs von ‚Geschlecht’ auf dieser Basis.“ (Ebd.) Zu ihrer Kritik an der Natur-Kultur-Dichotomie in der feministischen Theorie vgl. ebd., zusammenfassend S. 69-78, ausführlich S. 19-78.
212 Ebd., S. 77f.
213 Ebd., S. 80f., Hervorhebung K.D.
214 Ebd. S. 78, Hervorhebung im Original.

In diesem Sinne schlägt sie ein Konzept von „Geschlecht als hegemonialer Diskurs und gesellschaftlich-kulturelle Existenzweise“ vor.[215] Anschließend an die oben erörterte foucaultsche Diskurs-Begrifflichkeit definiert sie einen *hegemonialen* Diskurs als einen, der „innerhalb einer Gruppe, Klasse, Gesellschaft oder gesellschaftsübergreifend dominiert, indem er z.B. die herrschenden Normen, Werte oder Verhaltenscodes einer Gesellschaft konstituiert.“[216] Eine solche Hegemonie als Ergebnis gesellschaftlicher Kräfteverhältnisse sei jedoch immer fragil und umkämpft.[217]

Im Begriff der „Existenzweise“ manifestiert sich ihre auf Louis Althusser verweisende Kritik am Verständnis von Ideologie als „falschem Bewusstsein“: Maihofer betont mit diesem Begriff die „materielle Existenz“ von Ideologie. Praxen und Ideen sind für sie gleichursprünglich. Geschlecht ist, dieser Auffassung folgend, nichts Aufgeprägtes, den Individuen letztlich äußerlich bleibendes. Obgleich historisch entstanden, besitzt Geschlecht eine „gelebte[...], körperliche[...] und seelische[...] Materialität’.“[218] So ermöglicht es ihr zufolge dieser Begriff, den Geschlechtskörper als soziales Produkt zu begreifen ohne dabei seine körperliche Materialität zu leugnen:[219]

> „‚Geschlecht’ ist nun eine komplexe Verbindung verschiedener historisch entstandener Denk- und Gefühlsweisen, Körperpraxen und –formen sowie gesellschaftlicher Verhältnisse und Institutionen, eben eine historisch bestimmte Art und Weise zu *existieren.*“[220]

Maihofer konzipiert also mit Hilfe des Begriffes der „Existenzweise“ Geschlecht als in Persönlichkeiten, Körpern und Institutionen materialisierte Ideologie.[221]

Für die Elaboration ihres Konzepts verwendet sie Ansätze anderer Autorinnen. Zunächst bezieht sie sich auf Judith Butlers Arbeit um den Begriff der Materialität in „Körper von Gewicht“.[222] Maihofer paraphrasiert Butler dahingehend, dass zwar der Geschlechtskörper selbst „nicht durch die Norm des biologischen Geschlechts *verursacht* wird“,[223] dass diese aber die Formen und Bedeutungen des biologischen Geschlechtskörpers bestimmt und damit auch die „Wirkungen von Materialität“, also das Gefühl von Körperlichkeit, Materialität, Substanzialität, Begrenzung und Festigkeit.[224] Somit ist die Tatsache, dass wir unsere Körper als Materielle und Substanzielle wahrnehmen, die ein Innen und Außen sowie ein Geschlecht

215 Ebd., S. 79f.
216 Ebd., S. 80f.
217 Ebd., S. 82.
218 Ebd., S. 84.
219 Ebd.
220 Ebd., S. 84f.
221 Ebd., S. 86, Hervorhebung K.D.
222 Judith Butler (1995): Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts, Berlin.
223 Maihofer 2005, S. 89.
224 Ebd.

besitzen, erst durch hegemoniale Diskurse produziert.[225] Dennoch ist das solchermaßen Konstruierte real vorhanden und nicht bloß eingebildet, bzw. laut Butler

> „müssen gerade diese Gegensätze anders gedacht werden, so daß es sich, wenn das ‚biologische' Geschlecht eine Fiktion ist, um eine Fiktion handelt, in deren Notwendigkeit wir leben und ohne die das Leben selbst undenkbar wäre".[226]

Butlers Auslassung der historischen Dimension kritisierend,[227] erweitert Maihofer ihr Konzept um eine geschichtliche Komponente:

> „Kurz: der hegemoniale bürgerliche Geschlechtskörper (mit seiner Konzeption biologisch distinkter Geschlechter) umfaßt eine sehr komplexe historisch spezifische Verbindung von wissenschaftlichen und alltäglichen Wissensformen, Wahrnehmungs- und Erfahrungsweisen des Körpers sowie eine Vielzahl ‚weiblicher' und ‚männlicher' Denk-, Gefühls- und Handlungsweisen, Körperformen, Habitus und Sensibilitäten. Die ‚Materialität' des hegemonialen Geschlechtskörpers besteht in dieser historisch entstandenen, spezifischen Art und Weise, in der wir als geschlechtliche Körper konstituiert werden. In diesem Sinne existieren wir körperlich als ‚männlich' oder ‚weiblich' bzw. sind es. Wobei die Evidenz der biologisch-anatomischen Natürlichkeit unserer Körper selbst ein zentraler Effekt dieser Weise zu existieren ist."[228]

Um „zu präzisieren [...], wie sich der Zusammenhang zwischen der hegemonialen Konstituierung des Geschlechtskörpers mit der subjektiven leiblich-körperlichen Erfahrung vorstellen läßt",[229] rekurriert Maihofer auf Gesa Lindemanns Unterscheidung zwischen „objektiviertem Geschlecht" und „körperlichem Leib".[230] Unter „objektiviertem Geschlecht" ist hier der gesellschaftlich-hegemonial konstituierte Geschlechtskörper zu verstehen. Laut Lindemann sind „Individuen in unserer Gesellschaft der ‚Zumutung' ausgesetzt, das Geschlecht, das ihr Körper entsprechend des hegemonialen Geschlechterdiskurses ist, auch subjektiv zu sein."[231] Dadurch verschränkt sich das „objektivierte Geschlecht" mit dem „körperlichen Leib", bzw. dem individuell-subjektiven Geschlechtskörper. Diese beiden - nur theoretisch zu trennenden - Aspekte des Geschlechtskörpers stehen in einem produktiven und interaktiven Verhältnis zueinander,[232] sie bringen sich in der Interaktion erst gegenseitig hervor. In der Regel werden also Individuen ein körperliches Empfinden und Selbstkonzept entwickeln, das dem hegemonialen Geschlechterdiskurs entspricht und trotzdem in einem solchen Maße mit ihrem individuell-subjektiven Empfinden verwoben ist, dass es nicht als etwas Fremdes, Oktroyiertes, empfunden wird, sondern als natürlicher Ausdruck der eigenen Identität.

Hieraus folgt, dass der Geschlechtskörper in seiner biographischen Historizität nicht beliebig durch diskursive Interventionen veränderbar ist:

---

225 Ebd., S. 90.
226 Ebd., S. 91, zit. n. Butler 1995, s. Fn. 222, S. 26f. Ich habe mir hier die Freiheit genommen, das rhetorische Fragezeichen am Ende der Originalversion zu unterschlagen und so aus der butlerschen rhetorischen Frage eine Aussage zu machen.
227 Maihofer 2005, S. 91.
228 Ebd., S. 92f.
229 Ebd., S: 93.
230 Ebd., S. 96, zit. n. Gesa Lindemann (1993): Das paradoxe Geschlecht. Transsexualität im Spannungsfeld von Körper, Leib und Gefühl, Frankfurt am Main, S. 61.
231 Maihofer 2005, S. 95, bezogen auf ebd., S. 39.
232 Ebd., S. 96.

> „Erst einmal entstanden, ist damit eine historisch spezifische Eigenlogik und –dynamik ‚männlichen' und ‚weiblichen' körperlichen Erlebens und Verhaltens gesetzt, die nicht beliebig veränderbar ist, die vielmehr solange existiert, wie dieser Diskurs gesellschaftlich hegemonial ist und soweit, wie er in einem Individuum dominiert."[233]

Kurz geht Maihofer darauf ein, wie ein ‚männlicher' bzw. ‚weiblicher' Körper zustande kommt: Er ist das

> „(mehr oder weniger) bewußte Ergebnis eines fortwährenden disziplinierenden und formierenden Körpertrainings/-stylings, eines langwierigen Einübens spezifisch ‚weiblich' oder ‚männlich' geltender Gesten (des Lächelns oder Lachens oder spezifischer Blicke), eines körperlichen Habitus (wie offene oder geschlossene Sizuhaltung) und vieler scheinbarer Kleinigkeiten an körperlichen Modellierungen, Akzentuierungen und Stilisierungen."[234]

Nicht nur sex sondern auch gender erzeugt Materialität. Allerdings ist es Maihofer wichtig, dennoch zwischen einem hegemonialen biologischen und einem hegemonialem sozialen Geschlechtskörper zu unterscheiden, da beide einer jeweils eigenen Logik und Dynamik unterliegen.[235] Als Beispiel für Körperpraxen des biologischen Geschlechts führt sie an „eine Vagina haben, sie spüren, mit ihr agieren", während sie den hegemonialen sozialen Geschlechtskörper mit aktuellen Modekonjukturen unterworfenen ‚weiblichen' Körperbildern assoziiert.[236] Der hegemoniale biologische Geschlechtskörper, wird im Gegensatz zum sozialen als „natürlich gelebte körperliche Geschlechtlichkeit" empfunden und entfaltet deshalb eine höhere Persistenz und einen anderen Zeitrhythmus als der soziale Geschlechtskörper und erhält eine höhere Gewichtigkeit bei der Ausbildung von Geschlechtsidentitäten. Allerdings kann der hegemoniale soziale Geschlechtskörper aufgrund der Vorstellung von Formbarkeit einen höheren Normierungsdruck entfalten und mehr Einübungsleistungen einfordern.[237]

Subjektivität

Der Diskurs der Geschlechterdifferenz im eigentlichen Sinne, d.h. die Annahme, Frauen und Männer seien grundlegend verschieden,[238] setzte sich laut Maihofer im historischen Zusammenhang mit der Selbstkonstitution der bürgerlichen Klasse durch. Er hatte zum einen die Funktion, trotz der Einführung der universalen Menschen- und Bürgerrechte Männern Privilegien zu sichern, hing zum anderen aber auch wesentlich mit der Selbststilisierung des Bürgertums gegenüber anderen Klassen zusammen.[239] In den so entstandenen binär-hierarchischen Dichotomien lassen sich laut Maihofer zwei Dimensionen unterscheiden: Zum einen manifestieren sie sich in wertenden Zuschreibungen von Eigenschaften zugunsten des

233 Ebd.
234 Ebd., S. 97.
235 Ebd., S. 96f.
236 Ebd., S. 97.
237 Beispielsweise in Form von Schlankheitskuren, Körpertraining etc. Ebd. S. 96ff.
238 Im Gegensatz zu der vormodernen Version, Frauen seien die schlechteren Männer.
239 Ebd., S. 99ff.

männlich konstruierten Pols, zum anderen aber wird Subjektivität hier grundlegend mit Männlichkeit verwoben.[240]

Dieser Androzentrismus schlägt sich in der Unmöglichkeit für Frauen nieder, „Subjekt des eigenen Geschlechts zu sein mit eigener Würde und geschlechtlicher Identität".[241] Frauen müssen demzufolge, um Subjekt zu sein, ein

> „‚männliches' Verhältnis zu sich selbst errichten. Ihr Selbstverhältnis ist daher stets gebrochen und abhängig von der Anerkennung anderer. Ihr Subjektsein steht zudem mit ihrem Frausein in ständigem Widerspruch. Es ist prinzipiell fragil."[242]

Dahingegen sind die „modernen westlichen Subjekt-, Identitäts- und Körperkonzeptionen [...] *in sich* ‚männlich'"[243]: Männlichkeitskonstruktionen bauen in der Regel auf genau diesen Konzeptionen auf.[244] Dennoch wirken sie sich aufgrund der „patriarchalen Hegemonie" auf beide Geschlechter aus, sie sind „zentrale Momente des bürgerlichen Geschlechterdiskurses zu seiner Konstituierung geschlechtlicher Subjekte".[245]

Obwohl Frauen dieser Argumentation folgend gegenüber Männern eindeutig im Nachteil sind, betont Maihofer die historische Verortung dieses Geschlechterdiskurses in der Selbstkonstituierung des Bürgertums: Bürgerliche Frauen ziehen auch einen Gewinn aus ihrer Selbststilisierung als Frauen gemäß des hegemonialen Geschlechterdiskurses, indem sie sich so von Frauen anderer sozialer Schichten und Kulturen positiv abgrenzen können.[246] Der Geschlechterdiskurs ist also nicht vorrangig repressiv sondern produktiv:

> „Die hegemoniale ‚Herstellung' von ‚Frauen' und ‚Männern' muss stets zugleich als Ergebnis individueller selbstkonstituierender Handlungen, Setzungen etc. verstanden werden, das heißt, immer zugleich als ein Prozeß der *Selbst*konstituierung – und dies trifft, wenn auch auf vielfache Weise patriarchal dominiert und mehrfach in sich gebrochen, ebenso auf die Frauen zu."[247]

Frauen sind also an unterschiedlichen Positionen in den verschiedenen Linien von Macht und Herrschaft in der Gesellschaft verortet. Die Geschichte der Frauen einzig als eine Geschichte von Unterdrückung und Widerstand zu sehen, hieße folglich die „schicht-, klassen- und kulturspezifischen Differenzen sowie die Macht- und Herrschaftsverhältnisse zwischen Frauen" auszublenden.[248]

Einerseits sind laut Maihofer infolge des hegemonialen Geschlechterdiskurses die Differenzen zwischen den Geschlechtern so tiefgreifend, dass teilweise ein gegenseitiges

240 Ebd., S. 100-103.
241 Ebd., S. 103.
242 Ebd.
243 Ebd., S. 103f.
244 Ebd., S. 104.
245 Ebd., S. 103f.
246 Zwar mag beispielsweise das Hausfrauen-Dasein alle Arten von Nachteilen mit sich bringen, dennoch kann es auch genutzt werden, um sich gegenüber sozial schlechter gestellten Frauen positiv abzuheben, dass frau einen Mann gefunden hat, der sie versorgt etc.
247 Ebd., S. 104.
248 Ebd., S. 104f.

Verstehen schlicht unmöglich sei.[249] Andererseits seien aber die Individuen nicht nur dem Geschlechterdiskurs unterworfen sondern auch Diskursen um „Rasse“, Klasse und Kultur. Darüber hinaus bestünden neben dem hegemonialen Geschlechterdiskurs immer noch andere Geschlechterdiskurse einzelner Individuen sowie größerer und kleinerer Gruppen.[250] Daher sei ein „historisch konkretes Individuum“ eine

> „jeweils sehr komplexe und aufgrund seiner je eigenen Biographie für sich genommen unverwechselbare einzigartige Verbindung unterschiedlichster ‚weiblicher' wie ‚männlicher' Denk-, Gefühls- und Körperpraxen – auch verschiedener Klassen, Kulturen oder ‚Rassen'. Die Unterschiede zwischen den einzelnen Individuen bzw. zwischen den Geschlechtern können daher – je nach Kombination – sehr variieren, mal mehr, mal weniger umfassend und tiefgehend sein. Auch innerhalb eines Individuums können die Kombinationen mehr oder weniger heterogen bzw. einheitlich sein.“[251]

Aufgrund des sozialen Zwanges werde das Individuum in der Regel jedoch eine eindeutige und mit seinem Körpergeschlecht übereinstimmende heterosexuelle dem hegemonialen Geschlechterdiskurs entsprechende Identität entwickeln.[252] Dennoch sei diese Vereindeutigung weder total noch endgültig, es komme immer zu Inkonsistenzen, Ambivalenzen, Widersprüchen und Möglichkeiten der Aktualisierung und Verstärkung anderer Aspekte der eigenen Person. Manchmal entstehe so auch eine Identität entgegen dem ‚realen' Geschlecht.[253]

Durch die konstitutive Verwobenheit von Geschlecht mit anderen Differenzen sind Maihofer zufolge also einerseits endlose Variationen und dadurch eine Einzigartigkeit des jeweiligen Individuums vorhanden. Andererseits seien dennoch Verallgemeinerungen möglich, „aber nur in dem Maße, in dem der hegemoniale Geschlechterdiskurs in der Gesellschaft real verbreitet und im einzelnen Individuum präsent ist.“[254]

Handlungsspielräume

Durch ihr Konzept von Geschlecht als realer Diskurs und gesellschaftlich-kulturelle Existenzweise kann laut Maihofer eine Balance zwischen Natur und Kultur hergestellt werden, die das Imaginäre der Realität und die Realität des Imaginären erfasse. So sei diesem Konzept zufolge die „gegenwärtige Weise als Geschlechter zu existieren [...] weder gesellschaftlich beliebig noch willkürlich veränderbar“, dennoch bestehen durch die Spielräume, die sich aus der Überkreuzung unterschiedlicher Diskurse und der daraus entstehenden Individualität ergäben, „Möglichkeiten individueller Kritik und

249 Ebd., S. 105.
250 Ebd.
251 Ebd. S. 105f., Hervorhebung K.D.
252 Ebd., S. 106.
253 Ebd.
254 Ebd., S. 107.

Handlungsfähigkeit."[255] Ob hieraus gesellschaftliche Veränderungen folgen, „erweist sich aber meist im Nachhinein und hängt im wesentlichen davon ab, ob sie Teil struktureller gesellschaftlicher Entwicklungsprozesse sind bzw. zu solchen werden oder in diese einmünden."[256] Als ihr eigenes mittelfristiges Ziel gibt sie nicht die Dekonstruktion sondern die Vervielfältigung von Geschlechtern an.[257]

Resümee

Maihofers Konzept von Geschlecht als hegemonialer Diskurs und gesellschaftlich-kulturelle Existenzweise fasst die Verschränktheit von Imaginärem und Realem und die Verwobenheit von Sozialem und Individuellem: Geschlecht ist sowohl sozial konstruiert als auch durch Materialisierung real geworden und verschränkt sich mit subjektiven Identitäten in einer Weise, dass es nicht durch bloße Willensentscheidungen bzw. diskursive Interventionen abzuschaffen ist. Es ist sowohl eine „Zumutung" (Lindemann) als auch eine „Notwendigkeit" (Butler) für das Leben in Gesellschaften, die vom Diskurs der Geschlechterdifferenz geprägt sind. Hierbei ist es Maihofer zufolge sinnvoll, zwischen sex und gender zu unterscheiden – nicht weil das eine natürlicher wäre als das andere, sondern weil sex als wahrgenommen biologischer Geschlechtskörper eine höhere Persistenz aufweist als gender.
Der Androzentrismus des Diskurses der Geschlechterdifferenz schlägt sich laut Maihofer in der Verschränkung von Subjektivität mit Männlichkeit nieder. Dies führe dazu, dass das Verhältnis von Frauen zu sich selbst als Subjekt immer fragil und brüchig sei. Dennoch wirkten Männer wie Frauen an ihrer Geschlechtlichkeit mit und auch bürgerliche Frauen zögen Gewinne aus dieser Selbstkonstruktion, indem sie sich mit dem bürgerlichen Weiblichkeitskonzept von Frauen unterer Klassen und anderer Kulturen abhöben.
Geschlecht kommt Maihofer zufolge durch diskursiven Zwang zustande, der auf die Individuen ausgeübt wird. Da sich jedoch vielfältige Diskurse überlagern, entstehen dennoch je einzigartige Individuen. Hier ist mit Maihofer wesentlich eine Überlagerung mit den Kategorien Klasse und „Rasse" zu thematisieren. Die so entstandenen Identitäten beinhalten immer Brüchigkeiten und Widersprüche. Aus den je individuellen Brüchigkeiten kann wiederum soziale Veränderung entstehen, von der Maihofer hofft, dass sie zu einer Vervielfältigung von Geschlechtern führe.

255 Ebd., S. 108.
256 Ebd.
257 Ebd. M.E. verwendet sie hier einen verkürzenden Begriff von Dekonstruktion, die nach Derrida nicht die Auflösung von Kategorien sondern eine Verschiebung von Grenzen und das Aufsuchen von Zwischenräumen bedeutet und somit auch die ständige Vervielfältigung von Kategorien und Optionen. Vgl. Kahlert 2000, S. 32f. sowie Schmidt 2002, S. 59.

Bezüglich der Auseinandersetzung mit Geschlechtergerechtigkeit in der Schule ist an Maihofers Ansatz zum einen gewinnbringend, Geschlecht als soziale Konstruktion und somit als veränderbar zu begreifen, sich andererseits aber nicht der Illusion hinzugeben, dass dies durch bloße Aufklärung machbar sei. Individuelle Identitäten sind immer mit Geschlechtlichkeit verschränkt, sodass diese einen hohen Stellenwert in der Selbst- und Fremdwahrnehmung von Individuen einnimmt, der Verlust also auch mit einem hohen Preis des Verlustes eines Teiles der eigenen Identität verbunden wäre. Dabei gibt es aufgrund des Androzentrismus einen gewichtigen Unterschied zwischen Frauen und Männern: Subjektivität und Weiblichkeit stehen in einem gebrochenen Verhältnis zueinander. Dies könnte ein Einflussfaktor für die schlechten Selbstvertrauens-Werte von Mädchen sein.

4.3.3 Die „natürliche Ordnung der Dinge“: Der Begriff des Habitus - Bourdieu

In der Auseinandersetzung mit den Daten zu der schulischen Situation von Jungen und Mädchen fiel auf, dass einige der jeweiligen Nachteile mit nach Geschlecht unterschiedlich verteilten Präferenzen zusammenhängen – namentlich dem mangelnden Lese-Interesse vieler Jungen und der mangelnden instrumentellen mathematisch-technisch-naturwissenschaftlichen Motivation vieler Mädchen, die auch bei gleicher Leistung zu einer „Präferenz“ junger Frauen für schlechter bezahlte Berufe führt. Diese „Vorlieben“ bestätigen soziale Vorurteile über Begabungen und sind aus einer Rational-Choice-Perspektive höchst unlogisch. Der Soziologe Pierre Bourdieu untersucht die Produktionsmechanismen solcher Zirkelschlüsse sowohl in Bezug auf Klassen als auch in Bezug auf Geschlechter. Da seine Analyse der Geschlechterordnung auf seiner Analyse von Klassen aufbaut, beginne ich dieses Kapitel mit einer Kurzzusammenfassung der letzteren, aus der ich dann sein Konzept von Geschlechtlichkeit entwickele - dies auch, weil im letzten Teil dieser Arbeit die Verschränktheit von Geschlecht und sozialer Position eine Rolle spielt.

<u>Zirkelschlüsse - Klassen</u>

Bourdieu entwickelt seinen Habitus-Begriff vor dem Hintergrund einer Kapitalismus-kritischen Gesellschaftsanalyse der Persistenz sozialer Klassen in Auseinandersetzung mit der Frage, warum die soziale Ordnung natürlich gegeben scheint und inwiefern die Individuen an dieser scheinbaren Natürlichkeit beteiligt sind bzw. welche Handlungsspielräume sie besitzen.

Laut Bourdieu funktionieren gesellschaftliche Unterscheidungssysteme nur durch die Mitwirkung der Individuen:

> „[G]esellschaftlich erkannte und anerkannte Unterschiede [existieren] doch nur für Subjekte, die über die Befähigung hinaus, sie überhaupt wahrzunehmen, imstande sind, sie als bedeutsam und von Interesse auszumachen, mit anderen Worten für Subjekte mit der Fähigkeit wie Neigung, die im betreffenden sozialen Umfeld als bedeutsam erachteten Unterschiede auch selber zu *treffen*."[258]

Sie treffen diese Unterschiede vermittelt über die „Distinktion": Durch ihre Praxen unterscheiden sich die Subjekte voneinander und, sofern diese Praxen den nach sozialer Position unterschiedlich verteilten Merkmalen[259] entsprechen und entsprechend wahrgenommen werden, wirken sie distinguierend, betonen also den tatsächlichen oder u.U. auch angestrebten sozialen Hintergrund des jeweiligen Subjekts.[260] Dieser Vorgang funktioniert um so besser, wenn die jeweiligen Praxen nicht mit bewusster Distinktions-Intention gewählt werden, sondern quasi natürlich aus den Subjekten ausfließen.[261]

Eine Unterteilung der Gesellschaft in Klassen ist nur durch die Partizipation der Individuen am Spiel der Selbst- und Fremdklassifikation möglich. Dennoch haben sie keine frei Wahl, denn die „richtigen", also der sozialen Position entsprechenden, Praxen sind ihnen in der Regel mit einem Anschein von Natürlichkeit gegeben, weil Menschen Zeit ihres Lebens ihre Lebensbedingungen und die daraus abgeleiteten „Regeln", also Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsmuster, inkorporieren.[262] Diese werden zum Teil der Subjekte selbst, verschmelzen zu deren Habitus, verstanden als

> „System von Wahrnehmungs- und Urteilsschemata, als kognitive und evaluative Strukturen, die sie vermittelt über die dauerhafte Erfahrung einer Position in der sozialen Welt erwerben. Der Habitus ist gleichzeitig ein System von Schemata der Produktion von Praktiken und ein System von Schemata der Wahrnehmung von Praktiken."[263]

Mit anderen Worten: Mittels des Habitus werden sowohl distinguierende Praxen produziert als auch Praxen erst als distinguierend wahrgenommen. So wirkt der Habitus klassifizierend.

Mit der Ausbildung ihres Habitus, lernen die Subjekte Zeit ihres Lebens ihren „sense of one's place"[264], lernen nur zu mögen, was sie auch haben können, ihr Geschmack passt sich automatisch ihren Lebensbedingungen an.[265] Neben der Tatsache, dass infolgedessen gerade der Geschmack als Unterscheidungsmerkmal unterschiedlicher sozialer Positionen und demzufolge auch als Aufstiegshemmnis fungiert, scheint mir besonders wichtig, dass durch die Inkorporierung der eigenen Lebensbedingungen, durch den unbewussten „Sinn für

258 Bourdieu 1991, S. 20.
259 Vor allem in „Die feinen Unterschiede" legt Bourdieu die Ergebnisse seiner empirischen Untersuchungen zum Zusammenhang von Geschmack, Einstellungen, Praxen, Artikulationsfähigkeit etc. mit Klassenlage dar. Er kommt darin zu einer sehr hohen statistischen Abhängigkeit der genannten Merkmale von der sozialen Position. (Vgl. Bourdieu 1982, passim).
260 Ebd., S. 21.
261 Bourdieu 1991, S. 21.
262 Vgl. ebd., S. 730 und 686. An letztgenannter Stelle beschreibt er als die Hauptdeterminanten des Habitus den Gesamtumfang und die Struktur des Kapitalbesitzes sowie die Position innerhalb der Produktionsverhältnisse.
263 Bourdieu 1992, S. 144.
264 Unter Referenz auf Erving Goffman, Bourdieu 1991, S. 17.
265 Vgl. Bourdieu 1982, S. 734f.

Grenzen“, die Grenzen vergessen bzw. unsichtbar werden,[266] sodass schon allein der ernsthafte Wunsch nach grundsätzlichen Veränderungen unwahrscheinlich wird, und dies um so stärker, je schwerer die Lebensbedingungen.[267] Die am meisten unter Herrschaft zu leiden haben, sind also auch die, die sich am unwahrscheinlichsten dagegen auflehnen wollen und können.[268]

Dementsprechend ist die Legitimation der sozialen Ordnung nicht das Produkt eines geschickten Manipulationsaktes der an sich autonomen Subjekte.[269] Vielmehr erscheint sie evident, logisch und somit legitim, weil sowohl die Wahrnehmungs- und Bewertungsstrukturen als auch die Handlungsdispositionen der Subjekte Resultate ebendieser Ordnung sind.[270] Die scheinbar persönlichen Eigenarten eines Subjektes, sein Geschmack, seine Handlungsmuster, seine Sprache, also das Subjekt selbst, sind Produkt der sozialen Ordnung.

Ohne eine große Wahl zu haben, tragen die Individuen mithin durch Reproduktion der inkorporierten Strukturen der sozialen Ordnung zu deren Erhalt bei, bestätigen sie immer wieder als logisch. Dass die vermeintlich individuellen Eigenarten, Fähigkeiten und Defizite schon Produkte der sozialen Ordnung sind, wird durch die zirkelhafte Geschlossenheit des Systems unsichtbar.

Handlungsspielräume - Klassen

Dennoch ist die Ordnung der sozialen Welt nicht unveränderlich. Die objektiven Strukturen lassen Interpretationsspielräume offen, sodass den Objekten der sozialen Welt ein Moment von Unbestimmtheit bzw. Unschärfe eigen ist:

> „Diese Welt zeigt sich aber auch nicht völlig strukturiert und in der Lage, einem jeden perzipierenden Subjekt die Prinzipien seiner eigenen Konstruktion aufzudrängen. Über die soziale Welt können unterschiedliche Aussagen getroffen werden, sie kann unterschiedlich, nach unterschiedlichen Wahrnehmungs- und Teilungsprinzipien konstruiert werden – zum Beispiel die ökonomischen und die ethnischen Teilungen.“[271]

Hieraus folgen Kämpfe um die legitime Weltsicht,[272] da die Wahrnehmung der Welt und insbesondere die Wahrnehmung der Legitimität von Mechanismen der „Vision und Division“

266 Ebd., S. 734.
267 Bourdieu 1991, S. 18.
268 Am ehesten scheint sich laut Bourdieu ein Unrechtsgefühl zu entwickeln, aus dem Auflehnung erfolgen kann, wenn sich die Möglichkeiten relativ abrupt von den Erwartungen abkoppeln, die zur Zeit der Ausbildung des Habitus durchaus berechtigt und realistisch waren – wenn also beispielsweise ein bestimmter Bildungstitel während der Ausbildung eine bestimmte gesellschaftliche Stellung versprach und relativ abrupt an Wert verliert. (Vgl. Bourdieu 1982, S. 276).
269 Bourdieu 1992, S. 149.
270 Ebd., S. 149 sowie 143f.
271 Ebd., S. 145.
272 Vgl. ebd., S. 147, sowie Bourdieu 1991, S. 16.

selbst realitätskonstitutiv wirkt.[273] Veränderungen dieser Sicht durch symbolische Kämpfe bezeichnet Bourdieu als „Theorie-Effekt“, der umso größer ist, desto realitätsgerechter die Theorie. Mittels der „Konsekrations-“ bzw. „Revelationsmacht“ kann eine bislang unbewusste oder individualisierte Erfahrung in einen politischen Kontext gestellt werden, indem „die impliziten sozialen Trennungen und Gliederungen sichtbar und explizit“ gemacht werden.[274] Erst diese Benennungsmacht macht Widerstand möglich, indem sie „die *Erkenntnis* der möglichen sozialen Beziehungen [...] löst von deren *Anerkennung*“.[275]

Zirkelschlüsse - Geschlecht

In „Die männliche Herrschaft“[276] und dem darauf aufbauenden Interview mit Irene Dölling und Margareta Steinrücke[277] wendet Bourdieu sein Habitus-Konzept auf das Thema geschlechtlicher Differenzen an.[278]

Zunächst beschreibt er die Zweigeschlechtlichkeit als ‚doxische Erfahrung’:

> „In der ‚Natur der Dinge’ – wie man bisweilen sagt, wenn man von dem reden will, was normal, natürlich, also auch unvermeidlich ist – scheint diese Einteilung [zwischen den Geschlechtern, K.D.] deshalb zu liegen, weil sie – objektiviert – in der sozialen Welt und – inkorporiert – in den Habitus präsent ist, wo sie als ein universelles Prinzip des Sehens und Einteilens, als ein System von Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskategorien wirkt. [...] Dieser Einklang zwischen der Verfassung des Seins und den Formen des Erkennens, zwischen den inneren Erwartungen und dem äußeren Lauf der Welt begründet die doxische Erfahrung. Jeder häretischen Infragestellung enthoben, ist diese Erfahrung die uneingeschränkteste Form von Anerkennung der Legitimität: sie faßt die soziale Welt und ihre willkürlichen Einteilungen, angefangen bei der gesellschaftlich konstruierten Einteilung der Geschlechter, als natürlich gegeben, evident und unabwendbar auf.“[279]

Die Geschlechterbeziehungen, die die männliche Herrschaft beinhalten, werden ihm zufolge somatisiert, also verkörperlicht, sie werden in die „körperliche *hexis*“ (Körperhaltungen, Gangarten, Weisen des Auftretens, Gesten etc.) und in die Köpfe eingelassen, sodass sich als Ergebnis zwei unterschiedliche „Naturen“ herausbilden, das heißt „zwei Systeme[...] naturalisierter sozialer Unterschiede.“[280]

Durch die Amor fati, die Liebe zum Schicksal, also die oben beschriebene Disposition, das zu wollen, was man soll, werden das negative und das positive Vorurteil zu self-fulfilling prophecies.[281] Die „männliche Herrschaft“ funktioniert nur unter der Mitwirkung der Frauen, deren Fähigkeit zur Erkenntnis aber gleichzeitig dadurch eingeschränkt ist, dass ihre

273 Bourdieu 1992, S. 148.
274 Ebd., S. 153.
275 Vgl. Bourdieu 1982, S. 378.
276 Bourdieu 1997a.
277 Bourdieu 1997b.
278 Er tut dies vor dem Hintergrund seiner Untersuchung zur Ultramaskulinität der Kabylen, bezieht aber die hier gewonnenen Erkenntnisse zurück auf die westliche Welt, sodass ich sie für die vorliegende Arbeit gewinnbringend finde.
279 Bourdieu 1997a, S. 159.
280 Ebd., S. 162.
281 Ebd., S. 162.

Persönlichkeit, ihr Habitus von eben dieser Herrschaft geformt wurde. Sie können also schwerlich umhin, sich den Mechanismen des Systems männlicher Herrschaft gemäß zu verhalten. [282]

Menschen, und vor allem Männer werden in diesem System des Sexismus[283] von „der Gruppe“ durch „praktische[...] Konstruktions, [...] *Bildungs*-[284] und [...] Erziehungsarbeit“ dazu gezwungen, alle Anteile „aus dem Denkbaren und Machbaren auszuschließen“, die die Zugehörigkeit zum eigenen Geschlecht infrage stellen könnten. So kommt „dieses gesellschaftliche Artefakt“ zustande: „ein männlicher Mann oder eine weibliche Frau“:[285]

> „Der gesellschaftlich geformte biologische Körper ist also ein politisierter Körper oder, wenn man das vorzieht, eine inkorporierte Politik. Die grundlegenden Prinzipien der androzentrischen Weltsicht werden in Form von Positionen und Dispositionen des Körpers naturalisiert, die als natürliche Ausdrucksformen natürlicher Tendenzen wahrgenommen werden. [...]“[286]

Da also als natürlich erscheinende „männliche Männer“ und „weibliche Frauen“ erst durch den – politischen – Zwang durch „die Gruppe“ produziert werden, ist die Grunderziehung Bourdieu zufolge grundsätzlich politisch, da in ihr die körperliche *hexis* geprägt wird, die das Leben lang als „unauslöschliche Gedächtnisstütze“ fungiert, „in der sich auf sichtbare und fühlbare Weise all die möglichen Gedanken und Handlungen, all die praktischen Möglichkeiten und Unmöglichkeiten eingeschrieben finden, die einen Habitus definieren.“ Ergebnis dieses Prozesses ist, dass menschliches Handeln in der Regel gemäß dem geschlechtlichen Habitus unbewusst funktioniert und somit natürlich erscheint.[287]

Bourdieu beschreibt quer durch den ganzen Text die weiterhin gewichtigen Nachteile von Frauen gegenüber Männern in der kabylischen und den westlichen Gesellschaften.[288] Wichtig ist ihm hier v.a. der Ausschluss der Frauen aus der Welt der gesellschaftlichen „Spiele“, die als die ernstesten schlechthin perzipiert werden, und in denen Männer symbolisches Kapital erlangen,[289] das wiederum in finanzielles Kapital umgewandelt werden kann. Die Form dieser Spiele „*par excellence*“ stellt der Krieg dar. [290] Aufgrund dieses Ausschlusses können Frauen an diesen Spielen, die nicht zuletzt Kämpfe sind, nur über die Anteilnahme am Schicksal „ihrer“ Männer teilnehmen, was einerseits den Vorteil einer gewissen Bequemlichkeit und v.a. Sicherheit mit sich bringt, wobei diese Sicherheit andererseits immer trügerisch ist, da sie damit vom Schicksal ihrer Männer abhängig sind, selbst wenig Einfluss darauf nehmen

282 Ebd., S. 164f., Hervorhebungen im Original.
283 Vgl. zu Bourdieus Konzept von Sexismus als Ursache und Wirkung vertauschender Essenzialismus ebd., S. 169.
284 Im Original deutsch.
285 Ebd., S. 186.
286 Ebd.
287 Ebd., S. 187.
288 Ebd., passim.
289 Ebd., passim.
290 Ebd., S. 196.

können.[291] Die Distanziertheit, die sie durch die Ausgeschlossenheit von den Spielen der Männer erlangen, die Bourdieu auch „Scharfblick der Ausgeschlossenen“ nennt, lässt sie zeitweise den illusorischen Charakter dieser Spiele erkennen,[292] birgt also die Möglichkeit der Umwertung und des Ausstiegs. Sie ist allerdings immer begrenzt durch die Identifikation mit den Angelegenheiten der „eigenen“ Männer.[293]

Männer andererseits sind Bourdieu zufolge sowohl Nutznießer als auch Opfer ihrer Privilegien. Das männliche Prinzip ist auch eine „Falle“.[294] Um einen „wahrer“ Mann und keine unterlegene Frau zu sein, trägt ein Mann Pflichten gegenüber sich selbst,[295] die vornehmlich in dem Recht aber auch in der Pflicht besteht, an den gesellschaftlichen Spielen teilzunehmen, und dabei schwere Risiken einzugehen. Die Männer sind daher Beherrschte ihrer selbst, was allerdings einen großen Unterschied zur Beherrschung durch andere macht.[296]

Der Vermännlichungsprozess benötigt als seine Bedingung die Unterwerfung von und die Anerkennung durch Frauen.[297] Dennoch ist diese als selbstverständliche Grundlage vorausgesetzt. Als wirkliche Subjekte, um deren Anerkennung zu kämpfen ist, gelten dem Isotomieprinzip zufolge nur Gleichgestellte: Männer kämpfen immer und überall um die Anerkennung durch andere Männer.[298] Frauen treten in diese Kämpfe als Objekte ein. Diese Objekthaftigkeit, die ihnen repräsentative Aufgaben zuschreibt und ihnen daher einen Sinn und die Zuständigkeit für alles Ästhetische nahe legt,[299] schlägt sich auch in ihren Bemühungen um Freiheit und gesellschaftliche Anerkennung nieder, die primär in den Feldern der Repräsentation und Reproduktion stattfindet und damit – im Vergleich zu Männern der *gleichen* Klasse – immer zum Scheitern verurteilt ist.[300] Hier bietet sich der Rückbezug auf die oben geäußerte Arbeit Bourdieus zum Geschmack an, der immer schon den inkorporierten *sense of one's place* beinhaltet, oder auch auf die amor fati: Meist begehrt man nur das, was man auch bekommen kann.

291 Ebd., S. 202.
292 Ebd., S. 216.
293 Ebd.
294 Ebd., S. 188f.
295 Ebd., S. 189.
296 Ebd., S. 195.
297 Ebd., S. 203f.
298 Ebd., S. 204.
299 Ebd., S. 209ff.
300 Ebd., S. 211ff.

Handlungsspielräume - Geschlecht

Aus der Habitualisierung der Strukturen der Herrschaft folgt, dass eine Befreiung nicht per Dekret oder Willensanstrengung geschehen kann, da diese alleine die Dispositionen des Subjekts bezüglich Interessen, Fähigkeiten und Selbstvertrauen schwer verändern können.[301] Innerhalb des Systems der männlichen Herrschaft bietet die oben bereits beschriebene partielle Unbestimmtheit der Objekte der sozialen Welt, und hier konkret die Symbolik der Unterscheidung zwischen Männlichem und Weiblichem, einen Ansatzpunkt für antagonistische Umdeutungen, sodass sich Frauen beispielsweise als überlegen definieren können. Hierdurch machen sie laut Bourdieu die Konstruiertheit der sozialen Ordnung deutlich und öffnen damit ein Feld für kognitive Auseinandersetzungen. Diese Formen des Widerstands stehen nicht außerhalb der Herrschaft, sondern sind in ihr schon beinhaltet.[302]
Die „Entschleierungsaktion" der vorgeblich natürlichen Bedingtheit der Geschlechterverhältnisse, hat Bourdieu zufolge

> „um so größere Aussichten auf symbolische und praktische Wirksamkeit, als sie sich auf eine Herrschaftsform bezieht, die fast ausschließlich auf symbolischer Gewalt, d. h. auf dem Verkennen beruht, und die als solche durch die Enttrivialisierungseffekte, die von einer befreienden Sozio-Analyse ausgehen, verwundbarer ist als andere Herrschaftsformen, allerdings nur innerhalb bestimmter Grenzen. Einmal, weil diese Dinge Angelegenheiten nicht des Bewußtseins sondern des Körpers sind und die Körper die Sprache des Bewußtseins nicht immer und in keinem Fall sehr schnell verstehen. Und dann auch deshalb, weil es nicht leicht ist, die Kette der kontinuierlichen unbewußten Lernvorgänge zu zerbrechen, die von Körper zu Körper und mit ihren eigentlichen Sinn verdeckenden Worten in der oft sich selber dunklen Beziehung zwischen den aufeinanderfolgenden Generationen verlaufen. Einzig eine kollektive Aktion zur Organisation eines *symbolischen Kampfes*, der imstande wäre, all die stillschweigenden Voraussetzungen der phallo-narzißtischen Weltsicht praktisch *in Frage zu stellen*, kann den Bruch der gleichsam unmittelbaren Übereinstimmung zwischen den inkorporierten und den objektivierten Strukturen herbeiführen. Dieser Bruch ist die Bedingung für eine wirkliche kollektive Umkehrung der mentalen Strukturen nicht bloß bei den Angehörigen des beherrschten, sondern auch bei denen des herrschenden Geschlechtes, die ihrerseits nur dadurch zur Befreiung beitragen können, daß sie sich vom Privileg, das in eins eine Falle ist, befreien."[303]

Um die männliche Herrschaft, die Männer und Frauen beherrscht, zu brechen, müsste also der Zirkelschluss zwischen objektiven und inkorporierten Strukturen mithilfe eines kollektiven symbolischen Kampfes entschleiert und damit zerbrochen werden. Hierfür müssten die Weltsichten verändert werden, „d.h. die Prinzipien der Vision und Division (der Einteilung und Aufteilung) der natürlichen und sozialen Welt", die „da sie in Form körperlicher Dispositionen von großer Wirkkraft existieren, dem Zugriff des Bewußtseins und der rationalen Argumentation entzogen bleiben."[304] Dies würde auch die Aufhebung der unfreiwilligen Komplizenschaft und Unterwerfungsbereitschaft der Frauen beinhalten.[305] Aber:

> „Daß die Beziehung der Komplizenschaft aufgebrochen wird, die das Opfer der symbolischen Herrschaft dem Herrschenden zugesteht, kann man daher nur von einer radikalen Umgestaltung der gesellschaftlichen

301 Ebd., S. 170.
302 Ebd., S. 178f.
303 Ebd., S. 215.
304 Bourdieu 1997b, S. 227.
305 Ebd., S. 228.

> Produktionsbedingungen jener Dispositionen erwarten, die die Dominierten dazu bringen, den Herrschenden und sich selbst gegenüber einen Standpunkt einzunehmen, der kein anderer als der der Herrschenden ist.“[306]

Demzufolge kann eine revolutionäre Verabschiedung vom Sexismus nur durch eine Veränderung der Subjektwerdung des Individuums zustande kommen, die beinhaltet, dass Individuen keine Herrschaftsstrukturen mehr inkorporieren bzw. habitualisieren. Gleichberechtigung kann nach Bourdieu nur in dem Maße eintreten, in dem Frauen nicht mehr bei der Produktion und Reproduktion des symbolischen Kapitals benachteiligt sind, was eine kollektive Kontrolle der Herrschaftsmechanismen und eine Einsicht in die soziale Konstituiertheit scheinbar natürlicher Divisionslinien voraussetzt.[307]

Resümee

Bourdieu beschreibt Zweigeschlechtlichkeit als eine doxische Erfahrung, die die Strukturen produziert, aus denen sie sich zu legitimieren vorgibt. Dieser Zirkelschluss funktioniert über den Habitus: Die Lebensbedingungen jedes Menschen somatisieren sich in der körperlichen *hexis* sowie in seinen Einstellungen, Haltungen und v.a. auch seinem Geschmack und bilden so den Habitus. Die Unterteilung der Gesellschaft in hierarchisch gegliederte Kategorien (Klassen oder Geschlechter) funktioniert nur durch die Mitwirkung der Subjekte über die Distinktion: Die Individuen erkennen die Mechanismen und Kriterien der Unterteilung der Gesellschaft und erkennen sie damit gleichermaßen an. Dies schlägt sich in ihrem „sense of one’s“ place bzw. in der Amor fati, der Liebe zum Schicksal nieder, die sie nur das mögen lässt, was sie auch haben können. So werden Ungerechtigkeiten unsichtbar und erscheinen als natürliche Ordnung der Dinge. Menschen werden vermittels des Zwangs durch die „Gruppe“[308] zu eindeutigen Geschlechtern gemacht und lernen zu lieben, was ihnen als Mann bzw. Frau (einer bestimmten Klasse) zusteht. Und sie lernen, die Zeichen der Geschlechtszugehörigkeit auch bei anderen zu lesen. Da der Habitus v.a. während der „Grunderziehung“ entsteht, ist diese prinzipiell politisch.

Veränderungen sind möglich durch Momente der Unschärfe, die eine Entschleierung des Zirkelschlusses und Umwertungen möglich machen. Sie sind aufgrund der fest im Subjekt verankerten Habitualisierungen jedoch nicht über bloße Willensanstrengungen oder veränderte Gesetze zu erreichen. Neben dem „Theorie-Effekt“ ist es nach Bourdieu für wirkliche Veränderungen vielmehr nötig, die Produktionsbedingungen der (geschlechts- und

306 Ebd., S. 230.
307 Bourdieu 1997a, S. 215f.
308 Ich nehme an, diese ominöse „Gruppe“ ist hier sowohl als die Gesellschaft als auch als das private soziale Umfeld des Individuums zu lesen.

klassenbedingten) Dispositionen der Individuen zu verändern und Männern und Frauen einen gleichberechtigten Zugang zu symbolischem Kapital zu ermöglichen. Mit anderen Worten müssten sich zunächst die Bedingungen der Entstehung von Subjekten verändern, bevor Männern und Frauen gleichberechtigt sein könnten.

Bourdieus Beschreibung der Zirkelschlüsse der doxischen Erfahrung ist weiterführend für die Auseinandersetzung mit geschlechtsbezogenen Disparitäten in der Schule. Bezogen auf die Daten zu Lesemotivation, Fächer- und Berufswahlverhalten und Lernstrategiepräferenzen ist das Konzept der Amor fati hilfreich: Die SchülerInnen entwickeln einen Geschmack, der Geschlechterstereotypen aber auch klassenbedingten Erwartungen entspricht. Die mangelnde Auflösung geschlechterstereotyper nachteiliger Verhaltensweisen trotz der Anwendung gleicher Rechte muss damit nicht bloß auf ein Versagen der Schule zurückzuführen sein, sondern geht zumindest auch auf eine Habitualisierung der vorgefundenen und vorgelebten Lebensbedingungen zurück. Dabei scheint sie die naturhafte Unterschiedlichkeit der Geschlechter zu bestätigen, indem diese – trotz gleicher Rechte – dennoch unterschiedliche gesellschaftliche Positionen reproduzieren.

4.3.4 Subjektkonstitution und Identitäten: Zwischen Zwang und Selbstaneignung – Butler und Hagemann-White

Für das Anliegen dieser Arbeit erweist sich Bourdieus „Gruppe“ als Trägerin des sozialen Zwangs als zu unkonkret. Hier führt eine Auseinandersetzung mit der Philosophin Judith Butler weiter, die sich intensiver mit den Funktionsweisen des Zwangs zur Vergeschlechtlichung auseinandersetzt und die Kosten beschreibt, die aus der Subjektwerdung bzw. aus den daraus entstehenden Identitäten folgen. Obwohl man die Ansätze Bourdieus und Butlers als Gegensätze lesen kann, haben sie in der hier wiedergegebenen Lesart ergänzendes Potenzial für die Frage nach Geschlechtergerechtigkeit in der Schule. Ergänzend zu Originaltexten beziehe ich Paula-Irene Villas Überblick „Judith Butler“ mit ein.[309] Butlers Ansatz ergänze ich durch die Untersuchung „Sozialisation weiblich – männlich?“ der Soziologin Carol Hagemann-White, die die besondere Relevanz des Systems der Zweigeschlechtlichkeit in der Kindheit und Jugend thematisiert.[310] Im Anschluss daran differenziere ich den Begriff des „Zwangs“ durch den Begriff der „Erpressung“.

309 Villa 2003.
310 Hagemann-White 1984.

Die Verlustspur des Subjekts

Kernpunkt in Butlers Auseinandersetzung mit den Kosten von Identitäten ist der Begriff der „Subjektivation". Diese bezeichnet in ihren Worten „den Prozeß des Unterworfenwerdens durch Macht und zugleich den Prozeß der Subjektwerdung."[311] Eine Person ist nicht schon immer ein Subjekt. Das Subjekt wird erst in einem komplexen Prozess aus Anrufung, Namensgebung, Bezeichnung und der Zuweisung von Identitätskategorien hervorgebracht. In diesem Sinne ist das Subjekt einerseits immer schon eine diskursive Formation, und andererseits ist dieser Subjektstatus die Voraussetzung für seine Intelligibilität, also dafür, dass das Subjekt von anderen als solches (an-)erkannt werden kann. Der Diskurs macht also über den Prozess der Subjektivation aus Personen intelligible Identitäten.[312]

Diese Herausbildung von Subjektivität ist allerdings mit erheblichen Kosten verbunden, die aus der zeitweiligen Totalisierung von Identitäten rühren:[313] Diese werden derzeit in der Regel nicht als Momentaufnahmen gedacht sondern als der „wahre Kern" der betreffenden Person. Um jedoch eine Identität festzulegen, sind Ausschlüsse bzw. Verwerfungen notwendig, eine Identität ist immer durch das gekennzeichnet, was sie nicht ist.[314] Aspekte der Person werden „gesperrt", wobei diese Sperrung nicht etwas ist, das das Subjekt selbst willentlich vornimmt, auch nicht etwas, das mit dem bereits bestehenden Subjekt geschieht – vielmehr ist sie Entstehungsbedingung des Subjekts.[315]

Das Subjekt geht also laut Butler aus einer „Verlustspur" hervor.[316] Dieser Verlust ist nicht bewusst und kann entsprechend auch nicht betrauert werden. Er verursacht daher einerseits Melancholie.[317] Andererseits führt er dazu, dass die „verworfenen Möglichkeiten ‚[...] als [...] nach außen projizierte Figuren der Verwerflichkeit zurück[kehren]' [...] und [...] immer wieder niedergemacht und begraben werden [müssen]."[318] Mit anderen Worten: Neben der unbestimmten Traurigkeit der Melancholie führt der Verlust durch Verwerfungen dazu, dass das Subjekt an anderen eben jene Aspekte ablehnt und als verwerflich brandmarkt, die ihm selbst abhanden gekommen sind.

Auf das Geschlecht bezogen, wirkt sich dieser Vorgang so aus, dass Menschen, um zu intelligiblen Subjekten zu werden, eine sexuelle Identität ausbilden müssen.[319] Diese muss

311 Butler 2001, S. 8.
312 Ebd. sowie ebd., S. 15f. und S. 83, zusammenfassend Villa 2003, S. 42.
313 Butler 1996, S. 16.
314 Butler 1993, S. 46 sowie 49.
315 Butler 1998, S. 196.
316 Butler 2001, S. 181.
317 Ebd., S. 51 sowie 170.
318 Villa 2003, S. 54, zit. n. Butler 1995, S. 156.
319 Villa 2003, S. 66.

eine Kohärenz und Kontinuität, also einen Zirkelschluss zwischen anatomischem Geschlecht (sex), Geschlechtsidentität (gender), sexueller Praxis und dem Begehren herstellen.[320] Den Rahmen hierfür liefert die Zwangsheterosexualität, vermittelt über die heterosexuelle Matrix,[321] die alle geschlechtlichen Belange als natürlicherweise um die Reproduktion der menschlichen Rasse herum organisiert konstruiert und alle Abweichungen von dieser vorgeblich natürlichen Ordnung „pathologisiert, zu Anomalien oder uneigentlichen Spielarten erklärt."[322] Die Zwangsheterosexualität fungiert so laut Butler als „Matrix der Intelligibilität" des Geschlechts.[323]

Dies bedeutet nicht, dass es keine anderen Geschlechtsidentitäten geben kann: Unter erschwerten Bedingungen kann auch Homosexualität eine intelligible Identität konstituieren. Villas Lesart Butlers folgend gilt „die Logik der Selbstkonstitution qua sexueller Identität [...] für alle Spielarten sexueller Orientierungen - allerdings nur und insofern diese als gegebene, homogene, eindeutige, mit sich identische Identitäten erscheinen."[324] Zwangsheterosexualität heißt also meinem Verständnis nach einerseits, dass alle sexuellen Identitäten, die jenseits der heterosexuellen Norm stehen, deutlich erschwerte Bedingungen vorfinden, und andererseits, dass nur Sexualitäten zur Konstitution intelligibler Identitäten geeignet sind, die die oben genannten Bedingungen der Kohärenz und Eindeutigkeit erfüllen. Das heißt nicht, dass andere Formen der Geschlechtlichkeit nicht möglich sind, ihnen wird allerdings kein Subjektstatus zuerkannt, sondern sie werden pathologisiert, als Anomalien gekennzeichnet, verworfen.

Die erzwungene Kooperation des Subjekts

Dieser Prozess der Subjektivation findet nicht im luftleeren Raum statt. Subjekte werden durch ihnen vorgängige Diskurse gebildet. Diese schaffen „die spezifischen Bedingungen dafür, wer oder wie ein Subjekt sein muss, um als solches anerkannt zu werden."[325] Hierin manifestiert sich für Butler die Macht von Diskursen.[326] So weder das Subjekt selbst noch beispielsweise die Eltern eines Kindes können frei wählen, was verworfen wird. Hier sind Machtverhältnisse im Spiel, die dem Prozess der Subjektivation eine politische Dimension

320 Ebd., S. 64.
321 Butler 1991, S. 220, Fn. 6.
322 Villa 2003, S. 66f.
323 Butler 1991, S. 38f.
324 Villa 2003, S. 66.
325 Ebd., S. 50.
326 Ebd. sowie Butler 1995, S. 21ff.

verleihen.[327] Bezüglich des Geschlechts ist unter anderem der Zwang zur Eindeutigkeit, entweder Mann oder Frau zu sein, Ergebnis dieses politischen Prozesses.[328]

Dennoch ist das Subjekt an seiner Identitätskonstitution beteiligt, wenn auch nicht unter den Bedingungen großer Freiheit. Auf die Anrufung, die das Subjekt mit Namen bzw. Identitäten versieht, muss dieses mit der „Umwendung“ reagieren, sich also angesprochen fühlen.[329] Die Umwendung ist eine ambivalente Form der Selbst-Erkenntnis. Laut Butler stellt sie einerseits die einzige Möglichkeit der Selbst-Wahrnehmung dar, denn „erst durch Rückwendung gegen sich selbst erlangt das Ich überhaupt den Status eines Wahrnehmungsobjekts“,[330] andererseits ist sie ein Akt der „Selbstverknechtung“.[331] Dies deshalb, weil die Annahme eines Namens, also einer Identität, das Subjekt von anderen möglichen Identitäten abschneidet. Indem es einen Namen annimmt, gibt es die Freiheit auf, aus allen möglichen Optionen immer neu wählen zu können, wer es sein möchte.

Den Kategorien Sex und Gender ist Butler zufolge „immanent, dass sie in sich brüchig und „von einem konstitutiven Schwanken gekennzeichnet“ sind.[332] Diese Instabilität der Geschlechtsidentitäten rührt zum einen daher, dass sie als reine Gegensatzpaare konstruiert sind und die inhaltliche Füllung der einen daher von der inhaltlichen Füllung der anderen Kategorie abhängig ist, sie also als Negativdefinition funktioniert. Die führt zu einer Abhängigkeit der Kategorien voneinander.[333] Zum anderen werden sie dadurch instabil, dass der Diskurs der (Zwangs-) Heterosexualität laut Butler ein „phantasmagorisches Ideal heterosexueller Identität" ist.“[334] Dieser Norm „gelingt es aber nicht, uns vollständig zu determinieren“:[335]

> „Die Tatsache, daß Heterosexualität immer dabei ist, sich selbst zu erklären, ist ein Indiz dafür, daß sie ständig gefährdet ist, das heißt, daß sie um die Möglichkeit des eigenen Kollapses >weiß<: daher ihr Wiederholungszwang der zugleich ein Verwerfen dessen ist, was ihre Kohärenz bedroht. Daß sie dieses Risiko niemals beseitigen kann, bezeugt ihre tiefgreifende Abhängigkeit von der Homosexualität.“[336]

Eine eindeutige Geschlechtsidentität erfordert also permanente performative Wiederholungen und eine ständige Abwehr des Verworfenen, eine „richtige Frau“ bzw. ein „richtiger Mann“ zu sein ist kein Zustand, der an einem bestimmten Punkt der Sozialisation ein- für allemal erreicht ist, sondern bedarf ständiger Arbeit.[337] Eine Geschlechtsidentität ist in diesem Sinne

327 Villa 2003, S. 53f.
328 Butler 1995, S. 68.
329 Die Wahl des Begriffs der „Umwendung“, der auf Hegel, Nietzsche und Althusser rekurriert, beschreibt Butler anhand eines Beispiels, in dem ein Polizist einen Passanten anruft und dieser darauf reagiert, indem er sich umdreht.
330 Butler 2001, S. 158.
331 Ebd., S. 38 sowie 157.
332 Butler 1995, S. 126.
333 Villa 2003, S. 69.
334 Butler 1996, S. 26.
335 Butler 1995, S. 171.
336 Butler 1996, S. 28.
337 Ebd.

eine performative Inszenierung, die durch eine erzwungene unentwegte Wiederholung der Normen zustande kommt. Diese performative Wiederholung wird nicht durch den Zwang begrenzt, vielmehr ist dieser ihr Motor.[338] Performative Akte sind laut Villa zu verstehen als sprachliche, praktische oder ikonographische Akte, die eine „angenommene ontologische Substanz des Geschlechts erst realisieren“ und damit ihre eigene produktive Wirkung verschleiern.[339]

Handlungsspielräume

Das Individuum ist also – wenn auch erzwungenermaßen - in mindestens zwei Dimensionen an der fortwährenden (Re-) Produktion von Geschlecht beteiligt: indem es auf Anrufungen durch Umwendung reagiert und sie sich somit zu eigen macht, und indem es die Brüchigkeit der Geschlechtsidentität durch performative Wiederholungen stabilisiert. An diesen Stellen bestehen denn auch Möglichkeiten zur Intervention: Wenn das Subjekt anstatt auf einen „wahren Kern“ zu rekurrieren erst durch Diskurse zum Subjekt wird, und auch nur vermittels dieser einen Bezug zu sich selbst entwickeln kann,[340] kann es aufgrund der sich ständig verändernden und in sich widersprüchlichen Diskurskonstellationen nie ganz abgeschlossen sein.[341] In den Widersprüchen der unterschiedlichen Diskurse und der Unmöglichkeit einer geschlossenen Selbst-Identität entstehen Handlungsspielräume.[342] Diese schöpft das Subjekt allerdings immer aus seiner eigenen diskursiven Situierung und nicht etwa, indem es sich außerhalb der Macht stellen würde.[343]

Butler schlägt demgemäß kein Autonomes Subjekt als Kristallisationspunkt für politische Veränderungen vor sondern spricht vom „Postsouveränen Subjekt“.[344] Dieses kann seine Verstrickung in Diskurse erkennen und dabei entdecken, dass „den komplexen Beziehungen zwischen Diskurs und Subjekt immer auch Freiheitsgrade innewohnen“.[345] Unter dem Begriff „Queer Politics“ beschreibt Butler die Möglichkeit kreativer und subversiver Umwendungen sowie der Unterwanderung von Identitäten oder der Verschiebung ihrer Inhalte. Die zitathafte Wiederholung bzw. Reiteration einer Identität kann diese mit neuen Inhalten füllen und Grenzen verschieben.[346] So können in Bezug auf Geschlecht Subjekte kreativ mit den

338 Butler 1995, S. 133.
339 Villa 2003, S. 73.
340 Ebd., S. 45.
341 Butler 1995, S. 305.
342 Villa 2003, S. 63.
343 Butler 1995, S. 166f.
344 Butler 1998, S. 198.
345 Villa 2003, S. 55ff. sowie Butler 1998, S. 29.
346 Butler 2001, S. 99f.

bestehenden Machtverhältnissen umgehen, indem sie deren Kategorien variieren, parodieren und unterlaufen.[347]

Das brennende Interesse der Kinder an der Zweigeschlechtlichkeit

Carol Hagemann-White schreibt von dem „brennende[n] Interesse der Kinder an der Zweigeschlechtlichkeit".[348] Sie referiert hier Forschungserkenntnisse, dass Jungen und Mädchen, nachdem sie ihre eigene Geschlechtszugehörigkeit erkannt haben, sich selbst den Geschlechterstereotypen gemäß sozialisieren. Dies passiert im jüngeren Alter sehr plakativ gemäß oberflächlichen Stereotypen,[349] unabhängig davon, ob die eigene Erfahrungswelt eindrückliche Gegenbeispiele bietet. Desto älter die Kinder werden, desto selbstverständlicher wird ihr Wissen um das Erkennen der Geschlechtszugehörigkeit anderer und um die „angemessene" Form der Inszenierung der eigenen Geschlechtszugehörigkeit, sodass die Weisen der Darstellung subtiler werden. Dieses Wissen wird ins Unbewusste übernommen und somit als erlernte Fertigkeit verschleiert.[350]
Das „brennende Interesse" erklärt Hagemann-White unter anderem aus dem Zusammenhang von Erotik (im weiten Sinne) und Geschlecht:

> „Hoffnungen auf Lust, Erregung, Zärtlichkeit, ausgelassene Freude, Abenteuer, Geborgenheit müssen in der Grammatik der Geschlechtlichkeit bewußtseinsfähig werden, um überhaupt konkret zu sein."[351]

Das heißt (lustvoller) Kontakt zu anderen findet immer in der Matrix der Zweigeschlechtlichkeit statt. Um erfolgreich in Kontakt mit anderen treten zu können, muss ein Kind sich geschlechtlich verorten und dafür sorgen, dass andere sein Geschlecht richtig lesen können. Hagemann-White erklärt die „leidenschaftlichen Wünsche" von Töchtern „nüchtern-moderner Mütter" nach Rüschen, Schleifen, Schminke etc. aus diesem Bedürfnis „richtig" gelesen zu werden.[352]

Erpressung und Zwang

Die Ansätze von Butler und Hagemann-White kann man dahingehend zusammenfassen, dass Menschen um zu Subjekten zu werden, zu eindeutigen und kohärenten Geschlechtern werden müssen. Erst wenn sie eine solche Geschlechtszugehörigkeit produzieren, werden sie

347 Butler 1991, S. 61f. sowie 201ff. sowie Villa 2003, S. 63.
348 Hagemann-White 1984, S. 85.
349 Sie führt hier als Beispiel an „nur Männer können Bus fahren, nur Frauen können kochen". Ebd., S. 84.
350 Ebd., S. 84ff.
351 Ebd., S. 85.
352 Ebd., S. 86.

intelligibel, also für andere Subjekte lesbar, sodass erfolgreicher Kontakt erst unter diesen Bedingungen möglich ist. Auf Kindheit und Jugend übertragen, erklärt dies die von Hagemann-White beschriebene Anstrengung von Kleinkindern, sich in dem System der Zweigeschlechtlichkeit zurecht zu finden, zu orientieren.[353]

Zu einer ernst zu nehmenden Person werden heißt hier und heute neben dem Erwachsenwerden auch immer zur Frau oder zum Mann zu werden. Kinder bzw. Jugendliche, die sich nicht eindeutig geschlechtlich verorten, wird häufig die Reife abgesprochen, sie haben „ihre Identität noch nicht gefunden", „sich noch nicht entfaltet", „sind noch nicht so weit" etc. Die Kindheit und Jugend ist also eine Phase, in der, um irgendwann zu den Erwachsenen gehören zu dürfen, der Entwicklung einer eindeutigen und kohärenten Geschlechtsidentität eine besondere Priorität zukommt. Die von Butler beschriebene (Re-) Produktion von Geschlechtsidentitäten ist mithin in dieser Zeit ein noch wichtigeres Thema als für Erwachsene.

Gleichzeitig ist an Hagemann-Whites Beschreibungen der Aspekt der Eigenmotivation der Kinder und Jugendlichen wichtig. Bei Butler liest sich der Prozess der Reiteration von Geschlecht manchmal eher als Zwang, der von außen oktroyiert wird, auch wenn sie, wie oben beschrieben die Eigenbeteiligung der Subjekte beleuchtet. Ich halte es für sinnvoll, hier zwischen Zwang und Erpressung zu differenzieren:

Auf der einen Seite existiert beispielsweise mit der „medizinischen Vernichtung der Intersexualität"[354] durch operative Eingriffe zur sexuellen Vereindeutigung intersexueller Kleinkinder ein für das jeweilige Subjekt unentrinnbarer Zwang zu eindeutiger Vergeschlechtlichung.

Auf der anderen Seite – eher das Verhalten als den Körper betreffend – gibt es ein System von Gratifikationen und Sanktionen, mit dem Subjekte zur Vergeschlechtlichung gemäß der heterosexuellen Matrix erpresst werden. Abhängig vom jeweiligen Milieu kann ein Mädchen – in gewissem Maße – auch den Weg des „Tomboy" o.ä. wählen, ein Junge kann auch rosa Kleidchen und Lackschuhe tragen, mit Puppen spielen etc., zumindest aber Mädchen als Freundinnen haben, Gummitwist spielen usw. Wenn er/sie allerdings ernst genommen und für erwachsen gehalten werden möchte, dann muss sie/er die aufgrund körperlicher Gegebenheiten sozial erwünschte Geschlechtsidentität entwickeln. Dabei lasse ich offen, ob dies für Jungen und Mädchen gleichermaßen gilt, oder ob aufgrund der androzentrischen Bestimmtheit von Subjektivität nicht das Ausbilden einer maskulinisierten Geschlechtsidentität für Mädchen und junge Frauen auf der Ebene des Ernst-Genommen-

353 Ebd., S. 84.
354 Wagenknecht 2007, S. 17.

Werdens zumindest in manchen Milieus Vorteile mit sich bringt, die allerdings auf der Ebene der Kontakte und des heterosexuellen Begehrtwerdens in Nachteile umschlagen.
Wenn Kinder bzw. Jugendliche dieser Norm nicht entsprechen, schlagen die Gratifikationen in Sanktionen um, indem ihnen weniger Integrität, weniger Zuwendung und Anerkennung zukommt. Dennoch ist hier die Rede von einer Wenn-Dann-Konstellation, also von Erpressung.
Je nach sozialem Umfeld können die Sanktionen durch Eltern, LehrerInnen, andere Erwachsene und vor allem die Peergroup jedoch so gravierend ausfallen und mit so schweren körperlichen Übergriffen verbunden sein, dass der Begriff des „Zwangs“ angemessener erscheint. Die Übergänge zwischen Erpressung und Zwang sind also fließend, dennoch ist es wichtig, zwischen unentrinnbaren Situationen und solchen zu differenzieren, in denen das Subjekt einen gewissen Entscheidungsspielraum innehat.
Dabei ist dennoch mit Butler zu berücksichtigen, dass die Subjekte nicht in der Lage sind, wirklich autonome Entscheidungen zu treffen sondern immer auch nur das wollen können, was die ihnen individuell spezifische Kreuzung von Diskursen zulässt, darin jedoch einen gewissen Spielraum eignen.

Resümee

Mit Butler habe ich den Begriff der Subjektivation eingeführt: Die Unterwerfung unter die Macht und die von ihr gesetzten Normen ist die Bedingung, damit ein Individuum zu einem intelligiblen Subjekt werden und somit erfolgreich in Kontakt mit anderen treten kann. Diese vom „Zwang“ verursachte Unterwerfung beinhaltet die Vereindeutigung der Subjekte zu kohärenten Identitäten. Da Identitäten in der Regel als absolut angesehen werden, muss das Subjekt Aspekte, die nicht mit der jeweiligen Identität übereinstimmen, verwerfen. Einerseits also geht das Subjekt aus einer Verlustspur hervor, andererseits wird es das Verworfene auch in anderen ablehnen. Durch die heterosexuelle Matrix beinhaltet die Subjektivation die Vergeschlechtlichung, also das Errichten einer eindeutigen und kohärenten sexuellen Identität, die Körpergeschlecht, Geschlechtsidentität, Begehren und sexuelle Praxis umfasst.
Hierbei ist die Kooperation des Subjektes notwendig, das auf Anrufungen mit Umwendungen reagieren, sich also von dem jeweiligen Namen, der jeweiligen Identität angesprochen fühlen muss. Einerseits sind die geschlechtlichen Kategorien brüchig, da sie nur durch Abgrenzung voneinander definierbar und die Subjekte nie in der Lage sind, die Normen komplett umzusetzen, andererseits ist eine geschlechtliche Identität nie ein für alle mal vollendet – aus

beiden Gründen bedarf es der ständigen Reiteration, der zitathaften Wiederholung der Kategorien durch die Subjekte.
Aus all dem ergeben sich Handlungsspielräume durch kreative Umdeutungen und Subversionen der Kategorien sowohl bei der Umwendung als auch bei der zitierenden Inszenierung von Geschlecht.
Für die Kindheit und Jugend erlangt die Zweigeschlechtlichkeit laut Hagemann-White eine besondere Bedeutung, weil ein kompetenter Umgang mit ihr erst erlernt und eine eindeutige Geschlechtsidentität erst entwickelt werden muss. Deshalb ist Geschlechtlichkeit eines der prioritären Themen von Kindern und Jugendlichen, dem sie nicht nur aus Zwang sondern auch aus Eigenmotivation nachgehen.
Hierauf aufbauend habe ich Butlers Begriff des „Zwangs“, der im übrigen auch von Bourdieu verwendet wird, differenziert in einerseits tatsächlichen „Zwang“ als unentrinnbare Zurichtung des Individuums und andererseits „Erpressung“ als ein System von Gratifikationen und Sanktionen, innerhalb des selben das Subjekt aber Entscheidungsspielräume innehat.

Bezogen auf die Fragestellung dieser Arbeit ist die Butler’sche Verlustspur des Subjektes entscheidend: Alle Menschen erleiden Verluste durch Subjektivation innerhalb des Systems der Zweigeschlechtlichkeit und gemäß der Norm der heterosexuellen Matrix. Die Verluste führen zu der Abwertung der verlorenen Eigenschaften. Dieser Prozess ist nach Hagemann-White in der Kindheit und Jugend besonders intensiv und neben unentrinnbaren Zwängen sind Kinder und Jugendliche mit einem erheblichen Engagement an ihrer eigenen Vergeschlechtlichung beteiligt, da diese gewisse Gewinne verspricht bzw. „falsche“ Entscheidungen von Sanktionen bedroht sind.
Die Kosten dieser Vergeschlechtlichung können u.a. in der verlustreichen Ablehnung eigener Fähigkeiten und Interessen bestehen (u.a. Lesemotivation, physikalisches Interesse, mathematische oder sprachliche Begabung, weitläufige Bewegung im Freien, die für die Entwicklung räumlichen Vorstellungsvermögens entscheidend ist etc.). Neben zwangsförmigen Zurichtungen durch Erziehung, Schule und Peergroups sind SchülerInnen auch als Subjekte zu konzipieren, die ihre eigenen Entscheidungen treffen, allerdings nur innerhalb bestimmter beschränkter Spielräume.

4.3.5 Männer gegen Frauen? Patriarchale Dividende und Binnenrelationen von Männlichkeiten – Connell

Von der von Maihofer referierten Lindemannschen Zumutung der Vergeschlechtlichung und von der im letzten Kapitel beschriebenen Erpressung und dem Zwang sind Menschen aller Geschlechter betroffen. Die Möglichkeiten jedes Menschen werden – in Interaktion zwischen Individuum und Struktur – durch den Prozess der Vergeschlechtlichung eingeschränkt, wobei Frauen hier durch die androzentrische Bestimmtheit von Subjektivität besondere Nachteile haben. Was in den bisherigen Ansätzen fehlt ist der Hinweis auf Differenzierungen innerhalb der Kategorien „Männer“ bzw. „Frauen“ jenseits der oberflächlichen Verweise auf die Überdeterminiertheit mit anderen Kategorien wie Klasse und „Rasse“ und auf die individuell je eigene Konstellation subjektivierender Diskurse.
Hier sind die Auseinandersetzungen des Erziehungswissenschaftlers Robert W. Connells mit Männlichkeit(en) fruchtbar, wobei ich mich im folgenden auf sein im Original 1995 erschienenes Buch „Der gemachte Mann“ beziehe.[355] Connell differenziert hier unter anderem zwischen verschiedenen Typen von Männlichkeit und prägt den Begriff der „Patriarchalen Dividende“.

Geschlecht

Wie bei den vorigen AutorInnen ist auch für Connell Geschlecht nicht biologisch bedingt – dennoch spielen Körper für Geschlechtlichkeit eine große Rolle, da Geschlechterkonzeptionen sich stark auf Körperlichkeit beziehen und auf die Kooperation der Körper angewiesen sind bzw. durch deren Widerspenstigkeit gestört werden.[356] Körper, Strukturen, Persönlichkeit, Praxis und das soziale Gefüge sind eng miteinander verwoben und ihre Handlungen (agency) prägen sich gegenseitig. Praxen wirken „ontoformativ“, produzieren Wirklichkeit.[357]
Für Connell ist es essenziell, Männlichkeiten in ihrer Positioniertheit im Geschlechterverhältnis zu sehen, anstatt sie losgelöst vom Rest der Wirklichkeit zu analysieren und infolgedessen als eigenständige Entität zu lesen und zu affirmieren. Männlichkeiten und Weiblichkeiten sind seines Erachtens „Geschlechterprojekte“, das heißt, sie werden ständig hergestellt in der bereits genannten Wechselwirkung von Strukturen,

355 Connell 2006.
356 Beispielsweise indem der Körper eines männlichen Arbeiters die für eine Unterschichtsmännlichkeit so bedeutsame körperliche Stärke verweigert.
357 Ebd., S. 69-85.

Praxen, Körpern etc.[358] Wie alle bisher referierten AutorInnen konzipiert er Geschlechterverhältnisse als konstitutiv mit anderen Herrschaftsverhältnissen verwoben[359] und Geschlechtsidentitäten als durch die in ihnen je spezifisch auftretende Überlappung von Diskursen brüchig und veränderbar.[360]

Vier Formen von Männlichkeit

Die Analyse der Überschneidungen zwischen Geschlecht und anderen gesellschaftlichen Teilungslinien erklärt Connell zufolge nicht hinreichend die Unterschiede zwischen verschiedenen Männern.[361] Er ergänzt sie daher durch eine Typisierung von vier verschiedenen Männlichkeits-Formen, die er nicht als Charaktertypen auffasst sondern als Handlungsmuster innerhalb des Beziehungsgefüges des Geschlechterverhältnisses,[362] also nicht durch angeborene Fähigkeiten und Neigungen bedingt sondern immer in Beziehung zu anderen Männern und Frauen entstanden und reproduziert:

> „Es reicht nicht, die Mannigfaltigkeit von Männlichkeitsformen zu erkennen. Es geht auch um die *Verhältnisse* zwischen den verschiedenen Arten von Männlichkeiten: Bündnisse, Dominanz und Unterordnung. Diese Verhältnisse entstehen durch Praxen, die ein- oder ausschließen, einschüchtern, ausbeuten, und so weiter. Männlichkeit bedeutet auch Geschlechterpolitik.“[363]

Innerhalb der verschiedenen Formen von Männlichkeit, erlangt die jeweils historisch spezifische „Konfiguration geschlechtsbezogener Praxis“ Hegemonie, „welche die momentan akzeptierte Antwort auf das Legitimitätsproblem des Patriarchats verkörpert und die Dominanz der Männer sowie die Unterordnung der Frauen gewährleistet (oder gewährleisten soll).“[364] Wenn durch historische Verschiebungen die Basis der Vorherrschaft einer bestimmten Männlichkeit ausgehöhlt wird, diese also so weit in Frage gestellt ist, dass sie keine Dominanz von Männern über Frauen mehr garantieren kann, können andere Formen der Männlichkeit, seien sie neu entstanden oder bereits länger in nicht-dominanter Form präsent, diese Vorherrschaft übernehmen und hegemonial werden.[365]

Die hegemoniale Männlichkeit wird von der komplizenhaften Männlichkeit gestützt. Nur wenige Männer können den Normen hegemonialer Männlichkeit wirklich genügen. Trotzdem, so Connell,

> „profitiert die überwiegende Mehrzahl der Männer von der Vorherrschaft dieser Männlichkeitsform, weil sie an der patriarchalen Dividende teilhaben, dem allgemeinen Vorteil, der den Männern aus der Unterdrückung der Frauen

358 Ebd., S. 64 sowie 87-93.
359 Ebd., S. 95ff.
360 Ebd., S. 93.
361 Ebd., S. 56.
362 Ebd., S. 102.
363 Ebd., S. 56.
364 Ebd., S. 98.
365 Ebd.

> erwächst. [...] Als komplizenhaft verstehe ich in diesem Sinne Männlichkeiten, die zwar die patriarchale Dividende bekommen, sich aber nicht den Spannungen und Risiken an der vordersten Front des Patriarchats aussetzen.“[366]

Dies sind nicht zwangsläufig Männer, die die Unterdrückung von Frauen bejahen und sich nur aus Angst, Bequemlichkeit oder Mangel an Fähigkeit nicht den Risiken der hegemonialen Männlichkeit aussetzen. Vielmehr verhalten sich auch Männer komplizenhaft, die ihre Frauen, Mütter, Töchter, Kolleginnen etc. respektieren und die Unterdrückung von Frauen ablehnen, aber dennoch ihre Vorteile am Arbeitsmarkt, in der Familie, im öffentlichen Raum etc. stillschweigend akzeptieren. Sie „kommen nur allzu leicht zu dem Schluß, daß Feministinnen büstenhalterverbrennende Extremistinnen sein müssen“[367], bringen also Kämpfen gegen patriarchale Ordnungen keine Sympathie entgegen und nehmen ihre eigene Situiertheit als Nutznießer derselben nicht wahr, da sie selbst nicht aktiv gegen die Gleichberechtigung von Frauen vorgehen.

Am unteren Ende der Binnen-Relationen von Männlichkeiten steht die untergeordnete Männlichkeit. Diese Unterordnung betrifft alle Männer, die den Idealen der hegemonialen Männlichkeit durch ihr Sein, ihre Praxen widersprechen, anstatt ihnen, wie die komplizenhafte Männlichkeit, nur nicht zu genügen. Sie manifestiert sich in Stigmatisierungen ebenso wie in „recht handfesten Praktiken“, beispielsweise der Gewalt gegen Schwule. Die Dominanz heterosexueller über homosexuelle Männer ist Connell zufolge in den westlichen Gesellschaften die prominenteste Relation der Unterordnung, sie trifft aber alle Männer, die als „unmännlich“ markiert werden durch Begriffe wie „Schlappschwanz“, „Muttersöhnchen“, „Waschlappen“ etc.[368]

Da Geschlechtlichkeit mit anderen gesellschaftlichen Trennungslinien verwoben ist, gibt es noch einen zweiten Typ benachteiligter Männlichkeit, den Connell als „Marginalisierte Männlichkeit“ beschreibt. Hiermit fasst er Männlichkeiten, die marginalisierten gesellschaftlichen Gruppen angehören, also beispielsweise Arbeiter-Männlichkeiten, schwarze Männlichkeiten etc. Zwar können einzelne Angehörige dieser Gruppen als prominente Sportler o.ä. zu Vertretern der hegemonialen Männlichkeit werden, ihr „Ruhm“ strahlt jedoch nicht auf die anderen Angehörigen ihrer Gruppe aus, die weiterhin durch ihre Gruppenzugehörigkeit marginalisiert bleiben. Auch unter untergeordneten Männlichkeiten kann es noch zusätzlich zu Stratifizierungen durch Marginalisierung kommen, so beispielsweise in der schwulen Community zwischen Angehörigen der dominanten und marginalisierter ethnischer Gruppierungen.[369]

366 Ebd., S. 100.
367 Ebd., S. 101.
368 Ebd., S. 99f.
369 Ebd., S. 101.

Die Krisentendenz des Patriarchats

Die Hegemonie einer bestimmten Art von Männlichkeit geht mit Gewalt einher, sowohl mit Gewalt gegen Frauen als auch mit Gewalt unter Männern.[370] An dem Maß an Gewalt, das heutzutage Connell zufolge besonders hoch ist, lässt sich die Krisentendenz des Patriarchats ablesen.[371] Dieses befindet sich nach Connells Analyse in einer paradoxen Situation: Einerseits halten die Männer der dominanten Gruppen innerhalb der Industrieländer de facto so viel Macht in den Händen wie niemals zuvor, andererseits befindet sich das Patriarchat in seiner wohl größten Legitimitätskrise:[372] Erstens werden in den letzten Jahrzehnten die Forderungen nach der realen Einlösung der versprochenen Gleichberechtigung immer stärker.[373] Zweitens führt der vermehrte Eintritt von Frauen in die produktive Sphäre bei gleichzeitig geschlechterdifferenten Bedingungen zur Aneignung der Produkte gesellschaftlicher Arbeit zur Einforderung gleichberechtigter Bedingungen. Darüber hinaus hat die Umstrukturierung der Arbeitswelt durch das Wachstum des Dienstleistungssektors und der Informationstechnologien die alten Grenzlinien zwischen Männer- und Frauenberufen verwischt. Beide Umstände machen Umstrukturierungen der Produktionsbeziehungen notwendig.[374] Drittens und nicht zuletzt stellen die Einforderung sexueller Gleichberechtigung im Rahmen der Frauenbewegungen und die vermehrte Sichtbarkeit lesbischer und schwuler Lebensweisen die alte Geschlechterordnung in Frage.[375]

Aus dieser Veränderung der Rahmenbedingungen folgt, dass auch Männlichkeit sich verändern muss, in die eine oder andere Richtung, um sich der derzeitigen Situation anzupassen. Die Veränderung der Diskurse scheint Connell zufolge nachhaltig und irreversibel, eine Rückkehr zur alten Ordnung ist äußerst unwahrscheinlich. Hieraus erklärt sich seines Erachtens die teilweise ausfällige bzw. bisweilen „hysterische Qualität“ der Verteidigung des Patriarchats.[376] Diese Verschiebungen bedeuten aber keinesfalls den Zusammenbruch der Strukturen und Institutionen des Patriarchats sondern konstatieren lediglich eine Legitimitätskrise, die Aktivitäten zu einer Umgestaltung, Verteidigung oder Abschaffung zeitigt und andererseits auch von diesen geprägt wird.[377]

370 Ebd., S. 104f.
371 Ebd., S. 105.
372 Ebd., S. 221ff.
373 Ebd., S. 106.
374 Ebd., S. 106f.
375 Ebd., S. 107.
376 Ebd., S. 107 sowie 249ff.
377 Ebd., S. 248 sowie 105.

Patriarchale Dividende

Aufgrund der unterschiedlichen Positionen in der Hierarchie der Männlichkeiten sind Connell zufolge Männer nicht als kohärentes Täterkollektiv des Patriarchats zu begreifen. Die hegemoniale Männlichkeit bildet sich nicht nur auf Kosten von Frauen sondern auch auf Kosten anderer Männer, deren Stigmatisierung und - nicht selten von institutioneller und körperlicher Gewalt durchzogene - Unterwerfung und Marginalisierung Produktionsbedingungen der hegemonialen Männlichkeit darstellen.
Dennoch spricht Connell von einer „Patriarchalen Dividende", die allen Männern zu Gute kommt, unabhängig von ihrer Positioniertheit in der Hierarchie der Männlichkeiten: „Männer profitieren vom Patriarchat durch einen Zugewinn an Achtung, Prestige und Befehlsgewalt. Sie profitieren aber auch materiell."[378] Vor diesem Hintergrund haben alle Männer trotz der Widersprüche untereinander strukturell bedingt ein Interesse am Erhalt des patriarchalen Status Quo.[379]

Handlungsmöglichkeiten

Trotz dieses gemeinsamen strukturellen Interesses am Patriarchat sind Männern laut Connell in einem gewissen Maße durch die Überschneidungen von Diskursen eigene Entscheidungen möglich.[380] Handlungsspielräume ergeben sich unter anderem aus der unterschiedlichen Positionierung innerhalb der Hierarchien unter Männern.[381] Als wirksamste Strategie gegen patriarchale Strukturen beschreibt Connell eine Politik des Austritts aus der Geschlechterordnung, das heißt eine Verweigerung von Männern, an den Privilegien des Patriarchats teilzuhaben.[382] Da aber im Rahmen einer geschlechtsspezifischen Sozialisation die ganze Persönlichkeit auf der patriarchalen Ordnung der Geschlechterverhältnisse aufbaut, führt eine Politik des Austritts zu einem „geschlechtsbezogenen Schwindelgefühl": die ganze Persönlichkeit, alle Muster des Fühlens und Handelns werden in Frage gestellt, es gibt keine Orientierungspunkte mehr.[383] Hier problematisiert Connell, dass – wie auch im Kontext der Männlichkeitstherapien der 1980er Jahre[384] - ein individualisierter und auf persönliche Schuld

378 Ebd., S. 103.
379 Ebd., S. 103, 223 sowie 265.
380 Ebd., S. 107.
381 Ebd., S. 165.
382 Ebd., S. 156ff. sowie 246.
383 Ebd., S. 158 sowie S. 246.
384 Connell problematisiert die Männlichkeitstherapien seit den 1980er Jahren ausführlich, u.a. da sie zunächst auf der Annahme individueller moralischer Schuld gefußt haben, die dann nach und nach zu Schuldabwehr und zu einer erneuten Festigung von Männlichkeit geführt haben. Er beschreibt die individuelle Reformierung von Männlichkeit

abhebender Ansatz das Risiko einer bloßen Modernisierung der eigenen Männlichkeit birgt, die an den eigentlichen Strukturen wenig ändert.[385] Um gegen das geschlechtsbezogene Schwindelgefühl anzukommen, schlägt er dahingegen eine antisexistische *Politik*, im Sinne kollektiver Aktivität vor, für Männer, die die hegemoniale Männlichkeit ablehnen.[386]
Eine Politik des Austritts ist also durch das geschlechtsbezogene Schwindelgefühl im Gegensatz zur Selbstvergewisserung im Rahmen der Männlichkeitstherapie eine „nervenaufreibende Angelegenheit", weshalb sie laut Connell auch nie zur Massenbewegung werden wird. Dennoch ist sie andererseits unverzichtbar, da sie die größten Chancen zur Abschaffung einer patriarchalen Ordnung bietet.[387] Ohnehin, so betont er, ist das Modell der Befreiungsbewegungen nicht auf eine dominante Gruppe zu übertragen.[388] Veränderungen von männlicher Seite könnten eher aus deren Interesse am Wohlergehen ihnen persönlich naher Frauen und Mädchen folgen,[389] sowie aus der Widersprüchlichkeit innerhalb von Männlichkeiten und aus Solidarität und Bündnissen entlang gemeinsamer Interessen, die quer zum Geschlecht liegen, wie beispielsweise Arbeitnehmerrechten.[390] Hier steckt Connell zufolge in gemischten Bündnissen mehr Potenzial als in reinen Männergruppen.[391]

Komplexe Gleichheit und die Dekonstruktion von Geschlecht

Als sein Ziel von Geschlechterpolitik beschreibt Connell in Anlehnung an den Philosophen Michael Walzer die „komplexe Gleichheit", die nicht mit Uniformisierung gleichzusetzen ist sondern vielmehr beinhaltet, dass allen alle Möglichkeiten offenstehen.[392] Da innerhalb der aktuellen Muster des Patriarchats eine Reduktion männlicher Privilegien schnell Ängste vor einer Entmännlichung auslöst, mit meinen Worten Kastrationsängste, scheint Connell das Ziel komplexer Gleichheit unter Beibehaltung der momentanen Geschlechterkategorien unmöglich. Dieses könne daher nur über ein Degendering erreicht werden, durch eine Dekonstruktion von Geschlecht und vor allem eine Demontage hegemonialer Männlichkeit.[393] Dabei geht es Connell zufolge nicht darum, alle als „männlich" klassifizierten Eigenschaften,

als Modernisierung von Männlichkeit. Mit anderen Worten findet die Männlichkeits-Therapie neue Antworten auf die Legitimationskrise des Patriarchats und könnte so zu einer neuen Form hegemonialer Männlichkeit gerinnen. Vgl. ebd. S. 227-233.

385 Ebd., S. 161.
386 Ebd., S. 163.
387 Ebd., S. 246.
388 Ebd., S. 257f.
389 Ebd., S. 265.
390 Ebd., S. 259ff.
391 Ebd., S. 260ff.
392 Ebd., S. 251ff. unter Bezug auf Michael Walzer (1992): Sphären der Gerechtigkeit. Ein Plädoyer für Pluralität und Gleichheit, Frankfurt am Main.
393 Ebd., S. 254f.

alle Errungenschaften hegemonialer Männlichkeit schlechthin zu negieren. Vielmehr sollten die Handlungsfähigkeiten und Erfahrungen, Gefühle und Wahrnehmungen aller Menschen unter Nutzung des gesamten zur Verfügung stehenden Materials ausgeweitet werden.[394] Als Beispiel hierfür nennt er die taktile und emotionale Erfahrung der Kleinkindpflege.[395]

Resümee

Mit Connell habe ich die Binnenrelationen von Männlichkeiten beschrieben, die hegemoniale, komplizenhafte, untergeordnete und marginalisierte Männlichkeiten beinhalten, jedoch nicht als schicksalhafte dem einzelnen Mann wesenhaft eigene Persönlichkeiten zu sehen sind sondern als Positionen im Geschlechterverhältnis. Dennoch sind all diese Männlichkeiten durch die patriarchale Dividende an Macht, Status und Prestige jeweils im Vorteil gegenüber Frauen der selben gesellschaftlichen Position. Das Patriarchat befindet sich laut Connell in einer Legitimationskrise, auf die Männlichkeiten mit Modernisierungen antworten. Diese sind jedoch nicht geeignet, für Gleichberechtigung zu sorgen.
Dagegen stellt er einerseits die Politik des Austritts also die Verweigerung von Männern, an der patriarchalen Dividende teilzuhaben. Diese geht als Ansatz der individuellen Veränderung mit dem geschlechtsbezogenen Schwindelgefühl einher, da die Persönlichkeit eng mit der Geschlechtlichkeit verwoben ist, mit einem Austritt aus der eigenen Geschlechtlichkeit also auch ein Verlust an Orientierung und vermeintlichen Sicherheiten verbunden ist. Gegen diesen Orientierungsverlust empfiehlt Connell eine kollektive politisierende Infragestellung der Kategorie Männlichkeit. Da die Politik des Austritts jedoch den strukturellen Interessen von Männern entgegenläuft, wird sie ihm zufolge nie zu einer Massenbewegung werden. Das größte Veränderungspotenzial konstatiert Connell daher einerseits in dem Interesse von Männern am Wohlergehen einzelner ihnen nahestehender Frauen und Mädchen und andererseits in Bündnissen entlang gemeinsamer quer zum Geschlecht verlaufender Interessen wie beispielsweise Arbeitnehmerrechten.
Da jedoch Männlichkeit wesentlich mit der Verteidigung bzw. dem Erkämpfen von Privilegien gegenüber anderen Männern und Frauen verbunden ist, ist eine Überwindung patriarchaler Strukturen nicht unter der Beibehaltung von Männlichkeit möglich. Ziel stellt Connell zufolge daher die Dekonstruktion von Geschlechtern v.a. aber der hegemonialen Männlichkeit dar, um unter der Nutzung des gesamten zur Verfügung stehenden Materials zu einer Erweiterung der Möglichkeiten aller Menschen zu kommen.

394 Ebd., S. 255ff.
395 Ebd.

Bezüglich der Frage nach Geschlechtergerechtigkeit in der Schule sind vor allem die Unterschiede zwischen Angehörigen unterschiedlicher Männlichkeiten wichtig und die Kämpfe um Hierarchien. Des weiteren sollte beim kritischen Umgang mit Geschlecht das Connell'sche Phänomen des geschlechtsbezogenen Schwindelgefühls beachtet werden: Geschlechtlichkeit ist eng mit der jeweils eigenen Persönlichkeit verwoben. Sie kann nicht ohne Kosten aus dieser extrahiert werden. Daher bietet es sich für schulische Arbeit an, Gewinne aus der Ablegung geschlechtsspezifischer Verhaltensmuster deutlich zu machen und an gemeinsamen Interessen der Jugendlichen wie beispielsweise einem durch erhöhte Solidarität entspannteren Unterricht und gegenseitiger Unterstützung anzusetzen. Dennoch ist unter Aufrechterhaltung der Kategorie Männlichkeit nach Connell eine Verabschiedung von patriarchalen Strukturen nicht möglich, da eine solche immer zu Kastrationsängsten führen würde. Dies sowie die aktuelle Verteidigung des unter Legitimationszwang stehenden Patriarchats zeigt sich auch in der teilweise der Situation völlig unangemessen ausfälligen Verteidigung der Interessen von Jungen durch PädagogInnen und WissenschaftlerInnen.[396]

4.3.6 Fazit

In diesem Fazit gebe ich zunächst einen Überblick über die behandelten Ansätze zu Geschlecht und erweitere dann Connells Perspektive um zwei Aspekte. Daran schließe ich meine persönliche Synthese der referierten Theorien an und schließe mit Schlussfolgerungen bezüglich der Frage nach Geschlechtergerechtigkeit in der Schule.

Überblick

Mit Michel Foucault habe ich argumentiert, dass Widerstand der Macht und dem Diskurs inhärent ist, dass Diskurse taktisch polyvalent also auch zu unterschiedlichen Zwecken einsetzbar sind und darüber hinaus nicht subjektiv, also in der Regel nicht gelenkt von den Absichten einzelner AkteurInnen.
Mit Andrea Maihofer habe ich den imaginären Charakter der Realität und die Realität des Imaginären sowie dessen Verwobenheit mit individueller Subjektivität erarbeitet. Des weiteren habe ich mit ihr den Androzentrismus von Subjektivität hervorgehoben, und die Entstehung einzigartiger Subjektivitäten durch die Überlagerung von Diskursen und

396 Vgl. Kapitel 7.1.1 Schule und LehrerInnen als Problem.

Kategorien wie Klasse und „Rasse“. Aus hieraus erwachsenden Widersprüchen können ihr zufolge Veränderungen erwachsen.

Mit Pierre Bourdieu habe ich die Zweigeschlechtlichkeit als doxische Erfahrung theoretisiert, die aus der Habitualisierung der Lebensbedingungen und der im Habitus enthaltenen Amor fati rührt und mit unterschiedlichen Klassenpositionen überlagert ist. Hierfür ist die durch die Habitualisierung erzwungene Mitwirkung der Subjekte mittels Distinktion notwendig. Veränderungen können durch Theorie-Effekte, durch eine Veränderung der Produktionsbedingungen der Dispositionen und durch eine Gleichverteilung des symbolischen Kapitals als Voraussetzung für finanzielles Kapital erfolgen.

Mit Judith Butler bin ich zu dem Schluss gekommen, dass Individuen erst durch die Unterwerfung unter die Macht – die Subjektivation – zu Subjekten werden und dass dieser Subjektstatus wiederum die Voraussetzung für ihre Intelligibilität und für erfolgreichen Kontakt mit anderen Individuen darstellt. Teil der Subjektivation ist die Entwicklung eindeutiger kohärenter Identitäten, die immer die Verwerfung bestimmter Eigenschaften und Möglichkeiten beinhaltet und so Verluste mit sich bringt, die zu Melancholie und zur Abwertung der verworfenen Eigenschaften und Möglichkeiten in anderen Individuen oder Gruppen führt. Da hierfür die Kooperation der Subjekte durch Umwendung und zitathafte Wiederholung der (Geschlechts-) Identität notwendig ist, bieten sich an Möglichkeiten zum Widerstand durch kreative Umdeutungen und Subversionen von Kategorien. Die jeweiligen Entscheidungsspielräume der Subjekte sind von der ihnen jeweils individuell eigenen Konstellation von Diskursen bestimmt.

Mit Carol Hagemann-White habe ich die besondere Bedeutung der Zweigeschlechtlichkeit für die Kindheit und Jugend hervorgehoben. In dieser Phase wird eine Orientierung erst erlernt und sowohl Zwänge als aber auch Erpressung durch ein System von Gratifikationen und Sanktionen sind besonders präsent. Dies führt zu einem hohen Engagement von Kindern und Jugendlichen bezüglich ihrer geschlechtlichen Selbstsozialisation.

Mit Robert W. Connell habe ich schließlich die häufig gewaltförmigen Binnenrelationen von Männlichkeiten thematisiert aber auch die allen Männern zu Gute kommende patriarchale Dividende. Aufgrund gesellschaftlicher und ökonomischer Veränderungen ist es ihm zufolge in den letzten Jahrzehnten zu einer Legitimationskrise des Patriarchats gekommen, die vielfältige Aktivitäten zu seiner Modernisierung und Anpassung zeitigt. Dagegen stellt er die Politik des Austritts aus den Vorteilen der patriarchalen Dividende, die allerdings, sofern sie auf einer individualisierten Ebene stattfindet, zu einem geschlechtsbezogenen Schwindelgefühl führt, da Geschlechtlichkeit eng mit Subjektivität verwoben ist und deshalb

nicht ohne Kosten für die eigene Persönlichkeit extrahiert werden kann. Einerseits könne hier eine kollektive Politisierung von Geschlecht helfen, andererseits werde die Politik des Austritts aufgrund der patriarchalen Dividende nie zu einer gesellschaftlichen Massenbewegung werden. Veränderungspotenziale ergeben sich daher aus dem Interesse von Männern am Wohlergehen einzelner ihnen nahestehender Mädchen und Frauen und aus Bündnissen entlang gemeinsamer Interessen wie beispielsweise Arbeitnehmerrechten. Allerdings seien männliche Privilegien elementarer Bestandteil der Definition von Männlichkeit, sodass eine Aufgabe dieser Vorteile zwangsläufig Kastrationsängste zeitige. Daher sei eine Überwindung der patriarchalen Ordnung unter der Beibehaltung von Männlichkeit unmöglich und eine Dekonstruktion von Geschlecht im Sinne einer Erweiterung der Möglichkeiten aller Menschen unumgänglich.

An dieser Stelle erweitere ich Auslassungen in Connells Theorie, die auch von keiner/keinem der anderen AutorInnen thematisiert wurden:

Weiblichkeiten

Leider beschäftigt sich Connell fast ausschließlich mit Männlichkeiten. Offen bleibt die Frage nach Hierarchien unter Weiblichkeiten. Auch ich kann dies im Rahmen dieser Arbeit nicht systematisch untersuchen, formuliere aber meine Beobachtungen dahingehend, dass es erstens definitiv Hierarchien zwischen Frauen dominanter und marginalisierter gesellschaftlicher Gruppierungen gibt, also auch marginalisierte Weiblichkeiten. Des weiteren beobachte ich auch unter Weiblichkeiten eine Hierarchisierung zwischen hegemonialen Weiblichkeiten (So muss eine richtige Frau sein.), komplizenhaften Weiblichkeiten (die die Weiblichkeitsnormen bejahen, andere Frauen als unweiblich ausgrenzen, dennoch aber nicht das volle Programm der Schönheits-Arbeit etc. mitmachen) und untergeordneten Weiblichkeiten (lesbische Frauen, Frauen, die „keinen Mann abgekriegt haben“ etc.).
Offen finde ich hier allerdings die Frage des Verhältnisses zwischen Frauen, die der gesellschaftlichen Norm von Weiblichkeit entsprechen und dafür mit heterosexuellem Begehren etc. belohnt werden, einerseits, und Frauen, die sich männlich konnotierte Eigenschaften angeeignet haben wie Durchsetzungsfähigkeit, Souveränität etc., dadurch beispielsweise beruflich mehr Erfolg haben, dafür jedoch häufig auf der Kontaktebene sanktioniert werden,[397] andererseits. Hier liegt mir ein gravierender Unterschied zur

397 Von Schwierigkeiten bei der heterosexuellen Partnersuche bis hin zu Stigmatisierungen, Mobbing und körperlicher

Binnenrelation der Männlichkeiten vor, der in der mit Maihofer bereits beschriebenen Unmöglichkeit gründet, gleichzeitig weiblich und Subjekt zu sein.

Zum Interesse von Männern am Patriarchat

Hinsichtlich des Interesses von Männern am Patriarchat hinterfrage ich Connells Thesen: Er beschreibt die patriarchale Dividende als einen Bonus an Achtung, Prestige, Befehlsgewalt und materiellen Gütern. Mit anderen Worten misst er die Vorteile von Männern an patriarchalen Werten, ohne diese zu hinterfragen. Ich gewinne bei seiner Lektüre den Eindruck, dass Männer ausschließlich aus philosophischen Gerechtigkeitsüberlegungen oder um gewissen Frauen zu gefallen zu einer Politik des Austritts kommen können. Seine Beschreibung der Gewaltförmigkeit patriarchaler Strukturen auch unter Männern scheint er gegenüber der patriarchalen Dividende als nachrangig zu beurteilen.

Den systemimmanenten Werten könnte man aber auch andere Werte entgegensetzen. M.E. verfügen viele Frauen und Mädchen heute über eine größere Auswahl an legitimen Äußerungs- und Gefühlsmustern als Männer und Jungen, können dem Bedürfnis nach emotionaler Verbundenheit, sowie Gefühlen der Traurigkeit, Hingabe, Bedürftigkeit, Zärtlichkeit, Nähe, Fürsorglichkeit und Schwäche etc. mehr Raum einräumen, stehen nicht dermaßen unter Druck, an den von Bourdieu beschriebenen gesellschaftlichen Spielen teilzunehmen und die diesen eigenen Risiken einzugehen. Sie verfügen über einen höheren Grad an Entscheidungsfreiheit zwischen klassisch weiblichen und klassisch männlichen Lebenswegen und einigem dazwischen.

Dass dies immer auch von Sanktionen begleitet ist, habe ich bereits oben beschrieben. Der höhere Freiheitsgrad hängt in ungünstiger Weise mit der Höherbewertung von Männlichkeit zusammen, sodass Frauen, sowohl aus klassisch weiblichem Verhalten Nutzen ziehen als begehrenswerte Frau, als auch aus klassisch männlichem Verhalten durch den Status, der demselben in einer androzentrischen Gesellschaft zugute kommt. Dies heißt einerseits, dass für Männer ein Abweichen von der Geschlechtsrolle mit höheren Kosten verbunden ist, aber andererseits auch, dass Frauen unmöglich in den Genuss kommen können, sowohl Subjekt als auch das ihnen zugeschriebene Geschlecht zu sein, und somit die Belohnungen für beides zu kassieren.

Des weiteren ist offensichtlich, dass die soeben beschriebenen höheren Freiheiten immer auch mit Erschwernissen verbunden sind, wie beispielsweise mit der Zuweisung der emotionalen

Gewalt.

Reproduktion der Familien, der Erschwernis für ein gleiches Maß an Anerkennung, Status, Lohn etc. deutlich mehr leisten zu müssen als Männer, der berühmten gläsernen Decke bei beruflichen Aufstiegen, dem geringeren Selbstvertrauen in berufliche Fähigkeiten und Perspektiven, der selbstverständlichen Zuweisung von Hausarbeit und Reproduktion etc.
Dennoch ist auch die Herstellung und Reproduktion einer männlichen Geschlechtsidentität mit erheblichen Kosten verbunden. Wenn also nicht Macht, Status und materielles Vermögen als Werte gesetzt werden, sondern Vielfalt und Entscheidungsfreiheit, dann können Menschen aller körperlichen Formen von einer Dekonstruktion von Geschlecht im Sinne von Vervielfältigung und Verflüssigung von Geschlechtsidentitäten profitieren, und dies wäre auch für Männer nicht nur mit Kosten sondern ebenfalls mit einem hohen Gewinn verbunden. Dass die Bedingungen für diese Erkenntnis im Rahmen einer „gelungenen“ männlichen Sozialisation kaum gegeben sind, ist eine andere Frage.

Synthese

Wie bereits angekündigt fasse ich die genannten Ansätze unter Einbeziehungen meiner eigenen Ergänzungen synthetisch zusammen: Die Zweigeschlechtlichkeit gemäß der heterosexuellen Matrix ist ein in der Realität wirkmächtiges Konstrukt, das um so stabiler wird durch seine enge Verwobenheit mit individueller Subjektivität vermittels der Verfahren der Habitualisierung und der Subjektivation. Diese Tatsache wird durch die doxische Erfahrung verschleiert, durch die amor fati und durch die Habitualisierung.
Das Verfahren der Subjektwerdung ist äußerst kostspielig und von vielerlei Verlusten geprägt – einerseits auf der Ebene der Möglichkeiten, Fähigkeiten und Eigenschaften durch die Subjektivation und Habitualisierung und andererseits auf der Ebene der Wünsche und des Willens durch die Amot fati.
In diesem Prozess der Produktion und Reproduktion von Subjektivität nimmt die Phase der Kindheit und Jugend eine besondere Stellung ein, da hier die Materialisierung und Stabilisierung der Identitäten noch nicht so weit fortgeschritten ist, wie in einem späteren Alter, Selbstverständlichkeiten noch nicht immer verstanden sind und die Individuen noch häufiger ungewollt gegen Grenzen laufen und Sanktionen dafür bewusster erleben. Dies geht mit einem hohen Engagement bezüglich des Erlernens dieser Grenzen und der Aneignung der sozial erwünschten Fähigkeiten, Wünsche, Gefühle, Haltungen etc. einher. Mit dem Älterwerden wird die hierfür notwendige Aktivität nach und nach so weit habitualisiert, dass sie meist unbewusst abläuft.

Von den beschriebenen Verlusten sind Menschen aller Körperformen betroffen. Dennoch gibt es Unterschiede:

Menschen, die zu Männern werden, genießen einige Vorteile aufgrund der Tatsache, dass Subjektivität inhaltlich mit Männlichkeit verknüpft ist. In der Regel wird es ihnen leichter fallen, so etwas wie einen angenommenen eigenen Willen und Durchsetzungsfähigkeit zu entfalten und Macht, Prestige und materielles Wohlergehen zu erreichen als Frauen, die jenseits vom Geschlecht gesellschaftlich gleich verortet sind. Gleichzeitig gehen mit diesen Umständen aber auch einige gewichtige Nachteile einher: Da klassisch weibliche Gefühle der Zuwendung etc. als unmännlich betrachtet werden, beinhaltet Männlichkeit immer einen großen Verlust an Gefühls-, Ausdrucks- und Handlungsoptionen. Insgesamt sind Vorteil und Nachteil hier zwei Seiten der selben Medaille: Der erleichterte Zugang zu Macht und Prestige schließt aufgrund des Zwangs zu Männlichkeit zugleich ein Leben gemäß anderer Werte oder ein Streben nach anderen Zielen aus und beraubt als Männer sozialisierte Menschen daher einer Vielfalt von Möglichkeiten.

Frauen wiederum haben vor allem Nachteile aus der androzentrischen Bestimmtheit von Subjektivität: Weiblichkeit haftet der gängigen Definition gemäß etwas Objekthaftes an. Frau sein heißt immer wesentlich, sich über andere zu definieren und ist nur bedingt mit Selbstbestimmtheit, Durchsetzungsfähigkeit, Macht, Prestige und Ehrgeiz jenseits des Ehrgeizes nach einem mächtigen Mann vereinbar. Hierfür ist es Maihofer zufolge nötig, ein „männliches Verhältnis zu sich selbst zu errichten“, was wiederum mit dem Verlust von Weiblichkeit verbunden ist und je nach Milieu leichte bis heftige Sanktionen auf der Kontaktebene nach sich ziehen kann. Diese Nachteile gehen jedoch mit Vorteilen einher: Die Tatsache, dass Männlichkeit höher bewertet wird, beinhaltet für Frauen, dass ein Abweichen von der Geschlechterrolle nicht nur mit Kosten sondern auch mit Gewinnen verbunden ist. Dadurch, dass also jede Möglichkeit Nachteile mit sich bringt wird die Bandbreite potenzieller Optionen größer, sodass Frauen und Mädchen über eine größere Vielfalt an Gefühls-, Ausdrucks-, Meinungs- und Verhaltensrepertoires verfügen, die aber alle ihren Preis haben.

In diesem Sinne fasse ich zusammen, dass es in der aktuellen Geschlechterordnung eindeutige Vorteile für Männer gibt durch den von Maihofer konstatierten Androzentrismus, der Subjektsein nur mit Männlichkeit und nicht mit Weiblichkeit vereinbar macht, sowie durch die patriarchale Dividende auf den Ebenen der Achtung, des Prestiges und des materiellen Wohlstandes. Andererseits werden alle Menschen durch ihre Vergeschlechtlichung in ihren

Möglichkeiten eingeschränkt – egal ob männlich oder weiblich identifiziert. Es gibt also trotz der patriarchalen Dividende durch eine Dekonstruktion für alle etwas zu gewinnen.
Handlungsspielräume bestehen durch die Widersprüchlichkeiten und die taktische Polyvalenz der subjektkonstituierenden Diskurse. Dafür braucht es Theorie-Effekte, die deutlich machen, dass nicht nur das sein kann, was ist, sondern dass dieses durch Herrschaft zustande gekommen und daher auch demontierbar ist. Praktisch muss bei einer Veränderung der Produktionsbedingungen der „individuellen" Dispositionen angesetzt werden, bei der Verteilung symbolischen Kapitals. Kategorien müssen durch subversive und kreative Umdeutungen in Frage gestellt, verschoben, vervielfältigt und dadurch nach und nach dekonstruiert werden. Hierfür muss bei dem Interesse der Subjekte an der Überwindung von Begrenztheiten ihres Subjektstatus und ihrer Identitäten angesetzt werden; die für die Erpressung notwendigen Verhältnisse von Gratifikationen und Sanktionen müssen verschoben und Bündnisse entlang gemeinsamer Interessen gewählt werden.
In diesem Kontext ist es wichtig, auf der Mikroebene die feineren Linien zu sehen, die Subjektivitäten durchziehen, also einzelne Bedürfnisse, Interessen, Fähigkeiten etc. und hier Überschneidungen nutzbar zu machen und ungleiche Verteilungen auf einzelne Kategorien von Menschen zu thematisieren.

Geschlechtergerechtigkeit in der Schule

Bezogen auf Geschlechtergerechtigkeit in der Schule ist es zunächst wichtig, die hohen Kosten von Zweigeschlechtlichkeit auch auf schulischer Ebene zu sehen: Gemäß den Mechanismen der Subjektivation und Habitualisierung werden den SchülerInnen potenzielle Fähigkeiten abgeschnitten. Durch die Amor fati und die Selbstsozialisation gemäß dem Mechanismus der Erpressung nehmen sie sich zudem selbst Spielräume und schränken ihre Interessen und Möglichkeiten weiter ein, selbst wenn kein Zwang von außen ausgeübt wird. Mädchen erleiden zudem noch höhere Verluste durch die androzentrische Bestimmung von Subjektivität.
Gleichzeitig ist Subjektivität in hohem Maße mit Geschlechtlichkeit verschränkt, daher kann diese nicht einfach aus dem Individuum extrahiert werden. Viele Kinder und Jugendliche werden – wie auch erwachsene Menschen – mit massiven und verständlichen Widerständen reagieren, wenn ihnen geschlechtstypisches Verhalten abgesprochen werden soll. Veränderung sollte daher zum einen bei einer Politisierung der Begrenztheiten ansetzen, wobei sehr umsichtig mit Zuschreibungen umgegangen werden muss. Zum anderen sollte jedoch mit den möglichen Gewinnen durch eine Verschiebung der Grenzen gearbeitet und das

System der Gratifikationen und Sanktionen weitmöglichst verschoben werden. Hier müssten vielfältige Möglichkeiten durch Literatur und reale Vorbilder erfahrbar gemacht werden.
Die Forderung nach mehr Männern in der Schule ist aber aus zwei Gründen problematisch: Connell zufolge ist Männlichkeit immer mit bestimmten Privilegien verbunden. Um also die Kategorie Männlichkeit aufrecht zu erhalten, müssten auch diese Privilegien aufrecht erhalten werden, die nicht nur auf Kosten von Mädchen und Frauen gehen sondern immer auch auf Kosten anderer Männer und Jungen, die unterworfen werden müssen, damit manche Jungen und Männer hegemoniale Positionen erreichen und erhalten können. Daher sollte eher an Wegen gearbeitet werden, wie durch eine Vervielfältigung von Kategorien und durch eine Entschärfung des Zwangs Männlichkeit wie Weiblichkeit als determinierende Identitäten der Subjekte überwunden werden könnten.
Die oben beschriebenen die Subjekte durchziehenden Mikrolinien machen es zum einen möglich, Überschneidungen und gemeinsame Interessen der SchülerInnen zu sehen und zu thematisieren. Als gemeinsame Interessen wären hier die Entspannung durch eine solidarische Lerngruppe oder der Zuwachs an Kompetenzen zu nennen aber auch der erfolgreiche Widerstand gegenüber nicht-wertschätzenden Lehrkräften. Darüber hinaus bieten sich diese Linien an, unterschiedliche Verteilungen beispielsweise an Leseinteresse oder physikalischem Selbstkonzept, instrumentellem Interesse, an räumlichem Vorstellungsvermögen oder Konzentrationsfähigkeit auch entlang geschlechtlicher Unterschiede zu analysieren, ohne dabei zu pauschalisieren. Hier könnte eine Förderung an den realen Bedürfnissen der einzelnen SchülerInnen ansetzen.
Nicht zuletzt ist es für die Analyse schulischer geschlechtsbezogener Probleme unerlässlich, die Verschränkung mit anderen sozialen Klassifizierungssystemen, v.a. mit Klasse und „Rasse“ einzubeziehen, die u.a. von Connell in Form der marginalisierten Männlichkeit beschrieben wurde.

5. Fazit Geschlechterungerechtigkeit in der Schule

In Teil I dieser Arbeit habe ich mittels der Datenlage zu geschlechtsbedingten Disparitäten in der Schule festgestellt, dass innerhalb der Schule eine Vielzahl einzelner Linien an Interessen und Fertigkeiten zu unterschiedlichen Verteilungen der Leistungsfähigkeit und geschlechterdifferenter Umsetzung der schulischen Leistungen in beruflichen Status führen. Hier wären v.a. räumliches Vorstellungsvermögen, Lernstrategiepräferenzen, die wiederum

mit dem jeweiligen Selbstkonzept zusammenhängen, instrumentelles Interesse und Lese-Motivation zu nennen.

Ausgehend von der Rawls'schen Konzeption demokratischer Gerechtigkeit und von der Annahme, dass diese Disparitäten nicht unterschiedlichen „natürlichen Begabungen" der Geschlechter entsprechen, stellt dies eine ungerechte Situation dar. Infolgedessen müsste die Institution Schule die Aufgabe ausgleichender Maßnahmen auch bezüglich unterschiedlicher Talente bzw. Minderbegabungen übernehmen.

Dies kollidiert mit dem in Deutschland üblichen Umgang mit Heterogenität durch Selektion. Um hier Abhilfe zu schaffen, müsste zum einen dem Glauben an die vorrangig schicksalhafte Bestimmtheit von Begabung entgegen gewirkt und in den Lehrkräften der Wille gestärkt werden, ausgleichend zu agieren. Zum anderen müsste dies mit einer Umgestaltung schulischer Strukturen und der Ausbildung von Lehrkräften einhergehen, um einen individualisierenden Unterricht in kleineren Lerngruppen ohne die Orientierung an stratifizierenden Noten zu ermöglichen. Dies würde die Abschaffung der selektiven Mechanismen des deutschen Schulsystems beinhalten. Da Jungen in Deutschland u.a. durch die mit den unterschiedlichen Schultypen einhergehenden differenziellen Lernmilieus benachteiligt sind und darüber hinaus den teilweise geschlechterdifferenten (Förder-) Bedürfnissen und Interessen in einem uniformen Unterricht nicht nachgegangen werden kann, würden die beschriebenen Neuerungen auch geschlechtsbedingte Disparitäten reduzieren.

Daneben ist jedoch eine Auseinandersetzung mit den spezifischen Produktionsbedingungen von Geschlechterdifferenzen notwendig. Geschlechtliche Identifizierung entlang der heterosexuellen Matrix ist für Kinder und Jugendliche aller Geschlechter mit Kosten verbunden – einerseits durch zwangsförmige Zurichtung und andererseits durch Selbstsozialisation gemäß den Prinzipien der Amor fati und der Erpressung. Dem kann einerseits durch ein Problematisieren der Verluste der jeweiligen Identifizierung entgegengewirkt werden, wobei hier mit Zuschreibungen extreme Vorsicht geboten ist. Zum anderen sollten die Gewinne aus einer Überwindung der jeweiligen Grenzen deutlich gemacht werden durch literarische und reale Vorbilder. Die Aufrechterhaltung und bloße Modernisierung der Kategorie Männlichkeit ist zur Erlangung gleichberechtigter Strukturen kontraproduktiv, da hegemoniale Männlichkeit wesentlich aus Privilegien gegenüber Frauen bzw. Mädchen und unterlegenen Männlichkeiten schöpft und eine Antastung dieser Privilegien immer zu Verteidigungsaktivitäten führen wird. Dagegen bietet sich die Vervielfältigung von Identitäten an, begleitet von einer Problematisierung der begrenzenden Aspekte derselben und der Ermutigung zu einem selbstbestimmten Umgang mit ihnen.

Nicht zuletzt sollte zu der Überwindung geschlechtsbedingter Disparitäten in der Schule bei den oben beschriebenen Linien auf der Mikroebene angesetzt werden: Gemeinsame Interessen eines solidarischen und damit entspannten Unterrichts sollten gefördert werden. Auf die Geschlechter disparat verteilte Merkmale wie Leseinteresse, räumliches Vorstellungsvermögen etc. sollten gezielt gefördert werden, aber in einer Weise, dass diese Förderung Kindern und Jugendlichen aller Geschlechter zukommt, da die Geschlechter keine hermetisch geschlossenen Kategorien darstellen und die Überschneidungen zwischen ihnen größer sind als die Unterschiede. Vor diesem Hintergrund ist es wichtig, bei allen Ansätzen zur Förderung von Mädchen und Jungen im Kopf zu behalten, dass die beschriebenen Mikrolinien über Kreuz verlaufen, wenn auch in schiefen Verteilungen: Auch Jungen benötigen eine Förderung ihres räumlichen Vorstellungsvermögens und nicht alle Mädchen sind interessiert an der Literatur des achtzehnten Jahrhunderts.
Bei allen Ansätzen zur Behebung geschlechtsbedingter Ungleichheiten in der Schule ist die Überlagerung geschlechtlicher Subjektivation mit Kategorien wie Klassen und „Rasse“ entscheidend, da diese neben unterschiedlichen geschlechtlichen Ausprägungen entlang der Achse Hegemonie-Komplizenschaft-Unterordnung zu entscheidenden Differenzen zwischen Menschen des selben Geschlechts führt.

Teil II Die pädagogische Debatte um Geschlechtergerechtigkeit in der Schule

6. Diskursive Verknappung – Methode und Vorgehen

Nachdem ich im ersten Teil dieser Arbeit ein Bild von Geschlechterungerechtigkeiten in der Schule erarbeitet und mögliche Interventionen diskutiert habe, befasse ich mich in diesem Teil mit der in pädagogischen Fachzeitschriften seit der ersten PISA-Veröffentlichung geführten Debatte um Geschlechtergerechtigkeit in der Schule. In dieser Debatte fällt auf, dass viele AutorInnen, denen um Geschlechtergerechtigkeit in der Schule zu tun ist, nur einen Teil des Problems betrachten. Sie kommen darin häufig zu völlig widersprüchlichen Analysen, die Empfehlungen hören sich jedoch zunächst meist vielversprechend an. Um die schulpolitischen Konsequenzen der jeweiligen unterschiedlichen Ansätze aufzudecken, ist dementsprechend eine Beschäftigung mit den Leerstellen, den Auslassungen der einzelnen

AutorInnen notwendig, um die jeweiligen Probleme ihrer Ansätze aufzudecken. Hier ist ein Rückgriff auf Foucaults Diskurs-Theorie vielversprechend.[398]

Die besagte Debatte behandele ich Foucault folgend als „diskursives Ereignis",[399] das die größeren Diskurse beeinflusst, die definieren, was in dieser Gesellschaft legitime Deutungsweisen der Kategorien „Geschlecht" und „Gerechtigkeit" sind und die damit wiederum sowohl die Bildungspolitik als auch die Subjektivation von SchülerInnen und LehrerInnen beeinflussen. Ich halte diese Debatte aus zwei Gründen für gesellschaftlich und damit auch in dem Kampf der Diskurse um Hegemonie für einflussreich: Zum einen rekurriert die in der medialen Öffentlichkeit der Bundesrepublik geführte Debatte um Geschlechtergerechtigkeit in der Schule, die wiederum die politische Meinungsbildung und damit die Bildungspolitik beeinflusst, häufig auf AutorInnen der pädagogischen Fach-Debatte, wie ich in der Einleitung zeigen konnte.[400] Zum anderen sind nicht wenige dieser AutorInnen an pädagogischen Universitäts-Instituten beschäftigt, also auch an der Ausbildung von zukünftigen LehrerInnen und PädagogInnen beteiligt, mit anderen Worten MultiplikatorInnen. Ich unterstelle dem hier behandelten diskursiven Ereignis daher einen gewissen Einfluss auf die genannten größeren Diskurse.

Eine Diskursanalyse streng nach Foucault arbeitet – verkürzt zusammengefasst - „archäologisch", das heißt, sie verfolgt unter anderem einzelne Aussagen (diskursive Mikroereignisse) historisch zurück.[401] Dieser Aufwand würde einerseits den Rahmen dieser Arbeit sprengen und wäre andererseits hinsichtlich meiner Fragestellung nicht zielführend. Mein Interesse ist daher nur ein Aspekt der Foucault'schen Diskursanalyse: Mit den Worten Maingueneaus die Frage „nach den *Grenzen* und dem *Interdiskurs*, das heißt nach den Grenzziehungen, den Verboten des Sagbaren".[402] Keller zufolge zielt die Diskursanalyse „auf die Rekonstruktion der institutionell-praktischen, symbolisch-semantischen Verknappungs-Mechanismen, die zum Auftauchen bestimmter Aussagen an bestimmten Stellen führen. Nicht alles, was sich sagen ließe wird gesagt; und nicht überall kann alles gesagt werden."[403]

In dieser Arbeit beschäftige ich mich mit den Lücken der verknappten Aussagen zu Geschlechtergerechtigkeit in der Schule innerhalb der pädagogischen Fachdebatte. Dabei wird es mir nicht möglich sein, den Prozess der Verknappung der Aussagen historisch herzuleiten. Vielmehr gehe ich der Frage nach, welche Aussagen in dem beschriebenen Debatten-Ausschnitt nicht getätigt werden, obwohl sie in anderen pädagogischen Kontexten durchaus

398 Vgl. Kapitel 4.3.1 Diskurse, Macht und Widerstand - Foucault.
399 Vgl. zum Begriff des „diskursiven Ereignis" Link 1999, S. 149.
400 Vgl. Fn 2.
401 Vgl. Keller 2004, S. 47-51.
402 Ebd., S. 48, zit. n. Maingueneau, D. (1991): L'Analyse du discours, Paris, o. S., Hervorhebungen im Original.
403 Ebd., S. 45.

sagbar sind. Darüber hinaus beschäftige ich mich mit der Frage, welche Konsequenzen diese Auslassungen für die Bildungspolitik haben (können). Dabei folge ich dem Foucault'schen Ansatz, Macht und damit auch Diskurse als intentional aber nicht subjektiv zu bewerten. Im Rahmen dieser Arbeit bewegen mich demzufolge nicht vorrangig die Absichten der einzelnen AutorInnen oder RedakteurInnen, sondern die (potenziellen) Effekte ihrer Aussagen und Auslassungen, die auch quer zu ihren eigentlichen Absichten verlaufen können.

7. Aussagen und Lücken: Die Debatte um Geschlechtergerechtigkeit in der Schule in pädagogischen Fachzeitschriften seit PISA I

Nachdem im Rahmen der ersten Frauenbewegung mit aller Kraft für die Einführung der Koedukation gestritten worden war, da ein gleichberechtigter Zugang zu Bildung nur durch eine gemeinsame Unterrichtung von Mädchen und Jungen erreichbar schien,[404] mehrten sich nach deren allgemeiner Einführung in der BRD im Laufe der 1960er Jahre mit der zweiten Frauenbewegung vor allem seit den 1980er Jahren kritische Stimmen, die auch unter koedukativen Bedingungen eine Benachteiligung von Mädchen konstatierten.[405] 1990 wendeten dann mit der ersten Ausgabe ihres populärwissenschaftlichen Buchs „Kleine Helden in Not"[406] Dieter Schnack und Rainer Neutzling die Aufmerksamkeit auf die Probleme von Jungen. Mit der Veröffentlichung der Ergebnisse der ersten PISA-Studie im Jahr 2001, die für Jungen im Lesen gravierend schlechtere Ergebnisse als für Mädchen ergab, begann eine breite Diskussion um die Benachteiligung von Jungen in der Schule auch in der medialen Öffentlichkeit der Bundesrepublik.[407]

Im Rahmen dieser Arbeit befasse ich mich mit der Debatte zwischen den Jahren 2001 und 2006, also beginnend mit dem Zeitpunkt der ersten PISA-Veröffentlichung und endend mit dem letzten kompletten Jahrgang vor der Erstellung dieser Arbeit. Hierfür beschränke ich mich auf die in pädagogischen Fachzeitschriften geführte Debatte. Dies ist zum einen von dem Interesse der Handhabbarkeit geleitet, zum anderen von der Annahme, dass dieser Ausschnitt sowohl die öffentliche Debatte der Tages- und Wochenzeitschriften als auch die LehrerInnen-Ausbildung sowie die Fachdiskussionen an den Schulen beeinflusst und dennoch mehr in die Tiefe geht als die öffentliche Diskussion.[408] Die Konzentration auf nicht

404 Vgl. Wildt/Naundorf 1986 sowie Kreienbaum 1992, S. 13-18.
405 Beispielhaft Hurrelmann et al. 1986, Horstkemper 1987, Kreienbaum/Metz-Göckel 1992 sowie Kreienbaum 1992.
406 Schnack/Neutzling 1991.
407 Vgl. im kritischen Überblick Budde 2006.
408 Diese Annahme wird unterstützt durch zwei Tatsachen: Wie bereits in der Einleitung gezeigt werden konnte, gibt

themengebundene pädagogische Fachzeitschriften scheint mir in deren weiterer Verbreitung unter einem thematisch nicht spezialisierten Publikum wohlbegründet, da ich bei einschlägigen Veröffentlichungen in Buchform und bei themengebundenen Zeitschriften davon ausgehe, dass diese vorrangig ein Spezialpublikum ansprechen, während die Publikationen in allgemein pädagogischen Zeitschriften mit höherer Wahrscheinlichkeit die Interessen und Rezeptionsgewohnheiten eines breiteren Fachpublikums widerspiegeln.[409]

In die Analyse habe ich alle Artikel einbezogen, die ich in allgemeinen und speziell auf die in PISA behandelten Fächer bezogenen pädagogischen Zeitschriften des angegebenen Zeitraums zu den Schlagworten „Mädchen"/ „Jungen"/ „Geschlecht"/ „Gender" einerseits und „Schule" bzw. „Bildung" andererseits in der erziehungswissenschaftlichen Bibliothek der Freien Universität zu Berlin finden konnte.

In den so ermittelten pädagogischen Fach-Artikeln lassen sich zwei Diskussionsstränge ausmachen,[410] die ich jeweils einzeln behandele: Die Diskussion um Jungen als Bildungsverlierer (7.1) sowie die Auseinandersetzung mit Perspektiven zwischen geschlechts„homogenem" Unterricht und Gender Mainstreaming (7.2). Diese Artikel untersuche und systematisiere ich in Anschluss an Foucault auf ihre Aussagen und Auslassungen. Dabei nutze ich sie simultan als Objekte der Analyse und als Quellen für die Kritik der Auslassungen jeweils anderer Artikel. Abschließend fasse ich die Ergebnisse der Analyse zusammen und spitze sie auf das sich aus diesen Konfigurationen von Aussagen und Auslassungen ergebende Gesamtbild zu (7.3). In den einzelnen Unterkapiteln referiere ich die Artikel zunächst relativ detailliert, um meine Analyse belegen zu können und dabei dem Leser/der Leserin ein eigenes Urteil zu ermöglichen. Da ich am Ende eines jeden Unterkapitels eine Zusammenfassung gebe, wird es ihm/ihr dennoch möglich sein, die detaillierten Darstellungen der Artikel zu überspringen und der Arbeit über die Resümees zu folgen.

Meine Kritik an Auslassungen richtet sich explizit nicht an die AutorInnen oder die potenziell verantwortlicheren RedakteurInnen sondern an die wie beschrieben eingegrenzte Debatte und deren Effekte für die Bildungspolitik.[411]

---

es personelle Überschneidungen zwischen den hier erwähnten AutorInnen und den AutorInnen von Artikeln in Tageszeitungen. Vgl. Fußnote 2. Viele der AutorInnen sind zudem ProfessorInnen bzw. wissenschaftliche MitarbeiterInnen an pädagogischen Fakultäten, wie ich in Fußnoten zu den einzigen Artikeln belege.

409 Ich lasse daher v.a. thematisch weiter führende Artikel der Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien aus, die in die Analyse und Kritik in Teil III der Arbeit einfließen.

410 Einen interessanten Artikel lasse ich aus, da dieser sich nicht mit den Inhalten des Unterrichts beschäftigt sondern vom mühsamen aber erfolgreichen Kampf um Geschlechtergerechtigkeit bzw. zunächst Geschlechtersensibilität an einer Hamburger Gesamtschule berichtet: Malz-Teske 2004.

411 Beispielsweise bearbeitet Jürgen Budde einige der von mir problematisierten Auslassungen in Texten der Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien. Im Rahmen der beschriebenen Debatte jedoch tauchen keine Antworten auf.

7.1 Jungen als Bildungsverlierer?

Einer der artikelreichsten Diskussionsstränge der Debatte ist die Diskussion um Jungen als Bildungsverlierer. Aus Gründen der Übersichtlichkeit behandele ich an dieser Stelle nicht alle Artikel zu den Bildungsproblemen von Jungen sondern fokussiere innerhalb der Debatte breit rezipierte Artikel[412] und kontrastiere diese mit einer radikalen Gegenposition.[413]

Gerne hätte ich dieses Kapitel „Geschlechtsbezogene Probleme" in der Schule genannt und in einen Teil zu Jungen und einen Teil zu Mädchen aufgeteilt. Allerdings bin ich unter den Bedingungen der oben beschriebenen Recherche auf keinen einzigen Artikel zu Problemen von Mädchen in der Schule generell gestoßen. Solche bezogen sich, so vorhanden, allenfalls auf fachspezifische Probleme.[414]

In der Diskussion zu den Bildungsnachteilen von Jungen lässt sich eine thematische Zweiteilung beobachten: Die breit rezipierten Beiträge untersuchen die Verantwortung der Schule und des Lehrpersonals für das Versagen der Jungen.[415] Als Kontrast ziehe ich den Artikel von Budde hinzu, der die Begründung des Schulversagens von Jungen in der Konstruktion von Männlichkeit analysiert.

412 Preuss-Lausitz 2005 wird in Budde 2006 länger diskutiert, Diefenbach/Klein 2002 an gleicher Stelle sowie bei Westphal 2005 und anderen. Mit Merz-Grötsch 2004 setzt sich Böhmann 2003 auseinander.

413 Budde 2006. Als weniger einflussreiche Artikel musste ich aus Gründen der Handhabbarkeit außen vor lassen: Böhmann 2003 sowie Röhner 2003.

414 Bestenfalls ließe sich den RedakteurInnen der Fachzeitschriften zugute halten, dass sie die spezifischen Nachteile von Mädchen in der Schule aufgrund der älteren feministischen Diskussion für bekannt halten und die Untersuchungen zu den spezifischen Problemen von Jungen veröffentlichen, da wissenschaftliche Untersuchungen, die sich explizit mit diesen beschäftigen, erst in den letzten Jahren zugenommen haben. Schlimmstenfalls wäre diese Tendenz mit einem antifeministischen Rollback in Zusammenhang zu bringen, in dessen Rahmen explizit feministischen Theorie-Ansätzen etwas Altbackenes, Überzogenes, kurz: Anrüchiges anhaftet. Eine gezielte Untersuchung zur Redaktionspolitik der einzelnen Fachzeitschriften und deren Entwicklung in den letzten Jahrzehnten kann nicht Teil dieser Arbeit sein, wäre aber sicherlich aufschlussreich.

415 Preuss-Lausitz 2005, Diefenbach / Klein 2002, Merz-Grötsch 2004 sowie die beiden ausgelassenen Artikel Böhmann 2003 und Röhner 2003.

7.1.1 Schule und LehrerInnen als Problem

> „[M]öglicherweise erwarten und prämieren [Lehrer*innen*] solche Verhaltensweisen, die Mädchen im Rahmen ihrer Sozialisation einüben, Jungen aber nicht (in demselben Maß). Umgekehrt sind Verhaltensweisen, die den schulischen Alltag stören und vermutlich auch die schulischen Leistungen beeinträchtigen, bei Jungen häufiger als bei Mädchen anzutreffen[...[416]], und möglicherweise werden Lehrerinnen durch solches Verhalten stärker irritiert als Lehrer, wenn sie als Maßstab die eigene geschlechtsspezifische Sozialisation heranziehen."[417]

Exemplarisch für die AutorInnen, die die Verantwortung der Schule und des Lehrpersonals für das Schulversagen von Jungen betonen, komme ich zunächst auf Diefenbach/Kleins Artikel „Bringing Boys Back In" zurück,[418] gehe dann auf Preuss-Lausitz' Artikel als repräsentative Analyse für diese Strömung ein und ziehe als Beispiel eines fach-didaktischen Artikels Merz-Grötschs Ausführungen zu der Situation von Jungen im Deutschunterricht hinzu.

Wie in Kapitel 3.3 erläutert, untersuchen die SoziologInnen Heike Diefenbach[419] und Michael Klein in ihrem Artikel „Bringing Boys Back In" die geschlechtsspezifische Position, die Jungen im deutschen Schulsystem einnehmen.[420] Im dritten Teil ihres Artikels suchen die AutorInnen nach Variablen, die sowohl die generelle Benachteiligung von Jungen gegenüber Mädchen bei den Bildungsabschlüssen erklären können als auch die Varianz ihrer Benachteiligung über die Bundesländer hinweg. Als eine solche Variable erweist sich ihnen zufolge der Anteil der männlichen Grundschullehrer an allen vollbeschäftigten GrundschullehrerInnen.[421]

Über die Art des negativen Zusammenhangs zwischen der Quote weiblicher GrundschullehrerInnen und der Abiturquote von Jungen spekulieren die AutorInnen ohne

416 Hier verweisen die AutorInnen auf Eagly, A. H./C. Chravala (1986): Sex Differences in Conformity: Status and Gender-role Interpretations, in: Psychology of Women Quarterly 10, S. 203-220.
417 Diefenbach/Klein 2002, S. 949f., Hervorhebung K.D.
418 Diefenbach / Klein 2002.
419 Dr. Heike Diefenbach war zum Erscheinungsdatum des Artikels am Institut für Soziologie der Universität zu Leipzig beschäftigt.
420 Vgl. Kapitel 3.3 Bildungsbeteiligung und Schullaufbahn.
421 Ebd., S. 948f. sowie 952ff.

Untermauerung durch Daten, wobei sie teilweise auf Studien anderer AutorInnen rekurrieren, ohne diese allerdings entsprechend zusammen zu fassen. Als mögliche Gründe geben sie an:

- Eine denkbare aktive Benachteiligung von Jungen gegenüber Mädchen durch Lehrerinnen: Mit dieser Möglichkeit sei „zu rechnen", dennoch sei die nächstgenannte Option wahrscheinlicher.[422]
- Nachteile von Jungen gegenüber Mädchen als „unbeabsichtigte Folge des Handelns der Lehrerinnen [...], die das Verhalten von Jungen und Mädchen unterschiedlich interpretieren und bewerten."[423]
    - Negativ auffallende Mädchen einer Klasse erhalten mehr Zuwendung und größeres Verständnis von ihren Lehrerinnen als Jungen.
    - Jungen werden häufiger drangenommen, wenn sie sich nicht melden, als Mädchen, sodass Wissenslücken bei Jungen häufiger entdeckt werden als bei Mädchen.
    - Geschlechtsspezifische Sozialisation der Lehrerinnen: „[M]öglicherweise erwarten und prämieren sie solche Verhaltensweisen, die Mädchen im Rahmen ihrer Sozialisation einüben, Jungen aber nicht (in demselben Maß). Umgekehrt sind Verhaltensweisen, die den schulischen Alltag stören und vermutlich auch die schulischen Leistungen beeinträchtigen, bei Jungen häufiger als bei Mädchen anzutreffen[...[424]], und möglicherweise werden Lehrerinnen durch solches Verhalten stärker irritiert als Lehrer, wenn sie als Maßstab die eigene geschlechtsspezifische Sozialisation heranziehen."[425]

Die geschlechtliche Zusammensetzung ausgerechnet der *Grundschul*lehrerInnenschaft sei, so Diefenbach/Klein deshalb von besonderer Bedeutung, weil in dieser Zeit die „Schulkultur" eingeübt und somit die Weichen für die weitere Schullaufbahn gestellt würden.[426]

Eine weitere laut Diefenbach/Klein erklärungskräftige Variable ist die wirtschaftliche Lage der Region, erfasst durch die Arbeitslosenquote.[427] Sie versuchen dies daraus zu erklären, dass Jungen in Zeiten wirtschaftlicher Rezession bzw. Not eher als Mädchen ihre Schulkarriere beenden (müssen), um über eine Erwerbstätigkeit zum Familieneinkommen beizutragen.[428]

---

422 Ebd., S. 949.
423 Ebd.
424 Hier verweisen die AutorInnen auf Eagly, A. H./C. Chravala (1986): Sex Differences in Conformity: Status and Gender-role Interpretations, in: Psychology of Women Quarterly 10, S. 203-220.
425 Diefenbach/Klein 2002, S. 949f.
426 Ebd., S. 950.
427 Ebd., S. 952ff.
428 Ebd., S. 950.

Beide Variablen erweisen sich als signifikant, wobei die wirtschaftliche Lage der Region einen etwas höheren Zusammenhang aufweist als der Anteil der männlichen Grundschullehrer.[429] Des weiteren lässt sich ein statistischer Zusammenhang zwischen der Arbeitslosenquote und dem Anteil weiblicher Grundschullehrerinnen feststellen,[430] ohne dass die AutorInnen überprüfen, welcher inhaltliche Zusammenhang zwischen diesen beiden Variablen besteht und im weiteren, ob es überhaupt einen direkten Zusammenhang zwischen dem Anteil männlicher Grundschullehrer und den weniger schlechten Abschlüssen von Jungen gibt.

Des weiteren ist es Diefenbach/Klein ein Anliegen, die für Jungen besonders negativen Auswirkungen schlechter Schulabschlüsse zu betonen: Frauen stehen ihnen zufolge mehr unterschiedliche Lebenswege offen, da sie auch die Möglichkeit haben, Hausfrau und Mutter zu werden. Für Männer hingegen sei der Lebensweg von der beruflichen Karriere geprägt, die wiederum stark vom Schulabschluss beeinflusst werde. Bei einem schlechten bzw. keinem Schulabschluss sei für einen Jungen die Wahrscheinlichkeit, als Sozialhilfeempfänger zu enden, höher als für ein Mädchen. Überdies wählten den AutorInnen zufolge Frauen eher einen Partner der sozial gleich oder höher positioniert sei, sodass es für einen Mann mit einem schlechten Bildungsabschluss schwer sei, eine Partnerin zu finden.[431]

In seinem 2005 in „Die deutsche Schule“ erschienenen Artikel „Anforderungen an eine jungenfreundliche Schule. Ein Vorschlag zur Überwindung ihrer Benachteiligung“[432] setzt sich der Erziehungswissenschaftler Ulf Preuss-Lausitz[433] mit der Benachteiligung von Jungen in der Schule auseinander und macht Vorschläge zu deren Behebung.

Mit Bezug auf Diefenbach/Klein und verschiedene Schulleistungsstudien fasst er die Probleme von Jungen in der Schule zusammen: Deren höhere Betroffenheit von Rückstellungen bei der Einschulung, Sitzenbleiben, Sonderschulen, Abstufung auf einen niedrigeren Schultyp, Schulabbruch, und all dies mit in den letzten Jahren steigender Tendenz.[434] Dies führt Preuss-Lausitz unter Verweis auf den von Diefenbach/Klein festgestellten Zusammenhang einerseits auf das Verhalten bzw. die mangelnde Kompetenz von Lehrern und vor allem Lehrerinnen zurück.[435] Unter Bezug auf die hamburger Lernausgangslagen-Studie schreibt er, dass Jungen bei gleicher Leistung negativer

429 Ebd., S. 953f.
430 Ebd., S. 954.
431 Ebd., S. 954ff.
432 Preuss-Lausitz 2005.
433 Ulf Preuss-Lausitz war zum Erscheinungsdatum des Artikels am Institut für Erziehungswissenschaft der Technischen Universität Berlin beschäftigt.
434 Ebd., S. 224f.
435 Ebd., S. 226.

eingeschätzt würden als Mädchen, dass Lehrer*innen* Jungen unfairer bewerten würden.[436] Obwohl sie in den Naturwissenschaften und Mathematik etwas besser seien als Mädchen, erhielten sie keine besseren Noten – hierfür bezieht er allerdings das Geschlecht der Lehrkräfte nicht mit ein.[437] Dass Jungen viel häufiger in Sonderschulen „abgeschoben" werden, v.a. in den Förderbereichen Lernen, Verhalten und Sprache, aber auch in den Bereichen Körper- und Sinnesbehinderungen, bringt er strukturell mit der höheren Präsenz von Lehrer*innen* im Grundschulbereich zusammen: „*Lehrerinnen* wollen störende Jungen loswerden, und es gelingt ihnen."[438] Des weiteren betont er die negativen Folgen des Sitzenbleibens, das – abgesehen von der leistungsmäßigen Effektlosigkeit – Kinder aus ihren Gleichaltrigenbezügen reißt und v.a. Jungen „strukturell bestraft".[439]Allerdings betreffe diese Kumulation ungünstiger Faktoren nicht alle Jungen sondern „eine[...], allerdings wachsende[...], Minderheit".[440]

Als weitere Gründe der schlechteren Situation von Jungen in der Schule nennt er die höhere Bewertung von Lesen und Schreiben im Verhältnis zu anderen Fähigkeiten, die in die LehrerInnen-Einschätzung auch jenseits des Deutsch-Unterrichts einfließe, obwohl Jungen „ungerner, weniger und schlechter" lesen. Bei gleichen Leistungen würden Jugendliche mit einer schöneren Schrift besser bewertet: „Mädchen schreiben schöner. Sie erhalten die besseren Noten [...]. Die Grundschule ist nicht männlich sondern weiblich – zum Nachteil der Jungen."[441]

Jungen darüber hinaus häufiger als Mädchen feinmotorisch beeinträchtigt, häufiger krank, häufiger übergewichtig, würden häufiger als „hyperaktiv" diagnostiziert und daraufhin mit Ritalin „stillgestellt", würden häufiger als „verhaltensgestört" eingestuft, wären häufiger sowohl Täter als auch Opfer körperlicher und verbaler Auseinandersetzungen, seien häufiger unbeliebt und damit sozial von Gleichaltrigen isoliert. Da sie sich dennoch in der Schule nicht unwohler fühlten als Mädchen fragt Preuss-Lausitz: „Haben also Jungen ein ‚falsches Bewusstsein'?"[442]

---

436 Ebd., S. 224, unter Bezug auf Lehmann, Rainer/Rainer Peuk/Rüdiger Gänsefuß (1997): Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der 5. Klassen an Hamburger Schulen, Hg. von der Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung Hamburg (LAU 5).

437 Hierfür bezieht er sich auf Deutsches PISA-Konsortium 2000, meint dabei wohl die Veröffentlichung aus dem Jahr 2001, gibt jedoch, wie bei all seinen Referenzen keine Seitenzahl an, sodass die Richtigkeit seiner Bezüge schwer zu überprüfen ist.

438 Ebd., S. 224, Hervorhebung im Original.

439 Ebd., S. 224.

440 Ebd., S. 225.

441 Ebd., S. 226 bezüglich der Bedeutung der Schönschrift unter Bezug auf denselben (1993): Jungen und Mädchen. Widersprüche zwischen Differenz und Gleichberechtigung im Modernisierungsprozess, in: Ders.: Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000, Weinheim und Basel, S. 144-168, S. 149.

442 Ebd., S. 226f.

Diese Analyse beendet Preuss-Lausitz mit einer drastischen Kritik an der Schule, v.a. aber an den weiblichen Lehrkräften:

> „Zusammenfassend kann man festhalten, dass ein Teil der Jungen körperlich, emotional und sozial erheblich belastet ist. Die Schule reagiert darauf häufig mit dem Versuch der Ruhigstellung oder der Bestrafung bis hin zur Abschiebung und hat noch nicht begriffen, dass es nicht um MädchenStärken, auch nicht um JungenStärken, sondern um eine geschlechtsreflektierende Arbeit mit allen geht, die von leistungsmäßigem, sozialem und physischem Ausschluss bedroht sind. Die Schule, das sind überwiegend Lehrerinnen: Ihre Fähigkeit, mit störenden, auftrumpfenden oder unflätigen Jungen anders als sanktionierend umzugehen, scheint bei einem Teil von ihnen nicht ausgeprägt zu sein. Brave Mädchen kommen bei ihnen überall hin, brave Jungen auch. Schwierige Jungen werden von Lehrkräften und damit auch von Gleichaltrigen oft abgelehnt und so in auffälligem Verhalten eher noch bestärkt, wie die Sozialpsychologie feststellt.[443] Es ist daher dringend geboten, die Schule insgesamt auch für schwierige und expressive Kinder attraktiv zu machen. Das muss auch weiblichen Lehrkräften gelingen, wenngleich mehr Männer in der Schule von heute ein Gewinn wären.“[444]

Die genannten Probleme seien allerdings nicht ausschließlich schulgemacht. Als weitere Einflussfaktoren nennt Preuss-Lausitz einerseits gestörte und gewalttätige Kommunikationsstrukturen in Familien, auf die Mädchen tendenziell mit Depressionen, Jungen dahingegen eher mit Aggressionen und Lernschwierigkeiten reagierten.[445] Andererseits habe „[d]ie schulische und gesellschaftliche Erfolgsgeschichte der Frauen in modernen demokratischen Gesellschaften des 20. Jahrhunderts und die gewandelten Qualifikationsanforderungen in Beruf und Partnerschaften [...] die traditionellen Männer verunsichert.“[446]

Sowohl Jungen als auch Mädchen seien dazu aufgefordert, sich eine Vielfalt von Eigenschaften sowohl aus dem klassisch männlichen als auch klassisch weiblichen Repertoire anzueignen. Hieraus müssten sie sich eine eigene Identität zusammen stellen:

> „Seit eine konstruktivistische Sozialisationstheorie festhält, dass nicht nur das Mädchen, sondern auch der Mann ‚gemacht' ist [[447]] muss jede und jeder, bei Strafe der Desorientierung, sich selbst definieren.“[448]

Dieser Zwang zur Modernisierung sei Chance und Gefahr zugleich. Schule trage hier die Aufgabe,

> „einen zentralen Beitrag zu einem selbstsicheren, zugleich toleranten und lernbereiten Verständnis von eigener und fremder Identität [zu] leisten. Dabei muss sie das Schulversagen als ein Kernelement eines Teils männlicher Biografien und deren Benachteiligung erkennen und überwinden.“[449]

Dafür seien Veränderungen in mindestens vier Bereichen notwendig:

„Mentale Neuorientierung“

Jungen sollten nicht als potenzielle Vergewaltiger und Gewalttäter wahrgenommen werden, sondern als Schutzbefohlene mit Problemen, denen aber dennoch bei „unmöglichem Verhalten“ *sofort* Grenzen gesetzt werden müssten. Lehrkräfte sollten sich mit ihren eigenen

443 Hier verweist er auf Salisch, Maria v. (2000): Zum Einfluss von Gleichaltrigen (Peers) und Freunden auf die Persönlichkeitsentwicklung, in: Manfred Amelung (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie, Bd. 4: Determinanten individueller Unterschiede, Göttingen, S. 345-405.
444 Preuss-Lausitz 2005, S. 227.
445 Ebd., S. 227f.
446 Ebd., S. 228.
447 Verweis auf Connell 1999.
448 Ebd., S. 228.
449 Ebd., S. 229.

Männer- und Frauenphantasien auseinandersetzen und ihre eigenen Ängste und Aggressionen überprüfen, um Projektionen zu vermeiden. Des weiteren sollten mehr „moderne Männer" in die Schule geholt werden, mit denen Jungen „sich auseinandersetzen können, [und] die ihnen real – nicht medial – verschiedene Wege erfolgreicher und stimmiger Männlichkeiten zeigen." Dies könnten jenseits von Lehrkräften auch Väter, Sportler, Musiker etc. sein, v.a. sollte darauf geachtet werden, „junge Migranten ein[zu]beziehen, die sich auf den Weg gemacht haben."[450] Außerdem sollten Jungen in der Schule für Verantwortungsübernahme gewonnen, dabei unterstützt und dafür gelobt werden.[451]

„Strukturelle Vorschläge"

Der Grundsatz: „Auch wenn du uns ärgerst, du bist und bleibst Mitglied unserer Schule. Aber wir wollen dir helfen, dich zu ändern" sollte gelten. Des weiteren sollte es eine gemeinsame Schule für alle ohne Selektivität geben, da das selektive deutsche Schulsystem sich „neben vielen anderen Mängeln auch noch als jungenfeindlich" erweise.[452]

„Inhalte und Angebote erweitern"

Die Organisation von Schule sollte mehr Expressivität, mehr physische Verausgabung von Energie, mehr Bewegung ermöglichen. Sie sollte Lehrkräfte in Krisen nicht alleine lassen und Möglichkeiten zur räumlichen Trennung zwischen Lehrkraft und Schüler bereitstellen, sodass „ausrastende[...]" Schüler kurzfristig an einen Mann abgegeben werden könnten, der hier auch als Vaterersatz fungieren könne. Bei Beleidigungen, Übergriffen und Störungen solle die Schule nicht bloß wegschauen oder Verständnis zeigen, sondern auf diese sofort und direkt begrenzend reagieren, aber in einer Weise, in der alle Beteiligten ihr „Gesicht" wahren könnten. Eventuell sollten wöchentliche Jungengruppen – auch mit externen Teamern – eingeführt würden, in denen durch physische Aktivität ein Gruppengefühl aufgebaut würde, in dem gegen Ende der Sitzungen Gespräche möglich seien. Diese sollten aber unbedingt in Kooperation mit Schule und Lehrern durchgeführt werden. Im Unterricht sollte sich fächerübergreifend mit unterschiedlichen Geschlechtlichkeiten und Kulturen auseinandergesetzt werden. Der Sprachunterricht sollte neue Wege gehen, um auch Jungen gemeinsam mit Mädchen zum Lesen zu motivieren, beispielsweise mit Theater- und Filmprojekten und in Zusammenarbeit mit Jungenarbeitern.[453]

„Die lernenden Lehrer in der Vernetzung mit der Jugendarbeit und der Jugendhilfe"

450 Ebd., S. 230.
451 Ebd.
452 Ebd.., S. 230f.
453 Dies belegt er mit Stanat/Kunter 2003, S. 221, Ludwig 2003 sowie Drerup, Heiner (1997): Die neue Koedukationsdebatte zwischen Wissenschaftsanspruch und politisch-praktischem Orientierungsbedürfnis, in: Zeitschrift für Pädagogik, 43, 6, 853-875.

LehrerInnen sollten an der Sprache der Schüler und den darin enthaltenen Sanktionen für „falsche“ Mädchen und Jungen arbeiten und auch ihre eigene Sprache reflektieren. Sie sollten in der Reflexion ihres Handelns von Supervisoren unterstützt werden, u.a. in ihrem Erleben von und ihrem Umgang mit gender. Männer und Frauen mit anderen Erfahrungen und Kompetenzen sollten in die Schule geholt werden und mit LehrerInnen in Austausch und Hospitationen treten, „getragen von gegenseitigem Respekt vor der Arbeit und der Kompetenzen der jeweils anderen.“[454]

Mit den selben Argumenten wie Preuss-Lausitz analysiert die Pädagogik-Professorin Jasmin Merz-Grötsch in ihrem 2004 in „Der Deutschunterricht“ erschienenen Artikel „Vom Elend des ‚starken Geschlechts’“[455] die Deutsch-Probleme von Jungen als von Lehrer*innen* produziert: Diese schätzten die von Jungen weniger ausgebildeten „Arbeitstugenden“, die zu besserer Rechtschreibung führten, höher[456] sowie deren Verhalten, das aus ihrer Perspektive „moderater, konsensbereiter, eher auf Konsens als auf Auseinandersetzung orientiert“ sei.[457] Aus diesen Gründen erlebten Mädchen die Schule als „weitaus angenehmer und sinnstiftender als Jungen.“[458] Besonders in der Grundschule orientiere sich der Unterricht an „weiblichen Interessen, Haltungen und Einstellungen. Man [dürfe] vermuten, dass alles andere auch absurd wäre, denn unterrichtet wird fast ausschließlich von Frauen (ca. 90%)“, die sich nur an ihren eigenen Interessen, Verhaltensnormen, und „ihre[n] Einstellungen zum männlichen Geschlecht“ orientierten. Dies zeige sich unter anderem darin, dass sie vorrangig Lektüre auswählten, die ihrer eigenen Lese-Biographie entspräche.

Als Gegenvorschlag empfiehlt Merz-Grötsch, „reflexive Koedukation“, die Geschlechterdifferenzen nicht ignoriere und Unterschiede „nicht von vornherein als Normabweichung ablehne[...]“, sondern an Erfahrungswelten und Interessen von Mädchen sowie Jungen anknüpfe. Hierfür sei „Genderkompetenz“ bei Lehrer*innen* notwendig, definiert als „Einfühlungsvermögen, als Respekt voreinander, als Fähigkeit, die Wünsche, Bedürfnisse und Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler – *auch* der Jungen – wahrzunehmen.“[459]

454 Ebd., S. 233.
455 Merz-Grötsch 2004.
456 Ebd., S. 82.
457 Ebd., S. 82, Hervorhebung K.D., Referenz auf Rüegg, R. (1995): Stille Mädchen – laute Buben? In: Linke, Angelika/ Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.): Herkunft, Geschlecht und Deutschunterricht, Freiburg, S. 171-186, S. 171ff.
458 Ebd., S. 82f.
459 Ebd., S. 84.

Gemeinsam ist Preuss-Lausitz, Merz-Grötsch und Diefenbach/Klein die Selbst-Stilisierung als Revolutionäre unter den ErforscherInnen des Zusammenhangs von Schule und Geschlecht:

Diefenbach/Klein kritisieren die Konzentration der Sozialwissenschaften auf Ungleichheiten zu Ungunsten von Frauen und Mädchen. Der „Blick auf soziale Ungleichheiten" zum Nachteil von Jungen und Männern sei SozialwissenschaftlerInnen „oft verstellt"[460]:

> „Der Vorstellung, Jungen oder Männer könnten in bestimmten gesellschaftlichen Bereichen Deutschlands benachteiligt sein, scheint etwas Revolutionäres anzuhaften."[461]

In den

> „vergangenen Jahrzehnte[n] [war es] politisch nicht korrekt [...], Nachteile von Jungen gegenüber Mädchen bzw. von Männern gegenüber Frauen in Deutschland zu benennen, galt es doch als Allgemeinplatz, dass Frauen Nachteile gegenüber Männern haben, aber nicht umgekehrt."[462]

Diese Kritik wird in keiner Weise unterlegt durch eine Reflexion der realen Nachteile von Frauen und Mädchen in anderen Bereichen, nicht einmal begleitet von einem Lippenbekenntnis der Anerkennung einer solchen Tatsache.

Bei Preuss-Lausitz wächst sich die Kritik zu einem offen formulierten Antifeminismus aus. Er analysiert die Historie der Problematisierung männlicher Jugend, deren Mangel an Anpassung schon immer Gegenstand von Kritik gewesen sei, begleitet jedoch von der Annahme, dass sich die „Halbstarken" durch „berufliche[...] und private[...] Verantwortungsübernahme" wieder in „den mainstream männlicher Normalbiografien [einfüge], die die Gesellschaft, je nach Stand und Herkunft, für ihn bereit" halte.[463] Nun treten die Feministinnen auf den Plan:

> „Allerdings gerieten drei Dekaden lang, zwischen 1970 und 2000, die erwachsenen Männer in den Ruf, in jedem stecke ein bornierter Verteidiger seiner ökonomischen, beruflichen und privaten Macht, sie seien potenzielle Vergewaltiger und hätten ansonsten ein trostloses, weil sich selbst nicht begreifendes inneres Leben. Jungen sind in diesem Diskurs die kleinen Machos, in denen das erwachsene Böse schlummert. Das ist eine Vorstellung, die die säkularisiert-christliche Erbsünde den Jungen zuschreibt, deren Eigensinn und Trieb zu brechen sei; ihnen werden die Mädchen als die reinen, unschuldigen Engel-Opfer gegenübergestellt – natürlich ohne diesen religiös-kulturellen Kontext zu benennen."[464]

Heute werde

> „das allgemein männliche Übel besonders einer Gruppe unterstellt: Der böse Mann ist der muslimische, autoritär, gewaltfixiert, schulversagend, mit überholten, undemokratischen Ehrbegriffen, tendenziell ein fundamentalistischer Terrorist oder doch dessen Sympathisant. Dieser Kritik am islamischen Patriarchalismus kann sich nun, entlastet, auch der ‚normale' deutsche Mann anschließen, und in unseren Lehrerzimmern klingt die Klage über die türkischen oder libanesischen Schüler nicht anders."[465]

Die Kritik „empörte[r] Feministinnen (und einige[r] Männer, die sich selbst als Feministen verstanden)", Schule sei männlich bzw. patriarchal organisiert, weist er mit dem Verweis auf die hohe Präsenz von Frauen in den Schulen zurück.[466]

---

460 Diefenbach/Klein 2002, S. 939.
461 Ebd.
462 Ebd., S. 955.
463 Preuss-Lausitz 2005, S. 222.
464 Ebd.
465 Ebd.
466 Ebd., S. 223.

Auch Merz-Grötsch geriert sich mit ihrer Analyse der Benachteiligung von Jungen als Revolutionärin: Im Gegensatz zu den Ergebnissen meiner Zeitschriften-Analyse

> „wird man“ laut ihr „in der aktuellen Debatte um den Geschlechterdiskurs in Schule und Unterricht den Eindruck nicht los, dass mehr denn je ausgeprägt feministische Ansätze ihre Blüten treiben, gepaart mit Einstellungen, die sich fernab jeder reflexiven Koedukation befinden, die beiden Geschlechtern dienlich wäre. Schlimmer noch, es wird unverblümt und ohne Scham euphemistisch von ‚Gleichstellungspolitik’ gesprochen und davon, dass man ‚einen großen Schritt weitergekommen’ sei, wenn fast schadenfroh darüber verhandelt wird, dass die Mädchen die Jungen längst überholt haben. Überholen konnten die Mädchen die Jungen aufgrund einer sogenannten ‚geschlechtsspezifischen’ Schul- und Unterrichtspolitik, hinter der sich nichts anderes verbirgt als Förderung von Mädchen; als eine weitgehende Orientierung an deren Interessen, Bedürfnissen und Befindlichkeiten, getragen von schul- und gesellschaftspolitischem Konsens, bei dem seit Jahren in Kauf genommen wird, dass Jungen sowohl in der erzieherischen Fürsorge als auch in unterrichtlichen Kontexten in Wahrheit nicht einmal nur die ‚zweite Geige’ spielen, sondern erst gar nicht Mitglied im Orchester sind.“[467]

Allerdings belegt auch sie diese Behauptung nicht.

Resümee

Preuss-Lausitz, Diefenbach/Klein und Merz-Grötsch beschreiben die bekannten Probleme von Jungen und ergänzen sie durch eine Betonung besonderer Erschwernisse durch die relativ höhere Bedeutung der beruflichen Karriere für männliche Lebensläufe und für die Partnerwahl sowie durch eine Emphase der mit dem Sitzenbleiben und der Ablehnung durch MitschülerInnen und LehrerInnen einhergehenden Probleme der sozialen Isolierung, von denen Jungen stärker betroffen seien.

Als Ursachen der Probleme von Jungen nennt Preuss-Lausitz die Selektivität des Schulsystem und in Übereinstimmung mit Merz-Grötsch die mangelnde Lesemotivation der Jungen, die beide allerdings auch mit dem Unterrichtsstil rückkoppeln. Neben der Struktur des deutschen Schulsystems inklusive Selektivität und Ausgrenzung expressiver Kinder, führen Preuss-Lausitz, Diefenbach/Klein und Merz-Grötsch die besonderen Schwierigkeiten von Jungen einerseits auf die zahlenmäßige Dominanz von Lehrer*innen* in der (Grund-) Schule zurück. Diese könnten - neben einer in Erwägung zu ziehenden bewussten Benachteiligung von Jungen – mit deren Expressivität nicht umgehen und würden ihrer eigenen Sozialisation gemäß klassisch weibliche Kompetenzen wie etwa Lesen und (Schön-) Schreiben höher bewerten sowie die Lektüreauswahl nach ihrer eigenen (weiblichen) Lesebiografie treffen.

Andererseits komme, so Preuss-Lausitz, der vom Feminismus verursachte Wandel von Männlichkeit und der damit einhergehende Zwang zu Modernisierung und Selbstdefinition für viele Jungen erschwerend hinzu. Hier fehlten die geeigneten männlichen Vorbilder. Als weitere Ursache erwähnt er, dass Jungen auf gewalttätige familiäre Strukturen im Gegensatz

467 Ebd., S. 83.

zu Mädchen, die eher mit Depressionen reagierten, tendenziell mit Aggressionen und Lernschwierigkeiten antworteten.

Während Diefenbach/Klein keine Lösungsansätze anbieten, empfiehlt Preuss-Lausitz ein ganzes Paket, das er unter dem Label „geschlechterreflektierende Arbeit mit allen [...], die von leistungsmäßigem, sozialem und physischem Ausschluss bedroht sind“[468] fasst. Seine konkreten Vorschläge allerdings zielen einerseits auf die Veränderung der Praxis von Lehrer*innen*, auf die Aufstockung des schulischen Personals durch Männer und Schulexterne und auf Supervision für die Lehrerinnen, sowie auf die Erweiterung der schulischen Angebote für expressive Kinder und Jugendliche und den Interessen der Jungen gemäß durch die Einführung von Jungengruppen und Medienarbeit im Sprachunterricht. Auch hier tauchen die Interessen von Mädchen, die durch Ausschlüsse betroffen sind, allenfalls auf, wenn diese klassisch männliche Eigenschaften an den Tag legen. Auch die Interessen „stiller Jungen“ sind in diesen Angeboten nicht vertreten.

Merz-Grötschs Empfehlungen gehen über die Forderung nach einem Unterricht, der die Interessen von Mädchen wie Jungen vertreten soll (Reflexive Koedukation), nicht hinaus. Sie bleibt bei der Analyse des Ausschlusses von Jungen aus einem vermeintlich feministisch geprägten Deutschunterricht stehen und unterstellt einem konstruierten feministischen Mainstream, dies mit Schadenfreude aufzunehmen. Aus dieser Perspektive, derzufolge die Probleme von Jungen in Deutsch allein aus der Missgunst des Lehrpersonals rühren, erübrigen sich konkrete Vorschläge zu einer Veränderung des Deutschunterrichts, da sich offenbar alle Probleme mit einem Einstellungswandel der Lehrer*innen* in Wohlgefallen auflösen würden.

Alle diese Artikel sind geprägt von gewissen Auslassungen:

Gemeinsam ist allen Dreien, dass sie sich bezüglich der Ursachen von Problemen auf die Strukturen und die Lehrkräfte als Teil derselben konzentrieren. Dabei taucht kein Ansatz auf, der Ursachen auch in den Subjekten bzw. deren Identitäten suchen würde, wie beispielsweise Männlichkeiten und Weiblichkeiten. Zu fragen wäre u.a., ob bestimmte Jungen die lehrerliche Autorität von Frauen weniger akzeptieren können als die von Männern und sie sich entsprechend ersteren gegenüber weniger kooperativ verhalten als letzteren. Auch taucht hier die Überlegung nicht auf, ob bestimmte Jungen nicht ggf. an anderer Stelle Vorteile aus dem Verhalten beziehen, das ihnen schulische Nachteile bringt, ob sie sich nicht teilweise – innerhalb des immer begrenzten individuellen Spielraumes – auch dafür entscheiden.

468 Ebd., S. 227.

Unerwähnt bleibt die Frage, ob die schulische Anpassung von Mädchen nicht auch Nachteile für diese berge.[469]

KeineR der AutorInnen spezifiziert, welche Jungen genau von dieser Benachteiligung betroffen sind oder geht auf den Einfluss von Faktoren wie Klasse oder Migrationshintergrund ein. Jungen sowie Mädchen oder auch Lehrer*innen* scheinen eine jeweils homogene Gruppe zu bilden, die in Opposition zu einer jeweils anderen Gruppe steht. Widersprüche innerhalb der Gruppen werden gleichermaßen ausgeblendet wie Überschneidungen mit anderen Gruppen.

Preuss-Lausitz' Kritik am (vormals) blinden Fleck der Sozialwissenschaften bezüglich möglicher Benachteiligungen von Jungen und Männern mag ebenso teilweise zutreffen wie seine Kritik an Täter-Opfer-Dichotomien zwischen Mädchen und Jungen und die Analyse der Zuschreibung des allgemein Bösen an Jungen aus dem islamischen Kulturkreis und ihrer entlastenden Wirkung für mehrheitsdeutsche Männer.[470] Seine fehlende Berücksichtigung einer patriarchal strukturierten Kultur mit realen Diskriminierungen von Frauen und Mädchen, deren Trägerinnen dennoch - durch die Privilegierung der Interessen potenziell störender Jungen und einer eventuellen Zuschreibung größerer Begabung an Jungen und größeren Fleißes an Mädchen - durchaus Frauen sein können, macht seine Analyse allerdings bedenklich eindimensional.

Ebenso sind seine Unterstellungen, dass die Probleme der Jungen aus der mangelnden Kompetenz von Frauen im Umgang mit Jungen rühren, die sich nicht einer hierarchisch strukturierten Schulkultur entsprechend verhalten, kaum empirisch gestützt. Mittels dieser wissenschaftlich dürftigen Argumentation kommen er sowie Merz-Grötsch und Diefenbach/Klein zu einer neuen Täter-Opfer-Dichotomie, innerhalb derer Lehrer*innen* Täterinnen, Jungen Opfer und Mädchen die Begünstigten der Täterinnen sind. Benachteiligungen der einen scheinen gleich einem Nullsummen-Spiel Benachteiligungen der anderen auszuschließen. Über Kreuz verlaufende Linien von Benachteiligungen scheinen für die AutorInnen nicht denkbar zu sein, weshalb sie, wenn sie die Probleme von Jungen sichtbar machen wollen, die von Mädchen ebenso wie die Unterschiede zwischen Lehrerinnen und deren teils schwierige Arbeitsbedingungen negieren müssen.

469 Dies alles Zusammengenommen und die Nicht-Erwähnung von real existierenden Ungleichheiten zu Ungunsten von Frauen und Mädchen mit einbezogen, möchte ich die Aufforderung zur Analyse der eigenen Geschlechterphantasien und mit ihnen einhergehenden Projektionen an Preuss-Lausitz zurückgeben, ohne deshalb alle Dimensionen seiner Kritik für unberechtigt hinzustellen.

470 Den Begriff „mehrheitsdeutsch" verwende ich in Anschluss an FeMigra 1994, Fn 9: „Wir beziehen uns hier auf den Hilfsbegriff, den Gotlinde Magiriba Lwanga (1993) vorgeschlagen hat, um Aufzählungen wie weiß, deutsch, christlich säkularisiert usw. zu vermeiden, die wieder nur ein Nebeneinander suggerieren, und die Betonung mehr auf die soziale Position (der Mehrheit oder der Minderheit angehörig) zu legen."

Denkbar wäre, dass die Probleme mit bestimmten Verhaltensformen von Jungen weniger mit der „Feminisierung“ von Schule zusammen hängen, als damit, dass Schule ein hierarchisch strukturierter Raum ist, in dem generell eines hohes Maß an Disziplin und Unterordnung unter Autoritäten verlangt wird, und dies unabhängig davon, ob diese Männer oder Frauen sind. Hier ist m.E. generell „Expressivität“ selten erwünscht, was allen Kindern zum Nachteil gereicht.

7.1.2 Männlichkeit als Problem

> „Da die geschlechtlichen Zuschreibungen für Jungen und für Mädchen Zumutungen enthalten, liegt eine Perspektive für die Gestaltung von Schulkultur eher darin, verstärkt auf einzelne Kinder und ihre jeweiligen Interessen, Fähigkeiten und Defizite zu schauen.“[471]

Der Erziehungswissenschaftler und Jungenarbeiter Jürgen Budde[472] antwortet mit seinem Artikel „Jungen als Verlierer? Anmerkungen zum Topos der ‚Feminisierung von Schule’“, der 2006 ebenfalls in „Die Deutsche Schule“ erschienen ist,[473] unter anderem auf den oben besprochenen Artikel von Preuss-Lausitz in der selben Fachzeitschrift und hebt die Bedeutung von Männlichkeit für die Probleme von Jungen in der Schule hervor. Er untersucht die impliziten Grundannahmen der Kritik an der „Feminisierung der Schule“ und des Rufes nach mehr Männern in der Bildung und entwickelt auf dieser Grundlage eine alternative Perspektive auf die Probleme von Jungen in der Schule und mögliche Wege zur Abhilfe.
Für die Jahre nach der ersten PISA-Veröffentlichung konstatiert er einen Diskurswandel,[474] der zum einen Jungen als die Benachteiligten der Schule schlechthin darstelle und zum anderen antifeministische Auswüchse zeitige.[475] Hierzu bemerkt er, dass die Debatte um geschlechtsbedingte Benachteiligung in der Schule nach PISA I deshalb dominant war, weil hier ein Leseschwerpunkt vorlag, in dem die Jungen sehr schlecht abschnitten. Die schlechteren Ergebnisse der Mädchen im Rahmen des Mathematik-Schwerpunkts von PISA II seien dahingegen erwartungsgemäß gewesen, würden die „Selbstverständlichkeit männlicher Suprematie“ nicht in Frage stellen, und hätten daher zu deutlich weniger Diskussionen geführt. In PISA I hingegen sei deutlich mehr über die Geschlechterdifferenz debattiert

471 Budde 2006, S. 499.
472 Dr. Jürgen Budde ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Hamburg und freiberuflicher Bildungsreferent für geschlechtersensible Pädagogik.
473 Budde 2006.
474 - wobei er hier m.E. nicht den Foucault’schen Diskursbegriff verwendet -
475 Ebd., S. 488f.

worden als über die viel signifikanteren Differenzen nach sozialem und Migrations-Hintergrund.[476]

Er widerspricht der Vorstellung einer einseitigen Benachteiligung von Jungen: Neben der Dominanz der genannten Formen der Benachteiligung liege auf der Geschlechterebene anstatt einer einseitigen Benachteiligung der Jungen[477] eine „genderspezifische Einteilung inklusive symbolischer Hierarchien in männliche (Mathematik) und weibliche (Sprachen) Geschlechterreviere“ vor.[478] Viele Jungen verfügten darüber hinaus auch bei schlechteren Leistungen über ein besseres Selbstwertgefühl als viele Mädchen, das ihnen bei der Realisierung von Berufs- und Karrierewünschen helfe.[479] Dagegen seien Mädchen bzw. Frauen im beruflichen Bereich sowohl durch ein schlechteres Selbstwertgefühl als auch durch „ihr“ Geschlechterrevier benachteiligt, das meistens zu schlechter bezahlten Stellen führe.[480]

Bezüglich der „Dominanz“ von Frauen in Schule und Erziehung differenziert er zunächst die vorliegenden Zahlen: Zwar seien 95,9% der Beschäftigten in Kindergärten und 85,8% der GrundschullehrerInnen Frauen und erst im Gymnasium gleiche sich das Verhältnis von Männern und Frauen an.[481] Allerdings machten Männer in allen Bereichen einen überproportionalen Anteil in Funktionsstellen aus. Daher lasse sich präzisieren, so Budde,

> „dass es sich nicht unbedingt um eine zahlenmäßige Feminisierung der Schule handelt, sondern eine verstärkte Präsenz von Frauen in (sowieso weiblich codierten) spezifischen Bereichen: 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 größer das Prestige und je besser die Bezahlung ist.[482] Dieser Zusammenhang ist nicht erstaunlich, bildet sich ihn [sic!] ihm doch generell die Struktur der geschlechtlichen Arbeitsteilung ab.“[483]

Die Klage um die Verweiblichung von Schule gehe, so Budde, davon aus, dass sich geschlechtliche Identifikation nur über Lernen an gleichgeschlechtlichen Vorbildern vollziehen könne, und dass Jungen, die über solche nicht oder in nur geringem Maße verfügen, „verunsichert seien und keine klaren geschlechtlichen Orientierungsmuster mehr hätten“ und deshalb auf medial erzeugte Männlichkeiten zurück griffen.[484] Diese Sicht vernachlässige, so Budde,

> „jedoch zum ersten, dass sich auch von gegengeschlechtlichen Personen etwas über die geschlechtlichen Zugehörigkeiten lernen lässt. Zum zweiten sind auch abwesende Männer ebenso wie die Tatsache, dass die Leitungsfunktionen überwiegend mit Männern besetzt sind, Aussagen über die Position, die Männern symbolisch zukommt.[485] Der darin enthaltene ‚heimliche Lehrplan’ transportiert bezüglich potentieller Männlichkeitsmodelle eine Fülle von Informationen. Insofern ist auch die Orientierung an medialen Helden ein Ausdruck dafür, dass Jungen

476 Ebd., S. 491.
477 Ebd., S. 492.
478 Ebd., S. 491f.
479 Ebd., S. 491.
480 Ebd., S. 492.
481 Ebd., S. 493.
482 Hier merkt er an, dass die Situation in Ostdeutschland etwas ausgeglichener sei.
483 Ebd., S. 493.
484 Ebd., S. 492f.
485 Hier verweist er auf Bourdieu, Pierre (2005): Die männliche Herrschaft, Frankfurt am Main.

> sehr wohl Modelle von Männlichkeit gelernt haben, allerdings nicht unbedingt jene, die PädagogInnen und Eltern gerne hätten."[486]

So lange Männlichkeit als soziale Kategorie nicht die Legitimation verliere und „der Verlust habitueller Sicherheiten in erster Linie als Bedrohung gesehen wird und nicht als Chance zur Veränderung von Männlichkeit" sei keine bedrohliche Krise der Männlichkeit festzustellen: „[T]radierte ‚männliche' Abwehrmuster funktionieren einwandfrei."[487]

Um das Verhalten von Jungen zu ändern, brauche es nicht einfach mehr Männer sondern mehr *alternative* Männlichkeiten in der Schule, die die Handlungsoptionen und Sozialkompetenzen von Jungen erweitern.[488] Er dreht hierauf das meist – zumindest implizit – als Vorwurf an Frauen verwendete Argument der Problematik der Feminisierung von Schule um:

> „Trotzdem ist es richtig, darauf hinzuweisen, dass Männer bei der Erziehung von Kindern fehlen[[489]]. Dies ist allerdings nicht *den Frauen* anzulasten, sondern steht eher in engem Zusammenhang damit, dass Erziehungsaufgaben als Frauenarbeit und damit als unmännlich angesehen und bezahlt werden. Auch wenn die einfache Losung: ‚Jungen brauchen männliche Vorbilder' verkürzt ist, ist es für Kinder, Lehrkräfte und Eltern gleichermaßen wichtig, dass auch Männer in der Schule daran arbeiten, Geschlechtergerechtigkeit herzustellen.[...[490]]"[491]

Diese männlichen Vorbilder sollten allerdings nicht zur „Rekonstruktion von Männlichkeit" beitragen. Die Bildungserfolge von Mädchen rührten v.a. aus der Erweiterung weiblicher Lebensperspektiven auf vormals männlich konnotierte Bereiche. Auf Männer- bzw. Jungenseite sei dies noch nicht in gleichem Maße erfolgt: „[D]ie tradierten Stereotype [werden] zwar zunehmend dysfunktional [...], ihnen [kommt] aber nach wie vor ein hoher Stellenwert zu."[492] Der „Horizont von Männlichkeit" müsse „ausgedehnt" werden. Dafür bräuchten die Schüler keine neuen Leitbilder von Männlichkeit sondern vielmehr „erweiterte Handlungs- und Erlebensoptionen".[493]

Dem Vorwurf der inhaltlich-strukturell-organisatorischen Feminisierung von Schule unterstellt Budde die Annahme ontologischer Differenzen zwischen Männern und Frauen bzw. Jungen und Mädchen.[494] Dagegen setzt er die „Heterogenität und Binnenrelationen" innerhalb der Geschlechtergruppen: Unter Homogenisierungen litten nicht nur Mädchen sondern auch stillere oder weniger durchsetzungsfähige bzw. –willige Jungen, v.a. auch wenn zum Schutz der Mädchen vor der Dominanz der Jungen bestimmte Aktivitäten in geschlechtshomogenen Gruppen durchgeführt würden.[495]

---

486 Ebd., S. 493.
487 Ebd.
488 Ebd., S. 495.
489 Hier verweist er auf Rohrmann, Tim (2005): Geschlechtertrennung in der Kindheit, Braunschweig.
490 Hier verweist er auf Budde, Jürgen (2005): Zwischen Akzeptanz und Veränderung, in: Forum für Kinder- und Jugendarbeit, 21, 3, S. 41-44.
491 Budde 2006, S. 495.
492 Ebd., S. 499.
493 Ebd.
494 Ebd., S. 496.
495 Ebd., S: 497f.

Dagegen setzt Budde die Analyse, dass Störungen durch Jungen (und wohl auch durch Mädchen) v.a. in frontalen Unterrichtssituationen vorkommen, in denen von allen Kindern bzw. Jugendlichen erwartet wird, das selbe zu tun. In Arbeitsgruppen hingegen steige die Konzentration auch von Jungen.[496] Daher würde ein häufigerer Wechsel der Unterrichtsformen sowie eine „Entdramatisierung von Geschlecht" und die Individualisierung des Unterrichts „zu mehr Interesse und zu konkreteren Bildungsprozessen bei allen Schülern und Schülerinnen führen."[497] Dies würde dann nicht nur nach Geschlecht differierende Interessen und Kompetenzen betreffen sondern auch andere „soziale Klassifizierungskategorien".[498]

Er schließt mit dem Statement, es gehe

> „dann auch weniger um Feminisierung oder Vermännlichung von Schule. Da die geschlechtlichen Zuschreibungen für Jungen und für Mädchen Zumutungen enthalten, liegt eine Perspektive für die Gestaltung von Schulkultur eher darin, verstärkt auf einzelne Kinder und ihre jeweiligen Interessen, Fähigkeiten und Defizite zu schauen."[499]

Resümee

Jürgen Budde geht auf einige der oben problematisierten Auslassungen ein: Er setzt gegen die Rede von der einseitigen Benachteiligung der Jungen das Konzept der „Geschlechterreviere": Jungen und Mädchen hätten jeweils als Gruppen Stärken und Schwächen, Präferenzen und Abneigungen. Diese führten neben den häufig genannten Nachteilen der Jungen auf Seiten der Mädchen zu einem geringeren Selbstwertgefühl, das sich in einer schlechteren beruflichen Situation niederschlage.

Innerhalb der Gruppen gebe es aber große Differenzen, u.a. durch die Binnenrelationen der Männlichkeiten. Pauschalisierungen würden hier die „stillen" Jungen übersehen. Monoedukative Maßnahmen zur „Jungen-" oder „Mädchenförderung" würden häufig zu einer weiteren Benachteiligung dieser nicht hegemonial männlichen Jungen führen.

Die bloße Anstellung von mehr Männern in der Schule könne die negativen Konsequenzen der Aufteilung in Geschlechterreviere nicht verhindern. Ohnehin könne in der Schule nur von einer quantitativen Dominanz von Frauen die Rede sein. In Funktionsstellen seien Männer in der Überzahl und im Unterricht steige deren Quote mit Macht und Prestige der Schulform. Diese Verteilung von Männern und Frauen transportiere Botschaften über das Geschlechterverhältnis. Hilfreich sei, wenn mehr Männer alternative Männlichkeitsentwürfe

496 Ebd., S. 498f.
497 Ebd., S. 499.
498 Ebd.
499 Ebd.

vorleben und für die Jugendlichen sichtbar ihren Teil der Verantwortung für Geschlechtergerechtigkeit übernehmen würden.
Abgesehen davon sei ein Unterricht sinnvoll, der Geschlecht entdramatisiere. Störungen von Jungen gingen in der Regel mit frontalen Unterrichtsformen einher. Ein individualisierter und abwechslungsreicher Unterricht könne allen Kindern gerecht werden, unabhängig von deren Geschlecht, Ethnie, Klasse etc.

Budde geht auf die Bedeutung von Männlichkeiten für das schulische Verhalten und den (Miss-) Erfolg von Jungen in der Schule ein, ebenso wie auf die Verantwortung von Männern für die Geschlechterverhältnisse in der Schule. Dennoch taucht auch in diesem Artikel die Situation von Mädchen kaum auf.
Auch die Bedeutung der Schule als hierarchische Institution spielt in diesem Artikel neben einer Kritik an monotonem Unterricht ebenso wenig eine Rolle wie die Frage, welchen Stellenwert die Auflehnung von Jungen gegen diese Hierarchie für männliche Biographien hat und was viele Mädchen wie „stille“ Jungen häufig durch einen Mangel dieser Erfahrung entbehren. Eine bestimmte Verhaltensweise erscheint hier nicht widersprüchlich sondern eindeutig positiv oder negativ.
Vor allem aber ist es fraglich, aus welchen Gründen Budde trotz seines Bezugs auf Connell die Kategorie „Männlichkeit“ erweiterungswürdig findet, anstatt deren Abschaffung zu empfehlen. Strategische Gründe der Vermittelbarkeit wären ein denkbarer Faktor, dennoch erhält er damit eine wesensmäßige Trennung von Kindern bzw. Jugendlichen nach Geschlecht aufrecht, die auch die männliche Verteidigung der Privilegien mit sich bringt, durch die Männlichkeit erst definiert ist.

7.1.3 Fazit

Die auf den Einfluss der Schule konzentrierten Artikel gehen ausführlich, aber einseitig, auf die Rolle von Geschlechtlichkeit in der Lehrerin-Schüler-Interaktion ein und delegieren die nahezu alleinige Verantwortung für die Schul-Probleme von Jungen an weibliche Lehrkräfte. Dabei lassen sie mögliche Probleme für Lehrerinnen ebenso außer Acht wie die anderen möglichen Konstellationen zwischen Lehrern und Schülern und Lehrkräften beiderlei Geschlechts mit Schülerinnen. Der Artikel von Budde untersucht in gewinnbringender Weise sowohl die Bedeutung von Männlichkeit für die Situation von Jungen in der Schule als auch die Interaktionen von LehrerInnen und SchülerInnen, die Männlichkeit bestätigen.

In allen Beiträgen bleibt, wie einleitend bemerkt, die Ebene des Erlebens schulischer Strukturen und Interaktionen durch Mädchen ausgeklammert.

Beiträge aus beiden Sektionen problematisieren schulische Strukturen: Die Ausgrenzung von Expressivität (Preuss-Lausitz) und den frontal organisierten Unterricht (Budde), die Überbewertung von Lesen und Schreiben (Preuss-Lausitz und Merz-Grötsch) sowie die Selektivität des deutschen Schulsystems (Preuss-Lausitz). Auf dieser Grundlage fordern alle Beiträge außer Diefenbach/Klein individualisierten Unterricht, wobei sie nur die Interessen von Jungen thematisieren. Die Interessen von Mädchen bleiben in allen Artikeln dieser Sektion außen vor. Darüber hinaus lassen die AutorInnen jenseits der Problematisierung von Unterrichtsstil und -inhalten die Bedeutung der Schule als hierarchisches System außer Acht, das bestimmte, je nach Geschlechtlichkeit tendenziell differente, Verhaltensweisen zeitigt, jedoch Konsequenzen für alle Kinder und Jugendlichen hat.

Die Beiträge aus diesem Unterkapitel lassen die Geschlechtergruppen als weitgehend homogen erscheinen und naturalisieren die Unterschiede zwischen den Gruppen. Auch bei Budde tauchen trotz seiner achtenswerten Auseinandersetzung mit Binnenrelationen von Männlichkeiten keine Überschneidungen zwischen den Geschlechtergruppen auf. Es scheint auch für ihn eindeutige und stabile Grenzen zwischen den Geschlechtern zu geben. Überdies geht er in dem hier behandelten Artikel kaum auf die Gemachtheit von Geschlecht und auf Interventions-Möglichkeiten jenseits des Kontaktes mit alternativen Männlichkeiten und der Entdramatisierung von Geschlecht ein.

In keinem der Artikel tauchen die Jugendlichen als Akteure mit eigenen – wenn auch begrenzten – Handlungsspielräumen auf.

7.2 Perspektiven

Ein Teil der Artikel diskutiert über mögliche Perspektiven zur Erlangung von mehr Geschlechtergerechtigkeit in der Schule. Ich teile diese Debatte in drei Stränge auf: Argumente für geschlechts“homogenen“ Unterrichts, Argumente gegen denselben und die Gender-Mainstreaming-Perspektive von Westphal.[500] Dabei verwende ich den Begriff „geschlechtshomogen“, weil er einen der einschlägigen Fachbegriffe darstellt, setze dabei das

500 Außen vor lasse ich aus Gründen der Übersichtlichkeit Kessels/Hannover/Janetzke 2002. Die AutorInnen forschen hier zu Einstellungen von SchülerInnen zum monoedukativen Unterricht, kommen aber zu keinen eindeutigen Schlussfolgerungen.

„homogen“ aber in Anführungszeichen, um mich von der in diesem Ausdruck mitschwingenden Suggestion einer Gleichförmigkeit innerhalb der Gruppen zu distanzieren.

7.2.1 Geschlechts„homogener“ Unterricht: Pro

> „[Eine m]onoedukative Lernumgebung im Anfangsunterricht ist eine wirksame Bedingung dafür, dass bei Mädchen ein positives fachbezogenes Selbstkonzept und ein positives Interesse an physikalischen Fragen und am Physikunterricht sich auszuprägen [sic!].“[501]

> „Sie müssen sich nicht blamieren, wenn sie mal etwas nicht wissen. Sie können die coole Macker-Verkleidung mal draußen an der Garderobe hängen lassen. Sie spüren, dass es Lernerfahrungen unter ihresgleichen gibt, die nicht davon abhängen, ob sie die Gunst der Mädchen erringen oder Stärke zeigen.“[502]

Die VertreterInnen (partiell) geschlechtshomogenen Unterrichts beziehen sich in der Regel auf einzelne Fächer(gruppen). Zunächst gebe ich die Positionen einiger AutorInnen aus einer Forschungsgruppe zum Bereich Physik und Chemie wieder, gehe dann auf die Ergebnisse eines Projektes zum Deutschunterricht ein und schließe mit einem Autor, der Geschlechtertrennungen in Mädchen- und Jungenkonferenzen jenseits des Unterrichts vertritt.

In seinem 2001 in „Zur Didaktik der Physik und Chemie: Probleme und Perspektiven“ erschienenen Artikel „Fachspezifisches Selbstkonzept und Interesse der Mädchen im Anfangsunterricht Physik bei unterschiedlicher geschlechtsspezifischer Lernumgebung“[503] wertet Hansjoachim Lechner[504] ein Modellprojekt in Berliner Gesamtschulen aus, in dessen Rahmen der Physikanfangsunterricht in Klasse 8 in vier unterschiedlichen Unterrichtssituationen stattfand: getrennt- und gemischtgeschlechtlich sowie jeweils aktivitätsfördernd und interessenbezogen bzw. konventionell-traditionell. In der neunten Klasse fand dann konventioneller Physikunterricht in koedukativen Gruppen statt.[505]
Während der achten Klasse führten beide monoedukative Unterrichtssituationen zu einem positiveren fachspezifischen Selbstkonzept und einem höheren Interesse an Physik und am Physikunterricht seitens der Mädchen als in den beiden koedukativen Lernumgebungen. Allerdings erwiesen sich diese positiven Ergebnisse in der Situation des konventionellen gemischten Unterrichts in Klasse 9 nur unter den aktivitätsfördernd und interessenbezogen

501 Lechner 2001, S. 131.
502 Böhmann 2003, S. 35.
503 Lechner 2001.
504 Hansjoachim Lechner war während des dem Artikel zugrunde liegenden Projektes als wissenschaftlicher Mitarbeiter für Physikdidaktik an der Technischen Universität zu Berlin beschäftigt.
505 Ebd., S. 129.

unterrichteten Mädchen als stabil. Bei den anderen war ein deutlicher Rückgang an Selbstkonzept und Interesse im gemischten Unterricht in Klasse neun zu verzeichnen.[506]

Lechner resümiert, dass eine

> „[m]onoedukative Lernumgebung im Anfangsunterricht [...] eine wirksame Bedingung dafür [ist], dass bei Mädchen ein positives fachbezogenes Selbstkonzept und ein positives Interesse an physikalischen Fragen und am Physikunterricht sich auszuprägen [sic!]. Damit kann für die Mädchen das Physiklernen wirksamer in Bezug auf physikalische Allgemeinbildung gestaltet werden. Gleichzeitig kann zu einer erhöhten Akzeptanz für das Erlernen naturwissenschaftlicher Arbeitsweisen beigetragen werden. Als stabil und dauerhaft erweist sich diese positive Einflussgröße aber erst, wenn gleichzeitig die Mädchen befähigt werden, aktiv und kooperativ zu lernen [...]. Um eine dauerhaft positive Entwicklung zu erreichen, ist deshalb eine solche Unterrichtsgestaltung in der gesamten Sekundarstufe I zu realisieren.“[507]

In der selben Reihe erschien in einem anderen Band ein Artikel Psychologin Ursula Kessels. Leider war dieser Band zum Zeitpunkt meiner Recherche nicht verfügbar. Da sich jedoch andere AutorInnen immer wieder auf Kessels Untersuchung beziehen, mache ich hier eine Ausnahme und gebe eine deutlich gekürzte Zusammenfassung der Ergebnisse ihrer Dissertation wieder,[508] die in besagtem Artikel zusammengefasst waren.

Auch Kessels wertet Ergebnisse der von Lechner beschriebenen Untersuchung aus, an der sie als Mitarbeiterin des Bereichs Psychologie, er als Mitarbeiter des Bereichs Physikdidaktik mitwirkte.[509] Kessels Auswertung unterscheidet im Gegensatz zu Lechner nur zwischen den beiden Situation monoedukativ und koedukativ. Ihre Untersuchungsgruppen wurden alle traditionell unterrichtet. Außerdem beziehen sich ihre Untersuchungen lediglich auf zwei Messzeitpunkte im Verlauf des achten Schuljahres.[510]

Sie ermittelt bezüglich einer Reihe von Items übereinstimmende Werte für monedukativ unterrichtete Mädchen und Jungen aller Versuchsgruppen, von denen jeweils ausschließlich die koedukativ unterrichteten Mädchen negativ abweichen: Dies gilt für die Überzeugung, für Physik allgemein begabt zu sein, die Einschätzung der eigenen Leistung im Physikunterricht, die Motivation, die selbstberichtete Aktivität im Unterricht sowie die Lust, Physikaufgaben zu lösen.[511]

Alle Mädchengruppen hatten dahingegen schlechtere Ergebnisse als alle Jungengruppen bezüglich der Erwartung, drei ganz konkrete Aufgaben lösen zu können, bezüglich der Überzeugung, sich durch den Physikunterricht für sich persönlich nützliche Kompetenzen anzueignen sowie bezüglich des weiterführenden Interesses am Physikunterricht.[512]

---

506 Ebd., S. 130.
507 Ebd., S. 131.
508 Kessels 2002.
509 Ebd., S. 5.
510 Zum Versuchsaufbau vgl. ebd.
511 Ebd., S. 159f.
512 Ebd., S: 159f.

In einer zweiten Studie im Rahmen des selben Projektes forschte Kessels zur situationalen Aktivierung der Geschlechtsrollenidentität in unterschiedlichen Unterrichtssituationen.[513] Hier kam sie zu dem Ergebnis, dass Jugendliche sich in gemischten Situationen mehr als InhaberInnen „ihres" Geschlechts fühlten als in getrennten Situationen und dass dies die Abwehr und das mangelnde Selbstbewusstsein der Mädchen bezüglich physikalischer Leistungen aktiviere und so zu nachteiligeren Ergebnissen führe.[514]

Der Pädagoge Marc Böhmann[515] spricht sich in unterschiedlichen Artikeln für zeitweise getrennten Unterricht aus: Wie Budde konstatiert er, dass die Probleme, die Jungen in der Schule haben bzw. machen, u.a. damit zusammen hängen, dass sich die männliche Rolle im Gegensatz zur weiblichen Rolle auf der Tiefenebene kaum verändert habe, obwohl die verbal geäußerten Anforderungen an Jungen und Männer in den letzten Jahrzehnten einen deutlichen Wandel verzeichneten.[516] Vor diesem Hintergrund stünden „Jungen, die einmal Männer werden wollen, [...] ratlos und voller Angst in diesem Spannungsfeld und suchen nach Orientierung."[517] LehrerInnen reagierten „zum großen Teil mit verständlicher Abwehr gegenüber dem für sie häufig irritierenden oder gar unakzeptablen Verhalten der Jungen [...]."[518] Des weiteren täten sich viele männliche Lehrer nicht leicht, ihr eigenes Rollenverhalten zu reflektieren und den Jungen Alternativen vorzuleben.[519] Allerdings stellt er sich deutlich gegen die Annahme einer einseitigen Benachteiligung von Jungen und führt unter anderem die deutlich schlechteren Selbstvertrauens-Werte von Mädchen als Indiz dafür an, dass die Jungen-Benachteiligungs-Hypothese zu kurz greife.[520]
Die gezielte Förderung von Jungen sei angesichts der genannten Probleme unverzichtbar, solle allerdings mitnichten die gezielte Förderung der Mädchen ablösen. Als Teil reflexiver Koedukation[521] schlägt er, neben einer auf die Interessen und Bedürfnisse von Mädchen wie Jungen eingehenden koedukativen Unterrichtung, punktuellen Unterricht in getrenntgeschlechtlichen Gruppen vor: In den naturwissenschaftlich-technischen Fächern profitierten auch Jungen von einer Trennung:

513 Vgl. ebd., S. 171-228.
514 Vgl. ebd., S. 213-228.
515 Marc Böhmann ist Diplom-Pädagoge, Haupt- und Grundschullehrer und war wissenschaftlicher Mitarbeiter der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.
516 Böhmann 2003, S. 34.
517 Ebd.
518 Ebd.
519 Ebd.
520 Ebd.
521 S. nächstes Kapitel.

> „Sie müssen sich nicht blamieren, wenn sie mal etwas nicht wissen. Sie können die coole Macker-Verkleidung mal draußen an der Garderobe hängen lassen. Sie spüren, dass es Lernerfahrungen unter ihresgleichen gibt, die nicht davon abhängen, ob sie die Gunst der Mädchen erringen oder Stärke zeigen.“[522]

Aus „drei gravierenden Gründen“ spricht er sich „dafür [aus], Schulklassen zum Teil in allen Fächern getrenntgeschlechtlich zu unterrichten. Nicht dogmatisch, nicht bedingungslos, aber doch als zu prüfende Möglichkeit und Chance.“[523] Erstens, ist ihm zufolge eine zeitweise Trennung die Antwort auf 30 Jahre Koedukationskritik: Die unreflektierte Koedukation habe kaum etwas am „heimlichen Lehrplan der Geschlechtersozialisation“ geändert:

> „Vor allem Mädchen werden im Schul- und Unterrichtsalltag diskriminiert, können ihr Selbstbewusstsein schlechter zur Entfaltung bringen, das geschlechtertypische Berufswahlverhalten von Jungen und Mädchen bleibt häufig unangetastet. Aber auch Jungen werden ihrer Entfaltungsmöglichkeiten beraubt. Die coole Maske aufsetzen, komme was wolle, gerade emotional gefärbte Themen von sich weisen, das lernen viele Jungs auch innerhalb der Schule.“[524]

Vor dem Hintergrund, dass getrennte Unterrichtung in naturwissenschaftlichen Fächern häufig zu besseren Ergebnissen führten, plädiert er für eine zeitweise Trennung, allerdings auch in sogenannten „Mädchenfächern“.

Zweitens beobachtet er in seiner Praxis an einer Grund- und einer Hauptschule, dass die Mehrheit der SchülerInnen die getrennten Phasen als „positiv“ bis „äußerst wohltuend“ empfänden und sich diese immer wieder wünschten. Dies führt er unter anderem darauf zurück, dass auch die Mehrheit der Freizeit-Kontakte in geschlechtergetrennten Gruppen stattfinden und die SchülerInnen sich solche Phasen auch in der Schule wünschten.[525]

Drittens berichtet er von den positiven Ergebnissen eines Forschungsprojektes der PH Heidelberg zum phasenweise getrennten Literaturunterricht in sechs Hauptschulklassen der Jahrgangsstufen 7-9: Sowohl Jungen als auch in der gemischten Gruppe eher stille Mädchen trügen in der geschlechtsgetrennte Situation mehr zum Unterricht bei, da hier die Angst, von der jeweils anderen Gruppe ausgelacht zu werden, sinke.[526] Des weiteren nähmen die Unterrichtsstörungen merklich ab und auch die Jungen könnten sich intensiver auf die literarischen Figuren einlassen.[527] Drei Viertel der Jugendlichen beurteile den monoedukativen Unterricht positiv, da man „unter sich“ sei und es entspannter zugehe, wobei die Beurteilungen der Mädchen noch positiver ausfielen als die der Jungen.[528] Auch die Lehrerinnen beurteilten die Erfahrung positiv, nicht zuletzt weil sie Selbstverständlichkeiten des traditionellen Unterrichts deutlich mache und so Potenziale wie Interessen vieler SchülerInnen aufdecke, die im gemischten Unterricht unsichtbar geblieben seien.[529]

522 Böhmann 2003, S. 35.
523 Böhmann 2006, S. 50.
524 Ebd.
525 Ebd.
526 Böhmann 2004, S. 82.
527 Böhmann 2006, S. 50.
528 Böhmann 2004, S. 83.
529 Ebd.

Er stellt allerdings auch kritische Rückfragen an das Projekt und die Aussagekraft seiner Ergebnisse: Sie hätten die Gruppenbildung entlang biologischer Grenzen vorgenommen, da dies den SchülerInnen besser vermittelbar sei und die Vorläufer-Untersuchungen in den Naturwissenschaften positive Ergebnisse hierfür brachten. Dennoch könnte ein Nachfolgeprojekt ggf. weiter differenzieren nach Lesesozialisation o.ä.[530] Des weiteren war die Untersuchung nur über zwei Schulstunden durchgeführt worden und ausschließlich in Hauptschulklassen mit einer zahlenmäßigen Überlegenheit der Jungen (60:40%). Daraus leite sich die Frage ab, ob sich die Ergebnisse in paritätisch zusammengesetzten Gruppen oder solchen mit Mädchenüberhang gleichermaßen darstellen würden. Das selbe gelte für die Tatsache, dass sich für das freiwillige Projekt nur Lehrer*innen* gemeldet hatten, was sich mit Untersuchungen decke, die bei weiblichen Lehrkräften ein höheres Innovationspotenzial festgestellt hatten. Bislang gebe es wenig empirisches Material über eventuell unterschiedliche Unterrichtsstile je nach Geschlecht der Lehrperson, so stehe die Frage im Raum, ob und ggf. was sich verändere wenn ein Lehr*er* monoedukativ unterrichte.[531]
Aufgrund der „Gefahr der Verstärkung von Geschlechterrollenstereotypen“ und andererseits der schwierigen Organisation geschlechtergetrennten Unterrichts im Schulalltag knüpft Böhmann monoedukativen Unterricht an mehrere Bedingungen: LehrerInnen müssten genau reflektieren, welche Inhalte welcher Fächer sich für solche Phasen eignen. Es biete sich an, reflexive koedukative Phasen anzuschließen. Die Zustimmung der SchülerInnen und Eltern sei wichtig, um unnötige Auseinandersetzungen zu vermeiden. Schließlich sei es von Bedeutung, immer auch die Differenzen innerhalb der jeweiligen Geschlechtergruppen zu betonen, um Stereotypisierung zu vermeiden.[532]

Für eine zeitweise Trennung nicht im normalen Unterrichtsgeschehen sondern in Form von Jungen- und Mädchenkonferenzen spricht sich Uli Boldt[533] im Artikel „Arbeit mit Jungen in der Schule ist möglich“[534] aus: Diese ermöglichten es Jungen, sich zeitweise von ihrem Überlegenheits-Imperativ zu befreien und so ihr Verhaltensrepertoire zu erweitern, was wiederum auch positiv auf gemischte Situationen ausstrahle. Solche Phasen würden von beiden Geschlechtern als „Gewinn“ und „Bereicherung“ empfunden, eine generelle durchgängige Monoedukation jedoch abgelehnt.[535]

530 Ebd., S. 83f.
531 Ebd., S. 84.
532 Böhmann 2006, S. 50.
533 Uli Boldt ist Lehrer und Moderator für „Reflexive Koedukation“ und „Berufs- und Lebensplanung“ bei der Bezirksregierung Detmold.
534 Boldt 2001.
535 Ebd., S. 14.

Resümee

Als Argumente für (partielle) Geschlechtertrennungen geben die AutorInnen gesteigerte Leistungen sowie im Physikunterricht ein besseres Selbstkonzept von Mädchen und im Deutschunterricht eine entspanntere Atmosphäre an. Des weiteren würden diese Phasen nach ersten Erfahrungen im Deutschunterricht von den meisten SchülerInnen begrüßt. Jungen- und Mädchenkonferenzen hätten für Jungen den Vorteil, sie temporär vom Überlegenheitsimperativ gegenüber Mädchen zu befreien und so ihr Verhaltensrepertoire auch für gemischte Situationen zu erweitern, was wiederum auch den Mädchen zugute käme.
Begründet wird der Vorteil monoedukativer Phasen von den AutorInnen mit der Selbstsozialisation der Jugendlichen: Im gemischten Unterricht sei es für diese wichtiger, sich selbst als das eigene Geschlecht zu inszenieren und die mit diesem konnotierten Vorlieben und Abneigungen zu verkörpern als in geschlechtsgetrennten Situationen. Darüber hinaus werde bei Mädchen auch das Selbstbewusstsein von der Selbstwahrnehmung als Mädchen beeinträchtigt. Im getrennten Unterricht hingegen könnten Jugendliche sich eher von diesen Stereotypen lösen.
Als weiteren Vorteil beobachtet Böhmann, dass LehrerInnen in diesen Phasen einiges über ihre Gruppen lernen, was auch den gemischten Unterricht bereichern könne.

Unbeachtet bleibt von allen AutorInnen die Möglichkeit, mit den Differenzen zwischen vielen Mädchen und vielen Jungen konstruktiv im gemischten Unterricht umzugehen, um andere Verhaltensweisen einzuüben. Auch der Einfluss des Unterrichts*stils* in koedukativen Situationen wird maximal benannt (Böhmann), ohne aber genauer darauf einzugehen.
KeineR der AutorInnen erwähnt die Hierarchien unter Jungen bzw. Mädchen, die auch in den getrennten Gruppen für Unwohlsein sorgen können. Die geschlechts“homogenen“ Gruppen scheinen grundsätzlich harmonisch. Dass der Überlegenheitsimperativ für Jungen nicht nur gegenüber Mädchen sondern auch gegenüber anderen Jungen gilt, taucht ebenso wenig in den Überlegungen der AutorInnen auf wie eine Reflexion der Mechanismen der Selbstsozialisation und gegenseitigen Disziplinierung in Mädchengruppen. Zwar halte ich Böhmanns Berichte für glaubwürdig. Vor dem Hintergrund aber, dass seine Beobachtungen sich lediglich auf ein zweistündiges Projekt beziehen, nehme ich an, dass jeweilige Probleme innerhalb der Gruppen aufgrund der Motiviertheit durch eine besondere Situation noch nicht sichtbar waren.

Außen vor bleiben ebenfalls differente Bedürfnisse innerhalb der Geschlechtergruppen und Überschneidungen zwischen Jungen und Mädchen. Auch dass der Unterricht durch die Präsenz der Ressourcen verschiedener Geschlechter bereichert werden könnte, scheint für die VerfechterInnen geschlechtsgetrennten Unterrichts entweder nicht denkbar oder aber nicht erwähnenswert.

7.2.2 Geschlechts„homogener“ Unterricht: Contra

> „Nicht zuletzt die Forderung, den [...] [U]nterricht zeitweise getrennt durchzuführen, könnte verhindern, über die Realisierungsform des gemeinsamen Unterrichts weiter nachzudenken und sie kritisch zu prüfen, scheint doch der getrennte Unterricht ein Allheilmittel gegen die Schwierigkeiten des gemeinsamen [...] [U]nterrichts und die beobachtbaren und in der Wissenschaft beschriebenen negativen Folgen zu sein.“[536]

In diesem Unterkapitel fasse ich zunächst die wichtigsten Aussagen eines sehr umfassenden Artikels von Ludwig zusammen, in dem dieser verschiedene Studien zu geschlechtsgetrenntem Unterricht evaluiert und daraus generelle Schlussfolgerungen für partielle Geschlechtertrennungen zieht.[537] Diesen ergänze ich durch einen kurzen Artikel von Horstkemper, in dem sie diese Diskussion in die Debatte um Heterogenität im deutschen Schulsystem einordnet[538] die kritische Evaluation der Einrichtung einer Mädchenklasse von Faulstich-Wieland.[539]

In seinem 2003 in der „Zeitschrift für Pädagogik“ erschienenen Artikel „Partielle Geschlechtertrennung - enttäuschte Hoffnungen?“[540] erstellt der Professor für Erziehungswissenschaften[541] Peter Ludwig eine Zusammenschau von Studien aus dem deutschen und anglophonen Raum zu Vor- und Nachteilen von Mono- und Koedukation und evaluiert diese kritisch.

Die von den Medien vermittelte „vermeintliche Gewissheit“ der Vorteile partieller Geschlechtertrennung für Mädchen, die zu einigen entsprechenden Maßnahmen in Schulen

536 Ich habe hier „Sportunterricht“ durch „Unterricht“ ersetzt, K.D. Original: Wurzel 2004a, S. 196.
537 Ludwig 2003.
538 Horstkemper 2006.
539 Faulstich-Wieland 2005.
540 Ludwig 2003.
541 Prof. Dr. Peter H. Ludwig ist Mitglied des Fachbereichs für Erziehungswissenschaft und Humanwissenschaften der Universität Kassel.

vieler Bundesländer geführt habe,[542] so Ludwig, „steht in prekärem Gegensatz zum tatsächlichen gegenwärtigen Forschungsstand“,[543] ebenso wie die entgegengesetzte These zur Benachteiligung von Jungen durch die Schule.[544] In einer Analyse unterschiedlicher Studien zu monoedukativen Schulen, kommt Ludwig zu dem Ergebnis, dass sich unter Kontrolle der Eingangsselektivität Leistungsvorteile als Resultate monoedukativer Unterrichtung drastisch reduzierten, verschwänden oder gar ins Gegenteil verkehrten.[545]

Auswertungen von Modellversuchen zu partieller Geschlechtertrennung spricht Ludwig in vielen Fällen die wissenschaftliche Ausschaltung von Störfaktoren ab, sodass die Vergleichbarkeit der Gruppen in vielen Fällen nicht gegeben sei.[546] U.a. werde in vielen dieser Studien den SchülerInnen bzw. Eltern die Wahl zwischen mono- und koedukativen Settings überlassen.[547]

In einer kritischen Reanalyse der aufwändigen methodischen Begleitung des Modellversuchs „Chancengleichheit“ in Schleswig-Holstein von Häußler und Hoffmann,[548] die bessere Leistungen für Mädchen ermittelt, die im Anfangsunterricht in Physik und Chemie jede zweite Stunde monoedukativ unterrichtet wurden, kommt Ludwig zu dem Schluss, dass neben der Monoedukation eine Reihe weiterer Gründe für das positive Resultat der Mädchen denkbar sei:

Die Gruppenzusammensetzung sei nicht genügend evaluiert, sodass die unterschiedlichen Ergebnisse ebenso auf vorher existente Unterschiede zwischen den Klassen zurückgehen könnten. Des weiteren lasse sich aufgrund der Empfehlung der besonderen Berücksichtigung der Interessen der Mädchen und aus einigen veröffentlichten Aussagen von LehrerInnen vermuten, dass Mädchen zumindest in einigen Gruppen bewusst bevorzugt und Jungen dadurch benachteiligt worden seien. Dies könne in geschlechts“homogenen“ Gruppen effizienter erfolgen als in heterogenen Gruppen. Unbeachtet der Frage nach der Legitimität ausgleichender Bevorzugung verfälsche diese Tatsache das Ergebnis der Studie. Schließlich sei die Leistungssteigerung möglicherweise auf einen „Placebo“-Effekt zurückzuführen: Durch die vorherige Information könnten die Mädchen in getrennten Klassen mit einer

542 Ebd.
543 Ebd.
544 Ebd.
545 Ebd., S. 643.
546 Vgl. Ludwig 2003, S. 645-650.
547 Ebd., S. 646.
548 Häußler, P./Hoffmann, L. (1995): Physikunterricht – an den Interessen von Mädchen und Jungen orientiert, in: Unterrichtswissenschaft 23, 1, S. 107-126; dies. (1998): Chancengleichheit für Mädchen im Physikunterricht – Ergebnisse eines erweiterten BLK-Modellversuchs, in: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften 4, 1, S. 51-67; Hoffmann, L. (1992): BLK-Modellversuch „Chancengleichheit“. 1. Sachbericht, Kiel sowie Hoffmann, L. et al. (1995): BLK-Modellversuch „Chancengleichheit“. 4. Sachbericht (Abschlussbericht), Kiel.

gesteigerten Leistungsfähigkeit ihrer selbst gerechnet und diese somit durch ein gestärktes Selbstbewusstsein erst produziert haben.[549]

Die Placebo-Hypothese sieht Ludwig gestützt durch die Ergebnisse von Ziegler/Broome/Heller, die herausfanden, dass physikalisches Selbstkonzept und Erfolgszuversicht bereits durch die Ankündigung monoedukativen Phsyikunterrichts vor Beginn desselben stiegen.[550] Dies gelte Gillibrand et al.[551] zufolge auch ohne „erwartungsmanipulierende Vorinformationen", was Ludwig auf die gesellschaftliche Verbreitung der Koedukationsdebatte zurückführt. Daher sei mit der Placebo-Hypothese

> „jedoch auch eine verhängnisvolle Konsequenz verbunden: Die durch die Medien verbreitete These von der Schädlichkeit der Koedukation – wohl wollend als Alarmzeichen und Abhilfeaufforderung gedacht – kann als ‚self-fulfilling prophecy' erst bewirken, dass gemischtgeschlechtlicher Unterricht über entsprechende Erwartungen in Einzelfällen tatsächlich zur Lernbremse wird."[552]

Die Studie von Häußler/Hoffmann jedenfalls demonstriere die Bedeutsamkeit der Aufklärung und Fortbildung von Lehrkräften und spezieller auf Mädchen abgestimmter Lehr-Lern-Arrangements für die Verbesserung der Leistungen von Mädchen im Physikunterricht. Die Frage nach der Bedeutsamkeit monoedukativen Unterrichts für selbige, vermöge sie, so Ludwig, nicht zu beantworten, wie auch die AutorInnen der Studie nicht behaupteten.[553]

Das einzige wirklich randomisierte Experiment zur Bedeutung der Geschlechterzusammensetzung von Lerngruppen wurde laut Ludwig von Marsh und Rowe in Australien durchgeführt:[554] Hier wurde festgestellt, dass die beiden Organisationstypen (gemischte und getrennte Mathematikklassen innerhalb einer gemischten Schule) nach neun Monaten keinerlei signifikante Differenzen im Leistungszuwachs verzeichnen konnten. Latent bessere Ergebnisse der Mädchen waren allerdings in den gemischten Gruppen festzustellen, während eher die Jungen von partieller Monoedukation profitierten. Die einzige statistisch signifikante Differenz zwischen beiden Gruppen ergab, dass beide Geschlechter in gemischten Gruppen deutlich stärker von der Geschlechtergleichheit überzeugt gewesen seien.[555]

Fazit der Zusammenschau der Studien ist Ludwig zufolge also, dass sich die Hoffnungen, die in partielle Geschlechtertrennungen gesetzt würden, nicht bewahrheiteten. Diese dienten eher

---

549 Ebd., S. 647ff.

550 Ebd., S. 649, verweisend auf Ziegler, A./P. Broome/K. A. Heller (1998): Pygmalion im Mädchenkopf. Erwartungs- und Erfahrungseffekte koedukativen vs. Geschlechtshomogenen Physikanfangsunterrichts, in: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 45, S. 2-18.

551 Ebd., S. 649, verweisend auf Gillibrand, E. et al. (1999): Girls' participation in physics in single sex classes in mixed sex schools in relation to confidence and achievement, in: International Journal of Science Education, 21, S. 349-362, 353 sowie 356.

552 Ebd., S. 649.

553 Ebd.

554 Ebd., verweisend auf Marsh, H. W./K. J. Rowe (1996): The effects of single sex and mixed sex mathematics classes within a coeducational school: a reanalysis and comment, in: Australian Journal of Education (Onlinejournal), 40, S. 147-162.

555 Ebd., S. 650.

dazu, infolge der Kritik der Benachteiligung von Mädchen „‚Druck vom System zu nehmen' [,] ohne dabei substanzielle und effiziente Veränderungen vorzunehmen."[556]

Auch die bislang noch nicht erreichte Gleichheit der Geschlechter beim Studien- und Berufswahlverhalten lasse sich nicht aus einem Versagen der Koedukation herleiten. Die derzeitige empirische Befundlage weise keine konsistenten Hinweise auf einen Zusammenhang von Studien- und Berufswahlverhalten mit der Geschlechterzusammensetzung von Lerngruppen nach.[557] Diese sei aber wohl das Hauptanliegen der Koedukationskritik.[558] Ludwig zieht hier ein anderes Erklärungsmuster in Erwägung, das ihm zufolge bislang nicht in der Debatte berücksichtigt werde:

> „Möglicherweise sind die Geschlechtsrollenstereotype und der damit verbundene geschlechtsdifferente gesellschaftliche Druck auf Individuen, möglichst prestigeträchtige Positionen zu bekleiden und eine gewisse ökonomische Basis sicherzustellen, für die Berufswahl-Unterschiede wesentlich bestimmender als die ohnehin meist nur geringen Selbstvertrauens-, Leistungs- und Interessenunterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern [...[559]]. Nyssen/Schön [...[560]] etwa unterstellen, dass auf Männer (bisher) ein stärkerer Karriere-Druck ausgeübt wird als auf Frauen. Westliche Sozialnormen gestehen Frauen vermutlich größere Optionsfreiheiten in Bezug auf die persönliche Lebensgestaltung zu als Männern – wenn auch die Realisierungschancen beruflicherseits in vieler Hinsicht entgegengesetzt schief verteilt sind [...[561]]. Diese wenig populäre Erklärungshypothese der Berufswahl-Unterschiede ist allerdings schwer mit dem ‚Benachteiligungsmythos' vereinbar, der Mädchen- und Frauenrollen generalisierend auf einen ‚Opferstatus' reduziert [...[562]]. Zudem sperrt sie sich gegen ethisch vertretbare, schlichte Ausgleichsstrategien."[563]

Sofern monoedukative Settings bestimmte Vorteile aufwiesen, sei zu fragen, ob „geschlechterfaire Kommunikationsformen naturgemäß an die Absenz von Jungen gebunden" seien, bzw. welche der Faktoren homogener Unterrichtung diese Erfolge bedingten und ob diese nicht auch in gemischten Situationen herzustellen seien, beispielsweise durch eine stärkere Einbeziehung der Interessen der Mädchen oder eine Verminderung der Abwahlmöglichkeiten bestimmter Fächer.[564]

Wenn etwas zu verbessern sei, dann nicht die Koedukation, sondern der Unterricht, wobei die von ihm festgestellte „Fixierung auf Geschlecht" kontraproduktiv sei. Vielmehr gehe es

> „darum, die Leistungsfähigkeit benachteiligter Lernender gleich welchen Geschlechts zu fördern. Deswegen sollten Lernumgebungen so gestaltet werden, dass sie möglichst viele Lernende ‚erreichen' und motivieren. Wenn dafür auch punktuell nach Geschlecht vorzugehen sinnvoll erscheint, kann dies getan werden, ohne prinzipiell und beständig die Schülerschaft aus der Geschlechterperspektive wahrzunehmen. Gelegentlich wird dazu aufgefordert, sich im Klassenzimmer nicht an ‚lernende Neutren' zu wenden, sondern grundsätzlich und vorsätzlich von der

556 Ebd., zit. n. AAUW – American Association of University Women Educational Foundation (Hrsg.) (1998): Seperated by sex – a critical look at single-sex education for girls, Washington, D.C., S. 9.
557 Ebd., S. 651f.
558 Ebd., S. 652.
559 Hier verweist er auf Mc Ewen, A./D. Knipe/T. Gallagher et al. (1997): Science and arts-choices at A-Level in Northern-Ireland; a ten-year perspective, in: International Journal of Science Education, 19, S. 761-771, S. 770.
560 Hier verweist er auf Nyssen, E./B. Schön (1994): Wenn die Nebensache zur Hauptsache wird: Feministische Schulforschung und innere Schulreform, in: Bracht, U./D. Keiner (Hrsg.): Geschlechterverhältnisse und die Pädagogik. Jahrbuch für Pädagogik 1994, Frankfurt am Main, S. 343-362, S. 350.
561 Hier wiederum verweist er auf Hoffmann, B. (1997): Fehlt Jungen- und Männerforschung? In: Zeitschrift für Pädagogik, 43, S. 915-928.
562 Verweisend auf Drerup, H. (1997): Die neue Koedukationsdebatte zwischen Wissenschaftsanspruch und politisch-praktischem Orientierungsbedürfnis, in: Zeitschrift für Pädagogik, 43, S. 853-876, S. 870.
563 Ludwig 2003, S. 653.
564 Ebd., S. 651f.

> Ungleichheit der Geschlechter auszugehen. Eine solche Sozialauffassung bewegt sich ungewollt nahe an der Grenze zu einer neuen Form von Sexismus [...].“[565]

Da die geschlechtsbezogene Benachteiligung nicht die einzige Form schulischer Benachteiligung sei und sogar wesentlich kleinere Unterschiede zwischen den Geschlechtern aufträten als zwischen Angehörigen unterschiedlicher Ethnien und Klassen, ziehe die Bevorzugung monoedukativer Unterrichtung die Frage einer möglichen Trennung nach Leistung, Klasse, Ethnie, elterlichem Familienstand und anderen Faktoren nach sich. Dies laufe dem momentanen Trend zur Entdifferenzierung entgegen und würde, neben damit einhergehenden Stigmatisierungen und begrenzter Praktikabilität, „‚anstelle der notwendigen Integration und Ausgewogenheit im Verhalten die Segregation auf die Spitze [...] treiben.’“[566]

Die Professorin für Schulpädagogik[567] Marianne Horstkemper spricht sich in ihrer Contra-Hälfte des Artikels „Zeitweise geschlechtergetrennter Unterricht?“[568] vehement gegen auch nur partielle Geschlechtertrennungen aus – diese sollten ihr zufolge allenfalls in „homöopathischen Dosen“, gut abgesprochen mit SchülerInnen und Eltern und mit ausgiebigen Reflexionsphasen genutzt werden. Generell sei bei solchen Phasen „der Schaden größer [...] als der Nutzen“, da

> „durch getrennten Unterricht die Kategorie Geschlecht in der Schule in ganz unangemessener Weise betont und unreflektiert als Merkmal für äußere Differenziertheit benutzt wird. Verschiedenheit wird nicht zwischen Individuen wahrgenommen, zugelassen, sogar geschätzt und als Ausgangspunkt für Lernprozesse fruchtbar gemacht – sondern sie wird an Gruppenzugehörigkeit gebunden, die zutage geförderten Erkenntnisse über die großen Unterschiede innerhalb der jeweiligen Geschlechter werden nivelliert.“[569]

Diese Tendenz stellt sie in Zusammenhang mit der Beobachtung, dass generell „[d]er Umgang mit Heterogenität [...] in deutschen Schulen eher als Belastung denn als Chance erlebt“ werde.[570] Dies führe dazu, dass „stereotype Erwartungen und Anforderungen“ an die Jugendlichen gestellt werden. Selbst wenn Abweichungen von Stereotypen prämiert würden, würde doch gerade durch die Hervorhebung der Abweichung die Norm bestätigt. Diese „paradoxen Effekte“ seien durch viele Beispiele belegbar.[571]

Ein solches Beispiel liefert die 2006 in „Die deutsche Schule“ in Kurzform veröffentlichte „Wissenschaftliche Begleitung eines Gymnasialjahrgangs“ der Professorin für

565 Ebd., S. 651, es schließt ein Verweis auf eine Vielzahl von AutorInnen an, ohne dass er markieren würde, ob er diese des „neuen Sexismus“ bezichtigt, oder ob sie diesen kritisiert haben.
566 Ebd., S. 652, zit. n. Holz-Ebeling, F. (2001): Koedukation, im: Rost, D. H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie, Weinheim, S. 331-336, S. 335.
567 Prof. Dr. Marianne Horstkemper hat an der Universität Potsdam die Professur für Schulpädagogik inne.
568 Horstkemper 2006.
569 Ebd., S. 51.
570 Ebd.
571 Ebd.

Erziehungswissenschaft Hannelore Faulstich-Wieland[572]: Mit KollegInnen hat sie eine Mädchenklasse innerhalb eines dreizügigen österreichischen Gymnasialjahrgangs zwei Jahre lang begleitet. Ihre Beobachtungen konnten ihre Ausgangsthese bestätigen, dass eine getrennte Unterrichtung von Mädchen zu einer „Dramatisierung von Geschlecht"[573] führe, das heißt, zu „eine[r] explizite[n] Fokussierung oder Thematisierung von Geschlecht [...], die zumindest die Gefahr der Verfestigung von Geschlechterstereotypien birgt."[574]
In der beobachteten Klasse nahm die Zentralität der Kategorie Geschlecht zwar im Laufe der zwei Jahre ab, dennoch war am Ende des Untersuchungszeitraums Geschlecht weiterhin für ein Drittel der Schülerinnen das zentrale Thema. Des weiteren führte diese Abnahme der Dramatisierung nicht zu einer Erhöhung der Zustimmung: Die Zustimmung sank von 40% auf 25 bzw. 29%, die Ablehnung hingegen sank nur von 55 auf 50%. Der häufig beschriebene Effekt einer Zunahme von Interesse und Leistungen in naturwissenschaftlichen Fächern ließ sich hier nicht beobachten: Die Noten der Mädchen der Mädchenklasse fielen in diesen sogar etwas schlechter aus als die der Mädchen der gemischten Klassen. Des weiteren wurden unter ihnen stärkere Rollenklischees ermittelt als unter den Mädchen der gemischten Klassen. Daher resümieren sie: „Die Einrichtung einer Mädchenklasse im koedukativen Kontext ist u.E. keine erfolgreiche sondern eher eine problematische Maßnahme."[575] Hierzu sollte allerdings aus der Lektüre eines Textes, der in der Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien erschienen ist, ergänzt werden, dass die Mädchen der Mädchenklasse von SchülerInnen der gemischten Klassen stigmatisiert wurden.[576]

Resümee

Den AutorInnen dieses Unterkapitels ist es gemein, sich deutlich gegen – auch partielle und zeitlich begrenzte – Geschlechtertrennungen auszusprechen. Einerseits halten sie diese für nicht wirksam, es sei denn durch einen Placebo-Effekt, der wiederum im Umkehrschluss fatale Konsequenzen für das Selbstkonzept von Mädchen gemischter Klassen habe. Darüber hinaus halten sie eine Trennung nach Geschlecht für schädlich, da sie zu Dramatisierungen von Geschlecht führten und damit zu Selbststereotypisierungen der SchülerInnen.
Sie bringen die Tendenz zu Geschlechtertrennungen mit der generellen Tendenz des deutschen Schulsystems in Verbindung, Heterogenität nicht als Ressource zu betrachten

572 Prof. Dr. Hannelore Faulstich-Wieland ist Professorin am Institut für Schulpädagogik und Pädagogische Psychologie des Fachbereichs Erziehungswissenschaften der Universität Hamburg.
573 In Anlehnung an Erving Goffman.
574 Faulstich-Wieland 2005, S. 369.
575 Ebd., S. 370.
576 Vgl. Faulstich-Wieland 2004.

sondern als Problem. Da Geschlecht jedoch nur eine von vielen Variablen sei, die mit Leistungsdifferenzen korreliere, und sich dazu noch als deutlich weniger aussagekräftig erweise als beispielsweise der Migrationshintergrund oder die soziale Lage, führe die Logik der Geschlechtertrennung, konsequent verfolgt, dazu, die „Segregation auf die Spitze zu treiben".[577]

Stattdessen sollte ihnen zufolge im Unterricht Geschlecht entdramatisiert und dieser als solcher auch dahingehend verbessert werden, alle Kinder und Jugendlichen in ihrer Individualität mit einzubeziehen und Unterschiedlichkeiten als Ressourcen nutzbar zu machen. Geschlechterfaire Kommunikation sollte Ziel des gemischten Unterrichts sein anstatt an die Abwesenheit von Jungen gebunden zu werden.

Da die Differenzen zwischen den Geschlechtern im Unterricht sich im Verhältnis zu den Überschneidungen sowie den Unterschieden innerhalb der Geschlechtergruppen als verschwindend gering erwiesen, sollten laut Ludwig auch andere Erklärungsmodelle für die schlechtere berufliche Situation von Frauen gesucht werden, die Gründe jenseits der Schule mit einbeziehen. Als solche sei der viel höhere Druck auf Männer in Erwägung zu ziehen, Karriere zu machen und sich daher für finanz- und prestigeträchtigere Berufswege zu entscheiden, während Frauen scheinbar mehr Wahlfreiheiten hätten, die allerdings nicht mit entsprechenden Realisierungschancen einhergingen.

Nicht zuletzt analysiert Ludwig die Alibifunktion der politischen Tendenz zur Geschlechtertrennung: Da geschlechtsbedingte Ungleichheiten medial problematisiert würden, sei die Schulpolitik unter Druck, etwas zu unternehmen. Partiell monoedukativer Unterricht würde den Eindruck von Engagement auf diesem Gebiet erwecken, ohne allerdings zu realen Veränderungen zu führen.

Die AutorInnen, die sich gegen Geschlechtertrennungen aussprechen, analysieren die Kosten von Geschlechtertrennungen. Im Gegensatz zu den VertreterInnen partieller Geschlechtertrennungen, bieten sie allerdings keine Ansätze an, wie konstruktiv mit Selbststereotypisierungen von Jugendlichen umgegangen werden könnte. Es scheint fast, als gingen sie entweder davon aus, es gebe keine geschlechtskorrelierten Differenzen in der Schule, oder aber davon, diese kämen erst durch eine Dramatisierung von Geschlecht seitens der LehrerInnen bzw. Organisationsformen der Schule zustande. Auch hier tauchen Jugendliche als AkteurInnen nicht auf. Entdramatisierung scheint die einzig mögliche Maßnahme gegen stereotype Geschlechterbilder darzustellen.

577 Ludwig 2003, S. 652, zit. n. Holz-Ebeling, F. (2001): Koedukation, im: Rost, D. H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie, Weinheim, S. 331-336, S. 335.

7.2.3 Gender Mainstreaming

In diesem Unterkapitel stelle ich Manuela Westphals Konzept von Gender Mainstreaming als Instrument für mehr Geschlechtergerechtigkeit in der Schule dar[578] sowie einen Fachartikel zum Deutsch-[579] und einen zum Mathematikunterricht,[580] deren Herangehen in etwa dem von Westphal vorgeschlagenen Ansatz entspricht.

Die Erziehungswissenschaftlerin Manuela Westphal[581] spricht sich in dem 2005 veröffentlichten in der „Vierteljahresschrift für Pädagogik" erschienenen Artikel „Geschlechtergerechtigkeit als Problem der Bildung und des Bildungssystems", für Gender Mainstreaming als Mittel zur Herstellung von Geschlechtergerechtigkeit in der Schule aus.[582] Sie geht differenziert auf die Debatte um Geschlecht in der Schule ein und stellt im Widerspruch zu vielen anderen Artikeln fest, Geschlechtergerechtigkeit werde in der Erziehungswissenschaft nur am Rande als „aktuelles und zentrales Problem der Bildung und des Bildungssystems" gesehen.[583]
In die selbe Richtung weist das „Ungleichheitstabu",[584] das sie bei heutigen jungen Frauen konstatiert, die von Errungenschaften der Frauenbewegung profitierten.[585] Durch die mit der Modernisierung der Geschlechterbilder während der letzten Jahrzehnte einhergehende Pluralisierung der Lebenslagen von Männern und Frauen, blieben „Unterordnungen und Zwänge [...] oft verdeckt und für den Einzelnen und die Einzelne kaum als solche zu erkennen."[586] Dennoch seien „[a]uf der Basis der kulturellen Zweigeschlechtlichkeit [...] Geschlechterdifferenz und Hierarchie beharrlich und nach wie vor strukturierend."[587]
Neben der Verschleierung struktureller Benachteiligungen, sei „zugleich eine Verschiebung, Brüchigkeit und Komplexität der Hierarchen" zu beobachten. „Soziale Unterordnungen, Zwänge und Benachteiligungen von Frauen und Männern" seien „nicht mehr allein auf das zentrale, umfassende Hierarchiemoment Geschlecht zurückzuführen."[588]

578 Westphal 2005.
579 Marci-Boehncke 2005.
580 Jahnke-Klein.
581 Dr. Manuela Westphal ist Juniorprofessorin für Allgemeine Pädagogik und Frauenforschung an der Universität Osnabrück.
582 Westphal 2005.
583 Ebd., S. 21.
584 Ebd., zit. n. Oechsle, M. (o.J.): Gleichheit mit Hindernissen, in: Stiftung SPI (Hrsg.): Einwürfe, Berlin, S. 49.
585 Westphal 2005, S. 21.
586 Ebd.
587 Ebd., verweisend auf Rendtorff, B. / Moser, V. (1999): Geschlecht als Kategorie – soziale, strukturelle und historische Aspekte, in: Dieselb. (Hrsg.): Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung, Opladen, S. 11-70.
588 Westphal 2005, S. 21f.

Bildung ist ihr zufolge immer auch Geschlechterpolitik, da sie „unmittelbar und entscheidend Einfluss [nimmt] auf die Lebenszusammenhänge und –chancen von Frauen und Männern.“[589] Neben den hier bereits mehrfach erwähnten Ungleichheiten zwischen Mädchen bzw. Frauen und Jungen bzw. Männern in Bildungsbeteiligung, Bildungserfolgen und beruflichem Werdegang, betont sie die Überlagerung u.a. mit ethnischen Zuschreibungen und Klassenhierarchien, über die bislang zu wenige empirische Studien vorlägen.[590]

Die Tatsache, dass Jungen ihre schulischen Leistungen oftmals überschätzten, während es Mädchen nicht gelänge, die ihren in Selbstwert zu übersetzen, führt sie u.a. auf die bevorzugte Verteilung der positiven wie negativen Aufmerksamkeit der Lehrkräfte an Jungen zurück sowie auch auf Erfahrungen oder Befürchtungen bzgl. sexueller Gewalt innerhalb oder außerhalb der Schule.[591]

Wie viele andere AutorInnen konstatiert sie nach einer kurzen Zusammenfassung von Connells Beschreibung der hegemonialen Männlichkeit, dass zwar die Erwartungen an Männer und Jungen zugenommen hätten, deren Fähigkeit diesen zu entsprechen allerdings nicht.[592] So griffen Jungen unabhängig von ihrer gesellschaftlichen Position weiterhin auf „dominante Männlichkeitsvorstellungen und –strukturen“ zurück.[593]

Zwecks einer Aufhebung geschlechtsbedingter Nachteile sei es jedoch nicht förderlich, für jedes Geschlecht eigene Materialien zu entwickeln und eigenen Unterricht zu organisieren. Vielmehr sollte es „um Überwindung und Erweiterung solcher geschlechtsspezifischer Konzepte gehen und damit um die Frage der Auflösung der beharrlichen ‚entweder-oder’-Zuordnungen.“[594] Es ginge darum, den Zusammenhang von Geschlecht mit fachbezogenen Interessen und Selbsteinschätzungen zu untersuchen und Mittel zu seiner Aufhebung bzw. Reduktion zu erarbeiten.[595]

In diesem Zusammenhang ergebe eine Analyse des Prozesses der „Selbstsozialisierung“ von Mädchen und Jungen,[596] dass die Nachteile der Jungen u.a. daher rühren, dass die in der Schule – v.a. der Grundschule – geforderten Arbeitstugenden schlecht zu ihrem Selbstbild als Jungen passten.[597]

Generell stellten sich Fragen nach einer Veränderung der Geschlechterverhältnisse häufig zu Zeitpunkten, in denen „das Geschlecht biographisch als Einschränkung und Eingrenzung

589 Ebd., S. 22.
590 Ebd., S. 22f.
591 Ebd., S. 24.
592 Ebd., S. 25, bez. auf Connell 1999, S. 221.
593 Ebd., S. 24.
594 Ebd., S. 26.
595 Ebd., S. 26.
596 Ebd., bez. u.a. auf Hagemann-White 1984.
597 Ebd., S. 27.

erlebt“ werde, so Westphal.[598] Als „zentrale Aufgabe“ der Schule nennt sie daher „Faktoren zu identifizieren und zu reflektieren, die geschlechtliche Stereotype in Erziehung und Bildung fortschreiben“[599], wobei Gender Mainstreaming als eine umfassende Strategie hilfreich sein könne.[600] Da dieses auf das Ideal der „Geschlechterdemokratie“ zurückgreife, das sich durch seine Bezogenheit auf beide Geschlechter von der klassischen Frauenpolitik abgrenze, sei Gender Mainstreaming für schulische Arbeit sinnvoll,[601] wenn es

> „als ein grundsätzlicher Bildungsprozess verstanden [wird], bei dem es darum geht, wie und mit welchen Mitteln Frauen und Männern, Jungen und Mädchen die Möglichkeit gegeben werden kann, ihre Interessen und Fähigkeiten zu entwickeln und zu leben, ohne dabei durch Geschlechterhierarchien und geschlechtsstereotype Zuschreibungen behindert bzw. benachteiligt zu werden.“[602]

Einerseits sei die Leugnung geschlechtsbedingter Ungleichheiten dabei hinderlich, andererseits die Dramatisierung von Geschlecht nicht förderlich. Daher müsse „jeder GM-Prozess grundsätzlich mit der Spannung zwischen Differenzerzeugung und dem Bemühen um Abbau von Differenz und deren Hierarchiesetzungen umgehen.“[603] Pauschalisierende Vereinfachungen einer stringenten und durchgängigen Hierarchie zwischen den Geschlechtern erreichten dagegen bloß die Abkehr der AdressatInnen, da sie ihrem realen Erleben nicht entsprächen. Vielmehr sei eine Sicht nötig, die die Vielfalt der Einschränkungen, Privilegierungen etc. (an)erkenne, die sich auf unterschiedliche Geschlechterpositionen aber auch auf andere soziale Merkmale bezögen. Hier stehe die Forschung wieder am Anfang und es sei daher noch weitgehend offen, wie eine solche Sicht in die Praxis umzusetzen sei.[604]

Die beiden folgenden Artikel lassen sich als Beispiel für das von Westphal beschriebene Vorgehen behandeln, da sie jeweils von einer relativ detaillierten und v.a. differenzierten Analyse der Probleme von Jungen im Literaturunterricht (Marci-Boehncke) bzw. der Wünsche von Jugendlichen an den Mathematikunterricht und deren Verteilung auf die Geschlechter ausgehen und versuchen, Wege zu finden, die die hieraus entstehenden Nachteile aus dem Weg räumen können und dabei Stärken wie Schwächen beider Geschlechtergruppen wertschätzen.

---

598 Ebd., S. 27.
599 Ebd., S. 28.
600 Ebd.
601 Allerdings seien einige Aspekte des Gender-Mainstreaming-Konzeptes mit Vorsicht zu genießen, so u.a. der Top Down-Ansatz, der die Gefahr berge, dass Firmenleitungen etc. ihre eigenen wirtschaftlichen Interessen dabei privilegierten und Menschen, die wirtschaftlich nicht „nutzbar“ scheinen, aus diesen Prozessen ausgeschlossen seien. Eine weitere Gefahr liege in einer möglichen Zementierung von Stereotypen im Rahmen von Gender Trainings, die nach Geschlechts-Unterschieden forschten. Vgl. ebd., S. 29 bzw. ausführlich zur Problematik des Gender Mainstreaming S. 28-31.
602 Ebd., S. 30.
603 Ebd., S. 31ff.
604 Ebd., S. 33f.

In ihrem Artikel „Das Recht auf Abenteuer: Gender- und Literacy-Mainstreaming in der Leseförderung“[605] plädiert die Pädagogik-Professorin Gudrun Marci-Boehncke[606] für „Literacy Mainstreaming“. Sie schreibt, dass mit „der ‚Entdeckung der Mädchen’ [...] auch in schulpädagogischen und didaktischen Kontexten und der notwendigen und berechtigten Förderung und Erforschung weiblicher Lernstrategien und –präferenzen [...] die Jungen sukzessive ins Hintertreffen [gerieten].“[607] Dies sei allerdings nicht denen anzulasten, die sich für die Förderung der Mädchen engagiert hätten, sondern vielmehr der „‚allgemeine[n] Pädagogik und Didaktik’, die die gesellschaftliche Aktualisierung nicht geleistet und wichtige Adaptationsprozesse, die aus gesamtgesellschaftlichen Veränderungen herrührten, schlicht übersehen oder falsch eingeschätzt“ habe.[608]

In der – auch ihrer Meinung nach berechtigten und sinnvollen – Problematisierung der Männerrolle sei das Lustvolle derselben aus dem Blick geraten.[609] Um Jungen jedoch zum Lesen zu motivieren sei genau dieses Lustvolle nötig: Zwar seien die Unterschiede innerhalb der Geschlechtergruppen größer als zwischen den Geschlechtern,[610] dennoch schnitten Jungen in Leseuntersuchungen deutlich schlechter ab als Mädchen und dieser Prozess lasse sich bereits zum Ende der Grundschulzeit feststellen, da zu diesem Zeitpunkt das Interesse der Jungen am Lesen merklich zu sinken beginne.

Ein Problem sei das Fehlen vorgelebter männlicher Methodenpräferenzen und Themeninteressen – den Jungen fehlten in der Schule männliche Lese-Modelle[611] - was zu einem Ungleichgewicht führe: Die von Mädchen bevorzugten Stereotype der verschiedensten Varianten vom Prinzen auf dem weißen Ross würden nicht tabuisiert – Liebesgeschichten flössen in jegliches Literatur-Genre ein und kämen den Lese-Interessen der Mädchen entgegen. Bei Jungen hingegen überwögen die problematisierten bzw. Anti-Helden. Starke Jungen in der Literatur würden immer Misstrauen erwecken – Machtphantasien seien tabu. Doch „[s]o, wie aus einer ‚Aschenputtel-Leserin’ nicht zwangsläufig ein ‚Heimchen am Herd’ werden [müsse], [müsse] ein Abenteuer-Buch nicht gleich neue Machos produzieren.“[612]

Der Leseunterricht habe lange von Jungen bevorzugte Genres (Comic, Humor, Krimi) abgewertet, dabei seien diese sowie Abenteuerliteratur und Fantasy durchaus zu

605 Marci-Boehncke 2005.
606 Prof. Dr. Gudrun Marci-Boehncke ist Mitglied der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg.
607 Ebd., S. 4.
608 Ebd.
609 Ebd.
610 Ebd., S. 5 unter Bezug auf Hagemann-White 1984.
611 Ebd., S. 5.
612 Ebd., S. 7.

anspruchsvollem kognitivem Arbeiten am Text geeignet. Sie – vor allem die Abenteuerliteratur – fördern laut Marci-Boehncke

> „Identifikation und Empathie und steigern so die Lesefreude deutlich mehr als Texte, deren überfrachtete Problemorientierung und Symbolverdichtung entweder emotional übergriffig wird oder die sogar, trotz wohlmeinender Sensibilisierung der jungen Leserinnen und Leser für politisch-gesellschaftliche Themen – in ihrer Ästhetik dem Kitsch eng verwandt sind, weil sie eben auch eine distanzierte Lesart nicht mehr ermöglichen.“[613]

Marci-Boehncke schlägt hier Literacy-Mainstreaming vor: Dieses solle zu einer größeren „Berücksichtigung des Leser-Wunsches“ führen und auch differente – u.a. gender-spezifische – Interessen berücksichtigen. Sie solle die „Begeisterung für identifikatorische Vorbilder in der Literatur“ nicht mit „rückwärts gewandtem Heldentum“ gleichsetzen, sondern mutiger *auch* die Leseinteressen von Jungen berücksichtigen, ohne sie deshalb eins zu eins zu reproduzieren. Vielmehr solle man

> „sich die Frage stellen [...], was genau diese Präferenz bedingt! Und vielleicht kann man dann auch – statt jugendlichen Mediengebrauch zunächst als defizitär abzuwerten – fragen, was die wünschenswerte Seite dieser Präferenzen darstellen und stark machen kann.“[614]

So könne man zwar den Wettkampf bzw. die „Quest“ als roten Faden durch die Medien-Interessen von Jungen als „motiviert durch ‚Macht, Kontrolle und Herrschaft’ beschreiben. Man verstellt sich damit aber den Blick auf positive Aspekte wie Leistungswille, Verantwortung, Bewährung.“[615]

In ihrem 2004 in „mathematik lehren“ erschienenen Artikel „Wünschen Mädchen sich einen anderen Unterricht als Jungen?“ fasst Sylvia Jahnke-Klein[616] die Ergebnisse einer Befragung sowie eigene Beobachtungen und Überlegungen zu unterschiedlichen Wünschen von Mädchen und Jungen im Mathematik-Unterricht zusammen und leitet daraus Vorgehensvorschläge für den Unterricht ab.[617]

Zunächst nennt sie eine Reihe von Mädchen und Jungen gemeinsamen Wünschen: Den Unterricht lebendig werden zu lassen, ihn sinnlich erfahrbar zu machen, kooperative Arbeitsweisen, Phasen der Ruhe und Konzentration, lockere LehrerInnen und kooperative MitschülerInnen.[618] Die Mädchen und ein Teil der Jungen wünschten sich ausführliche Erklärungen, die Möglichkeit lange nachzufragen, möglichst langes Verweilen bei einem Thema sowie keinen Zeitdruck.[619] Nicht alle aber viele Mädchen wünschten sich darüber hinaus ein intensives Üben sowie Angebote zum Üben über den Unterricht hinaus, Kontrolle

613 Ebd. S. 6.
614 Ebd., S. 9.
615 Ebd., S. 9.
616 Sylvia Jahnke-Klein ist Lehrerin und seit 2004 wissenschaftliche Mitarbeiterin der Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg.
617 Jahnke-Klein 2004.
618 Ebd., S. 16.
619 Ebd., S. 17.

der Ergebnisse, Schemata, Merksätze und Regeln und die Möglichkeit, sich gegenseitig den Unterrichtsstoff zu erklären. Diese Wünsche bezeichnet Jahnke-Klein als „Haltegriffe zum Festhalten".[620] Ein Teil der befragten Jungen hingegen sprach sich gegen ein langsames Vorwärtskommen im Unterricht aus, wünschte sich weniger ausführliche Erklärungen sowie einen schnelleren Themenwechsel und die Herausforderung durch komplexe Aufgaben.[621] Mädchen äußerten diese Wünsche äußerst selten. Diese Wünsche eines Teils der Jungen sind laut Jahnke-Klein einerseits von Langeweile verursacht, wenn der Stoff verstanden wurde, andererseits aber auch von der Hoffnung, das neue Thema sei leichter, wenn der Stoff nicht verstanden wurde.[622]

Durch die Massivität der letztgenannten Forderungen erwecken, so Jahnke-Klein, deren Vertreter sowohl den Eindruck, sie repräsentierten alle Jungen, als auch einen Eindruck von Kompetenz. Die Mädchen hingegen suggerierten durch ihre Wünsche Inkompetenz. Diese jeweils vermittelten Bilder spiegelten sich jedoch nicht in den Noten wieder.[623]

Laut Jahnke-Klein werden die mathematischen Leistungen nicht vom biologischen Geschlecht beeinflusst sondern vom Selbstvertrauen der SchülerInnen, das wiederum häufig mit dem Geschlecht korreliere. Ein gering ausgeprägtes Selbstvertrauen werde zum Hemmschuh, da es zur Vermeidung herausfordernder Situationen führe, die SchülerInnen sich deshalb weniger eigenständig mit mathematischen Problemen auseinandersetzten und deshalb eine geringere Leistung entwickelten als von ihrer jeweiligen Begabung her zu erwarten sei.[624]

Hier verweist Jahnke-Klein mit Marianne Nolte[625] auf das Phänomen der „erlernten Hilflosigkeit",[626] das entstehe, wenn man mal richtige und mal falsche Lösungen produziere, ohne erkennen zu können, warum – eine Folge unbewusster Strategien je nach spezifischen Reizen, die im Unterricht nicht geklärt würden. Sie werde begünstigt durch eine fehlerfeindliche Haltung im Unterricht, durch hohen Zeitdruck für LehrerInnen und SchülerInnen sowie durch eine kleinschrittige Methodik, die der Stoffsystematik entlehnt werde.[627] Dies könne dann zu dem Bedürfnis nach „Haltegriffen" führen.

Des weiteren korrelierten die unterschiedlichen Wünsche von Mädchen und Jungen mit verschiedenen Denkstilen: Die Mehrheit der Mädchen und einige Jungen dächten eher

620 Ebd., S. 17.
621 Ebd.
622 Ebd., S. 17.
623 Ebd., S. 18.
624 Ebd.
625 Nolte, Marianne (1991): Strukturmomente des Unterrichts und ihre Bedeutung für das Lernen untersucht an Beispielen des Algebrauterrichts in einer lernschwache Gruppe, Bad Salzdetfurth.
626 „Erlernte Hilflosigkeit" meint, dass ein Mensch eigene Erfolge auf Zufälle zurückführt, Misserfolge dagegen auf einen Mangel an Kompetenz.
627 Ebd.

„prädikativ“, d.h. in Beziehungsgeflechten und Ordnungsmustern. In diesem Denkstil würden Probleme mit vorab zu strukturierenden Problemlösestrategien angegangen und bräuchten so mehr Zeit, sodass dies die Wünsche nach Wiederholungen und Erklärungen sowie einem langsamer fortschreitenden Unterricht erkläre.[628]

Dem stehe der „funktionale“ Denkstil gegenüber, der häufiger bei Jungen und selten bei Mädchen vorkomme: Hier werde mit einer Arbeitshypothese begonnen, bevor die Struktur des Problems vollständig erfasst werde. Von dieser hangele man sich im Dialog mit dem Material weiter. Dieser Denk- und Arbeitsstil produziere schneller Lösungen als der prädikative.[629]

Die geschlechterdifferente Verteilung der Denkstile führt Jahnke-Klein u.a. auf die Sozialisation von Mädchen zu Empathie im zwischenmenschlichen Bereich zurück, die evtl. das Bedürfnis zeitige, Probleme umfassend zu durchdenken.[630] Das höhere Vorkommen des funktionalen Denkstils bei Jungen scheint sie hingegen nicht für erklärungsbedürftig zu halten.[631]

Im Gegensatz zu den beiden Erklärungsansätzen der erlernten Hilflosigkeit und der Denkstile scheide das Leistungsvermögen als Faktor für die Unterrichts-Stil-Präferenz der Mädchen aus, da diese sich über alle Leistungsniveaus verteile. Bei den Jungen hingegen könnte die Leistungsstärke die unterschiedlichen Präferenzen u.U. beeinflussen.[632]

Als Konsequenzen aus dieser Untersuchung empfiehlt Jahnke-Klein eine Orientierung an den oben genannten gemeinsamen Wünschen. Die Wünsche der Mädchen nach Kooperation und der Möglichkeit in ihrem eigenen Tempo zu arbeiten seien sinnvoll, da dieses Vorgehen ihrer Art der Aneignung des Stoffes entspreche und auch Jungen davon profitierten. Auch die „Haltegriffe“ seien sinnvoll im Sinne von Strukturierungshilfen wie dem Anlegen von Regelheften und dem Bereitstellen ergänzenden Materials auf freiwilliger Basis. Darüber hinaus jedoch sollte nicht allen Wünschen der Mädchen nachgegangen werden, um sie nicht in ihrer Unselbstständigkeit zu bestärken. Das Augenmerk sollte darauf gelegt werden, ihr Selbstvertrauen zu stärken. [633]

Getrenntgeschlechtlicher Unterricht entspräche den Bedürfnissen der Mädchen stärker als gemischter Unterricht. Jungengruppen seien, so Jahnke-Klein, in ihrer Erfahrung allerdings

628 Ebd., S. 18f.
629 Ebd.
630 Ebd.
631 Ebd.
632 Ebd., S. 19.
633 Ebd.

sehr heterogen, woraus sie jedoch keine expliziten Konsequenzen bezüglich der Vorteilhaftigkeit geschlechtshomogener Jungengruppen ableitet.[634]
Jenseits schulischer Initiativen sind der Autorin zufolge gesamtgesellschaftliche Veränderungen nötig, die die Zuschreibung der MINT-Fächer (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik) zu Männlichkeit lösen würden.[635]

Resümee

Westphal analysiert durch Zweigeschlechtlichkeit hervorgerufene Zwänge und Geschlechterhierarchien als weiterhin vorhanden aber durch Modernisierungsprozesse verschleiert. Es bestünden Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen bezüglich Leistungen, Bildungsbeteiligungen, beruflicher Erfolge, der Relevanz von Leistungen für die Entwicklung von Selbstwertgefühl, der Aufmerksamkeit der Lehrkräfte und bezüglich der Angst vor sexueller Gewalt in und außerhalb der Schule. Auch die Jugendlichen selbst hätten durch Selbstsozialisation an der Entwicklung von Geschlechterdifferenzen teil.
Um diese Probleme zu überwinden, bräuchte es nicht eigene Materialien je nach Geschlecht sondern vielmehr die Überwindung eindeutiger sich gegenseitig ausschließender Zuordnung, mit anderen Worten die Überwindung der Zweigeschlechtlichkeit. Dafür sei es weder sinnvoll, die Bedeutung von Geschlecht zu leugnen noch sie zu dramatisieren.
Gender Mainstreaming, trotz seiner problematischen betriebswirtschaftlichen Hintergründe, biete hier ein Potenzial, da es bei beiden Geschlechtern ansetze. Es sollte genutzt werden, um Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit zu geben, Interessen und Fähigkeiten unabhängig von Geschlechterhierarchien und –zuschreibungen zu entwickeln und zu leben, sowie Hindernisse bei diesem Prozess zu ermitteln und an deren Ausräumung zu arbeiten.
Marci-Boehncke analysiert die besonderen Probleme von Jungen im Literaturunterricht als u.a. durch eine einseitige Problematisierung klassisch männlicher Vorlieben verursacht, die deren Potenziale nicht wahrnehme und das Lustvolle an den Vorlieben von Jungen negiere. Dagegen setzt sie eine gewisse pädagogische Gelassenheit, dass Kinder nicht all das werden, was sie lesen, und die Sicht auf die positiven Seiten der Vorlieben von Jungen für Heldengeschichten, ohne dabei problematische Aspekte aus dem Blick zu verlieren. Sie empfiehlt auf der Basis dieser Analyse Literacy Mainstreaming als Prozess, der alle Leserwünsche berücksichtige, ohne sie deshalb unkritisch zu übernehmen, und sie nutze, um

634 Ebd.
635 Ebd.

Lust am Lesen zu wecken und die kritische Auseinandersetzung mit aber auch das Hineinversetzen in literarische Figuren zu ermöglichen.

Jahnke-Klein analysiert die differenten Wünsche von Mädchen und Jungen an den Mathematik-Unterricht und geht dabei auch auf die Binnendifferenzen zwischen Jungen ein. An den Wünschen eines Teiles der Jungen nach einem rascheren Vorgehen problematisiert sie deren Repräsentationsanspruch, für alle Jungen zu sprechen, sowie die Erzeugung eines Eindrucks von Kompetenz. Bezüglich der Wünsche fast aller Mädchen und eines Teils der Jungen nach „Haltegriffen zum Festhalten" problematisiert sie, dass diese sowohl den Eindruck von Inkompetenz erweckten als auch die mit diesen Wünschen verbundene Unsicherheit zur Vermeidung herausfordernder Situationen führe, was wiederum den Kompetenzzuwachs hemme.

An diese beiden Problematisierungen anschließend geht sie allerdings nur noch auf die Ursachen der für sie offenbar problematischeren Wünsche der Mädchen ein und nennt hier erlernte Hilflosigkeit sowie die Präferenz des zeitaufwändigeren prädikativen anstatt des funktionalen Denkstils. Auch die geschlechterdifferente Verteilung der Denkstile erklärt sie nur mit dem möglichen Zusammenhang zwischen einer Erziehung zu Empathie und dem prädikativen Denkstil.

Ihre Schlussfolgerung besteht zum einen in der Empfehlung der Berücksichtigung der gemeinsamen Wünsche nach Lockerheit u.ä. im Mathematikunterricht, zum anderen in der Überlegung, dass einige der Wünsche der Mädchen berücksichtigt werden sollten, wie beispielsweise die Bereitstellung von Strukturierungshilfen, ohne die Schüler*innen* jedoch durch die Erfüllung all ihrer Wünsche in ihrer Unselbstständigkeit zu bestätigen. Bezüglich getrennten Unterrichts schreibt sie, dass dieser den Mädchengruppen entgegen käme, während Jungengruppen ihrer Erfahrung nach sehr heterogen seien. Diese Feststellung lässt sie unkommentiert stehen.

Westphals Artikel scheint mir der fundierteste und komplexeste des gesamten Korpus dieser Analyse. Dennoch kommt es auch bei ihr zu einigen Auslassungen: So erwähnt sie nur die Angst vor sexueller Gewalt als strukturierendes Moment einer Mädchensozialisation, lässt jedoch die Tatsache außer Acht, dass von körperlicher Gewalt vorwiegend Jungen sowohl als Täter als auch als Opfer betroffen sind. Des weiteren erwähnt sie zwar Connells „hegemoniale Männlichkeit", nutzt dieses Konzept aber weder zu einer Erwähnung der von ihm analysierten Binnenrelationen von Männlichkeiten noch weiterführend von Weiblichkeiten. Auch bei

Westphal scheinen Jungen und Mädchen jeweils homogene Gruppen darzustellen, selbst wenn ihre Utopie eine andere ist.

Marci-Boehncke geht ebenfalls implizit von einer homogenen Gruppe Jungen und einer homogenen Gruppe Mädchen aus, selbst wenn sie kurz auf Hagemann-Whites Aussage verweist, dass die Unterschiede innerhalb der Geschlechtergruppen größer seien als diejenigen zwischen denselben.[636] Dabei fallen sowohl die Jungen unter den Tisch, deren Leseinteressen eher auf realistische und problemorientierte oder aber auch literarische Literatur gerichtet sind, als auch die Vorteile, die Mädchen aus der Auseinandersetzung mit Abenteuer-Literatur ziehen könnten und aus einer Erweiterung der potenziellen Identifikations-Objekte auf „starke Jungen“ bzw. männliche Helden.

Jahnke-Kleins Artikel ist in seinem Blick für die Ursachen unterschiedlicher Wünsche und daraus folgender Konsequenzen und für die Unterschiede innerhalb der Jungengruppe sehr differenziert. Allerdings fehlt hier der Blick auf männliches Verhalten als erklärungsbedürftig. Die Autorin entwickelt und überprüft ausschließlich Thesen zu den Leistungen, Wünschen und Denkstilen von Mädchen. Daraus entsteht der Eindruck, dass für sie die Mädchen defizitär und deshalb erklärungs- und hilfsbedürftig sind, während die Jungen zum Maßstab werden. In ihren Erklärungsversuchen geht auch die Differenzierung innerhalb der Jungengruppe unter. Interessant wäre u.a. die Frage, welche Konsequenzen die Erwartung mathematischer Leistungsfähigkeit für Jungen unterschiedlicher Kompetenzniveaus hat und wie diese sich auf ihren Arbeitsstil und die Formulierung von Wünschen auswirkt. Auch in ihrer Erwägung von Trennungen geht sie explizit nicht auf die Implikationen ihrer Feststellung ein, dass sich Jungengruppen als sehr heterogen erweisen. Welche Folgen haben Trennungen für Jungen, deren Präferenzen und Denkstile eher denen der Mädchen als denen der sich durchsetzenden Jungen entsprechen?

Im Übrigen ist ihr eher essenzialisierender Ansatz unterschiedlicher Denkstile zumindest die Frage wert, ob diese nicht auch etwas mit Praxis zu tun haben und ob es möglich wäre, sich durch Übung auch den jeweils anderen Denkstil anzueignen und so das eigene Repertoire zu erweitern.

636 Marci-Boehncke 2005, S. 5.

7.2.4 Fazit

Die VerfechterInnen partieller Geschlechtertrennungen argumentieren, dass es in den jeweils von ihnen analysierten Fächern unter geschlechts„homogenen“ Bedingungen zu Leistungssteigerungen komme, sich in den naturwissenschaftlichen Fächern das Selbstkonzept von Mädchen verbessere und sich im Deutschunterricht die Jugendlichen in geschlechtergetrennten Gruppen wohler fühlten und entspannter am Unterricht teilhaben könnten. Des weiteren könnten Jungen in Jungenkonferenzen ihr Verhaltensrepertoire jenseits des Überlegenheitshabitus erweitern und dies wieder mit in die gemischten Situationen einfließen lassen.

Die GegnerInnen von Geschlechtertrennungen stellen genau diese Effekte in Abrede. Neben ihrer Unwirksamkeit führten Geschlechtertrennungen zu einer Dramatisierung von Geschlecht, was wiederum zu stereotyperem Verhalten führen würde. Positive Effekte träten allenfalls infolge der koedukationskritischen Debatte ein, derzufolge Mädchen in gemischten Gruppen mit schlechteren Ergebnissen rechnen würden als in getrennten Gruppen (Placebo-Effekt). Dies habe dramatische Konsequenzen für den gemischten Unterricht. Die vermehrte Forderung nach Geschlechtertrennungen stehe zudem in einem engen Zusammenhang mit der deutschen Tendenz zur Vermeidung von Heterogenität im Schulsystem. Der vermehrten Einführung von Geschlechtertrennungen unterstellen dies AutorInnen eine Alibi-Funktion: So würde der Eindruck erweckt, etwas an Geschlechterungleichheiten zu verändern, ohne dies tatsächlich zu tun.

Die Vertreterin des Gender-Mainstreaming-Ansatzes geht von realen und über Kreuz laufenden Ungleichheiten aus, die durch das System der Zweigeschlechtlichkeit verursacht würden. Daher sei es wichtig geschlechtsbedingte Disparitäten weder zu leugnen noch zu dramatisieren. Gender Mainstreaming sei ein sinnvoller Ansatz, um Begrenzungen der Entwicklungsmöglichkeiten von Jugendlichen durch Zweigeschlechtlichkeit zu erkennen und abzubauen ohne Zweigeschlechtlichkeit durch je eigene Materialien zu replizieren, wobei beide Geschlechter in ihrer Verantwortlichkeit und Betroffenheit einbezogen werden müssten.

Die AutorInnen der beiden Artikel, die ich diesem Ansatz beispielhaft zugeordnet habe, evaluieren die Interessen von Mädchen und Jungen wertschätzend daraufhin, welche positiven Aspekte dieser Wünsche einsetzbar seien und an welcher Stelle diesen begrenzend entgegengewirkt werden müsse.

Sowohl bei den VerfechterInnen geschlechts„homogener“ Gruppen als auch, in eingeschränkter Form, bei den AutorInnen des Gender-Mainstreaming-Kapitels verschwinden tendenziell die Differenzen innerhalb der Geschlechtergruppen. Zwar benennt Jahnke-Klein Differenzen in den Wünschen der Jungen. Die Jungen, deren Interessen mit denen der Mädchen übereinstimmen, tauchen aber im weiteren Verlauf des Kapitels nur noch am Rande auf. Auch die Tatsache, dass Jungen ebenfalls Opfer anderer Jungen sein können, sei es durch körperliche oder sexuelle Gewalt, sei es durch einfaches Dominanz-Verhalten, wird von den AutorInnen in ihre Überlegungen nicht mit einbezogen.
Bei den KontrahentInnen von Geschlechtertrennungen werden zwar Differenzen innerhalb der Geschlechtergruppen genannt, es scheint jedoch kein Blick auf die Jugendlichen als AkteurInnen und DramaturgInnen dieser Differenzen zu bestehen. Diese Auslassung erweckt (ungewollt?) den Eindruck, dass Geschlechterdisparitäten erst durch die Schule und insbesondere durch Dramatisierungen von Geschlecht durch LehrerInnen entstünden.
Des weiteren wird von keiner bzw. keinem der AutorInnen die Möglichkeit genannt, dass die in einem Fach jeweils stärkere Gruppe auch von den Ressourcen der jeweils schwächeren Gruppe profitieren könnte. In diesem Sinne scheinen die konkret fachbezogenen Ansätze (mit Ausnahme von Jahnke-Klein) entweder die Differenzen zwischen den SchülerInnen zu naturalisieren, sodass die eine Gruppe nicht von den Interessen und Talenten der anderen profitieren könnte, weil diese ihrer Natur zuwiderliefen, oder aber von jeweils eindeutigen Defiziten einer Geschlechtergruppe auszugehen.

8. Fazit zur pädagogischen Debatte um Geschlechtergerechtigkeit in der Schule

In Anschluss an Foucaults Diskursanalyse habe ich im zweiten Teil der Arbeit Artikel, die zwischen den Jahren 2001 und 2006 in allgemeinen und fachbezogenen pädagogischen Fachzeitschriften erschienen sind, auf die ihnen spezifischen Konfigurationen von Aussagen und Auslassungen untersucht. Diese Texte stellen m.E. einen repräsentativen Ausschnitt der pädagogischen Fachdebatte dar. Zum Abschluss des zweiten Teils der Arbeit analysiere ich in einer Zusammenschau der Artikel die dem behandelten Debattenausschnitt spezifischen Konfigurationen von Aussagen und Auslassungen und spitze sie zu einem Gesamtbild zu.
Die meisten dieser Arbeit zu Grunde liegenden Texte formulieren Wünsche und Forderungen, die ich und wahrscheinlich die Mehrheit der LeserInnen rundweg bejahen könnte. Misstrauisch macht zunächst, dass die jeweiligen Herleitungen dieser Forderungen, d.i. die

Zustandsbeschreibungen, zum Teil ausgesprochen widersprüchlich sind und in Teilen politisch bedenklich. Die Grundannahmen der AutorInnen drücken sich jedoch zumeist nicht in deren Aussagen aus sondern vielmehr in ihren Auslassungen. Foucault zufolge konstituiert die jeweils historisch spezifische Konfiguration von Aussagen und Auslassungen einen Diskurs, der definiert, was sag- und denkbar ist, was anrüchig und was überhaupt nicht thematisierbar. Ich habe in diesem Teil der Arbeit deshalb nicht nur nach Aussagen sondern auch nach Auslassungen gesucht. Zwar stellt die hier untersuchte Debatte keinen „ausgewachsenen" Diskurs dar, beeinflusst m.E. als diskursives Ereignis jedoch die größeren Diskurse, die bestimmen, welche Deutungsmöglichkeiten von Geschlecht und Bildungsgerechtigkeit legitim, wahr oder zumindest denkbar sind.

An dem behandelten Textkorpus fällt zunächst auf, dass die meisten Texte sich mit den Nachteilen von Jungen in der Schule sowohl fächerbezogen als auch generell befassen. Nachteile von Mädchen spielen nur in einem Artikel eine nahezu gleichberechtigte Rolle (Westphal) oder werden explizit fächerbezogen behandelt (Physik bzw. Mathematik).
Trotz manch anders lautender Lippenbekenntnisse, erscheinen in fast allen Texten Mädchen bzw. Jungen als homogene Gruppe, da Differenzen innerhalb der Gruppen kaum konkret und in ihrer Praxisrelevanz thematisiert werden. Die einzigen Ausnahmen, die wirklich auf Differenzen unter immerhin den Jungen eingehen, sind Budde und Jahnke-Klein, wobei Jahnke-Klein diese im Verlauf ihres Artikels nicht konsequent weiter mitdenkt und Budde Mädchen fast komplett ausgeklammert lässt und von eindeutigen und stabilen Grenzen zwischen den Geschlechtern auszugehen scheint.
Die Artikel, die sich mit der Benachteiligung von Jungen auseinandersetzen (mit Ausnahme von Böhmann) gehen von einer klaren Täterin-Opfer-Dichotomie zwischen Jungen und Lehrer*innen* aus. Hier scheint Benachteiligung gemäß eines Nullsummenspiels konzipiert zu werden, bei dem es zwangsläufig Gewinner und Verlierer geben muss. Die wenigen Artikel, die die Benachteiligung von Mädchen in den Naturwissenschaften und Mathematik thematisieren, erwecken (ungewollt?) den Eindruck eines defizitären Mädchenbildes, da sie Trennungen gewissermaßen als den Schutzraum vor der Dominanz von Jungen darstellen und nicht von eigenen Qualitäten der Mädchen sprechen, die sie in diesen Räumen eher entfalten könnten. Jahnke-Kleins Thematisierung unterschiedlicher Denkstile könnte evtl. als ein Hinweis auf einen eigenen Lernstil von Mädchen (prädikativer Denkstil) gewertet werden, allerdings benennt sie in ihrem Artikel nur Nachteile des prädikativen Denkstils (höherer Zeitaufwand) gegenüber dem funktionalen Denkstil, der nur Vorteile zu haben scheint.

Eine mögliche Mitwirkung von Jugendlichen an ihrer eigenen Geschlechtersozialisation wird nur von Westphal und den BefürworterInnen von Geschlechtertrennungen explizit benannt. Dementsprechend bleiben auch mögliche Zwiespältigkeiten beispielsweise der Eigenschaften, die die Schulprobleme von Jungen verursachen, sowie derer, die zu den größeren Erfolgen von Mädchen führen, ausgeblendet.

Generell scheinen Widersprüche schwer denkbar zu sein: Abgesehen von einem Beispiel bei Budde sind Lehrer*innen* „dank" ihres „natürlichen" Geschlechts als Trägerinnen patriarchaler Strukturen offenbar unvorstellbar. Das Körpergeschlecht scheint hier das Handeln zu determinieren.

Der Begriff der „reflexiven Koedukation" wird zwar nicht ausschließlich aber doch bevorzugt von den AutorInnen benannt, die von einer einseitigen Benachteiligung von Jungen schreiben. In diesem Kontext scheint dieses Konzept ein Kampfbegriff, mittels dessen der feministischen Seite Einseitigkeit vorgeworfen wird, während man selbst am Wohle aller Kinder bzw. Jugendlichen interessiert sei. Da jedoch an dieser Stelle auffälligerweise nie die Interessen von Mädchen benannt werden, unterstelle ich den betreffenden AutorInnen – wohlgemerkt nicht allen VertreterInnen reflexiver Koedukation – diesen Begriff zu benutzen, um ihr (unbewusstes?) Interesse an einer Rekonstruktion patriarchaler Strukturen zu verschleiern, die ausschließlich die Bedürfnisse von Jungen in der Schule zum Maßstab machen.

Den möglichen Nutzen der Ressourcen der jeweiligen anderen Geschlechtergruppe, ein eventuelles Lernen voneinander, thematisiert ausschließlich Horstkemper, allerdings ob der Kürze ihres Artikels auch nicht mit konkreten Beispielen unterlegt. Selbst Budde, der von Geschlechterrevieren spricht, scheint nicht für erwähnenswert zu halten, dass bei einem entsprechenden Unterricht Jungen und Mädchen im gemischten Setting jeweils voneinander lernen könnten.

Die Struktur von Schule, die hierfür relevant ist, fließt nur am Rande mit ein: Preuss-Lausitz problematisiert die Selektivität des deutschen Schulsystems als besonders nachteilig für Jungen. Budde stellt einen Zusammenhang zwischen dem störenden Verhalten von Jungen und uniformen Unterrichtsmethoden her und fordert, wie die meisten AutorInnen, einen individualisierenden Unterricht. Die Einführung anderer Unterrichtsbedingungen als Voraussetzung für diesen erwähnt niemand. Des weiteren scheint die äußerst relevante Tatsache, dass Schule ein autoritäres System darstellt, das für alle die zum Problem wird, die sich nicht unterordnen können oder wollen – und vielleicht um so mehr für die, die dies tun (müssen) – niemandem erwähnenswert. Die Auslassung struktureller Probleme begünstigt jedoch die Verschiebung von Schuld an das schulische Personal oder aber die Jugendlichen.

Dies ist in der schulpolitischen Konsequenz recht bequem, da dann auf der einen Seite Appelle an LehrerInnen ausreichen und keine kraftaufwendigen grundsätzlichen Änderungen erkämpft werden müssen. Diese Appelle sind dann andererseits recht einfach unter Verweis auf unwillige und/oder unbegabte SchülerInnen zurück zu weisen.
Zu guter letzt wird die Verschränkung mit anderen Herrschaftsverhältnissen nur hier und da am Rande erwähnt, ihre Bedeutung für die schulische Situation von Jungen (und Mädchen!) jedoch nirgends gründlicher analysiert. Es fragt sich: Welche Jungen haben Schulprobleme - und welche Mädchen? Erst vor diesem Hintergrund kann eine fundierte Analyse dieser konkreten Probleme zu wirklichen Lösungsansätzen kommen, die mehr beinhalten als eine Therapie-Empfehlung an Lehrer*innen*.

Zugespitzt lässt sich also zusammenfassen, dass in der absoluten Mehrzahl der Texte ein Bild homogener Gruppen, die durch ihr Geschlecht und ihren Status bestimmt sind, gewoben wird: Schülerinnen, Schüler, Lehrerinnen. Diesen Gruppen eignen je eindeutige Interessen und Schwächen, die so determinierend wirken, dass sie nicht von denen einer jeweils anderen Gruppe lernen können.
In allen Artikeln scheint die Verfasstheit von Schule als autoritäres System, das die Unterordnung unter nicht selbst entschiedene Regeln und die Beschäftigung mit weiten Teils nicht selbst gewählten Fächern erfordert, kein relevanter Faktor zu sein. Ein Autor problematisiert immerhin die Selektivität des deutschen Schulsystems als besonders schädlich für Jungen.
In vielen Artikeln (mit Ausnahme von Westphal und den BefürworterInnen geschlechtshomogener Unterrichtung) scheinen die Jugendlichen zudem Opfer ihrer Umstände zu sein und nicht aktiv an ihrer Vergeschlechtlichung und der Gestaltung ihrer Lebenssituation mitzuwirken. Dies gipfelt in den Artikeln, die sich einseitig mit den Problemen von Jungen befassen, und diesen einen Opfer- und den Lehrer*innen* einen Täterstatus zuweisen.
Die Interessen von Mädchen hingegen scheinen in der Post-PISA-Debatte allenfalls als durch Schutzräume auszugleichende fachliche Defizite thematisierbar.

Teil III Synthese: Geschlechtergerechtigkeit in der Schule?

9. Von Mars, Venus und schicksalhafter Begabung – Konsequenzen aus den Auslassungen der Debatte

9.1. Zusammenfassung der bisherigen Ergebnisse und weiteres Vorgehen

Im ersten Teil dieser Arbeit habe ich mich mit der Datenlage bezüglich Geschlechterdisparitäten in der Schule befasst und kreuzende Faktoren mit einbezogen, um Ansatzpunkte für Interventionen hin zu mehr Geschlechtergerechtigkeit in der Schule zu erarbeiten.

Die Datenlage ergab, dass es vielfältige und über Kreuz verlaufende Nachteile für Jungen und Mädchen in der Schule gibt: Auf der Seite der Jungen fallen vor allem die schlechten Werte im Lesen sowie in anderen sprach- und schriftbezogenen Aktivitäten ins Gewicht. Diese gehen mit einer Ablehnung repetitiver und kontrollierender Lernstrategien und v.a. mit einer mangelnden Lesemotivation einher. Vorteile der Jungen bestehen in ihrem höheren und von schulischen Leistungen unabhängigeren Selbstwertgefühl,[637] ihren höheren Leistungen in Mathematik und den Naturwissenschaften, die mit ihrer Präferenz für elaborierende Lernstrategien und ihrem besseren räumlichen Vorstellungsvermögen einhergehen, sowie in ihrer erfolgreicheren Umsetzung schulischer Leistung in berufliche Erfolge bzw. der größeren Unabhängigkeit dieser beiden Faktoren voneinander.

Mädchen sind vor allem durch ihre besseren sprachbezogenen Leistungen im Vorteil. Diese gehen mit ihrer Präferenz für wiederholende und kontrollierende Lernstrategien einher. Nachteile der Mädchen bestehen zum einen in ihren schlechteren Selbstvertrauenswerten, v.a. bezüglich der Selbstkonzepte im mathematisch-technisch-naturwissenschaftlichen Bereich. Diese wiederum stehen in Zusammenhang mit ihrer zu geringen Anwendung der für diesen Bereich sinnvollen elaborierenden Lernstrategien und mit ihrer Konzentration auf Berufe, die geringeren Status und schlechtere Bezahlung mit sich bringen. Sie entwickeln auch ein schwächer ausgeprägtes instrumentelles Interesse am mathematisch-technisch-naturwissenschaftlichen Bereich, das zudem noch stärker von ihren fachlichen Leistungen

637 Dieses bringt allerdings, wenn es zu einem mangelnden Antrieb zu schulischer Leistung führt, auch Nachteile mit sich.

abhängt, scheinen also diesen Bereich bereits in der Sekundarstufe I nicht als für ihre eigene Zukunft relevant wahrzunehmen. Für die schlechtere berufliche Situation von Mädchen sind allerdings nicht ausschließlich sie selbst durch ihre Entscheidungen verantwortlich – auch strukturell sind sie hier benachteiligt, beispielsweise durch die höhere Bedeutung schulischer Qualifikation für die Übernahme durch Ausbildungsbetriebe, die für junge Männer nicht zutrifft.

Insgesamt fällt bei der Betrachtung der Daten aus Schulleistungsstudien auf, dass Geschlechterdisparitäten zu einem wesentlichen Teil mit der nach Geschlecht ungleichen Ausbildung ganz konkreter Fähigkeiten und Interessen zusammen hängt, die jeweils einzeln förderbar sind: Mit räumlichem Vorstellungsvermögen, unterschiedlichen Lernstrategien, Leseinteresse, dem mathematisch-technisch-naturwissenschaftlichen Selbstkonzept, sowie mit dem instrumentellen Interesse an den letztgenannten Fächern.

Als wichtiger kreuzender Faktor erwies sich die Auseinandersetzung mit der geschlechtsförmigen Subjektivation. Hier habe ich ein Konzept von Geschlechtlichkeit erarbeitet, demzufolge Geschlechter diskursive Konstruktionen auf Grundlage des Systems der Zweigeschlechtlichkeit entlang der heterosexuellen Matrix sind. Diese Konstruktionen kommen sowohl durch zwangsförmige Zurichtungen zustande als auch durch erpresste Selbstaneignung. Sie sind einerseits fluide bzw. brüchig, da die sie konstituierenden Diskurse widersprüchlich sind und immer wieder rezitiert werden müssen – daher benötigen sie die Mitwirkung der Subjekte. Andererseits gerinnen sie durch Habitualisierungen und Verwerfungen in der je individuellen sowie der kollektiven Geschichte der Subjekte zu materiellen Existenzweisen, die nicht durch bloße Willensentscheidungen abzustreifen sind, da sie die gesamte Subjektivität eines Menschen durchziehen.

Von diesem beschneidenden Prozess der Vergeschlechtlichung und der mit ihm einhergehenden Verlustspur (Butler) sind alle Menschen betroffen. Dennoch erlangen im Rahmen des Patriarchats Männer durch die androzentrische Bestimmtheit von Subjektivität mehr Prestige und Handlungsmacht als Frauen mit der je gleichen Statusposition. Unter Männern gibt es gewaltförmige Hierarchisierungen entlang einerseits der Linie hegemoniale – komplizenhafte – untergeordnete Männlichkeit und andererseits entlang anderer gesellschaftlicher Klassifizierungsmechanismen, die bestimmte Männer beispielsweise aufgrund ihrer Klassen- oder ethnischen Zugehörigkeit marginalisieren (marginalisierte Männlichkeiten). Auch unter Weiblichkeiten gibt es Hierarchien, die m.E. hegemoniale, komplizenhafte und untergeordnete sowie marginalisierte Weiblichkeiten enthalten. Diese Hierarchisierungen lassen sich jedoch im Gegensatz zu Männlichkeiten nicht in eine

eindeutige Rangordnung bringen, da tendenziell „maskuline“ Frauen einerseits als (Nicht-) Frauen abgewertet andererseits milieuabhängig als Subjekte beispielsweise durch beruflichen Erfolg prämiert werden.[638]

Alle AutorInnen betonen darüber hinaus die Verschränkung von Weiblichkeiten und Männlichkeiten mit anderen gesellschaftlichen Klassifizierungskategorien wie Klasse und „Rasse“.[639]

In Anlehnung an Rawls habe ich Gerechtigkeit dahingehend konzipiert, dass es nicht nur darum geht, die gleichen Gesetze für alle gelten zu lassen, sondern auch darum, allen Menschen – bei Bedarf auch durch ausgleichende Maßnahmen - die Möglichkeit zu einer gleichwertigen Partizipation an Gesellschaft, v.a. durch die Ausbildung von Selbstwert zu geben. Dies, mit dem oben beschriebenen Geschlechts-Konzept auf Schule angewendet, impliziert die Erweiterung der Möglichkeiten der SchülerInnen jenseits geschlechtlicher Stereotypen und Habitus, heißt ihnen zu ermöglichen, Wünsche jenseits der bourdieu’schen amor fati zu entwickeln und sie bei deren Realisierung zu unterstützen.

In der Auseinandersetzung mit der deutschen Tendenz zu Homogenisierungen im Schulsystem habe ich herausgearbeitet, dass hier unterschiedliche Ausgangsvoraussetzungen, Fähigkeiten und Interessen in der Regel als Belastung erlebt werden anstatt als Ressource. Dies hängt mit der Angst der Lehrkräfte zusammen, den einzelnen Kindern bzw. Jugendlichen nicht gerecht werden zu können aber vor allem mit dem soziale Unterschiede naturalisierenden Glauben an schicksalhafte Begabungen und der selektiven Ausrichtung des deutschen Schulsystems. Hier wird u.a. empfohlen, Klassen bewusst zu durchmischen, sodass eine Orientierung an entweder einer Norm oder einem Durchschnitt so offensichtlich unmöglich ist, dass Lehrkräfte nicht umhin kommen, einen individualisierten Unterricht zu gestalten. Andererseits müssten sie hierfür durch Forschung, Aus- und Weiterbildung unterstützt und qualifiziert werden.

Bezogen auf die Geschlechterfrage hieße dies, dass Schule Kindern mit den unterschiedlichsten, auch geschlechtskorrelierten Interessen, Fähigkeiten und Schwächen gerecht werden müsste, mehr noch, dass sie diese als Chancen und Ressourcen nutzen müsste, um es den Kindern zu ermöglichen, von den Fähigkeiten der jeweils anderen zu lernen. Hier bietet es sich an, bei den oben beschriebenen Mikrolinien der einzelnen Fähigkeiten und Motivationen anzusetzen, deren ungleiche Ausprägung Geschlechterdifferenzen erst verursacht.

638 Hier habe ich dennoch hervorgehoben, dass die Kosten milieuabhängig von Stigmatisierungen bis hin zu körperlicher Gewalt sehr hoch sein können.

639 Ich übernehme hier den von den AutorInnen verwendeten „Rasse“-Begriff, der durch die Anführungszeichen seinen konstruierten Charakter deutlich macht.

Im zweiten Teil dieser Arbeit habe ich die seit der Veröffentlichung der ersten PISA-Ergebnisse in pädagogischen Fachzeitschriften geführte Debatte um Geschlecht in der Schule auf ihre Aussagen und v.a. ihre Auslassungen hin untersucht. Hier kam ich zu dem Schluss, dass die Mehrzahl der Artikel von homogenen Geschlechtergruppen mit je eigenen Interessen, Stärken und Schwächen ausgeht. Die Bedeutung der Verfasstheit des Schulsystems taucht überhaupt nur bei einem von sechzehn Artikeln im Rahmen einer Kritik an dessen Selektivität auf – dessen autoritäre Strukturierung dahingegen scheint nicht von Bedeutung. In der überwiegenden Mehrzahl der Artikel (14 von 16) scheinen die Jugendlichen passive Opfer bzw. Produkte ihrer Umstände – ihre aktive (wenn auch nicht unbedingt freiwillige) Mitwirkung an diesen wird außen vor gelassen. In drei der sechzehn Artikel gipfelt dies in der Konstruktion einer Täterin-Opfer-Dichotomie zwischen Lehrer*innen* und Jungen. Mädchen und deren Interessen und Schwierigkeiten tauchen jenseits einiger Lippenbekenntnisse in dem für diese Arbeit relevanten Korpus allenfalls in fachbezogenen Artikeln auf, in denen sie als defizitär erscheinen - oder aber vielfach als Nutznießerinnen der Benachteiligung von Jungen durch Lehrer*innen*.

Im folgenden Kapitel denke ich die Ergebnisse des ersten und zweiten Teils der Arbeit zusammen und gehe auf die Konsequenzen der oben problematisierten Auslassungen für die Schulpolitik ein. Um den Rahmen dieser Arbeit nicht vollends zu sprengen habe ich eine Diskussion der Interventionsvorschläge der AutorInnen des 7. Kapitels und möglicher Alternativen gestrichen. Ebenfalls aus Gründen des Umfangs konzentriere ich mich in der Analyse der Konsequenzen der Auslassungen auf drei Hauptstränge: Die Bedeutung der Ignoranz von Ungleichheiten innerhalb der Geschlechtergruppen (9.2), die Bedeutung der Ignoranz von Überschneidungen zwischen den Geschlechtergruppen (9.3) sowie die Bedeutung der Ignoranz der Verfasstheit von Schule als autoritärem System (9.4).

9.2 Von schicksalhaften Begabungen

Die im Korpus dieser Arbeit enthaltenen Artikel differenzieren nicht, welche Jungen (oder Mädchen) von Schulproblemen betroffen sind. Durch eine mangelnde Differenzierung nach Klasse und Migrationshintergrund werden nicht nur die Differenzen zwischen Jungen übersehen sondern auch die Mädchen, die durch die oben genannten Stratifizierungen benachteiligt sind. Hier stelle ich einen Zusammenhang zu der in Kapitel 4.1 beschriebenen Mentalität her, sozial bedingte Unterschiede als schicksalhafte Begabungen zu naturalisieren.

Interessant sind in diesem Zusammenhang zwei in der „Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien“ erschienene Artikel:
In ihrem Artikel „Handlungsspielräume von Mädchen im Gymnasium. Bildungsexpansion und soziale Positionierungen“[640] untersuchen die Erziehungswissenschaftlerinnen Martina Weber und Hannelore Faulstich-Wieland die Veränderungen von Geschlechterbildern durch die Bildungsexpansion. In dieser auf Gymnasien bezogenen Untersuchung kommen sie zu dem Schluss, dass dort die Handlungsspielräume für deutsche Mädchen im Rahmen der Bildungsexpansion deutlich zugenommen haben. Die alten einengenden Erwartungen der Anpassung und Unterordnung sind jedoch nicht komplett überwunden sondern wurden bloß verschoben: Sie werden jetzt an Mädchen mit Migrationshintergrund gerichtet, v.a. dann, wenn dieser nicht durch eine höhere soziale Positionierung kompensiert wird.[641]
In ihrem Artikel „Einige Anmerkungen zur Debatte um die Benachteiligung von Jungen in der Schule“[642] differenziert die Geschlechterforscherin Waltraud Cornelißen die Zahlen zum Schulversagen von Jungen: Hiervon seien v.a. Söhne aus unteren und mittleren Bildungsschichten betroffen. Söhne von Eltern mit (Fach-) Abitur wiesen hingegen keine geschlechtsbezogenen Benachteiligungen auf. Dafür seien unter Kindern von MigrantInnen sowie unterer Bildungsschichten auch Mädchen stark betroffen: Diese erreichten eine deutlich schlechtere Abiturquote als mehrheitsdeutsche[643] und sozial besser positionierte Jungen. Auch die besorgniserregenden Werte zum starken Jungen-/Männer-Überhang innerhalb der Risikogruppe lassen außer Acht, dass hiervon nicht alle Männer gleichermaßen betroffen seien: Nur 3% der deutschen jungen Männer, dafür aber 8% der jungen Männer mit Migrationshintergrund gehörten den 20% der Zwanzigjährigen ohne allgemeinen Bildungsabschluss an. Auch Mädchen mit Migrationshintergrund und aus unteren sozialen

640 Weber/Faulstich-Wieland 2003.
641 Ebd., S. 78-89.
642 Cornelißen 2004.
643 Vgl. Fn 470

Schichten gehörten dieser Risikogruppe in deutlich höherem Maße an als privilegierte mehrheitsdeutsche Mädchen.[644]

Bezüglich der Ergebnisse von Diefenbach/Klein schlägt Cornelißen vor, zu überprüfen ob Jungen mit einem stark abwertenden Weiblichkeitsbild besondere Nachteile durch eine hohe Quote weiblicher Lehrkräfte an Grundschulen haben, bzw. ob auch Jungen mit einem egalitären Geschlechterrollenverständnis von einer höheren Quote von Lehrer*innen* benachteiligt sind.[645] Neben der elterlichen Bildungsschicht und der ethnischen Zugehörigkeit nennt sie die jugendkulturelle Verankerung von Leistungsbereitschaft und Leistungsvermögen als weiteren Faktor, der bei der Analyse „männlichen" Schulversagens berücksichtigt werden sollte: Jungen gehörten häufiger als Mädchen Cliquen an, zu deren Selbstverständnis die Verweigerung unterrichtlicher Kooperation gehöre.[646]

Hier bietet sich Connells Beschreibung von „protestierender Männlichkeit" als der Verschränkung einer Klassenposition mit bestimmten männlichen Verhaltensweisen an: Männliche Jugendliche aus sozial oder ethnisch benachteiligten Milieus, die als Vertreter marginalisierter Männlichkeiten nicht oder erheblich weniger in den Genuss der Profite hegemonialer Männlichkeit kommen, mithin einen Teil ihrer patriarchalen Dividende eingebüßt haben, legen sich ihm zufolge „eine angespannte und groteske Maske zu und erheben einen Machtanspruch, für den ihnen alle Grundlagen fehlen". Sie versuchen „ihre Randständigkeit und Stigmatisierung anzunehmen und ihnen Wert zu verleihen". Dies schlägt sich laut Connell darin nieder, dass sie ständig mit ihrer individuellen und kollektiven Inszenierung beschäftigt sind. „Das Tragische" an dieser Inszenierung ist allerdings, „daß sie zu nichts führt."[647] Connell beschreibt diese protestierende Männlichkeit als einerseits nicht „zwangsläufig", da es auch andere Wege des Umgangs innerhalb marginalisierter Männlichkeiten gebe, allerdings sei sie auch keine individuelle Haltung und Teil eines konsistenten Weltbildes. Obwohl sie nicht alternativlos ist, ist sie ihm zufolge eine nicht frei gewählte kollektive Praxis, die durchaus mit individuellen egalitären Ansichten einhergehen kann.[648]

Aus dieser Sicht könnte das bewusst abgrenzende Verhalten bildungsbenachteiligter Jungen als Initiative gewertet werden, die erlebte Benachteiligung positiv umzuwerten, also (potenzielles) Schulversagen in Schulverweigerung umzudefinieren. Tragisch ist hier, wie

644 Ebd., S. 129.
645 Ebd., S. 130.
646 Ebd.
647 Connell 1995, S. 134f. sowie 139 – ausführlicher anhand von Beispielen S. 117-142.
648 Ebd. sowie S. 137.

Connell schreibt, dass diese Strategie meist erfolglos ist, weil die Umwertung selten zu neuen und alternativen Perspektiven führt.[649]

Vor dem Hintergrund der Überlagerung von männlichem Verhalten mit Klasse, Migrationshintergrund und Peergroup-Kultur ist es zu eindimensional, das Schulversagen bestimmter Jungen lediglich auf deren Geschlecht zurück zu führen. Aus solchen Auslassungen der untersuchten Debatte kann nur die eindimensionale Forderung nach der Förderung einzelner Geschlechtergruppen folgen. Ein klassenblinder und Stratifizierungen nach Migrationshintergrund ignorierender Blick dient daher der Stabilisierung von Klassenprivilegien, da er konkrete sozial ausgleichende Interventionen verhindert. In diesem Kontext scheint eine Auslassung der klassenspezifischen Struktur geschlechtsbedingter Disparitäten – gewollt oder ungewollt – der Sicherung der Vormachtstellung mehrheitsdeutscher[650] Jungen aus oberen sozialen Schichten zu dienen.
Zugespitzt formuliert ist aus dieser Sicht die Aufteilung in verschiedene Schultypen nur folgerichtig, da die verminderte Leistungsfähigkeit von Jungen aus unteren sozialen Schichten bzw. mit Migrationshintergrund nicht an einer ungerechten Struktur des Schulsystems liegt sondern an Leistungsverweigerung und schicksalhafter Begabung. Daher würden diese Jungen, in der letzten Konsequenz einer solchen Sichtweise, in einer gemeinsamen Schule leistungsfähigere Schüler in ihren Lernfortschritten lediglich aufhalten. Ungerechtigkeit wäre dann nur bei den Lehrer*innen* zu suchen, die einige Jungen wegen ihrer Defizite in Schönschrift oder anderen Nebensächlichkeiten auf einen zu niedrigen Schultyp verweisen. Die Forderung nach der Aufhebung Jungen zum Nachteil gereichender selektiver Mechanismen ohne die Auseinandersetzung mit sozialen und migrationsbezogenen Ungerechtigkeiten des deutschen Schulsystems greift sowohl ethisch als auch praktisch zu kurz. Der Glaube, dass Differenzen vorrangig durch schicksalhafte Begabungsunterschiede verursacht sind, dient der Verschleierung sozialer Ungleichheiten.
Darüber hinaus ist die strukturelle Privilegierung der Probleme von Jungen – denen es beispielsweise durch Unterrichtsstörungen häufiger gelingt, ihre Probleme auch zu denen von anderen zu machen – vor denen von Mädchen eine Äußerungsform der patriarchalen Dividende: In der vorrangigen Berücksichtigung jungenbezogener Probleme und daraus abge-

649 Hier sollte der bedingte Erfolg durch kriminelle Karrieren, die in einem gewissen Maße Prestige und finanzielle Vorteile mit sich bringen, durchaus als zwar mit hohen Kosten bzw. Risiken verbundene aber dennoch in Anbetracht der Umstände gelungene Strategie des Umgangs mit sozialen Nachteilen in Betracht gezogen werden – protestierende Männlichkeit ist demzufolge nicht immer erfolglos.

650 Vgl. Fn 470.

leiteter Förderprogramme – bemäntelt unter dem Begriff „reflexiver Koedukation“ – wird deren Suprematie erneut bestätigt und werden damit patriarchale Strukturen stabilisiert.[651]

9.3 Von Mars und Venus

Neben der im vorigen Abschnitt problematisierten Tendenz, die Geschlechtergruppen jeweils in sich als homogen darzustellen, verallgemeinert die Mehrzahl der von mir behandelten Texte - allerdings zum Teil gegen den ausdrücklichen Willen der AutorInnen - (statistische) Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen zu wesensmäßigen Differenzen, indem sie Überschneidungen zwischen den Geschlechtergruppen nicht benennt oder nach einer Benennung nicht in ihre Analyse einbezieht. Dass solche Erklärungsmuster offenbar Bedürfnissen des Mainstreams entgegen kommen, zeigt sich in dem hohen Absatz populär-literarischer Bücher mit für sich selbst sprechenden Titeln wie „Männer sind anders. Frauen auch. Männer sind vom Mars. Frauen von der Venus“,[652] in denen Geschlechterunterschiede vereinfachend naturalisiert und pauschalisiert werden.

In dem dieser Arbeit zugrunde liegenden Korpus werden Ungleichheiten in den wenigsten Texten an bestimmten konkreten Eigenschaften, Interessen, Abneigungen o.ä. festgemacht, die zwar bei SchülerInnen des einen Geschlechts vorwiegen, aber auch Geschlechtergrenzen überschreitend auftreten. Zwar benennt Marci-Boehncke unter Verweis auf Hagemann-White die Tatsache, dass es mehr Unterschiede als Gemeinsamkeiten innerhalb der Geschlechtergruppen gebe, dennoch schlägt sich dieses Lippenbekenntnis nicht in den Empfehlungen der Texte nieder.

Ich gehe – neben postmodernen Theorien inspiriert von den Ergebnissen der PISA-Studien - davon aus, dass Subjektivitäten aus einer Vielzahl sich durchkreuzender und inkohärenter Mikro-Linien von Zu- und Abneigungen, Fähigkeiten und Nicht-Fähigkeiten bestehen, die dann erst als größere Bündel zu Geschlechtern und anderen Identitäten zusammenlaufen wodurch sie dem Druck zu Vereindeutigung und Kohärenz ausgesetzt sind. Daher scheint es sinnvoll, die nach Geschlechtern tendenziell differente Verteilung dieser Mikrolinien bei gleichzeitig vorhandenen Überschneidungen zum Ausgangspunkt von Untersuchungen und geschlechtsbezogener Förderung zu machen.[653]

---

651 Ähnliches ist in der Sozialpolitik zu beobachten, wo arbeitslose Männer zumindest häufig in den „Genuss“ von Fördermaßnahmen kommen, während diese Frauen unter Verweis auf die Einkommen ihrer Männer öfter verweigert werden. In dem einen wie dem anderen Beispiel wird die abhängige und untergeordnete Position von Frauen und Mädchen bestätigt.

652 Gray 1998.

653 Wie bereits mehrfach genannt, beziehe ich mich hier auf Motivationen und Fähigkeiten wie Leseinteresse,

Einen guten Ansatz bietet Jahnke-Klein mit der konkreten Untersuchung mathematischer Wünsche, wobei sie aber im weiteren Verlauf ihrer Argumentation die mit den Wünschen der Mädchen übereinstimmenden Jungen tendenziell vernachlässigt. Anregend ist in diesem Zusammenhang die Untersuchung der Hochschuldidaktikerinnen Kreienbaum und Metz-Göckel,[654] die Nachteile von Mädchen in naturwissenschaftlich-technischen Fächern darauf zurückführen, dass die Mehrzahl der Schüler*innen* sich für deren Inhalte v.a. dann interessierte, wenn sie in einen sozialen bzw. politischen Zusammenhang gestellt würden. Durch ein bloßes stoffsystematisches Vorgehen würden eher Jungen als Mädchen erreicht.[655]
Die selben Autorinnen ziehen die Bedeutung der selbstständigen Aneignung von Raum seit dem Kleinkindalter für die Entwicklung der Fähigkeit räumlichen Denkens in Betracht, die wiederum für einige Bereiche mathematischer Kompetenzen eine große Rolle spielt.[656] Diesen Zusammenhang bestätigen die AutorInnen eines Themenheftes zu räumlichem Denken bei Kindern der Zeitschrift „Psychologie in Erziehung und Unterricht“:[657] Die Weite des Aktionsradius sei für die Entwicklung räumlichen Denkens bei Kindern entscheidend. Ungefähr ab einem Alter von acht Jahren verfügten Jungen über einen deutlich größeren Bewegungs-Radius als Mädchen.[658] Darüber hinaus nähmen Jungen bereits im Kindergarten deutlich mehr Raum ein als Mädchen (1,5 mal so viel).[659]
In seinem Plädoyer „Argumente für die Fortsetzung der Koedukation. Teil 1. Über Erfolge von Mädchen und Misserfolge von Jungen in unseren Schulen“[660] führt der wissenschaftliche Direktor am Berliner Landesinstitut für Schule und Medien Volker Hagemeister die Misserfolge vieler Mädchen und Jungen in den Naturwissenschaften darauf zurück, dass Kinder in der Grundschule Auswendiglernen als sinnvollste Lernmethode vermittelt bekämen. Besonders die häufig anpassungsbereiteren Mädchen seien mit dieser Strategie auch zunächst erfolgreich. Gerade in der fortgeschritteneren Mathematik und den Naturwissenschaften erweise sich dieses Vorgehen dann zunehmend als Nachteil. Wie ich bereits mithilfe der PISA-Daten zu Lernstrategiepräferenzen zeigen konnte, erweist sich auch laut Hagemeister ein unangepassteres Denken zur eigenen Aneignung dieser Materien hier als Vorteil der Jungen, wohingegen es bezüglich der Aneignung von Vokabeln u.ä. nicht hilfreich sei. Die

Lernstrategien, räumliches Vorstellungsvermögen verbunden mit einer Praxis der aktiven Raumaneignung, instrumentelles Interesse, mathematisch-technisch-naturwissenschaftliches Selbstkonzept etc.

654 Kreienbaum/Metz-Göckel 1992.
655 Vgl. ebd., S. 35f.
656 Ebd., S. 28.
657 Quaiser-Pohl 2001, Neidhardt/Schmitz 2001 sowie Lehnung/Leplow 2001.
658 Neidhardt/Schmitz 2001, S. 265.
659 Ebd., S. 275.
660 Hagemeister 1991.

Schule dagegen versäume es, den Kindern und Jugendlichen explizit Methoden zur Aneignung komplexerer Materien zu vermitteln.[661]
Davon ausgehend, dass die hier genannten Eigenschaften trotz einer statistisch schiefen Verteilung jeweils auf Mädchen und auf Jungen zutreffen und dass man diese, wie auch andere, nachholend trainieren kann,[662] sollte Schule bzw. die sie begleitende pädagogische Forschung sich darauf konzentrieren, die Eigenschaften bzw. Fertigkeiten zu analysieren, die mit Geschlechter-Disparitäten in der Schule zusammenhängen und geschlechtsbezogene Förderung an diesen festmachen, da so auch die Mädchen bzw. Jungen von der Förderung mit profitieren, die nicht den Geschlechterstereotypen entsprechen.

Liegt eine solche differenzierende Betrachtungsweise von Überschneidungen nicht vor, sondern wird eindimensional in einerseits Mädchen und andererseits Jungen unterteilt, selbst wenn Differenzen innerhalb der Gruppen wahrgenommen werden, besteht die Gefahr, dass in einseitiger Jungen- bzw. Mädchenförderung jeweils die Kinder oder Jugendlichen unter den Tisch fallen, die ihrem Geschlechterstereotyp nicht entsprechen - sei es, dass sie in geschlechtsgetrennten Gruppen die für sie nötige Förderung nicht erhalten, sei es, dass sie durch Äußerungen der Lehrkräfte über Mädchen- oder Jungeneigenschaften stigmatisiert werden oder unter der Gruppenzusammensetzung leiden.
Wie in Kapitel 4.3 erarbeitet, sind geschlechtsbedingte Disparitäten nicht primär von einer falschen Wertung der Geschlechterdifferenz verursacht[663] sondern von dem androzentrisch bestimmten System der Zweigeschlechtlichkeit entlang der heterosexuellen Matrix selbst. Eine als wesenhaft wahrgenommene Einteilung in zwei Geschlechter, die wiederum als primäre Ordnungsmerkmale fungieren, beinhaltet zwangsläufig totalisierende Identitäten und die mit ihnen einhergehenden Verwerfungen bestimmter Potenziale des Individuums. Um das beschränkende Moment von Geschlecht für persönliche Entwicklung aufzuheben, ist es nötig, das Konzept von Geschlecht als bestimmendes Wesensmerkmal anzufechten. Wenn, wie von den dieser Arbeit zugrunde liegenden Texten betrieben, dieses System der Zweigeschlechtlichkeit durch Ausblendung von Überschneidungen zwischen und Differenzen innerhalb der Geschlechtsgruppen stabilisiert wird, können Interventionen maximal zu inhaltlichen Verschiebungen und Modernisierungen innerhalb des Geschlechterarrangements führen, nicht jedoch zur Aufhebung geschlechtsbedingter Beschränkungen.

661 Ebd., S. 21ff.
662 Zum Training räumlichen Vorstellungsvermögens vgl. Quaiser-Pohl 2001, S. 243, Lehnung/Leplow 2001, S. 259f. sowie Neidhardt/Schmitz 2001, S. 276.
663 Also beispielsweise der Unterbewertung etwaiger natürlicher weiblicher Eigenschaften etc.

Da diese grundsätzlich verschiedene Ausgangspositionen für die Aneignung von Wissen, Eigenschaften und Interessen bedingen, ist eine gleichberechtigte gesellschaftliche Partizipation unter diesen Bedingungen unmöglich.

9.4 Schule als autoritäres System

Am dieser Arbeit zugrunde liegenden Textkorpus habe ich unter anderem problematisiert, dass die Schule nicht in ihrer Eigenschaft als autoritäres System problematisiert wird, das Unterordnung unter nicht gemeinsam verhandelte Regeln fordert, Kindern und Jugendlichen Selbstdisziplin und die Aufschiebung von Bedürfnisbefriedigung abverlangt, SchülerInnen über Jahre nicht selbst gewählten sozialen Systemen (Schulklassen) zuweist, Feedback in Form hierarchisierender Bewertungen vergibt und ein selbstständiges Verfolgen eigener Interessen häufig durch uniformen Unterricht unmöglich macht, sodass instrumentelles Interesse oder reine Unterordnung Bedingungen zum Erfolg darstellen. Einige der problematisierten Verhaltensweisen von Mädchen und Jungen zwischen aggressivem Stören, Leistungsverweigerung und stillem Rückzug werden m.E. erst durch diese Verfasstheit von Schule ausgelöst, auch wenn der Umgang mit schulisch verursachtem Unbehagen sich häufig nach Geschlecht unterschiedlich äußert. Schule produziert so die Verhaltensweisen mit, die nachher zu ihrem Problem werden.[664]
Zu thematisieren wären in diesem Kontext u.a. die in der Debatte um Schulleistungen weitgehend unsichtbaren Gewinne aus einem (nicht gerade leistungsförderlichen) Widerstand gegen diese Institution sowie die Verluste, die eine (positive Leistungen zutage fördernde) absolute Anpassung an deren Regeln mit sich bringt.

Carol Hagemann-White problematisiert, die Schule wirke „in der Tat als kompensatorische Einrichtung für männliche Kinder".[665] Sie meint damit, dass die Schule mit großem Engagement männlichen Kindern und Jugendlichen durch besondere Aufmerksamkeit und reichlich verteiltes Lob Eigenschaften und Fähigkeiten wie Anpassungsfähigkeit, Konzentriertheit und Sich-Einlassen vermittelt, die offensichtlich nicht mit einer klassischen Männerrolle übereinstimmen. Diese Eigenschaften stellen Bedingungen dar, sich das Wissen

664 Im Gesamt-Fazit dieser Arbeit gehe ich darauf ein, dass einige dieser Probleme in ihrer soziale Unterschiede stabilisierenden Konsequenz u.U. erwünscht sind bzw. waren. Vgl. Fn 680.

665 Hagemann-White 1984, S. 69, verweisend auf Sherman, Julia ohne Jahresangabe, sodass nicht zu ermitteln ist, auf welche Veröffentlichung sie sich hier bezieht.

der Institution aneignen zu können und mit diesem später beruflichen Erfolg zu erringen.[666] Mädchen hingegen würden hier in ihrem klassischen Rollenverhalten und den mit diesem einhergehenden Defiziten bestätigt, ihnen würden nicht kompensatorisch Eigenschaften wie „Unabhängigkeit, Wettbewerbsfähigkeit, Originalität, räumliches und mathematisch-naturwissenschaftliches Denken, Vertrautheit mit Technologie, und die Fähigkeit, sich durchzusetzen und sich zu wehren“ vermittelt, die im Gegensatz zu den Jungen nicht automatischer Bestandteil ihrer Sozialisation seien.[667] Dies hängt m.E. eng mit dem hierarchischen Funktionieren von Schule und den relativ rigiden Anforderungen an LehrerInnen zusammen, innerhalb derer es kaum ihr Interesse sein kann, neben den ohnehin vorhandenen störenden Jungen auch noch aufsässige Mädchen zu produzieren.

Der Sozialwissenschaftler und Jungenarbeiter Michael Cremers betont in seiner Expertise „Neue Wege für Jungs?!. Ein geschlechtsbezogener Blick auf die Situation von Jungen im Übergang Schule-Beruf“[668] unter Verweis auf Strobel-Eisele und Noack die Bedeutung von „Anomieverhalten“ für die Entwicklung von Persönlichkeit: Als Anomie definieren Strobel-Eisele/Noack:

> „eine verbal bekundete relative Distanz zu regelkonformem Handeln und Verhalten [...], eine ‚leichte’ Form des Zustands mangelnder sozialer Ordnung und Konformität, gepaart mit der Neigung, den eigenen Affekten und emotionalen Befindlichkeiten nachzugeben und sich kleine Spielräume für freiheitliches Handeln auch gegen erzieherische Maßnahmen zu sichern.“[669]

Diese legten Jungen, so Cremers, nicht an den Tag, um Mädchen oder Frauen zu dominieren, sondern weil sie lustvoll sei.[670] Zwar verursache sie schulische Schwierigkeiten, dennoch, so Strobel-Eisele/Noack, stelle „das anomische Verhalten eine wichtige Basis für die Entwicklung von Selbstvertrauen dar [...] [und ist] ein positives Konzept für kindliche Entwicklungsphasen“.[671]

Vor diesem Hintergrund halte ich es für die Auseinandersetzung mit schulischer Sozialisation für wichtig, sowohl das Sich-auf-den-Unterricht-Einlassen vieler Mädchen als auch die Anomie vieler Jungen als zwiespältige Eigenschaften bzw. als Ressourcen mit einer Schattenseite zu begreifen. Ich stelle hier einen Zusammenhang her zwischen dem geringer ausgeprägten Selbstbewusstsein vieler Mädchen, ihrem Fleiß, der u.a. aus dem Gefühl rühren kann, nie genug getan zu haben, dem häufig festzustellenden stillen (auch intellektuellen)

666 Zu der klassenspezifischen Ausformung dieses Mechanismus, der bedingt dass Jungen aus bildungsferneren Schichten weniger Erfolg und damit weniger Bestätigung zu Teil wird, so in ihnen der Spaß am Widerstand geweckt wird, der wiederum die Produktion einer neuen Generation ungelernter Arbeiter sichert vgl. ebd., S. 66ff.

667 Ebd., S. 68f.

668 Cremers 2006.

669 Ebd., S. 17, zit. n. Strobel-Eisele, Gabriele/Marleen Noack (2006): Jungen und Regeln – Anomie als jungenspezifische Thematik in der Geschlechterdiskussion, in: Schultheis, Klaudia/Gabriele Strobel-Eisele/Thomas Fuhr (Hrsg.): Kinder: Geschlecht männlich. Pädagogische Jungenforschung, Stuttgart, S. 99-128, S. 101.

670 Hier besteht ein Widerspruch zu Hagemann-White 1984, S. 68.

671 Ebd., zit. n. ebd., S. 120.

Rückzug in Form der Aufgabe eigenen elaborativen Denkens unter der Bevorzugung repetitiver und kontrollierender Lernstrategien, und ihrer Fähigkeit, sich auf andere(s) einzulassen. Ebenso scheint mir das (häufig auch überzogene) Selbstbewusstsein vieler Jungen zusammen zu hängen mit Arbeitsverweigerung – warum auch fleißig sein, wenn ich das alles mit links beherrsche –, der Aneignung elaborativer Strategien bei gleichzeitiger Ablehnung repetitiver und kontrollierender Methoden, und der durch Anomie zu erringenden Stärke.

Diese Muster sind m.E. von der unterschiedlichen Verortung der Jugendlichen nach Klasse und Sprachpraxis des Elternhauses überlagert, sodass nicht zuletzt diese Faktoren entscheiden, ob bei dem jeweiligen Muster die Schatten- oder die Sonnenseite überwiegt. Die Schule ist besonders für diejenigen unerträglich, die aufgrund der mangelnden Unterstützung des Elternhauses und des dort nicht vermittelten Wissens (inklusive bestimmter fehlender Kulturtechniken) die ihr inhärenten Normen und Anforderungen nicht erfüllen können. Besonders diese werden auf das eine oder das andere Extrem von Leistungsverweigerung oder stillem Unterordnen unter Aufgabe des eigenen Denkens zurückgreifen. Peergroup-Kulturen stellen hier m.E. einen vermittelnden Faktor dar, weshalb sozial durchmischte Klassen unter der Bedingung einer solidarischen Lernkultur ohne hierarchisierende Wertungen dazu angelegt sein könnten, diesen Kreislauf zu durchbrechen.

In diesem Sinne halte ich es für wichtig, sowohl Widerständigkeit – verbunden mit der Kraft eines eigenen Willens und dem Antrieb, diesen durchzusetzen – als auch die Fähigkeit des Sich-Einlassens – gekoppelt an den Genuss des eigenen Lernwillens und des Erfahrens neuer anderer Welten – als Ressourcen zu betrachten, die tendenziell mit Geschlecht gekoppelt sind, aber auch Geschlechtergrenzen kreuzen.

Wird diese Zwiespältigkeit nicht gesehen und die autoritäre Verfasstheit von Schule, die die Schattenseiten der beiden Verhaltensmuster in vielen Fällen erst hervorbringt, ignoriert, werden diese Eigenschaften im negativen einerseits als Devianz und andererseits als begabungslose Bravheit und Anpassung konstruiert, werden Potenziale vernachlässigt, die ein ganzes Leben lang nötig sein werden, und werden Kinder und Jugendliche stigmatisiert, die v.a. aufgrund ihres schicht- und migrationsbezogenen familiären Hintergrunds über diese in nicht sozial erwünschter Ausprägung verfügen. Die Verantwortung für das Misslingen schulischer Sozialisation wird infolge dieser Auslassungen in das Individuum verlagert und die gesellschaftliche Produktion von Ungleichheiten nach Geschlecht und Migration unter Verweis auf individuelle Begabungen, Leistungsverweigerung und die Schuld einzelner LehrerInnen naturalisiert. Sowohl die Fähigkeit zum Erkennen und zur Durchsetzung der

eigenen Interessen als auch die Fähigkeit, sich durch das Einlassen auf Lernsituationen Wissen aneignen zu können, sind Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe. Die differente Ausprägung dieser Fähigkeiten nach Elternhaus und Geschlecht stellt damit ein gravierendes Gerechtigkeits-Problem für eine demokratische Gesellschaft dar.

9.5 Fazit

Die spezifische Konfiguration von Aussagen und Auslassungen in der pädagogischen Post-PISA-Debatte um Geschlechtergerechtigkeit in der Schule ergibt ein Bild, das durch die Homogenisierung der Geschlechtergruppen, durch die Pauschalisierung von Differenzen und durch die Ignoranz des autoritären, hierarchisierenden und stratifizierenden Charakters von Schule statistische Differenzen zwischen den Geschlechtergruppen, die vom Klassen- und Migrationshintergrund überlagert sind, naturalisiert. Misserfolge schulischer Sozialisation werden in das Individuum verlagert, entweder in den/die leistungsverweigerndeN, unbegabteN SchülerIn oder in inkompetente bzw. bewusst unfaire Lehrkräfte. Hieraus folgt eine Einschätzung sozialer Situationen, die nicht einmal die Komplexität von Fußballspielen erreicht: Die Mannschaften (Mädchen, Jungen, Lehrerinnen)[672] haben jeweils das homogene Interesse, über die anderen Mannschaften zu triumphieren und ein Spiel wird in der Regel von *einer* Mannschaft gewonnen. Einige AutorInnen ziehen nicht einmal die Möglichkeit eines Unentschieden durch viele Tore auf beiden Seiten in Erwägung.

Eine solchermaßen verkürzte Analyse lässt sowohl die Begründung geschlechtsbedingter Disparitäten in der Zweigeschlechtlichkeit selbst als auch die nach sozialem und Migrationshintergrund stratifizierende Wirkung des deutschen Schulsystems außen vor und dient in ihren schulpolitischen Konsequenzen damit dem Erhalt des Status Quo. Ob dies der Intention der AutorInnen entspricht oder nicht ist bezüglich der schulpolitischen Konsequenzen zweitrangig. In jedem Falle müssen sich die AutorInnen und Redaktionen vorwerfen lassen, in der pädagogischen und sozialen Wissenschaft weithin verfügbares Wissen mit fatalen Folgen aus dieser Debatte auszuklammern.

672 Die einzige Gruppe, die in den Artikeln nicht homogenisiert wird, denen also Subjektivität zugestanden wird, sind die männlichen Lehrkräfte, was sich wiederum mit der androzentrischen Bestimmtheit von Subjektivität deckt. Leider musste ich, um den Umfang dieser Arbeit zu begrenzen, diesen Aspekt aus der Analyse der Artikel streichen, da er sich von allen genannten Faktoren am wenigsten relevant für Schulpolitik erweist.

10. Fazit Geschlechtergerechtigkeit in der Schule und Erweiterung der Perspektive

Ich habe in dieser Arbeit nach den Auslassungen der nach PISA in pädagogischen Fachzeitschriften geführten Debatte um Geschlechtergerechtigkeit in der Schule gefragt und deren Konsequenzen für die Schulpolitik evaluiert.

Zunächst habe ich festgestellt, dass geschlechtsbedingte Disparitäten in der Schule vielschichtig sind und über Kreuz verlaufen, also von einer einseitigen Benachteiligung eines Geschlechts nicht die Rede sein kann (3.). Diese widersprüchlichen Vor- und Nachteile sind wiederum von unterschiedlichen Mikrolinien einzelner Fähigkeiten und Interessen[673] geprägt, die nach Geschlecht statistisch schiefe Verteilungen aufweisen, jedoch bei Jugendlichen beiderlei Geschlechts vorkommen. Sie bündeln sich entlang der Geschlechterstereotype bzw. entwickeln sich unter Einfluss derselben und sind daher vom Druck (Zwang und Erpressung) zu Vereindeutigung betroffen. Alle diese Fähigkeiten und Interessen sind individuell förderbar.

Als kreuzenden Faktor der Frage nach Geschlechtergerechtigkeit in der Schule habe ich die mangelnde Bereitschaft oder Fähigkeit zum Umgang mit Heterogenität im deutschen Schulsystem und den mit dieser einhergehenden Glauben an die Schicksalhaftigkeit von Begabung in die Arbeit einbezogen (4.1). Darüber hinaus habe ich ein Konzept demokratischer Gerechtigkeit in Anlehnung an John Rawls entwickelt (4.2), das diese nicht alleine durch für alle gleichermaßen geltende Gesetze gegeben sieht, sondern vielmehr die ausgleichende Förderung benachteiligter Menschen beinhaltet. Das Ziel demokratischer Gerechtigkeit ist die möglichst gleichberechtigte gesellschaftliche Teilhabe von Individuen, die nur durch die ausgleichende Förderung von Selbstwert als Motor für weitere Aktivitäten erreicht werden kann.

Als weiteren kreuzenden Faktor habe ich ein Konzept von Geschlechtlichkeit erarbeitet (4.3), das diese einerseits als Zumutung für alle Subjekte sieht, das aber gleichzeitig deren erpresste Selbstaneignung von Geschlechtlichkeit thematisiert. Vergeschlechtlichung ist ein wichtiger Faktor der Subjektwerdung, Geschlecht habitualisiert sich im Laufe des Lebens, wird zur Existenzweise und kann daher nicht einfach per Willensentscheidung aus dem Subjekt extrahiert werden. Andererseits ist es auch nicht zu irgendeinem Zeitpunkt fertig, sondern immer brüchig und instabil und bedarf daher der Mitwirkung der Subjekte. Hier entstehen

673 Hier habe ich u.a. räumliches Vorstellungsvermögen als Ergebnis von Praxen der Raumaneignung genannt sowie Leseinteresse, Lernstrategiepräferenzen und Denkstile, fachbezogene Selbstkonzepte und instrumentelles Interesse.

Handlungspotenziale. Von der beschneidenden Wirkung von Geschlechtlichkeit sind alle Subjekte betroffen, dennoch gibt es eine patriarchale Dividende, die Jungen und Männern einen privilegierten Zugang zu Prestige, Macht und Reichtum sowie einem Status als Subjekt (im Gegensatz zum häufigen Objekt-Status von Frauen) ermöglicht. Des weiteren gibt es, neben den Widersprüchen, die jedes Subjekt durchziehen, hierarchisierende Linien unter Männern wie unter Frauen nach hegemonialer, komplizenhafter und untergeordneter Männlichkeit wie Weiblichkeit aber wesentlich auch nach Klasse und Migrationshintergrund.
Unter Berücksichtigung der Datenlage und der drei kreuzenden Faktoren (Heterogenität in der Schule, Gerechtigkeit, Geschlecht) habe ich im siebten Kapitel die in pädagogischen Fachzeitschriften zwischen 2001 und 2006 geführte Debatte um Geschlechtergerechtigkeit in der Schule in Anlehnung an Foucaults Diskursanalyse (4.1.1 sowie 6.) nach Auslassungen untersucht, die bestimmte „Wahrheiten“ mit konfigurieren (7.). Dabei ging es nicht primär um die Intentionen der AutorInnen, auch nicht um die der Redaktionen der Fachzeitschriften – vielmehr ging es darum, zu analysieren, welche Wahrnehmung von Realität bezüglich geschlechtsbezogener Differenzen und verschiedener Dimensionen von Bildungs(un)gerechtigkeit in dieser Debatte erzeugt wird.
Hier habe ich u.a. problematisiert, dass bei den meisten AutorInnen die Geschlechtergruppen einerseits in sich homogen erscheinen, Überschneidungen zwischen den Geschlechtergruppen nicht wirklich zum Thema gemacht werden und der autoritäre, hierarchisierende und stratifizierende Charakter des deutschen Schulsystems ausgeblendet wird. Als weitere Probleme erwiesen sich die Konzentration auf die Interessen von Jungen und der mangelnde Blick für Widersprüchlichkeiten.
In der Untersuchung der schulpolitischen Konsequenzen (9.) habe ich festgestellt, dass diese Auslassungen zu einem Bild kumulieren, das Zweigeschlechtlichkeit als Ursache für geschlechtsbezogene Ungleichheiten verschleiert und Stratifizierungen innerhalb der Geschlechtergruppen bzw. über die Geschlechtergruppen hinweg durch die Verlagerung der Ursachen ins Individuum (mangelnde Begabung oder Leistungsverweigerung der SchülerInnen, unfaire Benachteiligung durch LehrerInnen) naturalisiert und so den Status Quo sozialer Ungleichheiten sichert.

Im Zusammenhang der Überlagerung von Geschlecht mit anderen sozialen Klassifizierungssystemen ist es zielführend, mit der Politolog_in und Männlichkeitsforscher_in[674] Mart Busche den Zusammenhang einer Modernisierung von

674 Sic! In dieser Selbstbezeichnung drückt sich ihre Zurückweisung einer vereindeutigten Geschlechtsidentität aus.

Geschlechtlichkeiten mit kapitalistischen Erfordernissen zu thematisieren. Sie schreibt, dass sich zwar die realen „Geschlechtsausprägungen von Männlichkeit und Weiblichkeit in Bezug auf Rolle und Verhalten gemäß postindustrieller Anforderungen ausdifferenzieren, die dichotome Denkweise von Männlichkeit und Weiblichkeit als identitäre Essenz und Orientierungspunkt aber bestehen bleibt.“[675]

Vor diesem Hintergrund fällt auf, dass die vermeintlich einseitige Benachteiligung von Jungen in der Schule zu einem Zeitpunkt thematisiert wird, zu dem die bundesdeutsche Gesellschaft zunehmend mit Arbeitslosigkeit von unter anderem für den Arbeitsmarkt nicht adäquat qualifizierten Menschen konfrontiert ist, die mit einem wahrgenommenen Fachkräftemangel einhergeht. Hagemann-White schreibt, die Schule erfülle einem heimlichen Lehrplan gemäß „als Ort des ‚Spaßes am Widerstand’ mit dem Anschein der Gerechtigkeit die Funktion, aus Arbeitersöhnen eine neue Generation von ungelernten Arbeitern zu machen.“[676] Wie ich in Kapitel 9 dargelegt habe, sind die Strukturen des deutschen Schulsystems so angelegt, dass Kinder bildungsferner Schichten oder alternativ mit Problemen in der deutschen Sprache zum Scheitern verurteilt sind. Misserfolge sind aufgrund eines fehlenden oder zumindest mangelhaften Ausgleichs an Vorerfahrungen vorprogrammiert und wenn Misserfolge zu Abgrenzung und Rückzug führen, reproduziert sich in ihnen die Bildungsferne der Eltern. Da die Tendenzen zur Abgrenzung bei Jungen häufig ausgeprägter bzw. sichtbarer sind, wird dieses Phänomen bei ihnen am auffälligsten, betrifft aber auch Mädchen entsprechender Herkunft, die aufgrund ihres Rückzugs das Bild des braven aber wenig einfallsreichen Mädchens bestätigen.

Zwar gibt es m.E. viele einzelne LehrerInnen, die sich nach Kräften bemühen, diesen Tendenzen entgegen zu wirken – so lange die Schule so strukturiert bleibt, wie sie es heute ist, inklusive vielfältiger Selektionsmechanismen, hoher Arbeitszeitbelastung der Lehrkräfte, mangelnder Aus- und Fortbildung und hohen Klassenstärken – wird das immer ein zwar im einzelnen wirksamer und achtenswerter, dennoch aber frustrierender Kampf gegen Windmühlen sein.

Die derzeitige Aufregung um die Benachteiligung von Jungen in der Schule ist m.E. nicht zuletzt davon beeinflusst, dass diese dem Schulsystem inhärente Produktion ungelernter ArbeiterInnen kapitalistisch nicht mehr funktional ist: Die „Verschwendung menschlicher Ressourcen“ wird problematisiert aufgrund des wahrgenommenen durch den Bevölkerungsrückgang steigenden Mangels an qualifizierten Arbeitskräften.[677]

675 Busche 2003, S. 71f.
676 Hagemann-White 1984, S. 67.
677 Vgl. u.a. für die öffentliche Debatte Skowronowski 2007, für die Fachdiskussion Zimmer/Burba/Rost 2004, S. 221

Um dabei nicht die soziale Ungerechtigkeit des deutschen Schulsystems problematisieren zu müssen, bietet es sich an, die Benachteiligung von Jungen hochzustilisieren, obwohl sich diese gegenüber der Benachteiligung anderer Gruppen als deutlich weniger signifikant und noch dazu widersprüchlich erweist. Dies steht m.E. in einem Kontext mit der Klage über die Verwirrtheit der Jungen aufgrund der vom Feminismus verursachten Modernisierung von Männlichkeit.

Die Logik des Mangels an unqualifizierten Arbeitskräften funktioniert nur aus der Perspektive, dass diese Lücke innerhalb des Nationalstaats vornehmlich durch Staatsbürger und – so diese nicht verfügbar – durch sogenannte „Bildungsinländer“[678] bei gleichzeitiger Beschränkung von Immigration gedeckt werden sollte.[679] Die Problematik, dass das deutsche Bildungssystem unqualifizierte Arbeitskräfte produziert, denen es aufgrund des Wandels der Arbeitswelt keine Perspektive bieten kann, stellt sich als handgreifliche Verschärfung des durch die Produktion sozialer Ungleichheiten ohnehin vorliegenden Gerechtigkeitsproblems dar – allerdings nicht primär aus der Sicht des Steuerzahlers/der Steuerzahlerin, die die so verursachte Arbeitslosigkeit mit finanzieren, sondern aus der Sicht der Betroffenen, die in eine abhängige Situation gebracht werden. Für diese dürfte es vor dem Hintergrund der Arbeitsgesellschaft schwierig sein, als Ausgeschlossene derselben Selbstwert zu entwickeln, der wiederum Rawls zufolge die Bedingung und der Motor für (auch politische) Aktivitäten zur Verfolgung der eigenen Interessen ist. Abhilfe könnte hier neben einem Bildungssystem, das soziale Ungleichheiten kompensiert anstatt sie zu reproduzieren, die Verabschiedung von dem Ideal der Vollbeschäftigung und der klassisch männlichen Erwerbsbiographie schaffen. Dies würde allerdings im Gegensatz zu den aus der Debatte destillierten (bewussten oder unbewussten) Interessen am Erhalt des Status Quo stehen.

Um sich an die (in der Bundesrepublik Deutschland) gewandelte Arbeitswelt hin zu mehr Dienstleistungen anzupassen, sind Modernisierungen von Männlichkeiten notwendig. Diese sind mit Connell nicht etwa durch den Feminismus verursacht - allenfalls sind sie eine stabilisierende Antwort auf denselben. Jungen und Männer müssen mithin – Feminismus hin oder her – ebenso wie Mädchen und Frauen, alleine um sich den wirtschaftlichen Bedingungen anzupassen, die Grenzen des klassischen geschlechterstereotypen

sowie für die Politikberatung Bildungskommission der Länder Berlin und Brandenburg 2003, S. 46f. sowie 123.

678 In diesem Begriff äußert sich das in Deutschland auffällige Bedürfnis nach feinen Trennlinien je nach Herkunft der Menschen. Der Begriff „Bildungsinländer“ bezeichnet Menschen, die das deutsche Bildungssystem komplett durchlaufen haben, wegen der deutschen herkunftsbezogenen und auf Ausschließlichkeit beruhenden Auffassung von Staatsbürgerschaft dennoch nicht „Deutsche“ sondern „Ausländer“ und im Kompromiss „Bildungsinländer“ sind.

679 Vgl. wiederum Skowronowski 2007.

Verhaltensrepertoires überschreiten. Die Bemühung, dabei klare Geschlechtergrenzen aufrecht zu erhalten, wird immer zu paradoxen Situationen führen.

Die Auslassungen der pädagogischen Fach-Debatte um Geschlechtergerechtigkeit in der Schule verlagern, neben allen anderen problematisierten Effekten, durch die Auslassung des Zusammenhangs der Asynchronität in der Anpassung schulischer Strukturen an den Wandel der Arbeitswelt,[680] auch an dieser Stelle die Verantwortung zunächst in die nicht veränderungswilligen Macho-Schüler. Von hier ist es ein Leichtes, die Verantwortung an die Lehrer*innen* zurück zu spielen, die entweder qua ihrer Geschlechtlichkeit gar nicht als Vorbilder gewandelter Männlichkeit dienen *können* oder aber aus Missgunst oder Inkompetenz den Jungen beim notwendigen Wandel nicht zur Seite stehen. Dass allein ihre zahlenmäßige „Dominanz" in der verhältnismäßig schlecht bezahlten frühen und prägenden Erziehungsarbeit nicht gerade Ausdruck eines Privilegs ist und Veränderungsbewegungen auch von männlicher Seite initiiert werden müssten, wird dabei außer Acht gelassen.

Die in allen Auslassungen der Debatte fehlende Kontextuierung der schulischen geschlechtsbezogenen Probleme in einerseits dem heteronormativ und androzentrisch geprägten System der Zweigeschlechtlichkeit und andererseits einem nach Klasse und Migrationshintergrund stratifizierenden Schulsystem dient dem Erhalt des Status Quo. Da dieser die Ausbildung nur nach Individualität differenter, nach sozialen Kategorien jedoch gleicher Interessen und Fähigkeiten verhindert und dadurch die gleichberechtigte Teilhabe an Gesellschaft, unterstützt die in der Debatte spezifische Konfiguration von Aussagen und Auslassungen einen Erhalt gravierender Ungerechtigkeiten. Dabei ist mit Foucault zu beachten, dass diskursive Konfigurationen sich zwar aus vielen einzelnen Intentionen zusammensetzen, die Gesamtwirkung jedoch selten von langer Hand geplant und festgelegt ist. Sie hängt immer von einer Vielzahl historischer Faktoren ab, auf die einzugehen ich mich hier bemüht habe.

Allerdings sind mit Foucault Diskurse auf der anderen Seite von vielen Widersprüchlichkeiten geprägt, aus denen Widerstand erwachsen kann. Eine dieser Widersprüchlichkeiten habe ich mit der Asynchronität des Wandels der Arbeitswelt und des Schulsystems erarbeitet, eine weitere liegt in der Notwendigkeit der Veränderung von Männlichkeiten zur Anpassung an die Erfordernisse postindustrieller Berufsbilder. Diese Widersprüchlichkeiten bieten Gelegenheiten zu Interventionen, beispielsweise im Rahmen der derzeit geführten Schulstrukturdebatte, auf die ich hier leider nicht eingehen konnte. Es

680 Wobei dies die wohlwollendste Interpretation ist. Alternativ könnte argumentiert werden, dass eine große Reservearmee an Arbeitslosen erwünscht ist, um die Kosten für Arbeit niedrig zu halten und so auch in der Konkurrenz der exportierenden Nationalstaaten wettbewerbsfähig zu bleiben. Wie meistens, ist auch hier von einer Überlagerung widersprüchlicher Interessen auszugehen.

bleibt zu hoffen, dass diese Spielräume zu vielfältigen widerständigen individuellen und v.a. kollektiven Aktivitäten genutzt werden. In einem solchen Engagement, beispielsweise durch Eltern, SchülerInnen, LehrerInnen und andere zivilgesellschaftliche Akteure, sehe ich derzeit mehr Veränderungspotenzial als auf staatlicher Seite. Ziel wäre eine Ermächtigung von SchülerInnen unabhängig von Geschlecht und familiärer Herkunft zu individueller Entfaltung und gesellschaftlicher Teilhabe jenseits von Zwang, Erpressung und Amor fati.

11. Literatur

Artelt, Cordula / Anke Demmrich / Jürgen Baumert (2001): Selbstreguliertes Lernen, in: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen, S. 271-299.

Bastian, Johannes (2003): Heterogenität und Differenzierung, in: Pädagogik, 9, S. 3.

Bastian, Johannes (2006): Gesamtschule – Umgang mit Heterogenität, in: Pädagogik, 7-8, S. 37.

Baumert, Jürgen et al. (2000): TIMSS/III-Deutschland. Der Abschlussbericht. Zusammenfassung ausgewählter Ergebnisse der Dritten Internationalen Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie zur mathematischen und naturwissenschaftlichen Bildung am Ende der Schullaufbahn, Berlin, In: **www.timss.mpg.de**, download vom 27.05.2007.

Baumert, Jürgen et al. (2004): Mathematikunterricht aus Sicht der PISA-Schülerinnen und –Schüler und ihrer Lehrkräfte, in: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs, Münster u.a., S. 314-354.

Baumert, Jürgen / Gundel Schümer (2001a): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb, in: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen, S. 323-410.

Baumert, Jürgen / Gundel Schümer (2001b): Schulformen als selektionsbedingte Lernmilieus, in: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen, S. 454-467.

Baumert, Jürgen / Petra Stanat / Anke Demmrich (2001): PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie, in: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen, S. 15-68.

Baumert, Jürgen / Ulrich Trautwein / Cordula Artelt (2003): Schulumwelten, institutionelle Bedingungen des Lehrens und Lernens, in: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland, Opladen, S. 261-332.

Bildungskommission der Länder Berlin und Brandenburg (2003): Bildung und Schule in Berlin und Brandenburg. Herausforderungen und gemeinsame Entwicklungsperspektiven, Berlin.

Blum, Werner et al. (2004): Mathematische Kompetenz, in: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs, Münster u.a., S. 47-92.

Böhmann, Marc (2003): Jungen in der Schule – ein Problemfall!? Die neue Diskussion um die Jungen, in: Pädagogik, 10, S. 32-35.

Derselbe (2004): Genderspezifisches Diskutieren und Argumentieren. Erste Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt zum geschlechtergetrennten Literaturunterricht in der Hauptschule, in: Der Deutschunterricht, 5, S. 80-86.

Derselbe (2006): Zeitweise geschlechtergetrennter Unterricht? Pro“, in: Pädagogik, 1, S. 50.

Boldt, Uli (2001): Arbeit mit Jungen in der Schule ist möglich, in: neue deutsche Schule, Oktober, S. 14-16.

Bölsche, Jochen (2002a): Böse Buben, kranke Knaben, [=Böse Buben, kranke Knaben, Teil 1], in: Spiegel Online v. 07.10.2002, **www.spiegel.de/unispiegel/wunderbar/0,1518,217197,00.html,** download vom 06.01.2005.

Bölsche, Jochen (2002b): Zuchtstation für dumme Machos, [=Böse Buben, kranke Knaben, Teil 2], in: Spiegel Online v. 09.10.2002, **www.spiegel.de/unispiegel/wunderbar/0,1518,217209,00html**, download vom 06.01.2005.

Bölsche, Jochen (2002c): „Mann, sind die Sterne geil“, [=Böse Buben, kranke Knaben, Teil 3], in: Spiegel Online v. 11.10.2002, **www.spiegel.de/unispiegel/wunderbar/0,1518,217316,00.html**, download vom 06.01.2005.

Bos, Wilfried / Eva-Maria Lankes et al. (2004): IGLU – Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich, in: dies. (Hrsg.): IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich, Münster u.a, S. 1-6.

Bos, Wilfried / Renate Valtin et al. (2004): Lesekompetenzen am Ende der vierten Jahrgangsstufe in einigen Ländern der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich, in: Bos et al. (Hrsg.): IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich, Münster u.a., S. 49-92.

Bos, Wilfried / Andreas Voss et al. (2004): Schullaufbahnempfehlungen von Lehrkräften für Kinder am Ende der vierten Jahrgangsstufe, in: Bos et al. (Hrsg.): IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich, Münster u.a., S. 191-228.

Böttcher, Wolfgang (2003): Verbindliche Standards für ALLE Schülerinnen und Schüler, Interview mit Wolfgang Böttcher, in: nds – Das Magazin der Bildungsgewerkschaft, 5, S. 9.

Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt am Main.

Derselbe (1991): Sozialer Raum und ‚Klassen’, in: Derselbe: Sozialer Raum und ‚Klassen’. Lecon sur la lecon. Zwei Vorlesungen, Frankfurt am Main, S. 9-46.

Derselbe (1992): Sozialer Raum und symbolische Macht, In: Derselbe: Rede und Antwort, Frankfurt am Main, S. 135-154.

Derselbe (1997a): Die männliche Herrschaft, in: Irene Dölling / Beate Krais (Hrsg.): Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis, Frankfurt am Main, S. 153-217.

Derselbe (1997b): Eine sanfte Gewalt. Pierre Bourdieu im Gespräch mit Irene Dölling und Margareta Steinrücke, in: Irene Dölling / Beate Krais (Hrsg.): Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis, Frankfurt am Main, S. 218-230.

Bublitz et al. (1999) : Diskursanalyse (k)eine Methode ?. Eine Einleitung, in: Dies. (Hrsg.): Das Wuchern der Diskurse: Perspektiven der Diskursanalyse Foucaults, Frankfurt am Main / New York, S. 10-21.

Budde, Jürgen (2006): Jungen als Verlierer? Anmerkungen zum Topos der „Feminisierung von Schule“, in: Die Deutsche Schule, 98, 4, S. 488-500.

Busche, Mart (2003): Ansätze politischer Jugendbildung jenseits von Zweigeschlechtlichkeit, D.A., in: **www.dissens.de/de/team/mart_busche.php**, download vom 03.02.2007.

Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter, Frankfurt am Main

Dies. (1993a): Kontingente Grundlagen. Der Feminismus und die Frage der „Postmoderne“, in: Benhabib, Seyla et al. (Hg.): Der Streit um Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart, Frankfurt am Main, S. 31-58

Dies. (1993b): Für ein sorgfältiges Lesen, in: Benhabib, Seyla et al. (Hrsg.): Der Streit um Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart, Frankfurt am Main, S. 122-132

Dies. (1995): Körper von Gewicht. Die diskursiven Grenzen des Geschlechts, Berlin

Dies. (1996): Imitation und die Aufsässigkeit der Geschlechtsidentität, in: Hark, Sabine (Hg.): Grenzen lesbischer Identität. Aufsätze, Berlin, S. 15-37

Dies. (1998): Haß spricht. Zur Politik des Performativen, Berlin.

Dies. (2001): Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung, Frankfurt am Main.

Connell, Robert W. (2006): Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten, 3. Auflage, [=Geschlecht und Gesellschaft, Band 8], Wiesbaden.

Cornelißen, Waltraud (2003): Bildungsvorsprung für Mädchen ist bitter notwendig. Jungen haben Leistungsrückstände in der Schule, machen sie aber später durch höheres Einkommen wett, in: Frankfurter Rundschau, Nr. 175 v. 30.07.2003, S. WB 5 [=Themenseite „Arme Jungs?].

Cornelißen, Waltraud (2004): Einige Bemerkungen zur Debatte um die Benachteiligung von Jungen in der Schule, in: Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien, S. 129-136.

Cremers, Michael (2006): Neue Wege für Jungs?! Ein geschlechtsbezogener Blick auf die Situation von Jungen im Übergang Schule-Beruf, Bielefeld.

Demmer, Marianne (2003): Ja zur Heterogenität! Vorschläge von Marianne Demmer, Vorstandsbereich Schulpolitik im GEW-Hauptvorstand, in: nds – Das Magazin der Bildungsgewerkschaft, 5, S. 10.

DESI-Konsortium (o.J.): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI), in: **www.dipf.de/desi**, download vom 27.05.2007.

Diefenbach, Heike (2003): Das Zerrbild der angeblichen Unterschiede. Wie Bildungsforschung ignoriert wird / Mehr Männer für den Lehrberuf begeistern, Interview mit Heike Diefenbach, in: Frankfurter Rundschau, Nr. 175 v. 30.07.2003, S. WB 5 [=Themenseite „Arme Jungs?]

Diefenbach, Heike / Michael Klein (2002): „Bringing Boys Back In". Soziale Ungleichheit zwischen den Geschlechtern im Bildungssystem zuungunsten von Jungen am Beispiel der Sekundarschulabschlüsse, in: Zeitschrift für Pädagogik, 48, 6, S. 938-958.

Faulstich-Wieland, Hannelore (2004): Wem nützt die Einrichtung einer Mädchenklasse, in: Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien, 22, 4, S. 39-56.

Faulstich-Wieland, Hannelore (2005): Wissenschaftliche Begleitung eines Gymnasialjahrgangs, in: Die Deutsche Schule, 97, 4, S. 369-370.

FeMigra (Feministische Migrantinnen, Frankfurt) (1994): Wir, die Seiltänzerinnen. Politische Strategien von Migrantinnen gegen Ethnisierung und Assimilation, in: Cornelia Eichhorn und Sabine Grimm (Hrsg.): Gender Killer. Texte zu Feminismus und Politik, Berlin-Amsterdam, S. 49-64, www.nadir.org/nadir/archiv/Feminismus/GenderKiller/gender_5.html, download vom 30.08.2007.

Foucault, Michel (1983): Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit 1, Frankfurt am Main.

Frohn, Judith (2004): Reflexive Koedukation auch im Sportunterricht der Grundschule? In: sportunterricht, 53, 6, S. 163-168.

Füller, Klaus (2005): Buchempfehlungen zum Thema „Jungen lesen ander(e)s", in: Lehren und Lernen, 31, 11, Themenheft: Abenteuer Lesen. „Jungen lesen ander(e)s", Einleitender Text, S. 11-12.

Gray, John (1998): „Männer sind anders. Frauen auch. Männer sind vom Mars. Frauen von der Venus", München.

Hagemann-White, Carol (1984): Sozialisation: Weiblich – männlich? [=Alltag und Biographie von Mädchen, Bd. 1], Opladen.

Hagemeister, Volker (1991): Argumente für die Fortsetzung der Koedukation. Teil 1. Über Erfolge von Mädchen und Mißerfolge von Jungen in unseren Schulen, Berlin.

Hartmann, Uli (2006): Lernprozesse mit heterogenen Gruppen planen und gestalten, Historisches Wissen erschließen im 7. Jahrgang, in: Pädagogik, 7-8. S. 60-64.

Horstkemper, Marianne (1987): Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen. Eine Längsschnittstudie über Mädchensozialisation in der Schule, Weinheim und München.

Horstkemper, Marianne (2006): Zeitweise geschlechtergetrennter Unterricht? Contra, in: Pädagogik, 1, S. 51.

Hurrelmann, Klaus et al. (1986): Koedukation – Jungenschule auch für Mädchen?, [=Alltag und Biografie von Mädchen, Bd. 14], Opladen.

Jahnke-Klein, Sylvia (2004): Wünschen Mädchen sich einen anderen Unterricht als Jungen?, in: mathematik lehren, 127, S. 15-19.

Kahlert, Heike (2000): Konstruktion und Dekonstruktion von Geschlecht, in: Doris Lemmermöhle et al. (Hrsg.): Lesarten des Geschlechts. Zur Dekonstruktivismusdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung, Opladen, S. 20-44.

Kampshoff, Marita (2006): Geschlechtertrennung und Schulleistungen. Ein Blick auf deutsche und englische Studien, in: Die Deutsche Schule, 98, 3, S. 322-336.

Keller, Reiner (2004): Diskurs-Forschung. Eine Einführung für SozialwissensschaftlerInnen. 2. Auflage, Wiesbaden.

Kessels, Ursula 2002): Undoing Gender in der Schule. Eine empirische Studie über Koedukation und Geschlechtsidentität im Physikunterricht, Weinheim und München.

Kessels, Ursula / Bettina Hannover / Hanna Janetzke (2002): Einstellungen von Schülerinnen und Schülern zur Monoedukation im naturwissenschaftlichen Anfangsunterricht, in: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 49, S. 17-30.

Klein, Michael (2003): Von wegen Gleichberechtigung. In der Schule sind Jungen gegenüber Mädchen benachteiligt, in: Frankfurter Rundschau, Nr. 175 v. 30.07.2003, S. WB 5 [=Themenseite „Arme Jungs?].

Klemm, Klaus (2006): Was wissen wir über ein gutes Schulsystem? VII. und letzte Folge, in: Pädagogik, 7-8, S. 76-80.

Klieme, Eckhard (2006): Zusammenfassung zentraler Ergebnisse der DESI-Studie, in: www.dipf.de/desi, download vom 29.05.2007.

Kreienbaum, Maria Anna (1992): Erfahrungsfeld Schule. Koedukation als Kristallisationspunkt, Weinheim.

Kreienbaum, Maria Anna / Sigrid Metz-Göckel (1992): Koedukation und Technikkompetenz von Mädchen. Der heimliche Lehrplan der Geschlechtererziehung und wie man ihn ändert, Weinheim und München.

Lange, Hermann (2003): Wie heterogen sind deutsche Schulen und was folgt daraus? Befunde und Konsequenzen aus PISA und IGLU, in: Pädagogik, 9, S. 32-37.

Lankes, Eva-Maria et al. (2004): Lehr- und Lernbedingungen in einigen Ländern der Bundesrepublik Deutschland und im internationalen Vergleich, in: Bos et al. (Hrsg.): IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich, Münster u.a., S. 21-48.

Lechner, Hansjoachim (1001): Fachspezifisches Selbstkonzept und Interesse der Mädchen im Anfangsunterricht Physik bei unterschiedlicher geschlechtsspezifischer Lernumgebung – ein Beitrag zur reflexiven Koedukation und der Situation im Physikunterricht, in: Zur Didaktik der Physik und Chemie: Probleme und Perspektiven, Tagung für Didaktik der Physik, Chemie <28, 2000, Berlin>, Band 21, Alsbach/Bergstraße, S. 129-131.

Lehnung, Maria / Bernd Leplow (2001): Die Entwicklung räumlicher Orientierungsleistungen bei Vorschul- und Schulkindern, in: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 48, [=Themenheft „Räumliches Denken bei Kindern“], S. 246-261.

Leutner, Detlev et al. (2004) : Problemlösen, in: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs, Münster u.a., S. 147-176.

Link, Jürgen (1999): Diskursive Ereignisse, Diskurse, Interdiskurse: Sieben Thesen zur Operativität der Diskursanalyse, am Beispiel des Normalismus, in: Bublitz et al. (Hrsg.): Das Wuchern der Diskurse: Perspektiven der Diskursanalyse Foucaults, Frankfurt am Main / New York, S. 148-161.

Lorey, Isabell (1999): Macht und Diskurs bei Foucault, in: Bublitz et al. (Hrsg.): Das Wuchern der Diskurse: Perspektiven der Diskursanalyse Foucaults, Frankfurt am Main / New York, S. 87-96.

Ludwig, Peter H. (2003): Partielle Geschlechtertrennung – enttäuschte Hoffnungen? Monoedukative Lernumgebungen zum Chancenausgleich im Unterricht auf dem Prüfstand, in: Zeitschrift für Pädagogik, 49, 5, S. 640-656.

Maihofer, Andrea (1995): Geschlecht als Existenzweise, Frankfurt am Main.

Marci-Boehncke, Gudrun (2005): Das Recht auf Abenteuer: Gender- und Literacy-Mainstreaming in der Leseförderung, in: Lehren und Lernen, 31, 11, Themenheft: Abenteuer Lesen. „Jungen lesen ander(e)s“, S. 4-10.

Malz-Teske, Regina (2004): Schulprofil: Geschlechtergerechte Schule. Das Beispiel einer Hamburger Gesamtschule, in: PädForum: Unterrichten erziehen, 2, S. 81-85.

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin / Institut für Pädagogik der Naturwissenschaften, Kiel / Humboldt-Universität, Berlin (1997): TIMSS. Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Zusammenfassung deskriptiver Ergebnisse, Berlin, in: **www.mpib-berlin.mpg.de/TIMSSIIGermany/TIMSS_im_Ueberblick/TIMSSII-Broschüre.pdf**, download vom 29.05.2007.

Merz-Grötsch, Jasmin (2004): Vom Elend des „starken Geschlechts“. Plädoyer für eine reflexive Koedukation in Schule und Deutschunterricht zum Abbau geschlechtsspezifischer Benachteiligung, in: Der Deutschunterricht, 4, S. 80-84.

nds – Das Magazin der Bildungsgewerkschaft (o.V.) (2003): Laborschule Bielefeld: Mit Unterschieden Leben, in: dies., 5, S. 12.

Neidhardt, Eva / Sigrid Schmitz (2001): Entwicklung von Strategien und Kompetenzen in der räumlichen Orientierung und in der Raumkognition: Einflüsse von Geschlecht, Alter, Erfahrung und Motivation, in: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 48, [=Themenheft „Räumliches Denken bei Kindern], S. 262-279.

Neisemeier, Anja (2006): Mädchen und Jungen im Kunstunterricht. Negative Folgen des koedukativen Unterrichts für Jungen?, in: Kunst+Unterricht, Exkurs, Beilage des Heftes 307/308, S. 17-19.

Pekrun, Reinhard / Anne Zirngibl (2004): Schülermerkmale im Fach Mathematik, in: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs, Münster u.a., S. 191-210.

Prenzel, Manfred et al. (2004): Naturwissenschaftliche Kompetenz am Ende der Grundschulzeit: Vergleiche zwischen einigen Ländern der Bundesrepublik Deutschland, in: Bos et al. (Hrsg.): IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich, Münster u.a., S. 93-116.

Preuss-Lausitz, Ulf (2005): Anforderungen an eine jungenfreundliche Schule. Ein Vorschlag zur Überwindung ihrer Benachteiligung, in: Die Deutsche Schule, 97, 2, S. 222-235.

Quaiser-Pohl, Claudia (2001): Räumliches Denken bei Kindern: Entwicklung, Erfassung und praktische Bedeutung. Eine Einführung in das Themenheft, in: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 48, [=Themenheft „Räumliches Denken bei Kindern], S. 241-245.

Rawls, John (1975): Eine Theorie der Gerechtigkeit, Frankfurt am Main.

Reh, Sabine (2005): Warum fällt es Lehrerinnen und Lehrern so schwer, mit Heterogenität umzugehen? – Historische und empirische Deutungen, in: Die Deutsche Schule, 97, 1, S. 76-86.

Ritsert, Jürgen (1997): Gerechtigkeit und Gleichheit, Münster.

Röhner, Charlotte (2003): Bildungsverlierer: Jungen? Zur Koedukationsdebatte nach PISA, in: Praxis Schule 5-10, 6, S. 11-15.

Rose, Lotte (2002) : Alles anders? Überlegungen zum Stellenwert des Sportunterrichts in modernen Mädchen- und Jungenwelten, in: sportunterricht, 51, 6, S. 171-177.

Rost, Jürgen et al. (2004): Naturwissenschaftliche Kompetenz, in: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs, Münster u.a., S. 111-146.

Schaffner, Ellen et al. (2004): Lesekompetenz, in: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs, Münster u.a., S. 93-110.

Schmidt, Andrea (2002): Balanceakt Mädchenarbeit. Beiträge zu dekonstruktiver Theorie und Praxis, Frankfurt am Main/London.

Schnack, Dieter / Rainer Neutzling (1991): Kleine Helden in Not. Jungen auf der Suche nach Männlichkeit, Reinbek bei Hamburg.

Schümer, Gundel (2005): Schule und soziale Ungleichheit. Zum Umgang mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen in Deutschland und anderen OECD-Ländern, in: Die Deutsche Schule, 97,3, S. 266-284.

Schwippert, Knut / Wilfried Bos / Eva-Maria Lankes (2004): Heterogenität und Chancengleichheit am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland und im internationalen Vergleich, in: Bos et al. (Hrsg.): IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich, Münster u.a., S. 165-190.

Seier, Andrea (1999): Kategorien der Entzifferung: Macht und Diskurs als Analyseraster, in: Bublitz et al. (Hrsg.): Das Wuchern der Diskurse: Perspektiven der Diskursanalyse Foucaults, Frankfurt am Main / New York, S. 75-86.

Skischus, Gabriele / Bernd Waltenberg (2006): Umgang mit Heterogenität lernen. Erfahrungen mit individuellen Zugängen zu Inhalt, Leistung und sozialem Verhalten, in: Pädagogik, 7-8, S. 44-47.

Skowronowski, Christine (2007): Ingenieur-Import begeistert nicht alle. Lobby fordert verstärkte Nachqualifizierung von Arbeitslosen und mehr Technik im Schulunterricht, in: Frankfurter Rundschau vom 25.08.2007, Nr. 197, S. 4.

Stanat, Petra / Mareike Kunter (2001): Geschlechterunterschiede in Basiskompetenzen, in: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen, S. 249-270.

Stanat, Petra / Mareike Kunter (2003): Kompetenzerwerb, Bildungsbeteiligung und Schullaufbahn von Mädchen und Jungen im Ländervergleich, in: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland, Opladen, S. 211-242.

Thimm, Katja (2004): Angeknackste Helden, in: Der Spiegel, Nr. 21 v. 17.05.2004, **www.spiegel.de/spiegel/0,1518,2999993,00.html**, download vom 06.01.2005.

Tillmann, Klaus-Jürgen (2006): Neue Argumente auf einem alten Kampffeld? Die Schulstruktur-Diskussion vor und nach PISA, in: Pädagogik, 7-8, S. 38-43.

Tillmann, Klaus-Jürgen / Ulrich Meier (2001): Schule, Familie und Freunde – Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland, in: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen, S. 468-509.

Valtin, Renate et al. (2004): Orthographische Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern der vierten Klasse im Vergleich der Länder, in: Bos et al. (Hrsg.): IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich, Münster u.a., S. 141-164.

Villa, Paula-Irene (2003): Judith Butler, Frankfurt am Main/New York.

Wagenknecht, Peter (2007): Was ist Heteronormativität? Zu Geschichte und Gehalt des Begriffs, in: Hartmann, Jutta et al. (Hrsg.): Heteronormativität. Empirische Studien zu Geschlecht, Sexualität und Macht, S. 17-34.

Walther, Gert et al. (2004): Mathematische Kompetenzen am Ende der vierten Jahrgangsstufe in einigen Ländern der Bundesrepublik Deutschland, in: Bos et al. (Hrsg.): IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich, Münster u.a., S. 117-140.

Weber, Martina / Hannelore Faulstich-Wieland (2003): Handlungsräume von Mädchen im Gymnasium. Bildungsexpansion und soziale Positionierungen, in: Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien, 21, 1, S. 76-90.

Weiß, Manfred / Brigitte Steinert (2001): Institutionelle Vorgaben und ihre aktive Ausgestaltung – die Perspektive der deutschen Schulleitungen, in: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen, S. 427-454.

Westphal, Manuela (2005): Geschlechtergerechtigkeit als Problem der Bildung und des Bildungssystems, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Gesamtausgabe des 81. Jg., S. 21-34.

Wildt, Carola / Gabriele Naundorf (1986): „Der Streit um die Koedukation“, in: Hurrelmann, Klaus et al.: Koedukation – Jungenschule auch für Mädchen?, [=Alltag und Biografie von Mädchen, Bd. 14], Opladen, S. 88-127.

Wolters, Petra (2002): Koedukation im Sportunterricht – Zwischen Gleichheit und Differenz, in: sportunterricht, 51, 6, S. 178-183.

Wurzel, Bettina (2004a): Zu diesem Heft. Koedukativ unterrichten, in: sportunterricht, Themenheft: Koedukativ unterrichten, 53, 7, S. 196.

Dieselbe (2004b): Koedukation zum Thema machen. Lehrerverhalten im koedukativen Unterricht, in: sportunterricht, Themenheft: Koedukativ unterrichten, 53, 7, S. 197-202.

Zimmer, Karin / Désirée Burba / Jürgen Rost (2004): Kompetenzen von Jungen und Mädchen, in: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs, Münster u.a., S. 211-224.