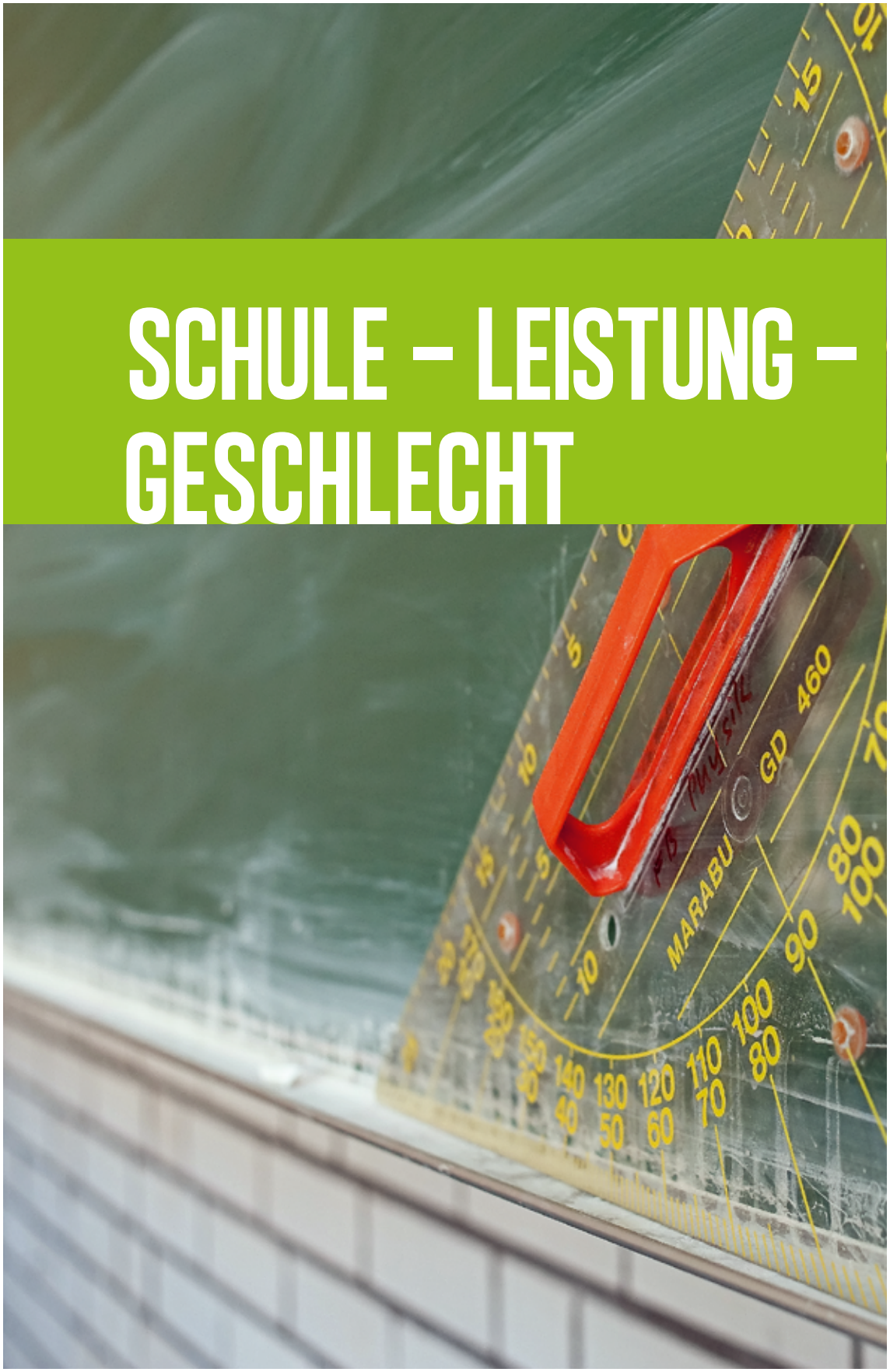

SCHULE – LEISTUNG – GESCHLECHT

In: Dissens e.v. & Debus, Katharina/Könnecke, Bernard/Schwerma, Klaus/Stuve, Olaf (Hrsg.) (2012): Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Texte zu Pädagogik und Fortbildung rund um Jungen, Geschlecht und Bildung. Berlin.
Weitere Infos, Download und Bestellung: www.jungenarbeit-und-schule.de/ bzw. www.dissens.de/de/publikationen/jus.php.

SCHULE – LEISTUNG – GESCHLECHT

Katharina Debus[1]

Seit der ersten PISA-Veröffentlichung in Deutschland 2001 sind Nachteile und Probleme von Jungen in der Schule vermehrt ins Blickfeld gerückt. Unglücklicherweise wird diese Diskussion medial häufig vereinfacht geführt in einer Weise, die zwar der Wahrnehmung eines Problems zuträglich ist, nicht aber seiner Lösung. In der Debatte wird häufig ein antagonistisches Verhältnis zwischen Jungen und Mädchen konstruiert, in dem *die* (vermeintlichen) Interessen *der* Jungen gegen *die* (vermeintlichen) Stärken *der* Mädchen gestellt werden. Im Sinne eines Nullsummenspiels, so scheint es, könne nur eine Seite gewinnen – und zwar auf Kosten der anderen Seite.[2] Der Artikel „Jungenbilder" in diesem Band beschäftigt sich eingehender mit zwei vereinheitlichenden Jungenbildern, die geschlechtergerechter Förderung trotz wohlmeinender Absichten unseres Erachtens[3] nicht zuträglich sind.

Im Weiteren argumentiere ich, dass es eines in mehrfacher Hinsicht differenzierteren Blicks bedarf, um eine geschlechtergerechte Förderung in der Schule zu ermöglichen. Einerseits ist die Logik des Nullsummenspiels aufzulösen. Probleme und Stärken von Jungen wie Mädchen sind differenzierter in ihren Ursachen und Wirkungen zu betrachten, ohne die jeweiligen Interessen, Stärken und Bedarfe gegeneinander auszuspielen. Ich werde argumentieren, dass Ressourcen- und Stärkenseiten teilweise eng zusammen hängen. Zum anderen muss innerhalb der Geschlechtergruppen differenziert, müssen Überschneidungen zwischen den Geschlechtergruppen und andere Ungleichheitslinien unter anderem entlang sozioökonomischer Unterschiede, Rassismus-Erfahrungen und Behinderung in Konzepte geschlechtergerechter Förderung einbezogen werden.

Gerechtigkeit in der Schule in Bezug auf Geschlecht und anderen Ungleichheitslinien ist ein breites Feld. Unter anderem stellen sich Fragen nach Übergangsentscheidungen zwischen Schultypen mit unterschiedlichen Zukunftsperspektiven, Zugang zu Abschlüssen, nach Notenvergabe, sozialem Klima, Widerfahrnissen von Diskriminierung sowie psychischer, körperlicher und sexualisierter Gewalt unter Schüler_innen und zwischen Lehrkräften und Schüler_innen, Rahmenbedingungen psychosozialer Entwicklung, Repräsentanz unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen und Rollenverteilungen in der Schüler_innenschaft und im Kollegium, der Verteilung von Anerkennung und Aufmerksamkeit durch Lehrkräfte und Schüler_innen sowie nach Kompetenzentwicklung und Förderung von fachbezogenen und sozialen Kompetenzen. Es ist offensichtlich, dass all diese Themen nicht in einem Artikel unterzubringen sind, ich fokussiere daher das Thema der Leistungs- und Kompetenzverteilung.

Dabei habe ich weder den Anspruch noch ist es möglich, eine so komplexe Realität wie sie in all den verschiedenen Schulen und Schulklassen vorherrscht, abbilden zu können.[4] Dieser Artikel hat das Ziel, den Blick der Leser_innen zu schärfen und ihnen Deutungsangebote zu machen, die sie bei einer Weiterentwicklung ihrer eigenen Praxis unterstützen können. Pädagogisches

1 Ich danke für Anmerkungen und Lektorat Olaf Stuve und Hanne Debus.

2 Einen guten Überblick über die Debatte, die ihr innewohnenden Verkürzungen und bildungspolitische Schlussfolgerungen bietet die Stellungnahme „Schlaue Mädchen – Dumme Jungen?" des Bundesjugendkuratoriums (Bundesjugendkuratorium 2009).

3 Wenn ich in diesem Artikel die Wir-Form verwende, sind damit immer konzeptionelle Ansätze des Projekt-Teams Jungenarbeit und Schule gemeint.

4 Dies beinhaltet unter anderem, dass die vorgestellten Studien wie auch meine Analyse zu Männlichkeits- und Weiblichkeitsmustern zweigeschlechtliche Realitäten reproduzieren. Notwendig wären Untersuchungen, die Bedingungen von Leistungsentwicklung und schulischer Anerkennung nach unterschiedlichen Geschlechtlichkeiten analysieren, unter anderem nach Differenzen in den Lernbedingungen von heterosexuellen und queeren, cis-, trans- und intergeschlechtlichen Kindern und Jugendlichen wie auch entlang der feineren Unterschiede zwischen Jungen bzw. Mädchen, die traditionellen oder modernisierten Geschlechteranforderungen entsprechen und solchen, die dies nicht können oder wollen. (Cis-Geschlechtlichkeit meint Menschen, deren – zugewiesenes – Körpergeschlecht ihrer Geschlechtsidentität entspricht. Der Begriff hat zum Ziel, die Aufteilung in „normal" und „trans" zu unterwandern, „cis" meint diesseits des zugewiesenen Körpergeschlechts, so wie „trans" jenseits desselben meint. Vgl. u.a. de.wikipedia.org/wiki/Cisgender sowie tomprice.npage.de/respekt.html. Der Text zu Cross Work in diesem Band bespricht ausführlicher die Probleme eines Denkens in „Gegengeschlechtern" und einer darauf aufbauenden Pädagogik.

Handeln hängt nicht nur vom jeweils verfügbaren methodisch-didaktischen „Werkzeugkasten" ab – der ist bei vielen Kolleg_innen bezüglich der Unterrichtsgestaltung bereits ziemlich gut bestückt, auch wenn hier Erweiterungen immer hilfreich und anregend sein können. Mindestens ebenso notwendig ist unseres Erachtens jedoch die Haltung und das Wissen, mit der bzw. dem pädagogische Handlungssituationen, Gruppendynamiken und „Einzelfälle" wahrgenommen und analysiert werden, um aufbauend auf dieser Analyse methodisch-didaktische Entscheidungen zu treffen (vgl. den Artikel zum Fortbildungskonzept in diesem Band). Betrachten Sie die hier dargelegten Inhalte also wie eine Linse, die Sie an die Realität anhalten können, um zu überprüfen, ob sie Ihnen eine schärfere Sicht verleiht oder wie beim Sehtest vielleicht durch andere Linsen ergänzt werden muss.

Im Folgenden gehe ich zunächst auf die statistischen Werte der geschlechtsbezogenen Verteilung von Kompetenzen im sprachlichen Bereich (1.1), in der Mathematik und den Naturwissenschaften ein (1.2), stelle Zusammenhänge zu Geschlechteranforderungen her und verweise dabei auf erste Förderansätze. Daran anschließend beschäftige ich mich mit Ergebnissen der PISA-Studie zu Geschlechterdifferenzen bei den angewandten Lernstrategien und beziehe diese auf die vorher bearbeiteten fachbezogenen Unterschiede (2). Dies verknüpfe ich mit geschlechterdifferenten Verteilungen von Selbstbewusstsein und der Fähigkeit zur Selbstkritik (3). Im Folgenden stelle ich entlang der Stichworte Fähigkeit sich einzulassen/Anpassungsvermögen vieler Mädchen einerseits (4.1) sowie Abgrenzungsvermögen/Durchsetzungsfähigkeit vieler Jungen andererseits (4.2) Weiblichkeits- und Männlichkeitsmuster als Medaillen mit Ressourcen- und Problemseiten vor (4.3). Dies verknüpfe ich mit Fragen kreuzender Faktoren im Sinne anderer Ungleichheitslinien wie sozioökonomischer Unterschiede und formalem Bildungsgrad im Elternhaus. Ich argumentiere, dass die oben benannten Medaillen der Männlichkeits- und Weiblichkeitsmuster sich u.a. abhängig von den Zugängen zu schulischem Lernen entlang anderer Linien der Privilegierung und Benachteiligung auf die Ressourcen- oder die Problemseite wenden (5). Das Kapitel schließt mit einem Fazit, in dem Zielsetzungen und Ansatzpunkte geschlechtergerechter Förderung benannt werden (6).

1 Verteilung von Kompetenzen nach Geschlecht

Die grobe Verteilung von Kompetenzen nach Geschlecht ist mittlerweile weithin bekannt: Mädchen lesen durchschnittlich deutlich besser als Jungen, die wiederum etwas besser in Mathematik und Physik sind.[5] Interessant ist jedoch eine Beschäftigung mit den feineren Linien der Unterschiede und möglichen Erklärungen für deren Ursachen. Dabei ist im Blick zu behalten, dass die beschriebenen Unterschiede statistische Durchschnittswerte darstellen, die nicht die Realität der einzelnen Schüler und Schülerinnen wiedergeben. Es gibt innerhalb der Gruppe der Jungen (oder der Mädchen) mehr Unterschiede als zwischen Jungen und Mädchen, die Überschneidungsmenge zwischen den Geschlechtern ist also größer als die Differenzen. Ich spreche im Weiteren von statistisch schiefen Verteilungen, um diese Realität zu beschreiben.

Die Auswahl der hier besprochenen Fächer gibt nicht meine persönliche Wertigkeit wieder, sondern die Schwerpunkte der großen internationalen Vergleichsstudien und der gesellschaftlichen Debatte. Wichtig wäre eine ergänzende Beschäftigung mit anderen Fächern, die ich in diesem Rahmen und angesichts des Forschungsstands jedoch nicht leisten kann.

1.1 Der sprachliche Bereich

Im sprachlichen Bereich beziehen sich die durchschnittlichen Vorteile von Mädchen insbesondere auf die schriftliche Textproduktion, gefolgt vom Textverstehen bei literarischen Texten. Beim Lesen von Sachtexten, Tabellen und Grafiken nähern sich die Leistungen an. Bei gleicher Lese-Motivation heben sich diese Unterschiede weitgehend auf (vgl. Bos et al. 2004a, Hornberg et al. 2007, Stanat/Kunter 2001 sowie 2003, Drechsel/Artelt 2007 sowie DESI-Konsortium 2006). Bei der mündlichen Beteiligung in Englisch sind Jungen vor allem in Sprachfluss und Aussprache leistungsstärker, Mädchen lediglich im Wortschatz (DESI-Konsortium 2006).

Die Gründe für die Unterschiede zuungunsten von Jungen sind also maßgeblich in der geringeren Lese-Motivation vieler Jungen zu suchen, wobei die Frage offen bleibt, ob diese

5 Vgl. zum Überblick über Unterschiede in Schule und Berufswahlverhalten nach Geschlecht und anderen Ungleichheits-Kategorien auch Cremers 2012.

vielleicht auch mit größeren Schwierigkeiten beim Lesen-Lernen zusammen hängen mag. Die Motivationsfrage verweist zum einen auf die Lektüre-Auswahl, die alle Interessen- und Motivationslagen der Schüler_innen berücksichtigen sollte (z.B. Abenteuer, Gefühle, Science Fiction, Fantasy, Geschichte, Sozialkritik, Humor, Freundschaft, Beziehungen, Eltern, Schule, Krimi, Action, Politik, Wissenschaft, Tiere, Technik etc.), ohne deshalb qua Geschlecht zu verengen.

Ein weiterer Faktor könnte sein, dass Jungen häufig vermittels des Mechanismus der Externalisierung verlernen, Freude an ruhigen und introspektiven Tätigkeiten und der Beschäftigung mit den Gefühlen und Gedankenwelten anderer Menschen zu empfinden bzw. diese Freude zuzugeben. Um sich als „richtiger" Junge zu beweisen, gilt es in vielen Lebenswelten insbesondere in jüngeren Jahren, ständig körperlich aktiv zu sein und sich allzeit als souverän und stark zu erweisen (vgl. Artikel zu Männlichkeitsanforderungen in diesem Band). Diese Anforderungen können – insbesondere in bildungsfernen Lebenswelten – in Widerstreit zu freiwilligem privatem Lesen wie auch zur mühsamen Aneignung des (Recht-)Schreibens stehen. Jungen aus bildungsbürgerlichen Lebenswelten haben hier teilweise größere Freiheiten und faktisch auch deutlich geringere Probleme im Lesen.

Förderung sollte also sowohl an der Lese-Motivation als auch an der Entlastung von solchen Männlichkeits- bzw. Aktivitäts- und Coolness-Anforderungen ansetzen, aber auch gezielt und trainierend an der Lesekompetenz arbeiten.

1.2 Mathematik und Naturwissenschaften

In der Mathematik und den Naturwissenschaften haben Jungen gegenüber Mädchen durchschnittlich besonders starke Vorteile in Modellierungen bzw. Mathematisierungen von Situationen, also darin, Lösungswege zu finden, vermittels derer alltagsnahe Problemstellungen mit mathematischen oder naturwissenschaftlichen Modellen gelöst werden können. Neben dem sprachlichen Verständnis von Textaufgaben sind Mädchen in Mathematik durchschnittlich stärker in kalkülorientierten Aufgaben, also darin, ihnen bekannte Formeln und Regeln anzuwenden. In den Naturwissenschaften sind sie durchschnittlich besonders stark in Biologie (Frey et al. 2007, Prenzel et al. 2007, Prenzel et al. 2004, Walther et al. 2004, Blum et al. 2004, Rost et al. 2004, Zimmer/Burba/Rost 2004, Stanat/Kunter 2001 sowie 2003, Baumert et al. 2000).

Vorteile von Mädchen in Biologie und von Jungen in Physik und Chemie lösen sich tendenziell auf, wenn unterschiedliche Anforderungen (Modellierungen, Anwendung von Regeln und Formeln, Herstellung gesellschaftlicher Zusammenhänge, Leseverständnis und Verschriftlichung von Lösungen) gleichmäßig auf die Disziplinen verteilt werden. Geschlechterdifferenzen in den unterschiedlichen Fächern der Naturwissenschaften hängen also mit der traditionell unterschiedlichen Wertigkeit der verschiedenen Kompetenzen in den verschiedenen Fächern zusammen (Stanat/Kunter 2001).

In Mathematik hat die Motivation keine Bedeutung für Geschlechterdifferenzen, diese bestehen im Durchschnitt auch zwischen gleich motivierten Jungen und Mädchen fort (Stanat/Kunter 2001). Dies erklärt sich zum einen aus den vergleichsweise geringeren mathematischen Freizeitangeboten. Während ein Großteil der Entwicklung von hoher Lesekompetenz durch leidenschaftliches Lesen in der Freizeit entwickelt wird, bieten sich mathematisch begeisterten Kindern noch vergleichsweise wenig lustvolle Aktivitäten in der Freizeit an.

Zum anderen wird die Modellierungs- bzw. Mathematisierungsfähigkeit mit der Entwicklung räumlichen Vorstellungsvermögens in Zusammenhang gebracht (Stanat/Kunter 2001). Dieses wiederum entwickelt sich unter anderem entlang des selbstständigen Bewegungsradius in der Kindheit und frühen Jugend. Je größer der Raum ist, in dem ein Kind bzw. ein_e Jugendliche_r sich selbstständig orientiert, desto bessere Voraussetzungen hat er_sie für die Entwicklung räumlichen Vorstellungsvermögens. Die Tatsache, dass Mädchen häufiger Interessen an wohnungsnäheren Spielaktivitäten haben, aber auch, dass sie weiterhin von Eltern tendenziell mehr beaufsichtigt und weniger alleine raus geschickt oder gelassen werden als Jungen, dürfte demzufolge Auswirkungen auf die Entwicklung räumlichen Vorstellungsvermögens haben. Obwohl dies in der Forschung meines Wissens noch nicht ausformuliert wurde, finde ich darüber hinaus nahe liegend, dass auch Ballsportarten, bei denen sich mit den Bewegungen von Körpern im Raum beschäftigt wird, der Ausbildung räumlichen Vorstellungsvermögens dienen.

Förderung sollte also einerseits mehr lustvolle mathematische und naturwissenschaftliche

Freizeitaktivitäten anbieten – die Einrichtung von Matheclubs und Internet-Aktivitäten weisen hier in die richtige Richtung. Sie sollte außerdem am räumlichen Vorstellungsvermögen der Kinder und Jugendlichen ansetzen, was unter anderem über Orientierungsaufgaben wie Rallyes, Ballsportarten aber auch beispielsweise Tanzformen, die eine orientierte Bewegung im Raum erfordern (z.B. die führende Rolle im Standard-Tanzen) denkbar ist.

2 Lernstrategien

Die PISA-Studie hat sich zudem mit Lernstrategien beschäftigt und ist auch hier auf Geschlechterdifferenzen gestoßen, die meines Erachtens auf differente Leistungen in unterschiedlichen Fächern rückwirken und in tendenziell geschlechterdifferenten Verteilungen von Selbstbewusstsein und Selbstkritik begründet liegen.
Mädchen greifen vor allem auf Kontroll- und Wiederholungsstrategien zurück (Artelt/Demmrich/Baumert 2001). Sie lernen also durchschnittlich häufiger als Jungen in Form von Testaufgaben, sich abfragen (lassen), auswendig lernen, abschreiben und Texte oder ähnliches mehrfach durchlesen. Diese Strategien dürften insbesondere für das Erlernen von Regeln, Vokabeln, Rechtschreibung und Grammatik hilfreich sein, weniger beim Suchen nach eigenen Lösungswegen oder dem Verstehen von Logiken.
Jungen greifen einerseits häufig auf elaborierende Lernstrategien zurück, versuchen also, eigene Lösungswege zu finden, anstatt vorgegebene Wege oder Regeln anzuwenden. Andererseits verwenden sie oft selbstregulierende Strategien, setzen sich also ein Ziel, das zu erreichen ist, und suchen den effizientesten und unaufwändigsten Weg zu diesem Ziel (ebd.). Diese Strategien eignen sich besonders gut für Modellierungen und werden spätestens in der fortgeschrittenen Mathematik und Physik nötig. Wenig hilfreich sind sie dabei, Vokabeln, Rechtschreibung oder vorgegebene Regelhaftigkeiten zu lernen, letztere insbesondere wenn sie keiner im Unterrichtstempo selbst zu entdeckenden Logik folgen, was beispielsweise häufig auf Rechtschreibung und Grammatik zutrifft.
Für eine geschlechtergerechte Förderung ist also die Förderung des Lernstrategie-Wissens hilfreich. Dies bedeutet, unterschiedliche Lernstrategien kennenzulernen und zu erproben, herauszufinden welche Strategien für welchen Aufgabentyp und welchen Lerngegenstand besonders hilfreich sind und einen eigenen Stil sowie eigene Routinen im Umgang mit verschiedenen Lernstrategien und Aufgabentypen zu entwickeln.

3 Zusammenhang mit Selbstvertrauen und Selbstkritik

Ich stelle hier einen Zusammenhang zu Geschlechterdifferenzen in Selbstvertrauen und Selbstkritik her. Als Hintergrund hierfür ist wichtig zu wissen, dass das Selbstvertrauen von Mädchen spätestens ab der Pubertät durchschnittlich sinkt, während das Selbstvertrauen von Jungen durchschnittlich steigt (Hähne/Zubrägel 2004 sowie Sandmeier 2005, zit. n. Hagemann-White 2006, siehe hierzu auch das folgende Kapitel).
In einer interessanten Untersuchung anhand einer Schulklasse stellt Sylvia Jahnke-Klein (Jahnke-Klein 2004) fest, dass die Mädchen dieser Klasse sich häufig selbst bei sehr hohen Leistungen in Mathematik „Haltegriffe" im Sinne von Regelheften, Kontrollaufgaben, Wiederholungen und dergleichen mehr wünschten und mehr Förderung und Ermutigung bei eigenen Wegen benötigten. Bei den Jungen der Klasse war das Gegenteil der Fall: Sie schätzten ihre mathematischen Fähigkeiten relativ unabhängig von ihren realen Leistungen sehr positiv ein, wollten lieber Neues ausprobieren als zu wiederholen und eine raschere Abfolge der Themen, teilweise aus Langeweile und teilweise aus der Erwartung die eigenen Probleme lägen am Thema, beim nächsten Thema werde alles besser.
Dieser Zusammenhang bedarf genauerer Untersuchung, aber ich gehe davon aus, dass eine Fähigkeit zur Selbstkritik, die mit geringem Selbstvertrauen zusammenhängen kann, aber nicht muss, eher dazu führt, sich fleißig und sorgfältig vorgegebene Regeln anzueignen und diese anzuwenden. Sie befördert wahrscheinlich die Bereitschaft, sich auch langweiligen, mühsamen Aufgaben wie dem Vokabel-Lernen zu stellen. Andererseits fehlt unter Umständen der Mut oder die Unternehmungslust, neue eigene Wege auszuprobieren. Starkes Selbstvertrauen, das in Selbstüberschätzung umschlagen kann, aber nicht muss, wird bei der Erprobung eigener Lernwege sehr hilfreich sein, hilft aber nicht dabei, zu erkennen wann man sich auch mit langsamen und mühsamen Aufgaben beschäftigen muss, weil die Probleme mit dem Unterrichtsmaterial nicht (nur) am Thema oder der Lehrkraft liegen sondern auch am eigenen Arbeitsverhalten.

Es bedarf für eine geschlechterreflektierte Förderung an der Schule also zusätzlich zur Arbeit an Lernstrategien einerseits einer Unterstützung von Selbstvertrauen bei allen Kindern und Jugendlichen und spezifisch bei vielen Mädchen einer Entlastung von Weiblichkeitsanforderungen, die eine Entwicklung von Selbstvertrauen erschweren (vgl. zu Dynamiken, die ein starkes, selbstbewusstes Auftreten für Mädchen u.a. aufgrund von Peergroup-Dynamiken bisweilen erschweren, den Artikel „Und die Mädchen?" in diesem Band). Andererseits muss bei allen Kindern und Jugendlichen eine Fähigkeit zur Selbstkritik gefördert werden, sodass eigene Bedarfe anerkannt werden können und Hilfe gesucht kann, ohne dies als Gesichtsverlust zu empfinden oder das Selbstvertrauen zu gefährden. Auch hier braucht es zusätzlich eine Entlastung von Männlichkeitsanforderungen der immerwährenden Souveränität (vgl. die Artikel „Männlichkeitsanforderungen" sowie „Jungenarbeit" aber auch den Artikel „Und die Mädchen?" in diesem Band).

4 Anpassungs- und Abgrenzungsvermögen

Häufig wird die Leistungsfähigkeit vieler Mädchen einseitig als Vorteil, die Abgrenzung vieler Jungen von schulischen Leistungslogiken einseitig als Nachteil gewertet. Wenn es hier nicht um die gesellschaftlich verwertbare Produktion anpassungsfähiger Arbeitskräfte geht, sondern um die subjektorientierte Förderung aller Schüler_innen, die psychisches und körperliches Wohlbefinden wie auch selbstbestimmte und materiell abgesicherte Zukunftsperspektiven anstrebt, muss an dieser Stelle genauer differenziert werden.

4.1 Sich-einlassen-Können und Anpassungsvermögen vieler Mädchen

Unübersehbar sind die Vorteile der Fähigkeit vieler Mädchen, sich auf schulische Logiken und Anforderungen einzulassen. Die Nachteile wiederum geraten dabei häufig aus dem Blick. Die Leistungsstärke vieler Mädchen hängt einerseits mit ihrer Freude und Spaß am Lernen zusammen und mit ihrer Fähigkeit, in fremdbestimmtem Unterricht ihre eigenen Lerngegenstände und Motivationen finden zu können sowie mit einer Entsprechung einiger ihrer Interessen und Fähigkeiten mit den schulischen Erfordernissen. Diese Leistungsfähigkeit erfordert jedoch häufig zusätzlich viele Unterwerfungsleistungen, unter anderem: bis spät nachts Hausaufgaben zu machen, ständige Selbstdisziplin zu üben, schulischen Rhythmisierungen zu folgen, sich der mit schulischen Anforderungen einhergehenden Fremdbestimmung zu unterwerfen, auf mögliche Freizeitbeschäftigungen bzw. unstrukturierte Freizeit zu verzichten, empathisch zu ergründen, welche der vielen möglichen Antworten die Lehrkraft wohl auf die gerade gestellte Frage oder Aufgabe hören bzw. lesen will etc. Dies bedeutet oft, eigene Interessen an Bewegung, Lebhaftigkeit, Freizeitbeschäftigungen etc. hintan zu stellen.

Ein Motor für diese Anpassungsleistungen kann darin bestehen, dass Mädchen häufig vermittelt wird, sie seien „reifer" als Jungen, von ihnen sind Lehrkräfte eher enttäuscht, wenn sie „genau so viel Unsinn machen wie die Jungen" und appellieren an sie immer wieder als die „weiter entwickelten" und Vernünftigeren. Dies hat paradoxe Effekte: Einerseits erleben sich Mädchen dadurch häufiger als Jungen überlegen, es kommt ihnen aber auch weniger Aufmerksamkeit zu, insbesondere wenn sie leistungsstark sind. Dies trifft auch auf Mädchen zu, die im Mittelfeld mitschwimmen und viele Aufgaben gut über Fleiß lösen können. Darüber wird bisweilen unsichtbar, dass sie Förderung bräuchten, um sich mehr zuzutrauen und auch eigene Lösungswege auszuprobieren. Bei fleißigen Mädchen wird manchmal angenommen, sie schöpften ihr Talent voll aus – was sie mit Fleiß nicht schafften, sei außerhalb ihrer Reichweite. Bei leistungsstarken Mädchen wird selten bemerkt, dass Leistungsstärke *auch* damit zusammen hängen kann, sich von schulischen Anforderungen nicht abgrenzen zu können und mit einer verringerten Fähigkeit einhergeht, für sich selbst zu sorgen und sich von schulischen Zumutungen abzugrenzen.

Unsichtbar wird dabei insbesondere bei leistungsstarken Mädchen die Überforderung, die aus nächtelang gemachten Hausaufgaben und der Erfüllung überzogener schulischer Anforderungen erwächst, die Angst nicht zu genügen, nicht genug gelernt zu haben, der überkritische Blick auf die eigenen Leistungen, der sich teilweise in (aus Sicht der Umwelt absurden) Versagensängsten bei Arbeiten äußert, die schließlich mit einer 1+ bewertet werden, der stark ausgeprägte Perfektionismus sowie der Wunsch, Lehrkräfte nicht zu enttäuschen bzw. die Unfähigkeit, deren Kritik auszuhalten. Diese Schwierigkeiten

Nachtrag 2025 zu Medikamentierung im Kontext von ADHS: Diese Passage ist in einer anderen Zeit entstanden. Ich habe einerseits inzwischen viel dazu gelernt, wie viel Verbesserung an Lebensqualität und u.a. schulischer Teilhabe eine passende Medikamentierung Menschen mit ADHS ermöglichen kann. Ich vermute zudem, dass seit den 2000er Jahren das Wissen um eine gute Einstellung der Medikamente zugenommen hat. Damals habe ich sehr viel häufiger von Betroffenen über Verluste von Lebensqualität (emotionale Stumpfheit, Ruhigstellung etc.) durch aufgezwungene Medikamente gehört, * während heute sehr viel mehr über Verbesserungen berichtet wird. Ich würde daher die entsprechende Passage heute deutlich differenzierter schreiben.

werden häufig internalisierend beispielsweise in Form von Essstörungen, Selbstabwertungen oder Selbstverletzungen bzw. durch die Einnahme von Psychopharmaka ausgetragen (vgl. Artikel „Und die Mädchen?" in diesem Band), sodass sie nach außen nur in massiveren Fällen als Problem sichtbar werden. Und auch in diesem Fall werden diese Probleme immer wieder einseitig der Psyche des Mädchens zugeschrieben, anstatt die Interdependenz mit dem Schulsystem wahrzunehmen, wie dies in den letzten Jahren zunehmend bei widerständigem Verhalten von Jungen der Fall ist.[6]

Wenn ich Wert auf das Wohlergehen der mir anvertrauten Kinder und Jugendlichen lege, dann kann ich ein solches Muster nicht nur als Privileg und vorteilhaft auslegen. Ich muss wahrnehmen, dass es nicht nur aus einer Passung der Interessen von Mädchen mit schulischen Logiken und Anforderungen erwächst, sondern unter anderem auch aus einer Anpassungsleistung, die viele persönliche Interessen und Selbstsorge hintanstellt. Die Leistungsstärke vieler Mädchen, wie im übrigen auch die Leistungsstärke nicht weniger Jungen, geht also mit einem Muster einher, das gleichzeitig die Aneignung von Kompetenzen aber auch Probleme mit sich bringen kann. Durch die geringere Entwicklung von Selbstvertrauen und Durchsetzungsfähigkeit ist von nachteiligen Effekten dieses Musters sowohl auf das psychosoziale Wohlbefinden als auch auf eine berufliche Karriere in vielen Berufssparten auszugehen.

4.2 Abgrenzungsvermögen und Durchsetzungsfähigkeit vieler Jungen

Umgekehrt gilt das Abgrenzungsvermögen vieler Jungen gegenüber schulischen Logiken als Schwäche. Die nachteiligen Anteile eines solchen Verhaltens liegen auf der Hand: Es behindert die Kompetenzentwicklung, führt zu schlechten Noten und Abschlüssen, bewirkt eine Abgrenzung vom Lernort Schule, zieht Sanktionen und negative Aufmerksamkeit bis hin zu Abwertungen nach sich, die wiederum die berufliche Zukunft beeinträchtigen können und ist überdies häufig störend für andere. Nicht zuletzt führt ein solches normabweichendes Verhalten häufig zu einer ruhigstellenden Medikamentierung auf Grundlage der Diagnose AD(H)S. Im Artikel zu Männlichkeitsanforderungen in diesem Band gehen wir anhand der Konzepte der ernsten Spiele des Wettbewerbs (Bourdieu 1997, 2005) sowie der Binnenrelationen von Männlichkeit (Connell 1999) darauf ein, wie Männlichkeitsanforderungen und Dynamiken unter Jungen solche Verhaltensweisen begünstigen bzw. produzieren.

siehe Nachtrag am Kopf der Seite

Bei einem Fokus auf die selbst- und fremdschädigenden Aspekte dieser Verhaltensweisen gerät jedoch aus dem Blick, dass dieses Verhalten auch Ressourcen-Seiten hat, wenn es mit dem oben beschriebenen Verhalten vieler Mädchen verglichen wird: Schulische Anforderungen stellen häufig nicht nur Lerngelegenheiten sondern auch selbstschädigende Zumutungen dar. Gabriele Strobel-Eisele und Marleen Noack (Strobel-Eisele/Noack 2006, zit. n. Cremers 2007) stellen einen Zusammenhang zwischen der Entwicklung von Selbstvertrauen und regelwidrigem Verhalten („Anomie-Verhalten") her: In dem lustvollen Spiel mit Regeln und Grenzen werden Selbstwirksamkeitserfahrungen gemacht, die sich positiv auf das Selbstvertrauen auswirken. Jungen verfügen häufiger als Mädchen über externalisierende Verhaltensweisen (vgl. den Artikel zu Männlichkeitsanforderungen in diesem Band), mit denen unter anderem die Fähigkeit einhergeht, die eigenen Probleme zu denen anderer zu machen. Im Unterricht heißt das, dass mehr Jungen als Mädchen einen langweiligen oder überfordernden Unterricht nicht einfach hinnehmen, sondern das Problem durch Unterrichtsstörungen an die Lehrkraft zurückgeben. Sie üben darin Interessenvertretung und Durchsetzungsfähigkeit ein, die vielen von ihnen auf der beruflichen Ebene zu Gute kommen können und die auch Ressourcen für einen Widerstand gegen Diskriminierung und Benachteiligung enthalten.

Ein Problem besteht darin, dass schulische Abläufe diese auch produktiven und für das spätere Leben wertvollen Verhaltensweisen bzw. Kompetenzen aufgrund von Rahmenbedingungen wie einem geringen Personalschlüssel, kleiner, teilweise hallender Räume, voller Lehrpläne und geringer Partizipation dysfunktional machen und mehr mit Sanktionen als mit Anerkennung versehen. Umgekehrt ist aber auch zu betonen, dass viele Jungen sich nicht ganz freiwillig an diesen Verhaltensweisen beteiligen, dass ihr hohes Abgrenzungsvermögen gegenüber schulischen Anforderungen teilweise mit einem niedrigen Abgrenzungsvermögen

6 Weitere Faktoren, die m.E. für die Situation vieler Mädchen in der Schule relevant sind (Krabbenkorb, postfeministische Maskerade und Aufforderung zum Selbstmanagement) werden im Text „Und die Mädchen?" in diesem Band besprochen.

gegenüber Peergroup-Anforderungen einhergeht. Ihnen gehen dadurch teilweise Chancen auf Lernerfahrungen und bestimmte Zukunftsperspektiven verloren und diese Verhaltensweisen sind auch immer wieder mit Kosten für andere verbunden (vgl. dazu den Artikel zu Männlichkeitsanforderungen in diesem Band).

4.3 Zusammenschau

Ich habe in den letzten beiden Unterkapiteln Vor- und Nachteile von Verhaltensmustern beschrieben, die statistisch schief über die Geschlechter verteilt sind.[7] Dabei kann nicht häufig genug gesagt werden, dass dies bloß Tendenzen sind und nicht die Realitäten aller Kinder und Jugendlichen des jeweiligen Geschlechts abbildet. Es gibt selbstverständlich Jungen, die sich gut einlassen können und viele Anpassungsleistungen an Schule vollbringen, ebenso wie es Mädchen gibt, die sich gegenüber Schule abgrenzen und Durchsetzungsvermögen trainieren. Diese sind unter keinen Umständen aus dem Blick zu verlieren, ihre Stärken und Probleme sind genauso ernst zu nehmen wie diejenigen von Mädchen und Jungen, die sich stärker an Geschlechteranforderungen anpassen.

Der Umgang mit diesen verschiedenen Männlichkeits- und Weiblichkeitsmustern hat paradoxe Effekte, wie sie Carol Hagemann-White bereits 1984 beschrieb: In der Anerkennung für Fleiß, Anpassungsbereitschaft und sozial kooperatives Verhalten wird eine besondere Mühe darauf verwandt, Kindern aller Geschlechter diese Fähigkeiten beizubringen. Es wird also transparent, dass dies wichtige Kompetenzen und Fähigkeiten für Erfolg sind. In der Rüge für Akte der Durchsetzungsfähigkeit, des Eigensinns, der Grenzsetzung gegenüber Autoritäten und der Widerständigkeit wird gerade nicht transparent, dass auch dies wichtige Kompetenzen sind, schon wenn es in weiterführenden Schulen darum geht, eigene Lösungswege zu erproben und spätestens im beruflichen Bereich. Mit anderen Worten: Traditionell weiblich konnotierte Fähigkeiten, die einerseits wertvolle Aspekte haben, andererseits aber auch mit Unterordnungs-Erfahrungen und -Anforderungen zusammenhängen, werden bei allen Kindern gefördert und honoriert. Hierbei ist die geschlechtsbezogene Aufladung dieser Fähigkeiten anzunehmenderweise weniger bedeutsam als ihre Funktionalität für die Aufrechterhaltung autoritärer, mit knappen Ressourcen ausgestatteter schulischer Abläufe. Traditionell männlich konnotierte Eigenschaften werden (heute m.E. nur noch tendenziell) der außerunterrichtlichen Aneignung überlassen und innerhalb der Schule je nach Äußerungsform sanktioniert. Gerade für Mädchen wird dabei der Wert dieser Kompetenzen nicht transparent, für Jungen kann diese Sanktionspraxis eher zu einer Abkehr von Schule führen.

Dieses 1984 beschriebene Muster hat meines Erachtens heute weiterhin Gültigkeit, wenn auch in teilweise eingeschränkter Form. Gerade im Bereich der Partizipation und der Ermutigung zu eigenen Lernwegen ist in den letzten Jahren einiges in Bewegung gekommen.

Hagemann-White schreibt in diesem Sinne, die Schule wirke „in der Tat als kompensatorische Einrichtung für männliche Kinder" (Hagemann-White 1984, S. 69). Dabei ist allerdings zu beachten, dass die Rüge eigensinnigen, durchsetzungsfähigen und widerständigen Verhaltens nicht nur Mädchen die Aneignung dieser Kompetenzen tendenziell vorenthält, sondern auch für Jungen als Double Bind wirkt: Das Verhalten, das ihnen geschlechtsbezogen in Peergroup und Gesellschaft nahe gelegt wird, führt in der Schule zu Problemen. Jürgen Budde benennt dies als eine mangelnde Passung zwischen Doing Masculinity und Doing Student (Budde 2011).

Eine starke Anforderung von Anpassungsbereitschaft und -fähigkeit wird Kindern und Jugendlichen aller Geschlechter ebenso zum Problem wie eine verminderte Förderung und Anerkennung von Abgrenzungs- und Durchsetzungsfähigkeit. Daraus folgt zunächst, sich von Diskursen zu verabschieden, die die

7 Um diese tendenziell geschlechterdifferenten Verhaltensweisen (Anpassungsleistung vs. Abgrenzung und Verweigerung) zu erklären, greift Carol Hagemann-White auf die feministische Psychoanalyse zurück: In einer weiterhin weit verbreiteten traditionellen familiären Rollenverteilung ist die Mutter die erste Bezugsperson der Kinder, von der damit auch die Ablösung aus der symbiotischen Beziehung zentral ist. Jungen steht dabei die Option der Abgrenzung aufgrund ihres Geschlechts zur Verfügung – sie sind nicht die Mutter, weil sie ein Mann werden, sie können sich abgrenzen, indem sie dieses Mann-Werden im Junge-Sein betonen. Mädchen wiederum steht dieser Weg nicht zur Verfügung. Ihre Ablösung geht laut Hagemann-White langsamer vonstatten, Mädchen können häufig länger unbefangener eine enge Bindung an die Mutter bewahren, aus der sie Kraft schöpfen können. Die Ablösung wiederum kann am ehesten dadurch stattfinden, dass sie wie die Mutter werden, also dass sie deren Regeln internalisieren und beweisen, dass sie all das, was die Mutter ihnen bietet und vorschreibt, schon von alleine können (Hagemann-White 1984: 86-97). Dieses Erklärungsmodell könnte einen Hinweis auf die extreme Regelfixiertheit vieler (jüngerer) Mädchen liefern, die sich u.a. in der Figur der „Petze" ausdrückt (ebd.: 95). Es steht zu hoffen, dass durch eine Veränderung von Rollenverteilungen in Familien auch dieses Muster in Bewegung geraten ist.

Interessen von Jungen und Mädchen gegeneinander stellen und in denen die (immer nur durchschnittlich zu betrachtenden) Nachteile von Mädchen bzw. Weiblichkeitsmustern wie auch die Stärken von Jungen bzw. Männlichkeitsmustern und die Zumutungen schulischer Logiken unsichtbar werden.
Stattdessen schlage ich vor, Männlichkeits- und Weiblichkeitsmuster als Medaillen mit jeweils zwei Seiten, mit Ressourcen und Problemen zu betrachten. Geschlechtergerechte Förderung in der Schule sollte dabei zwei Ziele verfolgen: Sie sollte einerseits dafür sorgen, dass die Ressourcenseiten der Medaillen stärker zur Geltung kommen und die problematischen Seiten sich weniger stark ausprägen. Zum anderen sollte sie allen Kindern und Jugendlichen unabhängig von ihrem Geschlecht beide Medaillen zugänglich machen. Es bedarf also sowohl kompensierender als auch ressourcenorientierter Förderung.
Insgesamt ist die Höherbewertung von Anpassungsbereitschaft im Verhältnis zu Interessenvertretung und Eigensinn nicht auf Fragen von Geschlecht zu reduzieren, sondern in breitere gesellschaftliche Auseinandersetzungen um Ansätze und Ziele von Pädagogik, Vorstellungen von Gesellschaft und Arbeitsmarkt sowie Verwertungslogiken in der Bildung einzubetten.
Umgekehrt ist allerdings auch ein kritischer Blick auf die Tendenz zu werfen, Leistungsfähigkeit von Jungen über das Bild des Genies bzw. des Talents höher zu bewerten, als hohe Leistungen von Mädchen, denen aufgrund ihrer Anstrengungsbereitschaft teilweise weniger Talent zugeschrieben wird.

5 Kreuzende Faktoren

In der Frage, ob sich die jeweiligen Medaillen der Geschlechteranforderungen und -muster positiv oder negativ wenden, ist es hilfreich, den Blick über Geschlecht hinaus auf andere kreuzende gesellschaftliche Ungleichheiten zu richten. Insbesondere sozio-ökonomische Ungleichheit bewirkt in der Schule deutlich gravierendere Unterschiede in Leistungsentwicklung, Schulübergängen und Abschlüssen als Geschlecht (vgl. u.a. Baumert/Schümer 2001 und 2003, Ehmke et al. 2004, Schwippert/Bos/Lankes 2004, Bos et al. 2004b, Bos/Schwippert/Stubbe 2007 sowie Ehmke/Baumert 2007). Dies muss das dringlichste Thema schulischer Weiterentwicklung sein. Migrationshintergründe von Jugendlichen wiederum haben auf die Leistungsentwicklung fast ausschließlich vermittels der sozialen Hintergründe Einfluss (vgl. u.a. Baumert/Schümer 2001), also über den Zusammenhang, dass es in Deutschland eine Geschichte der Migration gibt, die Migrant_innen und ihre Nachfahren überdurchschnittlich häufig in Arbeiter_innen- und prekären Milieus platziert. Aber auch die Weiterentwicklung von Sprachförderung und eine kritische Auseinandersetzung mit rassistischen Notengebungen und Schulform-Zuweisungen stünden einer Weiterentwicklung von Gerechtigkeit in der Schule gut zu Gesicht (vgl. zu Rassismus an Schulen Broden/Mecheril 2010 sowie www.neras.de).
Jungen wie Mädchen, die nicht über ein bildungsbürgerliches Elternhaus verfügen, haben Nachteile in der Schule, unter anderem darüber, dass gute schulische Leistungen in der Regel bildungsbürgerliche Sprachcodes[8] sowohl im Hör- und Textverständnis als auch in der Textproduktion erfordern, aber auch in anderen Faktoren, die den Rahmen dieses Textes sprengen würden.
Meine These ist, dass die Frage, ob sich die Medaillen aus Männlichkeits- oder Weiblichkeitsmustern positiv oder negativ wenden, eng mit der Frage der u.a. vom Elternhaus bedingten schulischen Erfolgschancen zusammen hängen: Männlichkeitsanforderungen werden dann zur Stärke, wenn es möglich ist, schulischen Anforderungen souverän und cool zu genügen, Erfolg also nicht (öffentlich sichtbaren) Fleiß und das Eingestehen von Unsicherheiten erfordert. Sie werden dann besonders zur Schwäche, wenn für schulische Leistungen viel Anstrengung und Fleiß notwendig und dennoch ein Erfolg nicht sicher wäre, sondern stetig der Gesichtsverlust drohen würde. Dann ist die eigene Souveränität und die Anerkennung als „richtiger" Junge besser durch eine Abkehr und Abwertung von Schule und schulischen Leistungen zu sichern mit allen wohlbekannten Folgen, die eine solche Schulverweigerung hat.
Auch Weiblichkeitsanforderungen werden zur Stärke, wenn das Mädchen die schulischen Logiken so gut versteht, dass sie genügend Sicherheit auch für eigene Lernwege gewinnt, wenn die Anstrengungen sich lohnen und Anerkennung mit sich bringen, wobei dies das Problem der selbstzerstörerischen Anteile einer Unterwerfung unter schulische Anforderungen nicht löst. Wenn

8 Vgl. hierzu weiterführend Pierre Bourdieus Begriff des kulturellen Kapitals (Bourdieu 1987) sowie zu Klassismus unter anderem in der Bildung Kemper/Weinbach 2009.

aber aller Fleiß und alle Anstrengung nicht helfen, die Aufgabenstellungen besser zu verstehen, weil beispielsweise die entsprechenden Sprachcodes nicht beherrscht werden, dann können Weiblichkeitsmuster zum sogenannten „stillen Rückzug" und zu erlernter Hilflosigkeit führen. Nicht selten werten sich solche Mädchen selbst als „dumm" ab, und auch Lehrkräfte erkennen bisweilen den Förderbedarf nicht, der hinter der gefälligen, fleißigen vermeintlichen Talentlosigkeit steht.

6 Fazit

Abschließend sei erneut daran erinnert, dass es sich bei dem Beschriebenen um statistisch schiefe Verteilungen und nicht um essenzielle Wahrheiten über Jungen und Mädchen handelt. Bzgl. einiger Mechanismen, wie solche Unterschiede entstehen, sei auf den Text zu Geschlechtertheorie in diesem Band verwiesen. Angesichts der hohen Überschneidungswerte zwischen Jungen und Mädchen wird daher eine Leistungsförderung, die in geschlechtergetrennten Gruppen vereinheitlichend fördert, vielen Kindern und Jugendlichen nicht gerecht. Es ist eine subjektorientierte Förderung gefragt, die individualisiert an den Bedürfnissen der einzelnen Kinder und Jugendlichen sowie den Linien der Produktion von Ungleichheit ansetzt wie Lesemotivation, räumliches Vorstellungsvermögen, lustvolle mathematische Freizeitbeschäftigungen, Selbstvertrauen, Selbstkritik. Nicht zuletzt ist ein Ausgleich zu suchen zwischen den Vermögen, sich auf Schule einzulassen wie auch sich von selbst- oder fremdschädigenden Anpassungsleistungen in schulischen oder Peergroup-Logiken abzugrenzen, eigene Wege zu gehen und dabei sowohl die eigenen Interessen als auch die Interessen anderer zu beachten.

Es bedarf einer Anerkennung, Wertschätzung und kompensierenden Förderung von Kompetenzen, die bisher tendenziell in Weiblichkeits- und Männlichkeitsmustern angeeignet werden. Gleichzeitig aber müssen Kinder und Jugendliche aller Geschlechter von verengenden, normierenden und unter Druck setzenden Weiblichkeits- und Männlichkeitsanforderungen entlastet werden, die immer auch selbst- und teilweise fremdschädigende Aspekte mit sich bringen (vgl. die Artikel zu Geschlechtertheorie, Männlichkeitsanforderungen, Jungenarbeit sowie Mädchen in diesem Band). Eine Unterrichtskultur, die die Lernenden ständig geschlechtlich markiert, regelmäßig von „Jungen-" oder „Mädcheninteressen" spricht, Jungen und Mädchen qua Geschlecht unterschiedliche Texte oder Aufgabenstellungen zuweist etc. ist hier kontraproduktiv. Es geht vielmehr um Vervielfältigung und individualisierende Förderung.[9]

Eine Beschäftigung mit Männlichkeits- und Weiblichkeitsanforderungen und -mustern, die jeweils Ressourcen- und Problemseiten haben, kann in koedukativen wie in geschlechtergetrennten Gruppen stattfinden (vgl. zu möglichen kontraproduktiven Effekten und hilfreichen Umgangsweisen in geschlechtergetrennten Gruppen den Text zu Dramatisierung in diesem Band).

Das Ziel sollte dabei ein Dreifaches sein:

Es sollten allen Kindern und Jugendlichen die Ressourcen aus Männlichkeits- wie Weiblichkeitsmustern zugänglich gemacht werden. Die Verteilung dieser Ressourcen sollte von Geschlecht entkoppelt werden.

Unterrichts- und Schulkultur wie auch schulische Strukturen und das Schulsystem sollten so umgestaltet werden, dass sich die beschriebenen Medaillen zum positiven wenden. Dies bedeutet auch, dass Geschlechtergerechtigkeit immer eine Berücksichtigung bzw. vielmehr einen Abbau anderer gesellschaftlicher bzw. schulischer Ungleichheitsdimensionen benötigt. Insbesondere bedarf es auf der Ebene der Unterrichtskultur einer individualisierenden Förderung, eines solidarischen möglichst wenig wertenden Umgangs und eines kritischen Verhältnisses zu schulischen Zumutungen, wenn sie die Grenzen des Wohlergehens der Schüler_innen überschreiten, die sich bemühen, alle Aufgaben gut zu erfüllen. Es sollten Räume für konstruktive Interessenvertretung geschaffen werden und ein Unterrichtsklima, in dem es möglich ist, Schwächen zu zeigen und Hilfe zu holen, ohne dabei einen Gesichtsverlust zu erleiden. Dabei ist klar, dass solche Veränderungen nicht individualisiert von einzelnen Lehrkräften zu bewirken sind. Nach außen ist offensiv zu vertreten, dass solche Veränderungen sowohl einer kinder- und jugendlichenfreundlichen Weiterentwicklung von Schulstrukturen bedürfen als auch einer Veränderung der Arbeitsbedingungen von Lehrkräften. Dennoch können erste kleine Schritte auch alleine gegangen

9 Vgl. zu Chancen und Risiken des Arbeitens in geschlechtergetrennten Gruppen sowie zu Paradoxien einer Arbeit, die Geschlechterstereotype abbauen will, aber dafür Geschlechter benennen muss, den Text zu Dramatisierung in diesem Band sowie für ein aus meiner Sicht gelungenes Beispiel zeitlich begrenzter Geschlechtertrennungen als experimentellem Raum Böhmann 2004.

werden – eine wertschätzende Unterrichtskultur, ein anteilnehmender Umgang mit den Schüler_innen und ein besseres Verständnis der Ressourcen- und Problemseiten ihrer Verhaltensweisen können viel bewirken.

Literatur

Artelt, Cordula/Demmrich, Anke/Baumert, Jürgen (2001): Selbstreguliertes Lernen. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen, S. 271-299.

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. www.timss.mpg.de.

Baumert, Jürgen/Schümer, Gundel (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen, S. 323-410.

Blum, Werner/Neubrand, Michael/Ehmke, Timo/Senkbeil, Martin/Jordan, Alexander/Ulfig, Frauke/Carstensen, Claus H. (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 (2004): Genderspezifisches Diskutieren und Argumentieren. Erste Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt zum geschlechtergetrennten Literaturunterricht in der Hauptschule. In: Der Deutschunterricht, 5, S. 80-86.

Bos, Wilfried/Schwippert, Knut/Stubbe, Tobias C. (2007): Die Koppelung sozialer Herkunft und Schülerleistung im internationalen Vergleich. In: Bos et al. (Hrsg): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster, S. 225-248.

Bos, Wilfried/Valtin, Renate/Lankes, Eva-Maria/Schwippert, Knut/Voss, Andreas/Badel, Isolde/Plaßmeier, Nike (2004a): 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/Voss, Andreas/Lankes, Eva-Maria/Schwippert, Knut/Thiel, Oliver/Valtin, Renate (2004b): 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.

Bourdieu, Pierre (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M.

Bourdieu, Pierre (1997): Die männliche Herrschaft. In: Dölling, Irene/Krais, Beate (Hrsg): Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis. Frankfurt a.M., S. 153-217.

Bourdieu, Pierre (2005): Die männliche Herrschaft. Frankfurt a.M.

Broden, Anne/Mecheril, Paul (Hrsg) (2010): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld.

Budde, Jürgen (2011): „Und der Valentin dürfte auf alle Fälle bisschen schon auf Kontra aus sein ...“ – Bildungsungleichheiten als kulturelle Passungsprobleme zwischen Habitus und Schulkultur. In: Bulletin Texte 37, S. 8-19.

Bundesjugendkuratorium (2009): Schlaue Mädchen – Dumme Jungen? Gegen Verkürzungen im aktuellen Geschlechterdiskurs. www.bundesjugendkuratorium.de/pdf/2007-2009/bjk_2009_4_stellungnahme_gender.pdf.

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

Cremers, Michael (2012): Boys'Day - Jungen-Zukunftstag. Neue Wege in der Berufsorientierung und im Lebensverlauf von Jungen. Bielefeld. Bezug über www.neue-wege-fuer-jungs.de/Neue-Wege-fuer-Jungs/Material/Materialbestellung bzw. download unter www.neue-wege-fuer-jungs.de/Neue-Wege-fuer-Jungs/Material/Materialien-von-Neue-Wege-fuer-Jungs.

DESI-Konsortium (2006): Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (DESI). Frankfurt a.M. www.dipf.de/de/projekte/deutsch-englisch-schuelerleistungen-international.

Drechsel, Barbara/Artelt, Cordula (2007): Lesekompetenz. In: Prenzel et al. (Hrsg): PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Münster u.a., S. 225-248.

Ehmke, Timo/Baumer, Jürgen (2007): Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb: Vergleiche zwischen PISA 2000, 2003 und 2006. In: Prenzel et al. (Hrsg): PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Münster u.a., S. 309-336.

Ehmke, Timo/Hohensee, Fanny/Heidemeier, Heike/Prenzel, Manfred (2004): Familiäre Lebensverhältnisse und Kompetenzerwerb. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster u.a., S. 225-253.

Frey, Andreas/Asseburg, Regine/Carstensen, Claus H./Ehmke, Timo/Blum, Werner (2007): Mathematische Kompetenz. In: Prenzel et al. (Hrsg): PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Münster u.a., S. 249-276.

Hähne, Cornelia/Zubrägel, Sabine (2004): Die Wahrnehmung des Körperbildes bei Mädchen und Jungen und ihre Auswirkungen auf den Gesundheitsstatus und das Gesundheitsverhalten. Ergebnisse des Jugendgesundheitssurveys im Rahmen der internationalen WHO-Vergleichsstudie. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 24, 3, S. 246-261.

Hagemann-White, Carol (1984): Sozialisation: Weiblich – männlich? Alltag und Biografie von Mädchen, Bd. 1. Opladen.

Hagemann-White, Carol (2006): Sozialisation – zur Wiedergewinnung des Sozialen im Gestrüpp individualisierter Geschlechterbeziehungen. In: Bilden, Helga/Dausien, Bettina (Hrsg): Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und methodologische Aspekte. Opladen & Farmington Hills, S- 71-88.

Hornberg, Sabine/Valtin, Renate/Potthoff, Britta/Schwippert, Knut/Schulz-Zander, Renate (2007): Lesekompetenzen von Mädchen und Jungen im internationalen Vergleich. In: Bos et al. (Hrsg): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster, S. 195-224.

Jahnke-Klein, Sylvia (2004): Wünschen Mädchen sich einen anderen Unterricht als Jungen? In: mathematik lehren, 127, S. 15-19.

Kemper, Andreas/Weinbach, Heike (2009): Klassismus. Eine Einführung. Münster.

Neras: www.neras.de

Prenzel, Manfred/Geiser, Helmut/Langeheine, Rolf/Lobemeier, Kirstin (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.

Prenzel, Manfred/Schöps, Katrin/Rönnebeck, Silke/Senkbeil, Martin/Walters, Oliver/Carstensen, Claus H./Hammann, Marcus (2007): Naturwissenschaftliche Kompetenz im internationalen Vergleich. In: Prenzel et al. (Hrsg): PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Münster u.a., S. 63-106.

Rost, Jürgen/Walter, Oliver/Carstensen, Claus H./Senkbeil, Martin/Prenzel, Manfred (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.

Sandmeier, Anita (2005): Selbstwertentwicklung vom Jugendalter bis ins frühe Erwachsenenalter – eine geschlechtsspezifische Analyse. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 25, 1, S. 52-66.

Schwippert, Knut/Bos, Wilfried/Lankes, Eva-Maria (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.

Stanat, Petra/Kunter, Mareike (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/Kunter, Mareike (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.

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

Walther, Gert/Geiser, Helmut/Langeheine, Rolf/Lobemeier, Kirstin (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.

Zimmer, Karin/Burba, Désirée/Rost, Jürgen (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.