

Schriften der KatHO NRW
Band 29

KatHO NRW
Aachen | Köln | Münster | Paderborn
Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen
Catholic University of Applied Sciences

Christoph Blomberg

Jungenförderung in der Schule

Monoedukation als Lösung für ein umstrittenes Problem?



Verlag Barbara Budrich



Jungenförderung in der Schule

Schriften der Katholischen Hochschule
Nordrhein-Westfalen

Band 29

KatHO NRW 

Aachen | Köln | Münster | Paderborn

Katholische Hochschule Nordrhein-Westfalen
Catholic University of Applied Sciences

Christoph Blomberg

Jungenförderung in der Schule

Monoedukation als Lösung für ein
umstrittenes Problem?

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2017

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

© 2017 Dieses Werk ist bei der Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der Creative Commons Lizenz Attribution 4.0 International (CC BY 4.0): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>
Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung unter Angabe der Urheber*innen, Rechte, Änderungen und verwendeten Lizenz.
www.budrich.de



Die Verwendung von Materialien Dritter in diesem Buch bedeutet nicht, dass diese ebenfalls der genannten Creative-Commons-Lizenz unterliegen. Steht das verwendete Material nicht unter der genannten Creative-Commons-Lizenz und ist die betreffende Handlung gesetzlich nicht gestattet, ist die Einwilligung des jeweiligen Rechteinhabers für die Weiterverwendung einzuholen. In dem vorliegenden Werk verwendete Marken, Unternehmensnamen, allgemein beschreibende Bezeichnungen etc. dürfen nicht frei genutzt werden. Die Rechte des jeweiligen Rechteinhabers müssen beachtet werden, und die Nutzung unterliegt den Regeln des Markenrechts, auch ohne gesonderten Hinweis.

Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit (<https://doi.org/10.3224/84742026>).
Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2026-2 (Paperback)
eISBN 978-3-8474-1027-0 (eBook)
DOI 10.3224/84742026

Umschlaggestaltung: disegno visuelle kommunikation, Wuppertal – disegno-kommunikation.de

Typographisches Lektorat: Anja Borkam, Jena

Inhalt

Vorwort	7
---------	---

Teil I: Jungen und Schule – empirische Befunde und theoretische Reflexionen

(zusammen mit Stephan Wessel)

1	Einleitung	9
2	Schulleistungen	10
3	Zu den Gründen für unterschiedliche Schulleistungen	14
4	Kompensation durch späteren beruflichen Erfolg?	21
5	Zum Umgang mit geschlechtstypischen Leistungsvergleichen	25
5.1	Die Frage nach den Ursachen geschlechtsspezifischer Unterschiede	25
5.2	Diskussionen um die Interpretation der Daten	27
5.3	Ansätze für Jungenförderung in der Schule	33
5.4	Monoedukation und Jungen	39
6	Fazit	44

Teil II: Jungenförderung durch Monoedukation: Begleitung und Auswertung der Aufnahme von Jungen an einem Mädchengymnasium

1	Einleitung	47
2	Befragung von SchülerInnen und Lehrkräften – Vorgehen	48
2.1	Zentrale Inhalte	50
2.2	Einordnung der Aussagen in Diskussionen der Geschlechterforschung	57
3	Erhebung des Schulraumverhaltens mithilfe subjektiver Schulraumkarten	87
3.1	Einleitung	87
3.2	Ergebnisse der Mädchen	89
3.3	Ergebnisse der Jungen	92
3.4	Auswertung	95
3.5	Veränderungen aufgrund der Befragung	96

4	Fortbildung/Beratung	97
4.1	Skizzierung des Prozesses	97
4.2	Themen des Beratungsprozesses	98
4.3	Fazit	99
Teil III: Ausblick: Über einige Problematiken der Diskussion zu Jungenproblematiken		
1	Problematiken einer vereinfachten Diskursanalyse	101
2	Die problematische Gegenüberstellung von ‚traditionaler‘ Männlichkeit vs. individueller Männlichkeiten	107
3	Voreingenommenheiten gegenüber Monoedukation	117
4	Fazit	119
	Literatur	121

Vorwort

Die vorliegende Arbeit ist das Ergebnis einer intensiven Beschäftigung mit dem Themenkomplex ‚Jungen und Schule‘ über einen längeren Zeitraum. Streng genommen begann sie nach der ersten PISA-Studie mit der Reflexion der Thematisierung geschlechtstypischer Ergebnisse (Blomberg 2002) sowie über eine mglw. zielgruppengerechtere Gestaltung von Unterricht und Schulraum (Blomberg 2004). Da aber Schulleistungsdaten und Unterrichtsgestaltung nicht genuine Reflexionsfelder der Sozialpädagogik sind, galt die Beschäftigung des Verfassers mit der Jungenthematik anderen Schwerpunkten – Defizit-Diskursen (Blomberg 2005), historisch-systematischen Einordnungen (Blomberg 2013) sowie insbesondere dem Thema Jungen und Sport (Blomberg/Neuber 2015). So bedurfte es einer Anfrage von außen, um erneut und vertiefter in die Schulthematik einzusteigen. Anlass war die geplante (und inzwischen erfolgte) Aufnahme von Jungen an die bis dato als reine Mädchenschulen geführten St. Michaels-Schulen (Realschule und Gymnasium) in Paderborn. Der Wunsch des Schulträgers (Erzbistum Paderborn) war es, das monoedukative Setting in der Sekundarstufe I beizubehalten und insgesamt diesen Prozess der Veränderung fachlich vorzubereiten und zu begleiten. So wurde zum einen im Vorfeld der Aufnahme eine Arbeitsgruppe umfassend geschult nicht nur bezüglich geschlechtstypischer Schulleistungsdaten und deren Diskussion, sondern darüber hinaus auch bezüglich Spiel- und Freizeitverhalten, Gesundheitsdaten, Bewältigungsverhalten, allgemein empirischer Befunde zu Geschlechterdifferenzen. Zum anderen schloss sich an diese Vorbereitung später eine Evaluation und Fortbildung am Gymnasium an, da dieses früher mit der Aufnahme von Jungen begann. Die Evaluation beinhaltete Interviews mit SchülerInnen und Lehrkräften über ihre Erfahrungen mit der Monoedukation sowie eine Schulraumanalyse mithilfe der aus der sozialräumlichen Kinder- und Jugendarbeit stammenden Methode des ‚subjektiven Kartografierens‘. Die Fortbildung wurde mit externen Referenten aus den Bereichen Schule und Beratung zu den Themen ‚classroom management‘ sowie ‚Interaktion/Kommunikation in Konfliktsituationen‘ durchgeführt.

Entsprechend gliedert sich die vorliegende Publikation: Zunächst (I.) werden zentrale Ergebnisse und Diskussionen geschlechtstypischer Schulleistungen referiert. Daran (II.) schließt sich die Darstellung der nach der Aufnahme von Jungen erfolgten zweiten Begleitung an bestehend aus Interviews, einer Schulraumanalyse und einer Fortbildung. Die Inhalte der Interviews werden zusammenfassend wiedergegeben und anschließend in den Kontext

aktueller Diskussionen gestellt. Unter III. wird die Perspektive der allgemeinen Reflexion über Schulleistungen von Jungen wieder aufgenommen: Ausgehend von der Überzeugung, dass die Beschäftigung mit den Schulleistungen von Jungen stark geprägt ist durch als problematisch angesehene diskursive Verengungen, werden diese Problematiken benannt, verbunden mit der im Fazit geäußerten Hoffnung auf eine differenziertere und ressourcenorientiertere Betrachtung von Jungen.

Ausdrücklich zu danken ist an dieser Stelle dem Leiter der Hauptabteilung Schule des Erzbistums Paderborn, Herrn Monsignore Joachim Göbel, der von Anfang an großen Wert auf die fachliche Begleitung und Unterstützung der Aufnahme von Jungen an den Michaelsschulen gelegt hat. Das ermöglichte eine intensivere Beschäftigung mit der Diskussion um Schulleistungen von Jungen und Mädchen und eine Verzahnung der Diskussionen von Sozial- und Schulpädagogik, die sich für die Vorbereitung und Begleitung des Prozesses für alle Beteiligten als sehr bereichernd dargestellt hat. Zu danken ist weiterhin der Schulleitung des Gymnasiums St. Michael, Frau Oberstudiendirektorin Elisabeth Cremer, für die offene Haltung gegenüber unserer Arbeit und deren unkomplizierte Ermöglichung; ebenso dem Leiter der Hauptabteilung Schule des Bistums Essen, Herrn Oberstudiendirektor Bernd Ottersbach, und der Schulleitung des Marien-Gymnasiums in Essen-Werden, Frau Oberstudiendirektorin Dr. Christiane Schmidt, für die Ermöglichung des Pre-Tests; allen Lehrkräften und SchülerInnen, die bei der Organisation und Durchführung von Interviews und Schulraumanalyse so bereitwillig und engagiert mitgewirkt haben; Herrn Stephan Wessel für seine intensive und kompetente Mitarbeit an der Schulung der Arbeitsgruppe und der Verschriftlichung des ersten Kapitels dieser Arbeit; den Studierenden an der KatHo Paderborn, die in gemeinsamer Arbeit Interviews und Schulraumanalyse mit viel Engagement vorbereitet, durchgeführt und ausgewertet haben, sowie Sören Hake und Dani Büscher für Formatierungsarbeiten. Und schließlich gilt ein herzlicher Dank dem Rektor der KatHo NRW, Herrn Professor Dr. Peter Berker, und dem Verlag Barbara Budrich, für die Ermöglichung dieser Publikation.

Teil I: Jungen und Schule – empirische Befunde und theoretische Reflexionen (zusammen mit Stephan Wessel)

1 Einleitung

Als Schnack und Neutzling (1990) („Kleine Helden in Not“) auf mögliche Problematiken des männlichen Geschlechts auch im schulischen Bereich hinwiesen, blieb dies in der öffentlichen Diskussion um Jungen und Schule noch weitestgehend unberücksichtigt. Zu klar stand Dahrendorfs Rede von der katholischen Arbeitertochter vom Lande als exemplarische Bildungsbenachteiligte im Fokus der Diskussion. Dies änderte sich erst allmählich Ende der 1990er Jahre, beginnend mit einem Perspektivwechsel in den angloamerikanischen Ländern sowie Australien und Kanada (Stamm 2008: 109), welcher in Deutschland insbesondere infolge der ersten PISA-Studie im Jahr 2000 seine Entsprechung fand (Baar et al. 2012: 102). Inzwischen wird im Zusammenhang mit Bildungsbenachteiligung vom „streng-islamgläubigen-Arbeiterjungen-mit-Migrationshintergrund-aus-der-Stadt“ (Preuss-Lausitz 2012: 31) bzw. insgesamt von einem ‚boy turn‘ als „Hinwendung zur Problemlage von Jungen“ (Forster/Rendtorff 2011: 13) gesprochen. Allerdings ist diese Hinwendung in unterschiedlichen pädagogischen Feldern zu unterschiedlichen Zeiten erfolgt: Innerhalb der Sozialpädagogik hat man im Rahmen der Kinder- und Jugendarbeit Jungen als Zielgruppe pädagogischen Handelns bereits in den 1990er Jahren intensiv diskutiert (vgl. pars pro toto, Sturzenhecker 1996), und auch im Bereich der Gesundheitsforschung hat man sich möglichen geschlechtstypischen Problematiken für Jungen und Männer früher gewidmet (Hurrelmann/Kolip 2002; Bründel/Hurrelmann 1999). Insofern ist am ‚boy turn‘ zunächst der späte Zeitpunkt einer breiteren Diskussion des Themenfeldes ‚Jungen und Schule‘ erstaunlich.

Bisweilen wird diese Hinwendung aber als problematisch angesehen: Eine einseitige Betonung vermeintlicher geschlechtsspezifischer Einheitlichkeiten unterschlägt Binnendifferenzierungen – schlechte Schulleistungen betreffen v.a. Jungen aus sozial prekären Lebenslagen (Budde 2006: 490; Cornelißen 2004: 128ff.; Deutscher Bundestag 2013: 103; Rieske 2011: 73); Kompetenzunterschiede gleichen sich im Schulverlauf wieder an; schlechtere Schulleistungen würden von Jungen durch beruflichen Erfolg kompensiert (Budde

2006: 492); ‚neu‘ sei nicht das vermeintlich schlechtere Leistungsniveau der Jungen, sondern der Bildungsaufstieg von Mädchen (Neugebauer 2014: 41-42), insbesondere aus bestimmten sozialen Schichten (Becker/Müller 2012: 71f.). Hinzu kommen eventuell noch methodische und strategische Bedenken, dass eine vermeintlich geschlechtsspezifische Förderung Stereotype verfestige, statt sie aufzuweichen („Re-Ifizierung“, Böhme/Roppelt 2012: 187). Auch wird befürchtet, dass pädagogische Fachkräfte dafür zur Verantwortung gezogen würden, dass Jungen aus prekären Verhältnissen vielfach den schulischen Anforderungen nicht genügen (Deutscher Bundestag 2013: 103f.). Evtl. steht auch die Sorge im Raum, eine Hinwendung zur Jungenthematik könne Mädchen- und Frauenförderung unterminieren bzw. zur Neujustierung ‚hegemonialer Männlichkeit‘ dienen (Rendtorff 2011: 169). In diesem Kontext wird auch auf Krisenrhetoriken bzgl. des männlichen Geschlechts in der Vergangenheit verwiesen.

Während also einerseits eine Bildungsbenachteiligung diagnostiziert und eine Analyse und Bearbeitung derselben gefordert wird, wird andererseits eine mögliche Problematik relativiert bzw. negiert. Hat also die Schulpädagogik die Jungenthematik schlicht ‚verschlafen‘ (Diefenbach 2010: 267) oder muss es eine solche erst gar nicht geben?

Um das zu klären, soll im Folgenden kurz der Sachstand zum Themenfeld ‚Jungen und Schule‘ dargestellt werden. Im Anschluss werden Theorien über mögliche Ursachen unterschiedlicher Schulleistungen und anschließend praktische Förderungsansätze genannt. Gegen Ende werden Vorschläge zu einer künftigen Auseinandersetzung mit dem Thema und zu zielführenden Ansätzen gegeben.

2 Schulleistungen

Als Grunderkenntnis der letzten Jahre bzw. Jahrzehnte kann man festhalten, dass Mädchen gegenüber Jungen im Schulsystem quantitativ und qualitativ besser abschnitten:

„In Deutschland haben in den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts junge Frauen den jungen Männern an den allgemeinbildenden Schulen den Rang abgelaufen. Auf Grundlage der letzten drei Shell Jugendstudien kann festgehalten werden, dass sich dieser Trend, der in allen hochentwickelten Industrienationen zu beobachten ist, ungebrochen fortsetzt. [...] Das Gymnasium ist dabei insgesamt auf dem Vormarsch, und waren 43 % der Schülerinnen 2002 dort anzutreffen, sind es in 2010 inzwischen 48 %. Bei den männlichen Altersgenossen ist der Anteil dagegen im gleichen Zeitraum nur von 39 % auf 40 % marginal gestiegen“ (Shell Deutschland Holding 2010: 74).

Betrachtet man zunächst die Statistiken bzgl. *Einschulungen und Klassenwiederholungen*, zeigen sich signifikante Differenzen:

„Beim Einschulungszeitpunkt stellt der Bericht des Bildungskonsortiums 2006 fest, dass 11 % aller Schülerinnen, aber nur 7 % aller Schüler vorzeitig eingeschult werden. [...] Andererseits überwiegt ihr Anteil bei denjenigen, die im Alter von 6 Jahren noch vom Grundschulbesuch zurückgestellt werden, in ähnlichen Größenordnungen. Rund 60 % der zurückgestellten Kinder sind männlich“ (Budde 2008: 11).

Auch bei den Klassenwiederholungen ist der Jungenanteil höher. Budde (2008: 12) konstatierte 2008, die Differenz zwischen Jungen und Mädchen sei bei den Wiederholungen am Gymnasium am höchsten:

„So wiederholten 14,8 % aller Gymnasialschüler und 8,3 % aller Gymnasialschülerinnen eine Klasse.“

Die Zahl der Wiederholungen ist in Deutschland zwar insgesamt leicht rückläufig – von 23,1 % in PISA 2003 auf 20,3 % in PISA 2012 (Sälzer et al. 2013b: 168) –, nach wie vor aber im internationalen Vergleich sehr hoch, nach Bundesländern sortiert unterschiedlich und pädagogisch und finanzpolitisch umstritten (Klemm 2013; 2009), wengleich andere die Ermöglichung einer freiwilligen Wiederholung vorschlagen (Sälzer et al. 2013b: 168).

Im Schuljahr 2012/13 wiederholten bundesweit 2,3 % der SchülerInnen eine Klasse, davon 1,9 % Mädchen und 2,7 % Jungen, wobei nach Schultypen sortiert die höchste Wiederholungsquote (nicht geschlechtsspezifisch sortiert) an Haupt- und Realschulen lag mit 3,9 % (Statistisches Bundesamt 2014a: 24f.). Allerdings ist zu berücksichtigen, dass bei der statistischen Erfassung von Wiederholungen jeweils die Schulform angegeben ist, in der die Wiederholung erfolgt, unabhängig von einem Wechsel des Schultyps – hier werden also z.B. auch die SchülerInnen mitgezählt, die Gymnasium oder Realschule verlassen haben.

Bei der Betrachtung *fachspezifischer Differenzen* lässt sich feststellen: Im Bereich *Mathematik* schneiden Jungen in der PISA-Studie 2009 in Deutschland durchschnittlich 16 Punkte besser ab als Mädchen (Frey et al. 2010: 167). Im OECD-Vergleich beträgt der Unterschied elf Punkte (Frey et al. 2010: 166), in 21 von 34 Teilnehmerländern sind die Unterschiede statistisch signifikant (ebd.). Auch PISA 2012 zeigt international einen Vorsprung für Jungen von 11 Punkten als Mittelwert, in Deutschland beträgt er 14 Punkte, wobei die Differenz v.a. der sehr guten Spitzengruppe der Jungen zugeschrieben, ansonsten ein relativ gleiches Niveau konstatiert wird (Sälzer et al. 2013a: 75-77; OECD 2014, Bd.1: 79-87).

Bei den Naturwissenschaften zeigt sich in weiten Teilen ein ausgeglichenes Bild:

„Innerhalb des OECD-Raums wurden in der Regel nur geringe geschlechtsspezifische Unterschiede bei den Leistungen im Bereich Naturwissenschaften festgestellt. [...] In den meisten Ländern sind Unterschiede bei den Mittelwerten der Jungen und Mädchen statistisch nicht signifikant“ (OECD 2010: 164).

Auch PISA 2012 zeigt im Durchschnitt keine geschlechtsspezifischen Differenzen in den Naturwissenschaften, nur in wenigen Ländern lassen sich Differenzen größer als 10 Punkte für das eine oder andere Geschlecht feststellen:

„Die im OECD-Raum festgestellten geschlechtsspezifischen Leistungsunterschiede im Bereich Naturwissenschaften sind im Allgemeinen eher gering im Vergleich zu den erheblichen Leistungsunterschieden zwischen Jungen und Mädchen im Bereich Lesekompetenz sowie den weniger ausgeprägten geschlechtsspezifischen Unterschieden in Mathematik“ (OECD 2014: 257).

Evtl. vorhandene Binnendifferenzierungen mit größeren Kompetenzen von Mädchen in lebensweltlichen und Jungen in physikalischen Themen sind aus PISA 2006 bekannt und könnten sich in 2015 bei dann wieder genauere Analyse erneut zeigen (Schiepe-Tiska et al. 2013: 203).

Bezogen auf Deutschland schnitten Jungen 2009 in den Naturwissenschaften um sechs Punkte besser ab als Mädchen (Rönnebeck et al. 2010: 188), wobei diese Differenz nicht statistisch signifikant ist (ebd.), was auch für PISA 2006 galt und 2012 gilt (Schiepe-Tiska et al. 2013: 203). Interessant ist vielleicht noch, dass international betrachtet dort, wo es Veränderungen der Differenzen in den naturwissenschaftlichen Kompetenzen der Geschlechter gegeben hat, diese ausnahmslos zugunsten der Mädchen erfolgt sind (OECD 2014: 260).

Im Bereich *Lesen* sind die Geschlechterdifferenzen sowohl in Deutschland als auch im internationalen Vergleich mit einigem Abstand am deutlichsten ausgeprägt. Mädchen schnitten in der PISA-Studie 2009 in Deutschland durchschnittlich 40 Punkte besser ab als Jungen (Naumann et al. 2010: 52). Der Vorsprung der Mädchen gegenüber den Jungen lag damit einen Punkt über dem OECD-Durchschnitt (ebd.). Insgesamt zeigten sich signifikante Geschlechterunterschiede zugunsten von Mädchen in der Lesekompetenz in allen teilnehmenden OECD-Staaten (ebd.). PISA 2012 bestätigt dies:

„2012 hatte sich die relative Position der Jungen weiter verschlechtert. Im Jahr 2012 betrug der Leistungsvorsprung im Durchschnitt jener OECD-Länder, die über vergleichbare Daten in PISA 2000 verfügten, 38 Punkte, was in etwa einem Schuljahr entspricht“ (OECD 2014: 216).

Entsprechend verbesserte sich im Länderdurchschnitt der Anteil besonders leistungstarker und verringerte sich der Anteil besonders leistungsschwacher Mädchen, allerdings mit länderspezifischen Abweichungen (ebd.).

Für Deutschland gilt, dass die Leseleistung beider Geschlechter insgesamt besser geworden ist, der Vorsprung der Mädchen gegenüber den Jungen gleichwohl noch ein wenig ausgebaut wurde (Hohn et al. 2013: 241); hier ist v.a. der hohe Jungenanteil in den niedrigsten und geringe Jungenanteil in den höchsten Kompetenzstufen hervorzuheben (238). Insgesamt beträgt die Differenz inzwischen 44 Punkte.

„Diese Differenz hat sich seit den letzten PISA-Erhebungsrunden kaum geändert. Deutschland gehört damit zu den OECD-Staaten mit den größten Leistungsunterschieden zwischen Jungen und Mädchen im Lesen. [...] Im Mittel liegen die Leistungen der Mädchen damit eine ganze Kompetenzstufe über denen der Jungen“ (Hohn et al. 2013: 232).

Eine schlechte Lesekompetenz wird in der Schulforschung als besonders problematisch betrachtet, da gerade das Lesen als eine Schlüsselqualifikation für den Schulerfolg insgesamt sowie für die Teilhabe am Arbeitsmarkt und an der Gesellschaft gilt (Blossfeld et al. 2009: 98; Budde 2008: 16).

Die Geschlechterdifferenzen in den Bereichen Lesen und Mathematik zeichnen sich bereits in den *Grundschulleistungen* von Jungen und Mädchen ab (Böhme/Roppelt 2012: 180), wenngleich noch weniger substantiell.

Im Bereich *Lesen* schneiden laut IGLU-Studie 2011 Mädchen der vierten Jahrgangsstufe in Deutschland durchschnittlich acht Punkte besser ab als ihre männlichen Klassenkameraden (Bos et al. 2012a: 126). Dieser Abstand ist statistisch signifikant, jedoch geringer als der durchschnittliche Abstand in den EU- und OECD-Teilnehmerländern, der jeweils zwölf Punkte beträgt (ebd.).

Für die *Mathematikkompetenz* stellt die gemeinsam mit der IGLU-Studie durchgeführte TIMSS-Studie 2011 für SchülerInnen der vierten Jahrgangsstufe in Deutschland einen signifikanten Geschlechtsunterschied von acht Punkten zugunsten der Jungen fest (Brehl et al. 2012: 208). Dieser fällt damit geringfügig größer aus als in den EU- bzw. OECD-Teilnehmerländern mit durchschnittlich sechs Punkten zugunsten der Jungen (ebd.).

Bei den *Naturwissenschaften* zeigt sich ein Unterschied zu den PISA-Ergebnissen. Hier stellt die TIMSS-Studie einen signifikanten Vorsprung der Jungen von zwölf Punkten fest (Brehl et al. 2012: 214), welcher über dem Durchschnitt der EU- bzw. OECD-Teilnehmerländern von jeweils sechs Punkten zugunsten von Jungen liegt (ebd.).

Des Weiteren wurden auf Grundlage der IGLU- und TIMSS-Daten die Leistungen der SchülerInnen

„in den Domänen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften vergleichend untersucht“ (Bos et al. 2012b: 251).

Innerhalb der dazu geschaffenen Kompetenzstufen gibt es keine statistisch signifikanten Unterschiede in der Geschlechterzusammensetzung, mit einer Ausnahme: In der Gruppe der SchülerInnen mit hervorragenden Kompetenzen

zen stechen die Jungen hervor und sind signifikant stärker vertreten (Bos et al. 2012b: 247). Diese Gruppe umfasst allerdings mit einem Anteil von etwa 4% nur einen geringen Teil der SchülerInnen (Bos et al. 2012b: 244).

Umso mehr muss erstaunen, dass sich diese doch gleiche bzw. höhere Kompetenz von Jungen im leistungsstärksten Bereich nicht in einer entsprechenden Geschlechterverteilung in der Sekundarstufe manifestiert. Infolge der Untersuchung von Diefenbach und Klein (2002) wurde die Frage aufgeworfen, ob Jungen am Ende der vierten Klasse bei gleicher Qualifikation mglw. schlechtere Schulempfehlungen erhalten. Dies hat eine heftige Kontroverse ausgelöst (Budde 2008: 49; Cornelißen 2004: 128ff; Kuhn 2008: 61f.), deren Argumente Diefenbach unlängst noch einmal wiedergegeben hat (2011).

Am Faktum einer gemäß der Population ungleichen Verteilung der Geschlechter auf *Schultypen* hat aber diese Diskussion nichts geändert:

„Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich im Hinblick auf die Muster der schulischen Bildungsbeteiligung und die erreichten Bildungsabschlüsse deutliche Geschlechterunterschiede zugunsten der Mädchen abzeichnen. Neben den hier veranschaulichten Disparitäten finden sich weitere Unterschiede in der Bildungsbeteiligung. Während etwa Mädchen häufiger als Jungen vorzeitig eingeschult werden, sind Jungen häufiger von Zurückstellungen in der Schuleingangsphase betroffen, und auch bei den Übergangsempfehlungen von der Primarstufe in die Sekundarschule lassen sich Unterschiede zugunsten der Mädchen feststellen. Entsprechend erreichen Mädchen proportional häufiger das Abitur, während relativ betrachtet mehr Jungen als Mädchen die Schule ohne Abschluss oder mit einem Hauptschulabschluss verlassen“ (Böhme/Roppelt 2012: 175f.).

3 Zu den Gründen für unterschiedliche Schulleistungen

„Bezüglich der möglichen Erklärungen für die Nachteile von Jungen gegenüber Mädchen herrscht in Deutschland derzeit (noch?) ein sehr großes Forschungsfazit, so dass die Diskussion der verschiedenen Erklärungsmöglichkeiten bis auf weiteres anhand theoretischer Überlegungen und anhand empirischer Daten aus anderen Ländern als Deutschland gewonnen wurden“ (Diefenbach 2010: 251f.).

Da die genannten theoretischen Überlegungen vielfältig sind, finden sich auch vielfältige Vermutungen über die Gründe unterschiedlicher Schulleistungen von Jungen und Mädchen. So macht bspw. Budde (2009a: 28) vier Diskurse aus, namentlich Jungen als Bildungsverlierer, Feminisierung von Schule, natürliche Unterschiede sowie die Abwesenheit männlicher Bezugspersonen, favorisiert an anderer Stelle allerdings eher monothoretisch in Anlehnung an Bourdieu habitualisierte Männlichkeitspraxen (Budde 2009b:

77) bzw. deren Verbindung mit der Herstellung institutionspezifischer Verhaltensweisen.

Diefenbach (2010) benennt als Diskurse biologische Unterschiede, Geschlechtsidentitäten/geschlechtsspezifische Verhaltensweisen sowie Feminisierung der Schule und versucht, anhand des Konzepts vom ‚guten Schüler‘, eine Erklärung entlang geschlechtsspezifischer Differenzen und institutionspezifischer Anforderungen zu geben.

Tatsächlich basieren die Erklärungsversuche auf unterschiedlichen Zugängen zur Thematik:

Fehlendes ‚modernes‘ Mannsein

So wird die Annahme einer möglichen männlichen Identitätsproblematik angesichts ambivalenter Anforderungen im Zuge einer reflexiven Moderne diskutiert. Dabei wird vom Bild der traditionellen Männlichkeit ausgegangen, die Gilmore (1991) zufolge im Wesentlichen durch das Maß ihrer Funktionalität gegenüber Versorgungs- und Schutzbedürfnissen einer komplementären Weiblichkeit bestimmt ist. In einer technisierten und von männlicher Körperkraft unabhängigen Moderne verliere eine funktionell ausgerichtete Männlichkeit jedoch ihren Bezugsrahmen. Jungen fehle zwischen den ambivalenten Ansprüchen heutiger männlicher Identitätsentwicklung abseits entwerteter als auch gesellschaftlich abgewerteter traditioneller Männlichkeitsformen die Vorstellung eines modernen Mannseins (Winter/Neubauer 2001: 29). Diese Position wird häufig auch von einem durch feministische Theorietraditionen geprägten männlichkeitskritischen Duktus begleitet. Kimmel (2011) bspw. vertritt die Vorstellung einer hegemonialen und damit privilegierten Männlichkeit als gesellschaftlichem Leitmodell, an welchem sich auch heranwachsende Jungen messen lassen müssten (Kimmel 2011: 33ff.). In ihrem Jugendalter werde, so Kimmel, unter Jungen ein immanenter Gruppendruck ausgeübt, der einer Aufrechterhaltung der männlichen Berechtigung auf Macht diene (vgl. Kimmel 2011: 36). Die Probleme von Jungen in Erziehung und Bildung seien dabei darauf zurückzuführen, dass sich die Welt, im Gegensatz zu Männlichkeitsideologien, im letzten halben Jahrhundert enorm verändert habe und die unflexible Definition von Männlichkeit den heutigen Anforderungen nicht gewachsen sei (Kimmel 2011: 30f.).

Allerdings argumentiert diese Position mit einem klar umgrenzten Negativbild als klassisch verstandener Männlichkeit, was der historisch feststellbaren Vielfalt nicht gerecht wird und mit einer impliziten Wertung von traditional = defizient arbeitet (näher dazu unter 3). Unberücksichtigt bleibt bei dieser Argumentation auch die mögliche Auswirkung negativ konnotierter Männlichkeit in der Öffentlichkeit. Schon zu Beginn der 1990er wurde innerhalb der Sozialpädagogik auf die Problematik für Jungen hingewiesen, eine geschlechtliche Identität zu entwickeln auch angesichts einer feministischen Männlichkeitskritik (Winter 1991: 184). Indem man einen defizienten

Status traditionaler Männlichkeit transportiert, forciert man selbststigmatisierende Zuschreibungen von Jungen, die letztlich deren Lebensgefühl nicht entsprechen bzw. sie verunsichern („Ich weiß doch nun langsam, daß ich ein Mann bin“, Hoffmann 1993), was heute unter dem Stichwort der sozialen Identität mit Blick auf Schulleistungen von Jungen diskutiert wird (Latsch 2014).

Im Zuge der Diskussion um ‚moderne Männlichkeit‘ wird auch das Fehlen männlicher Vorbilder im Rahmen veränderter Arbeits- und Familienstrukturen diskutiert. Hier werden v.a. die erhöhte Arbeitsmobilität sowie die Flexibilisierung der Arbeitszeit und die damit verbundene höhere Abwesenheit in Vollzeit beschäftigter Väter genannt. Letzteres gilt auch mit Blick auf Ein-Eltern-Familien, die i.d.R. weiblich sind. Gleichzeitig ist der Anteil weiblicher Betreuungs- und Lehrkräfte in Kitas und Schulen sukzessive angestiegen, sodass Jungen eine positive Identifikation mit männlichen Rollenbildern oft nicht möglich sei und die Entwicklung ihrer männlichen Geschlechtsidentität unter der Sozialisationsbedingung doppelter Negation, durch die spiegelhafte Abgrenzung von erlebter Weiblichkeit (‚Nicht-Männlichkeit‘) erfolge, sie demnach eine ‚Nicht-Nicht-Männlichkeit‘ abbilde (Hagemann-White 1984: 92). Eine Orientierung an Idealtypen und damit verbundene Überforderungen führen dann zu Belastungen, die sich auch in schlechteren Schulleistungen niederschlagen könnten.

Damit wird insgesamt der Bereich des Umgangs mit Konflikten/Herausforderungen angesprochen, den Quenzel/Hurrelmann (2011) in Anlehnung an Havighurst (1953) in die Debatte eingebracht haben als geschlechtstypische Bewältigung von Entwicklungsaufgaben. Damit ist einerseits das Bewältigen der von einer Gesellschaft für die jeweiligen Lebensphasen erwarteten Anforderungen (z.B. Übergänge im Bildungswesen, Übergänge in einen Erwachsenenstatus, Partnerschaft u.Ä.) gemeint, andererseits die allgemeine Bewältigung von Problematiken. Aus der empirischen Kinder- und Jugendforschung weiß man, dass sich Jungen in Krisensituationen weniger Hilfe holen als Mädchen (Zinnecker et al. 2003: 59; 136; Shell Deutschland 2010: 119; 227), in Erziehungshilfen ab der Pubertät seltener als bisher auftauchen, weil sie nicht mehr – wie davor – von anderen geschickt werden (vgl. insgesamt Behnisch 2012), bzw. dass insgesamt selbstentäußernde Aussagen tendenziell eher dem weiblichen Geschlecht zugeordnet werden können bzw. von Männern Gelegenheiten dazu seltener aktiv hergestellt werden (Wagner/Alisch 2006: 54; 56); zudem wird in der Gesundheitsforschung auf mögliche Differenzen z.B. im Umgang mit depressiven Erkrankungen hingewiesen – so könne sich z.B. hinter einem gesteigerten Alkoholkonsum oder einer erhöhten beruflichen Aktivität durchaus eine Depression ‚verbergen‘ (Neubauer/Winter 2013; Möller-Leimkühler 2010). Das Negieren von Problemen oder die Kompensation derselben durch andere Verhaltensweisen kann im schulischen Kontext zu einer ‚unproduktiven Strategie‘ (Quenzel/Hurrelmann

2011: 137) führen, weil sie das Bearbeiten schulischer Schwierigkeiten verhindert.

Veränderte Bedingungen des Aufwachsens

Stärker die *Sozialisation von Jungen* betreffend werden gesellschaftliche Veränderungen und Modernisierungsfolgen hinsichtlich räumlicher Bedingungen, Freizeitgestaltung, Lesesozialisation sowie Familien- und Arbeitsstrukturen diskutiert.

Das Aufwachsen von Kindern ist heute infolge von *Urbanisierung und gewachsener Infrastruktur* zunehmend von der *Verhäuslichung und Verinselung* kindlicher Lebenswelten geprägt, welche wenig Bewegungsmöglichkeiten und -aufforderungen bereitstellen und oft mit hohem Medienkonsum verbunden sind. Gerade Jungen erscheinen diesen Entwicklungen gegenüber als eine Risikogruppe. Der hohe Stellenwert sportlicher Aktivität für Jungen (MPFS 2013: 6) weist zwar darauf hin, dass viele Jungen eine Kompensation zu bewegungsarmen Tagesabläufen suchen, ihre Freizeitgestaltung und ihr Medienkonsum sind jedoch insgesamt einseitiger als bei Mädchen, die ihre Freizeit kreativer gestalten, weniger Computer- und Konsolenspiele spielen und deutlich häufiger zum Buch greifen (MPFS 2013: 11). Im Hinblick auf diese Differenzen wird das einseitige *mediale Freizeitverhalten* von Jungen, zumal in Addition mit mangelnder körperlicher Bewegung, mit negativen Einflüssen auf die Entwicklung kognitiver Leistungsfähigkeit und schlechteren Schulleistungen von Jungen in Zusammenhang gebracht (Möble et al. 2006; Baier/Pfeiffer 2011). Prägnant formuliert entsprechend die OECD (2015: 156): „Allow some video gaming, but homework comes first.“

In der näheren Betrachtung wird speziell der mangelnden Lesepraxis von Jungen Bedeutung beigemessen (Garbe 2012). In der Gruppe der intensiv lesenden Kinder findet die aktuelle KIM-Studie (2013) dreimal mehr Mädchen als Jungen vor (MPFS 2013: 25). Jungen würden sich zahlreicher Befunde der Leseforschung zufolge bereits „im Alter zwischen acht und zwölf Jahren vom Lesen abwenden“ (Garbe 2012: 296). Begründungen für die schwach ausgeprägte Leseaffinität von Jungen verweisen u.a. auf den geringen Einsatz ansprechender Literatur für Jungen im Schulunterricht bzw. deren allgemeines Fehlen im Aufwachsen von Jungen (Garbe 2012: 293-295) sowie auf fehlende männliche Vorbilder für das Lesen und in der Folge eine Kategorisierung des Lesens durch Jungen als „weibliche Medienpraxis“ (Garbe 2012: 292). Die OECD mutmaßt aufgrund der Tatsache, dass in Gesellschaften mit einem hohen Maß an Gleichstellung der Geschlechter Jungen und Mädchen vergleichsweise schlechter abschneiden im Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften, bei Jungen die Differenz aber sehr viel deutlicher ist als bei Mädchen, dass sich das Fehlen häuslicher Leseanregung/-förderung für Jungen negativer auswirke (OECD 2015: 147f.).

Biologische Differenzen

Die sozialisationstheoretisch akzentuierten Erklärungsversuche weisen häufig auch Aussagen *biologischer Begründungen* geschlechtsspezifischer Differenzen auf. Dies gilt für die Annahme der hohen Bedeutung körperlicher Aktivität (hier auch mit Blick auf ‚diagnostizierte‘ AD(H)S) für die Sozialisation von Jungen genauso wie für die Annahme ihrer Affinität zu bestimmten pädagogischen Inhalten. Auch das Lesen als Erklärungsversuch des schulischen Zurückfallens von Jungen besitzt einen Erklärungszeitpunkt, welcher geschlechtsspezifische Unterschiede von Jungen und Mädchen auf hirnpfysiologische und hormonelle Begründungen zurückführt (Garbe 2012: 291f.). Bischof-Köhler (2011) kommt nach Durchsicht unterschiedlicher Argumentationen zum Schluss, pränatale Androgene seien in Folge evolutionsbiologischer Entwicklungen wesentlich verantwortlich für die Geschlechterdifferenz, welche sich dann in unterschiedlichem Verhalten, unterschiedlichen Vorlieben u.Ä. auswirke. Sie nennt in diesem Zusammenhang v.a. eine im Mittel höhere Unternehmungslust und Durchsetzungsorientierung bei Jungen und ein höheres soziales Interesse bei Mädchen (Bischof-Köhler 2011: 347ff.); zu nennen wäre hier ebenfalls das früh zu beobachtende unterschiedliche Sprechverhalten von Jungen und Mädchen, z.T. auch mit Verweis auf ungleiche feinmotorische Entwicklungen (Eliot 2010: 231; Bischof Köhler 2011: 210; Maccoby 2000: 63-70). Bedeutsam für das Verhalten in Unterricht und Schule insgesamt könnte auch die höhere emotionale Labilität von Jungen sein, die als stabiler Befund der Säuglingsforschung gilt (Eliot 2010: 119). Diskutiert wird in diesem Zusammenhang auch eine unterschiedliche Gehirnentwicklung mit entsprechend unterschiedlichen Fähigkeiten („Lateralisierung“, Bischof-Köhler 2011: 221f.; vgl. auch Baron-Cohen 2004) sowie insgesamt eine spätere Reifung des männlichen Geschlechts – wobei die i.e.S. frühere körperliche Reifung der Mädchen schon während der Schwangerschaft bis zur früheren Pubertät ein robuster Befund ist, während bei der Hirnreifung eher eine unterschiedliche Reife bestimmter funktionaler Bereiche konstatiert wird (Eliot 2010: 96).

Institutionsspezifische Anforderungen

Blickt man konkret auf die bezüglich der *Institution Schule* geführte Diskussion um die Schulleistungen von Jungen, spiegeln sich viele der aufgeführten Erklärungsursachen hier wider. Im Kontext Schule wird diese Diskussion jedoch v.a. unter dem Begriff der ‚Feminisierung‘ der Schule geführt. Helbig (2010: 98) ordnet dieser Diskussion drei Argumentationslinien zu.

Die erste Argumentationslinie greift die Diskussion um fehlende Vorbilder für Jungen auf. Auch in den pädagogischen Institutionen könnten bei Jungen hinsichtlich des *hohen Frauenanteils* unter den Lehrkräften demnach keine positiven Männlichkeitsbilder entstehen oder sich mglw. sogar eine Frau-

en ablehnende Einstellung ausbilden, sodass sie in der Folge eine geringere Bildungsmotivation entwickelten (Helbig 2010: 98).

Der zweiten Argumentationslinie werden Erklärungsversuche einer mehr oder weniger direkten *Benachteiligung* von Jungen durch den hohen Frauenanteil unter den Lehrkräften zugeordnet (Helbig 2010: 98). Genannt werden im Einzelnen, dass Lehrerinnen Verhaltensweisen prämierten, die Jungen im Gegensatz zu Mädchen nicht erlernen würden, dass das Jungenverhalten für Lehrerinnen angesichts ihrer eigenen Sozialisation irritierend sei, dass sie – wenngleich dies unwahrscheinlich sei – Jungen aktiv benachteiligten sowie dass Lehrerinnen und Lehrer allgemein Schüler ihres eigenen Geschlechts bevorzugten würden (Helbig 2010: 98f.).

Die dritte Argumentationslinie verweist, unabhängig vom Geschlecht der Lehrkräfte, auf eine Feminisierung der *Schulkultur* (Helbig 2010: 99), welche in Inhalten, Methoden und Zielen des Unterrichts oder in zentralen Bildungs- und Erziehungsnormen mit den geschlechtsspezifischen Einstellungs- und Verhaltensmustern von Mädchen heute besser vereinbar sei.

Diefenbach (2010) geht näher auf eine mögliche Veränderung der Schulkultur ein. Dem von ihr näher erläuterten ‚*Konzept des guten Schülers*‘ zufolge würden Lehrkräfte diejenigen SchülerInnen als gut betrachten, welche ihnen ermöglichten, ihre Arbeit dem eigenem Empfinden nach effizient zu gestalten. Demgegenüber würden schlechte SchülerInnen als solche wahrgenommen, wenn diese den Lehrkräften eben jenes Gefühl einer effizienten Arbeitsweise nicht vermittelten (Diefenbach 2010: 263). In den letzten Jahrzehnten habe sich dabei der Anspruch an einen ‚guten Schüler‘

„vom akademisch fähigen Schüler hin zum emotional und sozial intelligenten Schüler verschoben“ (Diefenbach 2010: 264).

Aus dieser Beobachtung heraus führt sie Bildungsnachteile von Jungen auf eine mangelnde Passung zwischen Verhaltensstilen von Jungen und den Ansprüchen an einen ‚guten Schüler‘ zurück (Diefenbach 2010: 264ff.). Dabei bezieht sich ‚soziale Intelligenz‘ in diesem Kontext nicht nur auf den Umgang mit anderen. Mindestens genauso wichtig ist die Fähigkeit, das eigene Lernpensum einschätzen und organisieren zu können bzw. insgesamt sich im Kontext schulischer Anforderungen selbst organisieren zu können bzw. zu wollen. So wird beobachtet, dass der Individualisierungsschub der sog. ‚zweiten Moderne‘ einen Sozialisationsmodus darstellt der ein sich selbst steuerndes Ich hervorbringt, welches den Bedürfnissen eines individualisierten und räumlich und zeitlich flexiblen Arbeitsmarktes entspricht. So kann es sich bei der klassisch aufklärerischen Aufforderung, Subjekt seiner selbst zu sein, sich selbst zu organisieren, das eigene Leben zu gestalten und dabei noch sozial verträglich zu sein, auch um eine gesellschaftlich erwünschte, weil benötigte Form von Normierung handeln, was bereits früh als „Internalisierung von Systemimperativen“ (Winkler 1989: 132) kritisiert wurde und

heute thematisiert wird als eine ‚Ausweitung der Grenzen des Selbst‘ z.B. im Kontext öffentlicher Diskussionen um Depression (Ehrenberg 2006: 135). Auf schulischer Ebene zeigt sich dies in Aufgaben, die ein hohes Maß an Selbstorganisation (Wissensermittlung, -verarbeitung, -präsentation) oder Kommunikation (Paar-/Gruppenarbeiten) erfordern. Mglw. können Mädchen diesen Ansprüchen besser nachkommen (Kessels 2014: 8) bzw. wollen Jungen diesem Anspruch nicht nachkommen, da zum männlichen Selbstkonzept die bewusste Grenzverletzung, Non-Konformität gehört. Die Präsentation des Ich als grenzverletzendem, sich der Norm widersetzenden ‚coolen‘ Mann zieht dann mglw. Strafen nach sich, die den Agenden wiederum hervorheben und ihm Misskredit bei den Lehrkräften, aber Kredit in seiner peer-group verschaffen. In jedem Fall aber verhindern sie schulischen Lernerfolg (Kessels 2014: 10, unter Verweis auf entsprechende englische Studien zum sog. ‚laddish behaviour‘). Es ist evolutionsbiologisch betrachtet auch nicht auszuschließen, dass mit diesen Grenzverletzungen Botschaften an das andere Geschlecht bzgl. der Robustheit des eigenen Genmaterials gesendet werden (vgl. Hinz 2015 am Beispiel männlichen Risikoverhaltens).

Dieses Argument mangelnder Passung könnte noch durch eine ebenfalls diskutierte *Veränderung von Erziehungsstilen* verstärkt werden, die durch eine eher antiautoritäre Ausrichtung und eine Betonung der Selbstregulierung des Kindes gekennzeichnet ist. Rohrman (2012: 128f.) verweist in diesem Zusammenhang auf eine mögliche Problematik, der zufolge regelwidriges Verhalten von Jungen heute nicht mehr in strikten Grenzen gehalten, jedoch gleichzeitig eine stillschweigende Erwartung der Eingliederung in ein gruppenharmonisches Miteinander impliziert werde. Jungen, so Rohrman, gerieten dadurch in ein Dilemma, da ihrem aktiven und ‚wildem‘ Verhalten Raum gegeben werde, es sogar von ihnen erwartet würde, es gleichzeitig jedoch Kritik nach sich ziehe und, im Widerstreben direkter Strafen, mglw. indirekt, etwa über die Notenvergabe, sanktioniert werde. Die Untersuchung von Berg et al. (2006) bestätigt diese These. Deren Kernaussage lautet: Eine lernfördernde oder -hemmende Interaktion zwischen Lehrkraft und SchülerIn hängt zentral davon ab, ob SchülerInnen bei einer Lehrkraft eine Angst vor Kontrollverlust hervorrufen – das können schlechte Schüler sein, die den Lernfortschritt hemmen und daher wenig Berücksichtigung finden, oder solche, die den Unterricht stören –, wohingegen SchülerInnen, von denen die Lehrkräfte höhere Leistungen und geringeres Störpotenzial erwarten, häufiger aufgerufen und positiv bestärkt würden. Zusammengefasst formuliert:

„Diese Angst vor Kontrollverlust kann bei Lehrern gegenüber denjenigen, die diese Kontrolle bedrohen – das zeigte Cooper 1985 – zu Formen der Interaktionssteuerung führen, die geeignet sind, bei den betroffenen Schülern Motivationsverlust, Verminderung des Selbstwertgefühls, Verminderung des Kompetenzgefühls und, in der Folge, geringere Leistungen zu bewirken. Zeigen Mädchen die Verhaltensstile, die die Kontrolle des Lehrers über den Unterrichtsverlauf ge-

führen können, werden bei ihnen Leistungsprobleme festgestellt. Die großen Häufigkeiten externalisierender Verhaltensauffälligkeiten von Jungen und ihre im Vergleich zu Mädchen schlechteren Schulleistungen sind geeignet, die Angst vor Kontrollverlust mit dem Merkmal ‚Junge‘ zu verbinden – solange der Junge nicht erkennen lässt, dass er Verhaltensstile erfolgreicher Mädchen bevorzugt“ (Berg et al. 2006: 37).

Die Frage, ob oder in welchem Maße die ausgemachten Wandlungsprozesse der Schulkultur mit dem Ansteigen des Anteils von Frauen unter den Lehrkräften in Verbindung steht, bleibt in den Betrachtungen zumeist offen.

4 Kompensation durch späteren beruflichen Erfolg?

Während die Schulleistungen von Jungen verstärkt in den Fokus von Pädagogen/innen und Öffentlichkeit rücken, gilt der *Übergang von der Schule in die Berufswelt* weiterhin als Jungen- und Männerdomäne. Ein klassisches Argument gegen eine besondere schulische Förderung von Jungen ist die These, im Sozialisationsprozess lernten Jungen Fähigkeiten, die sich mglw. im Kontext von Schule negativ, auf lange Sicht aber im Beruf als vorteilhaft erweisen – das Übertreten von Grenzen, eine gewisse soziale Unangepasstheit, hohes Zutrauen in eigene Fähigkeiten bei relativer Ignoranz gegenüber möglichen Schwächen sind Ressourcen, die sich karrierefördernd auswirken können.

Bilden die höher qualifizierenden Abschlüsse und gradliniger verlaufenden Schullaufbahnen von Mädchen demnach also einen Startvorsprung, den Mädchen dringend benötigen, um im Berufsleben mit den Jungen Schritt halten zu können? Bei genauer Betrachtung der Berufseinstiegsphase wird deutlich, dass die Qualifikationsdefizite von Jungen nicht folgenlos bleiben und insbesondere im unteren Bildungssegment nicht kompensiert werden können.

Der Großteil der Jugendlichen (75,6% im Jahr 2006) strebt nach dem Abgang von einer allgemeinbildenden Schule zunächst den Erwerb eines qualifizierten Berufsbildungsabschlusses im deutschen Berufsausbildungssystem an (Blossfeld et al. 2009: 111). Die Ausbildungsanfänger/innen verteilen sich dabei auf das duale System (43,5%) und die vollschulische Berufsausbildung (16,8%), im Übergangssystem verbleiben 39,7% (Blossfeld et al. 2009: 111). Das Berufswahlverhalten von jungen Frauen und Männern orientiert sich dabei heute unverändert an klassischen Rollenbildern (Helbig/Leuze 2012: 92). Dies spiegelt sich im Ausbildungssystem durch eine *Unterrepräsentanz von Männern im Bereich der vollschulischen Ausbildung* und ihrer *Dominanz im dualen System* wider. Das Berufswahlverhalten von jungen Männern ist dabei insofern von Vorteil, als ihre präferierten Beru-

fe eine *höhere Bezahlung und bessere Karrierechancen* bieten und sie sich in geringerem Maße auf wenige Ausbildungsgänge spezialisieren. Die von Frauen am stärksten besetzten Berufe werden von 53,3% der weiblichen Auszubildenden gewählt, während dies bei den männlichen Auszubildenden auf lediglich 36,9% zutrifft (Blossfeld et al. 2009: 114):

„Die Nachteile für die Jungen im Übertritt von Schule zu Ausbildung werden durch ihr relativ breites Berufswahlspektrum kompensiert. [...] Berufe, die junge Frauen favorisieren, werden tendenziell häufiger im vollzeitschulischen Modus angeboten und werden z. T. auch als ‚Sackgassenberufe‘ bezeichnet, da sie kaum Entwicklungs- und Aufstiegsmöglichkeiten bieten. Frauen beschränken sich in ihrer Berufswahl auf ein sehr enges Spektrum und schaffen sich auf diese Weise selbst Probleme wie z. B. eine starke Konkurrenz auf dem Bewerbermarkt“ (Blossfeld et al. 2009: 114f.).

Auch streben offensichtlich einige junge Männer nach der Berufsausbildung eine weitere Qualifizierung an und ‚bessern‘ so ihre schlechten Schulleistungen ‚nach‘ (Herwartz-Emden et al. 2012: 30).

Als weiterer Vorteil der Berufswahl junger Männer erweist sich die *Flexibilität* der Ausbildung in technischen Berufen im Vergleich zu Berufen mit vollschulischer Ausbildung:

„So ist beispielsweise der Physiotherapeut durch sein Tätigkeitsfeld relativ eingeschränkt, während der Industriemechaniker in nahezu allen Wirtschaftszweigen, z. B. in der chemischen, Elektro- oder Fahrzeugindustrie, eingesetzt werden kann“ (Blossfeld et al. 2009: 112).

Ob das Berufswahlverhalten von jungen Männern jedoch auch in Zukunft in gleichem Maße vorteilhaft ist, wird angesichts der prognostizierten *Entwicklungen des Arbeitsmarktes* derweil angezweifelt, schließlich komme es

„aufgrund von Umstrukturierungen auf dem Arbeitsmarkt zunehmend zu einer Ausweitung des Dienstleistungsbereichs und von Beschäftigungen, für die höhere Bildungsabschlüsse vorausgesetzt werden, sowie zur Abnahme von industriell-handwerklichen Beschäftigungen“ (Budde 2008: 35).

Während einige junge Männer heute schulische Qualifikationsdefizite durch ihr Berufswahlverhalten kompensieren können, gelingt ihnen dies im unteren Bildungssegment nicht. Deutlichstes Zeichen ist der überproportionale Anteil (57,3%, Blossfeld et al. 2009: 112) von jungen Männern am *Übergangssystem*:

„Ein erheblicher Teil junger Männer hat aufgrund fehlender Abschlüsse, gesellschaftlicher Ausgrenzung und mangelnder Motivation sehr große Schwierigkeiten auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt. Für Migranten verstärkt sich dieser Effekt“ (Budde 2008: 33).

Trotz der Gefahr der Entstehung eines abgehängten männlichen Prekariats wird diese Gruppe im Geschlechterdiskurs bisher jedoch kaum wahrgenommen:

„Die geschlechtsspezifischen Unterschiede beim Übergang in eine Berufsausbildung decken eine Konstellation auf, die in dem öffentlichen Geschlechterdiskurs der letzten Jahre, der auf die Ausbildungsbenachteiligung der Mädchen gerichtet war, kaum thematisiert worden ist. Junge Frauen sind im dualen Ausbildungssystem zwar immer noch unterrepräsentiert, in den Übergangsmaßnahmen hingegen seltener vertreten. Diese Verteilung zeigt ein erhöhtes Risiko von Jungen, am Übergang von der Schule in die Berufsausbildung – an der so genannten ersten Schwelle – zu scheitern“ (Blossfeld et al. 2009: 112).

Trotz der geringeren Zahl männlicher Abiturienten ist das *Geschlechterverhältnis unter den Studierenden* in den zurückliegenden Jahren in etwa ausgeglichen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012: 297). Junge Frauen weisen demnach eine geringere Studierquote auf als junge Männer (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012: 210). Als eine mögliche Erklärung wird dabei auf das Berufsspektrum unterhalb der Hochschulebene hingewiesen, welches für Frauen attraktiv sei (ebd.). Jedoch trägt die geringe Zahl männlicher Abiturienten bei einer gegenüber Abiturientinnen höheren Studierquote dazu bei, dass Frauen die *Ausbildungsgänge des oberen Segments* dominieren:

„Vor allem in den Berufen des oberen Segments, den so genannten Abiturientenberufen (z. B. kaufmännische bzw. Verwaltungsberufe), stellen Jugendliche mit Studienberechtigung die Hauptgruppe der Auszubildenden: Zum Teil weit über 50 Prozent der Auszubildenden sind junge Frauen mit allgemeiner Hochschulreife. Die Folge hiervon ist unvermeidlich: Jugendliche mit niedrigem Schulabschluss (und damit hauptsächlich junge Männer) haben so gut wie keine Chance auf einen Ausbildungsplatz in diesem Bereich“ (Blossfeld et al. 2009: 116).

Hinzu kommt die Diskussion über veränderte Qualifikationsprofile im Berufsleben im Kontext einer sich verändernden Arbeitswelt, gekennzeichnet durch das Verschwinden körperbetonter Arbeit hin zu einem Anwachsen des tertiären Sektors mit eher kommunikationsorientierten Anforderungen.

Bzgl. der *Studienwahl* lässt sich feststellen: Während es für einige Fächer keine Geschlechterunterschiede gibt – Betriebswirtschaftslehre steht bspw. sowohl bei jungen Frauen wie Männern an erster Stelle (Budde 2008: 37) – zeigen andere Fächer dagegen sehr deutliche geschlechtsspezifische Konturen:

„Die am stärksten männerdominierten Fächer sind Elektrotechnik (Uni 94%, FH 95%), Verkehrstechnik (Uni 92%, FH 93%), Maschinenbau (Uni 87%, FH 83%), Informatik (Uni 87%, FH 86%) sowie Physik (Uni 84%, FH 69%). In Psychologie, Erziehungswissenschaft sowie Germanistik werden im Gegenzug nur ca. 25% der Studienplätze von Männern belegt“ (Budde 2008: 37).

Interessant ist in diesem Zusammenhang auch, dass in den sog. „MINT“-Fächern weibliche Studierende keineswegs in der Minderheit sind. Zwar liegt der Frauenanteil im Gesamt dieser Fächer deutlich unter dem Durchschnitt, allerdings gibt es zwischen den einzelnen Fächern erhebliche Unterschiede:

„Betrachtet man die Studienanfängerzahlen [...] in Deutschland, scheint der tendenziell größere Schulerfolg der Mädchen allerdings keine Entsprechung in den Teilnahmequoten im tertiären Bildungssektor zu finden. Darüber hinaus liegt mit einem Frauenanteil von fast 37 Prozent die Quote in den MINT-Fächern deutlich unterhalb des fächerübergreifenden Durchschnitts von 46 Prozent. Aus diesen Zahlen auf eine generelle Unterrepräsentation der Frauen in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern zu schließen, wäre jedoch verfehlt, da unter dem Oberbegriff MINT sehr heterogene Fächer zusammengefasst werden, zwischen denen der Frauenanteil erheblich variiert. In den Fächern Pharmazie (69,3%) und Biologie (62,2%) gibt es einen deutlichen Frauenüberhang. Im Fach Mathematik entspricht der Frauenanteil dem fächerübergreifenden Prozentanteil (46,2%); im Fach Chemie liegt er leicht darunter (42,7%). Die geringsten Frauenanteile sind in den Fächern Physik/Astronomie (22,6%) und Informatik (18,1%) zu verzeichnen. In welchem Ausmaß diese unterschiedlichen Beteiligungsquoten auf schulische Kompetenzunterschiede oder auf motivationale Merkmale wie Interesse zurückzuführen sind, ist nicht abschließend geklärt (siehe auch Prenzel, Schütte & Walter 2007; Stanat & Kunter 2001)“ (Schroeders et al. 2013: 252-254).

Beim geschlechtsspezifischen Berufswahlverhalten von *Jungen wird vermutet, dass hier nicht nur inhaltliche Gründe* ausschlaggebend sind:

„Nach wie vor belegen junge Männer diejenigen Studienzweige, die nach Abschluss des Studiums schneller in feste Beschäftigungsverhältnisse münden, so wie besseres Gehalt und höhere Aufstiegschancen bieten“ (Budde 2008: 37).

Andererseits muss daraus nicht zwangsläufig folgen, dass die durchschnittlich schwächeren Abiturnoten von Jungen (Blossfeld et al. 2009: 133) irrelevant für die spätere berufliche Biografie männlicher Studenten seien, denn schwächere Abiturnoten ziehen im Kontext *zulassungsbeschränkter Studiengänge* Benachteiligungen nach sich oder beeinflussen die Studienwahl von Jungen in der Antizipation geringer Zulassungschancen in einigen Studiengängen. Denkbar ist auch die Ablehnung eines Studienfaches aufgrund seiner geschlechtstypischen Konnotation oder schlicht aufgrund des überproportional hohen Anteils eines Geschlechts. Herwartz-Emden et al. (2012: 51) weisen anhand von Daten aus 2011 noch darauf hin, dass bei den zulassungsbeschränkten Studiengängen die Erfolgsquote (Abschluss) höher ist als in anderen Fächern und eine hohe Abbrecherquote (37%) männlicher Studierender in den sprach-/kulturwissenschaftlichen Fächern zu verzeichnen ist. Diese Fächer sind ohnehin eher weiblich konnotiert – im Wintersemester 13/14 betrug der Anteil weiblicher Studierender mit Erstfach und angestrebtem Uni-

versitätsabschluss (ohne Promotion) in den Sprach- und Kulturwissenschaften 76,6% (Statistisches Bundesamt 2014b: 206, eigene Berechnung).

Insgesamt ergibt sich für den Übergang von der Schule in das Berufsleben somit ein *differenziertes Bild*: Trotz geringerer schulischer Qualifikation gelingt es einem großen Teil von Jungen, im Ausbildungs- und Berufsleben Fuß zu fassen. Im oberen Segment der Berufsausbildung und v.a. im Übergangssystem sind jedoch negative Folgen der geringeren schulischen Qualifikation von Jungen unübersehbar. Bedenklich sind auch die geringeren Chancen auf einen zulassungsbeschränkten Studiengang und damit verbundene geschlechtstypische Verteilungen auf Studienkohorten, was wiederum das Studien- bzw. Ausbildungswahlverhalten junger Männer beeinflussen kann.

5 Zum Umgang mit geschlechtstypischen Leistungsvergleichen

Zu den hier genannten Punkten gibt es jeweilige Diskussionen, die wiederzugeben hier nicht der Raum ist. Man kann allerdings grundsätzliche Anmerkungen zur Geschlechterdiskussion sowie derselben im Kontext von Schule machen, die der Systematisierung dienen und mglw. auch die Diskussion entspannen.

5.1 Die Frage nach den Ursachen geschlechtsspezifischer Unterschiede

Zunächst scheint es eine unüberwindliche Glaubensfrage zu sein, woher Geschlechterdifferenzen stammen. Mit Blick auf eine jahrhundertlange Tradition der Begründung von Differenzen qua vermeintlich biologisch verankerten ‚Wesensmerkmalen‘ neigen sozialwissenschaftliche Diskurse dazu, gleichsam reflexhaft jegliche biologische Argumentation mit Verweis auf deren immer schon gegebene Einbettung in kulturelle Deutungsmuster auszuschießen. Das ist angesichts der Geschichte verständlich, aber nicht notwendig. Mindestens der Rekurs auf sozialstrukturalistische Theorien wie der von Bourdieu und seinem Habitus-Begriff (Bourdieu 1982: 277ff.) legen die Annahme der relativen Permanenz auch sozialer Konstruktionen nahe; und andererseits gehen biologische Diskurse von einer wechselseitigen Beeinflussung sozialer und biologischer Faktoren sowie deren pädagogische Gestaltbarkeit aus, was ein Blick in einschlägige Arbeiten (Bischof-Köhler 2011; Eliot 2010; Maccoby 2000) belegt und in anderen, weniger emotional aufgeladenen Themenfeldern wie z.B. in der Gesundheitsforschung längst Standard ist. Hier wäre es notwendig, dass sich die Diskurse entspannen, wie

Schmitz (2011: 73ff.) es in Aussicht stellt. So gesehen entspricht die Position, die

„Annahme eines natürlichen Geschlechtes würde eine pädagogische Begleitung von Jungen in ihrer Auseinandersetzung mit Männlichkeitsanforderungen überflüssig machen“ (Budde 2014: 43),

nicht dem Stand der Forschung. Man kann vermuten, dass der häufig vorgenommene Rekurs auf Bourdieu auch deswegen so attraktiv ist, weil mit ihm Veränderungsresistenzen erklärt werden können, ohne auf im sozialwissenschaftlichen Geschlechterdiskurs ‚verdächtige‘ biologische Argumentationsmuster zurückgreifen zu müssen. Stamm (2009: 137) geht diesbezüglich einen kleinen Schritt weiter, indem sie bei allen Vorbehalten gegenüber ihrer Meinung nach ‚biologistischen Argumentationen‘ (warum Argumentationen, die sich der Biologie bedienen, häufig mit dem Wertungswort ‚biologistisch‘ gekennzeichnet sind, ist angesichts der seriösen Arbeiten aus Biologie und Psychologie nicht nachvollziehbar) zumindest zugesteht,

„dass unser Alltagsverhalten und unsere intellektuelle Kapazität zumindest teilweise von biologischen Faktoren beeinflusst werden“.

Nicht mehr, aber auch nicht weniger wird schließlich behauptet und entledigt nicht der Klärung weiterer, daran erst anschließender Fragen, wie von Stamm richtig hervorgehoben.

Im Rahmen biologischer Argumentation von Geschlechterdifferenzen sind einige Punkte durchaus bedenkenswert, z.B. die in allen PISA-Ländern vorhandenen Unterschiede im sprachlichen Bereich, die man in Bezug setzen könnte zur unterschiedlichen Sprachentwicklung der Geschlechter sowie zur tendenziell stärkeren Grobmotorik des männlichen Geschlechts unter Berücksichtigung, dass Motorik und Sprachentwicklung verbunden sind; mglw. auch die spätere Reifung, verbunden mit einer länger dauernden Orientierung an aktueller Bedürfnisbefriedigung/an spontanen Emotionen des männlichen Geschlechts, in Folge geringeren vorausschauend planenden Verhaltens; auch die höhere emotionale Labilität des männlichen Geschlechts als robuster Befund der Säuglingsforschung im Zusammenhang mit dem hinlänglich bekannten externalisierenden Verhalten (zu dem man auch die motorische Unruhe zählen muss) von Jungen sprechen für biologische Gründe – ohne dass dies zu einer Reduktion pädagogischer Bemühungen führen muss bzw. darf (Eliot 2010: 466). Im Gegenteil wird der Blick so gerichtet auf

„Divergenzen des emotionalen Ausdrucks und zwischenmenschlichen Verhaltens, die im Wesentlichen das Mann-Frau-Schema definieren und sich auf alle Lebensbereiche auswirken“ (Eliot 2010: 452),

die hormonell wie sozial bedingt sind und bedeutsam für Schulkarrieren sein können:

„Deshalb sind Divergenzen in Bereichen wie Sprechen, Lesen und Rechnen geringfügig im Vergleich zu den Unterschieden auf Gebieten, die wir nicht formal unterrichten: Empathie, Selbstbeherrschung, Kompetitivität, Bewusstheit, räumliches Vorstellungsvermögen und Organisationsfähigkeit. Und doch gibt es, wie wir wiederholt gesehen haben, Möglichkeiten, alle diese Kompetenzen zu vertiefen, wenn wir nur früh genug beginnen und für die Kinder Gelegenheiten schaffen, diese wichtigen Fertigkeiten nach und nach einzuüben“ (Eliot 2010: 467).

5.2 *Diskussionen um die Interpretation der Daten*

Entscheidend ist ohnehin der pädagogische Umgang mit geschlechtsspezifischen Differenzen. Etabliert hat sich diesbezüglich eine Sichtweise, die von Differenzen ausgeht, die gemeinsame Schnittmengen und individuelle Besonderheiten betont und pädagogischen Gestaltungsspielraum sieht. Gleichzeitig wird Geschlecht als eine von mehreren Wirkfaktoren verstanden.

Geschlechtervielfalt versus Jungenförderung?

Für die pädagogische Arbeit mit Jungen ist das nicht unerheblich. Während die Frauenforschung einige Jahrzehnte die Benachteiligungen des weiblichen Geschlechts thematisierte, trifft die erst allmählich einsetzende Männerforschung auf Positionen, die die Bedeutung von Geschlecht relativieren und es erschweren, geschlechtsspezifische Forschungs- und Praxisdesiderate für Jungen/Männer zu positionieren. Pointiert formuliert hat man es mit einem Wandel hin zu einem modernisierten, um traditionell männliche Handlungsoptionen erweiterten und auch positiv konnotierten Weiblichkeitsbild zu tun, welches zum Anlass genommen wird, zu einer stärkeren Hervorhebung der weit größeren Gemeinsamkeit der Geschlechter bzw. der individuellen Eigenarten des Individuums zurückzukehren. Dies stellt einerseits die spezielle Förderung eines Geschlechts, hier von Jungen, infrage und zeugt andererseits auch von einer gering ausgeprägten Übernahme ihrer Perspektive, da die Vorstellung der Notwendigkeit der Auseinandersetzung mit zunehmenden männlichen Disparitäten und die Idee einer akzentuierten Männerforschung als Voraussetzung einer modernisierten Männlichkeit dabei nicht einbezogen werden. Männlichkeit erscheint unter dieser Sichtweise noch immer vorzugsweise als Hindernis, an dem ein emanzipiertes Weiblichkeitsbild in der Praxis zu scheitern droht und das nicht entsprechend positiv konnotiert ist und sein muss. Im gesellschaftlichen Diskurs fehlt Jungen so eine gesellschaftlich anerkannte Position und eine ergebnisoffene geschlechtsspezifische Unterstützung. Einige vermuten dahinter auch das Bedürfnis, Frauenför-

derung gegenüber einer sich mglw. ausbreitenden Jungen- und Männerthematik zu erhalten (Diefenbach 2011: 350ff.; Preuss-Lausitz 2012: 33ff.).

Keine Bildungsproblematik bei Jungen?

Bereits die Feststellung einer schulischen Bildungsproblematik bei Jungen stößt vor diesem Hintergrund auf heftigen Widerstand.

So wird etwa die Existenz spezifischer Bildungsproblematiken von Jungen in Abrede gestellt. Meuser (BMFSFJ 2013) argumentiert bspw.:

„Zwar sind die Jungen mit ihren Leseleistungen in der PISA-Studie 2009 auf den unteren Kompetenzstufen stärker vertreten als die Mädchen und umgekehrt die Mädchen auf den oberen stärker als die Jungen, doch ist der Anteil von Jungen und Mädchen auf der mittleren, am häufigsten besetzten Kompetenzstufe nahezu gleich (Klieme u. a. 2010, S. 53). Weder Jungen noch Mädchen sind eine einheitliche Gruppe, eine generelle Bildungsbenachteiligung von Jungen ist nicht gegeben“ (BMFSFJ 2013: 43).

Diese Argumentation Meusers muss insofern verwundern, als dass die alleinige Betrachtung des ausgeglichenen Geschlechterverhältnisses in den relativen Häufigkeiten der mittleren Kompetenzstufe nicht als weitgehende Gleichverteilung der Lesekompetenz gedeutet werden kann und von den von Meuser angeführten Autoren auch nicht gedeutet wird. Vielmehr betrachten diese den Gesamtzusammenhang und erkennen in der Geschlechterverteilung der relativen Häufigkeiten der Kompetenzstufen zu Recht eine Verschiebung zwischen ‚normalverteilten‘ Merkmalsausprägungen von Jungen und Mädchen (Naumann et al. 2010: 53¹) und schließen im Weiteren entsprechend auf einen generellen Zusammenhang zwischen Geschlecht und Lesekompetenz zuungunsten von Jungen:

„Insgesamt ist festzustellen, dass Mädchen nach wie vor erhebliche Vorteile gegenüber Jungen in Bezug auf ihre Lesekompetenz aufweisen. Nicht nur bezüglich der Gesamtskala Lesekompetenz, sondern auch bezüglich aller Subskalen – gleich, ob nach Aspekten des Lesens oder nach Textformaten ausdifferenziert – sind Mädchen Jungen um fast die Hälfte einer Standardabweichung überlegen“ (Naumann et al. 2010: 55).

Auch Neugebauer (2014: 41) sieht keine Krise der Jungen im Sinne einer ‚dramatischen Zuspitzung‘. Die Kompetenzen als solche seien nicht schlechter geworden, auch sei der Jungenanteil an Gymnasien in den letzten Jahr-

1 Wir beziehen uns auf dieselbe Publikation wie Meuser. Der Unterschied in der Zitation rührt daher, dass Meuser die Herausgeber des Gesamtbandes zitiert. Die gemeinte Textpassage entstammt aber einem Kapitel, das mit anderen Autorennamen gekennzeichnet ist als die Herausgeberschaft. Daher verwenden wir in der Zitation die Autorennamen des Kapitels.

zehnten gestiegen und auch bzgl. der Noten habe es schon in den 1950er und 60er Jahren die jetzt diskutierten geschlechtstypischen Differenzen gegeben. Neu sei vielmehr der inzwischen hohe Mädchenanteil an höheren Schulen und ihre im Vergleich zu den Jungen besseren Noten:

„Was wir sehen, ist, dass heute Mädchen ihre Bildungspotenziale häufig besser nutzen und die Vorteile, die sie in manchen Kompetenzbereichen haben, auch umsetzen in höhere Bildungszertifikate“ (Neugebauer 2014: 42).

Allerdings schlage sich dies nicht im beruflichen Sektor nieder. Ähnlich auch Lupatsch/Hadjar (2011: 198) mit Verweis auf Studien aus dem englischsprachigen Raum, die zeigten,

„dass Mädchen schon früher bessere Noten hatten als Jungen und, dass Jungen über den Lauf der Jahre nicht schlechter, sondern die Mädchen besser wurden“.

Einerseits ist der Hinweis auf diese historische Entwicklung (vgl. auch Baar et al. 2012: 102f.) notwendig für eine umfassende Analyse geschlechtstypischer Schulleistungen. Andererseits scheint es in Teilen auch ein Streit um eine Definition der Jungenthematik zu sein, nicht um (alle) Sachverhalte, wie Neugebauer (2014) selbst hervorhebt, mit Blick auf den hohen Jungenanteil an den sehr schlechten Leseleistungen (47f.) und den aus seiner Sicht zwar nicht unbedingt notwendigen, aber doch möglichen sinnvollen Verbesserungsmöglichkeiten in den Bereichen Lesekompetenz, Übergangsempfehlungen, Freizeitverhalten, Veränderungen gesetzlicher Beurteilungsvorgaben (ebd.). Würde man also nicht mehr von Krise sondern von Verbesserungsmöglichkeiten reden, käme man vermutlich zu den gleichen inhaltlichen Forderungen, würde sich aber der Dramatisierung aller Jungen entziehen. Konfliktpotenzial bietet die Analyse geschlechtsspezifischer Schulleistungen gleichwohl – unbestritten gesellschaftlich problematisch ist der hohe Jungenanteil an den Schülern ohne bzw. mit schlechtem Schulabschluss und in Übergangsmaßnahmen. Während junge Frauen sich über die Rolle als Mutter noch eine gesellschaftlich anerkannte Position aneignen können, stehen Jungen in der Gefahr, fehlenden Selbstwert, fehlende gesellschaftliche Anerkennung und Teilhabe durch deviantes Verhalten zu kompensieren, um so dem Imperativ hegemonialer Männlichkeit zu entsprechen (vgl. mit Blick auf Gewalt Möller 2015; insgesamt zu männlichem Bewältigungsverhalten Böhnisch 2013: 33-36; 82-91). Und schließlich ist der Verweis auf die Vergangenheit kein logisches Argument, sondern ein historischer Hinweis. Niemand würde z.B. auf die Idee kommen, politische Rechte zu verweigern, nur weil dies jahrhundertlang der Fall war.

Darüber hinaus zeigen die Studien, dass offensichtlich der schulische Erfolg von Jungen nicht immer ihren vorhandenen Kompetenzen entspricht, was Forscher wie Praktiker gleichermaßen herausfordern sollte, unabhängig von der Frage späterer Berufskarrieren oder historischer Entwicklungen. Der Blick auf letztere hilft im Übrigen auch nur bedingt, da aufgrund der quanti-

tativ und qualitativ verbesserten Schulleistungen der Mädchen sich für Jungen ein anderes Studiums- und Arbeitsmarktbild ergibt als noch vor Jahrzehnten. Schulleistungen dienen nun einmal als Ausgangspunkt zur Positionierung in einer Gesellschaft. Auch der Hinweis auf das mögliche spätere Nachholen von Qualifizierungen ist nur bedingt hilfreich, da immer wieder betont wird (v.a. mit Blick auf Migranten oder bildungsferne Schichten), dass dieser Weg beschwerlich und volkswirtschaftlich teuer ist.

Darüber hinaus sollte in einer Beurteilung bezüglich der Frage einer Bildungsbenachteiligung von Jungen neben der Betrachtung spezifischer Kompetenzdifferenzen unbedingt auch die Diskussion um evtl. unterschiedliche Bewertungen gleicher Kompetenzen bei Jungen und Mädchen mit einbezogen werden. Und schließlich erscheint es erstaunlich, wenn auf der einen Seite Gleichstellung gefordert wird mit Blick z.B. auf Leitungspositionen, andererseits aber eine nicht vorhandene Gleichheit im Bildungswesen wenig bis keine Bestrebungen zur Veränderung hervorruft. Geht man z.B. davon aus, dass Jungen nicht dümmer sind als Mädchen, bleibt die Frage unbeantwortet, warum sich dies nicht in Schulabschlüssen spiegelt (Sievert/Kröhnert 2016: 6)

Migration/Schicht statt Geschlecht?

Eine andere Argumentation relativiert den Zusammenhang von Geschlecht und Bildungserfolg im Hinblick auf andere Bildungsbenachteiligungen:

„Die These von den Jungen als Bildungsverlierern ist nicht haltbar. Der Zugang zu Bildung, der Bildungserfolg und -misserfolg wird zwar von der Geschlechtszugehörigkeit beeinflusst, der soziale Status und Migrationshintergrund ist jedoch entscheidender“ (Rieske 2011: 5).

Die Abhängigkeit des Bildungserfolgs von der sozialen und kulturellen Herkunft steht außer Frage. Eine Bildungsbenachteiligung mit dem Blick auf eine andere zu relativieren, ist jedoch weder zielführend noch angemessen für die pädagogische Debatte. Die oben angedeuteten Aspekte der hochqualifizierten Ausbildungsberufe und zulassungsbeschränkten Studienfächer zeigen, dass man die Jungenthematik mit Migrations- und Schichtaspekten nicht hinreichend erfasst. Mädchen besitzen im Vergleich zu Jungen die 1,42-fache Chance, ihre Schullaufbahn mit dem Abitur abzuschließen (Helbig 2010: 95). Eine deutlich ungleiche Chancenverteilung, wie sie in dieser Zahl zum Ausdruck kommt, fordert nachdrücklich dazu auf, eine spezifische Jungenförderung in die Diskussion um ein gerechteres Bildungssystem einzubeziehen, zumal dies für Mädchen seit Langem und bis heute anhaltend eine Selbstverständlichkeit darstellt. So konstatiert Geißler (2005: 86f.) zwar die Hartnäckigkeit schichtspezifischer Benachteiligungen, andererseits aber auch bei Mädchen das Verschwinden der sog. ‚doppelten Benachteiligung‘ (also durch Schicht *und* Geschlecht), während sich bei Jungen diese doppelte Benachtei-

ligung nun zeige. Berücksichtigt man zusätzlich den Faktor Ethnie, ergibt sich ebenfalls für Jungen ein negativeres Bild (95). So lässt sich festhalten, dass Bildungsbenachteiligungen selbstverständlich Spezifika mit Blick auf Schicht und Ethnie zeigen, aber darin und darüber hinaus auch mit Blick auf Geschlecht. Eine Verringerung dieses Faktors analog der Entwicklung bei den Mädchen steht also noch aus.

Statt Bildungsgerechtigkeit Arbeitsmarktgerechtigkeit?

Auch eine Verschiebung der Diskussion von der Verteilungsgerechtigkeit im Bildungsbereich zur Verteilungsgerechtigkeit auf dem Arbeitsmarkt (Diefenbach 2010: 245f.) ist problematisch: Einmal aufgrund der o.g. Befunde, wonach schlechte Schulleistungen von Jungen ungünstige Auswirkungen im Bereich der schlecht Qualifizierten sowie im Bereich der ‚hochschwelligigen‘ Ausbildungsplätze haben, sodann evtl. aufgrund der Problematik zulassungsbeschränkter Studiengänge. Auch hier besteht die Gefahr, eine mögliche Problematik vorschnell zu relativieren (Diefenbach 2010: 246).

Zudem ist das Argument insofern fragwürdig, als es außer Acht lässt, dass auch Jungen sehr wohl unter geringeren Schulerfolgen leiden können, unabhängig von ihrer späteren beruflichen Positionierung – so sind aus der Stressforschung die negativen Auswirkungen sog. ‚daily hassles‘, also dauerhafter negativer, wenngleich nicht dramatischer Erfahrungen, längst bekannt (vgl. mit Blick auf Familienkonstellationen Gloger-Tippelt 2007: 161), auch die Bedeutung des Wohlbefindens von Kindern/Jugendlichen in der Schule für ihr Wohlbefinden insgesamt ist gut belegt (Bucher 2001: 176-178; Bucher 2009: 144-146; 184). So konstatieren Pupeter/Hurrelmann (2013: 111), Schule werde als ‚Erfahrungsraum immer wichtiger‘, mit geschlechtstypischen Disparitäten im Wohlbefinden im Themenkomplex Gerechtigkeit und Zufriedenheit an Schule (Hurrelmann 2013: 133). Das muss man nicht dramatisieren, kann aber ohne Frage zu schlechten Schulleistungen und Jungen beitragen (ebenso wie die hinlänglich bekannte eher selbstkritischere Selbsteinschätzung von Mädchen insbesondere in der Pubertät). So konzедieren Hascher/Hagenauer (2011: 304f.), nachdem sie zunächst vermerken, Mädchen fühlten sich in der Schule wohler als Jungen, dann auf den tendenziell negativeren Selbstwert von Mädchen hinweisen, schließlich zu den Jungen:

„Obschon sie mit tieferen Werten hinsichtlich positiver Einstellungen und Emotionen in die Sekundarstufe eintreten, verschlechtern sich diese noch. Die Jungen stellen also schon zu Beginn der Sekundarstufe eine Risikogruppe dar. Ihr schulischer Selbstwert scheint davon nicht negativ tangiert zu sein, ihr Lernverhalten vermutlich schon.“

Zudem wäre es eine sehr merkwürdige bzw. keine pädagogische Argumentation, eine negative Gegenwart mit Blick auf eine vermeintlich positive Zukunft in Kauf zu nehmen. Mit Schleiermacher (1959: 48, Herv. im Original):

„Die Lebenstätigkeit, die ihre Beziehung auf die Zukunft hat, muß zugleich auch die Befriedigung in der Gegenwart haben; so muß auch jeder pädagogische Moment, der als solcher eine Beziehung auf die Zukunft hat, zugleich auch Befriedigung sein für den Menschen, wie er gerade ist.“

Der Hinweis darauf, die schulischen Erfolge von Mädchen schlugen sich nicht in entsprechenden beruflichen Positionen nieder, ist berechtigt. In der Tat ist es einsichtig, dass eine habitualisierte Wettbewerbsorientierung hilfreich sein kann im Berufsleben und zu Positionierungsvorteilen führen kann. Dies gilt auch für selbstentlastende und weniger selbstkritische Kommunikationsstrategien und Reflexionsprozesse. Hier ist der Hinweis auf das empirisch zu verzeichnende tendenziell negativere Selbstwertgefühl von Mädchen notwendig (Herwartz-Emden et al. 2012: 56f.). Andererseits ist auch richtig, dass in bestimmten Arbeitsbereichen kommunikative Kompetenzen förderlich sind, die eben dann bei Jungen fehlen. Auch geringe Selbstkritik kann zur Unterschätzung von Lernnotwendigkeiten und/oder Verdrängung von Problematiken führen, was sich wiederum an anderer Stelle (z.B. Suchtmittelkonsum, Suizide) negativ bemerkbar machen kann. Und schließlich muss man berücksichtigen, dass empirisch betrachtet junge Frauen eher als junge Männer versuchen, Berufs- und Familienleben zu vereinbaren, und Frauen sich auch bewusst für das Familienleben entscheiden (vgl. dazu auch die Debatte um das sog. ‚Geschlechter-Paradox‘, Pinker 2008), was sich auch in der Persistenz traditioneller Partnerwahlstrategien zeigt:

„Aktuelle Studien verweisen auf nach wie vor geschlechtsspezifisch geprägte Partnerwahlstrategien. So findet sich etwa trotz zunehmender Angleichung von Bildungs- und Arbeitsmarktressourcen zwischen den Geschlechtern immer noch eine überproportionale Tendenz von Frauen, einen besser gebildeten Partner als ‚Vollzeiternährer‘ einer gemeinsamen Familie auszuwählen“ (Blossfeld et al. 2009: 37).

Es wäre höchst problematisch, dies aus einer Opferperspektive mit männlicher Dominanz oder sozialisatorischem Zwang zu deuten und damit tendenziell freie Entscheidungen zu leugnen (Ludwig 2003: 653). Abzuwarten ist, ob sich in den nächsten Generationen hier Einstellungsverschiebungen ergeben, wie es die Shell-Studie bzgl. der Leistungsorientierung von Mädchen bemerkt (Shell Deutschland Holding 2010: 45).

Das wiederum wirft die Frage nach den grundsätzlichen Gestaltungsspielräumen für pädagogische Interventionen und nach dem Ziel derselben auf. Aus einer Annahme von Differenz kann einerseits gefolgert werden, dass die pädagogische Intervention so zu gestalten ist, dass sie der Differenz Rechnung trägt, indem Besonderheiten der Zielgruppe aufgegriffen werden – wohl wissend, dass damit nicht weitere Differenzierungen unterschlagen werden. Hier können mglw. Lernleistungen optimiert und die Erweiterung geschlechtsspezifischer Identitäten pädagogisch begleitet werden.

Gleichzeitig sollte aber auch die Möglichkeit in Betracht gezogen werden, dass trotz aller Bemühungen Unterschiede bleiben, dass also aufgrund von Differenzen sich Geschlechter unterschiedlich entwickeln und bspw. Jungen im Vergleich zu Mädchen später bildungsambitioniert werden. Solange jedoch pädagogische Gestaltungsspielräume ungenutzt bleiben, kann eine solche Position abschließend nicht vertreten werden. Nimmt man aber die empirischen Befunde über geschlechtsspezifische Differenzen, wird man nicht umhin können, für einige Bereiche problematische Verteilungen zu finden, die sich dann auch in Schulleistungen, Berufswahlverhalten u.Ä. widerspiegeln. Insgesamt kann man von

„durchschnittlich größeren Schwierigkeiten, die Jungen im Bildungssystem im Vergleich zu den Mädchen aufweisen, wie Studien seit 1924 nahelegen“ (Steins 2012: 244),

sprechen, und ebenso muss man betonen, dass es

„sowohl unter den Jungen als auch unter den Mädchen einen nicht hinzunehmenden Anteil von Bildungsverlierern/innen und zwar in stark variierende Anteilen (gibt), je nachdem, welche Bildungsindikatoren hinzugezogen werden“ (Steins 2012: 244).

Allerdings scheint die Konsequenz, nun gezielt auch über Jungenforschung und -förderung nachzudenken, nicht überall gleich groß zu sein. Implizit bestätigt Stanat (Die Zeit 2012) dies anlässlich eines bundesdeutschen Leistungsvergleichs von Deutsch- und Mathematikkenntnissen an Grundschulen:

„Manche Kollegen aus der Pädagogik halten diese Nachteile der Jungen ja für wenig gravierend. Das sehe ich anders. Zwar sind Frauen unter den Professoren und in den Aufsichtsräten immer noch unterrepräsentiert. Aber mehr als 20 Punkte Unterschied im Lesen ist ein beträchtlicher Leistungsnachteil, und zwar in einer Schlüsselkompetenz, die für alle anderen Fächer eine große Bedeutung hat. Da könnte eine problematische Entwicklung entstehen, die wir nicht unterschätzen sollten“ (Die Zeit 2012).

5.3 *Ansätze für Jungenförderung in der Schule*

Die geschlechtsspezifischen Ergebnisse der Schulforschung haben inzwischen in Teilen zu einer Debatte über eine spezielle Förderung von Jungen geführt. Im Zentrum stehen v.a. die Themen Sprachförderung, bewegungsorientierter Unterricht, die Notwendigkeit männlicher pädagogischer Fachkräfte, die Strukturierung und Unterstützung selbständigen Arbeitens, insgesamt die Frage nach einer zielgruppengerechten Aufarbeitung von Inhalten sowie das Thema Autorität/Interaktion. Die Vielzahl o.g. möglicher Gründe für unterschiedliche Schulleistungen zeigt, dass sich in diesem Feld unterschiedliche Bereiche des Lernens miteinander verzahnen (müssen).

Wenn z.B. ein Grund für die tendenziell schlechteren Schulleistungen von Jungen die Tatsache ist, dass diese ihre Lernnotwendigkeit schlechter einschätzen, Misserfolge eher extern begründen und insgesamt das eigene Selbst weniger problematisieren, dann ist einsichtig, dass Jungenförderung für den schulischen Bereich schon vor- und außerschulisch zu erfolgen hat. Gleiches gilt für Erwartungshaltungen von Lehrkräften und entsprechenden lernfördernden oder -hemmenden Interaktionen mit SchülerInnen. Deutlich wird, dass der Bereich des sog. ‚sozialen Lernens‘ direkt mit schulischem Lernen verbunden ist.

Erhöhung des Anteils männlicher Lehrkräfte

Diskutiert wird zum einen eine *Quote für männliche Lehrkräfte* (vgl. dazu die Diskussion in Hurrelmann/Schultz 2012). Diese Position ist umstritten – einige befürchten, das Geschlecht der Lehrkraft werde höher bewertet als dessen Fachlichkeit (was allerdings nirgendwo formuliert wird), andere fürchten eine Geschlechterstereotypisierung, welche letztlich nur dahingehend wirken könne, männliche Pädagogen in traditionelle Rollenmuster zu drängen, wodurch sie keine Bereicherung für Jungen seien, sondern Geschlechterstereotype reproduzierten (Baar et al. 2012: 114). Es wird auf Studien verwiesen, wonach sich Jungen gar keinen gleichgeschlechtlichen Lehrer wünschten (Baar et al. 2012: 117) oder aber wonach das Geschlecht nicht ausschlaggebend für guten Unterricht sei, eher eine entsprechende Beziehungs- und Genderkompetenz und Selbstreflexivität. Auch wird betont, dass eine mögliche schlechtere Benotung von Jungen nicht durch das Geschlecht der Lehrkraft verursacht ist, sondern aus der Anwendung institutioneller Vorgaben resultiert wie z.B. Lernbereitschaft und v.a. Selbstorganisation (Neugebauer 2011: 255; Kuhl/Hannover 2012). Andererseits wird vielfach die Notwendigkeit männlicher Vorbilder betont (wohingegen andere das als zu einfach ansehen), wie im Besonderen die Hoffnung geäußert, männliche Fachkräfte würden jungenspezifischer unterrichten und insgesamt zu einer jungensfreundlicheren Schulkultur beitragen (Preuss-Lausitz 2012: 39ff.); Diefenbach (2012: 132) formuliert als empirischen Befund,

„dass ein positiver Zusammenhang zwischen dem Schulerfolg von Jungen und dem Unterricht durch männliche Fachkräfte besteht“.

Löst man sich aber von der engeren Frage nach einer Quotierung bzw. einer bewussten Benachteiligung, wird man auf häufigere Aussagen treffen, die grundsätzlich die Bedeutung gleich- und gegengeschlechtlicher Bezugspersonen für Heranwachsende betonen. Diese sollten einerseits transparent, andererseits aber selbstreflexiv und nicht normierend sein. Damit wäre man beim (jetzt auch geschlechtsspezifisch thematisierten) Klassiker des ‚pädagogischer Bezugs‘ oder der ‚pädagogische Beziehung‘. Auch ohne Feminisierungsdiskurs kann man feststellen, dass die Verfügbarkeit entsprechender

Männer für Jungen tendenziell weniger gegeben und eine daraus mglw. folgende Orientierung an aus Medien entnommenen männlichen Stereotypen kontraproduktiv ist; plausibel ist darüber hinaus die Theorie, dass sich Einschätzungen eigener Kompetenzen im Vergleich zu gleichgeschlechtlichen erwachsenen Vorbildern vollziehen, sodass Jungen männliche Lehrkräfte als Bildungsvorbild sehen können, was wiederum die eigene Bildungsaspiration erhöht, so Diefenbach mit Verweis auf entsprechende Theorien zu sozialen Vergleichen:

„Wenn Gleichgeschlechtlichkeit ein wichtiger Faktor ist, anhand dessen ein Kind sich ein Bild davon zu machen versucht, was es in einer bestimmten Domäne zu leisten im Stande ist, so ist plausibel, dass Jungen in der Person ihrer Lehrerin weniger als Mädchen einen Vergleichsmaßstab bzw. ein Rollenmodell mit Bezug auf das, was sie selbst im schulischen Bereich zu leisten vermögen, sehen (und entsprechend Mädchen in Lehrern)“ (Diefenbach 2010: 261).

Darüber hinaus belegt eine Vielzahl empirischer Arbeiten geschlechtsspezifische Differenzen in Einstellungen und Verhaltensweisen, sodass eine größere Häufigkeit eines Geschlechts in einer Institution diese geschlechtstypisch prägt – was im Übrigen in der Diskussion um Frauen in Führungspositionen häufig ins Feld geführt wird als Argument für eine entsprechende Quotierung. Bezogen auf Schule ist es dann plausibel anzunehmen, dass sich durch den erhöhten Mädchen-/Frauenanteil Umgangsformen bzw. insgesamt die Anforderungen an SchülerInnen geschlechtertypisch verändern, was das ‚Fremdheitsgefühl‘ von Jungen und entsprechendes Distanzierungsverhalten erhöhen könnte.

Ein Beispiel mag das erläutern: Selbstentäußernde Aussagen sind tendenziell eher Kennzeichen von Mädchen- als von Jungengruppen (Wagner/Alich 2006: 54). Möglich also, dass solche Selbstthematisierungen von einem Geschlecht als selbstverständlich angesehen werden (bei der Textinterpretation, bei Klassenleiterstunden bzgl. der Klassengemeinschaft u.Ä.), während es für das andere Geschlecht als verstörend oder peinlich empfunden wird – aber als unsozial, wenig einfühlsam oder gar im Falle von Textinterpretation als fachlich schlecht gewertet wird. Aus diesen Gründen sind männliche Fachkräfte in pädagogischen Kontexten begrüßenswert. Zu diskutieren wäre, wie dies erreicht werden kann, wenngleich niemand die Hoffnung haben sollte, das Geschlecht der Lehrkraft alleine reiche aus, um die Schulleistungen von Jungen zu verbessern. Da die Diskussion über die Ursachen geschlechterdifferenter Schulleistungen vielfältig ist, können auch nur vielfältige Maßnahmen auf unterschiedlichen Ebenen Erfolg versprechen.

Jungenadäquatere Gestaltung des Schullebens

Neben der Frage nach der Lehrkraft wird häufig insgesamt eine jungengerechtere Gestaltung des Schullebens gefordert. Dies betrifft die *Notwendig-*

keit der Überprüfung von Curricula, Lehrmaterialien, Unterrichtsformen, -themen, Aufgabenstellung und -überprüfung, Sprachförderung, schließlich auch der Gestaltung des Schullebens und Schulraums insgesamt. So nennt Hurrelmann (2012: 56ff.) als mögliche Förderansätze für Jungen fachliche Förderung, soziale Kompetenzförderung, Training in Körpersensibilität, Stärkung der Strukturierungsfähigkeit; Preuss-Lausitz (2012: 39ff.) nennt als Inhalte einer jugendfreundlichen Schule die Überwindung schulstruktureller Selektionsverfahren, die überwiegend Jungen trafen, die Förderung körperlicher Expressivität, die Berücksichtigung spezifischer Sachinteressen wie überhaupt die Curriculum-Modernisierung der einzelnen Fächer unter genderspezifischen Aspekten sowie insgesamt eine Reflexion über den Umgang mit schwierigen Jungen. Das Bündel der genannten Punkte ebenso wie die unterschiedlichen Erklärungsansätze verweisen auf die Multidimensionalität des Themas, welches an dieser Stelle nicht detaillierter ausgeführt werden kann. Als gemeinsame Notwendigkeit erscheint es offensichtlich, eine differenziertere Zielgruppenanalyse vorzunehmen und das pädagogische Handeln entsprechend zu gestalten.

Das wiederum verweist auf an und für sich eher selbstverständliche pädagogische Haltungen, wie Hattie (2013: 280) sie nach Darlegung seiner umfangreichen Metaanalyse als Konsequenzen hin zu einer effektiveren Unterrichtsgestaltung nennt:

„Lehrpersonen müssen wahrnehmen, was Lernende denken und wissen, um Bedeutung und sinnstiftende Erfahrungen im Lichte dieses Wissens zu konstruieren.“

Auf das Jungenthema bezogen heißt das nichts anderes als zu versuchen, sich der auch geschlechtstypischen Besonderheiten/Themen des jeweiligen Alters bewusst zu sein. Zudem hilft ein Blick in die Empirie erzieherischer Hilfen um zu erkennen, dass ein weiterer Grundsatz Hattie's ebenfalls geschlechtsspezifische Ausprägungen hat:

„Lehrpersonen müssen direktiv, einflussreich, fürsorglich und aktiv in der Leidenschaft des Lehrens und Lernens engagiert sein“ (ebd.).

Der hohe Jungenanteil in den erzieherischen Hilfen zeigt, dass durch die Jungenthematik auch das Thema ‚Autorität‘, besser liebevolle Strukturierung des Lernens in der Klassengemeinschaft, angesprochen ist. Offensichtlich fordern Jungen mehr Interventionen durch die Lehrkraft heraus und schlägt sich das Misslingen derselben negativ in der Beurteilung nieder. Diese Erkenntnis steht kontrazyklisch zum Trend hin zum selbstregulierten Lernen und verweist über die Jungenthematik hinaus auf die Gefahr, dass schulische Anforderungen an ein Idealbild vom guten Schüler gebunden sind, das eher Mädchen erfüllen bzw. solche Familien, die Bildung und/oder Geld bzw. Zeit zur Verfügung haben, das für das Kind zu erledigen, was es selbst nicht kann. Zumindest einen Teil der sozialen Selektion des Bildungswesens könnte man

hiermit erklären. Die ‚Gruppenthemen‘ Frontalunterricht, Kleingruppen- oder Einzelarbeit, selbständige Projektarbeit, Aushandeln von Regeln und Durchsetzung durch Konsequenz haben demnach auch eine geschlechtstypische Komponente. Gleiches gilt für das Thema ‚bewegte Schule‘ – auch dies letztlich kontrazyklisch zu aktuellen Bestrebungen, aufgrund curricularer Verdichtungen Unterrichtseinheiten zu vergrößern. Auch hier tragen die damit verbundenen Anforderungen an geistige und körperliche Selbstdisziplinierung geschlechtstypische Züge. Bevor man also den extrovertierten ‚Zappelphilipp‘ auf AD(H)S untersuchen lässt, sollte man verstärkt über den Zusammenhang von Lernern und Bewegung und dessen geschlechtstypische Konnotationen nachdenken. In diesem Zusammenhang muss auch über die Schulhof- und Pausengestaltung und mögliches geschlechtstypisches Raumverhalten nachgedacht werden (Derecik 2011). In Konsequenz dieser Punkte ist es dann auch dringend geboten, aktuelle und künftige Lehrkräfte vertraut zu machen mit auf den ersten Blick fachfremden Themen wie Gruppendynamik oder Reflexion von Interaktionsmustern.

Man kann dies auch auf den Bereich sozialer Themen wie z.B. Gesundheit, Demokratie u.Ä. übertragen. In der Hoffnung, über die Schule einen Großteil (alle) der Kinder und Jugendlichen zu erreichen, werden nicht selten Projektwünsche an Schulen herangetragen oder die Themen zusätzlich im Unterricht platziert. Allerdings ist meistens von vorneherein deutlich, welche ‚Botschaft‘ mit diesen Themen, häufig in Projektform umgesetzt, vermittelt werden soll. Da sie so nicht ergebnisoffen bzw. in ihrer Botschaft mglw. für Kinder/Jugendliche ‚uncool‘ sind, regen sie zu Widerspruch, Störungen bzw. zur bewussten Verweigerung und darin zur Selbstinszenierung als ‚cool‘ und Normen ignorierend an – auch hier als hinlänglich bekanntes ‚laddish behaviour‘ vermutlich mit geschlechtstypischer Komponente.

Interessant ist in diesem Zusammenhang, was Hadjar et al. (2010: 240) als Gründe für ‚Schulentfremdung‘ formulieren – einiges davon trägt jugendtypische Züge, sowohl was deren eigene Einstellungen als auch die Passung zur Institution angeht:

„Der Faktor der Schulentfremdung scheint ein genuiner Erklärwert für das Bildungsverlierer-Risiko zu sein, denn mit einer steigenden Schulentfremdung steigt auch die Wahrscheinlichkeit, zu dieser Gruppe zu gehören. Die höchsten Werte in der Schulentfremdung wiesen erwartungsgemäß Jungen und Schülerinnen und Schüler aus bildungsfernen Elternhäusern auf. Interessanterweise sind Migrierte jedoch nicht schulentfremdeter als Schweizerinnen und Schweizer. Erkläraktoren der Schulentfremdung sind ein Defizit in der möglichen Unterstützung durch die Lehrperson, eine negative Schuleinstellung der Peers sowie eine geringere Unterstützung durch die Eltern – also eine Summe von Ressourcendefiziten. Schulentfremdung ist ebenso von kognitiven Faktoren abhängig: Eine Orientierung an der Zukunft führt zu einer Reduktion der Schulentfremdung. Ebenso sind universalistische und kreativ-stimulative Werthaltungen mit einer geringeren Schulentfremdung verbunden, während hedonistische Werthaltungen mit Schul-

entfremdung positiv assoziiert sind. Ein Blick auf die thematisierten Erklärungsfaktoren des Schulerfolgs im Detail zeigt, dass das größere Risiko der Jungen, zu den Bildungsverlierern zu gehören, vor allem mit ihrer größeren Schulentfremdung, ihren gegenüber der Schule negativer eingestellten Peers sowie ihrer geringeren Orientierung an Werten der Kreativität und Stimulation und ihrer stärkeren Orientierung an Macht- und Erfolgswerten zu tun haben dürfte.“

Allerdings wird eine gezielte geschlechtsspezifische Förderung von einigen als eine unzulässige und unerwünschte Re-Ifizierung der sozialen Kategorie Geschlecht betrachtet mit der Folge einer Verfestigung von Geschlechterstereotypen. Beispielhaft weisen Forster/Rendtorff (2011: 11f.) kritisch auf entsprechende stereotypisierende Unterrichtsmaterialien hin. Wahrscheinlich kann man aber auch diese Diskussion entdramatisieren, wenn man daran erinnert, dass es lediglich darum geht, Lernen zu optimieren. Dies geschieht unbestritten besser, wenn der Lernende intrinsisch motiviert ist. Ebenso unbestritten ist die didaktische Aufgabe, zunächst einmal Interesse beim Lernen hervorzurufen, ihn für bestimmte Sachverhalte zu sensibilisieren (Prange 2005: 113); und ebenso unbestritten ist, dass Lernen immer Erweiterung von etwas schon Gewusstem und damit Anknüpfen an Vorwissen ist (Prange 2005: 118, mit Verweis auf Platon). Es geht also nicht darum, Jungen oder Mädchen auf ‚klassische‘ Themen festzulegen, sondern an die von ihnen präsentierten Themen anzuknüpfen und in Auseinandersetzung mit der Zielgruppe Erweiterungen von Selbst-, Fremd- und Weltverhältnissen – eben Bildungsprozesse – zu ermöglichen.

Wichtig ist, dass man nicht eine fiktive, sondern eine je konkrete Zielgruppe vor Augen hat und diese bei der Themenwahl einbezieht.

Entspannter könnte man auch mit dem Bereich des geschlechtshomogenen Settings umgehen. Zunächst wurde in reinen Mädchenschulen die Chance gesehen, Entfaltungsmöglichkeiten von Mädchen zu fördern; nachdem man sich dann im schulischen Kontext auf den Gedanken einer ‚reflexiven Koedukation‘ geeinigt hatte, wurde in den letzten Jahren wieder diskutiert, ob geschlechtshomogene Klassen doch Vorteile bringen könnten – zunächst ausschließlich mit Blick auf Mädchen, jetzt auch auf Jungen. Steins (2012: 241) formuliert, es gebe »eine lange Reihe von Studien«, »die deutlich zeigen, dass monoedukativer Unterricht nicht automatisch dazu führt, dass die Kinder mehr lernen und ihre Kompetenz verbessern«, was in der Diskussion meist ausgeblendet werde. Allerdings charakterisiert sie die Forschungslage als

„so inkonsistent, dass viele Forscher/innen zu dem Schluss kommen, dass dies keine vernünftige und gewinnbringende Lösung sein kann“ (mit Verweis auf Hattie 2009).

Da inzwischen monoedukativer Unterricht wieder stärker diskutiert wird, soll im Folgenden auf den entsprechenden Forschungsstand eingegangen werden.

So wird hier, anders als bei der IGLU-Studie, eine deutliche Förderung auch von Jungen empfohlen, verbunden mit dem Hinweis auf größere Unterschiede innerhalb als zwischen den Geschlechtern und der Warnung vor einer Stereotypisierung durch zu geschlechtsbetonte Förderung:

„In Übereinstimmung mit den oben berichteten Befunden aus der einschlägigen Literatur weisen die in diesem Kapitel dargestellten Befunde darauf hin, dass gezielte Förderung im Primarschulbereich zur Reduktion geschlechtsbezogener Kompetenzunterschiede nach wie vor erforderlich ist. Diese sollte sich im Fach Deutsch auf die Stärkung der Lesekompetenz und die Unterstützung der Entwicklung der orthografischen Kompetenz der Jungen richten. Im Kompetenzbereich Zuhören bestehen dagegen keine geschlechtsbezogenen Disparitäten, weshalb für diesen Bereich eine geschlechtsspezifische Förderung nicht angezeigt ist. Im Fach Mathematik weisen die Ergebnisse darauf hin, dass eine gezielte Förderung der Mädchen insbesondere die Bereiche *Muster und Strukturen* sowie *Größen und Messen* in den Blick nehmen sollte“ (Böhme/Roppelt 2012: 187, Herv. im Original).

5.4 *Monoedukation und Jungen*

Die Monoedukation stellt in Deutschland, wo sie ihre stärkste Verbreitung als Mädchenschule in kirchlicher Trägerschaft mit einem Anteil von 3% findet (Geschwentner 2008: 98), eine Ausnahme in der Schullandschaft dar. Dennoch sollte die Wahrnehmung des koedukativen Prinzips als deutsche und weitgehend internationale Normalität nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Debatte um den mono- oder koedukativen Unterricht seit nunmehr über hundert Jahren nachweisbar und bis heute Gegenstand einer Debatte um die richtige Schulstruktur geblieben ist. Dies ist neben der Frage nach der Qualität der Bildung im Allgemeinen und der Fortexistenz spezifischer Bildungsprobleme einzelner Zielgruppen im koedukativen Setting auch den Umständen der Einführung der Koedukation in Deutschland geschuldet.

Die Entstehungszeit der deutschen Mono- bzw. Koedukationsdebatte ist von einem Geschlechterrollenverständnis geprägt, das die Inhalte von Bildung gemäß der Vorstellung über die zukünftigen Aufgaben der Geschlechter festlegte und seine Entsprechung in geschlechtergetrennter höherer Bildung fand (Kraul 1999: 23f.; Donning 1997: 723). Ab Mitte des 19. Jahrhunderts zog die geschlechtersegregierte höhere Bildung von Jungen und Mädchen jedoch zunehmende Kritik bürgerlicher Frauen auf sich, da sie ihre Möglichkeiten der qualifizierten Erwerbstätigkeit einschränkte (Kraul 1999: 24f.; Donning 1997: 723). Diese Kritik äußerte sich Anfang des 20. Jahrhunderts schließlich auch in der Forderung nach Reformierung der Mädchenbildung und Einführung der Koedukation (Donning 1997: 723). Trotzdem stand in der Folgezeit lediglich die Frage der Auswirkung der Mono- oder Koedukation auf das Verhältnis männlicher und weiblicher Geschlechtscharakteristika

im Zentrum der Mono- bzw. Koedukationsdebatte, nicht jedoch die Aufhebung dieses Paradigmas (Donning 1997: 724). Während sich die Position der Koedukationsbefürworter bis dato nicht durchsetzen konnte und die Debatte mit der einheitlichen Befürwortung der Monoedukation zur Zeit der nationalsozialistischen Diktatur eine Stagnationsphase durchlief (Donning 1997: 724), wurde die Koedukation in den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts schnell zum dominierenden schulischen Organisationsprinzip. Dies wird jedoch weniger im Zusammenhang mit einer neu auflebenden Mono- bzw. Koedukationsdebatte betrachtet, als vielmehr als Folge ökonomischer Überlegungen, welche in der koedukativen geschlechts- und schichtunabhängigen schulischen Bildung das Versprechen einer kostengünstigen Aktivierung von Bildungsreserven sahen. So wird festgestellt, dass sich die umfassende Einführung der Koedukation zu dieser Zeit kaum auf empirische Erkenntnisse stützen konnte (Wirrer 1997: 17), sie »ohne theoretische Auseinandersetzung im bundesdeutschen Schulwesen eingeführt [...] wurde« (Donning 1997: 724) und trotz von nun an geschlechtsneutral formulierter Lehrpläne im Großen und Ganzen vom Paradigma differenter Geschlechtscharakteristika (Kraul 1999: 32) ausging.

Eine empirisch gestützte und am internationalen Forschungsstand orientierte Debatte über die mono- oder koedukative Unterrichtsorganisation in Deutschland stellt erst die neuere Monoedukationsdebatte dar. Diese international geführte Debatte wurde in den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts in den angelsächsischen Ländern angestoßen und bildet heute das Gegenüber einer international weitgehend dominierenden Koedukation. Unterschieden werden kann dabei die Debatte über den Einfluss der Monoedukation auf die Entwicklung der schulischen Leistungsfähigkeit und die dahinterliegenden Begründungen und Motive ihrer Befürwortung bzw. ihrer Ablehnung.

Während Kritiker der Monoedukation in Bezug auf die Annahme positiver Einflüsse auf die schulische Leistungsentwicklung das Fehlen substanzieller Belege, eine geringe Datenbasis, Fehler in der zugrunde liegenden Methodik oder einen Hang zur Pauschalierung in der Monoedukationsdebatte bemängelten (Ludwig 2003: 641), können Befürworter der Monoedukation inzwischen auf die umfangreiche Metastudie von Mael et al. (2005) verweisen, in der die Autoren gegenüber der Frage der Wirksamkeit der Monoedukation ein (verhalten) positives Urteil fällen. In ihrer systematischen Durchsicht wurden von 2221 Studien, 88 quantitative und 4 qualitative Studien herangezogen, welche die methodologischen Kriterien der ForscherInnen erfüllten. Für den Bereich der akademischen Qualifikation von SchülerInnen monoedukativer Schulen finden von 39 Studien 23 keine signifikanten Unterschiede zwischen Monoedukation und Koedukation oder kommen zu gemischten Ergebnissen, d.h. eine Schulform weist bspw. signifikante Ergebnisse zugunsten eines Geschlechts auf, während es sich für das andere Geschlecht jedoch genau umgekehrt verhält. Ein Anzeichen für einen Vorteil

monoedukativer Schulen liegt den AutorInnen zufolge darin, dass unter den Studien, die signifikante Unterschiede zugunsten einer Schulform feststellen, 15 Studien einen solchen für die Monoedukation sehen, dies für die Koedukation jedoch nur auf eine Studie zutrifft. Dies veranlasst die AutorInnen dazu, in ihrem Fazit einen leichten bis mittleren Vorteil zugunsten der monoedukativen Schule auszuweisen (Mael et al. 2005: 83). Dieses Fazit gilt sowohl für Mädchen als auch für Jungen; die Autor/innen fügen allerdings einschränkend hinzu, dass die Ergebnisse für Mädchen etwas deutlicher hervortreten und sich aufgrund der geringen Zahl an Langzeitstudien nur wenige Aussagen über die Langzeiteffekte der Monoedukation treffen ließen (Mael et al. 2005: 83).

Neben dem Einfluss der Monoedukation auf die Entwicklung der schulischen Leistungsfähigkeit wird die Monoedukationsdebatte darüber hinaus auch maßgeblich von widerstreitenden Begründungen und Motiven zugunsten der Mono- oder Koedukation geprägt, welche auch auf sozialisatorische und gruppenspezifische Aspekte abzielen. Als zentrale Argumente für die Koedukation stellt Riordan (1990: 39ff.) die ökonomische Effizienz koedukativer Organisation, die Natürlichkeit des Zusammenseins von Jungen und Mädchen, die damit einhergehende Möglichkeit zur Reduktion von Geschlechterstereotypen und zur Entwicklung egalitärer Geschlechterrollen sowie die Gleichheit der Bildungschancen unabhängig von Geschlecht oder kultureller und sozialer Herkunft heraus. Demgegenüber steht die in ihren Begründungen und Motiven vielfältige und weniger homogene Argumentation der Monoedukationsbefürworter (für einen Überblick siehe Riordan et al. 2008). Im Folgenden sollen einige der zentralen Argumentationsstränge skizziert werden.

Noch immer stellt die geschlechtsspezifische Förderung ein wichtiges Motiv der Monoedukationsdebatte dar, und hier steht zu Beginn der neueren Debatte zunächst die Bildung von Mädchen erneut im Fokus. Die Abkehr von der feministischen Forderung koedukativer Bildung folgte zum Ende der 1970er Jahre der ernüchterten Einschätzung, dass die Überwindung traditioneller monoedukativer Schulstrukturen nicht zur erhofft schnellen Angleichung der Geschlechter im Bildungssystem geführt habe (Salomone 2002: 50). Die Koedukation wurde in der Debatte nun als strukturell sexistisch und von männlichem Dominanzstreben durchdrungen gebrandmarkt (Baumert 1992: 85), sodass die Idee der Geschlechtertrennung insbesondere in Großbritannien erneut ins feministische Blickfeld geriet (Salomone 2003: 71), dieses Mal als Möglichkeit zur Schaffung eines benachteiligungsfreien Schul- und Unterrichtsklimas und unter der Annahme positiver Effekte der Monoedukation auf die Karriereaspiration (Mael 1998: 109ff.) und das naturwissenschaftliche Interesse von Mädchen (Mael 1998: 108f.). Auf breiter Linie durchsetzen konnte sich die Monoedukationsdebatte mit Bezug auf die Mädchenbildung in den Vereinigten Staaten, wo von feministischer Seite lan-

ge Zeit Verbesserungen für Mädchen innerhalb der koedukativen Bildung eingefordert wurden, erst in den 1990er Jahren (Salomone 2003: 71) und gipfelte in der Veröffentlichung ‚Failing at Fairness‘ (1994), in der David und Myra Sadker ein düsteres Szenario der Marginalisierung von Mädchen in amerikanischen Klassenzimmern zeichnen (Salomone 2002: 51).

Ebenfalls in den 1990er Jahren, zeitgleich zur mädchenzentrierten Monoedukationsdebatte, entwickelte sich ebenfalls eine Gegenbewegung, welche die Behauptungen um eine Bildungsbenachteiligung von Mädchen mit dem Hinweis auf die vielfach schlechteren Bildungsindikatoren von Jungen in Zweifel zog (Salomone 2003: 76ff.), die Monoedukationsdebatte somit um das Motiv der Förderung benachteiligter Jungen erweiterte, was die Kontroverse in Großbritannien, den Vereinigten Staaten und Australien weiter belebte (Swan 1998: 158; Smyth 2010: 47; Younger/Warrington 2006: 582).

Das Argument des ‚geschützten Raums‘ wird in der monoedukativen Jungenförderung weniger als Schutz vor direkten Einflüssen des anderen Geschlechts, sondern eher als Möglichkeit für Jungen, sich zu öffnen, ins Spiel gebracht, d.h., ohne Scham oder Angst, vor Mädchen das draufgängerische Image zu verlieren, ihre Gefühle äußern zu können (Younger/Warrington 2006: 582). Während darüber hinaus die Monoedukation als Möglichkeit diskutiert wird, die Energie von Jungen, welche im koedukativen Unterricht oft in Grenzen gehalten werden müsse, zu kanalisieren (Salomone 2003: 95), wird eine Hauptgefahr darin gesehen, dass unbändiges oder machohaftes Verhalten in der Jungenklasse nicht mehr infrage gestellt würde und sich damit verstärken könnte (Jackson 2002: 46), eine Annahme, die Younger und Warrington (2006: 610) auf Grundlage ihrer Untersuchungen jedoch nicht bestätigen konnten. Analog zur monoedukativen Mädchenförderung wird auch für Jungen auf Möglichkeiten der fachspezifischen Förderung, in diesem Fall insbesondere eine Lese- und Sprachförderung (Gurian et al. 2009: 160ff.), hingewiesen. Ein Unterscheidungsmerkmal stellt dagegen die, hinsichtlich der Förderung von Jungen, stärkere Einbeziehung und Argumentation anhand biologischer Differenzbetrachtungen (Gurian et al. 2009; Gurian 2011), welche das Ziel der Überwindung von Geschlechtsstereotypen zugunsten eines lernanforderungsgerechten monoedukativen Settings infrage stellen.

Mit der Einbeziehung von Jungen als Zielgruppe der Monoedukation hat auch die Variante der partiellen Monoedukation an Attraktivität gewonnen. Diese bietet eine relativ ökonomische Option des flexiblen Einsatzes der Monoedukation in Bezug auf bestimmte Entwicklungsphasen und in der Diskussion stehender Fächer und verbindet die Möglichkeit zur Geschlechtertrennung mit der Gemeinsamkeit schulischen Zusammenseins. Gerade durch letzteres und angesichts der häufig geäußerten Kritik am Motiv monoedukativer Geschlechterförderung, das Geschlecht werde zu einem Alleinstellungsmerkmal erhoben (Levit 1999: 517), erscheint die partielle Monoedukation

als interessanter Mittelweg. Einen Einblick in die Praxis der partiellen Monoedukation einer englischen Gesamtschule geben Warrington/Younger (2001).

Ein anderer Argumentationsstrang der Debatte beschreibt monoedukative Schulen als einen wertegeleiteten Ort, an dem SchülerInnen einem geringeren Einfluss einer Erwachsenenkultur ausgesetzt seien und sich stärker auf schulische Belange konzentrierten. Riordan geht aufgrund seiner Untersuchungen monoedukativer Schulen in katholischer Trägerschaft davon aus, dass insbesondere Mädchen und sozial benachteiligte SchülerInnen von der besonderen Atmosphäre dieser Schulen profitieren können (Riordan 1990: 81; 2009: 120f.). Fraglich ist jedoch, inwieweit sich mögliche Vorteile auf die Monoedukation selbst zurückführen lassen. Während die Untersuchung von Baker, Riordan und Straub (1995: 479ff.) nahelegt, dass monoedukative Schulen evtl. von ihrer exponierten Stellung in der Schullandschaft profitieren würden, wird dies durch die Untersuchung von Park et al. (2012: 165f.) in Bezug auf die Existenz sog. ‚Creaming-Effekte‘, denen zufolge SchülerInnen monoedukativer Schulen v.a. deshalb besser abschnitten, da sie das Interesse von Eltern mit hohen Schulambition für ihre Kinder auf sich zögen, relativiert.

Des Weiteren werden Vorteile der Monoedukation hinsichtlich verschiedener Sozialisationsaspekte angeführt. So wird bspw. für Mädchen argumentiert, dass sie, im Gegensatz zur Koedukation, im monoedukativen Setting eher die Möglichkeit erhielten, innerhalb einer Peer-Group die Führungsrolle einzunehmen (Riordan 2002: 38), und dass für Mädchen in höherem Maße Rollenmodelle mit Führungskompetenzen und hohen akademischen Ambitionen bereitstünden (Mael 1998: 105). Ein Aspekt, der für beide Geschlechter betont wird, ist die Bedeutung gleichgeschlechtliche Rollenvorbilder im Lehrkörper (Dee 2006: 71ff.). Monoedukative Schulen, insbesondere Mädchenschulen, weisen i.d.R. einen höheren Anteil gleichgeschlechtlicher Lehrkräfte auf als koedukative Schulen (Riordan 1990: 49f.), und sie seien deshalb in der Lage, mögliche positive Effekte in diesem Zusammenhang gezielt zu nutzen, ohne SchülerInnen des jeweils anderen Geschlechts zu benachteiligen (Dee 2006: 74f.). Kessels/Hannover (2008) haben darauf hingewiesen, dass durch das monoedukative Setting bei Mädchen das Interesse für das Fach Physik steigen kann. Ausgehend von der Beobachtung, dass Fächer geschlechtstypische Konnotationen haben können, fällt bei einem Fachinteresse die Selbst- und Fremdattributierung als ‚geschlechtsuntypisch‘ weg aufgrund des fehlenden Referenzrahmens. Kessels stellt fest, dass dieser Effekt bei Jungen nicht gegeben sei (Kessels 2014: 16), allerdings zeigen die o.g. Studien, dass Monoedukation durchaus positive Effekte für Jungen zeitigen kann bzw. die von Kessels konstatierte Verfestigung von Stereotypen (ebd.) nicht zwangsläufig gegeben ist. Insgesamt entwickelt sich die Monoedukation zu einer wieder intensiver diskutierten Alternative zur (nicht selten nur verbal vorhandenen) reflexiven Koedukation – zunächst für Mädchen (Herwartz-Emden 2007), dann auch für Jungen (Herwartz-Emden et al. 2012:

19; 94-96). Berücksichtigt man mit Blick auf Jungen die Vielfalt der Diskussion um Schulleistungen, wird man allerdings das monoedukative Setting nicht als Ende, sondern als Ausgangspunkt für dann weitere jungentypische Unterrichts- und Schulgestaltung nehmen. So formulieren Herwartz-Emden et al. (2012: 95), die Einrichtung monoedukativer Lerngruppen müsse „sorgfältig geplant, vorbereitet und reflektiert werden“.

6 Fazit

Obwohl es mit Blick auf die Schulforschung genug Grund gäbe, auch die Förderung von Jungen gezielt in den Blick zu nehmen, scheint es diesbezüglich in Deutschland große Hürden zu geben – sie passt nicht ins Bild vom männlichen Geschlecht als Profiteur im Rahmen einer ‚patriarchalen Dividende‘. Hinweise zu multiperspektivischen Sichtweisen auf pädagogische Zielgruppen sind richtig, haben aber immer auch den Anschein, als wolle man den Eindruck einer Notwendigkeit von Jungenförderung vermeiden. Bisweilen klingt es auch durch, als gehe es bei Jungenförderung nicht darum, das institutionelle Handeln zu überdenken, sondern das Handeln der Jungen zu ändern. So bspw. Kimmel (2011: 42), der als Ursachen für die Benachteiligung von Mädchen in der Schule neben klassischen Weiblichkeitsvorstellungen »institutionelle und strukturelle Barrieren« ausmacht, die Gründe für das schlechte Abschneiden von Jungen aber ausschließlich in der Tatsache begründet sieht, »dass sie an althergebrachten Vorstellungen von Männlichkeit festhalten«; ähnlich Budde (2009b: 77), der »die Orientierung an Leitbildern hegemonialer Männlichkeit als nachteilig« für Jungen ansieht. So läuft man Gefahr, den ‚Fehler‘ quasi bei den Jungen selbst zu suchen und damit das institutionelle Handeln zu entlasten – worauf die Diskussion um ‚underachievement‘ im englischsprachigen Raum hinweist (Stamm 2009: 131). In Konsequenz müsste man dann die Jungen ‚modernisieren‘, um sie schulfähiger zu machen. Notwendig wäre stattdessen die Überprüfung der Institution Schule dahingehend, ob eine formale Gleichbehandlung zu Ungleichheiten führt, indem sie Erwartungen hegt, die von einer Gruppe mehr und von einer anderen weniger erfüllt werden, wie Quenzel (2010: 134) es v.a. für Jungen aus unteren sozialen Schichten sieht, sodass sich die Frage stellt, wie dementsprechend Differenz in pädagogischen Kontexten gestaltet werden kann. Offensichtlich gibt es Gestaltungsspielräume, sonst gäbe es zwischen Ländern und Bundesländern keine Unterschiede. Auf diese Gestaltungsspielräume muss man sich zukünftig konzentrieren.

Glaut man einigen Wissenschaftler/innen, ist dazu noch viel Forschung nötig – bezüglich der Frage von Benachteiligung von Jungen gebe es empirisch »relativ wenig Aufklärendes«, es fehlten »detaillierte Ergebnisse darü-

ber, warum Jungen in pädagogischen Einrichtungen und Förderprogrammen in problematische Lagen kommen können« (Aigner 2012: 216). Aigner sieht dies in einer seiner Meinung nach in der Vergangenheit einseitig als Mädchen- und Frauenforschung behandelten Geschlechterthematik. Diefenbach (2011: 359, Herv. im Original) moniert, es lägen

„derzeit nur solche Befunde vor, die möglicherweise Bestandteile einer Erklärung für die schulischen Nachteile von Jungen sind und sich in Zukunft vielleicht als solche erweisen, sofern eine entsprechende zielgerichtete Forschung erfolgen sollte“.

Allerdings sieht sie dafür aufgrund einer ihrer Meinung nach hinsichtlich der Jungenthematik wenig aufgeschlossenen Forschungslandschaft wenig Perspektiven.

Man kann es auch deutlicher formulieren – viel wurde investiert zu erklären, warum Jungen nicht benachteiligt oder immer noch bevorzugt sind, warum es gar keine Krise, mglw. auch kein Problem gibt, warum klassische Männlichkeit mglw. guten Schulleistungen entgegensteht u.Ä. Fatalerweise passt diese Haltung zur eher männlichen Bewältigungsstrategie, Probleme nicht wahrzunehmen, zu ignorieren und nicht als solche zu artikulieren. Bislang wurde wenig investiert in die Fragen, was andere (Bundes-?) Länder mit weniger Leistungsdifferenzen zwischen Jungen und Mädchen anders machen und wie man Jungen gezielt fördern könnte, ohne im gleichen Atemzug, unter dem Deckmantel einer ‚Modernisierung‘, sie in ihrem geschlechtstypischem Verhalten ändern zu wollen. Man kann auch vermuten, dass der ‚Kampf um Anerkennung‘ (Honneth 1992) bzgl. der Geschlechterthematik sich so ausgewirkt hat, dass Mädchen inzwischen vorbehaltlos als leistungsfähig und förderungswürdig anerkannt werden, während es an wertschätzenden Zuschreibungen für Jungen und entsprechenden pädagogischen Haltungen fehlt. Die amerikanische Psychologin Lise Eliot (2010: 466), deren Arbeit über Geschlechterdifferenzen nicht im Verdacht stehen kann, ein Patriarchat stabilisieren zu wollen, formuliert es wie folgt:

„Im Grunde sind Jungen die Opfer neuer Geschlechterstereotypen und haben die Einstellung ‚Mädchen sind klüger‘ bereits verinnerlicht. Obwohl die Jungen das auf eine zurückhaltende, politisch korrekte Weise erklären, ist doch zu erkennen, wie es an ihrer Motivation nagt.“

Im Folgenden nennt sie dann etliche zu ergreifende Maßnahmen, die ein breites Spektrum umfassen, u.a. von Sprachförderung, Bewegungsförderung, kleinschrittigen und variierten Aufgabenstellungen bis zur Kontrolle der Mediennutzung. Dafür wäre u.E. allerdings zweierlei nötig:

Einerseits die interdisziplinäre theoretische und praktische Konzentration auf Verbesserungsmöglichkeiten für Jungen in unterschiedlichen Lebenslagen insgesamt, um das Thema Schulleistungen mit seinen sehr vielfältigen und unterschiedlichen Facetten einzubetten in ein Verständnis von und einen

pädagogisch adäquaten Umgang mit geschlechtstypischen Differenzen. Und andererseits bedarf es eines gesellschaftlichen Wahrnehmungswandels: Die verbesserten Schulleistungen von Mädchen müssen auch gesehen werden im Kontext einer gesellschaftlichen Neubewertung und Förderung des weiblichen Geschlechts in den letzten Jahrzehnten. Eine ähnlich positive Wende zum männlichen Geschlecht steht immer noch aus.

Teil II: Jungenförderung durch Monoedukation: Begleitung und Auswertung der Aufnahme von Jungen an einem Mädchengymnasium

1 Einleitung

Im Folgenden werden erste Erfahrungen mit der Aufnahme von Jungen an einer konfessionellen Mädchenschule geschildert. Im Rahmen von vorangehenden Fortbildungen und späterer Evaluation wurde der Umstrukturierungsprozess des St. Michaels-Gymnasiums in Paderborn von der reinen Mädchenschule zur gemischtgeschlechtlichen Schule begleitet. Von Seiten des Trägers (Erzbistum Paderborn, Hauptabteilung Schule und Erziehung) wurde diese Umstrukturierung als Chance gesehen, die Stärken des monoedukativen Settings auch für die schulische Arbeit mit Jungen in Form einer sog. ‚Parallelen Monoedukation‘, welche im Kern monoedukativen Unterricht und ein koedukatives Schulleben (AGs, besondere Veranstaltungen/Projekte) beinhaltet, zu nutzen.

Zur Vorbereitung dieses Prozesses wurde im Jahr 2012 eine Arbeitsgruppe in den Themenfeldern ‚Lebenslagen von Jungen – pädagogische Arbeit mit Jungen – Jungen und Schule‘ umfassend geschult. Die Arbeitsgruppe bestand aus Vertreterinnen und Vertretern des Trägers, der Schulleitungen, der Kollegien, der Schülerinnen und der Elternschaft und wurde vom Verfasser geleitet. Im Jahr 2013 wurde im Gymnasium die erste Jungenklasse aufgenommen, eine zweite folgte in 2014. Zu den Neuaufnahmen des Schuljahres 2014/2015 zählen für die Schülerinnen und Schüler der 5. Klasse 28 Jungen und 120 Mädchen, für die Schülerinnen und Schüler der 6. Klasse 26 Jungen und 86 Mädchen. Für das Schuljahr 2015/2016 wurden wiederum 27 Jungen und 91 Mädchen am Gymnasium aufgenommen. Nach Beendigung der fünften Jahrgangsstufe entstand von Seiten des Schulträgers (Erzbistum Paderborn) der Wunsch, den Prozess der Neuaufnahme und die damit verbundenen strukturellen und inhaltlichen Herausforderungen systematisch zu reflektieren. Nach einigen Vorgesprächen wurde entschieden, keine umfangreiche quantitative Untersuchung durchzuführen, sondern in Form von qualitativen Interviews wenige Personen zu befragen, dafür aber detailliertere Auskünfte mit der Möglichkeit der Nachfrage über die jeweiligen Einstellungen und Erfahrungen mit der Monoedukation zu erhalten. Das Hauptaugenmerk sollte

dabei auf die Wahrnehmung und Bewertung der parallelen Monoedukation durch die zentral Beteiligten, also die SchülerInnen und Lehrkräfte, gerichtet werden.

Parallel zu dieser Befragung sollte eine Schulraumanalyse durchgeführt werden mit jeweils einer Jungen- und einer Mädchenklasse. Ausgangspunkt war die Frage, ob und wenn ja wie sich die Neuaufnahme von Jungen im Schulraum auswirkt. Auch diese Ergebnisse wurden mit beiden Klassen rückgekoppelt und bestätigt. Und schließlich wurde für Lehrkräfte der Jungenklassen eine Fortbildungsreihe zum Thema ‚classroom management‘ durchgeführt.

Im Folgenden werden zunächst die Ergebnisse der Befragung dargestellt.

2 Befragung von SchülerInnen und Lehrkräften – Vorgehen

Als Erhebungsmethode wurde die Methode des halbstandardisierten Leitfadenterviews gewählt. Gegenstand war die subjektive Wahrnehmung der parallelen Monoedukation von Schülerinnen und Schülern und Lehrkräften. Der erste Entwurf eines Leitfadens wurde an einer vergleichbaren Schule getestet und in Folge leicht modifiziert. Die Gruppeninterviews wurden von jeweils zwei Interviewern durchgeführt, die Lehrerinterviews als Einzelinterviews von jeweils einer Person. Befragt wurden im Pre-Test eine Jungen- und eine Mädchengruppe einer sechsten Klasse mit je vier Personen sowie eine weibliche Lehrkraft. In der eigentlichen Befragung wurden zwei Lehrkräfte (Mann und Frau) sowie zwei Jungen- und zwei Mädchengruppen mit jeweils vier Personen einer sechsten Klasse befragt. Bei den SchülerInnen erfolgte die Auswahl durch die KlassenlehrerInnen auf der Basis freiwilliger Meldungen. Die Auswahl sollte erfolgen nach einigen wenigen Kriterien: Es sollten Cliquenkonstellationen vermieden werden; die SchülerInnen sollten in der Lage sein, ihre eigenen Einstellungen zu äußern, aber auch die Positionen ihrer MitschülerInnen mit zu bedenken und zu artikulieren; ebenso sollte vermieden werden, solche SchülerInnen auszusuchen, von denen man sich positive Aussagen erhoffte. Das entsprach auch dem Wunsch der Schule, die sehr an einer ‚ungefilterten‘ Rückmeldung interessiert war. Die Besprechung der Ergebnisse mit den Klassen lässt den Schluss zu, dass die Beteiligten sich im Sinne ihrer MitschülerInnen geäußert haben. Die Auswahl der Lehrkräfte erfolgte nach Unterrichtsanteilen bei beiden Geschlechtern und Freiwilligkeit. Die Ergebnisse wurden zeitversetzt mit den Befragten noch einmal besprochen, bei den SchülerInnen im Gesamt der jeweiligen Klassen und in Verbindung mit den Ergebnissen der in den Klassen durchgeführten Schulraumanalyse. Hier war es wichtig einerseits zu erfahren, ob die Ergebnisse die An-

sichten der Befragten richtig wiedergaben, andererseits, ob die Befragten die Ansichten des Gros der jeweiligen Klasse wiedergaben. Bei beidem ergab sich eine hohe Übereinstimmung. Selbstverständlich sind diese Ergebnisse nicht repräsentativ, gleichwohl veranschaulichen die Ergebnisse aktuelle Diskussionen und lassen sich gut in diese einordnen.

Der Leitfaden für die SchülerInnen sah nach einer Kennenlern- und Einstiegsphase (Vorstellung der Personen, Gründe der Schulwahl, generelle Schuleinschätzung auch im Vergleich zur Grundschule) Fragen vor zu den Themenkomplexen ‚Verhalten in der Klasse‘ (generelles Befinden, Konflikte, Besonderheiten des monoedukativen Settings), ‚Kontakt zum jeweils anderen Geschlecht‘ (im Gebäude, auf Schulhof, virtuell, in Freizeit), ‚Bewertung des Unterrichts‘ (allgemein, Unterrichtsformen, Selbst- und Fremdeinschätzungen Lieblingsfächer, Wünsche, fachbezogene Besonderheiten des monoedukativen Settings), ‚Bewertung der Lehrkräfte‘ (allgemein, Kennzeichen einer guten Lehrkraft, Bedeutung des Geschlechts der Lehrkraft, Einschätzung Lehrkräfte Grundschulzeit), ‚Bewertung der Schulräumlichkeiten‘ (Unterrichtsräume, Schulhof, Pausengestaltung), ‚Teilnahme an AGs‘ (Wahlkriterien, koedukatives Setting, Selbst- und Fremdeinschätzung Geschlechterpräferenzen).

Bei den Lehrkräften lauteten die vorgegebenen Themenkomplexe (nach einer Kennenlern- und Einstiegsphase, letztere bestehend aus Fragen zur Dauer und Genese des Beschäftigungsverhältnisses) ‚Unterrichtsgestaltung‘ (Qualitäten einer guten Lehrkraft/Unterrichtsgestaltung, didaktische Unterschiede in Mädchen-/Jungenklassen), ‚Kommunikationsverhalten in den Klassen‘, ‚grundsätzlicher Vergleich Mädchen-/Jungenklassen‘ (generelle Einschätzung Geschlechterverhältnis, zielgruppentypische Herausforderungen, Leistungsvergleiche, Hausarbeiten, persönliche Präferenzen bzgl. des Unterrichts in Jungen-/Mädchenklassen, Unterricht in AGs), ‚Sozialverhalten und Pausengestaltung‘ (allgemein, Didaktik des Schulraums), ‚Vergleich Ko-/Monoedukation‘ (Gemeinsamkeiten/Unterschiede, Vor-/Nachteile Monoedukation, Veränderungen durch Aufnahme von Jungen), ‚Außenbild der Schule‘ sowie ‚Wünsche‘.

Die Interviews wurden im Rahmen einer qualitativen Inhaltsanalyse mit MAXQDA ausgewertet mithilfe eines sowohl deduktiven wie induktiven Kategoriensystems. Bei der Auswertung der Tandeminterviews konnten die Ergebnisse unabhängig voneinander kategorisiert werden. Somit war es bei der Arbeit möglich, nicht nur subjektive Zuordnungen von Textstellen zu erfassen, sondern intersubjektive Zuordnung von Textstellen festzuhalten. Auch konnte die Kategorienbildung nach einem zeitlichen Abstand erneut überprüft werden.

Aufgrund der Auswertungsergebnisse konnten sowohl individuelle als auch überindividuelle Aussagen der Schülerinnen, Schüler und Lehrkräfte über die parallele Monoedukation zusammengefasst werden. Überindividuel-

le Aussagen sind in dem Zusammenhang Antworten, die die Schülerinnen, Schüler und Lehrer während der Interviews unabhängig voneinander gleich getätigt haben. Diese überindividuellen Aussagen zur parallelen Monoedukation wurden final in einem Abschlussbericht zusammengefasst sowie durchgehend mit gegebenen Textstellen der Interviewten bekräftigt und belegt (Hussy et al. 2009: 224-259).

Nach Vorstellung und Besprechung der Ergebnisse in den Klassen wurden die Ergebnisse dem Lehrerkollegium vorgestellt und mit ihm diskutiert.

2.1 Zentrale Inhalte

Im Folgenden werden zentrale Ergebnisse wiedergegeben. Insgesamt spiegeln die Interviews Themen des gesamten Schullebens wider. Im Kontext des Forschungsprojektes war v.a. von Interesse, welche Bedeutung der Monoedukation zugesprochen wurde und wie die Befragten die Geschlechterthematik im Kontext Schule beurteilen. In einem ersten Schritt werden zunächst die Ergebnisse kurz referiert. Daran anschließend erfolgt eine Interpretation im Kontext zentraler Theorien zur Geschlechterthematik allgemein sowie zum Thema Geschlecht und Schule im Besonderen.

2.1.1 Schulwahl

Die *Wahl der Schule* erfolgt bei beiden Geschlechtern aufgrund der Rücksprache mit Verwandten und Freunden und dem Vergleich mit anderen Gymnasien. Entscheidend ist bei beiden die *eigene Wahl*, die v.a. aufgrund des *Schulraums* und des *Erstkontaktes* sowie der *Studentaktung* (weniger Schulbücher pro Tag, nachmittags frei) getroffen wird, auch praktische Gründe bei Anwesenheit eines *Geschwisterteils*. Zusätzlich wird die *Parallele Monoedukation* als *positiv* bewertet, allerdings scheint sie *nicht das ausschlaggebende Kriterium* zu sein. Bei einigen scheint es im Vorfeld eine positive Rolle gespielt zu haben, bei einigen als neue Variante gesehen zu werden, die man gleichsam einmal ‚ausprobiert‘. Zwei *Mädchen* gaben in diesem Kontext die ihrer Meinung nach in der Grundschule *nervenden Jungen* als positive Bewertung der Monoedukation an.

Anders als bei den Mädchen wird von den Jungen der *Sportplatz* als Entscheidungskriterium genannt. Darüber hinaus hat den Jungen der neue Toiletentrakt, hier v.a. die Sauberkeit imponiert. Im Pre-Test wurde von den Mädchen die schöne Optik der Schule als Kriterium betont.

Die *Lehrkräfte* sind schon länger an den jeweiligen Schulen. Sie wurden i.d.R. der Schule zugeteilt und standen der (damals noch ausschließlich auf Mädchen bezogenen) Monoedukation zunächst skeptisch gegenüber. Nachdem sie diese in der Praxis kennengelernt hatten, bewerteten sie diese positiv.

Ähnlich verhält es sich nun mit der Monoedukation von Jungen. Sie wird befürwortet sowohl mit Blick auf Mädchen als auch auf Jungen.

2.1.2 Kontakte untereinander

Der *Kontakt mit dem anderem Geschlecht im Schulraum* wird differenziert beschrieben: Einerseits gibt es nach Aussage der Befragten auf dem Schulgelände *generell wenig dauerhaften Kontakt*, wie er z.B. in der Grundschule noch als alltäglich angegeben wurde, v.a. in Form von Fangspielen. Dies gilt teilweise auch für Schülerinnen und Schüler, die sich bereits vor der Gymnasialzeit kannten. Bisweilen finden sich auch Äußerungen, die dahin gehen, dass angesichts der Trennung nach Klassen eine *Kontaktaufnahme auf dem Schulhof* zum jeweils anderen Geschlecht als *besonders* bemerkt und dadurch *mglw. erschwert* wird.

Eine Form des legitimen Kontaktes scheint das gegenseitige ‚Dissen‘ (rivalisierendes Ärgern/Necken) zu sein, welches von beiden Geschlechtern ausgeht und regelmäßig stattfindet.

Andererseits gibt es Kontakt in den AGs, der als *unproblematisch* angegeben wird. Allerdings gibt es geschlechtstypisches Wahlverhalten für die AGs und die Jungen und Mädchen pflegen auch in den AGs *i.d.R. einen geschlechtshomogenen Umgang*.

Im *Forder-Förder-Bereich* sehen die Befragten *keinen Kontakt* untereinander.

Einen besonderen Stellenwert haben *gemeinsame Klassenfahrten*. Hier wird der Kontakt als *selbstverständlich* und *sehr gemeinschaftlich* gekennzeichnet.

Kontakt außerhalb der Schule findet selbstverständlich über *What's App* statt. Daneben in *Vereinen/organisierten Freizeitgruppen* und in der *Nachbarschaft*, wobei bei letzterem der gemeinsame Schulweg nicht zwangsläufig zu Gemeinsamkeit führt.

Die *Lehrkräfte* teilen die Ansichten der SchülerInnen.

Die *Wahl der AGs* unterliegt bei beiden *Geschlechtern gleichen Kriterien*: *Zeitliche Passung, eigenes Interesse, Attraktivitätsgrad und Freunde* sind die wesentlichen Gründe. Darüber hinaus werden Selbst- und Fremdeinschätzungen *geschlechtstypischer Präferenzen* abgegeben: Die Jungen schätzen Technik und Sport (Fußball) als besonders für Jungen interessant ein, die Mädchen nennen als ‚Jungen-AG‘ Sport, insbesondere Fußball. Die Mädchen nennen als mädchenstypische AG-Themen Textil und Theater, die Jungen nennen Umwelt, Orchester, Sanitärer-AG. Die Anwesenheit des jeweils anderen Geschlechts wird nicht als störend empfunden, allerdings glauben die Mädchen, dass die *Jungen mit einer Mädchenminderheit nicht so nett* umgehen würden wie es umgekehrt der Fall sei. Die Mädchen äußern eine *Bevorzugung der Jungen* von Seiten der Lehrkräfte in *Sport-AGs*.

Den *Umgang untereinander* skizzieren die *Jungen insgesamt als sehr gut*, indem sie das Gemeinschaftsgefühl und die Solidarität untereinander betonen. Andererseits wird der Umgang auch als rau gekennzeichnet mit gegenseitigen Sticheleien bis zu körperlichen Auseinandersetzungen mit der Maxime ‚*der Stärkere siegt*‘. I.d.R. verliefen diese Konflikte *unproblematisch* und dienten der *Konfliktbeseitigung*; bisweilen würden sie von anderen geschürt um einen *Kampf zu provozieren*, andererseits werde auch von der *Großgruppe Streit geschlichtet*. Allerdings war das bei den Jungen des Pre-Tests nicht möglich. Für die befragten Jungen enden die Konflikte jedoch mit der *Lösung durch Kampf oder Schlichtung*. Sie vermuten im Kontrast dazu bei den Mädchen eine *längere Konfliktdauer* mit *subtileren Austragungsmethoden*, auch über das Handy.

Dagegen betonen die Mädchen stärker das *Gemeinschaftsgefühl* ohne gänzlichen Ausschluss einer Schülerin und den *gemeinsamen Spaß*.

Ergänzend bzw. unterstreichend sehen die *Lehrkräfte* innerhalb der Jungengruppe eher permanentere *Positionskämpfe* und einen *körperbetonten Umgang*. Die *verbale Kommunikation* sei *direkter*. Auch registrieren sie das öffentliche Artikulieren von Verfehlungen („Petzen“) bei den Jungen wie insgesamt eine starke Hierarchiebildung und Ausgrenzung. Allerdings würden bei Jungen *Konflikte nicht lange* nachwirken, während bei den *Mädchen* eine *längere Konfliktdauer* konstatiert wird, was auch mit einer ihnen mehr unterstellten *Feinfühligkeit* in Verbindung gebracht wird.

Eine Lehrkraft registrierte in der Kommunikation bei *Jungen kürzere Sätze* und mehr verbale oder gestische *Andeutungen*.

Trotz der insgesamt als körperbetonter konstatierten Umgangsformen der Jungen sehen die Lehrkräfte bei ihnen auch ein hohes Maß an *Kommunikationsfähigkeit im geschützten Raum* des Klassenrates.

2.1.3 Generelle Einschätzungen Geschlechtstypiken

Bei der Einschätzung von *Gemeinsamkeiten und Unterschieden zwischen den Geschlechtern* gehen die Befragten von gröberen geschlechtstypischen Verhaltensweisen/Einstellungen aus, benennen jedoch Überschneidungen in Einzelfällen, z.B. eher ruhigere Jungen und vice versa lautere Mädchen sowie Mädchen und Jungen mit (bezogen auf die Häufigkeit) atypischen Interessen. Diese Haltung zieht sich durch alle Interviews, also auch die des Pre-Tests. Gleichzeitig werden die Unterschiede auch als reizvoll (weil gegenseitig belebend) empfunden.

2.1.4 Vorstellungen über guten Lehrer

Eine *gute Lehrkraft* kennzeichnen beide Geschlechter gleich: Er/sie soll das *Fach interessant* gestalten, eine Balance zwischen *Nettigkeit und Strenge*

finden, *fachkompetent* sein, *Spaß am Unterricht* haben und sich in die *Lebenswelt von Jungen und Mädchen* hineinversetzen können. Darüber hinaus sollte sie *gerecht* sein und *wenig Hausarbeiten* aufgeben. Ein in diesem Sinne als gut eingeschätzter Lehrer *fördere das Interesse am Fach*, während anders herum ein in diesem Sinne schlechter Lehrer dieses *Interesse nicht unterminieren* könne. Betont wird von beiden Geschlechtern auch der Eindruck einer *Benachteiligung von Jungen* während der *Grundschulzeit durch Lehrkräfte*, insbesondere der Generalverdacht bzgl. Störungen und Auswirkungen des störenden Verhaltens auf die Gesamtbeurteilung des Schülers.

Die Fähigkeit zur Balance zwischen Nettigkeit und Strenge wird von den Jungen ein wenig mehr einer *männlichen Lehrkraft* zugesprochen. Zusätzlich fällt das Attribut ‚cool‘ im Kontext der Nutzung als *cool empfundener Kraftfahrzeuge* durch eine Lehrkraft.

Die *Lehrkräfte* teilen diese Ansichten, ergänzen sie um die Fähigkeit zu themen- und zielgruppengerechter *Flexibilität*, die Bereitschaft zur *Beteiligung* der SchülerInnen sowie um die eigene *Lernfähigkeit*.

Eine *Lehrkraft als Ansprechperson* bei Konflikten würden beide Geschlechter je nach *Problemkonstellation und Zuständigkeit* nutzen. Die Schulseelsorge ist bekannt, wird aber als infrage kommend nicht genannt. Das Geschlecht der Person steht bei der Wahl nicht im Vordergrund.

Die Mädchen äußern die Vermutung, bei bestimmten Problemen sei eine gleichgeschlechtliche Person als Ansprechpartner besser geeignet.

Unterschiede werden von einer *Lehrkraft* bzgl. des Ansprechens von Konflikten genannt: Demnach versuchten die *Mädchen* tendenziell eher, Konflikte *ohne Beteiligung von Lehrern* zu lösen, was auch zu einem *Verbergen* derselben führe. Dagegen forderten die *Jungen* eher von der Lehrkraft ein *hierarchisches Lösen* von Konflikten.

2.1.5 Bewertung Schule und Unterricht allgemein

Insgesamt wird die Schule *positiv* bewertet, mit Noten zwischen *1 und 2*. Man ist mit den Lehrkräften, der Stundentaktung, dem Gebäude/Schulhof, und der Klassengemeinschaft sehr zufrieden. Auch der Unterricht wird insgesamt gut bis sehr gut bewertet. Dabei wird berücksichtigt, dass es immer Kritik an Schule/einzelnen Lehrkräften geben könne.

Bei den *Jungen* wird im Vergleich zu den Mädchen der *Sportplatz* stärker betont sowie der Einsatz von *I-Pads* im Unterricht und die Möglichkeit der *Computer-Nutzung*. Letzteres ist den *Mädchen* nicht möglich, was sie deutlich als Benachteiligung *kritisieren*.

Darüber hinaus empfinden die *Jungen* ihren *Minderheiten-Status als positiv*, da sie ihn taktisch für eigene Interessen einsetzen. Im Vergleich zur Grundschule wird die jetzt *nicht mehr vorhandene Benachteiligung* (siehe ‚Lehrkräfte‘) sowie der bessere Schulhof hervorgehoben.

Im Pre-Test wurde analog zu den I-Pads dazu der Einsatz von Technik im Unterricht gelobt.

2.1.6 Verhältnis Außen-/Innenwahrnehmung

Aufgrund der insgesamt guten Bewertung wird *Unverständnis* gegenüber einem noch vorhandenen *Negativ-Image* der Schule geäußert, welches offensichtlich in historisch-geschlechtstypischen Vorurteilen begründet ist („Nonnenbunker“, „Zickenkrieg“). Zudem wird von einer *distanzierten Haltung* gegenüber der *Monoedukation von Außenstehenden* berichtet. Die Schülerinnen und Schüler empfinden ihre Schule jedoch als *sehr normal* und sind sicher, dass dies bei näherem Kennenlernen von Kritikern auch so empfunden würde.

2.1.7 Äußerungen zu und Einschätzungen von geschlechtstypischen Unterrichtsvorlieben, Schulleistungen u.Ä.

Ähnlich der AGs werden auch *geschlechtstypische Unterrichtspräferenzen* benannt: Die Jungen schätzen die Fächer Biologie, Kunstunterricht und insgesamt die Sprachen als für Mädchen besonders interessant ein. Als eigene Lieblingsfächer nennen sie eine relative Spannweite (Geschichte, Erdkunde, Französisch, Englisch, Deutsch und Latein), wobei die Kombination Mathematik und Sport am häufigsten vorkommt. Letzteres entspricht auch der Einschätzung der Jungen durch Mädchen. Als eigene Lieblingsfächer nennen die Mädchen Sport (hier beeinflusst durch die Monoedukation), Mathematik, Geschichte und Kunst. In der Nachbesprechung ein Jahr später wundern sich die Mädchen über die Wahl des Faches Mathematik. In der Diskussion wird schnell deutlich, dass diese Wahl in der hohen Wertschätzung der damaligen Mathematik-Lehrkraft begründet war.

Bzgl. der *Unterrichtsmethodik* äußern beide Gruppen eine Präferenz für *Zweier- und Gruppenunterricht*. Während die Mädchen stark den Gemeinschaftscharakter der Klasse betonen und damit auch gemeinsames Arbeiten als positiv einschätzen, hängt die Qualität von Gruppenarbeit bei den Jungen stärker von der Zusammensetzung ab. Kriterien sind *Arbeitsmoral und Sympathie*.

Die *Lehrkräfte* benennen übereinstimmend *Unterschiede* in der von Ihnen anzuwendenden Methodik gegenüber Mädchen und Jungen. Insbesondere wird die Notwendigkeit hervorgehoben, bei *Jungen* im Unterricht allgemein und bei Arbeitsaufträgen im Besonderen *in Form und Inhalt direkter* vorzugehen. Betont wird auch die Notwendigkeit, bei Jungen *Leerphasen* im Unterricht zu *vermeiden* – während Mädchen diese unproblematisch geschehen lassen, entstehe bei Jungen sehr schnell Unruhe und störendes Verhalten. Weiterhin wird übereinstimmend die im Vergleich zu Mädchen größere *mo-*

torische Unruhe und geringere *Konzentrationsfähigkeit* der Jungen genannt, was zu *Bewegungselementen* und *kreativen Unterbrechungen* in der Didaktik nötige und insgesamt die *Zeittaktung* (67,5 Minuten) für Jungen infrage stelle. Von einer Seite wird auch der *Einsatz von Wettkampfelementen* im Unterricht als für Jungen produktiv betrachtet. Auch müsse man bei Jungen einkalkulieren, dass diese bei hoher intrinsischer Motivation als unnötig empfundene *Arbeitsschritte überspringen* und/oder über die *gestellten Ziele hinausgehen*.

Die Einschätzung der *schulischen Leistungen* von Jungen und Mädchen durch die *Lehrkräfte* erfolgt entlang der Matrix der PISA-Ergebnisse. Den *Jungen wird mehr mathematische*, den *Mädchen mehr sprachliche* Kompetenz zugeschrieben. Insbesondere die *schriftlichen Leistungen der Jungen* seien vom *Umfang her knapper* und im *Ausdruck schwächer*. Dagegen sei keine Lesefaulheit festzustellen oder eine Unfähigkeit, Gelesenem zuzuhören. Übereinstimmend werden die *Hausarbeiten* als problematisch angesehen – diese würden von Jungen *selten*, mit *geringer Sorgfalt* und grundsätzlich häufig nur durch *äußeren Zwang* ausgeführt; bei Mädchen wird dagegen eine freiwillige Bereitschaft gesehen.

Als *Wünsche für den Unterricht* äußern die Jungen mehr ‚*Männersport*‘ und mehr *Jungenspezifika* in den Fächern *Erdkunde*, *Geschichte* und *Sport*, während die Mädchen allgemein den Wunsch nach *mehr Fächern* äußern, namentlich *Textil* und eine *zusätzliche Sprache*.

Wünsche an den Unterricht spielen auch eine Rolle bei der *Einstellung zur parallelen Monoedukation*. Zunächst einmal ist für beide Geschlechter diese Unterrichtsform normal, weil *alltäglich* und wird entsprechend *undramatisch* betrachtet, bewusst im Kontrast zu einigen *negativen Einschätzungen aus dem Umfeld*. Beide Geschlechter schätzen die *Jungen-Klasse* als lauter ein. Die Jungen ergänzen diese Einschätzung noch durch den Hinweis auf besonders *problematische Tage*, an denen sie konfliktbereit seien (‚*aggressiv gebürstet*‘) und an denen es zu körperlichen Auseinandersetzungen komme (‚*Überkochen*‘). Auch sehen die Jungen in der gleichgeschlechtlichen Gruppe die Möglichkeit, sich einen Spaß daraus zu machen, die *Lehrer zu ärgern*, was die Klassengemeinschaft stärke. Die Mädchen dagegen betonen insgesamt die sehr gute Gemeinschaft ihrer Klasse.

Bzgl. der Lautstärke sehen die Jungen einen möglichen *Nachteil für stillere Jungen*. Die Frage allerdings, ob die Koedukation die Lautstärke verringern würde, wird unterschiedlich beantwortet: Einerseits könne dies sein. Andererseits gebe es auch *laute Mädchen*; und schließlich wird die Gefahr gesehen, dass die Anwesenheit von Mädchen die Lautstärke erhöhen könnte durch dann einsetzendes *Imponiergehabe*. So wird von den Jungen insgesamt auch gesagt, jetzt (im Kontrast zur Grundschule) sei für sie in der Schule alles besser bis auf die Lautstärke. Bzgl. der *Gruppenarbeit* sind die Jungen

allerdings der Ansicht, hier wirke die *Anwesenheit von Mädchen positiv* in Form einer ruhigeren und schnelleren Bearbeitung der Aufgabe.

Die *Mädchen* sehen in der PM einen Vorteil für sich, *ungestörter lernen* zu können aufgrund der fehlenden störenden Jungen. Darüber hinaus sehen sie fachspezifische Gründe für getrennten Unterricht besonders im Fach *Biologie* (Sexualkunde) und *Sport*, insbesondere aufgrund des Themas ‚Fußball‘. An einer Stelle wurde auch der *Kunstunterricht* genannt, hier die von den Mädchen den Jungen unterstellte Tendenz einer *einseitigen Motivwahl* bei Bildern (Pistolen/Gewehre u.Ä.) bzw. des wenig sorgfältigen Arbeitens.

Koedukation wird daher von einem Teil der befragten Mädchen aus den genannten Gründen ausdrücklich abgelehnt, ergänzt um das Motiv einer eintretenden *Konkurrenz zwischen den Geschlechtern*; ein anderer Teil vermisst jedoch die aus ihrer Sicht *oppositionelle Kraft* der Jungen: Während Mädchen dazu neigten, sich schnell auf gemeinsame Themen/Aktionen zu einigen, würden Jungen dies eher hinterfragen bzw. Alternativvorschläge bringen und damit für eine andere Sichtweise sorgen. Auch der aus Sicht der Mädchen *vorwitzige Humor* und eine gewisse Leichtigkeit der Jungen fehle ihnen.

Das Motiv der *Störungsfreiheit* nennen auch die Jungen, allerdings geben sie andere Gründe an: Der *Sportunterricht* mit Mädchen wäre *uninteressanter*, weil die Mädchen nicht gleich kompetent dort seien, der Sport ihnen nicht so viel Spaß bereiten würde und sie ihn deswegen entsprechend schlechter verfolgten; auch fürchten die Jungen mädchengerechtere Aufgaben (wie etwa das Seilchenspringen in der Grundschule); in *Sprachen* würden die Jungen aus ihrer Sicht wahrscheinlich *langsamer* sein und daher nicht so gut dem Unterricht folgen können (weil sie insgesamt weniger reden würden), was aus ihrer Sicht *umgekehrt für Mathematik* gelte. Die Mädchen bestätigen das. Auch gebe Monoedukation die Möglichkeit, in einzelnen Fächern *themenspezifische Interessen* besser verfolgen zu können (z.B. ‚Bergbau‘ in Erdkunde).

Die *Lehrkräfte* teilen die Ansichten der SchülerInnen. Die PM wird einerseits als Chance gesehen, auf *Spezifika der Zielgruppe* besser eingehen zu können; andererseits sieht man zumindest theoretisch die Möglichkeit, auch tendenziell *untypische Interessen/Begabungen* zu fördern oder für solche *Themen zu begeistern* ohne mglw. eintretende Stigmatisierungen bei Vorhandensein beider Geschlechter. Gerade die *weiblichen Lehrkräfte* sehen in der Monoedukation einen *Schutzraum für Mädchen*, v.a. angesichts der Lautstärke und des rauerer Umgangs der Jungen. Von einer Seite wird in diesem Zusammenhang auch die in der Grundschule vermutete Praxis kritisiert, durch eine gezielte paritätische Streuung der Geschlechter mehr Ruhe zu erreichen und somit *Mädchen als ‚Blocker‘* zu missbrauchen. Andererseits wird auch von einer Lehrkraft die Aussage der Mädchen bzgl. der im Unterricht *fehlenden oppositionellen ‚Dynamik‘* der Jungen wiederholt.

Der Wandel von einer Mädchen- zu einer gemischten Schule wird *insgesamt als Bereicherung* und Profilierung gesehen.

Allerdings wird an einer Stelle auch ein entstandener *Leistungsdruck* durch die parallele Monoedukation geäußert – vermutet wird, dass durch diese ‚Sonderform‘ von außen stärker auf Erfolge dieses Settings i.S. besserer Schulleistungen geachtet werde, ebenso auf das Vorhandensein *männlicher Lehrkräfte*.

Tendenziell wird die Parallele Monoedukation als ein legitimes und gutes Schulangebot neben anderen gesehen mit dem Ziel einer individueller ausgerichteten Förderung.

2.2 *Einordnung der Aussagen in Diskussionen der Geschlechterforschung*

Im Folgenden sollen zentrale Aspekte der Aussagen reflektiert werden mit Blick auf aktuelle Diskussionen im Kontext der Geschlechterforschung.

2.2.1 Dramatisierung von Geschlecht?

An erster Stelle steht hier die Diskussion um die *Gefahr einer Überbetonung von Differenz* (Dramatisierung) und damit Verfestigung von Geschlechtertypisierungen (Stereotypisierungen) durch Geschlechtertrennung. Angesichts der Tatsache, dass die unter die Kategorie Geschlecht subsummierten Individuen eine Vielzahl individueller Eigenheiten zeigen, müsse man, so die Argumentation, von ‚Männlichkeiten‘ und ‚Weiblichkeiten‘ im Plural sprechen und dem didaktisch Rechnung tragen, anstatt ein Merkmal, hier das Geschlecht, zu sehr zu betonen. Andererseits, so kann dieser Argumentation entgegengehalten werden, zeigen empirische Daten eben immer auch grobe geschlechtstypische Muster, die sozialisationstheoretisch als habitualisiertes Selbstkonzept eben auch Identität ausmachen, sodass offensichtlich sowohl die individuelle Vielfalt als auch die geschlechtstypische Gemeinsamkeit berücksichtigt werden müsse.

Die Aussagen der Befragten bewegen sich genau zwischen diesen beiden Polen. Einerseits wird von geschlechtstypischem Verhalten ausgegangen; andererseits sprechen alle Befragten nur mit Einschränkungen bzw. Skrupel generalisierend von Jungen und Mädchen als homogener Gruppe. Bei den Lehrkräften der schwerpunktmäßig befragten Schule liegt dies auch an der Tradition der Schule, die ihre *Monoedukation immer als individuelle Förderung* für Mädchen verstanden habe (vgl. z.B. Bericht Lehrkräfte, 6) und diese Haltung nun auch den Jungen entgegenbringen.

Exemplarisch folgende Aussage:

„Also es muss viel stärker Orte geben, wo ein Junge, der nicht so ist wie fünf andere, trotzdem eben das Gefühl hat, ich bin hier gewollt und ich finde auch hier meinen Platz. Das ist einfach SCHWER. Aber ich finde, dass wir das unseren Kindern schuldig sind.“ (Interview mit LehrerIn 2)

Tendenziell scheint es eher so zu sein, dass die befragten Lehrkräfte *generalisierenden Aussagen* über Jungen und Mädchen sehr *skeptisch gegenüber* stehen, durch die Erfahrung der neuen Praxis mit Jungen dies aber *teilweise revidieren müssten*. Prägnant spiegelt diese Aussage zu geschlechtstypischem Verhalten die Ambivalenz des ‚sowohl – als auch‘ wider:

„Ja, ich hab zwar- ich hab- ich versuche mich immer dagegen zu sperren, ne, dass man diese Rollenbilder hat, weil wir ja auch sagen, jedes Kind ist eigen in seiner Eigenheit anzunehmen. Das finde ich auch ganz wichtig. Aber nichtsdesto-trotz würde ich das bestätigen.“ (Interview mit LehrerIn 1)

Die Lehrkraft betont, dass sie diese Erfahrung gerne an anderen Jungenklassen überprüfen würde, nichtsdestotrotz sehe sie doch geschlechtstypisches Verhalten welches man mit generalisierenden Aussagen beschreiben könne – was ihr selbst eigentlich unangenehm sei.

Auch wird an einer Stelle vor einem einseitigen geschlechtsbezogenen Blick gewarnt:

„Manche Sachen, die man als erstes vielleicht auf Jungen schieben würde, die laufen da genauso ab, vielleicht ein bisschen anders kaschiert, eben vielleicht subtiler, aber ähnlich. Also ich glaube einfach, dass so wenn Umbrüche sind und wir im Moment VIEL mehr damit das Problem haben, dass es Kinder(s) gibt, die von Zuhause nicht erzogen werden, als dass es ein geschlechtsspezifisches Problem ist.“ (Interview mit LehrerIn 2)

Und schließlich ist man sich darüber im Klaren, dass ein Teil des gezeigten Verhaltens auch einer Gruppendynamik geschuldet ist und sich die jeweiligen Schüler im Einzelkontakt anders zeigen (können):

„Da hab ich noch gedacht, da sind sie genauso, wenn sie einzeln vor einem sitzen wie die Mädchen, wenn sie zusammen sind, dann passiert ganz viel (lacht), weil sie dann immer den Außenblick noch haben.“ (Interview mit LehrerIn 1)

Und an anderer Stelle:

„Wenn sie vor einem stehen- wenn sie so vereinzelt sind, also so allein als Schüler vor einem stehen, dann finde ich das Verhalten wiederum genauso wie bei den Mädchen, das ist- Nur als Gruppe passiert unheimlich viel.“ (Interview mit LehrerIn 1)

In diese *ambivalente Richtung* gehen auch die Aussagen der SchülerInnen. Auch sie sehen selbstverständlich Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen in Interessen, Freizeit- und Unterrichtsverhalten; andererseits schränken

auch sie deren Ubiquität mit Verweis auf individuelle Ausnahmen oder unterschiedliche Gruppen von Jungen oder Mädchen ein:

So helfe eine Koedukation nicht automatisch gegen einen hohen Lärmpegel in der Klasse, denn:

P2: „*Und wenn man die, sage ich jetzt mal, gegen Mädchen austauschen würde, weiß man ja nicht, ob die jetzt- es könnten ja auch laute Mädchen- es gibt auch, sage ich mal, eher stillere.*“ (Interview mit Jungen-Gruppe 2)

Und insgesamt wird die Großgruppe Jungen wie folgt binnendifferenziert:

Ein Großteil wolle Fußball spielen, ein Teil andere Sportarten, und ein Teil wiederum wolle Lesen/am Computer sitzen, was in Überlegungen z.B. zur Pausengestaltung berücksichtigt wird:

P2: „*Ich würd' mir noch wünschen, dass man z.B. – es gibt so was, z.B. manche, die nicht so an Fußball interessiert sind, die wollen vielleicht auch mal Tischtennis oder Tischball spielen. Und da gibt's im Moment aber keine Bälle. Und das ist sicher auch doof für die. Aber ich weiß nicht, vielleicht.*“ (Interview mit Jungen-Gruppe 1)

P2: „*Also ähm- also ich wollte noch was zu Paul sagen, also (auch nicht?) die Jungen, die jetzt nicht so an Fußball interessiert sind, die gehen dann meistens in die Bibliothek. Da haben wir auch Computer. Also die sind da hinten.*“

P1: „*Mhm, da haben wir auch Computer, äh weil die Jungen, die gehen dann meist an den Computer.*“

P3: „*Das dürfen die gar nicht.*“

P2: „*Aber die dürfen jetzt. Nach'm Halbjahr ist das wieder vorbei. Also die gehen jetzt an den Computer. Also die lesen dann GAR nicht. Also ein paar Jungen lesen dann schon. Aber das sind eben so'n paar Jungen, die gehen an'n Computer, gucken aber Youtube oder so, ja.*“ (Interview mit Jungen-Gruppe 1)

Wird also die interne Vielfalt nicht unterschlagen, werden von den SchülerInnen doch *trennende Effekte* benannt, die sich auf den *Schulhofkontakt* beziehen. Die SchülerInnen heben mehrfach hervor, dass sich das Pausenverhalten gegenüber der Grundschulzeit verändert habe. Während man vorher in gemischten Gruppen gespielt habe, finde das Pausenspiel jetzt nur noch in geschlechtshomogenen Gruppen statt. Dies gehe so weit, dass man sich bei gemeinsamem Schulweg am Schulhof trenne, um nicht gemeinsam gesehen zu werden, sodass der Begriff der Dramatisierung mit seiner Bühnenassoziation hier angebracht ist. Beispielhaft neben den in den Berichten wiedergegebenen Aussagen noch diese:

P1: „*[...] es ist halt ungewohnt, da hin zu gehen, weil die- für die ist das peinlich [...]*“ (Interview mit Mädchen-Gruppe 1)

Andererseits ist die Frage zu diskutieren, ob die Monoedukation ganz oder teilweise Ursache dieser Trennung ist oder ob sie Ausdruck altersgemäßen geschlechtstypischen Freizeitverhaltens ist – dass Jungen und Mädchen ihre

Freizeit ab einem gewissen Alter eher getrennt verbringen und dass eine Bewegung hin zum anderen Geschlecht eher von einzelnen Mädchen ausgeht, ist auch ein robuster empirischer Befund. Immerhin ist die Trennung nicht sehr fundamental, wie die Beschreibung des vorhandenen Kontaktes auf Klassenfahrten oder bei überschulischen Sportveranstaltungen belegt. Hier kommt es zu einer Entdramatisierung der Kategorie Geschlecht zugunsten einer Betonung der Gemeinsamkeiten als SchülerInnen einer Schule, mit der sie sich identifizieren. In den AGs bietet sich zudem Möglichkeit zum Kontakt, der offensichtlich aber nicht intensiv genutzt wird, auch wenn der Umgang dort miteinander als normal und undramatisch beschrieben wird.

In der Nachbesprechung wird von beiden Klassen, ohne dass diesbezüglich von Seiten der Forscher ‚nachgehakt‘ wurde, eine andere Meinung geäußert. Einerseits wird von beiden Geschlechtern unabhängig voneinander hervorgehoben, dass auch in der Grundschule die Spielgruppen mehrheitlich geschlechtshomogen waren; des Weiteren werden die damaligen Aussagen im Kontext der damals vollkommen neuen Situation gedeutet: Da die Anwesenheit von Jungen nicht zum Alltagsbild der Schule gehörte, seien diese und der Kontakt mit ihnen besonders beobachtet worden. Dies habe sich im Laufe der Zeit normalisiert, sodass der ‚Bühneneffekt‘ des Kontaktes untereinander verschwunden sei; und schließlich wird die momentane Praxis selbstverständlichen gemeinsamen Spielens (z.B. ‚Rundlauf‘ an der Tischtennisplatte) betont, sodass die Ergebnisse so nicht mehr zuträfen bzw. aus ihrer Sicht nicht im Sinne einer Überbetonung der Trennung zu interpretieren seien.

Fazit: Fasst man die Betrachtung zusammen lässt sich feststellen, dass alle Befragten um grobe Gemeinsamkeiten und individuelle Unterschiede bzgl. Geschlechtstypiken wissen, diese respektieren bzw. darüber hinaus sich Gedanken machen, wie man ihnen gerecht wird. Entgegen eines möglichen Vorurteils, hier würden bewusst Stereotypisierungen gefördert, zeigen sich die Lehrkräfte vielmehr bisweilen überrascht, dass Verhaltensweisen, die im Vorfeld der Einführung der parallelen Monoedukation als Klischees empfunden wurden, sich ihrer Meinung nach doch in den Klassen zeigen. Von einer Unterschlagung von Binnendifferenzen kann nicht die Rede sein, vielmehr ist man bestrebt, der Zielgruppe in einer Haltung des ‚Sowohl – als auch‘ gerecht zu werden. Generell kann von keiner Dramatisierung gesprochen werden. Skeptiker hätten gegen diese Interpretation einwenden können, eine Dramatisierung des Geschlechterverhältnisses zeige sich in den Aussagen zum Pausenverhalten. In der Tat schien auch dem Forschungsteam auf den ersten Blick die Trennung einen Kontakt ‚über die Grenzen hinweg‘ einzuschränken. Andererseits wurde das Pausenverhalten als Freizeitverhalten im Gegensatz zu Unterricht und Arbeitsgruppen verstanden und entsprechend als ‚geschlechtstypisches Freizeitverhalten‘ diskutiert, in dem der Umgang frei gewählt wird und häufig geschlechtshomogen ist. So gesehen verliert die Geschlechtertrennung ihren außergewöhnlichen Status, da sie dem tendenziell

geschlechtergetrennten Freizeitverhalten der Altersgruppe entspricht. Dem wiederum wurde im Forschungsteam entgegengehalten, dass das im Vergleich zur Grundschule nun fehlende gemeinsame Spiel, die Trennung gleichsam ab Schulhof bei gemeinsamem Schulweg sowie die Trennung angesichts bestehender What's App-Kontakte von den Beteiligten als ungewohnt bzw. ein wenig unpassend empfunden werde. Letzteres wurde in den Interviews deutlich. Allerdings standen dem die positiven Aussagen zur Monoedukation entgegen sowie klar benannte Gemeinsamkeiten auf Fahrten, Schulfesten/-wettbewerben u.Ä. Schließlich konnte auf Kontakte in den AGs verwiesen werden, in denen die Schülerinnen und Schüler gemeinsam unterrichtet werden, aber relativ wenig Kontakt untereinander haben, allerdings auch von keinem Gefühl einer künstlichen Trennung berichten. Die zeitversetzte Besprechung der Ergebnisse hat die Diskussion zumindest in der Rückschau geklärt: Beide Geschlechter deuteten diesen Befund als in der Einmaligkeit der Situation (erste Jungenklassen, sehr wenig Jungen bei sehr viel Mädchen) begründet, relativierten die Besonderheit der Situation gegenüber der Grundschule und hoben die aktuellen gemeinsamen Aktivitäten auf dem Schulhof hervor. So kann im Fazit festgehalten werden, dass insgesamt durch die Monoedukation keine Dramatisierung von Geschlecht erfolgt und auch keine Unterschlagung von Binnendifferenzen. Vielmehr wird Geschlechtlichkeit als ein Teil von Individualität verstanden und Monoedukation als Weg, besser auf Individualität eingehen zu können. Das Pausenverhalten, das zum damaligen Zeitpunkt in den Aussagen eine modifizierte Position einnahm, ist nach Aussage der Beteiligten jetzt nicht künstlich getrennt, sondern als Mischung aus geschlechtshomogenen und -heterogenen Spielgruppen zu verstehen, in Summe nicht als künstlich trennend zu interpretieren.

2.2.2 Chancen Monoedukation

Neben der Diskussion um die Risiken in Form einer Überbetonung der Geschlechtlichkeit, sind andererseits die Chancen einer Monoedukation gegenüber dem koedukativen Setting Gegenstand schulpädagogischer Diskussionen. In den Aussagen der Beteiligten werden sie wie folgt artikuliert:

Für die Mädchen wird v.a. die *geringerer Lautstärke*, damit verbunden auch die Möglichkeit einer besseren *Förderung ruhigerer Mädchen* sowie eines (didaktischen) *Schutzraums in bestimmten Fächern* genannt, teilweise auch die Möglichkeit thematisch *zielgruppengerechterer Auswahl von Unterrichtsthemen*.

Aus Sicht einer Lehrkraft:

„Also mit Sicherheit ist nach wie vor der größte Vorteil, glaube ich, für die Mädchen, dass die erst mal ne Zeitlang unter sich laufen, weil, sagen wir mal, deren Arbeitsatmosphäre einfach zu handeln ist.“ (Interview mit LehrerIn 3)

Aus Sicht von Mädchen:

P3: „Und aber- ich glaube das wäre, wenn Jungs in der Klasse sind, die reden dann auch lauter oder schreien dann auch mal einmal durch die Klasse und so. (P4: „Ja.“) Und das hört man auch immer.“

P2: „Das machen wir dann- wir- also wenn- wenn ich jetzt z.B. zu Samantha was sagen möchte, dann sage ich eher was zu Emily und ich rede nicht mit Samantha über drei Tische. (Zustimmung) Aber die Jungs, würde ich mal sagen, die würden dann einfach mal da so rüber schreien und so und ja. Und wenn der Lehrer sagt ‚leise‘, dann wird unsere Klasse auch ‚n bisschen leiser. Und bei Jungs ist das ja eher so, dass die das nicht beachten.“ (Interview mit Mädchen-Gruppe 1)

Kritisiert wird in diesem Zusammenhang von Lehrkräften wie Mädchen ein der Grundschule zugeschriebenes Verhalten, *ruhige Mädchen neben störende Jungen* zu setzen – ein Phänomen, welches auch die Jungen beobachtet haben:

P2: „Früher hat man ja in der Grundschule ein stilles, braves Mädchen zwischen zwei laute, böse Jungs gesetzt. Das geht jetzt nicht mehr. Jetzt kann man nur anstelle brave Jungen- (P1: „Der nicht immer brav ist.“) (Lachen) Ja, zwischen zwei laute, böse Jungen setzen. Und die (pesten?) ihn an.“ (Interview mit Jungen-Gruppe 1)

Inhaltlich wird von Lehrkräften wie Schülerinnen der Vorteil der Trennung in einigen Fächern genannt: Sport, Biologie (Sexualkunde), aber auch Kunst; an einer Stelle findet sich allerdings auch ein Hinweis auf Unterschiede in den Bereichen Mathematik und Sprachen und die Möglichkeit, hier *zielgruppenspezifischer zu unterrichten*:

P4: „Und dann kann man auch besser irgendwie lernen, weil sonst, da- da wird dann hier z.B. ein bisschen langsamer Mathe gemacht, dafür schneller Deutsch. Und sonst konnte man- musste man immer halt viel lernen oder so. Und jetzt geht's eigentlich mit dem Lernen. Klar, wenn man was nicht versteht, muss man halt auch ein bisschen zu Hause dafür tun. Aber man lernt halt besser, oder z.B. wenn jetzt die Jungs ein Fußballfeld abmessen müssen, machen wir lieber ne Pferdekoppel oder so was.“ (Interview mit Mädchen-Gruppe 3)

Ein Beispiel für die Förderung von Individualität durch Monoedukation gibt eine Aussage einer Lehrkraft wieder, die sich auf das Fach Musik bezieht:

„Es ist sehr schön zu sehen, wie die Jungs z.B., wenn man das jetzt für das Konzert sieht, zu holen sind, zu begeistern sind. Ich weiß nicht, ob sie so wirklich herauszuholen wären aus der Masse, wenn sie so in ner- in ner gemischten Klasse wären, ne.“ (Interview mit LehrerIn 3)

Von *grob unterschiedlichen Themeninteressen* gehen offensichtlich Mädchen wie Jungen aus. Hier zwei Beispiele:

P2: „Ja, also, ich finde, bei Mädchen ist es halt eben so, z.B. wenn wir irgendwas frei malen oder so, dann malen die Jungs bestimmt irgendwie nur so, also in der Grundschule war das so, die haben irgendwie nur so Ballerzeug gemalt oder so. Und wir Mädchen sind halt eben dabei ganz anders. Wir denken z.B. so alles nur so Beispiele. Z.B., wir denken so, ein Blümchen oder ein oder ein (Lachen) oder so einen kleinen Hundewelpen oder ein kleines Kätzchen (mit gespielt entzückter Stimme) oder so was.“ (Interview mit Mädchen-Gruppe 1)

Neben der verbalen gehört die motorische Unruhe tendenziell eher zum Jungenverhalten, beides wird häufig auch als ‚*externalisierendes Verhalten*‘ bezeichnet (oft in nicht trennscharfer Verbindung mit dem nach außen Agieren innerer Konflikte). Für die Lehrkräfte stellt dieses Verhalten eine Herausforderung dar, der sie gerecht werden müssen, der sie allerdings auch gerecht werden können durch entsprechende Unterrichtsgestaltung. Explizit wird die Trennung gerade bzgl. der Unruhe auch als Chance für Mädchen gesehen, einmal bezogen auf einen ‚*Schonraum*‘ gegenüber Jungen:

„Ich glaub, so stillere Mädchen, die würden auch ganz schnell mundtot gemacht. Und die würden sich nicht SO entfalten, wie sie sich entfalten, wenn sie erst mal so’n bisschen noch den Schonraum haben, um unter Mädchen zu sein.“ (Interview mit LehrerIn 1)

Zum anderen als Anregung, Überlegungen im Kontext der Jungenklasse über die positiven Auswirkungen von ‚*Bewegung im Unterricht*‘ auch auf Mädchenklassen zu übertragen (s.u.).

Auch die Jungen sehen die Monoedukation positiv – sie sehen es als Vorteil an, nicht durch Mädchen eingeschränkt zu werden, z.B. durch *Bevorzugung der Mädchen bei Wortmeldungen* (was sie als Grundschulerfahrung benennen), z.B. durch deren allgemein *geringeres oder sportartenspezifisch anderes Interesse* am Sportunterricht (Seilchenspringen und rhythmische Übungen als eher Mädchen ansprechende Sportarten in der Grundschule), durch die Auswahl eher Mädchen ansprechender Literatur (Tiere) oder eher Jungen ansprechender Themen (Bergbau).

Zwei Beispiele der Jungen, die in den Berichten nicht explizit zitiert sind, zum einen bzgl. Sachthemen:

I2: „Interessante Themen in Geschichte, meint ihr?“

P2: „Ja, wir haben Politik. Meine Mutter hat gesagt, die- bei den Mädchen wird immer irgendwie irgendeine Schlacht ausgelassen, weil es ja nichts für die Mädchen (P4: „Genau.“) IST. Und wir können hoffen, dass wir das dann halt bekommen, dass das halt interessanter ist, als wenn man dann über irgendwas, über die Liebe von Julius Caesar oder so spricht, das ist ja auch nicht so aufregend (jemand macht ein gespielt entzücktes Geräusch).“ (Interview mit Jungen-Gruppe 2)

Zum anderen bzgl. Stoffauswahl im Deutschunterricht bei Koedukation:

I1: *„Und was glaubt ihr, was wäre generell anders, wenn bei euch Mädchen in der Klasse wären? Könnt ihr euch da was vorstellen?“*

P1: *„Ja, also ich find z.B., die Themen wären, glaube ich, ganz anders von den Unterrichtsfächern her, weil wenn- z.B. wenn wir Bücher lesen, würden wir ‚The Walking Dead‘ lesen und die Mädchen irgendwie ‚Lillifee‘ oder irgendwas, weiß ich jetzt nicht, was Mädchen lesen.“* (Interview mit Jungen-Gruppe 3)

Die Jungen haben auch ein Gefühl für empirisch durch die PISA-Studien festgestellte Differenzen im Sprachgebrauch. Sie wissen, dass sie ihre schriftlichen Leistungen mit einem geringeren Sprachaufwand erledigen oder in den mündlichen Leistungen z.B. bei Fremdsprachen schlechter abschneiden und daher in einem *koedukativen Setting ins Hintertreffen* geraten bzw. sich blamieren würden:

P2: *„Deutsch.“*

P3: *„Ja Deutsch nicht so, aber vielleicht (P2: „Ich schon.“) die Fremdsprachen, dass miralso Fremdsprache, dass wir- [...] weil wir schreiben ja ziemlich wenig. Und wenn die dann mehr schreiben, ‚Häh häh, wir haben ja alle gute Noten bla bla, ihr habt alle schlechte Noten.‘ [...] Wenn man eben nicht so ne Redewendungen oder sie nicht so gut kann, also irgendwie so irgendwie Jourjolie oder so, wenn man das nicht richtig gut aussprechen kann, ist es halt, sage ich mal, nicht so peinlich, wenn man unter sich ist, als wenn jetzt die ganze Zeit Mädchen dabei sind, die dann, sage ich mal, auch dann anfangen lachen, so kichern und so [...].“* (Interview mit Jungen-Gruppe 2).

Darüber hinaus hebe sich für sie die jetzige Situation wohltuend von der Grundschule ab, in der sie sich eher als ‚Indexstörenfried‘ sahen, was die Mädchen bestätigen:

P1: *„Ja, und also bei uns war es halt so: Wir- wir Mädchen waren halt also (mit hoher Stimme) klein, zart. Und die Jungen waren huähhhh (Lachen). Und dann wurden die halt immer öfters mal so strenger gelehrt oder, na, kann man sagen, erzogen. Und wir Mädchen, wir wurden halt nicht so überall geruckt. Also die Jungs wurden halt ein bisschen strenger unterrichtet und, weil- was soll ich jetzt sagen, also weil die ja immer Quatsch gemacht haben. Und dann wurden die halt auch öfters mal angeschrien.“* (Interview mit Mädchen-Gruppe 2)

Von Lehrkraftseite werden als Vorteile der Monoedukation für Jungen benannt: Die *fehlende Ablenkung* durch das andere Geschlecht:

„Es gibt natürlich schon die ersten- es gab schon in der Fünf die ersten Briefchen, die geschickt wurden. Und von daher finde ich, wenn erst mal so die Ruhe für beide Geschlechter beim Lernen da ist, ist das eigentlich für beide ein Vorteil.“ (Interview mit LehrerIn 1)

Des Weiteren die Wahrnehmung von Individualität sowie der fehlende Stigmatisierungseffekt bei jungentypischen Interessen:

„Ich habe einen Jungen in meiner Klasse, der voltigiert. Und der sagte, in der Fünf, als der kam, ‚Ich voltigiere.‘ Und der ist nie dafür lächerlich gemacht worden. Und der kann das auch sagen, ‚Ich voltigiere.‘ Und das bleibt auch so, denn warum sollte ich dem den Raum nicht geben, der eben sonst für Mädchen vorbehalten wird.“ (Interview mit LehrerIn 2)

Weiterhin wird die Einschätzung geäußert, das monoedukative Setting ermögliche ein breiteres Austauschspektrum, indem z.B. im Klassenrat persönliche Dinge besprochen würden, die nach Ansicht der Lehrkraft bei Mädchenanwesenheit nicht oder nicht in dem Umfang zur Sprache kämen:

„Die reden sehr viel, sehr persönliche Sachen, wenn sie unter sich sind und sind auch, also wenn ich jetzt an meine Klasse denke, sind sehr offen und reden auch intensiv darüber, also die sind nicht kurz angebunden oder mit oder kommunikativ schwach oder so, [...]“ (Interview mit LehrerIn 2)

Interessanterweise werden die Chancen, Fächer zielgruppengerechter zu gestalten, nicht von den Lehrkräften geäußert. Bei ihnen steht eher die *Notwendigkeit im Vordergrund*, sich der Zielgruppe in allgemeiner Didaktik anzupassen. Dazu weiter unten.

Im Übrigen finden sich auch Aussagen, die die Aufnahme von Jungen als *Bereicherung auch für die Schülerinnen* sehen, da dadurch das gesamte Handeln neu reflektiert werde und dies insgesamt der Schule zugutekomme. So könne die Ermöglichung von Bewegung für Jungen auch für Mädchen sinnvoll sein; ebenso ist aus Gerechtigkeitsgründen die Bevorzugung der Jungen in der Tablet-Nutzung nicht einsichtig.

Mögliche *Risiken von Monoedukation* werden in der Gefahr gesehen, die interne Vielfalt der Geschlechter zu unterschlagen. Dem entspricht auch die Sorge um die stilleren Jungen bzw. solche, die durch die Lautstärke in ihrer Lernfähigkeit eingeschränkt sind und mglw. unter dem Klima in der Jungenklasse leiden.

Von den *Mädchen* wird teilweise ein *Verlust angezeigt* – einerseits durch Fehlen eines humorvollen und auflockernden Tons, andererseits durch die ebenfalls eher den Jungen zugeschriebene oppositionelle Haltung, die als wichtig für eine Erweiterung des Blickfeldes angesehen wird:

P2: *„Also irgendwie finde ich, dass sie manchmal so fehlen, wenn jetzt mal ne Stunde langweilig ist, dann, klar, dann können wir uns auch irgendwie anders beschäftigen. Aber ich finde, die bringen da immer so ’n Witz in die ganze Klasse. Und dann lachen wieder alle. Und irgendwie finde ich, sind sie auch- manchmal nerven sie, klar. Aber ich finde, sie bringen auch noch mal so ne andere Meinung da rein. Wenn man dann irgendwas besprechen muss, dann sagen alle Mädchen ‚Ja, klar, irgendwie, wir wollen auf jeden Fall alle das zusammen machen.‘ Aber Jungs bringen ja schon noch so ne andere Meinung rein. Und das,*

finde ich, fehlt irgendwie manchmal'n bisschen.“ (Interview mit Mädchen-Gruppe 1)

Diese Sichtweise deckt sich mit einer ressourcenorientierten Interpretation anomischen Verhaltens wie z.B. bei Strobel-Eisele (2015: 197):

„Anomie begünstigt die Entwicklung von innovativem und freiheitlichem Handeln, weil sie den Bereich des Erlaubten und des Möglichen erweitert. Wer Regeln in Frage stellt oder verzögert reagiert, kultiviert andere Eigenschaften als Anpassung, Folgsamkeit oder Fürsorge.“

Die von Strobel-Eisele in ihren Interviews mit Grundschulern ausgemachten Kategorien ‚Bewegung, Spaß, Risiko, bewusste Regelübertretung‘ (Strobel-Eisele 2015: 191-195) finden sich in allen Fremd- und Selbstbeschreibungen der Jungen wieder. In der vorliegenden Befragung nennen die Mädchen als Verlust explizit Spaß und Regelübertretung und veranschaulichen die Ressourcen dieses Verhaltens für eine Gruppe i.S. obigen Zitates.

Fazit: Insgesamt finden sich in diesen Aussagen etliche Diskussionspunkte des Forschungsfeldes wieder. Der (auf den ersten Blick paradoxe) Gedanke, durch eine monoedukative Geschlechterfokussierung könne Individualität gefördert werden, findet sich in den Aussagen bestätigt: Genannt werden die freiere (weil ruhigere) und damit individuellere Entfaltung von Mädchen, eine thematisch und methodisch zielgruppengerechtere Unterrichtsgestaltung, eine freiere Entfaltung von Jungen/Mädchen im Unterricht aufgrund fehlenden Schamgefühls (angesichts besserer Leistungen des anderen Geschlechts oder geschlechtsuntypischer Leistungen) sowie eine ungewollte Bevorzugung von Mädchen aufgrund ihres unterrichtsadäquateren Verhaltens. Hervorzuheben ist, dass die Jungen den Aspekt der Sprache benennen und damit die Diskussion erweitern, die ursprünglich stigmatisierende Aspekte der Koedukation für Mädchen z.B. in Physik im Blick hatte (Kessels/Hannover 2008). Auch ein möglicher störender Einfluss durch Koedukation mit Blick auf männliches Imponierverhalten (‚rating and dating‘) wird für möglich gehalten. Allerdings wird von den Mädchen teilweise auch das Fehlen von Jungen beklagt. Darin zeigen sie ein Wissen über Ressourcen geschlechtstypischen Verhaltens, welches mglw. in einem einseitig kritischen Blick auf Jungen im Kontext hegemonialer Männlichkeit in der Theorie oder in einem einseitig auf Disziplinierung ausgerichteten Unterrichtsverhalten von Lehrkräften in der Praxis zu wenig Berücksichtigung findet (vgl. dazu auch ‚Ressourcenorientierte Sichtweise‘). Sehr wichtig – die Monoedukation wird von allen Beteiligten positiv bewertet. Insbesondere muss berücksichtigt werden, dass die SchülerInnen sich wohl fühlen – eine Tatsache, die in der Diskussion häufig übersehen wird, vermutlich aufgrund fehlender eigener Erfahrungen und gängiger öffentlicher Abwertungen, wie sie die SchülerInnen selbst benennen (vgl. auch Kessels et al. 2002).

2.2.3 ‚Passung‘ ins (bisherige) System?

Im Folgenden werden die Aussagen betrachtet im Kontext des Theorems vom *guten Schüler*. Es wird geprüft, ob die Jungen in Selbst- und Fremdeinschätzung ein Verhalten zeigen, welches ihnen im schulischen Kontext zum Nachteil gereichen kann, da es den institutionellen Anforderungen nicht entspricht. Solche Anforderungen können vielfältig sein – störungsfreier Unterricht, Fortschritt im Lerntempo, Sorgfalt bei Hausarbeiten, eigenständiges Arbeiten, sozial erwünschtes Verhalten. Hintergrund dieser Frage ist auch der Befund, dass die Schulleistungen am Ende der Grundschulzeit nahezu gleich sind, einerseits sich im Laufe der Sek. I aber zuungunsten Jungen weiter differenzieren, und andererseits Jungen bei gleicher Kompetenz schlechtere Schulleistungen erhalten, was auf die Einschätzung fehlender schulischer ‚Sekundärtugenden‘ zurückgeführt werden kann. Untersucht wird damit, inwieweit geschlechtstypisches Verhalten dem gewünschten Verhalten in der Schule im Wege steht, was sich dann leistungsmindernd auswirken kann, und wie mglw. die Institution Jungen anders begegnen könnte durch eine *geschlechtstypische Didaktik*. Im Kontext einer jahrhundertelangen monoedukativen Mädchenschule müsste ein eher jungentypisches Verhalten umso mehr auffallen. Daher im Folgenden einige Aspekte, die für ein schlechteres Abschneiden in der Schule für sich oder in Summe relevant sein können.

Besonders deutlich ist der Aspekt der *Bewegung* als jungentypisch benannt. Hervorgehoben wird die motorische Unruhe, die sich insbesondere im Kontext einer Erhöhung der Unterrichtsdauer pro Unterrichtseinheit bemerkbar mache und sich auch im Pausenverhalten zeige. Exemplarisch eine Aussage einer Lehrkraft:

„Sind auch immer so in Bewegung viel- wenn sie am Tisch sitzen. Also (lacht leicht) da fehlt mir so’n Raum, in dem man’n bisschen weniger Tisch hätte und ein bisschen mehr Freiraum. Das sagt auch der Kunstlehrer. Wenn sie sich so in so nem großen Raum mit wenigen Tischen bewegen, dann ist auch gleich das Miteinander doch etwas freier, entspannter. Also dieses so- ich empfind’s manchmal so’n Eingepfercht-sein. Man tut ihnen schon räumlich so nen Zwang an. Also ich würde mir da ne andere Form von Klassenraum wünschen oder noch nen zweiten Raum als dieses Enge, und auch was’n Flur angeht. Die müssen einfach mal rennen. Wir haben auch viel Mädchen, die viel mehr Bewegungsdrang haben. Die müssen in den Pausen raus, um wieder konzentrierter mitzuarbeiten, ne. Und das ist bei Jungen jetzt einfach noch schneller da und noch fordernder, also diese Diskussion auch um aktive Pause, um, ja. Das ist seitdem auch ganz- wird das auch vorangetrieben.“ (Interview mit Lehrerin 1)

Eine andere Lehrkraft bzgl. des Pausenverhaltens:

„Es ist ne andere Dynamik, es ist ne andere Unruhe. Es ist ein anderes- also auch positiv Kraftpotenzial da, wenn man sich allein die Pause anguckt. Die

große Terrasse ist besetzt von den Jungs, die Fußball spielen. Und die Mädchen sitzen auf den Stufen und unterhalten sich und lassen ihnen auch völlig den Raum. Die Tischtennisplatten sind Jungendomäne. Das ist also so ganz anders. Und es ist halt eben wirklich eine andere Lautstärke.“ (Interview mit LehrerIn 3)

Damit ist nicht gesagt, dass Mädchen keinen Raum bräuchten – allerdings nutzten diese den Raum nach Ansicht der Lehrkräfte einerseits weniger bewegungsintensiv, tendenziell als Ruheraum oder am Klettergerüst – zu beidem folgende Aussagen:

„Also ich würde mal sagen, Raum, Jungs brauchen ganz viel Raum. Und Mädchen sollten man allerdings auch raus- irgendwo einen Raum. Die brauchen ein paar Bänke an schönen Stellen, damit sie an der frischen Luft säßen.“ (Interview mit LehrerIn 3)

Eine andere Lehrkraft äußert dazu:

„Ich würde also sagen, z.B. für die jüngeren Mädchen sind sicherlich die Klettergerüste auch ne Form von- von Pausenort, also wo ich sagen würde, das ist für die Mädchen sehr wichtig, das die auch sehr sehr gerne nutzen. Und ich weiß auch, dass viele Mädchen aus dem Grund die Schule wählen, weil sie sagen, sie fänden das so toll, dass es da diese Klettergerüste gäbe, (I: „Mhm.“) so als ein Aspekt.“ (Interview mit LehrerIn 2)

Allerdings wird der Bewegungsdrang der Jungen als wesentlich größer eingeschätzt, was an anderer Stelle durch eine andere Lehrkraft bemerkt wird:

„Auch typisch ist z.B. so das Mittagessenverhalten, ne. Also Mädchen sitzen auch immer in- in großen Gruppen und dehnen das aus, während die Jungen das z.B. relativ schnell absolvieren, um dann wieder gemeinschaftlich, ja, körperlich aktiv zu werden, ne. Das ist wirklich das große Gerangel, Tun, Machen.“ (Interview mit LehrerIn 2)

Man kann das Thema Bewegung erweitern um den Begriff der *Körperlichkeit*. Das schließt Bewegung ein, impliziert aber noch ein weiteres Element, dass im Kontext einer Diskussion um ein offenes oder verstecktes Idealbild eines guten Schülers von Relevanz ist: Körperlichkeit im Sinne von körperlichen Auseinandersetzungen. Auch hier geben die Lehrkräfte deutliche Unterschiede zu den Mädchen an, was die Jungen (und Mädchen) selbst auch bestätigen. Die Jungen, so die Lehrkräfte, bearbeiteten Konflikte wesentlich häufiger körperlich als Mädchen, ohne dabei gleichzeitig verbale Lösungsstrategien im Blick zu haben. Diese Körperlichkeit geht offensichtlich von kleineren körperlichen ‚Nickigkeiten‘ bis hin zu direkten Kämpfen. Auf die Frage nach dem Kommunikationsverhalten von Jungen bei Konflikten antwortet eine Lehrkraft:

„Sie sind handfester, ja. Also Jungen brauchen körperliche Auseinandersetzungen. Das hab ich auch schon erfahren, und zwar jetzt im Positiven wie im Negativen, meistens leider im Negativen. Also manchmal finde ich das klärend. Ich

zitiere mal einfach nen älteren Kollegen, der schon in Pension ist. Der sagte immer, als wir noch keine Jungen hatten, ‚Bei Mädchen immer dieser Zickenkrieg nervt mich total. Wenn jetzt Jungen hier ständen, gäb’s einen drauf (schlägt die Hände zusammen), und die Sache wäre bereinigt‘. Und das genau erfahre ich gerade. [...] Aber das ist dann nicht immer die Bereinigung, sondern oft dann der Anfang des Konfliktes. Aber die sind immer sofort am Rangeln, am Nuffen, am Schubsen. Hab ich schon manchmal Angst, z.B. bei der Notenbesprechung, immer so in Türnähe, wenn es mir zu laut wird, mache die Tür auf, dass ja nichts passiert. Und es passiert immer ganz schnell was. Einer ist wieder hinten rüber gefallen, hat sich mit’m Kopf geschlagen, sind auch viel härter im Nehmen, muss ich auch sagen. Da würde ein Mädchen wahrscheinlich gleich die Schulleitung dabei haben wollen. Oder ja, also es gibt viel, viel mehr körperliche Auseinandersetzungen.“ (Interview mit LehrerIn 1)

Die Jungen bestätigen den höheren Teil körperlicher im Vergleich zu verbaler Konfliktbearbeitung:

P3: „Also es ist (P4: „Also-“) wenn’s Streit gibt, gibt’s meist auch manchmal rela- also bei manchen geht’s direkt in ner Klopperei los (P4: „Fünfundneunzig Prozent.“ (lacht)). Aber es gibt auch Leute, die dann auch das wirklich mit Worten so regeln können. [...] Nein, manchmal muss der Lehrer auch einschreiten, damit’s halt nicht sozusagen ZU weit geht. Aber meistens geht das dann von selber.“ (Interview mit Jungen-Gruppe 2)

Allerdings sehen sie darin z.T. auch Lösungspotenzial bzw. keinen Anlass, nachher nicht mehr befreundet zu sein:

P2: „[...] mit dem ich mich damals geprügelt habe, mit dem verstehe ich mich heutzutage super (P1: „Ja.“). Wir sind super befreundet und so was, das läuft alles.“ (Interview mit Jungen-Gruppe 1)

In der folgenden Sequenz wird von den Jungen zunächst ihre Fähigkeit zu offener verbaler Konfliktlösung hervorgehoben, dann aber doch körperliche Auseinandersetzungen eingeräumt:

P1: „Bei uns werden die Konflikte immer mit der ganzen Klasse gelöst (P3: „Mit der Faust.“ (geflüstert)). Nein, nicht mit der Faust.“

P2: „Na ja schon.“

P1: „Ja, also du hattest mal nen Konflikt mit nem anderen. Das war wirklich so, da habt ihr euch die ganze Pause lang geprügelt.“

I2: „Also gibt’s schon auch mal Prügeleien.“

P1: „Genau, aber- aber ich würde jetzt sagen, sowas tut unserer- das ist negativ, aber es tut unserer Klasse auch mal gut, finde ich, weil (P2: „Ja.“) wenn-wenn- das ist wie ein Topf, der mal überkocht. Aber das muss ja mal passieren, weil es gibt mal Tage, wo unsere Klasse halt aggressiv gebürstet ist, und es gibt Tage, wo unsere Klasse äh so also, ja, so normal gebürstet ist, sowas-“

P2: „Schlecht gebürstet.“

P1: *„Und wenn- wenn es das- wenn es das drei Wochen hintereinander diesen aggressiven Teil gibt, dann kommt's ja auch ab und zu mal zu Spannungen, dass man- dass man sich schlägt oder so.“* (Interview mit Jungen-Gruppe 1)

I.d.R. eskalierten diese Konflikte aber nicht:

P3: *„Nein, manchmal muss der Lehrer auch einschreiten, damit's halt nicht sozusagen zu weit geht. Aber meistens geht das dann von selber.“* (Interview mit Jungen-Gruppe 2)

Körperliche Auseinandersetzungen gehören zu einem gewissen Teil auch zur Normalität für die Jungen und werden von ihnen auch als funktional erlebt: Aus ihrer Sicht können Sie der Triebabfuhr dienen und einen Konflikt beenden und müssen nicht generell durch eine Lehrkraft geschlichtet werden; allerdings gilt für sie offensichtlich bei diesen kleineren Streitigkeiten, für die kein Lehrer hinzugezogen werden muss, das Recht des Stärkeren: In der Zweierkonstellation das des physisch Stärkeren, in der Gruppenkonstellation das Recht desjenigen mit der größeren Anhängerschaft:

P2: *„Es kommt eben meist drauf an, wie viele Freunde der Typ hat, der jetzt eben (Lachen) (I2: „Okay.“)- also wenn man jetzt eben- wenn der Täter jetzt eben ein Einzelgänger ist (I2: „Mhm.“) der- ja der- der hat dann eben fast keine Chance gegen so ne größere Gruppe.“* (Interview mit Jungen-Gruppe 1)

Ein weiteres bedeutsames Thema ist der *Interventionsaufwand der Lehrkraft* – aus Sicht des Leiters einer Gruppe ist mglw. die Zielgruppe die beste, die einem die Arbeit erleichtert, mit der die eigenen Zielvorstellungen am besten umgesetzt werden können – umso mehr in einem curricular vorgegebenen und einzuhaltenden Rahmen wie dem der Schule. Auch hier sind die Aussagen eindeutig – die Jungen erfordern von den Lehrkräften einen aus ihrer Sicht bislang so nicht gekannten Aufwand an Strukturierung bis hin zur Durchsetzung der eigenen Autorität. So wird das hohe Maß eigenständigen und ruhigen Arbeitens der Mädchen betont, wohingegen die Lehrkraft bei den Jungen die Gruppenbildung mit strukturieren und v.a. *Leerphasen* mit neuen Aufgaben *überbrücken* müsse, da ansonsten sofort Unruhe entstünde, auch bedingt durch eine wahrgenommene tendenziell geringere Konzentrationsfähigkeit von Jungen.

„Ich muss ne klare Ansage geben. Ich muss viel, viel schneller drauf reagieren, wenn irgendetwas zu Ende ist, dass Neue kommt. Ich muss viel stärker reglementieren. Und die große Herausforderung bei den Jungen ist: Für mich stecke ich mittendrin, dass ich sie, worauf ich überhaupt nicht verzichten will, auch in diese freien Methoden des Arbeitens einübe, weil alles bei ihnen im Moment noch sehr viel Nerven dauert. Sobald ich sie loslasse (lacht) von alleine, ist erst mal sehr viel Unruhe. Und damit geht auch Zeit los. Also das läuft bei Mädchen schneller und einfach- es läuft schneller und ruhiger, und ich dann Gruppen bilde.“ (Interview mit LehrerIn 1)

Eine weitere Aussage einer Lehrkraft auf die Frage nach Unterschieden in ihrer Unterrichtsgestaltung für Jungen oder Mädchen:

„Äh ja (leicht seufzend), muss ich einfach so sagen. Ich falle da selber noch immer in irgendwelche Fallen, weil man- die Mädchen lassen sich extrem leicht führen und auf etwas ein. Was auffallend ist: Mädchen hatten auch mal einen Leerraum aus. Das heißt, wenn da jemand mal fertig ist, und man hat nichts, so- dass man auch mal sagt, ‚Warte mal gerade zwei Minuten.‘ Das funktioniert; funktioniert bei Jungen absolut nicht. Die muss man wirklich bis an die Grenze wirklich gut beschäftigen, also auch für sie einsehbar inhaltlich und nicht mit irgendwelchen Vertröstungen. Das funktioniert nicht.“ (Interview mit LehrerIn 3)

Zudem, und bei diesem Thema wird die Abhängigkeit von Bildung und *Erziehung* deutlich, wird die *hierarchische Struktur* von Jungengruppen betont mit der Konsequenz des Einforderns derselben von der Lehrkraft. Einhellig wird von den Lehrkräften die Notwendigkeit eines strukturierteren und hierarchischeren Agierens ihrerseits betont, bis hin zu einer im Vergleich zu den Mädchen klareren und lauterem Ansprache. Ein längeres Zitat zu im Vergleich zu Mädchenklassen anderen Interaktionsformen:

„Also ich glaube, wenn man zu- also wenn man schüchtern und unsicher vor der Jungenklasse auftritt, hat man es schwerer. Die brauchen schon ne klare Ansage. Und also ich schlage auch nen Ton an, nicht immer, aber ist manchmal einfach notwendig, wie ich schon gesagt hab, ich wünschte mir jetzt, Sportlehrerin zu sein. Ich hab zwar, glaube ich, nicht so ne leise Stimme. Aber dass ich die so laut im Klassenraum äh erheben muss, das- ich will eigentlich nicht. Ich will eigentlich nicht so sein, wie ihr mich gerade hier erlebt. Ich will eigentlich nicht schreien. Das, finde ich immer- macht man sich selbst nur lächerlich. Und irgendwie finde ich’s ein bisschen, ja, so’n bisschen denkt man dann, ne andere-ist denn keine andere Methode da. Also deshalb wie gesagt: Ich bin auch selbst dabei, Erfahrungen zu sammeln. Aber ich trete anders auf. Also ich trete lauter auf, entschlossener, härter auch und manchmal, meine ich, autoritärer. Und- aber sie fordern es so. Das finde ich so schad. Ne, also dass man seine Rolle so vorgeschrieben bekommt, das ärgert mich auch bei Mädchengruppen. Wenn dann irgendwas ist, dann sage ich immer, ‚Ich will so eigentlich nicht sein. Aber ihr zwingt mich gerade, so aufzutreten, wie ich eigentlich nicht sein will‘. Und das finde ich dann so- ne, so im Erziehungsprozess. Das ist- also das- da hadere ich dann mit mir selber. Also ich wollte eigentlich nie so laut und autoritär sein, aber bin ich im Moment, muss ich sein. Sonst klappt das nicht.“ (Interview mit Jungen-Gruppe 1)

Dass die Ansprache bei den Jungen eine andere als bei den Mädchen ist, betont auch eine andere Lehrkraft mit dem Hinweis, dass eine Ansprache analog zur Jungenklasse bei den Mädchen zu Verunsicherungen führen würde:

„Die erste Stunde, die ich bei denen unterrichtet hab, da hab ich ganz anders gesprochen, bin ganz anders aufgetreten und hatte sofort das Gefühl, das klappt,

wo ich bei Mädchen, wenn ich so reden würde, die so ansprechen würde mit-auch mit mehr Stimme und sowas, dann würden manche Mädchen eventuell sehr eingeschüchtert sein. Das ist bei den Jungen überhaupt nicht, also dass ich (glaub?), das Gefühl hab, intuitiv redet man die ganz anders an. Und das finden die auch ganz in Ordnung.“ (Interview mit LehrerIn 2)

Auf die Frage, ob sie gegenüber Jungen und Mädchen unterschiedlich agieren würde, antwortet eine Lehrkraft plastisch:

„Klar, völlig. Das heißt, ich bin zwei Persönlichkeiten.“ (Interview mit LehrerIn 3)

Allerdings werden bzgl. des Interventionsaufwandes in den Interviews auch Ausnahmen verdeutlicht. Diese hängen mit der *intrinsischen Motivation* der Schüler zusammen – ist die gegeben, zeigen die Jungen in den Augen ihrer Lehrer eine hohe Arbeitsbereitschaft und setzen sich gleich, auch hier anomisch, über einzelne Arbeitsschritte hinweg. Offensichtlich fällt es Jungen schwerer, Arbeiten, die ihnen weniger bis nicht wichtig erscheinen bzw. die nicht mit Eigenmotivation verbunden sind, anforderungsgemäß zu erfüllen, während sie andererseits bei Themen mit Eigenmotivation ihr Eigeninteresse mehr verfolgen als die Aufgabenstellung:

„Und bei den Jungen erlebt man das: Wenn die wirklich von nem Thema gefasst sind, dann fängt man an. Und es dauert drei Minuten. Und dann sagen welche ‚Tack, tack, tack, tack, tack‘, und sind auf der Metaebene oder auf der Transfer-ebene angekommen, man denkt, das kann doch gar nicht wahr sein, das ist ja ein- da fehlt ja noch total viel. Und dann sind Jungen, sind- also erleb ich- dann gibt es Situationen, Sternstunden würde ich die nennen, wo Jungen unglaublich schnell sind. Aber das ist nicht der Regelfall, weil sie erst mal gefangen werden müssen. Sie müssen erst mal begeistert werden und so weiter.“ (Interview mit LehrerIn 2)

Zusatzarbeit erfordere auch die Kontrolle der *Hausarbeiten* – sie werden einhellig als von Jungen weniger sorgfältig bis gar nicht erledigt beurteilt, auch die Führung der Lernmittel sei wenig sorgfältig.

„Also bei ganz vielen Jungen ist das ne reine Katastrophe, sagen aber auch die Eltern, sagen das genauso, hängt sicherlich auch an so nem Punkt: Problem Ordnung [...]“ (Interview mit LehrerIn 2)

Auch hier wird mehr Einsatz von den Lehrkräften erfordert, insbesondere in der Zusammenarbeit mit Eltern, wie die gleiche Lehrkraft weiter ausführt:

„Und das ist ein ständiger Kampf. Also da ist etwas, wo wir pädagogisch arbeiten, indem wir sagen: Wir haben das schon verändert. Wir haben erst mit Appellen gearbeitet. Wir haben dann mit Reaktionen nach dem dritten Strich. Mittlerweile sind wir beim ersten Strich. Also wir verschärfen das immer weiter, weil wir nicht mehr in diese direkte Reaktion auf etwas kommen, damit die das Gef- das ihnen Halt gibt, zu wissen, es wird direkt drauf reagiert. [...] Also viele

Eltern von den Jungen sind ganz dankbar, wenn man eben sich kurzschließt und kooperiert, weil die das Problem genauso sehen und sagen, ‚Wir müssen zusammenhalten, um das Problem zu lösen‘.“ (Interview mit LehrerIn 2)

Auch hier, wie bei allen anderen Themen, wissen die Lehrkräfte um die Problematik generalisierender Aussagen. Dazu die Aussage einer anderen Lehrkraft:

„Im Einzelnen gibt es sehr sorgfältig gemachte Hausarbeiten. Aber es gibt häufiger die nicht gemachten Hausarbeiten. (I: „Bei Jungen?“) Das ist einfach bei Jungen. Ich hab gestern noch, da wir im Moment auch die Kurshefte so uns ansehen, ich bin ja für die Unterstufe zuständig, also kriege ich die Kurshefte noch mal. Und dann hab ich extra geguckt. Also die Kollegin in Französisch auch: Nicht mit Hausarbeiten. Ich sagte ‚Oh, also das ist also nicht fach- oder- oder auch noch gerade an dein Fach gebunden oder an Deine Person‘. Das ist nämlich auch so ne Sache, weil man ganz schnell dann auch, ich weiß nicht, ob das sich selbst so infrage stellt, mache ich das vielleicht nicht streng genug, ne. Äh wenn man dann sagt, ‚Oh nein, nicht schon wieder‘ und ‚Dann musste jetzt aber mal ändern‘. Muss man einfach sagen, wie gesagt, ‚Ich rufe heute Nachmittag aber an. Das ist jetzt aber das dritte Mal innerhalb von zwei Wochen, das geht jetzt einfach nicht mehr‘. Aber es ist- häufiger sind die Sachen nicht gemacht. Ist einfach so ne Erfahrung. Sie sind nicht so sorgfältig in diesen Sachen, e inige, nicht alle.“ (Interview mit LehrerIn 1)

Ein anderes Zitat verdeutlicht auch bei Hausarbeiten die Bedeutung intrinsischer Motivation:

„Jungs schmieren sie dahin. Abheften oder sonstiges ist- Zuverlässigkeit, das muss extrem gebläut, eingeübt werden. Mädchen kommen da schon mit einem anderen Bild. Jungen sind kreativer. Das heißt, sie bringen auch anderes mit rein, machen auch die Querverbindungen. Mädchen halten sich sehr klar an die Anweisungen, was sie machen. Und sie werden vergessen oder nicht, aber ja. Also entweder machen die Jungen sie nicht, oder sie gehen über das Ziel hinaus, interessieren sich weiter, Querverbindungen.“ (Interview mit LehrerIn 3)

Da die deutlichsten Leistungsunterschiede zwischen Jungen und Mädchen im sprachlichen Bereich liegen, der wiederum eine zentrale Bedeutung für Schulleistungen insgesamt hat, ist ein Blick auf die Aussagen zu *sprachlichen Unterschieden* zwischen den Geschlechtern von besonderem Interesse. Hier werden die PISA-Ergebnisse bestätigt, allerdings auch hier z.T. in einer ressourcenorientierten Sichtweise. Beobachtet wird eine knappere Sprachverwendung von Jungen, die sich auch im außerunterrichtlichen Bereich zeige. Hier einige Beispiele:

„Sagen wir mal, die Kommunikation ist mit minimalistischen Worten schnell gut verstanden, mit eigentlich manchmal auch Handzeichen, Symbolik, Körpersprache. Das reicht aus. Mädchen erzählen sich unheimlich viel. Mädchen leben auch nach wie vor in Geschichten, zumindest, sagen wir mal, das bis zum siebten Schuljahr.“ (Interview mit LehrerIn 3)

Einige andere Aussagen gehen in eine ähnliche Richtung:

„Ein Kollege, der erzählt immer, er wäre so gerne in Jungenklassen, er hätte jetzt gewusst, was ihm fehlt. Die würde er sofort verstehen. Ne, also ein super Lehrer, total akzeptiert. Aber er hat gesagt, ‚Ich bin denen einfach so viel näher mit dieser Kurzsprache, die wir uns hinwerfen.‘“ (Interview mit LehrerIn 3)

„Also sie sind im Schreiben- also viele sind im Schreiben kurz gefasster. Sie bringen nicht so viel zu Papier. Das ist jetzt schon in dieser Gruppe- es sind sechsundzwanzig- (meine?) Beobachtung. Also auch Mädchen fassen sich kürzer. Aber nicht so viele der Mädchen (lacht) wie es in der Jungenklasse ist. Da sind auch einige, die viel schreiben. Aber so unter'm Strich, und das sagt jetzt auch mein Kollege, schreiben sie weniger, fassen sich kürzer und sind auch sind das alles so so- nur so Schnitten, ne, so Schnittmengen. Ein bisschen grob, ohne dem im Einzelnen jetzt gerecht zu werden, sind also im Ausdruck auch nicht so stark im Schriftlichen oder so.“ (Interview mit LehrerIn 1)

Im Übrigen ist der Unterschied im Sprachgebrauch auch an einer Stelle genannt als Grund für die Jungen, die Monoedukation zu befürworten im Kontext der Leistungen im Fremdsprachenbereich (s.o.).

Ausdrücklich hervorgehoben wird von Lehrkräften der Unterschied zwischen sprachlichem Ausdruck in Schrift und Wort einerseits und dem *Interesse an Literatur* auf der anderen Seite:

„Nee, die sind, was das Lesen angeht- eher so die Schriftlichkeit. Also die Deutschnoten sind schon- das ist mir aufgefallen bei dem ersten Noteneintragen, die Mathenoten sind im Durchschnitt besser bei den Jungen als die Deutschnoten. Und in Mädchenklassen ist es umgekehrt. Also da ist die Erfahrung so, dass die in Deutsch besser stehen, einfach grob gesprochen nur, und in Mathe dann die schlechteren Noten haben, und dass ich jetzt als Lehrerin in der Konferenz die schlechteren Noten da stehen hatte, war für mich auch ne neue Erfahrung, ne, dass da schon mal die 4 auftauchte, was in Mädchenklassen ganz, ganz selten ist, ne. Und das ist schon- also das ist mir auch schon aufgefallen, ja. Das ist so, also soll jetzt auch kein Vorurteil bestätigen. Ich hab auch total- also manche, die verschlingen die Bücher. Das machen Mädchen auch. Aber bei Jungen erwartet man das nicht so.“ (Interview mit LehrerIn 1)

Diese Aussagen spiegeln einerseits den empirischen Befund bzgl. Schulleistungen wider, andererseits passen sie auch zum entwicklungspsychologischen Befund eines schon früh feststellbaren unterschiedlichen Sprechverhaltens (auch zu sehen im Kontext einer anderen motorischen Entwicklung von Jungen), welches sich im Laufe der Jahre vergrößert und ab dem 10./11. Lebensjahr noch deutlicher zutage tritt (Bischof-Köhler 2011: 220; Eliot 2010: 231; Maccoby 2000: 63-70). Selbstverständlich kann dies zum Nachteil bei schriftlichen und mündlichen Prüfungen führen. Aus der Sicht einer Lehrkraft ist es hilfreich, ausführliche (und dabei natürlich noch richtige) Antworten zu erhalten, die den Unterricht ‚weiterbringen‘, indem sie ohne oder nur mit geringerer Ergänzung durch die Lehrkraft zentrale Inhalte präsentieren.

I.S. von Störungsfreiheit liegt es dann näher, solche SchülerInnen stärker bei Wortmeldungen zu berücksichtigen, von denen man diesen Effekt erwartet, als solche mit knappen Antworten oder solche, bei denen ein Störversuch nicht ausgeschlossen ist (was die Jungen ja auch selbst bestätigen, indem sie sagen, es mache ihnen Spaß, die Lehrkraft zu provozieren). Daher kann die im Folgenden wiedergegebene geäußerte Beobachtung, Mädchen würden bei Wortmeldungen bevorzugt berücksichtigt, tatsächlich eine unterschwellige Präferenz der Lehrkraft i.S. der Störungsfreiheit widerspiegeln:

P4: *„Also bei uns in der Grundschule war’s halt so, dass wenn man länger aufgezeigt hat und Mädchen gerade aufgezeigt haben, hat die Lehrerin manchmal auch wirklich (P3: „Jaaaa.“) einfach dann schnell das Mädchen ran genommen. Stattdessen wir zeigen dann irgendwie fünf Minuten auf. Und das Mädchen zeigt einmal auf, weil sie gerade ne Idee hat. Da kommt ne blöde Sache. Und bei uns wird dann, sage ich mal, ja, wir werden dann sozusagen auf die Warteschleife gesetzt. (I1: „Mhm.“) Und dann, wenn wir auch wirklich dann auch die richtige Lösung hatten und dann schnell das Mädchen einem zuvor, dann denkt man sich auch nur, hm, das hätte ich doch jetzt auch gewusst, denkt man sich dann nur.“* (Interview mit Jungen-Gruppe 2)

In einem Interview wird der bei Jungen von der Lehrkraft zu leistende zusätzliche Aufwand veranschaulicht, der aus Sicht der Lehrkraft auch resultiert aus einem von ihr bei den Jungen vermuteten strategischen Kommunikationsverhalten (,Diskutieren um des Diskutierens willen‘):

„Aber selbst in der Klasse, muss man sagen, gibt es wenige, die wirklich viel reden, vielleicht tun die das zu zweit oder zu dritt, die Jungs, die sich was zu sagen haben. Aber ne Diskussion über irgendein Thema, haben sie gar kein Interesse zum größten Teil. Also sie diskutieren um des Diskutierens willen, aber kommen dann, das war jetzt in der achten Klasse, wo ich letztes ein Thema hatte, wo sie gesagt haben, ‚Wir brauchen nicht zu diskutieren. Wir kennen unsere Standpunkte. Und das läuft nicht. Der meint das und dieser meint jenes, brauchen wir nicht‘. Ne, also auf der einen Seite, ne, also mit uns diskutieren, uns auseinander nehmen, klar. Aber die haben ihre Standpunkte, ihre Urteile. Und das war schon- fand ich schon hart.“

I1: *„Ja. Wie gehen Sie da als Lehrerin auf das Kommunikationsverhalten der Geschlechter ein?“*

„Muss jetzt eben sagen: Ich bin im Moment nicht im Unterricht bei den Achter Jungs. Aber da, als ich jetzt wieder diese Vertretungsstunden habe, dass ich schon sage, ‚Ja, jetzt müsst ihr dann halt eben, wenn das ist, müsst ihr in Rollen spielen, dann müsst ihr einfach Kommunikation übernehmen, dann stellt euch vor, ihr wärt, du wärst ein Fremder, und du erzählst jetzt was. Und wir kennen dich nicht‘.“ (Interview mit LehrerIn 3)

Besonders deutlich, so könnte man meinen, sei die Differenz bei der Interpretation von Texten, die auf innerpsychische Aspekte abzielen. Da bei Jungen selbstentäußernde Äußerungen tendenziell seltener anzutreffen sind, mglw. auch als ‚unmännlich‘ gelten, erst recht in einem koedukativen Kontext,

könnte sich dies im Unterricht bemerkbar machen – eventuell durch einen erschwerten Zugang zu solcher Art von Texten (mglw. verstärkt durch eine langsamere Pubertätsentwicklung mit entsprechend später einsetzender Selbstreflexion) oder durch eine Angst vor Stigmatisierung durch andere. Andererseits wird die Fähigkeit der Jungen hervorgehoben, im geschützten Rahmen eines Klassenrates Konflikte offen zu besprechen. (s.o.)

Fazit: Anhand einiger Themen wird verständlich, dass bestimmte Einstellungen und Verhaltensweisen von Schülern Auswirkungen haben können auf den Umgang der Institution mit ihnen und auf das Wohlbefinden von Schülern in der Institution. Das Thema Körperlichkeit gehört dazu:

Geht man davon aus, dass Jungen eine größere motorische Unruhe zeigen als Mädchen (was ein durchgängiger Befund der Forschung ist, vgl. auch die ‚Befunde‘ zu ADHS in Jungen Gesundheit/Handbuch Jungenpädagogik) und insgesamt körperlich expressiver und aggressiver als Mädchen reagieren, kommt man zum dem Schluss, dass dem in schulischen Kontexten Rechnung getragen werden müsste bzw. für den Fall, dass dies nicht so ist, sich dies mglw. negativ für Jungen auswirken könnte – in Form fehlender Konzentrationsfähigkeit, in Form von (letztlich vermutlich unfruchtbaren und frustrierenden) Disziplinierungen. Beispielhaft für einen konstruktiven Umgang werden von den Lehrkräften genannt: Bewegungspausen, größere Räume/anderes Mobiliar, Pausen-/Pausenhofgestaltung, Bewegungselemente in der Unterrichtsdidaktik. So verweist die Beschäftigung mit Jungen auf die Beschäftigung mit dem Phänomen Bewegung in der Schule und kann, wie in einigen Interviews angedeutet, auch zu einer Bereicherung für Mädchen führen: So formuliert Preuss-Lausitz (2012: 40) als Forderung für eine jugendgerechtere Schule:

„Zweitens sollen Schulen mehr Expressivität, mehr physische Verausgabung von Energie durch mehr Bewegung und Kraft-/Körpererfahrung ermöglichen – und nicht das brav lernende Kind als heimliche Utopie im Kopf spuken lassen. Expressive Jungen (und Mädchen) werden in den meisten heutigen Schulen ausgebremst, gerügt, sie kommen leicht in den Verdacht, hyperaktiv-therapiebedürftig zu sein. Kein Wunder, dass dann in einer solchen ‚körperlosen‘ Schule in den Pausen Rennereien, Streitereien und Prügeleien übertrieben werden. Besonders Jungen – nicht alle, aber viele – brauchen dieses Ausagieren des Körpers, den Wechsel von sachlicher Konzentration und Expression, bei Sportarten, in der Musikband, im Toberaum, in der Akrobatik“ (vgl. insgesamt zur Thematik Bewegung und Lernen Hildebrandt-Stramann et al. 2013a und b).

Möglich auch, dass sich in den letzten Jahrzehnten, nicht zuletzt durch die kritische Aufarbeitung der nationalsozialistischen Vergangenheit und, darin verwoben, der Reflexion männertypischer Aspekte der Thematik, in Verbindung mit der Thematisierung auch gewalttätigen grenzverletzenden Verhaltens von Männern gegenüber Frauen, sich eine sehr kritische Betrachtungsweise körperlicher Konfliktaustragung etabliert hat, die zu einer sehr

frühen oder heftigen Skandalisierung dieses Verhaltens geführt hat. Dabei könnte übersehen werden, dass grundsätzliche körperliche Interaktion, auch körperliche Aggression, zum menschlichen Verhaltensrepertoire gehört (ungeachtet der jeweils konkreten und zu berücksichtigenden Konfliktsachen), empirisch häufiger bei Jungen als bei Mädchen anzutreffen ist und fruchtbarer kanalisiert als von vornherein tabuisiert werden sollte (Mitscherlich 1969). Möglich auch, dass dieses Verhalten für weibliche Lehrkräfte noch befremdlicher erscheint als für männliche, sodass Jungen, die solches Verhalten zeigen, noch eher als für das System unpassend empfunden werden.

Daher ist an den Aussagen der Lehrkräfte besonders bemerkenswert, dass sie diese Aggression nicht von vornherein tabuisieren, sondern darin auch Vitalität sehen, die es zu kanalisieren gilt – eben ein ‚Kraftpotenzial‘. Gleichzeitig wissen sie auch um Gefahren des ‚Misslingens‘ der Konfliktlösung und die negativen Auswirkungen derselben.

Ein weiterer Punkt ist der von den Lehrkräften bzgl. des Unterrichts mit Jungen konstatierte höhere Interventionsaufwand, der ihnen viel Freude bereitet, sie gleichzeitig aber auch mehr Kraft kostet. Die Aussagen zeugen von einer sehr guten Beobachtungsgabe und spiegeln die Empfehlungen wider, die sich in einigen Publikationen zum pädagogischen Umgang mit Jungen finden (Winter 2011; 2014; Guggenbühl 2012; Preuss-Lausitz 2012; Hurrelmann 2012). Einheitlich wird hier auch von der gegenüber Mädchen größeren Notwendigkeit des Strukturierens und Leitens, also von Erziehung, gesprochen, ohne dabei den Aspekt der positiven wertschätzenden Zuwendung zu vernachlässigen. Allerdings ist dies in Zeiten, in denen vom selbstlernenden Kind, von individuell konstruierter Lernwelt gesprochen wird, antizyklisch. Hinzu kommt, dass Gymnasien dieses Leitbild des selbstlernenden Schülers nicht selten als ihr Proprium gegenüber anderen Schulformen ansehen. So entspricht tendenziell eher jungentypisches Verhalten nicht den Anforderungen der Institutionen und kann mindestens zu Irritationen führen; positiv gewendet (wie in den Interviews): zu größeren Herausforderungen. Die interviewten Lehrkräfte nehmen diese vorbehaltlos an. Es ist aber unschwer vorstellbar, dass es zu größeren Konflikten kommt, wenn die Wahrnehmung erzieherischer Autorität nicht gewollt wird (weil nicht als eigene Aufgabe angesehen, weil nicht als eigene Kompetenz angesehen) oder wenn sie ohne die sie notwendig begleitende Wertschätzung erfolgt. Dann werden jegliche Bemühungen eines konstruktiven Umgangs scheitern, weil der Schüler die Lehrkraft als ohnmächtig und sich damit als selbstwirksam erfährt und damit sein Verhalten bestärkt oder weil er das Gefühl hat, nicht ‚gemocht‘ zu werden. Der Eindruck, dass der Schüler nicht ins System passt, kann dann auf beiden Seiten entstehen. Potenziert kann dies auf Seiten der Lehrkraft werden durch Unordentlichkeit – fehlende Lernmittel, schlechte bis gar nicht gemachte Hausarbeiten entsprechen nicht der institutionell gewünschten Selbstführung.

Selbstverständlich muss auch der Aspekt der Sprache als institutionsrelevant betrachtet werden, da Sprachkompetenz als Schlüsselkompetenz im Bildungsbereich angesehen wird. Empirisch betrachtet neigen Jungen zu einer knapperen Sprachverwendung als Mädchen – das kann Auswirkungen auf die Benotung schriftlicher Leistungen wie auf die Interaktion im Unterricht haben. Eine ausführliche Antwort ‚trägt den Unterricht weiter‘, erspart der Lehrkraft Interventionen und ist bei schriftlichen Arbeiten eher gefordert. Zudem kann das Gefühl sprachlicher Unzulänglichkeit zu einem Hemmnis bei der Unterrichtsbeteiligung führen, was nach Meinung der Jungen in einem koedukativen Setting stärker auffallen würde. Dass man die knappere Sprachverwendung nicht als Mangel, sondern als kompetentes Spiel mit Andeutungen und Voraussetzungen oder als Fokussierung auf Wesentliches verstehen kann, kann bei der institutionellen Beurteilung leicht aus dem Blick geraten.

Dies gilt insgesamt für jungentypisches Verhalten, weswegen man den *ressourcenorientierten Blick der Lehrkräfte* in den Interviews hervorheben muss. Mit einem Wunsch nach Störungsfreiheit kann es nahe liegen, neue Anforderungen erst einmal skeptisch zu betrachten, erst recht, wenn das Neue im Vergleich zum Bisherigen als anstrengender betrachtet wird – wie im Fall der Jungen. Für die pädagogische Arbeit mit Jungen kommt erschwerend hinzu, dass sie seit ihren Anfängen in den 1980er Jahren defizitorientiert in Verlängerung der sog. ‚parteilichen Mädchenarbeit‘ entwickelt wurde und nur sehr langsam sich eine für pädagogische Arbeit an sich selbstverständliche ressourcenorientierte Sichtweise entwickelt(e). Winter/Neubauer (2001) haben dieses Dilemma produktiv bearbeitet, indem sie Geschlechtstypiken ressourcenorientiert analysierten – was sich allerdings immer noch nicht etabliert hat. Die Aussagen der Lehrkräfte in diesen Interviews, aber auch einige Hinweise der Mädchen bzgl. der Stärken von Jungen (produktives Hinterfragen/Opponieren, Humor) heben sich wohltuend von Negativzuschreibungen ab. Geschlechtstypisches Verhalten wird positiv gedeutet unter Wahrnehmung der damit auch möglichen Kehrseiten – so, wie Winter/Neubauer es mit einem ‚Sowohl – als auch‘ (mit Winter/Neubauer: dies und das) darlegten oder Strobel-Eisele (2015) bzgl. des anomischen Verhaltens.

Diese wertschätzende Haltung der Lehrkräfte zeigt sich deutlich z.B. im Umgang mit der o.g. Körperlichkeit: Die Lehrkraft gesteht eigene Unsicherheiten/Ängste ein, sieht aber andererseits die Notwendigkeit, dem z.B. durch Raum- und Mobiliargestaltung entgegen zu kommen. Darüber hinaus sieht die Lehrkraft in körperlichen Auseinandersetzungen sehr pragmatisch auch ein Mittel der Konfliktbewältigung, was ebenfalls alles andere als selbstverständlich ist.

Ein anderes Beispiel ist der indirekt zitierte Kollege, der die knappere Sprache der Jungen nicht defizitär deutet, sondern als ‚Kurzsprache‘ bezeichnet, die auch auf Andeutungen basiert und eher einen spielerischen Umgang

darstellt, indem zum reinen Wort Assoziationen gedacht sind, deren Verständnis beim anderen vorausgesetzt werden.

Im Folgenden ein Beispiel für das als neue und anstrengende, weil neu herausfordernde, aber gleichzeitig bereichernde Unterrichten von Jungen, auch mit Blick auf ein dann neu reflektiertes Arbeiten mit Mädchen:

„Ich hab gesagt: Ich liebe meine Jungs, weil das einfach ist. Das ist das, was mir, na, den Kopf nach so vielen Jahren immer an derselben Stelle neu richtet, mich einfach aufgerüttelt hat. Das ist also- das ist toll. Und es ist einfach erfrischend. Es kostet meine Energie. Aber ich liebe das. Und die Mädchen da, dadurch wurde ich also aufgeweckt, nicht im selben Fahrwasser eigentlich zu bleiben.“ (Interview mit LehrerIn 3)

Und etwas später:

„Das ist eine solche Bereicherung, weil man da wirklich bisschen mehr im Blick hat. Und ich glaube, es ist auch realer dadurch geworden, ein Stück weit, ne.“ (Interview mit LehrerIn 3)

Für den institutionellen Umgang mit geschlechtstypischem Verhalten ist die in den Interviews gezeigte Haltung und der Versuch, das institutionelle Verhalten dem Jungenverhalten anzupassen, wesentlich produktiver als ein Ignorieren oder unfruchtbares Disziplinieren. An Grenzen stößt diese Haltung allerdings bei curricularen Vorgaben, z.B. im Sprachbereich.

2.2.4 Feminisierung der Bildung? Anmerkungen zur Grundschule

Im Kontext der Geschlechterverteilung in Lehrerkollegien, der einen Frauenüberhang zeigt, welcher sich vermutlich in den kommenden Jahren noch erhöhen wird, und mit Blick auf Schulempfehlungen am Ende der Grundschulzeit, bei denen Jungen bei gleicher Qualifikation tendenziell schlechtere Empfehlungen erhalten, ist von einer ‚Feminisierung der Bildung‘ gesprochen worden, wenngleich Untersuchungen dazu eher zu dem Schluss kommen, männliche Lehrkräfte seien gegenüber Jungen strenger als weibliche (zur Gesamtdiskussion auch um eine Quotierung vgl. Hurrelmann/Schultz 2012). In den Interviews wurde gefragt, ob die SchülerInnen einen Unterschied merken würden zwischen dem Unterricht der *Grundschulzeit* und ihrem jetzigen Unterricht, auch bzgl. möglicher Unterschiede in der Interaktion Lehrkraft – Schüler/Schülerin. Die Aussagen dazu fallen differenziert aus: Grundsätzlich sahen die Befragten eine ungefähre Gleichbehandlung; in einem Fall war die ungleiche Behandlung keine Frage des Geschlechts sondern des Alters – im gemeinsamen Unterricht kümmere sich die Lehrkraft um die jüngeren Schüler und überlasse die älteren der Eigenarbeit. Interessant war, dass eine Mädchengruppe den Eindruck hatte, Jungen würden aufgrund

ihrer Lautstärke tendenziell strenger behandelt; die Jungen sahen sich im Bereich der *Sportausübung* eingeschränkt:

P3: „*Da wurde immer meistens auf die Mädchen geachtet. In der Grundschule haben die die ganze Zeit gesagt, ‚Ja, in der dritten und vierten werden wir Fußball spielen‘. Aber anstatt, dass wir Fußball spielen, tanzen wir dann doch die ganze Zeit nur. Und das fanden die ja alle- also wir Jungs nicht so passend. Und ja, dann in der- also jetzt in der reinen Jungenklasse, da macht man eher mal so Sachen, die auch wir wirklich mögen und, sagen wir mal, auch gut können, weil Tanzen, na ja, ist nicht so das Ding der Jungen.*“ (Interview mit Jungen-Gruppe 2)

Eine andere Gruppe bestätigt diesen Eindruck:

P1: „*Ja, aus der Grundschule, da hatten wir ne Lehrerin in Sport, die hat die Mädchen auch eindeutig bevorzugt. Z.B. wenn wir Fußball gespielt haben: Ein Mädchentor zählte doppelt.*“ ((Jungen (entrüstet): „Boah.“))

P3: „*Das ist ja echt unfair.*“ (Interview mit Jungen-Gruppe 1)

Eine jungentypische Verhaltensweise ist die *Bewegung und das Fußballspielen* – diesbezüglich hebt sich die jetzige Erfahrung auf dem Schulhof bei einigen Schülern von der Grundschulzeit ab:

P1: „*Äh dann der Sportplatz. Also auf meiner Grundschule hatten wir immer nur zwei Bäume als Pfosten. (P2: „Ja.“) Und an der Turnhalle war dann so'n Tor aufgemalt. Und dann durften wir auch nur alle zwei Tage oder drei Tage spielen. Und wenn dann es einmal ganz kurz geregnet hat, dann durften wir auch nicht spielen.*“ (Interview mit Jungen-Gruppe 2)

Eine Mädchengruppe sah die Jungen während ihrer Grundschulzeit ebenfalls als anders behandelt an, v.a. aufgrund ihres *Störpotenzials*:

P3: „*Ja, und in der Grundschule, da- haben die Jungen halt dann auch öfters Quatsch gemacht. Dann waren die Lehrer halt öfters ein bisschen strenger zu denen. Aber ansonsten nicht wirklich.*“

P4: „*Aber beim- ja, bei mir war es halt auch so. Die haben auch etwas Mist gemacht. Aber eigentlich war- also waren wir dann halt alle gleich. Ich meine, jeder macht mal irgendwas.*“

P1: „*Ja, und also bei uns war es halt so: Wir- wir Mädchen waren halt also (mit hoher Stimme) klein, zart. Und die Jungen waren huähhh (Lachen). Und dann wurden die halt immer öfters mal so strenger gelehrt oder, na, kann man sagen, erzogen. Und wir Mädchen, wir wurden halt nicht so überall ge(ruckt?). Also die Jungs wurden halt ein bisschen strenger unterrichtet und, weil- was soll ich jetzt sagen, also weil die ja immer Quatsch gemacht haben. Und dann wurden die halt auch öfters mal angeschrien.*“ (Interview mit Mädchen-Gruppe 2)

Deutlich wurde allerdings, dass die SchülerInnen nicht von einer Benachteiligung durch ein Geschlecht ausgingen, auch nicht durch weibliche Lehrkräfte, im Gegenteil *männliche Lehrkräfte als strenger* einschätzten.

Auf den ersten Blick scheint das *Geschlecht der Lehrkraft* keinen Einfluss auf die Unterrichtsinhalte zu haben, mglw. auf die Form:

I1: „*Mhm. Macht es denn eigentlich nen Unterschied, ob der Lehrer ein Mann oder eine Frau ist, bezogen auf den Unterricht? Ist der Unterricht dann anders?*“

P2: „*Nein.*“

P3: „*Nein.*“

I1: „*Werdet ihr anders behandelt?*“ (Jungen: „*Hmhm.*“ (verneinend))

P2: „*Also ich würde sagen, dass vielleicht sogar bei einem Mann etwas leiser ist. Und der ist ja damit auch 'n bisschen härter. Und deswegen ist wahrscheinlich auch 'n bisschen leiser als jetzt ne Frau, die jetzt vielleicht nicht so hart ran geht und sofort ‚Ruhe‘ oder so. Und ja, ich glaub' dass das mit der Lautstärke ein bisschen was zu tun hat, aber sonst eigentlich nicht.*“ (Interview mit Jungen-Gruppe 2)

Und im Verlauf des Gespräches:

I1: „*Und merkt ihr eventuell auch Unterschiede bei Mann und Frau als Lehrer im Verhalten euch Jungs gegenüber?*“

P1: „*N-nee, nicht so wirklich.*“

I1: „*Würdet ihr nein sagen, oder?*“

P2: „*Ähm, also ich würde sagen, dass die männlichen Lehrer konsequenter sind (P1: „Ja, gerade in Mathe.“), aber sonst nicht, eigentlich nicht.*“

I1: „*Sonst ist es ähnlich.*“

P2: „*Ja.*“

P3: „*Mit einer Ausnahme.*“ (Interview mit Jungen-Gruppe 2)

Die Ausnahme bezog sich auf eine weibliche Lehrkraft, die ebenfalls als streng eingestuft wurde – was wiederum zeigt, dass die Jungen auch hier binnendifferenzieren. Relevant wird die Frage des Geschlechts der Lehrkraft bei Problemen – hier wird die Möglichkeit in Betracht gezogen, dass das jeweils gleiche Geschlecht mehr Verständnis für die Probleme haben könnte bzw. man sich der Lehrkraft besser mitteilen könne.

Dagegen benennt eine Gruppe Jungen eine ‚*Ungleichbehandlung*‘ gegenüber den Lehrkräften: Sie stören nach eigener Aussage bei weiblichen Lehrkräften mehr, da diese i.d.R. die Klasse nicht so ‚im Griff‘ hätten – was sich mit dem o.g. Eindruck der Lehrkräfte deckt, dass Jungen mehr Autorität einforderten:

P4: „*Bei Lehrerinnen finde ich, würde ich sagen, dass man da auch, sagen wir mal (P1: „Viel mehr labert.“) weniger Respekt hat.*“

I1: „*Von vorneherein?*“

P4: „*Ja, also- mein Sitznachbar, der hat schon wenig Respekt vor Lehrern, und bei Lehrerinnen, da ist der-*“

P3: „*Hat der wenig Respekt.*“ (Interview mit Jungen-Gruppe 3)

Insofern ist einsichtig, dass Jungen nicht qua Geschlecht schlechter behandelt werden, sondern aufgrund gezeigter Verhaltensweisen – in diesem Fall auf-

grund größeren Störens, mit Blick auf das vorher Gesagte aufgrund fehlender ‚Sekundärtugenden‘ (Hausarbeiten, Arbeitsmittel etc.).

Einige Mädchen bestätigen das – sie sehen die Jungen insgesamt als strenger behandelt aufgrund ihres Verhaltens.

Gleichwohl wird in einigen Fällen das eigene Geschlecht als Lehrkraft bevorzugt:

Den *Mädchen* war das Geschlecht der Lehrkraft v.a. bei den Fächern *Sport und Biologie* wichtig –letzteres aufgrund des Themas Sexualität, erstes aufgrund der vermuteten mädchenadäquateren Wahl der Inhalte:

P2: „*Also in Bio schon bei dem bestimmten Thema, da möchte ich halt bei einer Lehrerin also halt Unterricht haben als bei Lehrer, weil ich find's immer halt besser, dass dann Jungen halt mit Lehrer und Mädchen mit Lehrerin.*“ (Interview mit Mädchen-Gruppe 2)

P2: „*Und irgendwie finde ich, klar, ne Lehrerin, glaube ich, ist in- in Sport, glaube ich, macht das was aus, weil die Lehrerin sagt in Sport, ‚Ja, okay, vielleicht mag das Mädchen nicht so ge- vielleicht mögen Mädchen nicht so gerne Fußball‘, weil sie sich eben selbst da reinversetzen kann, weil sie ja auch mal ein Mädchen war. Aber wenn du so'n Mann hast, dann sagt der, ‚Nö, wir spielen jetzt Fußball. Ich mag Fußball‘ und so, ja.*“ (Interview mit Mädchen-Gruppe 1)

Zudem vermutete eine Gruppe eine biographische Nähe qua Geschlecht und entsprechend bessere Unterrichtsführung:

P4: „*Ja, schon. Also bei den Frauen ist es meistens so, dass die verstehen einen.*“
 P2: „*Genau, die verstehen uns besser und die können auch besser darauf eingehen, wie wir da, die wissen auch, wie sie uns ruhig kriegen. Und Herr Schiller (P1: „Nicht.“), der kriegt das einfach nicht hin.*“
 P3: „*Das ist halt so, also die Frauen-* (P4: „*Der versteht nicht, wie die das-*“) *aber es kommt auch eigentlich drauf an-* (P4: „*,-machen.*“) *Also wie er das schaffen kann, dass wir ruhig sind und mit welcher Interesse er uns wieder ruhig kriegt. Und das wissen eben die Lehrerinnen schon eher, weil, ja, ist einfach einfacher für die, das zu verstehen.*“ (Interview mit Mädchen-Gruppe 3)

Die Aussagen über das, was *eine gute Lehrkraft* ausmacht, sind ähnlich – Liebe zum Fach, didaktische Kompetenzen, Verständnis für die Zielgruppe und wenig Hausarbeiten werden genannt, dazu Nettigkeit, zielführende und abwechslungsreiche Didaktik, Durchsetzungsfähigkeit und Fairness:

Hier Aussagen der Jungen:

P1: „*Was einen guten Lehrer ausmacht: Der Lehrer kann noch so gut sein, noch so lieb, wenn er das Fach nicht mag, dann ist der unten durch.*“ (Interview mit Jungen-Gruppe 1)

P1: „*Lieblingslehrer muss immer sympathisch sein. Und man muss ihn ansprechen können (I1: „Okay.“), wenn man mal was nicht kann.*“

P2: „Und wenige Hausaufgaben (leichtes Lachen). Sympathisch ist bei uns, wenn man- wenn man weiß, was für'n Auto er fährt.“

I1: „Das heißt sympathisch?“

P2: „Dann ist er sympathisch? Wenn er'n Porsche fährt, dann ist er bei uns schon sympathischer (Lachen der anderen), als wenn er ein kleines Auto fährt.“

P4: „Nen Fiat.“

I1: „Was muss, denkt noch mal an euren Lieblingslehrer, was muss der noch können, was- fällt euch da noch was ein?“

P2: „Keine Ahnung (kurz).“

I1: „Ja?“

P1: „Also er muss- er muss- also er muss uns verstehen können, wenn wir z.B. sagen, ‚Wir möchten sowas oder sowas machen‘, dann muss er halt diesen Vorschlag auch aufnehmen und er muss vor der Gruppe sprechen können und er muss- er muss nicht so sagen, ‚Ich will jetzt meine Ruhe haben‘. Er muss immer ein offenes Ohr haben.“ (Interview mit Jungen-Gruppe 1)

Ansonsten kennzeichneten die Jungen einen guten Lehrer mit einer Mischung aus Kompetenz, Humor und Strenge – was grundsätzlich geschlechtsunabhängig ist, mindestens bezogen auf die Strenge aber stärker bei Männern vermutet wird (s.o.).

P3: „Ja, also ich hab- also ich verstehe mich so generell mit allen Lehrern also so ganz gut. Aber ich hatte noch so nen Lieblingslehrer wie Herr Neuhaus und Frau Köhler. Die sind alle sehr nett. Also sind sehr nett. Und mit Herrn Neuhaus kann man sehr viel Spaß haben, wie Peter ja schon gesagt hat. Aber er ist auch dann wiederum streng. Das Gleiche wie bei Frau Köhler. Wir schaffen den Stoff zwar, aber dann aber, ‚Du musst das jetzt können‘ und so, und dann auch wieder- wieder Ansprüche haben.“ (Interview mit Jungen-Gruppe 2)

Positiv hervorgehoben wird auch ein Fall, in dem der Lehrer vor den Ferien mit der Jungenklasse Fußball spielt und dabei selbst mit aktiv ist.

Entsprechend die Aussagen der Mädchen:

P3: „Er sollte irgendwie, finde ich, (5 Silben unv.)- er sollte nett sein, aber er sollte trotzdem streng sein können, weil ich finde, wenn man so dann nicht so streng ist und dann immer so sagt ‚Ja, kommt, ihr könnt reden‘ oder ‚Seid bitte leise, bitte leise‘, dann finde ich, man sollte nett sein, aber trotzdem dann so streng, so streng werden [...]“

P4: „Also wie schon gesagt, der Lehrer sollte nett sein, aber und auch Humor haben. Aber er sollte- man sollte auch Respekt vor dem Lehrer haben[...]“

P2: „Also ich finde, ein Lehrer sollte, wie gesagt, nett sein. Aber er sollte auch streng sein können, sodass er jetzt nicht so nett ist, dass er uns nicht die ganze Stunde nur reden lässt. Ich finde, er sollte so sein, dass er von beidem genug hat, dass er nett ist, aber trotzdem auch mal richtig Unterricht machen kann, sodass wir auch mal in einer Stunde so richtig was lernen, weil ich es auch schlecht fände, wenn wir in einer Stunde wirklich nur reden oder so, weil ich will auch was lernen.“ (Interview mit Mädchen-Gruppe 1)

Als zusätzliche Kriterien werden Alter und didaktische Kompetenz genannt:

P2: *„Ich finde aber auch eigentlich ganz gut, wenn das junge Lehrer sind, weil die eben noch nicht so viel wissen oder so und auch noch, ja also noch nicht so erfahren sind und dann auch nicht- also dann nich also Ältere, das macht- das Alter macht auch so nen Unterschied.“* (Interview mit Mädchen-Gruppe 1)

P3: *„In Französisch haben wir auch immer diese Two Minute- Two-Minute-Break, ne.“*

P1: *„Ja, wenn- dann sieht sie ja, wenn wir immer schon so hängen und so. Und dann müssen- machen wir immer Hampelmann [...] und dann können wir uns zwei Minuten hinlegen und dann an etwas Schönes denken.“* (Interview mit Mädchen-Gruppe 2)

P2: *„Also dass er halt schon freundlich ist, hilfsbereit, er soll halt auch keine Lieblingskinder haben. Das ist bei manchen jetzt schon der Fall. Und sie sollen halt z.B. jetzt nicht die schlechtesten Noten geben oder sowas, etwas schlechter bewerten, nur weil sie einen nicht mögen oder man die einen jetzt nicht so toll findet.“* (Interview mit Mädchen-Gruppe 2)

Fazit: Die Aussagen der SchülerInnen sind einheitlich bzgl. der Einschätzung einer Benachteiligung in der Grundschule – sie gehen nicht davon aus, dass Lehrerinnen Jungen qua Geschlecht benachteiligen, allerdings sehen sie eine strengere Behandlung der Jungen aufgrund deren einhellig als störender bezeichneten Verhaltens, daraus resultierend allerdings auch eine grundsätzlich eher kritische Haltung gegenüber Jungen. Die Jungen geben auch freimütig zu, weibliche Lehrkräfte als tendenziell weniger autoritär einzuschätzen. Da es für sie nach eigenen Angaben ein Spaß ist, Lehrer zu verunsichern, liegt der stärkere Störungsversuch bei Frauen nahe. Unschwer einzusehen ist, dass dies die Interaktion erschwert, allerdings ist damit nicht automatisch gesagt, dass sich dies auch in einer schlechteren Bewertung niederschlägt. Man kann dies allerdings begründet für möglich halten, auch mit Blick auf eine Einschätzung des zukünftigen Verhaltens in der Schule, erst recht in Kombination mit einer auf Selbständigkeit und Ordnung beruhenden Arbeitshaltung. Ebenso kann ein nicht oder nur ungenügend befriedigtes Bewegungs-/Sportbedürfnis Auswirkungen auf die Lernfähigkeit haben bzw. auf das Wohlfühlen im Schulraum allgemein. Letztlich entscheidend ist dafür aber nicht das Geschlecht der Lehrkraft, sondern ihr Wissen um die Bedürfnisse der Zielgruppen sowie insgesamt ihre fachlich-didaktischen Fähigkeiten.

Allerdings verorteten die Jungen die von ihnen besonders geschätzten Eigenschaften/Fähigkeiten eher bei Männern, sodass man vermuten kann, dass eine männliche Lehrkraft, so sie in den Augen der Jungen ein ‚cooler Typ‘ ist (vgl. Sympathie aufgrund eines ‚coolen‘ Autos), eine höhere Akzeptanz erhält und mglw. auch als Vorbild für eigene Bildungsaspiration dienen kann. Der von den Jungen benannte Vorteil der Geschlechtertrennung im sprachlichen Bereich (s.o.) zeigt an, dass die Präsenz männlicher Lehrkräfte

dazu dienen könnte, geschlechtstypische Zuschreibungen auf ein Fach und Identifizierungen mit einem Fach sich verändern könnten (Sievert/Kröhnert 2015: 41). Darüber hinaus kann man vermuten, dass hinter der Forderung nach Männern in der Schule auch die Vorstellung steht, Männer hätten aufgrund ihrer Biografie mehr Verständnis für Jungenverhalten. Bezogen auf die Grundschule: Mglw. hätte eine männliche Lehrkraft Verständnis für das Bewegungsbedürfnis und würde entsprechende Schulhofaktivitäten fördern, bestenfalls auch den Schulhof entsprechend gestalten. Andererseits zeigen die Aussagen, dass eine Didaktik, die ihren Wünschen entspricht, z.B. der Einsatz von Wettbewerb und Technik, wirksam ist unabhängig vom Geschlecht der Lehrkraft.

2.2.5 Bewertung der neuen Situation

Das führt zu einer *abschließenden Bewertung* der neuen Situation *durch die Beteiligten*. Für die deutsche Schullandschaft existieren Untersuchungen zu Mädchenschulen mit positiven Bewertungen, die sich dezidiert gegen das Vorurteil einer antiquierten Monoedukation wenden (Herwartz-Emden 2007). Ähnlich kann hier argumentiert werden – die Beteiligten wissen um die Besonderheit ihrer Schule, die Vorbehalte des Antiquierten werden ihnen im Alltag gespiegelt, v.a. den SchülerInnen. Für sie selbst ist es aber nach kurzer Zeit eine selbstverständliche Schulform geworden, der sie viele positive Aspekte zusprechen und die für sie innovativen Charakter und entsprechende Chancen hat. Interessant an der schulpädagogischen Diskussion ist, dass eher die Monoedukation im Erklärungsnotstand erscheint als umgekehrt die Koedukation befragt wird, inwiefern sie der Differenziertheit der Zielgruppe (die von niemandem bestritten wird) gerecht werden kann. Verstärkt wird dies durch die Rede von Geschlechtlichkeit im Plural (Männlichkeiten, Weiblichkeiten, teilweise verbunden mit Hinweisen auf die dabei implizierten Homo- und/oder Transsexuellen), was den Eindruck von vermeintlicher Antiquiertheit noch verstärken mag. Mit Blick auf die Empirie und Diskussion geschlechtstypischer Schulleistungen kann jedoch von einer gezielten Berücksichtigung von Jungen als Zielgruppe didaktischen Handelns nicht gesprochen werden. Insofern kann auch mit Blick auf Jungen durch Monoedukation ‚Neues aus alten Schulen‘ kommen, wie Herwartz-Emden (2007) es für Mädchenschule propagiert hat. Vereinzelt findet man auch Äußerungen, die in diese Richtung gehen mit Blick auf den teilweise unterschiedlichen Entwicklungsverlauf der Geschlechter (Winter 2012).

Die Befragten, SchülerInnen wie Lehrkräfte, wünschen sich eine Beibehaltung dieser Unterrichtsform, durchaus mit Vorschlägen bzgl. konkreter Didaktik oder partieller Koedukation. Sie sind aber realistisch genug zu sehen, dass es einen Idealzustand nicht gibt – das ist übrigens auch eine bemerkenswert abgeklärte Haltung bei den befragten SchülerInnen.

Die Lehrkräfte sehen die neue Situation als sehr positiv an und als Chance, ihren Unterricht und damit das Schulprofil weiter zu verbessern, trotz oder gerade angesichts der umstrittenen Thematik. Auch sie sehen die Begrenztheit eines jeden Schulsystems – man könnte auch sagen die Kontingenz jeglichen Handelns in Rechnung:

„Insofern sage ich, das ist einfach- es gibt kein optimales System. Und das, was man macht, das muss man eigentlich so gut wie möglich machen, würde ich immer sagen. Und wir haben uns dafür entschlossen. Und es hat einfach gute Chancen. Es ist was Tolles.“ (Interview mit LehrerIn 3)

„Den goldenen Weg gibt es nicht.“ (Interview mit LehrerIn 1)

Als schon lange an einer monoedukativen Schule kennen sie die diesbezüglichen Diskussionen:

„Die Monoeduktion, da spalten sich die Geister. Also sind ganz viele, die einfach dann auch sagen würden, ja, sie sind einfach das andere gewöhnt und würden dahin zurückgehen. Also das ist nicht ganz so. Andere, es gab gerade in so Fächern wie musischen Bereich und Sportbereich, die sind schon extrem begeistert, dass sie da wirklich sehr zielgerecht arbeiten können, ne.“ (Interview mit LehrerIn 3)

Gleichwohl wünschen Sie sich eine Weiterentwicklung derselben. Positiv wird offensichtlich die durch die Aufnahme von Jungen jetzt gegebene Möglichkeit, die Geschlechter sukzessive, sicher nach der Sekundarstufe I, zusammenzuführen:

„Und ich hoffe aber nichtsdestotrotz, dass das Profil, monoedukativ zu sein, und wenn es eben in der- in den ersten Jahren ist, dass das durchgehalten wird, denn ich finde das wirklich wichtig auch, dass die Mädchen- also es ist für mich auch vom Selbstverständnis her- ich sagte, ich bin hier hingewiesen worden. Ich hab nie entschieden, ich will aber nur an einer monoedukativen Schule Lehrerin sein. Aber ich finde, das ist schon sehr, sehr gut.“ (Interview mit LehrerIn 1)

Eine andere Aussage dazu lautet:

„Das ist wirklich dieses: Ich kann, ich kann auf das, was vielleicht wirklich noch gender-interessant ist, eingehen. Das ist es eigentlich. Und das stärkt natürlich, das stärkt Selbstbewusstsein. Und ich finde es aber auch wichtig, dass es dann auch irgendwann aufgelöst wird, ne, nicht wie früher, dass es halt eben das ganze Schulleben durch ist, ne.“ (Interview mit LehrerIn 3)

Insgesamt sehen die befragten Lehrkräfte die aktuelle Entwicklung als Bereicherung für ihre Schule:

„Ich finde, das- eigentlich dass die Schule dadurch massiv gewonnen hat und auch in der Diskussion der Schullandschaft geblieben ist oder sogar noch sich besser positioniert hat.“ (Interview mit LehrerIn 2)

Aus fachlicher Sicht ist Monoedukation inzwischen eine legitime Form, wenn sie als Beitrag zu individueller Förderung verstanden wird. Anhand der Aussagen der Beteiligten kann man den Schluss ziehen, dass dies von den Lehrkräften so verstanden wird. Zudem finden sich unterschiedliche Positionen der Diskussion um geschlechtstypische Schulleistungen: die De-Thematisierung von Geschlecht durch Monoedukation und dadurch Förderung untypischer Interessen/Fähigkeiten; die Förderung von Mädchen angesichts extrovertierter Jungen; die zielgruppenadäquatere Didaktik für Jungen (und Mädchen).

Die positiven Aussagen der Lehrkräfte, gepaart mit Pragmatismus, gehen in die Richtung, die Monoedukation von Jungen und Mädchen als eigenständiges Konzept gutzuheißen und weiterzuentwickeln im Wissen um die fachliche Legitimität der eigenen Position wie der anderer.

Die befragten SchülerInnen befanden sich zum Zeitpunkt der Befragung in der sechsten Jahrgangsstufe und es handelte sich um eine kleine Kohorte. Erfahrungsgemäß tauchen die größten Schulprobleme mit einsetzender Pubertät ab Klasse sieben, spätestens acht, auf, verbunden mit Klassenwiederholungen und Schulwechsellern, insbesondere von Jungen. Abzuwarten ist, ob es den Schulen dauerhaft gelingt, diesem Trend entgegenzuwirken und ob sich dauerhaft die Schulleistungen von Jungen verbessern, insbesondere im sprachlichen Bereich. Dafür bedürfte es allerdings Längsschnittstudien in größerem Umfang.

3 Erhebung des Schulraumverhaltens mithilfe subjektiver Schulraumkarten

3.1 Einleitung

Im Vorfeld der Aufnahme von Jungen am Gymnasium wurden neben fachdidaktischen Themen auch Fragen der Schulraumgestaltung diskutiert. In Anlehnung an klassische Überlegungen zum extrovertierteren Verhalten von Jungen bei der Raumeignung sollte bei der Evaluation überprüft werden, ob und wenn ja inwieweit es zu Konflikten bzgl. der Raum-/Gerätenutzung auf dem Schulhof gekommen ist. Vermutet wurde ein Verdrängungsprozess gerade mit Blick auf das bewegungsintensive Verhalten der Jungen der fünften Jahrgangsstufe. Analog zur klassischen Arbeit von Martha Muchow (2012) hätte man Dauerbeobachtungen einzelner Raumeinheiten, eine Begehung mit blitzlichtartiger Bestandaufnahme einzelner Raumeinheiten oder eine personenbezogene Beobachtung durchführen können. Um aber die subjektiven Deutungen der SchülerInnen einzufangen und mglw. Gestaltungswün-

sche aufgreifen zu können, wurde, in Anlehnung an die Methode der ‚Subjektiven Landkarten‘ aus der Kinder- und Jugendforschung, die Methode subjektiver Schulraumkarten gewählt.

Die Methode der „Subjektiven Landkarten“ ist eine Methode der Sozialraumforschung für nahezu alle Altersklassen. Besonders bei Kindern und Jugendlichen bietet es sich an, mithilfe dieser selbst erstellten Zeichnungen die Bedeutung der Lebensräume für Kinder und Jugendliche zum Ausdruck bringen zu lassen:

„Die subjektiven Landkarten sind eine interessante Methode, die nach der Einstiegsphase einer Sozialraumanalyse angewandt werden kann, um spezifischen Fragestellungen nachzugehen oder die Lebenswelten bestimmter Gruppen zu erkunden“ (Deinet/Krisch 2009; Daum 2011; vgl. grundsätzlich Behnken/Zinnecker 2013).

Vorteil dieser Methode ist, dass die Kinder ohne bestimmte Vorgaben subjektive Aspekte in ihre Zeichnungen einbringen können. Somit kann erreicht werden, dass auch über den eigentlichen Sozialraum hinaus, Verbindungen und Netzwerke zum Ausdruck gebracht werden können (Deinet/ Krisch 2009). Nach Daum (2011) sind die subjektiven Landkarten deshalb besonders, da sie ein umfangreiches Bild der Lebenswelt der Kinder darstellen. Voraussetzung zum Arbeiten mit „Subjektiven Landkarten“ ist eine feste Gruppenstruktur, da die Teilnehmer persönliche Informationen preisgeben.

Subjektive Landkarten werden angewandt, um etwas über die bevorzugten Lebensräume von Kindern und Jugendlichen zu erfahren. Durch die Freiheit in der Zeichnung kann mehr über Orte erfahren werden, nach denen von allein nicht gefragt wird, da die Kinder damit nicht in direkte Verbindung gebracht werden. Im vorliegenden Projekt einer Schulraumkartografie erschien es im Vorfeld sinnvoll, den Kindern eine Schulraumskizze zur Orientierung auszuhändigen. Diese wurde von der Schulleitung zur Verfügung gestellt und so bearbeitet, dass zentrale Gebäude/Plätze sichtbar waren, andererseits aber Freiraum für die freie Gestaltung vorhanden war. In Anlehnung an das in der Praxis bewährte Verfahren, einige wenige Aufgabenstellungen/ Themen vorzugeben (Daum 2011: 3), wurden auch hier der Forschungsfrage entsprechende Anhaltspunkte gegeben. Um möglichst viel erfahren zu können und die Möglichkeit zu nicht maßstabsgenauer Zeichnung zu eröffnen, wurden größere Formatvorlagen verteilt. So erhielten zu Beginn der Befragung die SchülerInnen (je eine sechste Klasse Jungen und Mädchen, 28 Mädchen und 23 Jungen) jeweils einen DIN A 3 Bogen mit dem Grundriss ihrer Schule. Darauf sollten sie in verschiedenen Farben Bereiche einzeichnen, in denen sie sich entweder gerne aufhalten (grün), in denen sie sich weniger gerne aufhalten (orange) oder in denen sie oft Stress und Ärger haben (rot). Zusätzlich konnten sie darauf Wünsche und Verbesserungsvorschläge äußern (blau). Vorbereitung und Durchführung des Seminars waren eingebettet in ein Seminar im Studiengang Soziale Arbeit (B.A.) der KatHo NRW, Abt. Pader-

born. Für jede Klasse standen jeweils vier männliche und weibliche Studierende zur Verfügung, die das Verfahren erläuterten, für Rückfragen zur Verfügung standen und den Prozess begleiteten. Sie schauten den Kindern beim Malen zu und stellten während des Prozesses sowie danach Verständnisfragen. Die Bilder wurden nummeriert. Während und nach der Anfertigung wurden die Zeichnenden befragt und alle Anmerkungen/Erläuterungen der Kinder zu ihren Bildern den entsprechenden Nummern zugeteilt. Bei der Auswertung unter den Studierenden wurden jeweils die Bilder einer Klasse großflächig ausgebreitet, betrachtet und mit Bemerkungen über das Gesehene kommentiert. Letzteres wurde protokolliert. In einem zweiten Schritt wurde versucht, anhand der Bilder wiederkehrende Themen auszumachen und anhand der Themen Vorschläge für die weitere Gestaltung des Schulhofs zu entwickeln – ein Verfahren, das typisch für subjektives Kartografieren ist, um Gestaltungsspielräume und damit ‚Heimatmachung‘ (in diesem Fall auch von Schule) zu ermöglichen (Daum 2011: 6). Dass dabei Probleme auftauchen, die ursprünglich nicht im Fokus waren, ist für die Methode der subjektiven Landkarten/des subjektiven Kartografierens gerade in Prozessen von Stadtplanung/-gestaltung nicht ungewöhnlich. In diesem Fall wurde die Schulraumerkundung ‚begleitet‘ von Überlegungen des Schulträgers, auf dem Gelände der Schule eine Grundschule zu errichten. Dies spiegelt sich in den Aussagen der Kinder wider.

Dabei können auch Probleme auftauchen, die in der Sozialraumanalyse nicht vorrangig berücksichtigt werden. Im weiteren Prozess wird aber auch diesen die nötige Aufmerksamkeit gewidmet.

3.2 *Ergebnisse der Mädchen*

Die Befragung der Mädchenklasse ergab schon in der Anfangsphase viele positive Nennungen, kritische Äußerungen und kreative Vorschläge zum Schulhof. In der nachfolgenden Diskussion kamen wichtige Punkte wiederholt zur Sprache, über die sich auch Schülerinnen äußerten, die diese spezifischen Punkte in ihren ersten Antworten noch gar nicht bedacht hatten. Nicht alle Nennungen wurden dabei in dieser Auswertung einzeln angegeben, sei es, weil sie nur einmalig genannt wurden und deswegen hinter anderen Erwähnungen zurückstehen mussten, so etwa die Vorliebe einer Schülerin für die Kapelle auf dem Schulhof oder die Abneigung einer anderen Schülerin gegenüber dem Wald oder der Cafeteria, oder weil die Vorschläge eher ungewöhnlicher Art waren, was ihre Realisierung als eher unwahrscheinlich erscheinen ließ. So wünschten sich bspw. einige Schülerinnen die Haltung von Tieren wie z.B. Pferde, Esel und Kühe auf dem Schulhof. Andere Vorschläge, obwohl sie auch nur vereinzelt geäußert wurden, waren allerdings gut

durchdacht und teilweise notwendig, wie etwa mehr überdachte Fahrradstellplätze, mehr Krankenliegen oder Solaranlagen, um Strom zu sparen.

3.2.1 Bevorzugte Aufenthaltsorte

Etwa zwei Drittel aller Mädchen wählten dabei an erster Stelle den *Wald und die große Sporthalle*. Der Wald wurde deswegen so oft positiv erwähnt, weil die Schülerinnen dort v.a. die Ruhe im Vergleich zum Lärm und Gedränge des restlichen Schulhofes suchen. Der Wald ist außerdem eine der Nennungen, die auch später bei den Wünschen der Mädchen wieder wichtig wurden. Die große Sporthalle war eine eher verwirrende Antwort, da sich die Schülerinnen unseres Wissens nach offiziell in den Pausen gar nicht dort aufhalten dürfen.

Genauso verhält es sich mit der *kleinen Sporthalle* und dem *eigenen Klassenraum*, die mit neun bzw. zehn Stimmen danach am häufigsten erwähnt wurden. Die kleine Sporthalle ist besonders wegen der *dort angebotenen AGs* beliebt. Ebenfalls beliebt ist die *Bücherei*, dafür wünschten sich die Mädchen allerdings mehr *neue Bücher*. Jeweils sieben Stimmen als positive Pausenorte bekamen die *Cafeteria*, *der Spielplatz* und *im Speziellen eine Ecke hinter einem Baum in der Nähe des Spielplatzes*. Dieser Platz eigne sich nach Angaben der Schülerinnen gut zum Fangen spielen und für ähnliche Aktivitäten. Insgesamt wünschen sich die Mädchen *mehr solcher Orte*, die sie bspw. zum *Springseilhüpfen* oder *Malen mit Kreide* nutzen können. Es wurde vorgeschlagen, dafür einen *ungenutzten, bekiesten Platz zwischen Spielplatz und Sportplatz* umzubauen. Abgesehen von den bereits genannten Orten gab es nur noch vereinzelte Nennungen mit höchstens drei Stimmen, wie etwa die *Aula*, die *Glashalle*, der *Sportplatz* oder der *Mattenboden* auf dem Sportplatz im Besonderen. Mehr Bedeutung wird der Sportplatz allerdings bei den Nennungen für Orte mit viel Stresspotenzial finden.

3.2.2 Weniger gern genutzte Orte

Orte, an denen sie sich aus verschiedenen Gründen zwar ungerne aufhalten, die aber noch nicht so schlimm sind, dass sie dort oft Ärger und Stress hätten, sollten die Schülerinnen mit Orange in ihrem Grundriss einzeichnen. Dabei stachen der *mittlere Bereich des Schulhofes*, insbesondere der *überdachte Bereich*, die *Tischtennisplatten* oder der Hof im *Umfeld* davon besonders hervor. Die Hauptgründe dafür sind relativ einstimmig. Der *Lärm* und das *Gedränge* machen diese Plätze aus Sicht der Mädchen zu eher gemiedenen Orten. Außerdem bietet der Hof in dem Bereich *keinerlei Spielmöglichkeiten*. V.a. wünschen sich die Schülerinnen mehr *Sitzplätze*, auch *überdacht*, auf dem Schulhof verteilt, um dieses Gedränge zu vermeiden. Oft wurde bemängelt, dass *ältere Schülerinnen* viele Sitzplätze einnehmen und die Jünger-

ren damit von dort verdrängen. Auch die *Toiletten* wurden als eher unbeliebt bezeichnet – teilweise aus Geruchsgründen, teilweise aufgrund dort herrschenden Gedränges sowie der Nähe zur Jungentoilette, was bisweilen für zusätzlichen Ärger Sorge. Die Mädchen wünschen sich eine neue Mädchen-toilette, die eigenständig und weiter entfernt von der Jungentoilette steht. Als letzte Nennung mit mehreren Stimmen wurde der *Sportplatz* erwähnt. Die Gründe sind dieselben, aus denen der Sportplatz häufiger mit rot eingezeichnet wurde.

3.2.3 Orte mit Stresspotenzial

Die größte Übereinstimmung der Schülerinnen bei der Nennung von mit markierten Orten, also denen mit Stresspotenzial, gab es bzgl. des *Sportplatzes*. Ganze 21 Mädchen und damit fast die gesamte Klasse gaben an, dort oft Ärger zu haben. Grund dafür war die *geschlechterdifferente Nutzung* desselben. Während die Mädchen sich dort aufhalten, um zu *kommunizieren*, häufig auch auf dem Mattenboden, spielen die Jungen dort meist *Fußball*. Dass dabei immer wieder Fußbälle in die Gruppen der Mädchen fliegen oder die Mädchen den herumlaufenden Jungen ausweichen müssen, ist unvermeidlich. Die Schülerinnen gaben dafür unterschiedliche Verbesserungsvorschläge. Fast die Hälfte der Klasse wünschte sich lieber einen *eigenen Sportplatz*; dieser dürfe gerne auch kleiner sein, wenn die Geschlechtertrennung eingehalten werde. Auch für die Art des Platzes wurden Vorschläge gemacht, so könnten sich manche Mädchen bspw. ein *Basketball- oder Volleyballfeld* vorstellen.

Abgesehen vom Sportplatz gab es nur wenige Orte, die von den Schülerinnen rot markiert wurden. An *zweiter Stelle*, allerdings mit nur *sechs Stimmen*, stand der *Eingangsbereich der Schule*, hier aufgrund einer empfundenen räumlichen Enge mit dem Gefühl von *Überfüllung und Drängelei*. Danach fanden sich nur vereinzelte Nennungen wie z.B. der Schulhofplatz oder die Toiletten.

3.2.4 Wünsche/Verbesserungsvorschläge

Sehr einfallsreich waren die Schülerinnen beim Nennen von Wünschen und Verbesserungsvorschlägen. Wie schon erwähnt ist der *eigene Sportplatz* nur für Mädchen mit zehn Stimmen an erster Stelle der Wünsche. Zudem fanden sich noch sechs Äußerungen bzgl. der *Ausbesserung einer Unebenheit auf dem Sportplatz* (vgl. auch Jungenaussagen). Jeweils fünf Mädchen äußerten in ihren Wünschen, dass sie *gegen den Bau der Grundschule* seien bzw. wünschten sich den (durch einen Neubau vermuteten gefährdeten) *Erhalt des Waldes* bzw. seine *Erweiterung*.

Außerdem befürchteten die Mädchen durch eine neue Grundschule eine Verstärkung ihres Gefühls eines zu *vollen und lauten Schulhofs*. Nur wenige

Nennungen, aber dennoch erwähnenswert, gab es bei den Wünschen für die *Reparatur eines Brunnens* auf dem Schulhof, die Erstellung eines *Kräutergarten*, bspw. in Verbindung mit einer Koch-AG, mehr *Sport- und Schwimmunterricht*, erweiterte *Möglichkeiten zum Musizieren* wie z.B. ein *Schulorchester* oder, wie oben schon erwähnt, den Ausbau von mehr *Sitzgelegenheiten*. Da die Schülerinnen sich auch bei Regen nicht innen aufhalten dürfen, wünschen sie sich *überdachte Sitzgelegenheiten* oder aber *Regenpausen*, die auch tatsächlich durchgeführt werden.

3.2.5 Benachteiligungsgefühl

Bei der anschließenden Diskussion mit den Schülerinnen wurde deutlich, dass sich die Mädchen durch die Rauman eignung der Jungen *benachteiligt fühlen*. Einerseits durch das *Verhalten der Jungen* selbst, andererseits dann, wenn *Lehrkräfte* das Verhalten der Jungen stärken – im Bestreben, eine Schule jetzt auch für Jungen zu sein, bestehe für die Mädchen die Gefahr einer Bevorzugung der Jungen. Da eine strenge Geschlechtertrennung praktisch unmöglich sei (wie bspw. bei dem gewünschten zweiten Sportplatz), wünschten sich die Mädchen nun einen verstärkten Blick auf eine *gleichberechtigte Behandlung von Seiten der Lehrer*.

3.3 Ergebnisse der Jungen

3.3.1 Bevorzugte Aufenthaltsorte

Mehr als zwei Drittel der Jungen mögen den *Sportplatz*. Fast alle Jungen sind dort gerne, weil sie spielen können. Auch zum Essen wird er teilweise genutzt. Direkt anschließend und ebenfalls mit vielen Nennungen liegt die *Cafeteria* aufgrund des beliebten Essensangebotes.

Mit sehr viel Abstand wurde als nächstes die *Jungentoilette* genannt. Dieser Ort wird gerne besucht, da sich dort nur Jungen aufhalten. Er taucht jedoch auch im späteren Verlauf mit Begründungen in den nicht gerne besuchten Orten auf.

Auch die *Sporthalle* wird von einigen (7) Jungen gerne genutzt, da sie sich dort bewegen können. Genauso viele Jungen verbringen gerne Zeit in der *Bücherei*. Manche Jungen halten sich ebenfalls gerne in der *Eingangshalle* auf. Sie finden es gut, dass sie dort immer neue Informationen über das digitale „schwarze Brett“ erhalten. Ebenso viele Jungen halten sich auch gerne im *Klassenraum* auf. Sie mögen es, dass dort niemand gemobbt wird.

Eine geringe Anzahl an Jungen hält sich gerne im *Wald* (3) und in der *Kirche* (4) auf. Sie genießen dort vorzugsweise die Ruhe und im Wald zusätzlich die frische Luft.

Andere Orte, die nur einmal genannt wurden, sind der *Fahrradunterstand* und der *Fahrradkeller* sowie die *Bänke* und der *Baum auf dem Schulhof*.

3.3.2 Weniger gern genutzte Orte

Etwa ein Drittel der Jungen hat angegeben, dass sie sich nicht gerne im *Wald* aufhalten. Der Wald wäre der Ort, an dem die Mädchen rauchen und andere verbotene Dinge tun. Außerdem würden die Ginkgo-Bäume einen unangenehmen Geruch verbreiten.

Das *Schulgebäude* ist ebenfalls ein Ort, den einige Jungen nicht mögen, da sie dort lernen müssen und die Lehrer stark vertreten sind.

Dadurch, dass meist die Mädchen an den *Tischen* auf dem Schulhof sitzen, wird dieser Platz von den Jungen nicht gemocht.

Das *Lehrerzimmer* wurde von insgesamt vier Jungen als gemiedener Raum angegeben. Auch die *Sporthalle* wird als Ort genannt, der nicht gerne besucht wird. Dies ist in den meisten Fällen auf persönliche Differenzen zurückzuführen.

Von jeweils zwei Jungen wurden die folgenden Orte genannt: der *Lehrerparkplatz*, die *Wiese neben dem Wald*, weil es dort immer matschig ist, die *Cafeteria*, weil es dort sehr voll ist, und das *Kloster*, weil sie es dort gruselig finden.

Von Einzelpersonen wurden die *Mädchen- und die Jungentoilette* als Orte genannt, an denen sie sich nicht gerne aufhalten.

3.3.3 Orte mit Stresspotenzial

Fast ein Drittel der Jungen nennt den *Lehrerparkplatz* als einen Ort, an dem es Stress und Ärger gibt. Die Begründung dafür lautet, dass die Schüler dort nicht hindürfen. Es gebe zwar keine Aufsicht, aber sollte dies auffallen, gebe es Ärger.

Als nächstes wird der *Sportplatz* genannt. Sieben Jungen drückten in ihren Zeichnungen aus, dass der Sportplatz zwar ein guter Ort ist, es jedoch immer wieder zu Auseinandersetzungen mit den Mädchen kommt. Diese möchten dort lieber sitzen und sich unterhalten oder essen und scheuen sich vor den Bällen.

Darauffolgend wird die *Mädchentoilette* genannt, da die Mädchen dort Stress machten, sollten Jungen vor der Toilette warten. Aber auch die *Jungentoilette* ist ein Ort, der Stresspotenzial birgt. Dort sei es sehr warm. Außerdem träten einige Jungen die Türen zu Toiletten ein oder guckten über die Wände.

Andere Orte erhielten nur eine bzw. zwei Nennungen.

3.3.4 Wünsche/Verbesserungsvorschläge

Bei der Äußerung ihrer Wünsche, kamen in der Klasse sehr kreative Vorschläge zustande. Viele Wünsche drehten sich um eine *Umgestaltung des Sportplatzes* bzw. um den *Sportplatz* an sich. Sechs der Jungen wünschen sich eine Tribüne am Sportplatz, damit die Mädchen dort sitzen und sich unterhalten können. Fünf Jungen wünschen sich zudem Banden um den Sportplatz bzw. Netze. Grund ist die Tatsache, dass Mädchen durch Bälle getroffen würden bzw. der Ball zu weit wegfliegen würde. Einzelnennungen bezogen sich dann noch auf Tornetze, einen Kunstrasenplatz, einen zusätzlichen Sportplatz sowie Wünsche nach einem Volleyball-, Basketball- und Soccerplatz.

Insgesamt wünscht sich ca. die Hälfte der Jungen eine *Möglichkeit für die Mädchen*, um woanders als auf dem Sportplatz zu sitzen. Dies könnte in Form von Picknickdecken oder einer abgetrennten Wiese *zum Sitzen* realisiert werden.

Analog zu den Mädchen wurde mehrfach der Wunsch geäußert, *keine Grundschule* auf dem Schulgelände zu errichten, um den ohnehin schon als zu voll empfundenen Schulhof nicht noch mehr zu verdichten. Drei Schüler wünschen sich mehr Spielgeräte auf dem Schulhof wie z.B. ein Trampolin und einen Ausbau der Kletterwand. Außerdem wird ein aufgemaltes Völkerballfeld gewünscht.

Einzelnennungen bezogen sich auf die *Flora des Außengeländes*: Genannt wurde der Wunsch nach mehr Wald, insgesamt mehr Bäumen (um mglw. auch Baumhäuser in die Bäume zu bauen) und Pflanzen, nach einem Kräuterbeet sowie nach Instandsetzung eines vorhandenen Brunnens.

Sehr viele negative Nennungen hatten die als stinkend empfundenen *Ginkgobäume*, dafür gab es den Vorschlag, darunter Abdeckplanen hinzulegen.

Analog zu den Mädchen gab es bei den Jungen auch *ehrer unrealistische Nennungen*: Je vier Nennungen bezogen sich auf ein eigenes Schwimmbad auf dem Schulgelände, eine Sauna und einen Paintballplatz. Einzel- bzw. Zweifachnennungen bezogen sich auf einen Stand für gebrannte Mandeln in der Cafeteria, einen eigenen Fernseher für jede Klasse sowie eine ferngesteuerte überdachte Kartbahn.

Für das *Schulgebäude* gibt es ebenfalls Verbesserungsvorschläge: Die Einrichtung eines Nachhilferiums, zusätzlicher Platz in der Cafeteria soll mehr Raum für die Schüler hergeben. Einzel- bzw. Zweifachnennungen bezogen sich auf eine Erweiterung der Sporthalle, auf den Wunsch eines „Durchgangs“ oder Weges über den Lehrerparkplatz, auf eine Aufsicht in der Nähe der Toiletten sowie auf mehr überdachte Fahrradstellplätze.

Außerdem wurde der Wunsch nach längeren Pausen geäußert.

3.4 Auswertung

Zieht man einige, eher nicht zu verwirklichende, Aussagen ab (welche bei derartigen Befragungen immer auftauchen), lässt sich folgendes Bild zeichnen:

Ein großer Teil der Jungen sucht in den Pausen die sportliche/körperliche Betätigung. Der *Sportplatz* ist dadurch zum umkämpften Ort geworden: Während ein Großteil der Mädchen den Platz früher als Verweilraum nutzte, werden sie nun an den Rand gedrängt. Aber auch dort können sie sich nicht ungestört aufhalten, da die herumfliegenden Bälle sie treffen (können). Zudem besteht jetzt die Gefahr, dass die Mädchen, die auch die körperliche Betätigung suchen, aber beim Fußballspielen nicht mitmachen können oder wollen, ein anderes Betätigungsfeld benötigen. So wird der Wunsch nach einem eigenen Sportplatz nachvollziehbar – sowohl für die körperliche Betätigung (Sport, Spiele, Malflächen) als auch als Verweilfläche.

Da es am Sportplatz zu einem Verdrängungsprozess kommt, ist es logisch, dass nun an *anderen Orten ebenfalls Schwierigkeiten* auftauchen: Das von den Mädchen monierte *Gedränge im überdachten Bereich/bei den Tischtennisplatten* (bei den Jungen fehlt die Nennung) kann als Konsequenz dessen gedeutet werden. Dabei nutzen sie offensichtlich jetzt die Tischtennistische als Verweilort und Sitzgelegenheit, sodass dies kein Ort ist, an den die Jungen gerne gehen. Des Weiteren gibt es offensichtlich *Rückzugsorte der Oberstufenschülerinnen* – hinter dem Gebäude, umsäumt von Bäumen, sind sie geschützt vor den Blicken anderer SchülerInnen und Lehrkräfte, tauschen sich dort aus und rauchen. Für UnterstufenschülerInnen wäre dies ein nutzbarer Ort, um dem Gedränge an den o.g. Orten zu entkommen. Da der aber besetzt ist, gehen sie dort nicht gerne hin.

Beide Geschlechter schätzen *Grünflächen* auf dem Schulhof. Hier mischen sich Elemente von Tätigkeitsort (Klettern) und Rückzugsort (insbesondere von den Mädchen genannt als Ort der Ruhe und des fehlenden Gedränges) mit Aspekten des Wohlbefindens.

Interessant ist auch das *ästhetische Empfinden* der SchülerInnen: Sie geben Vorschläge für Restauration/Instandsetzung von Vorhandenem, nicht nur aufgrund von Funktionalität (Brunnen), sondern auch aufgrund des äußeren Erscheinungsbildes; beim Kräutergarten kommen sicherlich noch Aspekte des Lernens, der Selbstwirksamkeit (Pflege, Zucht) und der Ästhetik zusammen.

Überhaupt spielen ästhetische Aspekte eine nicht zu unterschätzende Rolle: Die *Toilettenräume* werden als unangenehm gekennzeichnet – einmal aufgrund der Tatsache, dass es Rangeleien zwischen den Geschlechtern bzw. innerhalb der Geschlechter (Auftreten von Türen) gibt, dann aber auch aufgrund des unangenehmen Geruchs. Interessant war, dass gerade die Jungen als positiven Eindruck ihres Erstkontaktes mit der Schule und als zusätzliche

Motivation der Schulwahl auch die neugebauten und damit sauberen (!) Toiletten genannt wurden.

Insgesamt zeigen die SchülerInnen eine hohe Bereitschaft, über eine Verbesserung der Schulraumgestaltung nachzudenken. Insofern sie als Nutzer Experten in eigener Sache sind, verfügen sie über das notwendige Wissen, um einen Schulhof i.S. seiner Benutzer zu gestalten. Die Karten in Kombination mit den Aussagen geben davon reichlich Zeugnis. Das Projekt hat gezeigt, dass sich das Verfahren des subjektiven Kartografierens hervorragend eignet für die Gestaltung des Schulraums. Die Aussagen zeigen auch, dass für die SchülerInnen der Raum kein ‚add on‘, nicht etwas Sekundäres ist, sondern Ort der Erholung, der Begegnung, des Lernens. Im Zuge einer Ausdehnung von Schule hin zu einer Ganztagschule kommt dem Schulraum noch mehr Bedeutung zu als ohnehin schon. Man könnte an dieser Stelle die Aussagen der SchülerInnen z.B. einordnen in raumbezogene Qualitätsmerkmale von Ganztagschulen (Holtappels et al. 2009: 66), was aus Kapazitätsgründen an dieser Stelle unterlassen werden soll. Wichtig ist einerseits, dass die Raumeignung auch eine institutionelle Aneignung impliziert – die ohnehin schon hohe Identifikation mit der Schule wird gefördert durch die Verbesserung des Schulraums und die Erfahrung von Selbstwirksamkeit im Kontext einer partizipativen Gestaltung desselben. Des Weiteren fördert ein guter Schulraum die Prozesse formaler Bildung im Unterricht. Und schließlich bietet er für sich vielfältige Gelegenheit informellen Lernens, die eine eigene Qualität haben und gleichzeitig mit der formalen Bildung verzahnt werden kann (Derecik/Deinet 2013). Inzwischen liegen einige Überlegungen über eine adressatengerechte Gestaltung des Schulraums vor (pars pro toto Derecik 2015), gewonnen in Kombination mit Methoden und Institutionen der Kinder- und Jugendarbeit. Nicht nur Ganztagschulen, sondern Schulen allgemein sollten dieses Wissen nutzen, um Schule als Lebensraum für SchülerInnen noch adressatengerechter zu gestalten.

3.5 *Veränderungen aufgrund der Befragung*

Nach der Analyse wurden erste positive Veränderungen vorgenommen: Die Fußballtore wurden mit Netzen ausgestattet, es wurden neue Sitzgelegenheiten mit weicher, wetterfester Auflage installiert; diverse Spielmaterialien wurden angeschafft und in Eigenregie der SchülerInnen in den Pausen ausgegeben. Dadurch ergibt sich ein etwas entspannteres Fußballspielen, eine vielfältigere Pausengestaltung für alle und neue Sitzgelegenheiten. Weitere Entwicklungen sollen mit den SchülerInnen vorgenommen werden; auch in weitere strukturelle Schulhofplanungen sollen die Ergebnisse einfließen.

4 Fortbildung/Beratung

4.1 Skizzierung des Prozesses

Ausdrücklich wurde von allen institutionell Beteiligten (Träger, Schulleitung, Lehrkräfte) der Wunsch nach einer Fortbildung/Beratung ausgesprochen. Ziel sollte einerseits eine Vermittlung methodischer Kompetenzen des ‚classroom managements‘, andererseits eine Überprüfung des Unterrichtsalltags bzgl. zielgruppenspezifischer Interaktionsformen und Unterrichtsinhalte sein. Dafür wurden externe Referenten hinzugezogen. Als Anforderungsprofil derselben wurden ausgewiesene Kenntnisse in der pädagogischen Arbeit mit Jungen sowie spezifische schul- und themen-/beratungsbezogene Inhalte benannt. So wurde die Fortbildung/Beratung von einem Referenten aus dem schulischen Kontext (Schwerpunkt Interaktion im Klassenraum) und einem Referenten aus dem Erziehungsberatungskontext (Schwerpunkt Fallbesprechung) durchgeführt.

In zwei Vorabgesprächen kristallisierte sich folgendes Vorgehen bzw. folgende Thematik heraus:

1. *Abfrage* bei allen Lehrkräften der Jungenklassen zum Themenbereich „Wie unterscheiden sich die Jungenklassen von den Mädchenklassen?“, „Wie hätten wir die Jungen gerne?“
2. *Zwei Ganztagesveranstaltungen*, jeweils eine in Klasse 5 und 6, mit folgendem Ablauf:
 - Hospitation in vier Unterrichtsstunden in ausgewählten (jungenspezifischen) Fächern
 - Gespräch mit der Jungenklasse unter Leitung der Referenten
 - Beratungsgespräch mit allen Lehrkräften der Jungenklassen
3. Eine *halbtägige Fortbildung* zum Thema „Umgang mit disziplinarischen Problemen“. Hierzu wurde im Vorfeld eine *Abfrage* bei allen Lehrkräften der Jungenklassen zu der Thematik vorbereitet und ausgewertet, um die häufigsten Probleme in der Unterrichtspraxis zu identifizieren.
4. *Teilnahme an einer Lehrerkonferenz* und – gemeinsam mit dem Kollegium – *Erarbeitung der strukturellen Grundlagen* für die Weiterführung der monoedukativen Klassen in Form eines Curriculums.
5. Auf der Basis der bis dahin durchgeführten Fortbildungen und Abfragen wurde eine letzte Halbtagesveranstaltung mit dem Thema ‚*Selbstbehauptung für Jungen*‘ durchgeführt.

4.2 Themen des Beratungsprozesses

Da diese Arbeit einerseits generelle Kompetenzen vermitteln, andererseits der Reflexion konkreter Interaktionen dienen sollte, soll hier auf eine detaillierte Darstellung verzichtet werden. Im Folgenden werden in kurzer Form wesentliche Inhalte des Fortbildungs- bzw. Beratungsprozesses wiedergegeben.

Im Unterrichtsverhalten und in den Gesprächen zeigte sich bei den Lehrkräften ein hohes Maß *individueller Wertschätzung* für jeden Schüler bzw. jede Schülerin sowie eine gelungene Beziehungsarbeit, v.a. bei den weiblichen Lehrkräften. Aus Sicht der externen Referenten stellte diese Haltung, deren Ursprung sie zu gleichen Teilen in der Tradition einer konfessionellen Privat- und der einer reinen Mädchenschule sehen, eine sehr gute Basis für die weitere Fortbildung dar. Gegenstand der Beratung war folglich nicht die Notwendigkeit individueller Förderung – diese ist den Lehrkräften vertraut. Sie verfügen über die entsprechende persönliche Haltung und angemessene Kommunikationsformen. Notwendig war die Information und Reflexion über Didaktik im Kontext von Jungenklassen, welche an die bereits vorhandenen Kenntnisse der Lehrpersonen anschlossen. Dazu wurden, ausgehend von Fallbeispielen, generelle Themen erörtert, welche im Folgenden dargelegt werden.

Da Jungen im Vergleich zu Mädchen tendenziell anomischer und extrovertierter agieren, war der Wunsch nach der Bearbeitung von *Themen des sozialen Lernens* zentral. Behandelt wurden u.a.:

- kreative Erstellung von Klassenregeln
- Herstellung/Einsatz von ‚Ankerpunkten‘ i.S. des NLP
- Arbeit mit Token/Verstärkerentzug
- Fokussierung von Aufmerksamkeit
- Erarbeitung individueller Profile erfolgreicher Unterrichtsmethoden

Nachdem, zunächst also von konkreten Fallbeispielen abstrahiert, allgemeine Kenntnisse zum classroom management vermittelt wurden, wurde im weiteren Verlauf der Fortbildung der Einsatz eben dieser Kenntnisse mit Blick auf konkrete Einzel- wie Gruppeninteraktionen reflektiert. Im Konkreten wurde über folgende Punkte gesprochen:

- interpersonelle Interaktionen
- Interaktionen bei Verhaltensauffälligkeiten
- Struktur und Konsequenz

Schließlich wurden *Möglichkeiten zielgruppengerechterer Didaktik* erörtert, insbesondere zur Berücksichtigung der Interessen/Themen von Jungen im Lehrplan sowie zur Aufgabenstellung und -überprüfung.

Für die Zukunft wurde die Perspektive struktureller Konsequenzen in den Blick genommen. So wurden Prozesse des *Arbeitens im Team/der kollegialen*

Beratung implementiert. Eingeführt wurde außerdem die *Möglichkeit der Hospitation* für Lehrkräfte ohne Erfahrung mit Jungenpädagogik. Darüber hinaus wurden verbindliche *Absprachen zu Unterricht und Methoden* in den Jungenklassen getroffen. Schließlich wurde eine *strukturierte und ggf. fachspezifische Übergabe* beim Wechsel von Klassenleitung oder Fachlehrkräften vereinbart.

4.3 Fazit

Es zeigte sich, dass die Lehrkräfte bereits über ein hohes Maß an didaktischer Kompetenz verfügen. Allerdings stellt die neue Zielgruppe, zumal im monoedukativen Kontext, die Lehrkräfte vor neue Herausforderungen. Diesbezüglich zeigte sich die Herangehensweise, die Einzelfälle in übergeordneten Themen zu bündeln, diese zu bearbeiten und dann wieder die Wirksamkeit anhand einzelner Fallbeispiele zu überprüfen, als sehr fruchtbar.

Mit Blick auf die strukturelle Implementierung zielgruppenbezogener Didaktik entwickelten sich im Fortbildungsprozess Ideen zu einer Weiterentwicklung der parallelen Monoedukation. Zu nennen sind hier strukturierte Klassenübergaben, Austausch und Erarbeitung von Lehrmaterialien, kollegiale Beratung. Insofern führte, durchaus erwartbar, die Beschäftigung mit einem Thema (hier Geschlechstypik) zu Veränderungsprozessen, die insgesamt zur Verbesserung von Schule führen. Bezogen auf das Thema Fortbildung/Beratung: Die Bedeutung von Möglichkeiten der Reflexion des eigenen Handelns unter fachlicher Anleitung – und eben nicht als Austausch von ‚Kriegsgeschichten‘ (Hattie 2013: 297) – bzw. nach systematischen Kriterien ist unstrittig (Buhren 2015; Grewe 2015) und auch unter Schulen hilfreich (Geist 2015). Zu betonen ist in diesem Zusammenhang die Notwendigkeit einer Kombination allgemeiner Techniken der Gruppenpädagogik und des Lehrens mit Einzelfallbesprechungen. Kessels (2015) weist darauf hin, dass entscheidend für das ‚Störpotenzial‘ im Unterricht auch die Normen der Gruppe, konkret die Missbilligung des Verhaltens durch die Gruppe seien. Dabei wirke sich ein höherer Mädchenanteil positiv, eine höherer Jungenanteil negativ auf das Störpotenzial aus. Allerdings sind Normen immer Vereinbarungen zwischen konkreten Personen und haben Konflikte immer auch einen individuellen Charakter durch die involvierten Individuen. Daher hat sich gezeigt, dass die Kombination aus einer kreativen und partizipativen Erarbeitung von Klassenregeln einerseits und individueller Fallbesprechung andererseits die effektivste Form ist, Unterrichtsstörungen zu minimieren. Was in sozialpädagogischen Kontexten selbstverständlich und teilweise auch in der Hochschulausbildung institutionalisiert ist, nämlich die (bzw. Erlernen der) Reflexion des eigenen persönlichen Handelns, z.B. in Form von Supervision, gehört nicht zum Alltagsgeschäft der Schulpädagogik. Gerade das eher

jungentypische Verhalten verweist auf die notwendige Selbstverständlichkeit auch solcher selbsterfahrungsbezogener Anteile in Ausbildung und Praxis. Hinzuweisen ist in diesem Zusammenhang auch auf die Gefahr einer neuen ‚Lust auf Autorität oder Disziplin‘. Unbestritten wird gerade von Jungen Struktur und damit auch Autorität eingefordert. Wichtig allerdings ist hervorzuheben, dass diese kein Selbstzweck ist, sondern einem störungsfreien Arbeiten dient, und dass sie wohlwollend ausgeführt wird. Die von Kessels benannte Missbilligung störenden Verhaltens kann schnell zu einer Missbilligung konkreter Personen (Jungen) werden. Davor schützen kann einerseits die Erinnerung daran, dass solches Verhalten immer auch ressourcenorientiert zu betrachten ist. Und andererseits muss an das Diktum Herman Nohl's erinnert werden, wonach Kinder und Jugendliche, die Probleme machen, nicht selten auch Probleme haben, und die Sozialpädagogik sich dieser bedürftigen Seite zuzuwenden habe (Nohl 1927: 78). Es geht also nicht nur um ein Umgehen mit einem Verhalten, sondern auch um den Versuch des wohlwollenden Verstehens seiner Motive, was dann wiederum die Bearbeitung erleichtert. In einer auf Störungsfreiheit agierenden Institution kann dieser Aspekt schnell außer Acht gelassen werden, wenn man nur die Missbilligung des Verhaltens betont.

Teil III: Ausblick: Über einige Problematiken der Diskussion zu Jungenproblematiken

Die Ergebnisse von PISA 2015 sollen Anfang Dezember 2016 veröffentlicht werden (vgl. <http://www.pisa.tum.de/aktuelles/>; Zugriff: 28.01.2016). Man darf gespannt sein auf die Thematisierung und Diskussion der geschlechtstypischen Ergebnisse. Bzgl. der Mädchen ist eine problembewusste Berichterstattung etabliert – anders als bei den Jungen ist es hier gelungen, eine Aufmerksamkeit für eher mädchenstypische Problembereiche zu erreichen. Die Auseinandersetzung mit dem Themenbereich Jungen und Schule, in den naturgemäß alle Befunde der Forschung insgesamt einfließen müssten, um ein genaueres Bild von Zielgruppe und Förderansätzen zu erhalten, ist dementsprechend noch unterbelichtet. Das liegt auch an einer sehr eingeschränkten, in Teilen auch problematischen Diskussionspalette, worauf am Ende noch einmal eingegangen werden soll.

1 Problematiken einer vereinfachten Diskursanalyse

Zunächst zur *kritischen Betrachtung einer öffentlichen Thematisierung von Jungenproblematiken*. Schon recht früh wurde die mediale Problematisierung von Jungen kritisch reflektiert (Rose/Schmauch 2005). Darin skizzierte Rose (2005) unter dem Titel ‚Starke Mädchen – arme Jungen: Reden und was sie auslösen‘ aus ihrer Sicht vorhandene Reaktionen auf die öffentliche Thematisierung von Jungenproblematiken. Sie äußert u.a. die Vermutung, hinter der Problematisierung verberge sich eine Furcht vor weiblicher Dominanz, letztlich psychoanalytisch die Angst des Mannes vor der Frau (21-22), weiter, es sei keine Problematisierung nötig, weil es kein Problem gebe (18-19) sowie, für das Folgende bedeutsam, die Vermutung einer interessengeleiteten Diskussion zur Unterminierung feministischer Positionen (‚Das ist ein großes Backlash-Manöver‘: 20). Hier gehe es um Machtfragen:

„Die Rede von den armen Jungen kann auch als raffinierter geschlechterpolitischer Rückschlag, als Ausdruck anti-feministischer Verschwörung anmuten. Was über Jahre mühsam erkämpft wurde, droht handstreichartig weggefegt zu werden: Hilfe und Räume für Mädchen, Argumentationsgrundlagen, Fachstandards, politische Leitlinien, Fördermittel. [...] Auch hier werden es vermutlich am ehesten die langjährig erfahrenen und engagierten mädchenpolitischen und mädchen-

pädagogischen Protagonistinnen sein, bei denen solche Gefühle wach gerufen werden. Es ist der feministische Machtdiskurs selbst, der sie nahe legt. Wenn die Geschlechterverhältnisse als Hierarchie gesehen werden, in denen männliche Statuspositionen die privilegierten sind, wird zwangsläufig die Befürchtung genährt, dass die männlichen Machtinhaber irgendwann gegen die sich vollziehenden Gleichstellungen aufbegehren“ (Rose 2005: 20).

Teilt man diese Befürchtung und sieht in der Thematisierung von Jungenproblematiken v.a. eine (schlimmstenfalls strategische) mediale Inszenierung (wie z.B. das Bundesjugendkuratorium, vgl. Waldmann 2010), liegt es nahe, sich auch metatheoretisch mit Machtfragen zu beschäftigen; dies geschieht in den letzten Jahrzehnten häufig in Anlehnung an Foucault und mithilfe der ‚Diskursanalyse‘. Dabei wird der Frage nachgegangen, wie ein Thema in der (Fach-) Öffentlichkeit thematisiert wird. Ausdrücklich geht es nicht darum, den Sachverhalt (in diesem Fall Schulleistungen) zu diskutieren, sondern um die Art und Weise, wie das Thema Schulleistungen von Jungen diskutiert wird. Mit Blick auf die Thematisierung von Jungen tut dies u.a. Fegter (2012a; 2012b) und beschreibt die Diskursanalyse wie folgt:

„In der diskursanalytischen Perspektive interessiert weniger, ob ein Diskurs ‚falsche‘ oder ‚richtige‘ Aussagen macht, sondern, was er ermöglicht, wofür er mit genau dem, *was* er sagt und *wie* er dies sagt, produktiv ist, welche Sichtweisen er auf Dinge erzeugt und in welchen Kontexten dieses stattfindet (vgl. Foucault 1981)“ (Fegter 2012b: 37, Herv. im Orig.).

Anhand von Zeitschriften- und Zeitungsartikeln wird mittels dieser Analyse aufgezeigt,

„wie das Verhältnis von Jungen auf der einen, ‚Eltern, Schule und Gesellschaft‘ auf der anderen Seite diskursiv als Vernachlässigungsverhältnis erzeugt wird und welche Konstruktionen von Jungenmännlichkeit damit verbunden ist“ (335).

Als Ergebnis wird genannt, der mediale Diskurs sei fokussiert auf

„geschlechtliche Differenz von Jungen und Mädchen und positioniert Jungen als Verlierer und Mädchen als Gewinnerinnen“;

weiter, es werde mit der Denkfigur ‚guter Elternschaft/Pädagogik‘ argumentiert

„die dazu verführt, Jungen in ihrer Vielfalt und in ihren komplexen Bedarfen nicht zu sehen“;

und schließlich werde ein ‚Konzept von Jungenmännlichkeit‘ entworfen,

„das traditionale Männlichkeitsnormen reproduziert und als kindliche naturalisiert und verniedlicht“ (Fegter 2012b: 45).

Als Forderungen gegen eine solche Thematisierung von Jungen wird einerseits eine Thematisierung der Vielfalt von Jungen gefordert, verbunden mit

dem Hinweis auf eine besondere Problemgruppe von Jungen im Kontext Schulleitungen, namentlich solche

„aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status und solchen aus Migrationsfamilien“ (Fegter 2012b: 44).

Daran anschließend erfolgt die Forderung, Jungen nur im Kontext „anderer Kategorien sozialer Ungleichheit zu thematisieren“ sowie ihrer ‚Passungsverhältnisse zur Schulkultur‘ (Fegter 2012b: 44).

Als Beleg für diese Forderungen dienen unter der Kapitelüberschrift ‚Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf die mediale Aufmerksamkeit für Jungen‘ Arbeiten, die sich kritisch mit der medialen Bearbeitung des Jungenthemas auseinandersetzen bzw. schulpädagogische Arbeiten, die der These der Benachteiligung von Jungen im Schulsystem widersprechen (Fegter 2012b: 35-36).

Man muss diese Argumentation etwas genauer betrachten, um die Gefahren, die sie für das Thema ‚Jungen und Schule‘ impliziert, zu erkennen.

Zunächst zum Ausgangspunkt: Vorgeschlagen wird ein Verfahren, das nicht einem absoluten Wahrheitsbegriff anhängt, sondern stattdessen versucht, die Wirkungen von Diskursen offenzulegen. Das muss per se kein Selbstzweck sein, sondern kann durchaus kritisch verstanden werden i.S. des klassischen ‚cui bono?‘. Foucault beschreibt es z.B. so:

„‚Wahrheit‘ ist zu verstehen als ein Ensemble von geregelten Verfahren für Produktion, Gesetz, Verteilung, Zirkulation und Wirkungsweise der Aussagen. Die ‚Wahrheit‘ ist zirkulär an Machtssysteme gebunden, die sie produzieren und stützen, und an Machtwirkungen, die von ihr ausgehen und sie reproduzieren“ (Foucault 1978: 53f).

Es geht um eine ‚Kritik der Macht‘ (Honneth 1985) vermeintlich objektiver wissenschaftlicher Erkenntnis. Foucault stellt grundsätzlich „die Frage nach dem Machtstreben“ der Wissenschaften und formulierte rhetorisch:

„Müßten die eigentlichen Fragen nicht lauten: welche Wissensarten wollt ihr disqualifizieren, wenn ihr fragt: ist es eine Wissenschaft? Welche entsprechenden diskursführenden Subjekte, welche Erfahrungs- und Wissensgegenstände wollt ihr also ‚minorisieren‘, wenn ihr sagt: ‚Ich, der ich diesen Diskurs halte, halte einen wissenschaftlichen Diskurs, ich bin ein ‚Wissenschaftler‘? Welche theoretisch-politische Avantgarde wollt ihr inthronisieren, indem ihr sie von allen zirkulierenden und diskontinuierlichen Wissensarten loslöst?“ (Foucault 1978: 64).

Prägnant formuliert als Frage an Foucault:

„Dem Diskurs die Machtfrage stellen heißt also im Grunde genommen: wem nützt du?“ (Foucault 1978: 29).

Nach diesem Prinzip verfährt Fegter, nur dass sie keine Wissenschaftsdiskurse, sondern mediale untersucht. Man könnte also die These vertreten, mithilfe

einer medialen Thematisierung von Problematiken von Jungen werde der Fokus der Aufmerksamkeit von den Mädchen weggelenkt bzw. ihre Bedürftigkeit negiert, mglw. auch damit verbundene Ressourcen (Finanzen, Einfluss, Anerkennung) beschnitten. Was auf den ersten Blick einleuchtend klingen mag, erlaubt aber im Detail auch eine ganz andere Interpretation. Dazu im Folgenden einige Detailanalysen:

Zum einen kontrastiert Fegter die medialen Aussagen zu Schulleistungen von Jungen mit einerseits schulpädagogischer, zum anderen männlichkeits-/jungenspezifischer („kritischer“) Forschung. Damit inthronisiert sie einen Wissenschaftsdiskurs gegenüber einem Mediendiskurs, indem sie mithilfe eines Wissenschaftsdiskurses Aussagen zu einer Jungenproblematik negiert bzw. relativiert. Entgegen also der Eingangsfeststellung, für die Diskursanalyse seien nicht die ‚Dinge an sich‘ relevant, sondern die Wirkungen von Diskursen, wird mit dem ‚Ding an sich‘, nämlich dem wissenschaftlichen Erkenntnisstand, argumentiert. Sachlich sauber wäre es, sich an das eigene Programm zu halten und eine Diskursanalyse zu betreiben – ohne sich zur Sache ‚Jungen und Schule‘ inhaltlich zu äußern.

Erstaunlich ist dieser Wechsel der Ebenen auch, da von erziehungswissenschaftlicher Seite als Grenze einer Diskursanalyse benannt wird,

„dass diskursanalytische Verfahren im Anschluss an Foucault nicht angezeigt sind, wenn es darum geht, Ursachen bestimmter pädagogischer Konfliktsituationen zu untersuchen oder normative Orientierungen für pädagogisches Handeln zu entwickeln [...]“ (Koller/Lüders 2004: 71).

Die problematischen Konsequenzen werden deutlich, wenn man die von Fegter zitierten Positionen auf der Sachebene unter diskursanalytischem Blick betrachtet, denn mit Foucault müsste gefragt werden, welche Positionen als ‚wissenschaftlich‘ anerkannt und damit als machtvoll inthronisiert, und welche exkludiert sind. Als wissenschaftlicher ‚Erkenntnisstand‘ werden ausschließlich Positionen genannt, die einer generellen Jungenproblematik an Schule skeptisch gegenüber stehen – solche Positionen, die eine Jungenproblematik bejahen, werden nicht genannt. Die inhaltlichen Folgen sind gravierend: So wird am Ende inhaltlich argumentiert (noch einmal: gegen das eigene wissenschaftliche Programm), man dürfe nicht über Jungen allgemein, sondern nur im Kontext anderer Faktoren (Schicht, Migration) sprechen. Andere Positionen, die genau das Gegenteil sagen, werden schlicht nicht referiert: Dass der Faktor Geschlecht unabhängig von anderen Faktoren bei Schulleistungen eine Rolle spielt und bei Jungen mit größeren negativen Auswirkungen verbunden ist als bei Mädchen, ist eine solche, ebenso wie die Position, man dürfe nicht eine Benachteiligung (Geschlecht) durch andere (Schicht, Migration) relativieren. Diese Positionen bestehen schon länger (Geißler 2005; Diefenbach 2011) und werden heute selbstverständlich vertreten (Sievert/Kröhnert 2015).

Ähnliche inhaltliche Fehler unterlaufen bei der Wiedergabe des Standes von Jungen-/Männerforschung. Kritisiert wird am untersuchten Mediendiskurs, er reproduziere Vorstellungen traditionaler Männlichkeit, verharmlose bzw. verniedliche sie und unterschlage die Unterdrückung individueller Vielfalt von Jungen und damit die schädigenden Normierungen für davon abweichende Jungen. Dies geschieht wiederum mit Verweis auf eine offensichtlich als maßgeblich angesehene wissenschaftliche Position:

„Die Kritische Männer- und Jungenforschung hat früh auf den individuellen Preis traditionaler männlicher Performanz hingewiesen: Distanz, sich nicht mit der Innenwelt beschäftigen, Gewalt und Benützung, Stummheit und Alleinsein (vgl. Böhnisch/Winter 1993)“ (Fegter 2012b: 44).

Verwiesen wird zusätzlich auf Problematiken von Jungen, die aus dem Zwang zur Aufrechterhaltung von Dominanz resultierten sowie auf die Verbindung traditionaler Männlichkeitsnormen mit Homophobie.

Zunächst muss man feststellen, dass auch hier erneut das eigene Programm einer ausschließlichen Diskursanalyse verlassen und das untersuchte Material von einem wissenschaftlich-normativen Standpunkt aus kritisiert wird.

Zudem ist auch hier die inhaltliche Position äußerst schwach, insofern andere und aktuellere Positionen schlicht nicht genannt werden. So wird die positive Wende hin zu einer ressourcenorientierten Betrachtung von Jungen/Männern nicht referiert. Das ist umso fataler, als man die Aussagen Winters nicht mehr als Beleg nehmen kann für eine derart kritische Betrachtung von traditionaler Männlichkeit, wie Fegter es tut. Winter/Neubauer (1998) haben mit ihrer programmatischen Arbeit ‚Kompetent, authentisch und normal?‘ explizit einen ressourcenorientierten Blick auf Jungen unternommen, eine negative Sicht der Erwachsenenwelt auf Jungen kritisiert und im Anschluss daran 2001 ein Modell vorgelegt, anhand dessen man traditionale Aspekte von Männlichkeit in ihren Stärken wahrnehmen und gleichzeitig i.S. von Optionserweiterungen mögliche Einseitigkeiten pädagogisch gestalten kann. Die häufig anzutreffende negative Sicht auf Jungen (wie der Jungen auf erwachsene Männer), die in den der Studie zugrundeliegenden Interviews zum Vorschein kommt, interpretieren Winter/Neubauer nicht als Konsequenz einer Analyse hegemonialer Männlichkeit, sondern als Generationsdifferenz:

„Aus Sicht der Erwachsenen gehört zur Problemzuschreibung auf die Jungen hin ganz zentral eine Wahrnehmung von Widersprüchlichkeiten. Widersprüche in Einstellungen oder im Verhalten bewerten sie als Indikator von Schwierigkeiten. Die Jungen dagegen schätzen sich ganz anders ein. Ihre Fähigkeit liegt eher darin, Widersprüche und Spannungen zu vermitteln, etwa sich als kompetent zu präsentieren und gleichzeitig Optionen für Kompetenzzuwachs und das Signalisieren möglicher Inkompetenzbereiche offenzuhalten“ (Winter/Neubauer 1998: 347).

In der Sportdidaktik ist dieses Modell inzwischen aufgenommen und für den Sport modifiziert worden (Neuber/Salomon 2010; Salomon 2015). Ausdrücklich haben Winter/Neubauer ihrer Arbeit zum Variablenmodell ‚balanciertes Junge- und Mannsein‘ einen kleinen, bedeutsamen Satz vorangestellt. Er lautet:

„Mit dem Erscheinen dieses Buches werden frühere Veröffentlichungen der Autoren partiell inhaltlich revidiert, aktualisiert oder hinfällig“ (Winter/Neubauer 2001: 2).

Hinzuzufügen ist noch, dass die Arbeit von Winter/Neubauer von Wissenschaftlern als letzter Praxisansatz der Jungenarbeit mit Allgemeinheitsanspruch gesehen wird (May 2013: 222).

Und schließlich: Fegter behauptet, die mediale Forderung, Jungen in ihrer Extrovertiertheit zu fördern, auch in ihrem grenzüberschreitenden Verhalten und in ihren körperbetonten Auseinandersetzungen, verleite dazu

„eine Position einzunehmen, die ihnen traditional männlich kodierte Interessen und Bedarfe wesenhaft zuschreibt“ (Fegter 2012b: 44).

Das ist falsch. Bei Sichtung des Forschungsstandes wird man feststellen, dass das unterschiedliche Spielverhalten der Geschlechter ein robuster empirischer Befund ist und dass das sog. ‚rough and tumble play‘ eine Vielzahl unterschiedlichster Lerngelegenheiten bietet, die weit mehr als ausschließliche Dominanzherstellung sind und nirgendwo als ‚wesenhaft‘ gekennzeichnet werden (Richartz 2015); auch die produktive Bedeutung des tendenziell eher männlichen anomischen Verhaltens ist unbestritten (Strobel-Eisele 2015). Wenn man allerdings von vornherein negativ auf diese empirisch beobachtbaren Phänomene blickt, wird man sie nicht in der gebotenen wissenschaftlichen Breite diskutieren und bewerten können. Prägnant formuliert Meier (2015: 230):

„Entdeckerfreude, überbordende Motorik, Vorliebe für Wettbewerbssituationen, Mut zum Ausprobieren, auch zum Grenzüberschreiten, darf nicht in schlechter alter pädagogischer Tradition unter Generalverdacht gestellt und mir governanthenhaft-wissenschaftlichem Ton marginalisiert werden.“

Es zeigt sich hier also die gleiche Strategie wie bereits oben gekennzeichnet: Ein Mediendiskurs wird bewertet anhand vermeintlich objektiver Forschungsergebnisse, die aber objektiv nicht dem (vielfältigen) Stand der Wissenschaft entsprechen. So wird das praktiziert, was Foucault kritisierte: Mithilfe von scheinbarer Objektivität werden bestimmte Wissenschaftsdiskurse inthronisiert und andere exkludiert.

Man muss dann mit Foucault untersuchen, wem ein solches Wissen nützt. Die Antwort gibt die Verfasserin selbst: Nur eine bestimmte Thematisierung von Jungen wird als legitim vorgestellt, ebenso nur eine bestimmte Form von Jungen- und Männerforschung. De facto wird so dem Thema ‚Jun-

gen und Schule‘ öffentliche Anerkennung genommen, indem es auf nur einen kleineren Kreis von Jungen beschränkt wird. In einem Kampf um öffentliche Anerkennung, um ‚Diskursmacht‘, kann dies eine äußerst fruchtbare Strategie sein und dazu führen, die Breite und Vielfalt der möglichen Diskussionen von vornherein zu begrenzen. Das ist genau das Programm, gegen das Foucault zu Felde gezogen ist und resultiert aus fehlender Selbstreflexivität bzgl. der eigenen Machtposition im Wissenschaftsdiskurs – eine Schwachstelle der Diskursanalyse allgemein:

„Denn die genealogische Betrachtungsweise legt es nahe, auch das diskursanalytische Verfahren selbst als Teil der Kämpfe um die Bemächtigung des Diskurses zu begreifen, bei denen es kein ‚Außen‘ gibt – und d.h. eben auch: keinen neutralen Standpunkt, von dem aus die ‚Güte‘ bzw. die Regelkonformität einer Diskursanalyse objektiv beurteilt werden könnte“ (Koller/Lüders 2004: 71).

2 Die problematische Gegenüberstellung von ‚traditionaler‘ Männlichkeit vs. individueller Männlichkeiten

Ein weiteres Problem der öffentlichen Thematisierung von Jungen liegt in einer problematischen Normativität, wahrscheinlich auch verursacht durch eine stark sozialwissenschaftliche männlichkeitskritische Forschung. Man kann an den Hinweis Fegters anknüpfen, eine ‚Kritische Jungen- und Männerforschung‘ habe schon sehr früh auf den ‚individuellen Preis traditionaler männlicher Performanz‘ hingewiesen. In der Tat kann man sich mit dieser Aussage auf eine lange Tradition der Thematisierung von Männlichkeit beziehen. Untersucht man das Label ‚Kritische Jungen- und Männerforschung‘ mit Blick auf das Kritische, das sie auszeichnen soll, so kann dies sowohl bezogen sein auf die Analyse einer kritischen Theorie der Gesellschaft, wie sie die ‚Frankfurter Schule‘ etabliert hat und die in Deutschland tatsächlich v.a. wohl in der Sozialpädagogik noch nachhallt, als auch auf die in einem der wichtigsten Texte ihrer Vertreter, der ‚Dialektik der Aufklärung‘, enthaltene Kritik an Männlichkeit. In der Tat war die klassische Arbeit von Horkheimer/Adorno nicht nur eine Kritik an der Aufklärung, sondern am ‚männlichen Charakter der Aufklärung‘, den sie als Produkt generell menschlicher, im Prinzip männlicher Selbstverstümmelung interpretierten. Im Folgenden sei noch einmal und abschließend an eine zentrale Passage des Werkes erinnert:

„Furchtbares hat die Menschheit sich antun müssen, bis das Selbst, der identische, zweckgerichtete, männliche Charakter des Menschen geschaffen war, und etwas davon wird noch in jeder Kindheit wiederholt. Die Anstrengung, das Ich zusammenzuhalten, haftet dem Ich auf allen Stufen an, und stets war die Lo-

ckung, es zu verlieren, mit der blinden Entschlossenheit zu seiner Erhaltung gepaart“ (Horkheimer/Adorno 1986: 40).

Zur Veranschaulichung bedienten die Autoren sich der griechischen Mythologie und skizzierten die Figur des Odysseus als prototypisch (50-87): Dieser opfert seine spontanen Lustgefühle, um sich unter Verzicht und Leiden im Außenraum, in ‚der Welt‘ einen Namen zu machen. Er, der sich gegenüber dem Riesen Polyphem als ‚Niemand‘ bezeichnet, kehrt als ‚jemand‘ zurück, als einer, der sich durch Leistung einen Namen gemacht hat. Das kommt einer zweiten Geburt gleich und kann, psychoanalytisch geprägt, auch gedeutet werden als Überwindung der Abhängigkeit von der Frau in der ersten, physischen Geburt. Letztlich, so die Autoren, muss Odysseus seine Triebe und damit sich selbst beherrschen/unterdrücken, um sich als Namhafter zu gewinnen:

„Die Herrschaft des Menschen über sich selbst, die sein Selbst begründet, ist virtuell allemal die Vernichtung des Subjekts, in dessen Dienst sie geschieht, denn die beherrschte, unterdrückte und durch Selbsterhaltung aufgelöste Substanz ist gar nichts anderes als das Lebendige, als dessen Funktion die Leistungen der Selbsterhaltung einzig sich bestimmen, eigentlich gerade das, was erhalten werden soll. [...] Die Geschichte der Zivilisation ist die Geschichte der Introversion des Opfers. Mit anderen Worten: die Geschichte der Entsagung. Jeder Entsagende gibt mehr von seinem Leben, als ihm zurückgegeben wird, mehr als das Leben, das er verteidigt. [...] Auch Odysseus ist eines, das Selbst, das immerzu sich bezwingt und darüber das Leben versäumt, das es rettet und bloß noch als Irrfahrt erinnert“ (Horkheimer/Adorno 1986: 62-63).

Entsprechend der Entstehungszeit des Buches (1944) wurden die Gräueltaten an Religionsgemeinschaften und Bevölkerungsgruppen gedeutet als Taten des Hasses gegenüber solchen Menschen, die man insgeheim beneidete. Odysseus muss vielen spontanen Verlockungen, spontanen Glücksmomenten entsagen, um sein Ziel zu vollenden:

„Er eben kann nie das Ganze haben, er muß immer warten können, Geduld haben, verzichten, er darf nicht vom Lotos essen und nicht von den Rindern des heiligen Hyperion, und wenn er durch die Meerenge steuert, muß er den Verlust der Gefährten einkalkulieren, welche Szylla aus dem Schiff reißt. Er windet sich durch, das ist sein Überleben, und aller Ruhm, den er selbst und die anderen ihm dabei gewähren, bestätigt bloß, daß die Heroenwürde nur gewonnen wird, indem der Drang zum ganzen, allgemeinen, ungeteilten Glück sich demütigt“ (65).

In Konsequenz blickt man neidvoll auf diejenigen, die sich selbiges Glück vermeintlich gönnen:

„Was Unterschlupf sucht, soll ihn nicht finden; denen, die ausdrücken, wonach alle süchtig sind, den Frieden, die Heimat, die Freiheit: den Nomaden und Gauklern hat man seit je das Heimatrecht verwehrt“ (192).

Ganz im Duktus dieser für die deutsche universitäre Nachkriegsgeschichte überaus wirkmächtigen Publikation wurde Männlichkeit grundsätzlich problematisch betrachtet in der von den Autoren skizzierten Doppelstruktur: Machtvoll im Außenbereich, Grenzen ausdehnend, andere unterdrückend einerseits, ohne Kontakt zur eigenen Bedürftigkeit, sich selbst – gemeint als den nicht idealtypisch männlichen Regungen gegenüber – Gewalt antuend: In der Kurzformel späterer antisexistischer Jungenarbeit: Jungen machen Probleme, weil sie Probleme haben. Die von Horkheimer/Adorno skizzierte Menschheitsgeschichte war und wurde in den 1990er Jahren auch zu eine(r) männliche(n) Unheilsgeschichte. Nahtlos einfügbar war hier auch eine Patriarchatskritik, insofern man die herrschende rationale Männlichkeit auch als Kampf gegen die Abhängigkeit von der (als ‚natürlich‘ gedachten) Frau lesen konnte, unterstützt z.B. durch die klassische Arbeit über das ‚Andere der Vernunft‘ (Böhme/Böhme 1983). Und auch die Foucault-Rezeption liegt in diesem Kontext nicht fern: In seinem Nachwort zur damaligen Neuauflage der ‚Dialektik der Aufklärung‘ hatte Habermas auf eine Renaissance der Lektüre des Buches verwiesen, im Zusammenhang mit dem damals an den deutschen Universitäten aufkommenden Poststrukturalismus gerade auch auf Foucault (Habermas 1986). Bei allen Unterschieden kann eine Gemeinsamkeit in einer mglw. zu einseitigen Rezeption ausgemacht werden: Sozialisations wird als Unterdrückungsszenario gedeutet: Hier die unterdrückte Mensch-/Männlichkeit, dort die unterdrückten Diskurse, das ‚verschüttete Wissen‘ und damit auch unterdrückte Lebenspraktiken.

Beredete Auskunft über diese kritische Sichtweise auf Jungen/Männer/Männlichkeit geben Publikationstitel wie ‚Was Hänschen nicht lernt, verändert Klara nimmermehr‘ (Heimvolkshochschule Alte Molkerei Frille o.J.), ‚Der lange Abschied vom Panzersoldaten‘ (Karl 1994), ‚Konkurrenz, Karriere, Kollaps‘ (Bründel/Hurrelmann 1999), ‚Müssen Jungen aggressiv sein?‘ (Krabel 1998). Zwar sind dies ältere Publikationen, allerdings werden die metatheoretischen Grundlagen z.T. immer noch als aktuell angesehen (vgl. dazu den Verweis auf Böhme/Böhme mit ihrer Arbeit über das ‚Andere der Vernunft‘ bei Rendtorff 2013: 20-21) und man kann davon ausgehen, dass der lange Atem dieser Tradition immer noch auf Teile der Geschlechterforschung wirkt in einer grundsätzlich kritischen Sicht solcher Verhaltensweisen, die als ‚typisch‘ oder ‚traditional‘ bezeichnet werden: Einerseits als ein Verhalten, das Individualität entgegensteht, andererseits als ein Verhalten, das Leid verursacht – beim Handelnden selbst, und/oder seinen Gegenübern.

So ist z.B. die klassische Arbeit von Böhnisch über ‚Männliche Sozialisation‘ (Böhnisch/Winter 1993; Böhnisch 2004; Böhnisch 2013) in ihrer Grundanlage im Kern eine sozialwissenschaftlich-psychoanalytische Unheilsbeschreibung männlicher Sozialisation analog zur ‚Dialektik der Aufklärung‘. Während die in der Ursprungsfassung (Böhnisch/Winter 1993) skizzierten ‚Prinzipien von Männlichkeit‘, die auf eine ältere Arbeit von Willems/

Winter (1991) zurückgehen, noch gleichrangig nebeneinander stehen, werden sie in einer überarbeiteten Fassung unter das Leitmotiv der ,Externalisierung' subsummiert und weiterhin als sozialisatorisches Grundmuster dargestellt:

„Jungen und Männer tendieren dazu – vor allem in kritischen Lebenssituationen – sich außengerichtet zu verhalten, Gefühle abzuspalten, ihre Hilflosigkeit auf Schwächere zu projizieren und ihr Innen zu verschließen. Diese männliche Tendenz zur *Externalisierung*, der Abspaltung der eigenen Gefühle wird in der Psychoanalyse nicht nur als Folge der zentrifugalen Dynamik des frühkindlichen Ablösungsdrucks des Jungen von der Mutter und der Fragilität der Vatersuche gesehen (vgl. Chodorow 1985; Dammasch/Metzger/Theising 2009), sondern vor allem auch dem Zwang zur ökonomischen Verfügbarkeit angelastet, dem Männer besonders ausgesetzt sind (Gruen 1992) [...] So bildet die spannungsreiche Bedürftigkeit, die als Folge der Blockierung des Zugangs zum eigenen Innen entsteht, eine verdeckte Grundstruktur des Mannseins, die unter anderem durch Gewalt verborgen gehalten werden kann“ (Böhnisch 2013: 34).

Hier findet sich wieder die alte Formel, wonach Männer Probleme machen, weil sie solche haben, das Leitmotiv der ,Externalisierung' umschreibt das, was Horkheimer/Adorno genauso mit der Figur des Odysseus skizziert haben. Auch der Verweis auf die Bedeutung der kapitalistischen Wirtschaftsform findet sich bereits bei Horkheimer/Adorno (1986: 62 z.B. spricht von der „Widervernunft des totalitären Kapitalismus“). Das von ihnen skizzierte Opfer des eigenen Selbst veranschaulicht das Cover einer früheren Fassung der ,männlichen Sozialisation' (Böhnisch 2004): Es zeigt die Figur eines leicht nach vorne gebeugten Mannes, der in einem Käfig gefangen ist, den er selbst trägt. Das männliche Selbst ist in sich selbst gefangen.

Während Winter/Neubauer sich von dieser Denkfigur gelöst haben und nüchterner Vor- und Nachteile männlicher Sozialisation benennen können, bleiben Teile der Geschlechterforschung dieser männlichkeitskritischen Haltung treu. Fegters oben zitierte Aussage ist ein Beispiel. Ähnlich Budde: Er konstatiert für Jungen eine Orientierung an als typisch angesehenen Verhaltensweisen/Einstellungen, die er kennzeichnet mit

„Coolness, Sportlichkeit, Selbstbewusstsein, Risikofreude, Überlegenheit, Konkurrenz aus Prinzip, Homophobie oder etwa Ironie, die insgesamt in der Figur männlicher Souveränitätsanforderungen kulminieren“ (Budde 2014: 20).

Zu diesen müsse das Individuum sich ins Verhältnis setzen:

„Dieses ,Ins-Verhältnis-Setzen' kann höchst unterschiedlich gestaltet sein und von Widerstand über Umdeutung bis zur vollständigen Anpassung reichen, bzw. mehr oder weniger erfolgreich sein. Dabei erhalten die Anforderungen umso mehr Wirkmächtigkeit, umso wichtiger es dem jeweiligen Individuum ist, vom Umfeld als ,richtiger' Mann oder Junge erkannt und adressiert zu werden bzw. umso mehr das soziale Umfeld ,nicht-männliches' Verhalten sanktioniert“ (Budde 2014: 20).

Diese Prozesse des doing gender deutet er dann, mit Butler, als durchgängig mit Verlust von Individualität verbunden:

„Eine vergeschlechtlichte Subjektivierung geht daher immer mit individuellen Verlusten für Menschen aller Geschlechter einher“ (Budde 2014: 27).

Für Jungen bedeute dies, sich die Körperpraktiken der Aneignung männlicher Identität anzueignen in den ‚ernsten Spielen des Wettbewerbs‘ (32).

Entsprechend erfolgt eine Gegenüberstellung von Individualität und eindeutiger Geschlechtlichkeit im Kontext patriarchaler Herrschaftsstrukturen: Zusammenfassend heißt es:

„Des Weiteren wurde argumentiert, dass einerseits alle Menschen Nachteile einer auf Vereindeutigung abzielenden Subjektivierung erleben, woraus folgt, Menschen aller Geschlechter auch pädagogisch in ihrer individuellen Entwicklung bei Erweiterungen und Umgangsweisen mit den erlebten Verengungen zu unterstützen. Andererseits gehören jedoch Jungen und Männer entlang der genannten Linien Zweigeschlechtlichkeit, Heteronormativität und Hegemonie zu den jeweils hierarchiehöheren. Diese Privilegierung funktioniert u.a. über ihre bevorzugte Teilhabe an den ernsten Spielen des Wettbewerbs, indem dort Kompetenzen und Persönlichkeitsmerkmale wie Durchsetzungsfähigkeit, körperliche Härte oder Risikobereitschaft erworben werden, die für beruflichen Erfolg und damit für den Zugang zu (politischer und anderer) Macht, Geld und Prestige entscheidend sind. Dies geht gleichzeitig mit den unter dem Stichwort ‚Externalisierung‘ beschriebenen individuellen Verlusten einher – die Teilnahme an den ernsten Spielen des Wettbewerbs ist gleichermaßen Privileg und Bürde“ (Budde 2014: 44).

Auch hier ist die o.g. Denktradition deutlich, und entsprechend wird traditionale Männlichkeit als weniger individuell interpretiert und beklagt, ‚retraditionalisierende Positionierungen‘ fänden wieder mehr Beachtung (Budde 2014: 62).

Dies geschieht mit Verweis auf Michalek/Fuhr (2009), die die englische Diskussion um Jungen und Schulen wiedergeben und die Positionen in zwei Kategorien einordnen: Zum einen ‚essentialistische Positionen‘ – solche

„verfestigen Gender-Stereotypen und negieren Differenzen zwischen Jungen“ (Michalek/Fuhr 2009: 219),

sowie ‚pro-feministische‘, welche basierten „auf der Variabilität und Pluralität von Maskulinitäten“ (220).

Die Autoren selbst positionieren sich zu letzterem:

„Geschlechter dichotomisierende Konzepte fallen nicht nur hinter den Stand der Genderforschung zurück, sondern auch hinter den der qualitativen Jungenforschung“ (222).

Gleichzeitig zeigen sie etwas an, was auch für den deutschen Sprachraum gelten kann:

„Sehr dominant ist in der angelsächsischen Jungenforschung der Bezug auf Connells Konzept hegemonialer Männlichkeit (Connell 1995)“ (Michalek/Fuhr 2009: 210).

Man könnte die Rezeptionsgeschichte auch kurz so skizzieren: Unter dem Einfluss der Reflexion der jüngeren deutschen Vergangenheit (hier sind neben bzw. im Zuge der ‚kritischen Theorie‘ auch Theweleits ‚Männerphantasien‘ (Theweleit 1977 und 1978) zu nennen) und in Verbindung mit der (zweiten) Frauenbewegung, unter Bezug auf sozialwissenschaftliche Erklärungsmuster des Geschlechterverhältnisses (‚doing gender‘, programmatisch West/Zimmerman 1991), Überlegungen zu familialer Sozialisation der ‚doppelten Negation‘ (Hagemann-White 1984), in Anerkennung der Wirksamkeit auch sozialer Prägungen (Bourdieu 2005) und unter Berücksichtigung von gesellschaftlichen Sozialisationsinstanzen/Machtblöcken und Binnendifferenzierungen (Connell 1999) wird Männlichkeit kritisch betrachtet (in Deutschland unter dem Einfluss einer ‚antisexistischen Jungenarbeit‘ und einer vorschnellen Konstatierung einer ‚patriarchalen Dividende‘, vgl. dazu kritisch Budde/Mammes 2009: 19) und mit Begriffen versehen, die als ‚Wertungswörter‘ eingesetzt werden: Traditional, stereotyp, verstanden als Individualität unterschlagend. Häufig werden dann auch pädagogische Aktivitäten, die gezielt auf mögliche ‚Besonderheiten‘ von Jungen zielen, als ‚klassisch‘, ‚typisch‘ männlich o.Ä. ausgemacht und kritisiert wie z.B. körperliche Aktivität oder harter Sport (Michalek/Fuhr 2009: 219).

Allerdings ist es fraglich, ob diese Traditionslinie der Geschlechterforschung der Komplexität der Sachlage gerecht wird, wie ein Blick in die Historie schnell zeigt: In einem Beitrag über das Gesundheitsverhalten von Männern zeigt Dinges (2011) anhand von Quellen ab dem 19. Jahrhundert, dass ‚traditional‘ nicht negativ betrachtet werden darf, wie es die heutige Verwendung des Begriffs insinuiert. Das, was heute als ‚moderne Männlichkeit‘ propagiert werde, so Dinges, sei nicht wirklich neu:

„Viele der Praktiken und Eigenschaften, die heute als Anforderungsprofil an ‚neue Männer‘ formuliert werden, haben Männer eigentlich nie aufgegeben. Man muss nur etwas genauer hinschauen, um Beispiele für einen vorsichtigeren Umgang mit dem eigenen Körper, Wissen um Gesundheitsbelange, soziale Kompetenzen, Engagement in Partnerschaft und Familie und ein vernünftiges Problemlösungsverhalten zu finden“ (Dinges 2011: 245).

Dinges resümiert seine dann folgenden Beispiele am Ende mit dem Verweis auf die stabile Quellenlage seiner Beispiele und auf die Notwendigkeit, im Zuge dieser Quellen neu über Männlichkeit zu sprechen:

„Sieht man das Verhalten von Männern früherer Generationen genauer an, dann ist man gezwungen, die gängige Schwarz-Weiß-Brille abzulegen. ‚Konkurrenz,

Karriere, Kollaps‘ war 1999 ein glänzender Buchtitel zur Politisierung des Themenfeldes ‚Männergesundheit‘, heutzutage taugt es zur Beschreibung des Verhaltens von Männern immer weniger (Bründel u. Hurrelmann 1999). Sein aufrüttelnder Gestus steht eher in Gefahr, negative Männerbilder zu bestätigen, als positive Anknüpfungspunkte herzustellen“ (Dinges 2011: 263).

Bestätigt wird diese Einzelarbeit durch die Arbeiten von Schmale (2003) oder Martuschkat/Stieglitz (2008). Indem man dies übersieht und unreflektiert von Polaritäten spricht i.S. von Altem und Neuem, vollziehen Teile der Geschlechterforschung ein Verfahren, das Bruno Latour metatheoretisch behandelt hat: Als vermeintlich aufgeklärte Wissenschaft wird eine bestimmte Art sozialwissenschaftlichen Denkens als voraussetzungslose Objektivität mit dem Begriff ‚modern‘ gekennzeichnet und damit eine vermeintliche wissenschaftliche Reinheit gegenüber allen vorherigen wissenschaftlichen Ansätzen postuliert, die de facto nicht gegeben ist.

„Die Moderne kommt in so vielen Bedeutungen daher, wie es Denker oder Journalisten gibt. Dennoch verweisen alle diese Definitionen in der einen oder anderen Form auf den Lauf der Zeit. Mit dem Adjektiv ‚modern‘ bezeichnet man ein neues Regime, eine Beschleunigung, einen Bruch, eine Revolution der Zeit. Sobald die Worte ‚modern‘, ‚Modernisierung‘, ‚Moderne‘ auftauchen, definieren wir im Kontrast dazu eine archaische und stabile Vergangenheit. Mehr noch, das Wort wird immer im Verlauf einer Polemik eingeführt, in einer Auseinandersetzung, in der es Gewinner und Verlierer, Alte und Moderne gibt. ‚Modern‘ ist daher doppelt asymmetrisch. Es bezeichnet einen Bruch im regelmäßigen Lauf der Zeit, und es bezeichnet einen Kampf, in dem es Sieger und Besiegte gibt“ (Latour 2008: 18f).²

Indem man bestimmte Verhaltensweisen und Einstellungen als traditional kennzeichnet, gibt man ihnen einerseits das Label des nicht mehr Zeitgemäßen, andererseits wird für die Vergangenheit eine Einheitlichkeit/Einseitigkeit von Jungen und Männern suggeriert, die einer genaueren Analyse nicht standhält, rückwärts geblickt: dass die Tradition nicht so einheitlich ist, wie sie skizziert wird, auf heute geschaut: ‚wir nie so modern gewesen sind‘, wie wir es vorgeben. Der programmatische Titel von Budde ‚Jungenpädagogik zwischen Tradierung und Veränderung‘ suggeriert jene Polarität; auch der Titel ‚Neue Wege für Jungs‘, ein Bundesprojekt, auf dessen empirische Untersuchung sich Buddes Publikation bezieht, kann so gelesen werden, dass die alten Wege schlecht bzw. nicht mehr funktional seien angesichts einer ‚reflexiven Moderne‘, weswegen dann auch von der Notwendigkeit einer ‚Modernisierung der Lebensentwürfe von Jungen‘ (Boldt 2000) gesprochen wird.

2 Parallel dazu, das wäre allerdings eine eigene Erörterung wert, ist ‚postmodern‘ ebenfalls in einigen Kreisen zu einem negativen Wertungswort geworden.

Dagegen ändert sich mit der differenzierteren Wahrnehmung der Historie auch die Bewertung der Gegenwart: Verhalten, das als ,traditional' gekennzeichnet wird, muss nicht negativ bewertet werden, denkbar wird eine vorhandene Ambivalenz: Jungen können sich sportlich, wettkampff- und durchsetzungsorientiert zeigen und gleichzeitig dabei einfühlsam, rücksichtsvoll u.Ä. Es ist eben diese Ambivalenz, die Winter/Neubauer (1998, s.o.) hervorgehoben haben und die von Fachkräften häufig nicht gesehen wird. Man kann, das nur als Randbemerkung, eine solch einseitige Sicht auch mit Foucault kritisieren, der darauf hingewiesen hat, dass er Diskursmacht nicht eindeutig als Unterdrückung interpretiert hat, sondern als etwas, das sowohl Ausschluss- als auch Ermöglichungscharakter hat:

„als ob sie nur ,ausschließen', ,unterdrücken', ,verdrängen', ,zensieren', ,abstrahieren', ,maskieren', ,verschleiern' würde. Sie produziert Gegenstandsbereiche und Wahrheitsrituale; das Individuum und seine Erkenntnisse sind Ergebnis dieser Produktion“ (Foucault 1977: 250).

Häufig wird zur Legitimation das Leiden der Betroffenen selbst angefügt, ganz im Sinne der von Horkheimer/Adorno skizzierten ,Selbstopferung'.

Letzteres gehörte lange zum Argumentations-Inventar für die pädagogische Arbeit mit Jungen: Unterstellt wurde lange generalisierend, Jungen/Männer litten selbst an Männlichkeitsnormen – oder verursachten Leid, wie die von Budde (2014: 48) zitierte Formel antisexistischer Jungenarbeit lautete, wonach Jungen (und zwar in der Reihenfolge) Probleme machen und haben. Parallel dazu etablierte sich die Rede von Geschlechtstypik und/oder traditionaler Männlichkeit als Wertungswort.

Inzwischen wird der Ermöglichungscharakter sog. ,traditionaler Verhaltensweisen' gut belegt.

So konstatiert Zirfas (2015: 4) in seiner historisch-systematischen Übersicht zum Identitätsbegriff, die traditionell mit dem Identitätsbegriff konnotierten Inhalte von „Unveränderlichkeit, Vollkommenheit, Einheit, Rationalität und Kontinuität“ seien heute diskutiert. Andererseits dürfe man die Bedeutung des Sozialen auch für individuelle Identitäten nicht unterschlagen:

„Kritisch sollte allerdings angemerkt werden, dass die gelegentlich zu bemerkende starke individualistische Zuspitzung des Identitätsbegriffs in Bildungsprozessen die gesellschaftliche und soziale Bedeutung von Identität unterschlägt, d.h. die mit ihr verbundenen (emotionalen) Zugehörigkeiten und Bindungsqualitäten, die auch in die individuelle Einheit mit eingehen. Denn die faktische individualistische Identität, das zeigen vor allem die entwicklungspsychologischen und soziologischen Untersuchungen zur Identität, ist unmittelbar mit dem allgemein Sozialen verknüpft (vgl. dazu die ,Klassiker' Erikson, 1998, und Goffman, 1998).“

Zu vermuten ist, dass eine kritische Jungen- und Männerforschung die hohe emotionale Beteiligung der Person auch an geschlechtstypischem Verhalten,

ihr Involviertsein mit ‚Leib und Seele‘, nicht fassen oder verstehen kann. Am Beispiel des Sports/Wettstreits und der oben zitierten Passagen wird das deutlich: Als Ort männlicher Inszenierungspraxis wird er thematisiert, nicht aber als Ort lustvoller, begeisternder, die Person im Ganzen erfassender gemeinschaftlicher Praxis.

Rohrmann (2015: 56) z.B. betont mit Blick auf das Kindergartenalter die Notwendigkeit,

„wilde Bewegungsspiele und körperliche Auseinandersetzungen nicht als Gegenteil von Entspannung und sensibler Körperwahrnehmung zu sehen, sondern als Ergänzung – ‚wilde‘ und ‚sanfte‘ Körpererfahrungen gehören zusammen“.

Ansätze, die das diesbezügliche Interesse von Jungen aufgreifen, sind keine ‚Re-Traditionalisierung‘, sondern nehmen lediglich die Interessen der Zielgruppe ernst und nutzen sie zum Ziel „eines bewussteren Umgangs mit dem Körper“ (Rohrmann 2015: 55).

Dadurch gelingt es, z.B. im Raufen und Toben einen „prosoziale Aktivität“ zu sehen,

„die Spaß macht und die Körperwahrnehmung und -beherrschung fördert“ (Rohrmann 2015: 50).

Dies gelingt z.B. Seiffge-Krenke/Seiffge (2005); Seiffge-Krenke (2015) wesentlich differenzierter. Sie benennt klar Problematiken auch an geschlechtstypischem Verhalten von Jungenfreundschaften im Kontext von Macht und Statusorientierung. Indem sie diese aber als ‚Auswüchse‘ kennzeichnet, unterliegt sie nicht der Gefahr einer generalisierenden negativen Einseitigkeit, sondern kann die Ressourcen und Bedeutung von Jungen wahrnehmen und adäquat würdigen:

„Soziale Unterstützung und Intimität in Jungenfreundschaften sind wichtig, aber noch bedeutsamer sind geteilte, gemeinsame Aktivitäten für die Entwicklung einer männlichen Identität und die Festigung des Freundschaftsbundes. Jungenfreundschaften aus der Adoleszenz bleiben oft ein ganzes weiteres Leben lang erhalten und weisen viele protektive Funktionen auf, insbesondere auch aufgrund ihrer stärker ressourcenorientierten Art und Weise, mit Stress umzugehen“ (Seiffge-Krenke 2015: 74).

Eine kritische Jungen- und Männerforschung kann diese Seiten und ihre existenzielle und positive Bedeutung für Jungen nicht oder nicht genügend wahrnehmen. In ihrem Duktus bedeutet ‚traditional‘ offensichtlich ‚nicht individuell, Schädigungen verursachend‘ u.Ä. So wird unter der Hand eine an sich deskriptive Aussage darüber,

„dass nicht nur in Deutschland, sondern auch im englischsprachigen Raum retraditionalisierende Positionierungen in den Medien und zum Teil aus der Wissenschaft stark an Bedeutung gewinnen“ (Budde 2014: 62),

zu einem Werturteil und somit Diskursmacht ausgeübt: Ein empirisch beobachtbares eher jungentypisches Verhalten wird mit dem Begriff ‚traditionaal‘ versehen und damit negativ konnotiert als mindestens nicht mehr zeitgemäß, schlimmstenfalls als schädlich; zudem wird unterstellt, es sei nicht individuell. Hinter der vordergründigen Botschaft, die Biografien von Jungen zu modernisieren, steht dann eine Art Umerziehung, indem bestimmte Verhaltensweisen bewertet und gefördert bzw. unterdrückt werden (vgl. Diefenbach 2007: 110).

Dadurch installiert man pädagogische Hierarchien – hier die noch traditionellen Jungen, dort der schon diesem defizitären Status entwachsene ‚reflektierte‘, ‚kritische‘ Pädagoge (vgl. ausführlicher Blomberg 2005). Dies implementiert eine Hierarchie im pädagogischen Bezug und war ein klassisches Argument gegen idealisierende geisteswissenschaftliche Interpretationen dieses Verhältnisses (vgl. Kluge 1973: XXII-XXIII). Welche Art von Jungenverhalten dann als legitim erscheint, formuliert Budde selbst, indem er einen Wandel dessen ausmacht, was hegemoniale Männlichkeit auszeichnet:

„Die bisherigen Engbindung hegemonialer Männlichkeit an Körper gebundene Attribute wie Stärke, Gewalt, Raumdominanz etc. fokussiert vor allem auf die so genannten Unterschichten, während in höheren sozialen Schichten der Manager und in Akademikerkreisen möglicherweise der ‚scharfsichtige Intellektuelle‘ als Leitfigur hegemonialer Männlichkeit gilt. Für die Männlichkeitsentwürfe in den alternativen Milieus mit hohem kulturellem Kapital kann angenommen werden, dass sich diese gerade durch ihre Distinktion vom hegemonialen Typus ‚alter Schule‘ auszeichnen“ (Budde/Mammes 2009: 20).

Mglw. haben sich inzwischen geschlechtstypische Konnotationen verändert – expressive Körperlichkeit wird dann eher als Inszenierungspraxis weniger intellektueller Jungen gedeutet, von denen man sich distinguirt³. Diejenigen, die sich distinguieren, sind dann in der Logik von Buddes Beobachtung, vermutlich auch als Lehrkräfte an Schulen zu finden. Budde selbst weist darauf hin, wenn er feststellt, in Bildungsinstitutionen

„-zumal in den jüngeren Klassen- wird männlich konnotiertes Verhalten geringer bewertet als weiblich konnotiertes“ (Budde 2014: 28).

Dementsprechend wäre dann das Idealbild für Lehrkräfte heute in Linie der Vervollkommnung der Menschheit durch Vernunft tatsächlich eher weniger traditional männlich beschrieben, sondern, wie Meier bemerkt, mit Humboldt

3 Ob das so bleibt, kann allerdings bezweifelt werden, da sich darin möglicherweise auch Generationenverhältnisse widerspiegeln: Anders als bei denjenigen, die mit Patriarchatskritik und Kritik an hegemonialer Männlichkeit aufgewachsen sind, existiert eine breite Szene des Freizeitsports, in der das Definieren des Körpers eine durchaus geschlechtstypische Altersnorm darstellt (Homfeldt 2014: 34; Sielert 2013: 84). Weder als Wissenschaft noch im Alltag kann man sich der Leiblichkeit des Menschen entledigen.

weiblich (Meier 2015: 66). Man müsste unter diesen Vorzeichen und in Anlehnung an Connell die Vorstellungen legitimer Männlichkeit in Teilen des Geschlechterdiskurses kritisch hinterfragen.

3 Voreingenommenheiten gegenüber Monoedukation

In der Darstellung ihres Forschungsprojekts DIAM zur Monoedukation für Mädchen stellen die Forscherinnen enorme Vorbehalte gegenüber einer Monoedukation fest, gepaart mit der Ignoranz gegenüber wissenschaftlichen Erkenntnissen:

„Gesamtgesellschaftlichen und bildungspolitischen Annahmen zufolge stellen monoedukative Schulen offensichtlich einen Anachronismus dar, der im Zuge der Chancengleichheit für beide Geschlechter eigentlich längst überwunden sein sollte. Dagegen werden koedukative Schulen als Norm und Sinnbild einer praktizierten Geschlechtergerechtigkeit wahrgenommen. Von diesem ‚deutschen‘ Denkmuster sind auch wissenschaftliche Einschätzungen nicht frei, so dass die Forscherin immer wieder den Eindruck widerlegen musste, sich mit einer altmodischen, überflüssigen und wirklich rückwärtsgewandten Forschungsfrage zu beschäftigen – auch die Forderung nach Mädchenförderung sei doch längst überflüssig, so der Tenor“ (DIAM 2015: https://www.philso.uni-augsburg.de/lehrestuehle/paedagogik/paed3/Forschung_Neu/Abgeschlossene_Projekte/Projekt_DIAM/; letzter Zugriff: 18.02.2016, 10:52 Uhr).

Angesichts der empirischen Befunde ist ein solch starker Vorbehalt gegenüber der Monoedukation nicht nachvollziehbar. Verständlicher wird es, wenn man die Argumente gegen Monoedukation im Kontext o.g. Polarisierungen von traditional vs. individuell betrachtet. Zentral ist dabei der Vorwurf, Monoedukation verfestige Geschlechterstereotype und, so der Parallelschluss, verhindere damit Individualität. Rendtorff sieht gar im Kontext der Diskussion um Ko- oder Monoedukation „eine Wiederkehr alter biologistischer Muster“ angesichts auf dem Markt befindlicher geschlechtsdifferenter didaktischer Materialien und fährt fort:

„Obwohl nichts dafür spricht, dass die – zweifellos vorhandenen – unterschiedlichen schulischen Verhaltensmuster von Mädchen und Jungen auf natürliche Gegebenheiten zurückzuführen sind, obgleich nichts, aber auch gar nichts dafür spricht, ‚die‘ (alle) Mädchen und ‚die‘ (alle) Jungen als Kollektive einander abgrenzend gegenüberzustellen, kommt sich die Pädagogik besonders fortschrittlich dabei vor, wenn sie die Trennungen und Muster bedient, betont, verstärkt und dadurch letztlich selbst hervorbringt“ (Rendtorff 2010: 86).

Allerdings müssen Vertreter von Monoedukation nicht Geschlechterunterschiede mit biologischen Unterschieden begründen, es reicht eine Orientie-

rung an Bourdieus Habitus-Konzept, um identitätsstiftende soziale Praktiken als wirksam anzuerkennen und sie pädagogisch produktiv aufzunehmen. Darüber hinaus rechtfertigen die differenzierten Arbeiten über biologische Differenzen der Geschlechter keine Verwendung des Begriffs biologisch als Wertungswort, erst recht keinen Ausschluss aus wissenschaftlichen Diskursen. Im Übrigen ist für die Monoedukation die Begründung des Settings und der Umgang damit zentral (vgl. Younger/Warrington 2006: 614).

Zwar kann man argumentieren, die jeweiligen Gruppen seien so binnendifferenziert, dass eine Trennung nach Geschlecht nicht zu rechtfertigen sei; dann müsste man aber erklären, auf welche Art empirisch beobachtbare Gemeinsamkeiten der jeweiligen Geschlechter Berücksichtigung finden. Immerhin war eine zentrale Kritik an der reflexiven Koedukation die fehlende Reflexivität derselben zugunsten einer geschlechtslosen Betrachtung von SchülerInnen, sodass vorhandene Differenzen unberücksichtigt blieben. Im Zusammenhang mit dem Theorem vom ‚guten Schüler‘ wird genau dies diskutiert.

Man kann das veranschaulichen an einem politischen Dokument: In der Antwort der Landesregierung NRW auf eine große Anfrage der CDU-Fraktion im Landtag lautet eine Passage bzgl. der Förderung von Jungen an Schule:

„Die Mädchen- und Jungenförderung erfolgt in Nordrhein-Westfalen innerhalb der individuellen Förderung, mittels derer jedes Kind mit all seinen Potenzialen und Talenten gefördert wird. Unterrichtsangebote berücksichtigen Unterschiede der Kinder bezüglich ihrer Vorkenntnisse, ihrer Sprachherkunft, ihres kulturellen Hintergrunds, ihres Lernstils, ihrer motivationalen Lernbedingungen und ihres Geschlechts. Die Kategorie Geschlecht ist in diesem Zusammenhang nur ein Merkmal des Kindes neben zahlreichen anderen. [...] Deshalb legt die Grundschule ihre Arbeit als eine gezielte Mädchen- und Jungenförderung im Sinne der reflexiven Koedukation an. Es werden Lernarrangements geschaffen, in denen die Wissens- und Kompetenzvermittlung geeignet ist, evtl. bestehende Benachteiligungen zu beseitigen und Defizite auszugleichen“ (vgl. Landtag Nordrhein-Westfalen 2015: 11f.).

Die Geschlechterthematik wird hier subsummiert unter die individuelle Förderung. Nun müsste man untersuchen, ob und was tatsächlich flächendeckend an Schulen geschieht. Die Gefahr ist aber nicht von der Hand zu weisen, dass das Thema der individuellen Förderung in der Praxis mit Vorstellungen vom selbstlernenden Kind verbunden wird und so Aufgabenstellungen Einzug halten, die eher von Mädchen als von Jungen bewältigt werden. Schulleistungsdaten und Diskussionen um die Passung von Jungen ins Schulsystem lassen diesbezüglich den Verdacht aufkommen, dass mit dem Verweis auf geschlechtslose Individualität Geschlechtsunterschiede auf Kosten von Jungen übergangen werden.

Schließlich zum Vorwurf der Reproduktion traditionaler Geschlechtervorstellungen durch Monoedukation: Einmal davon abgesehen, dass Traditionalität offensichtlich als Wertungswort verwendet wird, müsste man fragen, woran sich diese denn bei Absolventinnen solcher Schulen messen und pädagogisch bewerten ließe. Mglw. ist in Bezug auf Mädchen an die Polarität von Familie (traditional) und Beruf (modern) gedacht. Sollten also in monoedukativen Settings traditionale Geschlechtervorstellungen transportiert werden, müsste sich dies z.B. in den Berufsbiografien der Absolventinnen von Mädchenschulen widerspiegeln. Das scheint allerdings nicht der Fall zu sein.

Inzwischen wird die Monoedukation pragmatischer diskutiert – z.B. mit Blick auf den vergleichsweise hohen Organisationsaufwand, z.B. als situativ zu handhabende Maßnahme, z.B. mit Blick auf positive Einstellungen gegenüber der Monoedukation von denjenigen, die sie als SchülerInnen erlebt haben (Sievert/Kröhnert 2015: 41f). Auch hier weitet sich die Argumentationspalette.

4 Fazit

Im Ausblick ihres Beitrags über die Auswirkungen der Rede von starken Mädchen und armen Jungen resümiert Rose (2005: 23):

„Die aktuellen Dynamiken im Geschlechterdiskurs lassen sich lesen als Hinweis auf Schwächen im alten feministischen Benachteiligungsdanken. Wenn Diskurse Regelwerke sind, in denen ‚Wahrheiten‘ produziert werden und diese Regelwerke immer immanente Grenzen für Wahrnehmung und Wahrnehmungsdeutungen errichten, machen die jüngsten Entwicklungen genau diese Grenzen sichtbar. Die Rede von den ‚armen Jungen‘ und ‚starken Mädchen‘ und die vielschichtigen Reaktionen darauf verweisen auf Tabus, Übergangenes, Leerstellen und Konflikte in der Debatte.“

Rose (2005: 24) selbst sah Konflikte, die das verursacht, aber auch Perspektiven für die Zukunft – z.B. Diskussionen mit ‚aufgefrischter Intensität‘, auch mit ‚anderen Sichtweisen‘. Zehn Jahre später scheint es so zu sein, dass die Breite der Thematik ‚Jungen und Schule‘ besser erfasst wird, wie die Publikation von Sievert/Kröhnert (2015) zeigt – von einer Diskussion auf breiter Front kann dessen ungeachtet sicher nicht gesprochen werden.

Für die von Rose in Aussicht gestellte Intensität wäre es allerdings notwendig, sich zu lösen von einer verkürzenden Bearbeitung der Jungenthematik als Diskursphänomen oder entlang einer Bewertung als traditional verstandener Einstellungen und Verhaltensweisen. Wenn man in diesem Kontext machththeoretisch argumentieren wollte, müsste man eben auch analysieren,

welche Verkürzungen dadurch vorgenommen werden und welche Auswirkungen das auf die fachöffentliche Wahrnehmung von Jungen haben kann. Ohne zu behaupten, Geschlecht sei die einzige hinzuzuziehende Kategorie bei der Zielgruppenanalyse – indem eine mögliche Problematik v.a. als Diskursphänomen behandelt wird, reduziert wird auf numerisch geringere Personkreise, indem geschlechtstypische Sozialisation, geschlechtstypisches Verhalten per se negativ bewertet wird, indem schließlich Monoedukation tendenziell im Verdacht einer vermeintlich einengenden ‚Stereotypisierung‘ steht – wird der fachliche Blick, letztlich der Blick auf Jungen verkürzt. ‚Legitim‘ erscheint eine Beschäftigung mit Jungen offensichtlich nur, wenn sie unter Migrations- und Schichtaspekten vorgenommen wird oder wenn es darum geht, diejenigen, die am wenigsten einer Geschlechtstypik entsprechen, vor Ausgrenzungen, Normierungen u.Ä., schlicht vor Leid zu bewahren. Geschlechtstypisches Verhalten erscheint so nur als pädagogisch zu bearbeitender defizitärer Zustand, auch als Ärgernis; und Jungen, die dies zeigen, geraten weder als Bedürftige noch als in ihrer Geschlechtstypik ernst und wert zu Schätzende in den Blick.

Die Zukunft wird zeigen, in welche Richtung die weitere Forschung geht – im Kontext einer doch recht einseitigen ‚kritischen‘ Jungen-/Männerforschung, einer Ausweitung der Geschlechter- zur Intersektionalitätsthematik, in der Fokussierung auf Diskurse, statt auf Zielgruppen könnten die hier gezeigten unterschiedlichen Aspekte des Themas Jungen und Schule wenig Berücksichtigung finden; andererseits kann es ebenso sein, dass die Kategorie Geschlecht neu entdeckt und reformuliert wird unter Berücksichtigung mehrdimensionaler Aspekte, aber ohne sich von ihr zu trennen und mit der gleichen wertschätzenden und ressourcenorientierten Sichtweise wie in allen anderen pädagogischen Kontexten auch. Man darf gespannt sein.

Literatur

- Aigner, J. C. (2012): Sag mir wo die Männer sind – Quoten bringen sie geschwind? In: Hurrelmann, K./Schultz, T. (Hrsg.): Jungen als Bildungsverlierer. Brauchen wir eine Männerquote in Kitas und Schulen? Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 216-233.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. www.bildungsbericht.de/daten2012/bb_2012.pdf. Zugriffen: 4. Februar 2014.
- Baar, R./Fuhr, T./Michalek, R./Schönknecht, G. (2012): Genderkompetenz statt Quote. In: Hurrelmann, K./Schultz, T. (Hrsg.): Jungen als Bildungsverlierer. Brauchen wir eine Männerquote in Kitas und Schulen? Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 102-124.
- Baier, D./Pfeiffer, C. (2011): Mediennutzung als Ursache der schlechteren Schulleistungen von Jungen. In: Hadjar, A. (Hrsg.): Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten. Wiesbaden: Springer VS, S. 261-284.
- Baker, D. P./Riordan, C./Schaub, M. (1995): The Effects of Sex-Grouped Schooling on Achievement: The Role of National Context. In: *Comparative Education Review* 39, 4, S. 468-482.
- Baron-Cohen, S. (2004): Vom ersten Tag anders. Das weibliche und das männliche Gehirn. Düsseldorf: Walter-Verlag.
- Baumert, J. (1992): Koedukation oder Geschlechtertrennung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 38, 3, S. 83-110.
- Becker, R./Müller, W. (2012): Bildungsungleichheiten nach Geschlecht und Herkunft im Wandel. In: Hadjar, A. (Hrsg.): Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten. Wiesbaden: VS, S. 55-75.
- Behnisch, M. (2012): Jungen in Erziehungshilfen. In: Matzner, M./Tischner, W. (Hrsg.): *Handbuch Jungen-Pädagogik* (2. Auflage). Weinheim/Basel: Beltz-Verlag, S. 176-188.
- Behnken, I./Zinnecker, J. (2013): Narrative Landkarten. Ein Verfahren zur Rekonstruktion aktueller und biographisch erinnelter Lebensräume. In: Friebertshäuser, B./Langer, A./Prengel, A. (Hrsg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4. Auflage). Weinheim/München: Beltz Juventa, S. 547-562.
- Berg, D./Scherer, L./Oakland, T./Tisdale, T. (2006): Verhaltensauffälligkeiten und schwache Leistungen von Jungen in der Schule – die Bedeutung des Temperaments. OPUS Publikationsserver der Universität Bamberg. <http://opus4.kobv.de/opus4-bamberg/frontdoor/index/index/docId/70>. Zugriffen: 2. Januar 2015.
- Bischof-Köhler, D. (2011): Von Natur aus anders. Die Psychologie der Geschlechterunterschiede (4. Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.

- Blomberg, C. (2002): PISA, die Jungs und die Öffentlichkeit. In: Rundbrief 1/2002 der LAG Jungenarbeit NW, S. 5-9. http://www.lagjungenarbeit.de/veroeffent-info.php#_2002_2003. Zugegriffen: 30. Mai 2016.
- Blomberg, C. (2004): Gender macht Schule bunter – durch Berücksichtigung von Jungen. In: Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes NRW (Hrsg.): Schule im Gender Mainstream. Denkanstöße-Erfahrungen-Perspektiven. Soest: Landesinstitut für Schule, S. 180-184.
- Blomberg, C. (2005): Pädagogische Apokalypse. Dilemmata einer dramatisierenden Denkfigur am Beispiel des Geschlechterdiskurses. In: Rose, L./Schmauch, U. (2005) (Hrsg.): Jungen – die neuen Verlierer? Auf den Spuren eines öffentlichen Stimmungswechsels. Königsstein/Taunus: Ulrike Helmer Verlag, S. 117-141.
- Blomberg, C. (2013): Jungenarbeit – Geschichte, Themen, Perspektiven. In: Sozialmagazin 38, 7-8, S. 90-96.
- Blomberg, C./Neuber, N. (2015) (Hrsg.): Männliche Selbstvergewisserung im Sport. Beiträge zur geschlechtersensiblen Förderung von Jungen. Wiesbaden: Springer VS.
- Blossfeld, H.-P./Bos, W./Hannover, B./Lenzen, D./Müller-Böling, D./Prenzel, M./Wößmann, L. (2009): Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem. www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Dokumente/Geschlechterdifferenzen_im_Bildungssystem_Jahresgutachten_2009.pdf. Zugegriffen: 4. Februar 2014.
- Böhme, G./Böhme, H. (1983): Das Andere der Vernunft. Zur Entwicklung von Rationalitätsstrukturen am Beispiel Kants. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Böhme, K./Roppelt, A. (2012): Geschlechtsbezogene Disparitäten. www.iqb.hu-berlin.de/data/n/n009/LV_2011_Bericht.pdf. Zugegriffen: 4. Februar 2014.
- Böhnisch, L. (2004): Männliche Sozialisation. Eine Einführung. Weinheim/München: Juventa.
- Böhnisch, L. (2013): Männliche Sozialisation. Eine Einführung (2. Auflage). Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Böhnisch, L./Winter, R. (1993): Männliche Sozialisation. Bewältigungsprobleme männlicher Geschlechtsidentität im Lebenslauf. Weinheim/München: Juventa.
- Boldt, U. (2000): Jungen stärken. Zur Modernisierung der Lebensentwürfe von Jungen. Berlin: Wissenschaft und Technik (Werkstattheft Bd. 51).
- Bos, W./Bremerich-Vos, A./Tarelli, I./Valtin, R. (2012a): Lesekompetenzen im internationalen Vergleich. www.waxmann.com/fileadmin/media/zusatztexte/2828-Volltext.pdf. Zugegriffen: 4. Februar 2014.
- Bos, W./Wendt, H./Ünlü, A./Valtin, R./Euen, B./Kasper, D./Tarelli, I. (2012b): Leistungsprofile von Viertklässlerinnen und Viertklässlern. www.waxmann.com/fileadmin/media/zusatztexte/2828Volltext.pdf. Zugegriffen: 4. Februar 2014.
- Bourdieu, P. (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (2005). Die männliche Herrschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Brehl, T./Wendt, H./Bos, W. (2012). Geschlechtsspezifische Unterschiede in mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen. www.waxmann.com/?-eID=texte&pdf=2814Volltext.pdf&typ=zusatztext. Zugegriffen: 4. Februar 2014.
- Bründel, H./Hurrelmann, K. (1999): Konkurrenz, Karriere, Kollaps. Männerforschung und der Abschied vom Mythos Mann. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bucher, Anton (2001): Was Kinder glücklich macht. Historische, psychologische und empirische Annäherungen an Kindheitsglück. Weinheim/München: Juventa.

- Bucher, Anton (2009): Was Kinder glücklich macht? Eine glückspsychologische Studie des ZDF. In: Schächter, M. (Hrsg.). Wunschos glücklich? Baden Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, S. 94-198.
- Budde, J. (2006): Jungen als Verlierer? Anmerkungen zum Topos der „Feminisierung der Schule“. Die Deutsche Schule 98, S. 488-500.
- Budde, J. (2008): Bildungs(miss)erfolge von Jungen und Berufswahlverhalten bei Jungen/männlichen Jugendlichen. www.bmbf.de/pubRD/Bildungsmisserfolg.pdf. Zugegriffen: 4. Februar 2014.
- Budde, J. (2009a): Jungen als Schüler. In: Cwik, G. (Hrsg.): Jungen besser fördern. Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor, S. 28-37.
- Budde, J. (2009b): Perspektiven für Jungenforschung an Schulen. In: Budde, J./Mammes, I. (Hrsg.): Jungenforschung empirisch. Zwischen Schule, männlichem Habitus und Peerkultur. Wiesbaden: VS, S. 73-89.
- Budde, J. (2014): Jungenpädagogik zwischen Tradierung und Veränderung. Empirische Analysen geschlechterpädagogischer Praxis. Opladen/Berlin/ Toronto: Barbara Budrich.
- Budde, J./Mammes, I. (2009): Positionen und Perspektiven von Jungenforschung. In: Dies. (Hrsg.), Jungenforschung empirisch. Zwischen Schule, männlichem Habitus und Peerkultur. Wiesbaden: VS, S. 15-23.
- Buhren, C.G. (2015)(Hrsg.): Handbuch Feedback in der Schule. Weinheim/ Basel: Beltz.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2013) (Hrsg.): Jungen und ihre Lebenswelten – Vielfalt als Chance und Herausforderung. Bericht des Beirats Jungenpolitik. www.bmfsfj.de/RedaktionBMF_SFJ/Broschuerenstelle/-Pdf-Anlagen/Jungen-und-ihre-Lebenswelten-Bericht-Beirat-Jungenpolitik,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf. Zugegriffen: 4. Februar 2014.
- Connell, R. (1999): Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten. Opladen: Leske+Budrich.
- Cornelißen, W. (2004): Bildung und Geschlechterordnung in Deutschland. Einige Anmerkungen zur Debatte um die Benachteiligung von Jungen in der Schule. In: Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien H. 1, S. 128-136.
- Daum, E. (2011): Subjektives Kartographieren. In: sozialraum.de (3) Ausgabe 1/2011, S.1-6. URL: <http://www.sozialraum.de/subjektives-kartographieren.php>. Zugegriffen: 29. Oktober 2015.
- Dee, T. S. (2006): How a Teacher's Gender Affects Boys and Girls. In: Education Next 6, 3, S. 68-75.
- Deinet, U./Krisch, R. (2009): Subjektive Landkarten. In: www.sozialraum.de/subjektive-landkarten.php, Ausgabe 1/2009, Zugegriffen: 7. April 2015.
- Derecik, A. (2011): Der Schulhof als sozialer Raum zur Herstellung und Erprobung von Geschlechterverhältnissen. In: Bähr, I./Erhorn, J./Wibowo, K./Krieger, K. (Hrsg.): Geschlecht und bewegungsbezogene Bildung (sforschung). Hamburg: Feldhaus-Verlag, S. 73-78.
- Derecik, A. (2015): Praxisbuch Schulfreiraum: Bewegungs- und Ruheräume an Schulen. Wiesbaden: Springer VS.
- Derecik, A./Deinet, U. (2013): Sozialräume als Bildungssettings. In: Spatschek, C./Wagenblass, S. (Hrsg.): Bildung, Teilhabe und Gerechtigkeit. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 77-91.

- Deutscher Bundestag (2013): Der 14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen und Bestrebungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Deutscher Bundestag, Drucksache 17/12200. <http://dip21.bundestag.de/dip21/btd/17/122/1712200.pdf>. Zugegriffen: 4. Februar 2014.
- DIAM (2015): DIAM: Kulturelle Orte von Mädchen und von Jungen – Monoedukation oder Koedukation? Kurzdarstellung des Projektes DIAM. Universität Augsburg: https://www.philso.uni-augsburg.de/lehrstuehle/paedagogik/paed3/Forschung_Neu/Abgeschlossene_Projekte/Projekt_DIAM/. Zugegriffen: 18. Februar 2016.
- Die Zeit (2012): Leistung muss cool sein. Von Flensburg bis Zwickau – wie gut sind unsere Grundschulen? Ein Gespräch mit den Autoren der Vergleichsstudie. www.zeit.de/2012/42/C-Grundschulstandards-Studie-Autoren. Zugegriffen: 4. Februar 2014.
- Diefenbach, H. (2010): Jungen die „neuen“ Bildungsverlierer. In: Quenzel, G./Hurrelmann, K. (Hrsg.): *Bildungsverlierer – Neue Ungleichheiten*. Wiesbaden: VS, S. 245-271.
- Diefenbach, H. (2011): „Bringing Boys Back in“ revisited: Ein Rückblick auf die bisherige Debatte über die Nachteile von Jungen im deutschen Bildungssystem. In: Hadjar, A. (Hrsg.): *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten*. Wiesbaden: VS, S. 333-365.
- Diefenbach, H. (2012): Gegen den kollektivistischen Aktionismus!. In: Hurrelmann, K./Schultz, T. (Hrsg.): *Jungen als Bildungsverlierer. Brauchen wir eine Männerquote in Kitas und Schulen?* Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 125-143.
- Diefenbach, H./Klein, M. (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.
- Dinges, M. (2011): Hoffnung für den ‚neuen Mann‘? – Alternativen aus der Geschichte? In: Franz, M./Karger, A. (Hrsg.): *Neue Männer – muss das sein? Risiken und Perspektiven der heutigen Männerrolle*. Stuttgart: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 245-268.
- Donning, I. (1997): Koedukation im 20. Jahrhundert. Hintergründe einer Debatte. In: *Pädagogische Rundschau* 51, 5, S. 721-747.
- Ehrenberg, A. (2006): Die Depression, Schattenseite der Autonomie? In: Stoppe, G./Bramesfeld, A./Schwartz, F.W. (Hrsg.): *Volkskrankheit Depression? Bestandsaufnahme und Perspektiven*. Heidelberg: Springer, S. 123-137.
- Eliot, L. (2010): *Wie verschieden sind sie? Die Gehirnentwicklung bei Mädchen und Jungen*. Berlin: Berlin Verlag.
- Fegter, S. (2012a): *Die Krise der Jungen in Bildung und Erziehung. Diskursive Konstruktion von Geschlecht und Männlichkeit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Fegter, S. (2012b): „Oder müsste ihnen nur mal jemand richtig zuhören?“ Eltern, Schule und Gesellschaft als Adressaten im Mediendiskurs um Jungen als (Bildungs-)Verlierer. In: Chwalek, D.T./Diaz, M./Fegter, S./Graff, U. (Hrsg.): *Jungen-Pädagogik. Praxis und Theorie von Genderpädagogik*. Wiesbaden: Springer VS, S. 34-48.

- Forster, E./Rendtorff, B. (2011): Einleitung: Jungenpädagogik im Widerstreit. In: Forster, E./Rendtorff, B./Mahs, C. (Hrsg.): *Jungenpädagogik im Widerstreit*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 7-24.
- Foucault, M. (1978): *Dispositive der Macht*. Michel Foucault über Sexualität, Wissen und Wahrheit. Berlin: Merve.
- Frey, A./Heinze, A./Mildner, D./Hochweber, J./Asseburg, R. (2010): *Mathematische Kompetenz von PISA 2003 bis PISA 2009*. http://pisa.dipf.de/de/de/pisa-2009/ergebnisberichte/PISA_2009_Bilanz_nach_einem_Jahrzehnt.pdf. Zugegriffen: 4. Februar 2014.
- Garbe, C. (2012): „Echte Kerle lesen nicht!?!“. Was eine erfolgreiche Leseförderung von Jungen beachten muss. In: Matzner, M./Tischner, W. (Hrsg.): *Handbuch Jungen-Pädagogik (2. Auflage)*. Weinheim: Beltz, S. 301-315.
- Geißler, R. (2005): Die Metamorphose der Arbeiter Tochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen. In: Berger, P.A./Kahlert, H. (Hrsg.): *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*. Weinheim/München: Juventa, S. 71-100.
- Geist, S. (2015): Innensicht-Außensicht-Draufsicht-Übersicht. Vom Nutzen eines Netzwerks für Lehrkräfte und Schule. In: *Pädagogik* 67, 9, S. 16-21.
- Geschwentner, I. (2008): Emanzipation als Schulprogramm von Frauenklöstern oder: Die pädagogische Erfolgsgeschichte der Monoedukation. In: *Forum-Schulstiftung* 18, 48, S. 94-99.
- Gilmore, D. D. (1991): *Mythos Mann – Rollen, Rituale, Leitbilder*. München: Artemis & Winkler.
- Gloger-Tippelt, G. (2007): Eltern-Kind- und Geschwisterbeziehungen. In: Ecarius, Jutta (Hrsg.): *Handbuch Familie*. Wiesbaden: VS, S. 157-178.
- Grewe, N. (2015) (Hrsg.): *Praxishandbuch Beratung in der Schule. Grundlagen, Methoden und Fallbeispiele*. Cronach: Carl Link.
- Guggenbühl, A. (2012): Die Schule – ein weibliches Biotop? Psychologische Hintergründe der Schulprobleme von Jungen. In: Matzner, M./Tischner, W. (Hrsg.): *Handbuch Jungen-Pädagogik (2. Auflage)*. Beltz Verlag, Weinheim/Basel, S. 140-157.
- Gurian, M. (2009): *Successful Single-Sex Classrooms: A Practical Guide to Teaching Boys & Girls Separately*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gurian, G./Henley, P./Trueman, T. (2011): *Boys and Girls Learn Differently! A Guide for Teachers and Parents*. 10th Anniversary Edition. San Francisco: Jossey-Bass.
- Habermas, J. (1986): Nachwort. In: Horkheimer, M./Adorno, Th.W. (1986/ 1944): *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*. Frankfurt: S. Fischer, S. 277-294.
- Hadjar, A./Lupatsch, J./Grünewald-Huber, E. (2010): *Bildungsverlierer/innen, Schulentfremdung und Schulerfolg*. In: Quenzel, G./Hurrelmann, K. (Hrsg.): *Bildungsverlierer – Neue Ungleichheiten*. Wiesbaden: VS, S. 223-244.
- Hagemann-White, C. (1984): *Sozialisation: männlich - weiblich*. Leverkusen: Leske + Budrich.
- Hascher, T./Hagenauer, G. (2011): *Wohlbefinden und Emotionen in der Schule als zentrale Elemente des Schulerfolgs unter der Perspektive geschlechtsspezifischer*

- Ungleichheiten. In: Hadjar, A. (Hrsg.): *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten*. Wiesbaden: Springer VS, S. 285-308.
- Hattie, J. A. C. (2009): *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.
- Hattie, J. (2013): *Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von ‚Visible Learning‘*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Havighurst, R. (1953): *Human Development and Education*. New York: David McKay.
- Heimvolkshochschule Alte Molkerei Frille (Hrsg.): *Parteiliche Mädchenarbeit und Antisexistische Jungenarbeit. Abschlussbericht des Modellprojekts „Was Hänschen nicht lernt ... verändert Clara nimmer mehr!“ - Geschlechtsspezifische Bildungsarbeit für Jungen und Mädchen*. Frille o.J.
- Helbig, M. (2010): *Sind Lehrerinnen für den geringeren Schulerfolg von Jungen verantwortlich?* In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 62, 1, S. 93-112.
- Helbig, M./Leuze, K. (2012): *Ich will Feuerwehrmann werden! Wie Eltern, individuelle Leistungen und schulische Fördermaßnahmen geschlechts(un-)typische Berufsaspirationen prägen*. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 64, 1, S. 91-122.
- Herwartz-Emden, L. (2007) (Hrsg.): *Neues aus alten Schulen – empirische Studien in Mädchenschulen*. Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Herwartz-Emden, L./Schurt, V./Waburg, W. (2012) (Hrsg.): *Mädchen und Jungen in Schule und Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hildebrandt-Stramann, R./Laging, R./Moegling, K. (Hrsg.) (2013a): *Körper, Bewegung und Schule. Teil 1: Theorie, Forschung und Diskussion*. Köln: Prolog.
- Hildebrandt-Stramann, R./Laging, R./Moegling, K. (Hrsg.) (2013b): *Körper, Bewegung und Schule. Teil 2: Schulprofile bewegter Schulen und Praxis bewegten Lernens*. Köln: Prolog.
- Hinz, A. (2015): *Jungen- und Männergesundheit aus evolutionspsychologischer Perspektive*. In: Blomberg, C./Neuber, N. (Hrsg.): *Männliche Selbstvergewisserung im Sport. Beiträge zur geschlechtssensiblen Förderung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 77-96.
- Hoffmann, B. (1993): *„Ich weiß doch nun langsam, daß ich ein Mann bin“*. Über die fehlende empirische Relevanz der Persönlichkeitskonstrukte sogenannter Mädchen- und Jungenarbeit. In: *Pädextra* 21, 1, S. 10-16.
- Hohn, K./Schiepe-Tiska, A./Sälzer, C./Artelt, C. (2013) (Hrsg.): *Lesekompetenz in PISA 2012: Veränderungen und Perspektiven*. In: Prenzel, M./Sälzer, C./Klieme, E./Köller, O. (Hrsg.): *PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, S. 217-244.
- Holtappels, H.G./Kamski, I./Schnetzler, T. (2009): *Qualitätsrahmen für Ganztags-schulen*. In: Dies. (Hrsg.): *Qualität von Ganztags-schule – Konzepte und Orientierungen für die Praxis*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, S. 61-88.
- Homfeldt, H.G. (2014): *Körper/Leib, Gesundheit- (sförderung) und Soziale Arbeit*. In: *Sozial Extra*, 38, 1, S. 33-36.
- Honneth, A. (1985): *Kritik der Macht. Reflexionsstufen einer kritischen Gesellschaftstheorie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Honneth, A. (1992): *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Horkheimer, M./Adorno, Th.W. (1986/1944): *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*. Frankfurt: S. Fischer.
- Hurrelmann, K. (2012): *Pädagogische Arbeit braucht gemischte Fachkollegien*. In: Hurrelmann, K./Schultz, T. (Hrsg.): *Jungen als Bildungsverlierer. Brauchen wir eine Männerquote in Kitas und Schulen?* Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 47-64.
- Hurrelmann, K./Kolip, P. (Hrsg.) (2002): *Geschlecht, Gesundheit und Krankheit. Männer und Frauen im Vergleich*. Berlin/Göttingen/Toronto/Seattle: Verlag Hans Huber.
- Hurrelmann, K./Schultz, T. (2012) (Hrsg.): *Jungen als Bildungsverlierer. Brauchen wir eine Männerquote in Kitas und Schulen?* Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Hussy, W./Schreier, M./Echterhoff, G. (2013): *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften – für Bachelor*. Berlin/Heidelberg: Springer.
- Jackson, C. (2002): *Can Single-Sex Classes in Co-Educational Schools Enhance the Learning Experiences of Girls and/or Boys? An Exploration of Pupils' Perceptions*. In: *British Educational Research Journal* 28, 1, S. 37-48.
- Jähnert, G./Aleksander, K./Kriszto, M. (2013) (Hrsg.): *Kollektivität nach der Subjektkritik. Geschlechtertheoretische Positionierungen*. Bielefeld: transcript.
- Karl, H. (1994): *Der ehrenhafte Abschied des Panzersoldaten Grundlagen antixenistischer Jungenarbeit*. In: Glücks, E./Ottemeier-Glücks, H.-G. (Hrsg.): *Geschlechtsbezogene Pädagogik*. Münster: Votum, S.133-154.
- Kessels, U. (2013): *Sind Jungen die neuen Bildungsverlierer? Interview mit Prof. Ursula Kessels*. In: Spinath, B. (Hrsg.): *Empirische Bildungsforschung*. Berlin/Heidelberg: Springer, S. 3-19.
- Kessels, U./Hannover, B. (2008): *When being a girl matters less. Accessibility of gender-related self-knowledge in single-sex and coeducational classes*. In: *British Journal of Educational Psychology* 78, 2, S. 273-289.
- Kessels, U./Hannover, B./Janetzke, H. (2002): *Einstellungen von Schülerinnen und Schülern zur Monoedukation im naturwissenschaftlichen Anfangsunterricht*. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 49, 2, S. 17-30.
- Kessels, U./Heyder, A. (2015): *Ein geschlechtsspezifisches Problem? Unterrichtsstörungen als funktionales Verhalten von Mädchen und Jungen*. In: *Friedrich Jahresheft XXXIII*, S. 18-20.
- Keupp, H./Höfer, R. (1997): *Identitätsarbeit heute*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Kimmel, M (2011): *Jungen und Schule: Ein Hintergrundbericht über die „Jungenkrise“*. In: Forster, E./Rendtorff, B./Mahs, C. (Hrsg.): *Jungenpädagogik im Widerstreit*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 27-44.
- Koller, H.-C./Lüders, J. (2004): *Möglichkeiten und Grenzen der Foucaultschen Diskursanalyse*. In: Ricken, N./Rieger-Ladich, M. (Hrsg.): *Michel Foucault. Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: VS, S. 57-76.
- Klemm, K. (2009): *Klassenwiederholungen – teuer und unwirksam. Eine Studie zu den Ausgaben für Klassenwiederholungen in Deutschland*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Klemm, K. (2013): *Klassenwiederholung. Bundeszentrale für politische Bildung: Dossier Zukunft Bildung*. <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/zukunft-bildung/162110/klassenwiederholung?p=all>. Zugegriffen: 28. November 2014.
- Kluge, N. (1973): *Einleitung*. In: Ders. (Hrsg.): *Das pädagogische Verhältnis*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. VII-XXXI.

- Krabel, J. (1998): Müssen Jungen aggressiv sein? Eine Praxismappe für die Arbeit mit Jungen. Mülheim: Verlag an der Ruhr.
- Kraul, M. (1999): Koedukation: Determinanten ihrer Geschichte. In: Horst-kemper, M./Kraul, M. (Hrsg.): Koedukation. Erbe und Chancen. Weinheim: Beltz, S. 20-37.
- Kuhl, P./Hannover, B. (2012): Differentielle Benotungen von Mädchen und Jungen. Der Einfluss der von der Lehrkraft eingeschätzten Kompetenz zum selbstgesteuerten Lernen. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 44, 3, S. 153-162.
- Kuhn, H. P. (2008): Geschlechterverhältnisse in der Schule: Sind die Jungen jetzt benachteiligt? Eine Sichtung empirischer Studien. In: Rendtorff, B./Prenzel, A. (Hrsg.): Kinder und ihr Geschlecht. Opladen: Budrich, S. 49-71.
- Landtag Nordrhein-Westfalen (2015): Antwort der Landesregierung auf die Große Anfrage 14 der Fraktion CDU. Drucksache 16/8472. Düsseldorf.
- Latsch, M. (2014): „Schlaue Mädchen, dumme Jungs?!“ Der Einfluss von negativen Stereotypen über Jungen auf Leistung, Motivation und Gruppenprozesse im Klassenzimmer. Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades ‘Doktor der Philosophie’. Berlin: Freie Universität Berlin. http://www.diss.fu-berlin.de/diss/receive/FUDISS_thesis_000000098108. Zugegriffen 29. August.2016.
- Levit, N. (1999): Separating Equals: Educational Research and the Long-Term Consequences of Sex Segregation. In: George Washington Law Review 67, S. 451-526.
- Ludwig, P. H. (2003): Partielle Geschlechtertrennung – enttäuschte Hoffnungen? Monoedukative Lernumgebungen zum Chancenausgleich im Unterricht auf dem Prüfstand. In: Zeitschrift für Pädagogik 49, 5, S. 640-656.
- Lupatsch, J./Hadjar, A. (2011): Determinanten des Geschlechtsunterschieds im Schulerfolg: Ergebnisse einer quantitativen Studie aus Bern. In: Hadjar, A. (Hrsg.): Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten. Wiesbaden: Springer VS, S. 177-202.
- Maccoby, E.E. (2000): Psychologie der Geschlechter. Sexuelle Identität in den verschiedenen Lebensphasen. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Mael, F. A. (1998): Single-Sex and Coeducational Schooling: Relationships to Socio-emotional and Academic Development. In: Review of Educational Research 68, 2, S. 101-129.
- Mael, F. A./Alonso, A./Gibson, D./Rogers, K./Smith, M. (2005): Single-Sex Versus Coeducational Schooling: A Systematic Review. U.S. Department of Education, Office of Planning, Evaluation and Policy Department, Policy and Program Studies Service. www.air.org/sites/default/files/downloads/report/Single_Sex_LitRelitR_091905_0.pdf. Zugegriffen: 4. Februar 2014.
- Marquard, O. (1986): Apologie des Zufälligen. Philosophische Studien, Stuttgart: Reclam.
- Martschukat, J./Stieglitz, O. (2008): Geschichte der Männlichkeiten. Frankfurt und New York: Campus.
- May, M. (2013): Jungenbildung. In Hafenecker, B. (Hrsg.): Handbuch Außerschulische Jugendbildung. Grundlagen – Handlungsfelder - Akteure (2. Auflage). Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag, S. 215-229.
- Meier, M. (2015): Lernen und Geschlecht heute. Zur Logik der Geschlechterdichotomie in edukativen Kontexten. Würzburg: Königshausen & Neumann.

- Mitscherlich, A. (1969). Die Idee des Friedens und die innere Aggressivität des Menschen. Vier Versuche. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- MPFS (2013) Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest: KIM-Studie 2012. Kinder + Medien, Computer + Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger in Deutschland. www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf12/KIM-2012.pdf. Zugriffen: 4. Februar 2014.
- Möller, K. (2015): Jungen und Gewalt. In: Blomberg, C./Neuber, N. (Hrsg.): Männliche Selbstvergewisserung im Sport. Beiträge zur geschlechtssensiblen Förderung. Wiesbaden: Springer VS, S. 97-116.
- Möller-Leimkühler, A.M. (2010): DFP: Depressionen bei Männern: Eine Einführung. In: Journal für Neurologie, Neurochirurgie und Psychiatrie. Zeitschrift für Erkrankungen des Nervensystems 11, 3, S. 11-20.
- Mößle, T./Kleimann, M./Rehbein, F./Pfeiffer, C. (2006): Mediennutzung, Schulerfolg, Jugendgewalt und die Krise der Jungen. In: Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe 17, 3, S. 295-309.
- MSW (2014): Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2013/14. Statistische Übersicht Nr. 386.
- Muchow, M. (2012/1935): Der Lebensraum des Großstadtkindes. Herausgegeben von Imbke Behnken und Michael Sebastian Honig. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.
- Naumann, J./Artelt, C./Schneider, W./Stanat, P. (2010): Lesekompetenz von PISA 2000 bis PISA 2009. http://pisa.dipf.de/de/de/pisa-2009/ergebnisberichte/PISA_2009_Bilanz_nach_einem_Jahrzehnt.pdf. Zugriffen: 4. Februar 2014.
- Neubauer, G./Winter, R. (2013): Sorglos oder unversorgt? Zur psychischen Gesundheit von Jungen. In: Stiehler, M./Weißbach, L. (Hrsg.): Männergesundheitsbericht 2013. Bern: Verlag Hans Huber, S. 103-140.
- Neuber, N./Blomberg, C. (2015): Warum Jungen? In: Blomberg, C./Neuber, N. (Hrsg.): Männliche Selbstvergewisserung im Sport. Beiträge zur geschlechtssensiblen Förderung von Jungen. Wiesbaden: Springer VS, S. 15-40.
- Neuber, N./Salomon, S. (2010): Jungen fördern. Sportpädagogik 34, 2, S. 2-8.
- Neugebauer, M. (2011): Werden Jungen von Lehrerinnen benachteiligt? In: Hadjar, A. (Hrsg.): Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten. Wiesbaden: Springer VS, S. 235-260.
- Neugebauer, M. (2014): Sind Lehrerinnen für die ‚Bildungskrise‘ der Jungen verantwortlich? In: Spinath, B. (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Aktuelle Themen der Bildungspraxis und Bildungsforschung. Berlin und Heidelberg: Springer VS, S. 39-48.
- Nohl, H. (1927): Jugendwohlfahrt. Sozialpädagogische Vorträge. Leipzig: Quelle & Meyer.
- OECD (2010): PISA 2009 Ergebnisse: Was Schülerinnen wissen und können. Schülerleistung in Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften (Band I).
- OECD (2014): PISA 2012 Ergebnisse: Was Schülerinnen und Schüler wissen können. Band 1 (überarbeitete Ausgabe, Februar 2014): Schülerleistungen in Mathematik, Lesekompetenz und Naturwissenschaften. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264208858-de>.
- OECD (2015): The ABC of Gender Equality in Education. Aptitude, Behaviour, Confidence, PISA, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264229945-en>.
- Park, H./Behrman, J. R./Choi, J. (2012): Single-Sex Education: Positive Effects. In: Science 335, 6065, S. 165-166.

- Pinker, S. (2008): Das Geschlechter-Paradox. Über begabte Mädchen, schwierige Jungs und den wahren Unterschied zwischen Männern und Frauen. München: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Prange, K. (2005): Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Preuss-Lausitz, U. (2012): Der hilflose Umgang mit Jungen in Schule und Pädagogik. In: Hurrelmann, K./Schultz, T. (Hrsg.): Jungen als Bildungsverlierer. Brauchen wir eine Männerquote in Kitas und Schulen? Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 31-46.
- Pupeter, M./Hurrelmann, K. (2013): Die Schule: als Erfahrungsraum immer wichtiger. In: World Vision Deutschland (Hrsg.): Kinder in Deutschland 2013. 3. World Vision Kinderstudie. Weinheim/Basel: Beltz. S. 111-134.
- Quenzel, G. (2010): Das Konzept der Entwicklungsaufgaben zur Erklärung von Bildungsmisserfolg. In: Quenzel, G./Hurrelmann, K. (Hrsg.): Bildungsverlierer – Neue Ungleichheiten. Wiesbaden: VS, S. 123-136.
- Quenzel, G./Hurrelmann, K. (2011): Entwicklungsaufgaben und Schulerfolg: Stehen geschlechtsspezifische Bewältigungsmuster hinter dem Bildungserfolg von Frauen? In: Hadjar, A. (Hrsg.): Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten. Wiesbaden: VS, S. 125-148.
- Rendtorff, B. (2010): Koedukation – oder Monoedukation? Alte und neue Überlegungen. In: Engagement 2010, 2, S. 80-87.
- Rendtorff, B. (2011): Brave Mädchen – dumme Jungen? Erziehung und Geschlecht. In: Rendtorff, B./Mahs, C./Wecker, V. (Hrsg.): Geschlechterforschung. Theorien, Thesen, Themen zur Einführung, Stuttgart: Kohlhammer, S. 158-171.
- Rendtorff, B. (2013): ‚mitgedacht‘- Geschlecht als diskursive Figur. In: Kleinau, E./Rendtorff, B. (Hrsg.): Differenz, Diversität und Heterogenität in erziehungswissenschaftlichen Diskursen. Opladen, Berlin und Toronto: Barbara Budrich, S. 13-25.
- Richartz, A. (2015): Raufen und Toben – Was Spielkämpfen ist und wozu es dient. In: Blomberg, C./Neuber, N. (Hrsg.): Männliche Selbstvergewisserung im Sport. Beiträge zur geschlechtssensiblen Förderung von Jungen. Wiesbaden: Springer VS, S. 165-184.
- Rieske, T. V. (2011): Bildung von Geschlecht. Zur Diskussion um Jungenbenachteiligung und Feminisierung in deutschen Bildungsinstitutionen. Eine Studie im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung. Frankfurt: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft. www.gew.de/Binaries/Binary72549/101124%20Studie%20Rieske%20Geschlecht%20und%20Bildung.pdf. Zugegriffen: 4. Februar 2014.
- Riordan, C. (1990): *Girls and Boys in School: Together or Separate?* New York: Teachers College Press.
- Riordan, C. (2002): *What Do We Know about the Effects of Single-Sex Schools in the Private Sector? Implications for Private Schools.* In: Datnow, A./Hubbard, L. (Hrsg.): *Gender in Policy and Practice: Perspectives on Single-Sex and Coeducational Schooling.* London: Routledge, S. 10-30.
- Riordan, C. (2009): *The Effects of Single Sex Schools.* In: *ALCED Argentina (Hrsg.): Il Congreso Latino Americano de Educacion diferenciada. Nuevos Escenarios para la Educacion de Mujeres y Varones.* Buenos Aires, S. 98-131. <http://issuu.com/jbarturen/docs/www.educaciondiferenciada.com>. Zugegriffen: 4. Februar 2014.

- Riordan, C./Faddis, B./Beam, M./Seager, A./Tanney, A./Dibiase, R./Ruffin, M./Valentine, J. (2008): Early Implementation of Public Single-Sex Schools: Perceptions and Characteristics. Washington D:C: U.S. Department of Education, Office of Planning, Evaluation and Policy Department, Policy and Program Studies Service. <http://www2.ed.gov/rschstat/eval/other/single-sex/characteristics/characteristics.pdf>. Zugegriffen: 4. Februar 2014.
- Rohrman, T. (2012): Jungen in der Grundschule. In: Matzner, M./Tischner, W. (Hrsg.): Handbuch Jungen-Pädagogik (2. Auflage). Weinheim/Basel: Beltz, S. 127-139.
- Rönnebeck, S./Schöps, K./Prenzel, M./Mildner, D./Hochweber, J. (2010): Naturwissenschaftliche Kompetenz von PISA 2006 bis PISA 2009. http://pisa.dipf.de/de/de/pisa-2009/ergebnisberichte/PISA_2009_Bilanz_nach_einem_Jahrzehnt.pdf. Zugegriffen: 4. Februar 2014.
- Rose, L. (2005): Starke Mädchen – arme Jungen: Reden und was sie auslösen. In: Rose, L./Schmauch, U. (Hrsg.): Jungen – die neuen Verlierer? Auf den Spuren eines öffentlichen Stimmungswechsels. Königsstein/ Taunus: Ulrike Helmer, S. 11-25.
- Rose, L./Schmauch, U. (Hrsg.) (2005): Jungen – die neuen Verlierer? Auf den Spuren eines öffentlichen Stimmungswechsels. Königsstein/Taunus: Ulrike Helmer.
- Sadker, M./Sadker, D. (1994): Failing at fairness. New York: Touchstone.
- Sälzer, C./Reiss, K./Schiepe-Tiska, A./Prenzel, M./Heinze, A. (2013a): Zwischen Grundlagenwissen und Anwendungsbezug: Mathematische Kompetenz im internationalen Vergleich. In: Prenzel, M./Sälzer, C./Klieme, E./Köller, O. (Hrsg.): PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, S. 47-97.
- Sälzer, C./Prenzel, M./Klieme, E. (2013b): Schulische Rahmenbedingungen der Kompetenzentwicklung. In: Prenzel, M./Sälzer, C./Klieme, E./Köller, O. (Hrsg.): PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, S. 155-187.
- Salomone, R. C. (2002): The Legality of Single-Sex Education in the United States: Sometimes “Equal” Means “Different”. In: Datnow, A./Hubbard, L. (Hrsg.): Gender in Policy and Practice: Perspectives on Single-Sex and Coeducational Schooling. New York: Routledge, S. 47-72.
- Salomone, R. C. (2003): Same, Different, Equal. Rethinking Single-Sex Schooling. New Haven: Yale University Press.
- Salomon, S. (2015): Operationalisierung des Variablenmodells ‚Balanciertes Jungesein im Sport‘. In: Blomberg, C./Neuber, N.(Hrsg.): Männliche Selbstvergewisserung im Sport. Beiträge zur geschlechtssensiblen Förderung von Jungen. Wiesbaden: Springer VS, S. 225-244.
- Schiepe-Tiska, A./Schöps, K./Rönnebeck, S./Köller, O./Prenzel, M. (2013): Naturwissenschaftliche Kompetenz in PISA 2012: Ergebnisse und Herausforderungen. In: Prenzel, M./Sälzer, C./Klieme, E./Köller, O. (Hrsg.): PISA 2012. Fortschritte und Herausforderungen in Deutschland. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, S. 189-215.
- Schleiermacher, F. (1959). Ausgewählte pädagogische Schriften. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Schmale, W. (2003): Geschichte der Männlichkeit in Europa (1450-2000). Wien/-Köln/Weimar: Böhlau.

- Schmitz, S. (2011): Back to the Brain? Geschlecht und Gehirn zwischen Determination und Konstruktion. In: Forster, E./Rendtorff, B./Mahs, C. (Hrsg.): *Jungenpädagogik im Widerstreit*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 62-78.
- Schnack, D./Neutzling, R. (1990): *Kleine Helden in Not. Jungen auf der Suche nach Männlichkeit*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Schroeders, U./Penk, C./Jansen, M./Pant, H.A. (2013): Geschlechtsbezogene Disparitäten. In: Pant, H.A./Stanat, P./Schroeders, U./Roppelt, A./Siegle, T./Pöhlmann, C. (Hrsg.): *IQB-Ländervergleich 2012. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I*. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, S. 249-274.
- Seiffge-Krenke, I. & Seiffge, J.M. (2005): ‚Boys play Sport...?‘ Die Bedeutung von Freundschaftsbeziehungen für männliche Jugendliche. In: King, V./Flaake, K. (Hrsg.): *Männliche Sozialisation. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein*. Frankfurt/New York: Campus, S. 267-285.
- Seiffge-Krenke, I. (2015): *Jungen und Freundschaft*. In: Blomberg, C./Neuber, N. (Hrsg.): *Männliche Selbstvergewisserung im Sport. Beiträge zur geschlechtssensiblen Förderung von Jungen im Sport*. Wiesbaden: Springer VS, S. 61-76.
- Shell Deutschland Holding (Hrsg.) (2010): *Jugend 2010*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Sielert, U. (2013): *Jungen*. In: Deinet, U./Sturzenhecker, B. (Hrsg.): *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit*. Wiesbaden: Springer VS, S. 81-89.
- Sievert, S./Kröhnert, S. (2015): *Schwach im Abschluss. Warum Jungen in der Bildung hinter Mädchen zurückfallen – und was dagegen zu tun wäre*. Berlin: Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung.
- Smyth, E. (2010): Single-sex Education: What Does Research Tell Us? In: *Revue française de pédagogie* 171, 2, S. 47-55.
- Stamm, M. (2008): *Underachievement von Jungen: Perspektiven eines internationalen Diskurses*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft* 11, S. 106-124.
- Stamm, M. (2009): *Underachievement von Jungen in der Schule*. In: Budde, J./Mammes, I. (Hrsg.): *Jungenforschung empirisch. Zwischen Schule, männlichem Habitus und Peerkultur*. Wiesbaden: VS, S. 131-148.
- Statistisches Bundesamt (2014a): *Schulen auf einen Blick*. Wiesbaden.
- Statistisches Bundesamt (2014b): *Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen (Fachserie 11, Reihe 4.1)*. Wiesbaden.
- Steins, G. (2012): Für wen und für was soll eine Männerquote gut sein? In: Hurrelmann, K./Schultz, T. (Hrsg.): *Jungen als Bildungsverlierer. Brauchen wir eine Männerquote in Kitas und Schulen?* Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 234-249.
- Strobel-Eisele, G. (2015): *Verzögerung sozialer Anpassung von Jungen – Befunde zum anomischen Verhalten von Jungen in der Grundschule*. In: Blomberg, Christoph/Neuber, Nils (Hrsg.): *Männliche Selbstvergewisserung im Sport. Beiträge zur geschlechtssensiblen Förderung von Jungen*. Wiesbaden: Springer VS, S. 185-199.
- Sturzenhecker, B. (Hrsg.) (1996): *Leitbild Männlichkeit?!. Was braucht die Jungenarbeit?* Münster: Votum.
- Swan, B. (1998): *Teaching boys and girls in separate classes at Shenfield High School, Brentwood*. In: Bleach, K. (Hrsg.): *Raising Boys' Achievement in Schools*. Stoke on Trent: Trentham Books Limited, S. 157-172.
- Theweleit, K. (1977): *Männerphantasien Bd. 1. Frauen, Fluten, Körper, Geschichte*. Basel/Frankfurt a.M.: Stroemfeld/Roter Stern Verlag.

- Theweleit, K. (1978): Männerphantasien Bd. 2. Männerkörper – Zur Psychoanalyse des weißen Terrors. Basel/Frankfurt a.M.: Stroemfeld/Roter Stern Verlag.
- Wagner, J. W. L./Alisch, L.-M. (2006): Zum Stand der psychologischen und pädagogischen Freundschaftsforschung. In: Ahlisch, L.-M./Wagner, J. W. L. (Hrsg.): Freundschaften unter Kindern und Jugendlichen. Interdisziplinäre Perspektiven und Befunden. Weinheim/München: Juventa, S. 11-91.
- Waldmann, K. (2010): Jungen als Verlierer im Bildungssystem? Eine Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums zum Diskurs um bildungsbezogene Unterschiede. In: Archiv für Wissenschaft und Praxis der Sozialen Arbeit, 41, 2, S. 20-30.
- Warrington, M./Younger, M. (2001): Single-Sex Classes and Equal Opportunities for Girls and Boys: Perspectives through Time from a Mixed Comprehensive School in England. In: Oxford Review of Education 27, 3, S. 339-356.
- West, C./Zimmerman, D. (1991): Doing Gender. In: Lorber, J./Farrell, (Hrsg.): The Social Construction of Gender. Newbury Park/London/New Delhi: SAGE, S. 13-37.
- Willems, H./Winter, R. (1991): Fehlen Männer? Zur Einführung. In: Winter, R./Willems, H. (Hrsg.): Was fehlt, sind Männer! Ansätze praktischer Jungen- und Männerarbeit. Schwäbisch Gmünd/Tübingen: Neuling, S. 5-17.
- Winkler, M. (1989): Subjektivität als Kriterium pädagogischen Handelns. In: Olk, T./Otto, H.-U. (Hrsg.): Soziale Dienste im Wandel Bd. 2. Entwürfe sozialpädagogischen Handelns. Neuwied/Frankfurt a.M.: Luchterhand, S. 113-136.
- Winter, R. (1991): Identitätskrücken oder Jungenarbeit? Zur Begründung eigenständiger Ansätze kritischer Jungenarbeit. In: Winter, R./Willems, H. (Hrsg.): Was fehlt, sind Männer! Ansätze praktischer Jungen- und Männerarbeit. Schwäbisch Gmünd/Tübingen: Neuling, S. 173-186.
- Winter, R. (2012): Unterricht mit Mädchen ist Dauerstress für Jungen. In: www.sueddeutsche.de/karriere/jungenforscher-im-gespraech-unterricht-mit-maedchen-dauerstress-fuer-jungen-1.1081989. Zugegriffen: 4. Oktober 2015.
- Winter, R./Neubauer, G. (1998): Kompetent, authentisch und normal? Aufklärungsrelevante Gesundheitsprobleme, Sexualaufklärung und Beratung von Jungen. Eine qualitative Studie im Auftrag der BZgA. Köln: BZgA.
- Winter, R./Neubauer, G. (2001): Dies und Das – Das Variablenmodell „balanciertes Junge- und Mannsein“ als Grundlage für die pädagogische Arbeit mit Jungen und Männern. Tübingen: Neuling.
- Wirrer, R. (1997): Koedukation im Rückblick: Die Entwicklung der rheinland-pfälzischen Gymnasien vor dem Hintergrund pädagogischer und bildungspolitischer Kontroversen. Essen: Die Blaue Eule.
- Younger, M./Warrington, M. (2006): Would Harry and Hermione Have Done Better in Single-Sex Classes? A Review of Single-Sex Teaching in Coeducational Secondary Schools in the United Kingdom. In: American Educational Research Journal 43, 4, S. 579-620.
- Zinnecker, J., Behnken, I., Maschke, S./Stecher, L. (2003): null zoff & voll busy. Die erste Jugendgeneration des neuen Jahrhunderts. Opladen: Leske & Budrich.
- Zirfas, J. (2015): Identität. In: Koller, H.-C./Ricken, N. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Weinheim/Basel: Beltz Juventa, S. 1-30.