

Einleitung

Der vorliegende, vor allem an Lehrkräfte, Dozentinnen und Dozenten und an Studierende gerichtete Band führt überblicksartig in die komplexen theoretischen Grundlagen zum Themenbereich „Mädchen und Jungen in Schule und Unterricht“ ein, stellt die vielschichtigen Ergebnisse aus den Forschungsgebieten dar und greift besonders relevante Aspekte heraus. Spätestens jetzt drängt sich vielen Leserinnen und Lesern die Frage auf: *Warum noch ein Buch über Mädchen und Jungen in der Schule?*

Anders als noch vor zwanzig Jahren stehen Mädchen im Unterschied zu ihren männlichen Altersgefährten gegenwärtig deutlich seltener im Fokus der medialen, öffentlichen und wissenschaftlichen Aufmerksamkeit. Werden Forschungen durchgeführt oder wissenschaftliche Expertisen bzw. Medienberichte publiziert, die sich einer möglichen Ungleichheit zwischen den Geschlechtern im Bildungssystem widmen, geht es vorrangig um Jungen und deren Misserfolge. Gleichzeitig werden kulturelle und soziale Herkunft als Ursachen von (mangelnden) Bildungschancen immer mehr zu einem öffentlichen Thema. Kurzum: Jungen gelten als „Bildungsverlierer“, und mit Blick auf den Migrationshintergrund erscheinen sie vor allem als negativ auffallende Gruppe.

Dieser Perspektivenwechsel steht in dem historischen Zusammenhang, dass in den vergangenen Jahrzehnten ein Quantensprung in der Bildungsbeteiligung von Mädchen und jungen Frauen stattgefunden hat, an dem auch junge Migrantinnen teilhaben. Ihre Vorteile werden an einer Überrepräsentanz in weiterführenden Schulformen und im Vergleich zu jungen Männern höher qualifizierenden Schulabschlüssen festgemacht. Dass sich die Situation nicht ganz so günstig gestaltet, wie diese verkürzte Sichtweise suggeriert, zeigt sich zum einen erst dann, wenn neben formalen Qualifikationen und Abschlüssen weitere für den Bildungsverlauf relevante Merkmale wie emotionale, motivationale und kognitive Faktoren Berücksichtigung finden: So sind bei Schülerinnen das leistungsbezogene Selbstvertrauen und der schulische Selbstwert geringer ausgeprägt als bei Schülern. Zum anderen und damit zusammenhängend werden beim Übergang in den Beruf strukturelle Benachteiligungen sichtbar, die in die berufliche Biographie wirken: Auf dem Arbeitsmarkt und in der Berufswelt sind Frauen auch heute noch in Bezug auf ihren Beschäftigungsumfang, ihren Verdienst und vor allem ihre Positionen im Nachteil, wie die politische Debatte um die Einführung von Mindestquoten bei weiblichen Führungskräften zeigt.

Letztlich ist die Diskussion um potenzielle Gewinnerinnen und Verlierer im Bildungssystem also wenig zielführend. Im Zentrum der wissenschaftlichen

und (schul-)fachbezogenen Auseinandersetzung mit geschlechts- und herkunftsbezogenen Ungleichheiten sollte vielmehr die Frage stehen, wie es gelingen kann, Mädchen *und* Jungen auch und gerade hinsichtlich der sozialen, kulturellen und sprachlichen Heterogenität in Schule und Unterricht angemessen zu fördern. Unterschiede in schulischen Sozialisationsbedingungen manifestieren sich ganz allgemein in geschlechtsbezogenen Erwartungen und Erziehungszielen, in einer unterschiedlichen Behandlung der beiden Geschlechter sowie in männlichen und weiblichen Verhaltensmodellen (siehe Trautner, 2006, S. 117), wobei hier ebenso die Familie, Peergroup und Medieneinflüsse zu nennen sind. Eine nähere Betrachtung der Geschlechtstypisierungen durch die Sozialisationsbedingungen in der Schule verlangt auf methodischer Ebene, neben den Differenzen zwischen den Geschlechtern auch jene innerhalb der beiden Gruppen einzubeziehen (ebd.), und zwar unter Rückgriff auf weitere Heterogenitätsdimensionen. Dass es hier dringenden Bedarf gibt, gilt vor allem in Zusammenhang mit Unterschieden zwischen Mädchen bzw. Jungen ohne und mit Migrationshintergrund sowie zwischen Heranwachsenden aus deutschen und aus Einwandererfamilien als unbestritten (Herwartz-Emden, Schurt, Waburg, Braun & Hirschauer, 2010). Eine weitere drängende wissenschaftliche Frage ist, welchen Beitrag Schule zur Reproduktion der Strukturen von geschlechtsspezifischen Benachteiligungen leistet. Hier steht die gesellschaftliche Makroebene ebenso zur Debatte wie der Schulalltag, in dem Ungleichheiten in Mikroprozessen stabilisiert oder hervorgebracht werden.

Zum Aufbau des Bandes

Das vorliegende Lehrbuch besteht aus fünf Kapiteln und folgt in seiner Logik einer empirisch fundierten Auseinandersetzung mit den oben formulierten und weiteren Fragen zum Themenbereich „Mädchen und Jungen in Schule und Unterricht“.

Als Fundament der weiteren Darstellungen werden im *ersten Kapitel* die Eckpunkte der Debatte zu Schule und Geschlecht in Deutschland nachgezeichnet, wobei der Fokus auf der Koedukation sowie auf der wissenschaftlichen und pädagogisch-praktischen Auseinandersetzung damit liegt.

Das *zweite Kapitel* konzentriert sich auf die aktuelle Datenlage zu wesentlichen Aspekten der schulischen Situation von Mädchen und Jungen; dazu zählen der Verlauf von Schulkarrieren (Einschulungszeitpunkte, Übertrittsempfehlungen, Klassenwiederholungen), erreichte Qualifikationen (Bildungsbeteiligung, Schulabschlüsse) sowie erzielte Leistungen und erworbene Kompetenzen, bezogen auf den Primar-/Sekundarbereich einerseits und auf ausgewählte Fächer andererseits. Eine differenzierte Darstellung der Situation in Ausbildung bzw. Studium und der Einbezug des Migrationshintergrundes schließen die Ausführungen ab.

Diese relativ eng an formalen Erfolgskriterien ausgerichtete Perspektive wird im *dritten Kapitel* auf mehreren Ebenen ergänzt. Ausgehend von der Notwendigkeit einer differenzierten Betrachtungsweise berücksichtigen wir zunächst

weitere für den Bildungsverlauf relevante Faktoren wie empirische Ergebnisse zu Geschlechterdifferenzen in der Personalkompetenz (Ich-Stärke und Leistungsvertrauen), im schulischen Wohlbefinden sowie bei den Lernemotionen. Auch der kritische Blick auf die These, Mädchen seien die „Gewinnerinnen“ und Jungen die „Verlierer“ im Bildungssystem, macht deutlich, dass eine Differenzierung und Relativierung pauschaler Aussagen zu Bildungs(miss)erfolgen unabdingbar ist.

Den Fragen danach, wie Geschlechterunterschiede im Kontext Schule zustande kommen und reproduziert werden, was geschlechtsspezifische Sozialisation in der Schule im Einzelnen bewirkt und welche Erklärungsansätze sich in der Diskussion zum Thema finden, ist das *vierte Kapitel* gewidmet. Um Antworten formulieren zu können, wird aus verschiedenen Blickwinkeln Grundlagenwissen zum Zusammenhang von Geschlechtszugehörigkeit und schulischem Erfolg bereitgestellt. Dazu beziehen wir uns zunächst auf sozialisationstheoretische Ansatzpunkte und beleuchten im Anschluss daran eine wissenschaftliche Perspektive, in der Geschlecht als interaktiv hervorgebrachte und situativ mit Relevanz versehene Kategorie theoretisiert wird. Grundzüge der Jungen- und der Mädchensozialisation folgen dieser Darstellung, ergänzt um eine genauere Betrachtung der empirischen Haltbarkeit der These, dass die Feminisierung der Pädagogik zur Benachteiligung von Jungen führe.

Im Zentrum des *fünften Kapitels* stehen Fördermaßnahmen für Mädchen und Jungen in Schule und Unterricht. Ausgehend von der Annahme, dass Mädchen- und Jungenförderung in die übergreifende Entwicklung einer geschlechtergerechten Schul- und Lernkultur eingebettet sein müssen, werden zunächst allgemeine fach- und schulübergreifende Maßnahmen zur Etablierung von Geschlechtergerechtigkeit diskutiert. Vor diesem Hintergrund wenden wir uns zunächst der Entwicklung von Genderkompetenz von Lehrkräften und Lernenden sowie den Grundlagen gendersensibler Didaktik und Methodik im Zusammenhang mit reflexiver Koedukation und Monoedukation zu. Im Anschluss daran werden wir Konzepte zur Mädchenförderung in den MINT-Fächern darstellen und Maßnahmen der Jungenförderung erläutern, die sich vor allem auf sprachliche und soziale Kompetenzen beziehen. Dieser letzte Abschnitt schließt mit Anregungen für den Umgang mit Heterogenität in der Schule.

Zur Darstellung im Buch

Die Kapitel des Buches zeichnen sich durch eine unterschiedliche Akzentuierung und Schwerpunktsetzung aus; prinzipiell sind sie in sich geschlossen und enthalten Verweise auf Aspekte, die in einem der anderen Kapitel detaillierter dargestellt werden. Die jeweiligen Ausführungen können in der gewählten Reihenfolge, aber auch unabhängig voneinander gelesen werden. Interessieren sich Leserinnen und Leser beispielsweise für eine Zusammenschau der aktuellsten Daten und Fakten zur schulischen Situation von Mädchen und Jungen, findet sich diese im zweiten Kapitel. Besteht ein Interesse daran, mehr über

Konzepte und Ansätze der Mädchen- und Jungenförderung zu erfahren, empfiehlt sich die Lektüre des fünften Kapitels.

In Anlehnung an die anderen Bände der Reihe „Lehren und Lernen“ enthält auch dieses Buch grundlegende strukturierende Elemente, um das Verständnis des Gelesenen zu erleichtern – *Kästen* mit „Definitionen“ und „Hintergrundwissen“, der Darstellung von „Forschungsergebnissen“ und Ausführungen, die vor allem „Im Unterricht“ relevant sind, *Merksätze* zu besonders wichtigen Gesichtspunkten, *Zusammenfassungen* der dargestellten Inhalte und Schlussfolgerungen.

1 Schule und Geschlecht in Deutschland – Eckpunkte der Debatte

Wie hat sich die Auseinandersetzung mit der Thematik „Schule und Geschlecht“, die Diskussion über die Benachteiligung bzw. Bevorzugung von Mädchen oder Jungen in Deutschland entwickelt und welche Positionen lassen sich herausarbeiten? Das vorliegende Kapitel zeichnet die entsprechenden Eckpunkte mit Fokus auf die Entwicklung in der Bundesrepublik Deutschland von Beginn der 1970er Jahre bis zur Gegenwart nach. Die Debatte ist durch eine Akzentverschiebung von der Konzentration auf die formale Benachteiligung von Mädchen hin zur Wahrnehmung von Jungen als den Bildungsverlierern gekennzeichnet – und zudem eng mit der Frage nach Koedukation vs. Monoedukation verbunden.

Wenn in öffentlichen oder (erziehungs-)wissenschaftlichen Diskursen von Geschlecht in schulischen Zusammenhängen die Rede ist, dann wird Schule meist unhinterfragt mit Koedukation gleichgesetzt. Allerdings handelt es sich bei der flächendeckenden gemeinsamen Unterrichtung von Mädchen und Jungen um ein historisch relativ junges Phänomen. Die Etablierung eines weitgehend koedukativ organisierten Schulsystems verlief nach dem Zweiten Weltkrieg in den beiden deutschen Staaten unterschiedlich: Während in der DDR von Anfang an in Anlehnung an Gleichheitspositionen der proletarischen Frauenbewegung in geschlechtergemischten Klassen unterrichtet wurde, hielt man in der Bundesrepublik zunächst an Mädchen- und Jungenschulen fest. Zur bundesweiten Einführung koedukativer Schulen kam es erst im Zuge der Bildungsreformen der 1970er Jahre (Faulstich-Wieland, 2010b; siehe Kap. 1.1). Heute, zu Beginn des 21. Jahrhunderts, ist die gemeinsame Unterrichtung der Geschlechter zu einer kulturellen Selbstverständlichkeit geworden. Koedukation gilt als Symbol einer praktizierten Geschlechtergerechtigkeit, als Instrument zur Auflösung geschlechtsspezifischer Disparitäten, das seinen Ausdruck in einer Angleichung von Bildungs- und Lebenschancen beider Geschlechter findet. Allerdings steht der gemischtgeschlechtliche Unterricht seit seiner Einführung in der Kritik der neueren, geschlechtsbezogenen Schulforschung.

Welche Perspektiven und Schwerpunkte sich in der Debatte um die „Effekte“ des koedukativen Schulsystems identifizieren lassen, wird nachfolgend dargestellt.

1.1 Koedukation – Koinstruktion oder Geschlechtergerechtigkeit?

Vor dem Hintergrund der expandierenden Wirtschaft der Bundesrepublik der 1960er Jahre, die nach mehr qualifizierten Schul-/Studienabsolvent(inn)en verlangte, wurde insbesondere mit Blick auf die bislang fast ungenutzte „Bildungsreserve“ an Mädchen und jungen Frauen in den folgenden Jahren die gemeinsame Unterrichtung der Geschlechter etabliert, indem das bestehende höhere Schulsystem für Jungen auf Mädchen ausgedehnt wurde (Rendtorff, 2006). Allerdings war die Einführung der Koedukation als Regelform weder vollständig an ein pädagogisches Konzept gebunden, noch wurde sie grundsätzlich von der Idee einer zu verwirklichenden Gleichberechtigung getragen. Sie stellte stattdessen vielmehr ein verwaltungstechnisch relativ leicht umzusetzendes Mittel zur geforderten Anhebung des Qualifikationsniveaus dar (Knab, 1990). Wie schon bei der Einführung der gemeinsamen Unterrichtung der Geschlechter in der DDR gab es auch in der BRD kaum Reflexionen über die Ausgestaltung der Koedukation (Faulstich-Wieland, 2010b).

Nicht zuletzt vor diesem Hintergrund wurden im Zuge der Etablierung des koedukativen Unterrichts zunehmend kritische Stimmen laut. Als Anstoß für die Anfang der 1980er Jahre aufkommende Kritik feministischer Lehrerinnen und Journalistinnen kann die ausgebliebene Neuordnung und mangelhafte Reflexion des Schulsystems (Rendtorff, 2006) und – damit verbunden – die „Koinstruktion“ der Geschlechter (Knab, 1990) gelten. In diesem Begriff kommt vor allem die Missbilligung des Umstands zum Ausdruck, dass Mädchen und Jungen zwar zusammen lernen würden, der gemeinsame Unterricht jedoch quasi als Nebeneinander der Geschlechter ohne ein weiterführendes pädagogisches Konzept erfolge.

1.2 Koedukation in der Kritik – der anfängliche Blick auf Mädchen

Die Kritikpunkte beziehen sich zum einen auf die Fortschreibung von Geschlechterverhältnissen mit der Privilegierung und Überordnung von Jungen bzw. Männern sowie der Unterordnung und Benachteiligung von Mädchen bzw. Frauen im koedukativen Schulsystem (Beetz, 2001). Zum anderen erziehe die bestehende unreflektiert stattfindende gemeinsame Unterrichtung Jungen vor allem zu Dominanz und Mädchen zu Anpassung (Rendtorff, 2006). Intendiert wurde mit den beanstandeten Aspekten die Aufdeckung des „heimlichen Lehrplans“ (ebd.) und des in Bildungsinstitutionen strukturell verankerten Sexismus (Beetz, 2001).

Definition

Der Terminus **heimlicher Lehrplan** meint die nicht beabsichtigten Folgen und Funktionen der Institution Schule, die sich quasi hinter dem Rücken der Beteiligten und zumeist unbemerkt von ihnen auswirken. Ganz allgemein wird mit dieser Begrifflichkeit kritisiert, dass die Institution vorgeblich zu Emanzipation und kritischem Denken erziehe, indirekt aber Anpassung und Reproduktion bestehender Verhältnisse durch die Schülerinnen und Schüler verlange. Der „heimliche Geschlechterlehrplan“ transportiert Geschlechterstereotype, kulturelle Wertungen und Bilder von Weiblichkeit und Männlichkeit (Valtin, 2001, S. 347).

Die nicht nur in diesem Kontext verfolgte Argumentationslinie, in der primär auf Mädchen und Frauen als Benachteiligte, nur mangelhaft entwickelte Persönlichkeiten und Opfer fokussiert wird, die ihre eigentlichen Potenziale nicht entfalten könnten, lässt sich in Anlehnung an Eva Breitenbach und Carol Hagemann-White (1994) als „Defizitperspektive“ bezeichnen.

1.3 Schule und Geschlecht im Fokus der nachfolgenden Forschung

Rückblickend hat die Koedukationskritik zu einer ganzen Reihe von Studien angeregt. So widmeten sich verschiedene Untersuchungen unter anderem Interaktionsprozessen in der koedukativen Praxis und wiesen darauf hin, dass Jungen das Unterrichtsgeschehen dominierten und ihnen nicht zuletzt deshalb mehr Aufmerksamkeit seitens der Lehrkräfte zukommen würde (Stürzer, 2003a, b), während sich die Lehrenden zwar auf den förderlicheren Interaktionsstil der Mädchen verließen, diesen aber nicht würdigten (Breitenbach, 2002). Als zweiter Schwerpunkt rückten die Interessen und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler in ihrer (vermeintlichen) Unterschiedlichkeit in den Blick, die auf die einseitige Orientierung an Jungen und die damit zusammenhängende Ausblendung der Bedürfnisse von Mädchen zurückgeführt wird, durch die es zu einer Geringschätzung und letztlich einer Entwertung der Potenziale von Schülerinnen komme. Aus dieser Sichtweise, die geschlechtsspezifische Eigenarten impliziert, resultiert die Betonung von Unterschieden zwischen den Geschlechtern, was – jedoch erst später – mit dem Label des „Differenzansatzes“ umschrieben wird (ebd.; Rendtorff, 2006). Dieser Ansatz hebt auf das Sichtbarmachen und die Aufwertung der spezifischen Erfahrungen von Mädchen und Frauen im pädagogischen Diskurs ab (Maxim, 2009).

Neben die zur damaligen Zeit dominierende Erforschung von Geschlechterdifferenzen tritt die Untersuchung von Unterschieden innerhalb einer Geschlechtergruppe, zunächst vorwiegend in Bezug auf Mädchen, die nun „aus

dem permanenten Vergleich mit Jungen entlassen [und] als eigenständige Gruppe ernst genommen“ (Kelle, 2010, S. 418) werden. Seit Ende der 1980er und Anfang der 1990er Jahre verlagert sich der Blickwinkel langsam, aber zunehmend auf Jungen, die unter einem Wechsel der Perspektive nicht mehr nur als vermeintliche Nutznießer der Koedukation gelten (z. B. Holz-Ebeling, Grätz-Tümmers & Schwarz, 2000). Infolge der Aufmerksamkeit, die männlicher Sozialisation (z. B. Enders-Drägässer & Fuchs, 1988; Schnack & Neutzling, 1992) zuteilwird, kommt es zu einer – ursprünglich den Mädchen in ihrer „Abweichung vom männlichen Allgemeinen“ (Breitenbach, 2002, S. 152) vorbehaltenen – „geschlechtlichen Markierung“ der Jungen (ebd.).

1.4 Koedukation in der Kritik – die gegenwärtige Fokussierung auf Jungen

In der neuen Runde der Debatte um Koedukation, in der der Defizit- und Differenzansatz abermals – nur unter quasi entgegengesetzten Vorzeichen – erstarken, wird die Kontroverse oft auf die Frage zugespitzt, ob nun Mädchen oder Jungen die tatsächlichen „Gewinner/innen“ oder „Verlierer/innen“ des koedukativen Schulsystems seien (Breitenbach, 2002). Werfen wir einen genaueren Blick auf die in den Medien recht aufgeregt geführte Debatte, drängt sich die Frage auf, worauf sich die Positionen eigentlich stützen: Wie steht es denn nun tatsächlich um Mädchen und Jungen, junge Frauen und Männer in der Schule, im Ausbildungsbereich und an der Schwelle zum Berufsleben? Ohne unsere Ausführungen vorwegnehmen zu wollen: Antworten auf diese Frage sind nicht einfach zu formulieren, greifen in der Regel zu kurz und können nur auf Grundlage einer differenzierten Perspektive eingekreist werden (vgl. Kap. 2 und 3).

Insgesamt betrachtet ist die verstärkte öffentliche, mediale und wissenschaftliche Fokussierung auf Jungen eine Folge der Publikation der Ergebnisse verschiedener Leistungsstudien. International wird die Jungenfrage unter dem Label der „boy crisis“ diskutiert, als Erklärung für die Krise greift u. a. das auf Unterricht bzw. die Lehrkräfte bezogene Argument, Mädchen würden durch ihr stärker angepasstes, schulkonformes Verhalten als „schulschlauer“ (Aktionsrat Bildung, 2009) wahrgenommen. Jungen hätten heute offensichtlich nicht nur einen Bildungs-, sondern auch einen Verhaltensnachteil (wenngleich bis vor Kurzem das eher unangepasste Verhalten der Jungen als Vorteil galt; Budde, 2003), der wiederum ihre schlechteren Bewertungen (mit-)bedinge. Solche weitverbreiteten Kategorisierungen bewegen sich im Rahmen eines kulturellen Bewertungssystems, in dem das Verhalten von Jungen und Männern belohnt oder entschuldigt wird, während die Verhaltensweisen von Mädchen und Frauen Abwertung und Diskriminierung erfahren. Auf der Ebene des schulischen Alltags stellt sich vor diesem Hintergrund die Frage, inwieweit hier vielfach Ressourcen dafür aufgebracht und eingesetzt werden, um die „lärmenden Jun-

gen“ im Griff zu behalten, wohingegen Mädchen sich mit der Erwartung konfrontiert sehen, alleine zurechtzukommen. So wird beispielsweise mit Blick auf den Unterricht eine „Bewusstseinsentwicklung der Lehrer [und Lehrerinnen] dahingehend“ vorgeschlagen, „dass Jungen bei gleicher Leistung nicht aufgrund ihres weniger angepassten Verhaltens in der Bewertung schlechter beurteilt werden dürfen“ (Aktionsrat Bildung, 2009, S. 161). Damit ist, wie oben angeschnitten, die Gefahr verbunden, „die Entwicklung eines Dominanzverhaltens von Jungen und männlichen Jugendlichen [zu] unterstützen und [...] unangepasstes Verhalten auf Kosten Dritter als ein adäquates Männerbild unserer Gesellschaft“ festzuschreiben (Dalhoff, 2009, o. S.).

1.5 Monoedukation – (k)eine Alternative?

Über die skizzierte Problematik hinaus ist festzustellen, dass die Geschlechterfrage mit der Konzentration auf Jungen eine neue Betonung erfährt. Zur Vermeidung eines umgekehrten Benachteiligungseffektes (und Defizitdiskurses), dessen Entwicklung sich bereits in der ungünstigen Situation von Jungen und jungen Männern andeutet, werden vielfältige Gegenmaßnahmen entworfen, die auf unterschiedlichen Ebenen – wie dem pädagogischen Personal, der Elternarbeit oder den Bildungsinhalten bzw. Curricula – ansetzen (vgl. ausführlicher dazu Kap. 5).

Im Unterschied zu den Anfängen der mit der Koedukation verbundenen Debatte um Nachteile von Mädchen wird die Benachteiligung von Jungen nicht oder nur implizit an der gemeinsamen Unterrichtung festgemacht. Außerdem fällt auf, dass die Möglichkeit der Geschlechtertrennung, wie sie in Bezug auf die Nivellierung der Benachteiligungen von Mädchen Berücksichtigung fand und findet, in der deutschsprachigen wissenschaftlichen Diskussion zurückhaltend und kontrovers diskutiert wird: So wendet sich der Aktionsrat Bildung (2009) im Rahmen der vorgeschlagenen Maßnahmen zwar für getrennte Lerngruppen in temporären Sequenzen, aber gegen übergreifend monoedukativen Unterricht, „um den Differenzen zwischen den Geschlechtern zu begegnen“, denn die Unterschiede zwischen den Geschlechtern sollten als „Herausforderung für die Pädagogik begriffen werden“ (S. 161). Unseres Erachtens gewinnt diese Herausforderung gerade mit Blick auf Monoedukation an Substanz, und zwar insbesondere hinsichtlich der Frage nach einer (Ent-)Dramatisierung von Geschlecht (siehe Kap. 5.2.2).

1.6 Aktuelle Zugangsweisen in der Forschung

Gegenwärtig lassen sich vorrangig zwei empirische Zugangsweisen zur Erforschung von Geschlecht und Geschlechterverhältnissen in der Schule finden: Erstens handelt es sich um die bereits angesprochenen international angelegten Vergleichsstudien wie IGLU und PISA, in denen Leistungen und Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern erfasst und u. a. unter dem Aspekt der jeweiligen Geschlechtszugehörigkeit ausgewiesen werden, womit quasi die Markierung von „Effekten“ der Koedukation verbunden ist.

Zweitens liegen neuere (hauptsächlich ethnographisch ausgerichtete) Forschungen zu Schule und Geschlecht vor, die – von der sozialen Konstruktion von Geschlecht ausgehend – das Hervorbringen von und die Relevantsetzung der Geschlechterdifferenz auch vor dem Hintergrund einer Entdramatisierung beleuchten (z. B. Breidenstein & Kelle, 1998; Faulstich-Wieland, Weber & Willems, 2004; Thorne, 1993). Auf beide Zugangsweisen und die mit ihnen gewonnenen Forschungsergebnisse gehen wir in den folgenden Kapiteln ein.

Zusammenfassung

Die Debatte zum Thema Schule und Geschlecht lässt sich durch einen Perspektivwechsel von der Fokussierung auf die formale Benachteiligung von Mädchen hin zur Konzentration auf Jungen als Bildungsverlierer charakterisieren; ferner ist die Diskussion eng mit der Frage nach Koedukation vs. Monoedukation verknüpft: Die koedukative Unterrichtung wurde im Zuge der Bildungsreformen der 1970er Jahre in der Bundesrepublik Deutschland etabliert, um die bis dahin weitgehend ungenutzten Bildungspotenziale von Mädchen zu fördern. Allerdings geschah die Öffnung des bestehenden höheren Schulsystems für Jungen ohne die Entwicklung von pädagogischen Konzepten für eine angemessene Unterrichtung der Geschlechter. Seit Beginn der 1980er Jahre kritisierten vor allem feministische Lehrerinnen und Journalistinnen die unreflektierte Koedukation und machten darauf aufmerksam, dass diese Vorteile für Jungen und Nachteile für Mädchen mit sich bringe. Seit Ende der 1980er/Anfang der 1990er Jahre gewinnt die Debatte unter neuem Vorzeichen an Relevanz: Es wurde und wird diskutiert, ob nun Jungen Verlierer und Mädchen Gewinnerinnen der Bildungsexpansion sind. In diesen Zusammenhang reiht sich die Neueinführung monoedukativer Maßnahmen und Modellversuche in Schulen ein.