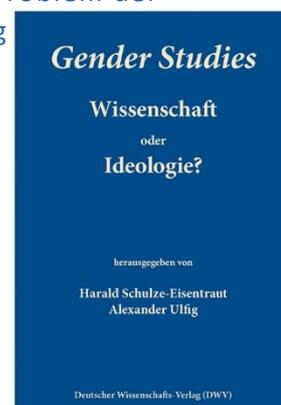


Gender aus Sicht eines Pädagogen.

Jungenpädagogische Befunde und Überlegungen zum Problem der
Geschlechtergerechtigkeit in puncto Bildung

VON
WOLFGANG TISCHNER



Inhalt

1. Genderstudien – ein „Aufstand gegen die Biologie“?	2
<i>Der moralistische Fehlschluss</i>	4
2. Das Bildungsdebakel – Folge einer nicht „artgerechten Haltung“ von Jungen in der Schule?	6
2.1 Jungen als Bildungsverlierer – Zahlen und Fakten	7
2.1.1 PISA-Studien 2000-2012	7
2.1.2 Die Untersuchung von Diefenbach/Klein (2002)	9
2.1.3 Das Jahresgutachten des Aktionsrates Bildung (2009)	10
2.1.4 Die Studie der Vodafone-Stiftung (2011)	12
2.1.5 Der Bildungsbericht 2018	13
2.2 Drei maßgebliche Gründe für den vergleichsweise erheblich geringeren Schulerfolg der Jungen	15
2.2.1 Delegitimierung von Männlichkeit und die Abwertung jungentypischen Verhaltens in der Schule	16
<i>Diskreditierung des Vaters in der Familie und des Väterlichen in der Erziehung</i>	18
<i>Diskussion und Kritik</i>	20
2.2.2 Feminisierung der Schule	22
<i>Beispiel „Feminisierung der Lesekultur“ an den Schulen und der beträchtliche Rückstand der Jungen bei der Lesekompetenz</i>	25
<i>Diskussion und Kritik</i>	26
2.2.3 Koedukation	32
<i>Die Otago-Längsschnittstudie</i>	33
<i>Diskussion und Kritik</i>	34
3. Fazit	35

Abstract

Im vorliegenden Beitrag geht es nicht primär um die Frage der Wissenschaftlichkeit der Genderstudien, sondern vielmehr um jene, inwieweit das Vor- und Eindringen von Genderkategorien in Begrifflichkeit, Sprache und Denken einzelner Fachwissenschaften zu deren begrifflich-theoretischen Diffusion und einer daraus folgenden fehlerhaften und misslingenden Praxis führen kann. In kaum einer anderen wissenschaftlichen Fachdisziplin sind die Auswirkungen und Konsequenzen dieses problematischen Prozesses so gravierend und weitreichend wie gerade in der *Pädagogik*, welche die Erziehung und Bildung junger Menschen und die Förderung ihrer Entwicklung zum Gegenstand hat.

Bedingt durch erhebliche Strukturveränderungen der Institution Schule in den letzten Jahrzehnten habe sich diese – so namhafte Kritiker – kulturell zu einem „weiblichen Biotop“ gewandelt, in welchem die geschlechtstypischen Bedürfnisse, Interessen und Eigenheiten der Knaben kaum mehr gesehen, anerkannt und berücksichtigt, nicht selten dagegen massiv abgewertet würden. Folge der daraus resultierenden Demotivation und Schulunlust seien im statistischen Vergleich zu ihren Mitschülerinnen, wie aufgrund empirischer Erhebungen über lange Zeiträume hinweg vielfach belegt, deutlich schlechtere Prüfungsnoten und Bildungsabschlüsse.

In diesem Beitrag soll gezeigt werden, dass eine Erziehungs- und Bildungslehre, die von einem verengten Verständnis dessen ausgeht, was Jungen und Mädchen pädagogisch bedeutsam voneinander unterscheidet, mit hoher Wahrscheinlichkeit zu untauglichen Konzepten gelangen wird und jungen Menschen erheblich schaden kann. Für eine „artgerechte Haltung“ von Jungen, d.h. eine jungengerechte Beschulung und Unterrichtung, ist es daher notwendig, sämtliche Ergebnisse der Geschlechterforschung kritisch in Betracht zu ziehen, zu integrieren und zur Grundlage pädagogischen Handelns zu machen.

1. Genderstudien – ein „Aufstand gegen die Biologie“?

Wenn ein sich relativ neu etablierendes und mit dem Anspruch der Wissenschaftlichkeit und Universitätstauglichkeit auftretendes Studienfach, das staatlicherseits großzügig gefördert wird, von einem beliebten Fernsehkomiker vor einem breiten TV-Publikum mittels einer Reihe einfacher Fragen zu den Gründen unterschiedlichen Verhaltens von Männern und Frauen vorgeführt wird, dann ist dies erstaunlich und zweifellos erklärungsbedürftig. Die im Rahmen seiner Sendereihe „Hjernevask“ (Gehirnwäsche) ausgestrahlte Sendung Harald Eias¹, eines studierten Soziologen und Autors mehrerer erfolgreicher Comedy-Sendungen im norwegischen Fernsehen, in welcher er das rätselhafte „Gender Paradox“ der verblüffend stabilen Segregation der Geschlechter bei der Wahl von Beruf und Arbeitsplatz in einem der geschlechterpolitisch fortschrittlichsten Länder der Erde unter die Lupe nahm, war vermutlich ein entscheidender Grund dafür, dass die Regierung das staatlich bis dahin generös finanzierte *Nordic Gender Institute* mit Sitz an der Universität Oslo zum 31.12.2011 schloss.

Doch auch andere Journalisten und Autoren, die sich mit den Genderstudien intensiv auseinandergesetzt haben, stellen ihnen ein oft wenig schmeichelhaftes, mitunter vernichtendes Zeugnis aus. Nicht selten ist in Äußerungen, in denen es um Gender, Gender-Mainstreaming oder Genderstudien geht, ein ironischer Unterton unüberhörbar.

¹ Gehirnwäsche. Das Gleichstellungs-Paradox. Gender Mainstream, Erstausstrahlung der Sendung im norwegischen TV: 01.03.2010. <https://www.youtube.com/watch?v=NMQKNhUZ3wc> (zuletzt aufgerufen am 12.04.2022)

Als Urheber der Gender-Lehrmeinung gelten der Psychologe und Sexualwissenschaftler John Money, welcher allein die Erziehung in den frühen Lebensjahren für die Ausprägung einer sexuellen und geschlechtsspezifischen Identität für bedeutsam hielt und seine wenig überzeugende These mittels eines gewagten Menschenexperiments vergeblich zu beweisen suchte², und die Philosophin und Philologin Judith Butler, beide US-amerikanischer Nationalität. Butler sieht das Geschlecht des Menschen, unter Ausblendung alles Biologischen, als eine bloße soziale Konstruktion, die Geschlechterrolle als veränderbar und zudem frei wählbar.³

Den auf diesen Annahmen basierenden Genderstudien wird die Wissenschaftlichkeit oftmals rundherum abgesprochen („Pseudowissenschaft“, „soziologischer Okkultismus“ etc.). Dafür wird ihnen häufig der Charakter einer politischen Ideologie zugeschrieben. Dies gilt namentlich erklärtermaßen dort, wo die Gender-Lehrmeinung in Gestalt des Gender-Mainstreaming mit dem Anspruch auftritt, die gesellschaftliche Wirklichkeit umzugestalten, und dies in direkter Manier „top-down“. Ziel der „hidden agenda“ von Gender-Mainstreaming, so der Journalist Volker Zastrow in der F.A.Z. vom 19.06.2006, sei die Schaffung des neuen Menschen „durch die Zerstörung der ‚traditionellen Geschlechtsrollen‘“, mit einem Wort: die „politische Geschlechtsumwandlung“.⁴

Alexander Kissler, Redakteur beim Nachrichtenmagazin *Cicero*, spricht im Zusammenhang mit den Genderstudien von „Hokuspokus“, von einem „Glaubenssystem“ mit einer „quasireligiöse[n] Dogmatik, die unnötig Steuergelder verschlingt.“⁵ Der Journalist, Kolumnist und Autor Harald Martenstein äußert sich in ähnlicher Weise, sieht die Genderstudien als „eine Wissenschaft, die nichts herausfinden, sondern mit aller Kraft etwas widerlegen will“.⁶ Denn, so der ZEIT-Redakteur, „das Feindbild der meisten Genderforscherinnen sind die Naturwissenschaften“, womit in erster Linie die Biowissenschaften gemeint sind. „Biologische Forschung insgesamt“ sei aus Sicht vieler Genderprotagonisten „ein Herrschaftsinstrument der Männer“.

Ausgelöst unter anderem durch die „offen biologiefindliche“ Haltung von Vertretern der Genderstudien setzten sich in den letzten Jahren zunehmend auch seriöse und weltweit anerkannte Wissenschaftler wie der Kasseler Evolutionsbiologe Ulrich Kutschera und der Konstanzer Evolutionsbiologe Axel Meyer mit deren Anspruch auf Wis-

² Die BBC kommentierte den tragischen Ausgang des Experiments im Jahr 2004 mit den abschließenden Worten: „It is, perhaps above all, a cautionary tale of what may happen when a scientist falls in love with a beautiful theory and ignores the ugly facts.“
http://www.bbc.co.uk/sn/tvradio/programmes/horizon/dr_money_prog_summary.shtml (zuletzt aufgerufen am 12.04.2022)

³ Das Unbehagen der Geschlechter, Berlin 1991.

⁴ „Gender Mainstreaming“: Politische Geschlechtsumwandlung, in: F.A.Z., 19.06.2006, Nr. 139 / Seite 8.
http://www.faz.net/aktuell/politik/gender-mainstreaming-politische-geschlechtsumwandlung-1327841.html?printPagedArticle=true#pageIndex_0 (zuletzt aufgerufen am 12.04.2022)

⁵ Gender Studies – Hokuspokus, aber keine Wissenschaft, in: Cicero, 18.03.2014.
<https://www.cicero.de/kultur/gender-studies-dogmatisches-hokuspokus-aber-keine-wissenschaft/57240> (zuletzt aufgerufen am 12.04.2022)

⁶ Genderforschung: Schlecht, schlechter, Geschlecht, in: ZEITmagazin, editiert am 8. Juni 2013, Nr. 24/2013. <https://www.zeit.de/2013/24/genderforschung-kulturelle-unterschiede/komplettansicht> (zuletzt aufgerufen am 12.04.2022)

senschaftlichkeit auseinander. Kutschera warnt in einem Interview vor dem Versuch, nach der klassenlosen Gesellschaft eine geschlechtslose Gesellschaft zu erschaffen, und begründet seine These, wonach es sich bei den Genderstudien um eine „universitäre Pseudowissenschaft“ handle⁷, ausführlich in seinem Buch „Das Gender-Paradoxon“.⁸ Meyer stellt die Wissenschaftlichkeit der Genderstudien, denen es oft nicht primär um Wissenschaft, sondern um die Durchsetzung einer politischen Agenda gehe, ebenfalls entschieden infrage: „Viele Aspekte der Genderstudien erscheinen geradezu absurd, irrational und antiwissenschaftlich.“⁹

Was ist es nun, was sowohl große Teile der medialen Öffentlichkeit als auch eine Reihe von renommierten Wissenschaftlern dazu veranlasst, den Genderstudien die Wissenschaftlichkeit abzuspreehen? Zur Beantwortung dieser Frage ist es notwendig zu wissen, dass ein nicht geringer Teil wissenschaftlichen Arbeitens darin besteht, aufgrund von Beobachtung, Experiment und Felduntersuchung gewonnene Daten in Beziehung zu setzen zu anderen empirischen Daten und zu Theorien, die dazu dienen, Aussagen über die Wirklichkeit, mit anderen Worten: über das, was *ist*, (im Gegensatz zu dem, was sein *soll*) zu machen und diese Wirklichkeit zu *beschreiben* und zu *erklären*. Wenngleich Wissenschaftler sich bei ihren logischen Herleitungen gewöhnlich entsprechender methodischer Regularien bedienen, sind fehlerhafte Schlussfolgerungen weder auszuschließen noch ungewöhnlich.

Der moralistische Fehlschluss

Zu den häufigsten Fehlschlüssen beim Generieren wissenschaftlicher Erkenntnisse gehört, insbesondere in den Sozialwissenschaften, neben dem naturalistischen der *moralistische Fehlschluss*. Beide Arten des Fehlschlusses beruhen auf dem Hiatus und der logischen Unableitbarkeit von Sein und Sollen¹⁰, *deskriptiven* und *präskriptiven* Sätzen: Weder lassen sich, wie bereits von Hume postuliert, aus Tatsachen Normen ableiten noch umgekehrt aus Normen Tatsachen. Der Psychologe und Systemtheoretiker Norbert Bischof hat dem naturalistischen Fehlschluss (oder „Trugschluss“), welcher Naturwissenschaftlern gelegentlich zum Vorwurf gemacht wird, das Pendant, den moralistischen Fehlschluss, gegenübergestellt.¹¹

Bei dieser Art des Fehlschlusses wird irrtümlicherweise von einem *Werturteil* (Beispiel: „Alle Menschen *sollen* gleich sein“; Kriterium: Geltung) auf eine *Tatsache*, hier: der gewünschten Gleichheit (Beispiel: „Alle Menschen *sind* gleich“; Kriterium: Wahrheit), ge-

⁷ Kommentar: Universitäre Pseudowissenschaft, Humanistischer Pressedienst, 13. April 2015. <http://www.evolutionsbiologen.de/media/files/2015-hpd-Universitaere-Pseudowissenschaft.pdf> (zuletzt aufgerufen am 12.04.2022)

⁸ Das Gender-Paradoxon. Mann und Frau als evolvierte Menschentypen, Berlin 2016.

⁹ Adams Apfel und Evas Erbe: Wie die Gene unser Leben bestimmen und warum Frauen anders sind als Männer, C. Bertelsmann Verlag, Kindle-Version, München 2015, Position 5357 von 6098.

¹⁰ Über das *Sollen* schreibt Kant, dass es „eine Art von Notwendigkeit und Verknüpfung mit Gründen“ ausdrücke, „die in der Natur sonst nicht vorkommt.“ (KdrV, B 575) Deshalb kann es eine Bedeutung nur dort haben, wo es eine Freiheit des Willens gibt, also jenseits der Notwendigkeit des Naturablaufs.

¹¹ Doris Bischof-Köhler, Von Natur aus anders. Die Psychologie der Geschlechtsunterschiede. 4. Auflage, Stuttgart 2011, S. 44.

geschlossen und werden sämtliche naturwissenschaftlichen Forschungsergebnisse, namentlich der Biologie, darunter der Genetik, der Neurophysiologie, der Endokrinologie, der Evolutionstheorie, die dieser Behauptung widersprechen, kurzerhand ausgeblendet und ignoriert, weil, wie es in einem bekannten Gedicht von Christian Morgenstern heißt, „nicht sein kann, was nicht sein darf“.

Damit tut sich sogleich ein ethisches Problem anderer Art auf: Auch die *Wahrheit* stellt einen Wert dar, und zwar einen moralischen Wert ersten Ranges. Nicht nur gilt die Unwahrheit – oder, wenn auch in abgeschwächtem Maße, auch das (bewusste) Ausblenden und Verschweigen der Wahrheit – in allen Gesellschaften zu Recht als verwerflich und unmoralisch. Sondern ohne die Anerkennung der Wahrheit als leitendes Prinzip menschlicher Existenz und menschlicher Kommunikation wäre darüber hinaus weder Wissenschaft vorstellbar noch die Bildung sozialer Gemeinschaften als deren notwendige Voraussetzung. Ja nicht einmal das einsame Denken als „Dialog der Seele mit sich selbst“ (Platon) wäre ohne ihre zumindest implizite Anerkennung möglich.

Das gilt für die *Gleichheit (égalité)* als moralischen Wert jedoch nicht in gleicher Weise. Zwar genießt das Prinzip der Gleichheit vor dem Gesetz, und – unter religiösem Vorzeichen – vor Gott, weitgehende Anerkennung, doch kann das kulturmarxistisch überhöhte Ideal der Gleichheit aller Menschen keineswegs immer und unbedingt als im Einklang mit der Kardinaltugend der *Gerechtigkeit* befindlich – nach Platons Darstellung in seiner *Politeia* die höchste der vier Kardinaltugenden – gesehen werden, ganz im Gegenteil. Denn als gerecht könne es zwar, folgt man Platons Schüler Aristoteles, keineswegs gelten, Gleiches ungleich zu behandeln (was jedermann geläufig ist), doch sei es nicht weniger ungerecht, *Ungleiches gleich-zubehandeln*. Ganz in diesem Sinne interpretiert das Bundesverfassungsgericht den Gleichheitssatz des Grundgesetzes Art. 3 Abs. 1 als das Gebot, „Gleiches gleich, Ungleiches seiner Eigenart entsprechend verschieden zu behandeln“.¹²

Damit wären wir bei einer ethischen Kernfrage angelangt, die geschlechterpädagogisch von außerordentlicher Bedeutung ist: Wären beide Geschlechter, bei allen Gemeinsamkeiten, die sie miteinander verbinden, dennoch in bedeutsamer Hinsicht verschieden, so wäre die pädagogische Gleichbehandlung von Jungen und Mädchen im Schulunterricht, wie sie in unserem Bildungssystem gegenwärtig allgemein verbreitet ist, folglich nicht nur ein schwerwiegender pädagogischer Fehler, sondern zugleich wenigstens insoweit *verfassungswidrig*.

Im folgenden soll dem Genderthema unter dieser zentralen pädagogischen Fragestellung nachgegangen werden. Es geht um die grundlegende Frage, ob die *pädagogische Gleichbehandlung von Mädchen und Jungen*, wie sie sich aus der Gender-Lehrmeinung ergibt, *jungen Menschen in ihrer Entwicklung schaden* kann.

Die von mir vertretene *These* ist, dass dies, zumindest bei Jungen, *nachweislich der Fall* ist.

¹² So bereits BVerfGE 3, 58 [135] vom 17. Dezember 1953.

2. Das Bildungsdebakel – Folge einer nicht „artgerechten Haltung“ von Jungen in der Schule?

Mein Ziel in diesem Beitrag ist es nicht, mich auf wissenschaftstheoretischer Ebene mit den Genderstudien auseinanderzusetzen und eine Aussage darüber zu machen, ob die Genderstudien als *Wissenschaft* oder als *Ideologie* zu betrachten seien. Als Pädagoge geht es mir hier vielmehr darum, aus einer *fachwissenschaftlichen*, näherhin jugenpädagogischen Sicht einige Aspekte zu beleuchten, soweit es um die *Auswirkungen und Folgen* eines Denkens in Genderkategorien geht. Dazu erscheint es mir notwendig, mittels Bildungsstatistiken zunächst auf die schulische Situation von Jungen im Vergleich zu jener ihrer Mitschülerinnen einzugehen, insbesondere im Hinblick auf ihre Schulkarriere und ihren Schulerfolg.¹³

Die hier vertretene *These* ist, dass die *Bedürfnisse, Interessen und Eigenheiten von Jungen*¹⁴ in der Schule erheblich vernachlässigt, ignoriert, nicht selten abgewertet und ihr Verhalten unzulässigerweise an jenem ihrer Mitschülerinnen gemessen wird, oder, wie die Elternvereinsvorsitzende NRW Regine Schwarzhoff bereits vor mehr als zehn Jahren beobachtet hat: „Das Verhalten von Mädchen ist an den Schulen zur Norm gemacht worden. Jungen werden zu Außenseitern gestempelt und in unserem Bildungssystem klar benachteiligt“.¹⁵ Folge dieser widersinnigen Art von Gleichbehandlung ist, dass Jungen sich in der Schule von heute häufig langweilen, fremd, deplaziert, weder akzeptiert noch angesprochen fühlen, demotiviert werden und deutlich schlechtere Leistungen erbringen als es ihren Fähigkeiten entspricht.

Dass es auch anders geht, zeigt das Beispiel der Scheffel-Grundschule im baden-württembergischen Rielasingen am Bodensee, die von der dortigen Rektorin Birgit Gegier Steiner nach den Grundsätzen einer „artgerechten Haltung“ geleitet wird.¹⁶ Die artgerechte Haltung von Haustieren wie bspw. von Legehennen gilt heute allgemein als Standard einer human geführten Landwirtschaft. Sollte da die „Haltung“ von Kindern in unseren Bildungsanstalten nicht umso selbstverständlicher „artgerecht“, d.h. unter Berücksichtigung der jeweiligen spezifischen Bedürfnisse aufgrund der gegebenen Anlagen, erfolgen? In (geschlechter)pädagogischer Terminologie übersetzt würde eine „artgerechte Haltung“, wie sie von Steiner intendiert ist, einer *jungengerechten* Erziehung und Bildung entsprechen.

¹³ Auf weitere pädagogische Fragen, die im Zusammenhang mit dem Thema *Gender* gegenwärtig sehr kontrovers diskutiert werden, wie *Frühsexualisierung, Sexualpädagogik der Vielfalt* u. ä., werde ich aus Gründen einer notwendigen thematischen Beschränkung dieses Beitrags nicht eingehen.

¹⁴ Wenn hier von „den“ Jungen oder anderen Personengruppen die Rede ist, so ist dies, unter Abstraktion vom Einzelfall, aber auch vom soziokulturellen und etwaig bestehenden Migrationshintergrund, stets im Sinne einer *generellen, statistisch erfassbaren Tendenz* gemeint; insofern handelt es sich dabei um rein *statistische Gruppen*.

¹⁵ WirtschaftsWoche, Ausgabe 44, 29.10.2007, S.121.

¹⁶ Artgerechte Haltung. Es ist Zeit für eine jungengerechte Erziehung, Gütersloh 2015.

2.1 Jungen als Bildungsverlierer – Zahlen und Fakten

Im folgenden soll anhand von Berichten und Studien gezeigt werden, wie es um die Jungen in puncto Schulerfolg im Vergleich zu den Mädchen steht. Jungen als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher, namentlich geschlechterpädagogischer Erörterungen und Forschung, sind relativ neuen Datums. Erst mit Erscheinen der ersten PISA-Studie im Jahr 2001¹⁷ wurden Erziehungswissenschaftler und Bildungssoziologen in größerer Zahl auf das Jungenthema aufmerksam. Anlass war vor allem der insgesamt beträchtliche Rückstand der Jungen in den Testleistungen gegenüber den Mädchen, welcher besonders deutlich im Bereich *Lesen* auffiel.

Der nach Veröffentlichung dieser PISA-Studie unübersehbare Leistungsrückstand der Jungen gegenüber ihren Mitschülerinnen rief nicht ohne Grund sowohl wissenschaftliches als auch mediales Interesse hervor. Denn kaum ein anderer Einflussfaktor spielt in unserem Land für den künftigen Berufserfolg und damit zugleich für die Höhe des künftigen Einkommens, das soziale Ansehen und die Integration in die Gesellschaft, kurz: für den Lebenserfolg eines Menschen insgesamt, eine derart entscheidende Rolle wie der formale Bildungsabschluss. Hinzu kommt, dass sich jungen Männern kaum eine gesellschaftlich anerkannte Alternative zu einer erfolgreichen Berufslaufbahn bietet, auf deren Grundlage sie in der Lage wären, ein finanziell unabhängiges Leben zu führen, eine Familie zu gründen und auf längere Sicht deren Existenz zu sichern.

2.1.1 PISA-Studien 2000-2012

Bis 2001, dem Jahr der Veröffentlichung der ersten PISA-Studie, stand das Thema der Bildungsbenachteiligung von Jungen nicht auf der Agenda der erziehungswissenschaftlichen und bildungssoziologischen Debatte in Deutschland. Seit den 1970er Jahren genossen die Bildungsnachteile der Mädchen und die Frage, was Pädagogik und Bildungspolitik tun könnten, um diesen wirksam zu begegnen, absolute Priorität. Die erste PISA-Studie förderte zur allgemeinen Verwunderung zutage, dass sich die Jungen, was ihren Lernerfolg angeht, zu Verlierern unseres Bildungssystems entwickelt hatten und von ihren Mitschülerinnen drastisch abgehängt worden waren.

Allerdings war es nicht dieses Detail der Ergebnisse der ersten PISA-Studie, was in der medialen Öffentlichkeit zu einiger Bestürzung führte (mitunter war von einem „PISA-Schock“ die Rede), sondern vielmehr das im internationalen Vergleich unterdurchschnittliche Abschneiden der deutschen Schüler insgesamt. Deutschland, eine wirtschaftsstarke Industrienation, fand sich unter den 32 teilnehmenden Ländern auf Platz 22 wieder. Im Bereich *Lesen* erreichte Deutschland 484 Punkte, womit es signifikant unter dem OECD-Durchschnittswert von 500 lag. Die Leistungsstreuung erwies sich hier, sowohl was die Unterschiede zwischen den Bundesländern als auch zwi-

¹⁷ Deutsches PISA-Konsortium, PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001.

schen einzelnen Schulen angeht, als breiter denn in allen anderen OECD-Teilnehmerländern. Auch in den Bereichen *Mathematik* und *Naturwissenschaften* zeigten sich mit 490 bzw. 487 Punkten signifikante Schwächen. Das Nachrichtenmagazin DER SPIEGEL sprach lapidar und nüchtern vom „Abstieg einer Kulturnation“.¹⁸

Insbesondere im Bereich *Lesen* zeigten sich ausgeprägte Leistungsunterschiede zwischen Jungen und Mädchen. In allen Teilnehmerstaaten erzielten die Mädchen im Durchschnitt bessere Ergebnisse als die Jungen, welche deutlich weniger Interesse und Freude am Lesen zum Ausdruck brachten. „Die größten und konsistentesten Geschlechterunterschiede sind im Bereich Lesen zu beobachten. In allen PISA-Teilnehmerstaaten erreichen die Mädchen im Lesen signifikant höhere Testwerte als die Jungen. In Deutschland entspricht der Leistungsvorsprung ungefähr einer halben Kompetenzstufe [...]“¹⁹, d.h. etwa einem Schuljahr. Dieser Leistungsvorsprung der Mädchen gegenüber ihren Mitschülern zeigt sich im Zeitverlauf, mit einer leicht zunehmenden Tendenz, weitgehend stabil. In Mathematik waren Leistungsvorteile der Jungen feststellbar, die jedoch deutlich geringer ausfielen als die Leistungsunterschiede im Lesen, ebenso konnten bei ihnen bessere Leistungen in den exakten Naturwissenschaften gemessen werden.

In den vier nachfolgenden PISA-Durchgängen zwischen 2003 und 2012 verbesserte Deutschland seine Ergebnisse in allen drei Leistungsbereichen kontinuierlich auf zuletzt signifikant überdurchschnittliche Punktwerte. Zudem verringerte sich die Streubreite der Leistungen im Lesetest (PISA 2000: 111 Punkte; PISA 2012: 91 Punkte). Gleichzeitig vergrößerten sich allerdings die mittleren Lesekompetenzunterschiede zwischen Mädchen und Jungen von ursprünglich 34 auf zuletzt 44 Punkte, womit die Testergebnisse im Bereich *Lesen* für die Jungen weiterhin offenkundig unter dem internationalen Durchschnitt lagen und, nebenbei bemerkt, deutlich wurde, welche Interessen die Bildungspolitik der letzten zwölf Jahre erkennbar verfolgt hatte und welche nicht.²⁰

Ein solcher Rückstand hat insofern gravierende Folgen für den gesamten Bildungserfolg der Knaben, als die Lesekompetenz bekanntlich eine *Schlüsselkompetenz* darstellt, die sich entscheidend auf die Leistungen in allen Fächern auswirkt. Der Verlauf der PISA-Ergebnisse weist somit seit Beginn der Erhebungen statistisch nicht nur einen *fortbestehenden Nachteil* für die Jungen aus, sondern er verweist darüber hinaus mittelbar darauf, dass ihr Schulerfolg insgesamt durch einen *kumulativ wirkenden Einflussfaktor*, mangelnde Lesekompetenz, bedeutsam beeinträchtigt wird.

Auf die Darstellung und Diskussion der Ergebnisse von PISA 2015 unter dem Gesichtspunkt der Nachverfolgung des Verlaufs seit der ersten PISA-Datenerhebung sei hier verzichtet, da sie nach wissenschaftlichen Maßstäben mit den Ergebnissen der vorhergehenden Studien seriös nicht vergleichbar sind. Anders als bei den bis 2012

¹⁸ Christian Füller, Nach dem Pisa-Schock. Zehn Jahre Wirrwarr, in: Spiegel-Online, 02.12.2011. <http://www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/nach-dem-pisa-schock-zehn-jahre-wirrwarr-a-801187.html> (zuletzt aufgerufen am 12.04.2022)

¹⁹ Deutsches PISA-Konsortium, PISA 2000, a.a.O., S. 253.

²⁰ Vgl. PISA Data Explorer <http://www.oecd.org/pisa/data/> (zuletzt aufgerufen am 12.04.2022)

papierbasiert durchgeführten Erhebungen wurden die Tests in allen drei Leistungsbe-
reichen diesmal *computerbasiert* durchgeführt. Der Vergleich der Ergebnisse mit den
vorherigen weist auf artifizielle Effekte aufgrund dieser Veränderung hin; das gilt ganz
besonders für den Geschlechtervergleich bei der Lesekompetenz, welcher eine völlig
untypische Differenz der ebenfalls sehr untypischen Durchschnittstestwerte ergab. Da
die Lesekompetenz 2015 nur als Nebendomäne erfasst wurde, waren weiterführende
Analysen, die diese Annahme hätten bestätigen oder widerlegen können, jedoch nicht
möglich.²¹

2.1.2 Die Untersuchung von Diefenbach/Klein (2002)

Etwa ein Jahr nach Erscheinen der ersten PISA-Studie veröffentlichten die Sozial-
wissenschaftler Heike Diefenbach und Michael Klein eine vielbeachtete wissenschaftli-
che Untersuchung, in welcher sie anhand einer Analyse der amtlichen Bildungsstatistik
mit großer Deutlichkeit und Umfänglichkeit den Nachweis erbrachten, dass „Jungen
im deutschen Schulsystem gegenüber Mädchen Nachteile haben“.²²

Diese Nachteile erstrecken sich – so ein Ergebnis der Untersuchung – auf sämtliche
Bundesländer, variieren von Bundesland zu Bundesland jedoch zum Teil beträchtlich
und sind besonders ausgeprägt in Ostdeutschland. Summarisch stellen die Autoren
fest, dass Jungen im Vergleich zu ihren Mitschülerinnen ihre Sekundarschulbildung
„häufiger ohne oder mit Hauptschulabschluss und seltener mit einem Realschulab-
schluss oder der Hochschulreife“ beenden.²³ Dagegen erwerben die Mädchen im sta-
tistischen Geschlechtervergleich in allen Bundesländern häufiger die Hochschulreife,
ebenso wie die mittlere Reife.²⁴

Die Diefenbach/Klein-Untersuchung erregte Aufsehen vor allem aus zwei Gründen.
Zum einen wurde durch sie der Aufmerksamkeitsfokus der geschlechtsbedingten
Nachteile von den Mädchen zu einem nicht geringen Teil auf die Jungen verschoben.
Galt sozialen Ungleichheiten zuungunsten der Mädchen bis dahin die alleinige Auf-
merksamkeit, so begann sich der sozialwissenschaftliche Blick von nun an „auf soziale
Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern“ auszuweiten, „die zuungunsten von Jun-
gen oder Männern ausfallen [...]“.²⁵

Mit ihrer Einschätzung, dass „der Vorstellung, Jungen oder Männer könnten in be-
stimmten gesellschaftlichen Bereichen Deutschlands benachteiligt sein, [...] etwas Re-
volutionäres“ anhafte²⁶, dürften die Autoren nicht ganz falsch gelegen haben. Denn

²¹ Kristina Reiss/Christine Sälzer/Anja Schiepe-Tiska/Eckhard Klieme/Olaf Köller (Hg.): PISA 2015. Eine Studie zwischen Kontinuität und Innovation. Münster/New York 2016, S. 255 f.

²² „Bringing boys back in“. Soziale Ungleichheit zwischen den Geschlechtern im Bildungssystem zuun-
gunsten von Jungen am Beispiel der Sekundarschulabschlüsse, in: Zeitschrift für Pädagogik 48 (2002),
6, S. 938-958.

²³ Ebd., S. 938.

²⁴ Ebd., S. 943.

²⁵ Ebd., S. 939.

²⁶ Ebd.

durch die Veröffentlichung ihrer aufsehenerregenden Forschungsergebnisse wurde nicht nur ein bedeutender Erkenntnisfortschritt für Pädagogik, Bildungsforschung und Geschlechterforschung erzielt, sondern zugleich das seinerzeit allgemein für gültig befundene Benachteiligungsparadigma in der sozialwissenschaftlichen Geschlechterdebatte infrage gestellt und aus seiner Einseitigkeit befreit.

Die pädagogische und bildungssoziologische Debatte nahm jedenfalls, was die Dimension Geschlecht angeht, fortan eine andere Richtung. Standen bis dahin seit Anfang der 70er Jahre allein die Mädchen im Blickpunkt des Interesses und der Diskussion, so folgten der ersten PISA-Studie und der Publikation von Diefenbach und Klein eine Reihe von empirischen Untersuchungen, zum Teil auch von polemischen Debattebeiträgen, wie auch von Beiträgen in der allgemeinen Presse, die das Thema der Bildungsbenachteiligung von Jungen zum viel diskutierten Gegenstand hatten.

Zum anderen entdeckten Diefenbach und Klein eine bedeutsame Korrelation zwischen zwei Variablen ihrer Untersuchung, deren Veröffentlichung – teils weil missverstanden, teils aus einer ideologischen Voreingenommenheit und Verengung des Blicks heraus – zu mitunter heftigen Reaktionen in der nachfolgenden Diskussion führte. Die Autoren hatten in ihrer Datenanalyse anhand des Vergleichs der deutschen Bundesländer empirisch nachgewiesen, dass es einen signifikanten statistischen Zusammenhang zwischen dem Anteil männlicher Grundschullehrer und dem Schulerfolg von Jungen gab. Darüber hinaus konnten sie auch eine Korrelation zwischen der Arbeitslosenquote in einem Bundesland und dem entsprechenden schulischen Abschneiden der Jungen im Vergleich zu ihren Mitschülerinnen nachweisen²⁷, wobei die Beachtung dieses Zusammenhangs in der Fachwelt und die Reaktion darauf weitaus geringer bzw. gemäßiger ausfielen als jene auf den erstgenannten Zusammenhang.

Während weder die aufgezeigten Korrelationen noch die Tatsache der für Jungen insgesamt bestehenden Nachteile hinsichtlich ihres Schulerfolgs seriös geleugnet werden und die von den Autoren eruierten Forschungsergebnisse bis heute als gesichert gelten können, besteht hinsichtlich der Frage der Ätiologie nach wie vor Aufklärungs- und Forschungsbedarf. Auf der Basis ihrer Forschungsergebnisse formulierten und diskutierten die Autoren einige Hypothesen, die bislang allerdings nicht schlüssig empirisch verifiziert werden konnten. Ebenso wenig wie das Gegenteil.

2.1.3 Das Jahresgutachten des Aktionsrates Bildung (2009)

Die von Diefenbach und Klein festgestellten erheblichen regionalen Einflüsse auf den Schulerfolg von Jungen, insbesondere das deutliche Ost-West-Gefälle, konnten durch das von der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (vbw) in Auftrag gegebene Jahresgutachten des Aktionsrates Bildung weitgehend bestätigt werden.

²⁷ Ebd., S. 956.

Der Aktionsrat weist darauf hin, dass sich Geschlechterdifferenzen, die sich zum Nachteil der Jungen auswirken, bereits in der frühkindlichen Erziehung und Entwicklung zeigen. So profitierten in der Kindertagesbetreuung, deren pädagogisches Personal im bundesweiten Durchschnitt zu rund 97 Prozent weiblichen Geschlechts ist, die Mädchen – anders als die tendenziell stärker auf *sachorientierte* Lernangebote ansprechenden Jungen – deutlich stärker von den überwiegend eher *beziehungsorientierten* Lernangeboten der Erzieherinnen.²⁸ Zudem erführen die Mädchen, die in ihrem Verhalten weniger Aggressivität, dafür mehr Kooperationsbereitschaft, Kreativität und aufgabenbezogene Selbststeuerung an den Tag legten²⁹, mehr Unterstützung und weniger Kontrolle und Zurechtweisung als die Jungen³⁰.

Bei der Einschulung in die Grundschule setzten sich die Nachteile der Jungen fort. So würden Mädchen im Durchschnitt früher eingeschult als Jungen. Das gelte ganz besonders für die Bundesländer Hamburg, Sachsen und Hessen.³¹ Der Bericht des Aktionsrates Bildung weist auch für die Grundschule auf den sehr hohen Anteil weiblichen Personals hin, der mit 89 Prozent allerdings nicht ganz so extrem ausfalle wie in den Tageseinrichtungen für Kinder.³² Im Bundesländervergleich zeige sich hier ein erhebliches West-Ost-Gefälle.³³

Der Aktionsrat zitiert die IGLU-Studie 2006, wonach sich die Differenz zwischen Mädchen und Jungen bei der Lesekompetenz von Viertklässlern im Vergleich zur Studie von 2001 zwar verringert habe.³⁴ Allerdings müssten Jungen eine höhere Lesekompetenz nachweisen, um eine Gymnasialempfehlung zu erhalten. Dies gelte, mit den Ausnahmen Sachsen, Brandenburg, Bayern und Bremen, für sämtliche Bundesländer.

Im Vergleich zu deren Mitschülerinnen sieht der Aktionsrat die Jungen in der hiesigen Grundschule in vielerlei Hinsicht benachteiligt. Jungen sollten daher, so sein Fazit, speziell im Bereich Leseinteressen und Lesefreude gezielt gefördert werden.³⁵

Im Verlauf der Sekundarschulzeit – so der Aktionsrat – vergrößern sich die Disparitäten zwischen den Geschlechtern sowohl auf der Ebene schulischer Leistungen als auch motivationaler Orientierungen.³⁶ Jungen besuchten tendenziell häufiger Schulen, die zu weniger qualifizierenden Abschlüssen führen. Zudem müssten Jungen in Deutschland häufiger als Mädchen Klassenstufen wiederholen.³⁷

²⁸ vbw (Hg.): Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem. Jahresgutachten Aktionsrat Bildung, Wiesbaden 2009, I, S. 60.

²⁹ Ebd., I, S. 67.

³⁰ Ebd., I, S. 74 f.

³¹ Ebd., II, S. 24 f.

³² Ebd., I, S. 92.

³³ Ebd., II, S. 14 f.

³⁴ Ebd., I, S. 81.

³⁵ Ebd., I, S. 94. – Als ein Beispiel für die pädagogische Umsetzung dieser Empfehlung siehe vom Verfasser: [Nürnberger Jungenleseförderprojekt. Ein erlebnis- und handlungsorientiertes Entwicklungsprojekt mit Dritt- und Viertklässlern](#), in: *e&l – erleben und lernen. Internationale Zeitschrift für handlungsorientiertes Lernen*, Jg. 25 (2017), Heft 3/4, S. 44-47.

³⁶ Ebd., I, S. 95.

³⁷ Ebd., I, S. 96.

Hinzu komme, dass das Geschlechterverhältnis an Sonder- und Förderschulen im bundesweiten Durchschnitt bei 61 : 39 zuungunsten der Knaben liege. Im Saarland weist ein Prozentwert der Jungen von beinahe 67 auf die am wenigsten ausgeglichene Situation von allen Bundesländern hin.³⁸

So ergibt sich in der Bilanz ein düsteres Bild für die berufliche Zukunft der Jungen: Aufgrund der Tatsache, dass der Weg zum Gymnasium vielen Knaben in Berlin und den neuen Bundesländern außer Sachsen versperrt sei³⁹, sich die Hauptschule, besonders in Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen, zu einer Jungenschule entwickelt habe⁴⁰ und der Schulbesuch ohne Abschluss, besonders in den neuen Bundesländern, zu einem Jungenschicksal geworden sei⁴¹, seien die Startchancen für den Beruf schlecht⁴². So habe sich das Übergangssystem zu einem „Exil“ für Jungen ohne Ausbildungsplatz entwickelt. Dies gelte generell, allen voran jedoch für die neuen Bundesländer, das Saarland, Rheinland-Pfalz, Niedersachsen und Berlin.⁴³ Demgegenüber befänden sich die Mädchen in allen Bundesländern auf der Überholspur zum Abitur⁴⁴, Frauen an den Hochschulen inzwischen fast überall in der Mehrheit⁴⁵.

2.1.4 Die Studie der Vodafone-Stiftung (2011)

Die Studie der Vodafone-Stiftung stellt eine empirische Untersuchung zum Zusammenhang von sozialer Herkunft und Leistungsbewertung dar. In einer Teilstudie geht es um „persistierende Geschlechterdisparitäten“: Inwieweit werden die schulischen Leistungen von Mädchen am Ende der Grundschule und am Ende der gymnasialen Oberstufe besser bewertet als jene von Jungen?⁴⁶

Die Autoren der Studie weisen darauf hin, dass Mädchen häufiger als Jungen eine Empfehlung für höhere Bildungslaufbahnen und zudem bei gleichen Leistungen in den meisten Fächern bessere Schulnoten erhalten. Als Grund hierfür – so die Autoren – kann als hinreichend gesichert angesehen werden, dass Mädchen insgesamt im Hinblick auf wichtige lernrelevante Kompetenzen wie Selbststeuerung, Motivation und

³⁸ Ebd., II, S. 29. Nach aktuellen Angaben des Statistischen Bundesamts waren im Schuljahr 2017/18 von den insgesamt 86.130 Besuchern der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt *Lernen* 60,5 % männlichen Geschlechts, mit dem Förderschwerpunkt *Sprache* bei insgesamt 28.843 waren es 69,6 % und mit dem Förderschwerpunkt *emotionale und soziale Entwicklung* bei insgesamt 39.881 Schülern 83,3 % (Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen, Fachserie 11 Reihe 1, erschienen am 22.08.2018, S. 229; eigene Berechnungen).

³⁹ Ebd., II, S. 39.

⁴⁰ Ebd., II, S. 31.

⁴¹ Ebd., II, S. 35.

⁴² Ebd., II, S. 33.

⁴³ Ebd., II, S. 37.

⁴⁴ Ebd., II, S. 41.

⁴⁵ Ebd., II, S. 45.

⁴⁶ Kai Maaz/Franz Baeriswyl/Ulrich Trautwein, Herkunft zensiert? Leistungsdiagnostik und soziale Ungleichheiten in der Schule. Eine Studie im Auftrag der Vodafone Stiftung Deutschland, Düsseldorf 2011, S. 68-76.

Sozialverhalten von sich und von anderen als positiver eingeschätzt werden als Jungen.⁴⁷

Während Mädchen am Ende der Grundschulzeit bei den Schulnoten im Durchschnitt leichte Vorteile gegenüber den Jungen aufweisen, belegen standardisierte Tests einen leichten Vorteil der Jungen gegenüber den Mädchen. Mädchen werden somit bei gleichen schulischen Leistungen und kognitiven Grundfähigkeiten – wie zuvor bereits durch andere Studien festgestellt – statistisch signifikant besser benotet als Jungen. Ausschlaggebend hierfür dürfte, zumindest partiell, sein, dass Mädchen sich im Vergleich zu Jungen als gewissenhafter und anstrengungsbereiter zeigen.⁴⁸

Die Geschlechtereffekte am Ende der gymnasialen Oberstufe unterscheiden sich der Studie zufolge von der Tendenz her nicht wesentlich von jenen am Ende der Grundschulzeit. Auch hier weisen die Schüler, im Grund- wie auch im Leistungskurs, statistisch signifikant höhere Testleistungen auf als die Schülerinnen. Diese substantiellen Leistungsunterschiede spiegeln sich allerdings nicht in den Fach- und Prüfungsnoten der Schüler wider. Im Gegenteil zeigte sich im Grundkurs *Mathematik* bei den Erhebungen im Verhältnis von Noten und tatsächlich erbrachten Leistungen sogar ein Umkehrereffekt. Analoges gilt für den *Mathematikleistungskurs*: Hier „[...] waren die vorhandenen Notenunterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern nicht statistisch signifikant, und dies, obwohl die Testleistungen der Schülerinnen deutlich unter den Leistungen der Schüler lagen.“⁴⁹

In ähnlicher Weise zeigte sich der beschriebene Umkehrereffekt auch im Fach *Englisch*. Während die Testleistungen der Jungen sowohl im Grund- als auch im Leistungskurs durchgängig besser ausfielen als die der Mädchen, fielen die Fach- und Prüfungsnoten für die Mädchen abermals besser aus als jene für die Jungen. „Erneut korrespondierten die Leistungsunterschiede nicht mit den Fach- und Prüfungsnoten, die für die Schülerinnen im Mittel besser ausfielen als für die Schüler.“⁵⁰

Die Autoren der Studie weisen auf den Stellenwert der statistischen Benachteiligung von Jungen bei den Abiturnoten hin: „Die Tatsache, dass beim Wettbewerb um stark nachgefragte Studienplätze zum Teil die zweite Nachkommastelle bei den Abiturnoten den Ausschlag für eine Zusage oder Ablehnung geben kann, unterstreicht die praktische Bedeutsamkeit der vorgefundenen Bewertungsunterschiede.“⁵¹

2.1.5 Der Bildungsbericht 2018

Beim Nationalen Bildungsbericht der Bundesregierung „Bildung in Deutschland 2018“ der Autorengruppe Bildungsberichterstattung handelt es sich um einen indikatorengestützten Bericht „mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung“ unter Fe-

⁴⁷ Ebd., S. 68.

⁴⁸ Ebd., S. 70.

⁴⁹ Ebd., S. 71; im besonderen dazu auch Tab. 31.

⁵⁰ Ebd.; im besonderen dazu auch Tab. 32.

⁵¹ Ebd., S. 74.

derführung des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF).⁵² Der Bildungsbericht wird seit 2006 alle zwei Jahre im Auftrag der KMK sowie des BMBF erstellt. Obwohl die Autorengruppe mit dem Anspruch auftritt, mit dem Bericht „eine umfassende empirische Bestandsaufnahme für das deutsche Bildungswesen“ vorzulegen, entsprechen Differenziertheit und Aussagekraft in bezug auf die Darstellung geschlechtsbezogener statistischer Daten nicht in jeder Hinsicht den Erfordernissen einer profunden bildungswissenschaftlichen Forschung.

Zum Einschulungstermin im Schuljahr 2016/17 stellt der Bildungsbericht fest, dass die Mädchen häufiger vorzeitig eingeschult werden als die Jungen (3,2 gegenüber 2,1 %); von den verspäteten Einschulungen hingegen seien mehr Jungen betroffen (9,3 gegenüber 6,0 %).⁵³ Auch sei der Anteil direkter Einschulungen in die Förderschule bei Jungen mit 4 Prozent höher als bei Mädchen mit nur 2 Prozent.⁵⁴

Der Bericht zitiert die Ergebnisse einiger Bildungsstudien, für den Primarbereich zunächst die IGLU-Studien von 2001 und 2016. In diesem Zeitraum habe sich die Differenz zwischen Mädchen und Jungen im Bereich *Lesekompetenz* geringfügig von 13 auf 11 Punkte verringert, während die TIMSS-Studien von 2007 und 2015 deutliche Veränderungen sowohl bei den Mathematikleistungen als auch bei den Leistungen in den Naturwissenschaften zutage gefördert hätten: Hier habe sich der Vorsprung der Jungen gegenüber ihren Mitschülerinnen im Fach Mathematik von 12 auf 4 Punkte, in den Naturwissenschaften von ehemals 15 auf nur noch 3 Punkte verkürzt.⁵⁵ Bei den 15-Jährigen ließen laut PISA 2015 die Mädchen mit 540 Kompetenzpunkten ihre Mitschüler mit einem Vorsprung von 30 Punkten beim kooperativen Problemlösen klar hinter sich.⁵⁶

Signifikante Unterschiede zwischen den Geschlechtern zeigen sich dem Bildungsbericht zufolge auch bei der Wiederholerquote: Während die Jungen im Sekundarbereich I mit 3,2 Prozent beteiligt waren, waren es die Mädchen nur mit 2,1 Prozent.⁵⁷

Gesamtzahl und Prozentanteil der Abgänger von allgemeinbildenden Schulen ohne Hauptschulabschluss haben dem Bericht zufolge zwischen 2014 und 2016 kontinuierlich zugenommen. Für 2016 findet sich darin eine Aufschlüsselung nach dem Geschlecht: Unter den Schülern männlichen Geschlechts waren es 7,2 Prozent, unter jenen des weiblichen 5,5 Prozent.⁵⁸ Erheblich benachteiligt bleiben junge Männer im Vergleich zu jungen Frauen auch weiterhin im Anschluss an den Schulbesuch. Ihre Beteiligungsquote beim Übergangssystem betrug im Jahr 2016 36,0 Prozent, der weibliche Anteil dagegen lag mit 23,2 Prozent deutlich darunter.⁵⁹

⁵² Autorengruppe Bildungsberichterstattung, Bildung in Deutschland 2018. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung, Bielefeld 2018.

⁵³ Tab. C5-6web.

⁵⁴ Tab. C5-9web.

⁵⁵ Tab. D8-1A.

⁵⁶ Tab. D8-2A.

⁵⁷ Tab. D2-3A.

⁵⁸ Tab. D9-2A.

⁵⁹ Tab. E1-3A.

Der Bildungsstand der deutschen Bevölkerung insgesamt steigt dem Bildungsbericht zufolge weiterhin an, wobei die Frauen der jüngeren Generation über einen höheren Bildungsstand als die Männer verfügen. So liege der Anteil der Frauen mit Hochschulreife bei den 20- bis unter 25-Jährigen mit 56 Prozent deutlich über dem der Männer (48 %).⁶⁰ Bei den 30- bis unter 35-Jährigen verfügen erstmals signifikant mehr Frauen als Männer (29 % : 27 %) über einen Hochschulabschluss.⁶¹

Bereits im zweiten Bildungsbericht 2008 wurden die zunehmenden Misserfolge von Jungen und jungen Männern in Schule, Berufsausbildung und Studium von den Autoren unter der Überschrift: „Geschlechtsspezifische Disparitäten: Mädchen und junge Frauen werden im Bildungssystem immer erfolgreicher, neue Problemlage bei den Jungen“ als eine „Erfolgsgeschichte der Mädchen und Frauen“ begrüßt⁶², zu welcher sie zwei Jahre später zusammenfassend weiter feststellten, dass sich diese „[...] bereits in den frühkindlichen Bildungs- und Betreuungsinstitutionen [zeigt] und [...] im allgemeinbildenden Schulwesen bis zur beruflichen Ausbildung fort[setzt]. So weisen Mädchen vor Eintritt in die Schule seltener Sprachauffälligkeiten auf als Jungen, sie werden im Vergleich zu Jungen häufiger vorzeitig und seltener verspätet eingeschult und ihr Anteil in den sonderpädagogischen Förderbereichen Lernen sowie emotionale und soziale Entwicklung ist geringer. Bei den Schulabgängern und -absolventen schneiden die weiblichen Jugendlichen besser ab als die männlichen, sie verlassen seltener die allgemeinbildende Schule ohne Abschluss und sie erreichen – anders als die männlichen Jugendlichen – häufiger die allgemeine Hochschulreife als den Hauptschulabschluss. Auch der Übergang in eine berufliche Ausbildung erfolgt offenbar weniger krisenhaft als bei den Jungen. So sind junge Frauen beispielsweise seltener im Übergangssystem vertreten als junge Männer.“⁶³

2.2 Drei maßgebliche Gründe für den vergleichsweise erheblich geringeren Schulerfolg der Jungen

An der *Tatsache*, dass die Jungen statistisch in der Schule deutlich weniger erfolgreich sind als ihre Mitschülerinnen, dass sie die Schule weniger häufig mit einer Hochschulzugangsberechtigung, dafür aber öfter ohne Abschluss verlassen, dass sie das Gros der Förderschüler ausmachen, im Durchschnitt die deutlich schlechteren Noten einfahren und häufiger Klassen wiederholen müssen, kann nach dem zuvor Dargestellten nicht gerüttelt werden, allen Bagatellisierungs- und Relativierungsversuchen der letzten Jahrzehnte zum Trotz. Dies ist durch zahlreiche empirische Erhebungen stichhaltig und über lange Zeiträume hinweg ausreichend belegt.

⁶⁰ Tab. B5-1A.

⁶¹ Bildung in Deutschland 2018, a.a.O., S. 55.

⁶² Autorengruppe Bildungsberichterstattung, Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I, Bielefeld 2008, S. 11.

⁶³ Autorengruppe Bildungsberichterstattung, Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel, Bielefeld 2010, S. 205.

Umso heftiger wurde die Debatte um die Frage geführt, welche *Gründe* für diese Tatsache ausschlaggebend sind. Erschwert wurde die Beantwortung dieser Frage dadurch, dass dazu bis heute nur wenig brauchbare und erhellende Forschungsergebnisse vorliegen, die geeignet wären, die Debatte zu entideologisieren und zu gesicherten Erkenntnissen zu gelangen. Zusätzlich verschärft wurde und wird sie dadurch, dass (vermeintliche) Schuldvorwürfe im Raume stehen.

Sichtet man die derzeitige Forschungslage zum Thema und würdigt die derzeit dazu vertretenen theoretischen Konzepte und Argumente, so erscheint die These naheliegend, dass es sich um ein multifaktorielles Ursachenbündel handelt, welches zu der gegenwärtig beobachtbaren Geschlechterdisparität in Sachen Schulleistung und Schulerfolg geführt hat.

Im folgenden sollen die wichtigsten empirischen Befunde und theoretischen Konzepte und Argumente zum Thema, wenngleich verschiedentlich hypothetisch bzw. nicht hinreichend bestätigt, dargestellt und diskutiert werden. Aber auch pointierte Meinungsäußerungen einzelner anerkannter Experten zum Thema sollen nicht unerwähnt bleiben, ohne dabei aus dem Blick zu verlieren, dass es sich dabei in der Tat meist um bloße – wenn auch sehr qualifizierte – *Meinungen* mit allenfalls heuristischem Wert ohne den Anspruch auf wissenschaftlich begründete Wahrheit handelt.

2.2.1 Delegitimierung von Männlichkeit und die Abwertung jungentypischen Verhaltens in der Schule

Die Literaturnobelpreisträgerin Doris Lessing, die durch ihre Bücher „The Grass is Singing“ und „The Golden Notebook“ zu einer Ikone des Feminismus geworden war, berichtete der Tageszeitung *The Guardian* anlässlich des Edinburgh Books Festivals im August 2001 folgende Episode von ihrem Besuch einer Schulklasse: "I was in a class of nine- and 10-year-olds, girls and boys, and this young woman was telling these kids that the reason for wars was the innately violent nature of men. You could see the little girls, fat with complacency and conceit while the little boys sat there crumpled, apologising for their existence, thinking this was going to be the pattern of their lives." Um Zweifel daran auszuräumen, dass es sich hier keineswegs um einen Einzelfall handelt, führt sie weiter aus: „This kind of thing is happening in schools all over the place and no one says a thing“ und fügt sie resignativ hinzu: "It has become a kind of religion that you can't criticise [...]"⁶⁴

Was Jungen hier in einer englischen Schulklasse widerfährt, arrangiert und ausgeführt von einer Lehrperson, die von Amts wegen den Auftrag hat, junge Menschen, gleich welchen Geschlechts, zu bilden, zu erziehen und in ihrer Entwicklung zu fördern, kann verstanden werden als Teil einer gesellschaftlichen Entwicklung, welche die westliche

⁶⁴ Lay off men, Lessing tells feminists. Novelist condemns female culture that revels in humiliating other sex, *The Guardian*, First published on Tue 14 Aug 2001.
<https://www.theguardian.com/uk/2001/aug/14/edinburghfestival2001.edinburghbookfestival2001>
(zuletzt aufgerufen am 12.04.2022)

Zivilisation seit Beginn der siebziger Jahre unter dem Vorzeichen eines „Kampf[es] gegen das Patriarchat“ zunehmend erfasst hat und bestimmt. Der Soziologe und Geschlechterforscher Walter Hollstein spricht 2010 in seinem Kongressvortrag an der Universität Düsseldorf denn auch von einer „dramatische[n] Entwertung der Männlichkeit“ in unserer Gesellschaft, welche sich im deutschsprachigen Raum in zwei Etappen vollzogen habe: „In der ersten wurden Männer als Verbrecher, Vergewaltiger und Missbraucher ‚demaskiert‘, in der zweiten vornehmlich als Versager und Trottel vorgestellt.“⁶⁵ Und fährt mit den Worten fort: „Zum Zeitgeist genereller Entwertung von Männlichkeit gehört, dass Probleme von Jungen und Männern nicht wahrgenommen werden. Das gilt beispielsweise für den makabren Tatbestand, dass sich in der Pubertät acht- bis zehnmal mehr Jungen umbringen als Mädchen.“⁶⁶

Ähnlich wie Hollstein, wenngleich schärfer akzentuiert, spricht der Soziologe und Geschlechterforscher Gerhard Amendt von einer „diffuse[n] Feindseligkeit gegenüber Männern“⁶⁷, ja von einer „Dämonisierung des Mannes und Vaters in den Familien“⁶⁸ und einer allgemeinen Misandrie, die sich in unserer Gesellschaft ausgebreitet habe⁶⁹. Seitdem die 68er die Männer zum Feindbild gemacht hätten, sei die „Männer-Missachtung in Mode“. Amendt prangert an, dass selbst Jungen an den Schulen nicht von der „Diskriminierung alles Männlichen“ verschont blieben und „ihrer Jungenhaftigkeit und ihres Bewegungsdrangs beraubt werden.“⁷⁰

In der Tat stoßen Jungen mit solchen geschlechtstypischen Bedürfnissen, Interessen und Eigenheiten wie Rangordnung und Dominanz, Prahlerei und Imponiergehabe, Experimentier-, Explorations- und Risikoverhalten, Überschreiten von Grenzen und eine gesteigerte körperliche Dynamik bei den Lehrkräften häufig auf Unverständnis und Ablehnung. Aufgrund ihrer Neigung, die von Lehrern beanspruchte Autorität nicht sofort und ohne weiteres anzuerkennen, sowie von Verhaltensweisen wie spielerisches Rufen, Rempelen, Zwischenrufe im Unterricht, Kontaktaufnahme über Provokationen oder Rebellion gegen ein oftmals als „Harmonieterror“ empfundenes Friedensideal erfahren sie darüber hinaus oftmals Missbilligung, Disziplinierung und nicht selten empfindliche Sanktionen. Weitaus häufiger als jenes von Mitschülerinnen erfährt ihr Verhalten eine Pathologisierung und werden sie dem Kinder- und Jugendpsychiater vorgestellt.

Als einschneidendste und sicherlich schmerzhafteste schulische Reaktion auf jungentypisch externalisierende Verhaltensweisen dürfte von einem Schüler indes seine Exklusion aus dem vertrauten Klassenverband der Regelschule und Weiterbeschulung in einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt *emotionale und soziale Entwicklung*

⁶⁵ Walter Hollstein, Der entwertete Mann, Merkur Jg. 64 (2010), Heft 7, S. 583.

⁶⁶ Ebd., S. 590.

⁶⁷ Gerhard Amendt, Über die These von der Verdammnis durch die Frauen. Alle Männer sind schlecht – und warum sie sich nicht gegen diese Behauptung wehren, Väter aktuell, 2004. http://www.vaeter-aktuell.de/studien/Amendt_20041126.htm (zuletzt aufgerufen am 12.04.2022)

⁶⁸ Gerhard Amendt, Geschlechterkampf. Die Männer sind eben doch keine Schweine, in: Die Welt, 21.01.2008. <https://www.welt.de/debatte/article1576136/Die-Maenner-sind-eben-doch-keine-Schweine.html> (zuletzt aufgerufen am 12.04.2022)

⁶⁹ Aktuelles Beispiel auf Twitter: #MenAreTrash <https://twitter.com/hashtag/menaretrash?lang=de> (zuletzt aufgerufen am 12.04.2022)

⁷⁰ Amendt, Geschlechterkampf, a.a.O.

empfundener werden, die gewöhnlich auch mit erheblichen Nachteilen für seine weitere Schul- und spätere Berufskarriere verbunden ist. Im Schuljahr 2017/18 war das relative Risiko eines Jungen, Betroffener eines exkludierenden Schulverwaltungsaktes aufgrund unerwünschten Sozialverhaltens zu werden, gegenüber jenem eines Mädchens statistisch bundesweit um den Faktor 5 (!) erhöht; tatsächlich besuchten im genannten Zeitraum 33.230 Knaben eine E-Schule.⁷¹ Über die Gründe für diese aus der Gesamtheit der Förderschwerpunkte deutlich hervorstechende Disproportionalität der Geschlechterverteilung kann nur spekuliert werden.

Der Zürcher Psychologe und Jungenforscher Allan Guggenbühl sieht als Grund für die Abwertung, Missbilligung, teilweise auch Pathologisierung und Separierung jungentypischen Verhaltens die Gender-Perspektive, welche solches Verhalten auf ein antiquiertes Männlichkeitsbild zurückführe, an welchem die Knaben mehrheitlich beharrlich und unbelehrbar festhielten.⁷² Sie orientierten sich dabei unbewusst an patriarchalen Vorstellungen und damit an einem „Männerbild, das Coolness, Hierarchien, Wettbewerb und kämpferische Auseinandersetzungen ins Zentrum stellt.“ Gefragt seien heute jedoch sensible, empathische und sozial kompetente Männer, weshalb die Schulen Jungen auf ein neues Männlichkeitsideal hinorientierten: „Sie [die Jungen] sollen Gefühle ausdrücken, sich für Beziehungen interessieren, zu Teamplayern werden und das Konkurrenzprinzip überwinden.“⁷³ Oder, zugespitzt formuliert: alles Männliche in sich ausmerzen und ihr Verhalten demjenigen der Mädchen angleichen.⁷⁴

Diskreditierung des Vaters in der Familie und des Väterlichen in der Erziehung

Auch das *Väterliche* als ein zentraler Aspekt des Männlichen blieb von dessen beschriebener Demontage nicht unberührt. Soweit es um Grenzsetzung in der Erziehung, um Autorität, Gesetz und Ordnung, Leistung und Disziplin geht, sind es – folgt man etwa dem Verständnis des maßgeblich an Pestalozzi anknüpfenden Exponenten der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik Herman Nohl – der Vater und das Väterliche, mit denen diese Attribute in erster Linie identifiziert werden. Den erzieherischen Gegenpol dazu bildet die Mutter, die dem Kind Nohl zufolge mit Verständnis, Nestwärme und Nachsicht begegnet.⁷⁵ Sein Konzept des pädagogischen Verhältnisses, welches durch die Dualität von Liebe und Autorität konstituiert wird, entwickelte Nohl zu Zeiten der Weimarer Republik.

In heutiger Zeit hat sich, wesentlich bedingt durch die Vereinnahmung der Mütter durch die Arbeitswelt, sowohl das väterliche als auch das mütterliche Aufgabenverständnis deutlich verändert. Nach einer patriarchatskritischen Phase der „Dämonisierung des

⁷¹ Vgl. Statistisches Bundesamt, Bildung und Kultur, a.a.O., S. 229; eigene Berechnungen.

⁷² Allan Guggenbühl, Böse Buben. Weshalb vor allem Knaben in der Schule Probleme machen, in: NZZ-Folio, 8. August 2001, S. 56-58.

⁷³ Ebd.

⁷⁴ Vgl. "Schüler müssen weiblicher werden" – Lehrerin klagt an: Unser Schulsystem benachteiligt Jungen! Focus-Online, 03.09.2018. https://www.focus.de/familie/experten/lehrerin-berichtet-wie-die-schule-jungen-das-leben-schwer-macht_id_9495586.html (zuletzt aufgerufen am 12.04.2022)

⁷⁵ Herman Nohl, Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, Frankfurt am Main 1988, S. 162-164.

[...] Vaters in den Familien“ schlug die Stunde des „neuen Vaters“, welcher für die mütterliche Entlastung sorgen sollte. In Abkehr von einer strafenden, Macht und Autorität ausübenden Instanz übernimmt der „neue Vater“ vorrangig fürsorgliche und betreuende Funktionen innerhalb der Familie und tritt er seinen Kindern gegenüber als partnerschaftlich agierender Freizeit- und Spielkamerad auf.⁷⁶ Als Folge einer solchen „Feminisierung der Vaterrolle“ warnt der Hamburger Erziehungswissenschaftler Dieter Lenz, der den heutigen Vater auf dem Weg „vom Patriarchat zur Alimentation“ sieht, vor einer mit einer Ausgrenzung des Väterlichen in der Erziehung verbundenen „Verdoppelung der Mutterrolle“.⁷⁷

Auch die Mainzer Psychologin Inge Seiffge-Krenke vermeint aufgrund einer Angleichung der Rolle des Vaters an die der Mutter die väterliche Qualität in der Erziehung auf dem Rückzug.⁷⁸ Durch ihre Forschungen, die den Nachweis erbrachten, dass Väter „einen besonderen, qualitativ und quantitativ unterschiedlichen Beitrag zur Erziehung und Entwicklung ihrer Kinder leisten“⁷⁹, konnte sie die markant ausgeprägte Nohlsche Unterscheidung des *Väterlichen* gegenüber dem *Mütterlichen* in seiner eminenten Bedeutung für die kindliche Entwicklung weitgehend bestätigen.

Während Mütter dazu neigten, Kinder zu beruhigen, tendierten Väter – ihre eigene im Verhältnis zur mütterlichen Rolle „different and complementary“ ausfüllend – dazu, sie zu stimulieren, bspw. in Form wilder und risikoreicher „Tobespiele“.⁸⁰ Die von Seiffge-Krenke unterstrichene „distinktive Funktion“ von Vätern kommt nach ihren Beobachtungen auch darin zum Ausdruck, dass sie, anders als die Mütter, deutlich zwischen Töchtern und Söhnen unterscheiden: Während Väter sich ihren Söhnen gegenüber strenger in Disziplinfragen und rauer und direkter im Spiel zeigten, verhielten sie sich im Umgang mit Töchtern weicher, behutsamer und unterstützender. Zudem verbringen sie, auch wenn sie nicht berufstätig sind oder es sich bei den Familien um Zweiverdiennerfamilien handelt, weniger Zeit mit der Pflege von Kindern, sondern spielen häufiger mit ihnen.⁸¹

Angesichts der großen Bedeutung der Differenzierung von Väterlichem und Mütterlichem für die kindliche Entwicklung weist auch Seiffge-Krenke auf die Gefahr einer „falsch verstandenen ‚neuen Väterlichkeit‘ als einer weiblichen Identifizierung [hin], die auf Gleichheit statt auf Unterschied abzielt und sich damit auch dem eigentlichen Vatersein entzieht“.⁸² Es könne nicht Aufgabe des Vaters sein, „eine ‚zweite Mutter‘ für

⁷⁶ Michael Matzner, Vaterbilder und Vaterfunktionen. Neue Väterlichkeit – Die neuen Väter, in: Das Familienhandbuch des Staatsinstituts für Frühpädagogik 2004.

https://www.familienhandbuch.de/familie-leben/familienformen/muetter-vaeter/vaterbilderundvaterfunktionen.php#Neue_Vaterlichkeit_Die_neuen_Vater (zuletzt aufgerufen am 12.04.2022)

⁷⁷ Dieter Lenz, Vaterschaft. Vom Patriarchat zur Alimentation, Reinbek 1991, S. 246.

⁷⁸ Inge Seiffge-Krenke, Väter – notwendig, überflüssig oder sogar schädlich für die Entwicklung ihrer Kinder? In: dies: Psychotherapie und Entwicklungspsychologie. Beziehungen: Herausforderungen – Ressourcen – Risiken, Heidelberg 2009, S. 195-225.

⁷⁹ Ebd., S. 195.

⁸⁰ Inge Seiffge-Krenke, Väter, Männer und kindliche Entwicklung. Ein Lehrbuch für Psychotherapie und Beratung, Berlin/Heidelberg 2016, S. 8/74.

⁸¹ Ebd., S. 78.

⁸² Seiffge-Krenke, 2009, a.a.O., S. 206.

das Kind zu sein“ und damit in Konkurrenz zur realen Mutter zu treten. „Erst die ausgewogene Mischung beider Erfahrungen, ‚mütterlicher‘ und ‚väterlicher‘ Anteile, ermöglicht den für jedes Kind und jeden Jugendlichen so wichtigen Entwicklungsprozess von Loslösung und Individuation.“⁸³

Die beträchtliche Bedeutung des Vaters für das Gelingen der Entwicklung des jungen Menschen zu einer eigenständigen Persönlichkeit und damit für seine psychische und physische Gesundheit unterstreicht auch die Nürnberger Psychologin Ruth Limmer. Väter bildeten ein unerlässliches Korrektiv zum mütterlichen Einfluss, indem sie ihrer Aufgabe nachkämen, „die symbiotische Beziehung zwischen Mutter und Kind aufzubrechen, das Kind mit den Anforderungen der Umwelt zu konfrontieren und in die Gesellschaft einzuführen.“⁸⁴

In der Summe bedeutet dies, dass der Vater für die kindliche Entwicklung im Vergleich zur Mutter in gewisser Hinsicht eine *völlig andere*, ja nachgerade *gegenläufige* Aufgabe zu erfüllen hat. Man kann hier von einem *antagonistischen Zusammenspiel* beider Elternteile sprechen: Da, wo es die mütterliche Aufgabe ist, das Kind sanft und liebevoll zu behüten, ihm Geborgenheit zu vermitteln, für sein Wohlergehen zu sorgen und es von der Härte der Außenwelt dort abzuschirmen, wo es dieser noch nicht gewachsen ist, da ist es die Funktion des Vaters, das seelische Band zwischen Mutter und Kind im Verlauf der fortschreitenden kindlichen Reifung Zug um Zug zu durchtrennen, es mit den Erwartungen und Anforderungen der Außenwelt zu konfrontieren, die Entwicklung seiner Belastbarkeit, Stressresistenz und Lebenstüchtigkeit zu unterstützen und dadurch seine *Unabhängigkeit*, *Selbständigkeit* und *Autonomie* zu fördern.

Von herausragender Bedeutung ist das gelungene Zusammenspiel von mütterlicher und väterlicher Funktion für die Entwicklung des *Legalverhaltens* von Jungen, ihre Identifikation mit „Ordnung und Gesetz“. Besonders Söhne, die getrennt vom Vater aufwachsen, so der Berliner Psychoanalytiker Horst Petri, erreichen häufig „ein geringeres moralisches Reifungsniveau“, was eine „ausgeprägtere Neigung zu Regelverletzungen, Grenzüberschreitungen und aggressivem Verhalten, [...] nicht selten [...] Verwahrlosung und Kriminalität [...]“ zur Folge habe.⁸⁵

Diskussion und Kritik

Die Höher- oder Minderbewertung eines Geschlechts gegenüber dem jeweils anderen ist weder zu rechtfertigen noch bildet sie eine tragfähige und geeignete Grundlage für Erziehung und Bildung. Eine mit einer Herabsetzung verbundene Diskriminierung junger Menschen aufgrund ihres Geschlechts stellt ein schweres Unrecht und eine gravierende pädagogische Pflichtverletzung dar. Insbesondere darf das Verhalten eines Geschlechts nicht zum Maßstab für das des jeweils anderen gemacht werden. Eine Ab-

⁸³ Ebd.

⁸⁴ Ruth Limmer, Wenn der Vater im Alltag fehlt. Die Folgen der Vaterabwesenheit für die psychosoziale Entwicklung von Kindern, in: Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (Hg.): ibf-Familienreport Bayern, Bamberg 2006, S. 90.

⁸⁵ Horst Petri, Das Drama der Vaterentbehnung, München 2011, S. 147.

wertung, Ablehnung oder Ausgrenzung geschlechtstypischen Verhaltens stellt für einen jungen Menschen, sei er männlichen oder weiblichen Geschlechts, ebenso wie für seine Entwicklung, insbesondere einer haltgebenden Geschlechtsidentität und seines Selbstwertgefühls, eine erhebliche Belastung dar.

Jungen und Mädchen sind bei aller Gleichheit, die sie miteinander verbindet, in vieler Hinsicht grundlegend verschieden, was jedoch keinesfalls eine unterschiedliche Bewertung der Eigenarten und Verhaltensweisen des einen oder des anderen Geschlechts legitimieren würde. Jedes Geschlecht hat pädagogisch ein Anrecht auf eine „artgerechte Haltung“, das heißt eine Behandlung gemäß dem *Suum-cuique*-Grundsatz: Jedem das ihm aufgrund seiner Eigenarten Gemäße! Eine Gleichbehandlung Ungleichem wurde bereits von Aristoteles aus guten Gründen *ethisch* verworfen und ist ebensowenig *pädagogisch* zu rechtfertigen.

Jungen können ihr Verhalten, selbst bei größter Anstrengung, nicht dem ihrer Mitschülerinnen angleichen, wie dies in der Schule – ob explizit oder implizit – häufig von ihnen erwartet wird. Und selbst wenn sie dazu in der Lage wären, wäre eine solche Erwartung pädagogisch abwegig und deshalb strikt abzulehnen.

Für das Väterliche in der Erziehung als einen speziellen Aspekt des Männlichen gilt, „fortgesetzte[n] Diffamierungen und vaterfeindliche[n] Tendenzen“⁸⁶ zum Trotz, dass seine Unverzichtbarkeit für die Entwicklung von Kindern, insbesondere für die Entwicklung von Jungen, aufgrund schlüssiger Theoriemodelle sowie zahlreicher empirischer Forschungsbefunde, außer Frage steht.

Allerdings wäre es ein Irrtum anzunehmen, dass die väterliche Qualität in der Erziehung ausschließlich von einem Mann repräsentiert werden könne. Das „väterliche Prinzip“ in der Erziehung, wie es andeutungsweise bei Pestalozzi, explizit bei Nohl dargestellt ist, wird zwar primär von Männern verkörpert, wo es seinen natürlichen Ursprung hat. Jedoch vermögen durchaus auch Frauen Jungen durch erzieherische Führungsstärke, Konsequenz, Experimentier- und Entdeckerfreude, Abenteuerlust und Kampfgeist zu überzeugen und durchaus auch zu begeistern.

Dem Väterlichen kommt somit eine genuine erzieherische Qualität und Aufgabe zu, die durch keine andere Qualität ersetzbar ist. Kinder und Jugendliche brauchen für eine aufbauende Entwicklung *beide* Seiten der Erziehung, die mütterliche *und* die väterliche. Ihre Nivellierung, wie sie sich aus der Gender-Lehrmeinung ergibt, würde zu einem erheblichen Verlust von pädagogischer Spannung und Dynamik führen, mit der Folge einer nur unvollständigen Individuation des jungen Menschen. Das antagonistische Zusammenspiel der widerstreitenden und gleichzeitig komplementären Qualitäten von Bindung *und* Exploration, von Zugehören *und* Ablösen, von Behüten *und* Herausfordern konstituiert, unter der Zielperspektive einer *lebenstüchtigen, gemeinschaftsfähigen* und *eigenverantwortlichen* Persönlichkeit, alle Erziehung.

Anders sieht die Hamburger Erziehungswissenschaftlerin Hannelore Faulstich-Wieland, eine führende Vertreterin der Gender-Lehrmeinung, die Bedeutung des Väterli-

⁸⁶ Lenzen, a.a.O., S. 239

chen respektive Männlichen für den Bereich schulischen Lernens. Im Rahmen der Beantwortung der von ihr selbst aufgeworfenen, ein wenig kurios anmutenden Frage, ob denn „Männer tatsächlich als Vorbilder gebraucht“ werden⁸⁷, setzt sie Männlichkeit mit „hegemonialer Männlichkeit“ gleich, welche „durch eine Abgrenzung gegenüber Weiblichkeit“ gekennzeichnet sei. Dies führe in der Konsequenz „zu sexistischen und misogynen Abwertungen der Arbeit von Lehrerinnen und zugleich zu Homophobie bei Lehrern [...]“.⁸⁸ Zweck der „sexistisch motivierten Abwertung der Erziehungs- und Bildungsleistungen von Frauen“, so argwöhnt sie, sei die „Aufwertung von Männern“.⁸⁹

Faulstich-Wieland scheint in ihrem geschlechterpädagogischen Denken – abgesehen von vereinzelt nicht ganz plausiblen Schlussfolgerungen – von einigem Misstrauen gegenüber männlichen Lehrkräften erfüllt. In der Befürwortung von mehr Pädagogen männlichen Geschlechts für die schulische Unterrichtung von Kindern vermag sie, trotz der offenkundigen beträchtlichen Schiefelage in der Relation der jeweiligen Anteile von männlichen und weiblichen Lehrkräften, anscheinend nichts anderes zu erkennen als einen Angriff auf die Lehrerinnen. Was Kinder pädagogisch für ihre Entwicklung brauchen, scheint dabei für sie von untergeordneter Bedeutung.

Der tieferliegende Grund für Faulstich-Wielands Unverständnis gegenüber dem Ansinnen einer Erhöhung des Anteils männlicher Pädagogen in der Schule dürfte indes in ihrer Auffassung liegen, dass es aufgrund der Wesensgleichheit von Männlich und Weiblich dafür keinen wirklichen Anlass gebe, da die Geschlechter gemäß der Gender-Lehrmeinung lediglich soziale Konstruktionen seien. Was jedoch die eminente Bedeutung des Väterlichen für die Entwicklung junger Menschen angeht, so sei an dieser Stelle nochmals auf die Forschungsergebnisse von Seiffge-Krenke und anderen verwiesen (s.o.).

2.2.2 Feminisierung der Schule

Die Formulierung *Feminisierung der Schule* bezeichnet zunächst einmal ein numerisches Phänomen, nämlich die Tatsache der zunehmenden Erhöhung des Lehrerinnenanteils an Schulen mit der Tendenz einer fortschreitenden Majorisierung. Im Jahr 1950 betrug der weibliche Anteil unter den hauptberuflichen Lehrkräften an allgemeinbildenden Schulen im früheren Bundesgebiet insgesamt 38,4 Prozent. 20 Jahre später hatten die Frauen die Männer zahlenmäßig bereits knapp hinter sich gelassen. Jedoch erst ab dem Jahr 1990 öffnete sich die Schere zwischen männlichen und weiblichen

⁸⁷ Hannelore Faulstich-Wieland, Werden tatsächlich Männer gebraucht, um Bildungsungleichheiten (von Jungen) abzubauen? In: Andreas Hadjar (Hg.): Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten, Wiesbaden 2011, S. 409.

⁸⁸ Ebd., S. 412.

⁸⁹ Ebd., S. 395.

Lehrpersonen infolge einer gegenläufigen Entwicklung hinsichtlich der Anzahl der Lehrkräfte beider Geschlechter in einer bemerkenswerten Größenordnung.⁹⁰

Im Schuljahr 2016/17 lag der Anteil weiblicher voll- und teilzeitbeschäftigter Lehrkräfte an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland insgesamt bereits bei 73, an Grundschulen bei 89 und an Förderschulen bei 77 Prozent, während ihr Anteil im Schuljahr 2006/07 insgesamt noch um 4 Prozentpunkte niedriger gelegen hatte.⁹¹

In Deutschland und in anderen westlichen Ländern wird diese Entwicklung seit einiger Zeit als ein wesentlicher Grund dafür diskutiert, dass die Jungen in den letzten Jahrzehnten im Vergleich zu den Mädchen in puncto Schulerfolg im statistischen Durchschnitt massiv zurückgefallen sind. Als Folgen der Verschiebungen in der Numerik werden neben dem damit verbundenen Mangel an männlichen Bezugspersonen und Vorbildern, insbesondere in den Grundschulen, vor allem der damit gleichfalls einhergehende *Wandel der Schulkultur* angesehen, welcher sich zu einem erheblichen Nachteil für die Jungen auswirke. Wenn in der erziehungswissenschaftlichen Diskussion von einer „Feminisierung der Schule“ die Rede ist, so ist in der Regel vor allem dieser Kulturwandel gemeint.

In einem Gastbeitrag der *Neuen Zürcher Zeitung*, in welchem er die Schule als ein „weibliches Biotop“ charakterisiert, machte der Zürcher Psychologe Allan Guggenbühl im Jahr 2001 auf die Folgen dieses Kulturwandels aufmerksam: „Die Schulen haben sich schleichend zu einem Biotop entwickelt, das den Bedürfnissen der Knaben kaum mehr gerecht wird. Zusätzlich akzentuiert wird diese Feminisierung der Pädagogik durch die Dominanz des weiblichen Lehrpersonals.“ Folge der „Verweiblichung der Schule“ sei es, dass „viele Neuerungen der weiblichen Psychologie entgegenkommen: individuelle Lernziele statt Ausrichtung auf Gruppennormen, Beurteilungsgespräche statt nackter Noten, Teamarbeit anstelle von Einzelleistungen.“ Gleiches gilt Guggenbühl zufolge für offene Unterrichtskonzepte sowie kooperative Arbeits- und Sozialformen, die ein hohes Maß an Fähigkeit zur Selbststeuerung voraussetzen.⁹²

Dagegen kommen „[...] strukturierte Unterrichtsformen, explizite Lernziele, klare Regeln, Instruktionen sowie eindeutige Arbeitsaufträge, zeitnahe Leistungsrückmeldungen und ritualisierte Prüfungen“, so Matzner und Tischner, „[...] den Bedürfnissen von Jungen besonders entgegen [...]“.⁹³ Gleichfalls sehr motivierend wirkten sich im Unterricht Wettbewerb und Konkurrenz sowie die Möglichkeit zu handlungsorientiertem Lernen und zu großräumigen Bewegungen aus. Als besonders geeignete weil effektive Unterrichtsmethode habe sich für Knaben jene der *Direkten Instruktion* erwiesen: „Die Schüler sind dabei aktiv eingebunden und werden durch den Lehrer angeleitet. Die In-

⁹⁰ Peter Lundgreen, Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. Bd. XI: Die Lehrer an den Schulen der Bundesrepublik Deutschland 1949-2009, Göttingen 2012, S. 93 f.

⁹¹ Statistisches Bundesamt, Schulen auf einen Blick, Ausgabe 2018, S. 44; auch im darauffolgenden Schuljahr 2017/18 hat sich an diesen Zahlen, sieht man von den Dezimalstellen ab, nichts geändert (vgl. Statistisches Bundesamt, Bildung und Kultur, a.a.O., S. 725; eigene Berechnungen).

⁹² A.a.O.

⁹³ Michael Matzner/Wolfgang Tischner, Grundsätze einer jungengerechten Pädagogik, in: Matzner/Tischner (Hg.): Handbuch Jungen-Pädagogik. Weinheim und Basel 2012, S. 430.

struktion des Lehrers und die Eigenarbeit des Schülers wechseln sich dabei sinnvoll ab. Die Mehrzahl der Schüler, zumal die schwächeren, lernen im Unterricht damit besser [...].“⁹⁴

Das Erklären von Sozialkompetenz zu einer Schlüsseltugend führt Guggenbühl als ein weiteres Beispiel für die Dominanz des Weiblichen in der Schule an. Verständnis, Harmonie und eine einfühlsame Beziehungssprache anstelle einer sachlich-nüchternen Berichtssprache würden in zunehmendem Maße als Selbstverständlichkeit auch von Jungen eingefordert.

Ähnliches gilt für das Verbalisieren von Gefühlen im Unterricht, etwa beim Besprechen und Interpretieren eines literarischen Textes. Jungen sehen persönliche Gefühle als etwas sehr Privates an, dessen Ausdruck nicht in eine Schulklasse gehöre, weil man sich damit seinen Mitschülern – von denen viele als Konkurrenten, manche als Widersacher oder Gegner, einzelne möglicherweise sogar als „Feinde“ angesehen werden – ausliefern und extrem verwundbar mache. Sein Innerstes nach außen zu kehren und sich damit eine empfindliche Blöße zu geben, kann nach dem Verständnis der meisten Knaben nicht Teil des Schulunterrichts sein.

Bereits in ihrem 1969 erschienenen Buch „The Feminized Male“ hatte die US-amerikanische Soziologin Patricia Sexton die Auswirkungen der Feminisierung der Schulkultur auf das Verhalten der Jungen beschrieben.⁹⁵ Ähnlich wie Guggenbühl warnt auch der Kindertherapeut Wolfgang Bergmann vor den Folgen einer „Wohlfühl-Kuschel-Pädagogik“ in Kindergärten und Grundschulen⁹⁶, welche mit ihrer „Antigewalt-, Antikörperlichkeit-, Antimännlichkeitserziehung“ geradezu einen – so die US-amerikanische Feministin Christina Hoff Sommers – „Krieg gegen die Jungen“⁹⁷ führe.

Und auch der Frankfurter Psychoanalytiker und Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeut Frank Dammasch kritisiert die Vernachlässigung der Bedürfnisse und Interessen von Jungen in den heutigen Bildungsinstitutionen: „Die Inhalte wie die Lernstrukturen in der Schule haben sich im Zuge der Bildungsreformen und der Feminisierung der Bildung vom Kindergarten bis zur Grundschule in den vergangenen Jahrzehnten vor allem an den Bedürfnissen und Kompetenzen von Mädchen orientiert. Gruppenarbeit, Netzwerkarbeit, Förderung der sozialen Kompetenz bis zu den Inhalten der gelesenen Texte und Literatur orientieren sich an femininen Idealen, die von den Erzieherinnen und Lehrerinnen vorgegeben und verkörpert werden. Jungen mit motorisch kämpferischen Grenzüberschreitungsimpulsen werden nicht interaktiv in der pädagogischen Beziehung geformt, sondern tendenziell zu randständigen Störern idealisierter Gruppenarbeit, die sich zu integrieren haben.“⁹⁸

⁹⁴ Ebd.

⁹⁵ The Feminized Male. Classrooms, White Collars & the Decline of Manliness, New York 1969.

⁹⁶ „Wohlfühl-Kuschel-Pädagogik geht Jungs gewaltig auf die Nerven“, in: Spiegel-Online, 05.04.2008. <https://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/boese-buben-wohlfuehl-kuschel-paedagogik-geht-jungs-gewaltig-auf-die-nerven-a-545037.html> (zuletzt aufgerufen am 12.04.2022)

⁹⁷ Christina Hoff Sommers, The War Against Boys. How Misguided Feminism Is Harming Our Young Men, New York 2001.

⁹⁸ Frank Dammasch, Die Krise der Jungen, in: ders. (Hg.): Jungen in der Krise. Das schwache Geschlecht? Frankfurt am Main 2008, S. 18.

Zu den zentralen Elementen der Schulkultur, die für das schulische Lernen und dessen Erfolg sowohl für Mädchen als auch für Jungen eine ganz besondere, geradezu entscheidende Rolle spielen, zählt die *Lesekultur*.

Beispiel „Feminisierung der Lesekultur“ an den Schulen und der beträchtliche Rückstand der Jungen bei der Lesekompetenz

Spätestens seit den PISA-Studien ist bekannt, dass statistisch erhebliche Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen im Kompetenzbereich *Lesen* bestehen, welcher als grundlegend und damit unverzichtbar für alle Unterrichtsfächer und Lernprozesse in schulischen, akademischen und beruflichen Zusammenhängen gilt.

Als ein wesentlicher Grund für die statistischen Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen in puncto Lesekompetenz wird die These diskutiert, dass das Literaturangebot für den Schulunterricht stark auf weibliche Leseinteressen und -bedürfnisse eingeengt sei und dem Lesegeschmack der Jungen nicht gerecht werde.⁹⁹ Interessen und Vorlieben von Jungen unterscheiden sich gemäß dieser These erheblich von jenen ihrer Mitschülerinnen, die in der Regel Beziehungs-, Tier- und Liebesgeschichten, im weitesten Sinne psychologische Geschichten mit einem Bezug zum eigenen Leben, bevorzugen. Dagegen zeigen Jungen eine ausgeprägte Präferenz für solche Literaturgenres wie Abenteuer, Fantasy, Detektiv- und Agentengeschichten, Gruselgeschichten und Science Fiction.

Vom Protagonisten einer Geschichte, soll sich dieser für eine Identifikation eignen, fordern Jungen, dass er vor allem Stärke zeigt und über Heldenqualitäten verfügt. Aber auch Geschichten von Antihelden, die, wie der elfjährige Greg in seinen Tagebuchgeschichten, allen Widernissen zum Trotz ihren chaotischen Alltag zu guter Letzt stets souverän meistern, finden ihre Anhänger. Da wo Jungen sich nicht mit unerschrockenen Siegertypen identifizieren können, sondern sich psychologisch differenziert oder auch sozialkritisch engagiert im Rahmen oft langatmiger Erzählungen mit Problemen, Gefühlen und Phantasien von Romanfiguren auseinandersetzen müssen, verlieren sie schnell die Lust am Bücherlesen. Schwache, sensible Jungen als Protagonisten werden in der Regel als Bedrohung männlicher Selbstfindung erlebt und bestenfalls belächelt.

Jungen lieben alle Arten von Humor, besonders von der „schrägen“ Sorte, darunter auch maßlose Übertreibungen, die durchaus die Grenze zum Grotesken überschreiten dürfen. Geschichten sollten vor allem spannend, aktionsgeladen, „cool“ und witzig sein. Aber auch Sachbücher, die sich vorzugsweise mit den Themen Naturwissenschaft, Technik, Computer, Sport, Geschichte oder Weltall befassen, ziehen Jungen in ihren Bann.

⁹⁹ Maßgebend vertreten wird diese These von der Kölner Literatur- und Erziehungswissenschaftlerin Christine Garbe, auf deren Ausführungen ich mich in dieser Darstellung in weiten Teilen beziehe. Vgl. Garbe, „Echte Kerle lesen nicht!“ Was eine erfolgreiche Leseförderung für Jungen beachten muss, in: Matzner/Tischner (Hg.), a.a.O., S. 289-303.

Die beliebteste Medienform für das Lesen ist bei Jungen der Comic, gefolgt von Sachtexten, Zeitschriften und Zeitungen sowie digitalen Medien. Kontinuierliche Texte, wie sie typisch für fiktionale Literatur sind, finden sie, anders als Mädchen, oft langweilig. Begeistern können sich Jungen dagegen meist für Lesestoffe, welche Schrift, Illustration, Graphik, Schaubilder und Tabellen abwechslungsreich miteinander kombinieren und so auch ihre Stärken besonders ansprechen.

All dies erfährt im heutigen Schulunterricht gewöhnlich weder Wertschätzung noch Verwendung, was ein wesentlicher Grund dafür sein dürfte, dass Jungen sich, im Gegensatz zu ihren Mitschülerinnen, häufig ab der dritten Schulklasse vom Bücherlesen ab- und verstärkt digitalen Medien zuwenden. Mit deren Hilfe tauchen sie oft über viele Stunden täglich ab in virtuelle Welten, wo sie das zu finden glauben, was ihnen die Schule vorenthält: Erfolgserlebnisse, Selbstbestätigung und das Eingehen auf ihre Interessen. Doch damit schaden sie nicht nur ihrer persönlichen Bildungskarriere, sondern ebenso dem Wirtschaftsstandort Deutschland, der, vor allem im Bereich der Hoch- und Spitzentechnologie, auf besonders qualifizierte Fach- und Führungskräfte angewiesen ist.

Männliche Lesevorbilder sind rar. Lesen wird von Jungen häufig als typisch weiblich empfunden. Angesichts des unverhältnismäßig geringen Männeranteils in den Grundschulen, vor allem aber in den Tageseinrichtungen für Kinder, ist dies nicht verwunderlich. Erschwerend kommt hinzu, dass Kindern zuhause kaum noch vorgelesen wird und der Vater für viele von ihnen, meist familiär bedingt, ganz oder teilweise ausfällt. Garbe, die an der Universität der Domstadt das Jungenleseportal *boys & books* bis zu ihrer Emeritierung 2018 geleitet hat, spricht deshalb zu Recht von einer „Feminisierung der Lesekultur“.

*Boys & books*¹⁰⁰ dient der Förderung einer jungengerechten Lesekultur. Es gibt Pädagogen (und auch Eltern), ähnlich wie das Portal *Jungenleseliste*¹⁰¹, sehr fundierte und hilfreiche Anregungen und Hinweise für eine jungen- und altersgerechte Literaturlauswahl für den Schulunterricht und darüber hinaus.

Diskussion und Kritik

Unter dem Stichwort *Feminisierung der Schule* zeigt sich ein gravierendes Passungsproblem. Während diese Institution für Mädchen aufgrund ihrer Verhaltenstypik geradezu geschaffen scheint, trifft jungentypisches Verhalten dort auf eine Kultur, die deutlich weiblich geprägt und den Knaben dadurch vergleichsweise fremd ist. Guggenbühl charakterisiert die Schule als ein „weibliches Biotop“, welches durch eine einseitige Betonung von Harmonie und Verständnis sowie einen Beziehungsprimat gekennzeichnet sei. Wettbewerb, Hierarchien und eine Sachlichkeit, die oft extrem unpersönlich und wenig empathisch anmutet, seien hier ebenso verpönt wie ein ausgeprägter Bewegungsdrang und eine männliche Lust am Kräftemessen.

¹⁰⁰ <http://www.boysandbooks.de/> (zuletzt aufgerufen am 12.04.2022)

¹⁰¹ <https://jungenleseliste.de/> (zuletzt aufgerufen am 12.04.2022)

Die Auswirkungen dieser Diskrepanz auf die Benotung von Schulleistungen, auf Übertrittsempfehlungen zu weiterführenden Schulen am Ende der Grundschulzeit, auf das Erreichen von Klassenzielen und Schulabschlüssen sind hinreichend bekannt: Die Jungen befinden sich, wie statistische Vergleiche mit den Mädchen seit Jahrzehnten immer wieder belegen, in bezug auf ihren Schulerfolg auf der Verliererstraße. Ein Ende dieser misslichen Situation scheint derzeit nicht in Sicht, im Gegenteil.

Um die Frage, ob die Feminisierung der Schule der – oder ein – Grund dafür sei, dass Jungen zu Bildungsverlierern geworden sind, entbrannte in der wissenschaftlichen Diskussion, vor allem aber in Presse und Medien, bald ein heftiger Streit, der aufgrund von Schuldzuweisungen, die sich wiederholt mit in die Argumentation mischten, nicht immer sachlich und rational geführt wurde.

Marcel Helbig, ein Nachwuchswissenschaftler am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) und inzwischen Hochschullehrer an der Universität Erfurt, versuchte durch mehrere Untersuchungen zum Thema unter Hinweis auf empirische Forschungsergebnisse die „Feminisierungsthese“ zu entkräften. Helbig gelang es mit seiner spektakulären Gegenthese das Interesse vieler Tageszeitungen, Zeitschriften und Magazine auf die Ergebnisse seiner bildungssoziologischen Arbeiten zu lenken und durch Interviews und Gastbeiträge ein erhebliches Medienecho hervorzurufen.

Unter der Überschrift „Brauchen Mädchen und Jungen gleichgeschlechtliche Lehrkräfte?“ legte Helbig 2015 eine „Überblicksstudie zum Zusammenhang des Lehrergeschlechts mit dem Bildungserfolg von Jungen und Mädchen“ im primar- und sekundar-schulischen Bereich vor, denen 42 ausgewertete Studien mit Daten zu 2,4 Millionen Schülern aus 41 Ländern aus acht Jahrzehnten zugrundeliegen.¹⁰² Mit Hilfe dieser Studien wollte der Autor den Nachweis erbringen, dass gleichgeschlechtliche Lehrkräfte keinen förderlicheren Einfluss auf die Kompetenzen von Jungen und Mädchen haben, keine besseren Noten an gleichgeschlechtliche Schüler vergeben und diese nicht häufiger auf höhere Schulformen empfehlen.

Zusammenfassend kommt Helbig am Ende seiner sicherlich mit großem Fleiß erstellten Studie zu dem Ergebnis, dass „das Geschlecht der Lehrkraft den Bildungserfolg von Mädchen und Jungen nicht beeinflusst. Mädchen und Jungen erwerben bei gleichgeschlechtlichen Lehrkräften weder höhere Kompetenzen, noch bekommen sie von gleichgeschlechtlichen Lehrkräften bessere Noten, noch werden sie von ihnen für höhere Schulformen empfohlen.“ Auch widerlegten die vorliegenden Studien eindeutig, dass „sich die Schulkultur insgesamt feminisiert“ habe.¹⁰³

Aufgrund der außerordentlichen Heterogenität der in seinem Enzyklopädiebeitrag verwendeten Studien sowie der aus der Tabellendarstellung ersichtlich werdenden Uneindeutigkeit des Untersuchungsergebnisses¹⁰⁴, erscheint es für eine Überprüfung sinnvoller und im Hinblick auf den zu erwartenden Aussagegehalt aufschlussreicher, eine

¹⁰² Aus: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online (EEO), hrsg. von Hannelore Faulstich-Wieland, Weinheim und Basel, S. 1-45.

¹⁰³ Ebd., S. 27 f.

¹⁰⁴ Ebd., S. 37-45.

andere Untersuchung des Autors mit einer vergleichbaren Fragestellung etwas näher in den Blick zu nehmen. Dafür bietet sich eine Sekundäranalyse der Berliner ELEMENT-Studie¹⁰⁵ an, die Helbig in der *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* veröffentlicht hat.¹⁰⁶ „Die Ergebnisse zeigen, dass Jungen in Schulen mit vielen Lehrerinnen minimal schlechter in Mathematik bewertet werden und infolgedessen auch seltener für das Gymnasium empfohlen werden, als an Schulen mit weniger Lehrerinnen. Mädchen haben hingegen höhere Lesekompetenzen in Schulen mit vielen Lehrerinnen.“¹⁰⁷

Ergänzend fügt der Autor an anderer Stelle hinzu, „dass Jungen, sowohl in Mathematik, als auch in Deutsch, bei gleichen Kompetenzen deutlich schlechter benotet werden als Mädchen und in der Folge seltener auf das Gymnasium überwiesen werden.“ Eine Feminisierung der Institution Schule als Einflussfaktor sieht er dabei jedoch als „eher fraglich“ an. Jedenfalls könne man bei der „deutlich schlechter[en]“ Benotung bei gleichen Kompetenzen nicht von einer „Benachteiligung der Jungen“ sprechen.¹⁰⁸

Die Eindeutigkeit der Ergebnisse, die durchaus als eine – wenn auch keineswegs unwiderlegliche – Bestätigung der Feminisierungsthese gewertet werden können¹⁰⁹, muss angesichts der Tatsache überraschen, dass Helbig zum einen die Trennschärfe und Genauigkeit seiner Messung des Anteils weiblicher Lehrkräfte dadurch herabgesetzt hat, dass er diesen weder gesondert für jede Schulklasse noch, falls sinnvoll, individuell für jeden Schüler ermittelt hat, sondern gemäß seiner Annahme verfahren ist, wonach „die Angabe über die Gesamtgeschlechterverteilung der Lehrer einer Schule ein ebenso gutes Maß [darstellt] wie die Angabe über das Geschlecht des Klassenlehrers oder ähnliches.“ Zum anderen lassen Schwankungen in der Größenordnung von nur wenigen Prozenten angesichts eines insgesamt wenig ausgewogenen Anteils weiblicher Lehrkräfte an Berliner Grundschulen von im Durchschnitt 89,4 Prozent im Jahr 2005¹¹⁰ kaum größere Effekte erwarten.¹¹¹

¹⁰⁵ HU Berlin, ELEMENT. Erhebung zum Lese- und Mathematikverständnis Entwicklungen in den Jahrgangsstufen 4 bis 6 in Berlin. Abschlussbericht über die Untersuchungen 2003, 2004 und 2005 an Berliner Grundschulen und grundständigen Gymnasien. – Obwohl diese Studie bereits etwas älter ist, ist damit für eine empirische Überprüfung der Feminisierungsthese meines Erachtens kein nennenswerter Nachteil verbunden.

¹⁰⁶ Sind Lehrerinnen für den geringeren Schulerfolg von Jungen verantwortlich? In: Köln Z Soziol 62 (2010), S. 93-111.

¹⁰⁷ Ebd., S. 93.

¹⁰⁸ Ebd., S. 107.

¹⁰⁹ Tatsächlich jedoch verwirft Helbig die Feminisierungsthese bezüglich der Gymnasialempfehlung, „da diese“ – so seine wenig überzeugende Begründung – „ihre Erklärung in der Notenvergabe hat“; ebd., S. 106.

¹¹⁰ Statistisches Bundesamt, Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen, Schuljahr 2013/2014, Fachserie 11 Reihe 1, S. 362/384; eigene Berechnungen.

¹¹¹ Schwerwiegende *methodische Schwächen* stellen nicht nur die Berechtigung des Verwerfens der Feminisierungsthese infrage, sondern die Ergebnisse der multiplen Regressionsanalysen in Helbigs Untersuchung in ihrer Gesamtheit. Es fehlen Angaben darüber, ob die für diese Analysen verwendeten Daten die notwendigen Voraussetzungen im Hinblick auf Normalverteilung, Linearität des Zusammenhangs und Multikollinearität erfüllen. So ist bspw. die sehr zentrale Variable *Anteil weiblicher Lehrkräfte*, wie aus der angegebenen Variationsbreite – zwischen 66 und 100 Prozent liegend – geschlossen werden kann, vermutlich nicht normalverteilt; ebenso ist eine Intervallskalierung fraglich. Damit aber wären die notwendigen Anwendungsvoraussetzungen für diese Variable, für die eine Dichotomisierung angemessener gewesen wäre, nicht gegeben. – Auf eine weitergehende Auseinandersetzung auch mit *formalen Schwächen* der Untersuchung Helbigs, wie bspw. Mängel in puncto Klarheit und Eindeutigkeit der Tabellenbeschriftung, sei hier aus Platzgründen verzichtet.

Erstaunen muss allerdings, dass eine „minimal schlechter[e]“ Benotung der Jungen in Mathematik ebenso wie ein nur „relativ schwach[er]“ Effekt bei den Lesekompetenzen der Mädchen dermaßen große Unterschiede bei der Gymnasialempfehlung (Mädchen 42%; Jungen 32%)¹¹² zur Folge haben.

Stärker als durch die von ihm in der ELEMENT-Studie gefundenen Korrelationen bestätigt Helbig die Feminisierungsthese indes durch Verweis auf die mittels einer Graphik dargestellte „Entwicklung der geschlechtstypischen Abiturquoten und des Lehrerinnenanteils in allgemeinbildenden Schulen (1965-2007)“, welche, wenngleich nur „auf den ersten Blick“, „einen Zusammenhang zwischen dem Anteil weiblicher Lehrer und dem geschlechtstypischen Bildungserfolg“ ausweist. Dieser Zusammenhang lasse sich nicht nur für die OECD-Staaten, sondern – so der Autor unter Hinweis auf die Diefenbach/Klein-Studie aus dem Jahr 2002 – ebenfalls in den deutschen Bundesländern feststellen.¹¹³

„Je mehr weibliche Lehrkräfte in einem (Bundes-)Land unterrichten“, so Helbigs Resümee, „desto erfolgreicher sind Mädchen im Vergleich zu den Jungen im Bildungssystem. Eine Korrelation zwischen Lehrerinnenanteil und geschlechtstypischem Bildungserfolg zeigt sich sowohl im Zeitverlauf als auch im (Bundes-)Ländervergleich.“¹¹⁴

Zwar sind solche Korrelationen nun keineswegs als unumstößlicher Beweis für die Richtigkeit der Feminisierungsthese zu verstehen. Allerdings tendieren sie, was ihren Aussagegehalt angeht, in eine einheitliche Richtung, sprechen, wenn auch nicht mit letzter Sicherheit, so doch mit einiger Wahrscheinlichkeit, für die Existenz eines Wirkungszusammenhangs, und können durchaus als *starke Indizien* zugunsten der umstrittenen These gewertet werden. Zumindest sollten die gefundenen Korrelationen nicht ignoriert, abgetan oder für wertlos erklärt, sondern vielmehr als Anregungen zu weiteren Forschungen verstanden werden.

Als mehrfach examiniertem Sozialwissenschaftler sollte Helbig im übrigen geläufig sein, dass das Thema „Schuld“ nicht in eine wissenschaftliche Arbeit gehört. Aufgabe empirischer Forschung ist es (ohne Wertungen) zu *beschreiben* und zu *erklären*, nicht dagegen *anzuklagen*. Kein seriöser Wissenschaftler wird im Rahmen seiner Forschungsarbeit einer Person oder Personengruppe, zu welcher er forscht, einen Schuldvorwurf machen. Das gilt sicherlich für erwachsene Personen, etwa für Lehrer, in verstärktem Maße aber auch für junge Menschen, die sich weder selbst dagegen zur Wehr setzen können noch über eine politische Lobby verfügen, welche sie vernehmbar vertritt. So fehlen Jungen oftmals die Worte, sich angemessen zu verteidigen, wenn beispielsweise ein Bildungsforscher, anstatt nach strukturellen Ursachen zu suchen, ihnen pauschalisierend die Schuld für ihre schulischen Misserfolge zuzuschreiben versucht.¹¹⁵

¹¹² Helbig, Sind Lehrerinnen, a.a.O., S. 102.

¹¹³ Helbig, Lehrerinnen trifft keine Schuld an der Schulkrise der Jungen, in: WZBrief Bildung 11 | Mai 2010, S. 2 f., Abb. 1.

¹¹⁴ Ebd., S. 3.

¹¹⁵ Siehe hierzu Interviewausschnitt aus dem KStA vom 09.04.2010, Fußnote 133.

Besonders große Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen zeigen sich den Ergebnissen der PISA-Studien zufolge (s. Abschn. 2.1.1) anhaltend und mit zunehmender Tendenz bei der *Lesekompetenz*. Gerade in diesem Bereich wirken sich die genannten Passungsprobleme am sichtbarsten aus. Großbritannien, Australien, Neuseeland und Kanada sind bereits Mitte der 90er Jahre auf das Jungenleseproblem aufmerksam geworden und haben seitdem zahlreiche Anstrengungen unternommen, es zu lösen. Diese Länder haben, anders als Deutschland, das ausgeprägte Underachievement weiter Teile der männlichen Schülerschaft als Bedrohung für ihre technologische Zukunftsfähigkeit und ihren Wohlstand erkannt und sind entschlossen, ihre Positionen auf den Weltmärkten zu behaupten. So legte beispielsweise die von zehn britischen Parlamentsabgeordneten gegründete Boys' Reading Commission im Jahre 2012 ihren Abschlussbericht vor, welcher mit einer Reihe von Empfehlungen für die Regierung vervollständigt wurde.¹¹⁶

Angesichts der eklatanten Kompetenzlücke der Jungen im Bereich *Lesen* und von deren fortschreitender Verbreiterung seit der ersten PISA-Datenerhebung erscheint es unverständlich, dass vonseiten der deutschen Bildungspolitik kaum Anstrengungen zu einer gezielten Jungenleseförderung unternommen werden, ganz im Gegensatz zu einer extensiven schulischen Mädchenförderung in den MINT-Fächern.

Wie zahlreiche nationale und internationale Schulleistungsvergleiche zeigen, liegen die Jungen in besonders anspruchsvollen Bereichen mathematisch-naturwissenschaftlicher Kompetenzen signifikant vorn. So belegen bspw. auch die Ergebnisse der letzten PISA-Erhebung, dass sie bei der Domäne *Mathematik* überproportional stark auf der Kompetenzstufe VI vertreten sind¹¹⁷, ähnlich bei den Naturwissenschaften¹¹⁸. Eine naheliegende Erklärung für die in solchen Ergebnissen zum Ausdruck kommende hervorstechende Hochbegabung einer relativ kleinen leistungsstarken Spitzengruppe von Knaben im MINT-Bereich liefert im übrigen neben der im Vergleich härteren Auslese zu höherqualifizierenden Schulformen die vergleichsweise stärker ausgeprägte männliche IQ-Varianz, deren Schattenseite allerdings die vorherrschende Präsenz des männlichen Geschlechts auch im unteren Extrembereich der Intelligenzverteilung bildet.¹¹⁹

Um sich angesichts einer starken Konkurrenz auf den Weltmärkten beim Export hochtechnologischer Erzeugnisse und erbrachter Dienstleistungen auch weiterhin behaupten zu können, wäre Deutschland im eigenen Interesse gut beraten, die Bildung der Jungen, insbesondere im Bereich *Lesen*, nicht länger zu vernachlässigen. Denn – so der eindringliche Appell des Münchner Bildungsökonom und *ifo*-Forschers Ludger Wößmann unter besonderem Hinweis auf die vergleichsweise schlech-

¹¹⁶ Boys' Reading Commission, The report of the All-Party Parliamentary Literacy Group Commission. Report compiled by the National Literacy Trust, London, 2012.

https://literacytrust.org.uk/documents/883/2012_06_01_free_other_-_boys_commission_report.pdf.pdf (zuletzt aufgerufen am 12.04.2022)

¹¹⁷ Vgl. Reiss/Sälzer/Schiepe-Tiska/Klieme/Köller, a.a.O., S. 240, Abb. 6.7.

¹¹⁸ Vgl. OECD, PISA 2015 Ergebnisse, Bd. I: Exzellenz und Chancengerechtigkeit in der Bildung, Bielefeld 2016, S. 89, Abb. I.2.20.

¹¹⁹ Vgl. Julia J. Breuker/Detlef H. Rost, Hochbegabte Jungen, in: Matzner/Tischner (Hg.), a.a.O., S. 311, Abb. 2.

ten Schulleistungen der Jungen – „wir können uns die massenhafte Vergeudung menschlicher Talente nicht länger leisten“.¹²⁰

Die Befürwortung einer gezielt auf geschlechtsspezifische Interessen und Vorlieben von Jungen abgestimmten Leseförderung blieb nicht unwidersprochen. So warnt der Flensburger Erziehungswissenschaftler Jürgen Budde, wie Faulstich-Wieland ein führender Vertreter der Gender-Lehrmeinung, vor einer geschlechtergerechten Unterrichtsplanung und -gestaltung, etwa in Form der „Berücksichtigung jungengerechter Texte in sprachlichen Fächern“. Grund für seine Warnung ist die Befürchtung, dadurch Geschlechterstereotype zu verstärken, was verbunden sei mit „eine[r] dramatisierende[n] Verstärkung von Männlichkeit und Geschlechterdifferenzen aufgrund ontologisierender Zuschreibungen“ zum einen, „einer problematischen Verstärkung von Geschlechterdifferenzen [...]“ zum anderen.¹²¹

Es versteht sich von selbst, dass weder ein *Dramatisieren* noch das Gegenteil, ein *Ignorieren* von Geschlechterdifferenzen, im Interesse der Entwicklungsbedürfnisse von Kindern und Jugendlichen liegen kann; pädagogisch vertretbar ist allein ein angemessenes *Berücksichtigen* solcher Differenzen. Buddes Sorge allerdings erscheint, soweit es sich bei der Zuschreibung von Eigenschaften und Verhaltensweisen einer Person oder Personengruppe zweifelsfrei um *Stereotype* handelt, aufgrund des per definitionem stark vereinfachenden und rigiden Charakters derartiger Muster keineswegs völlig von der Hand zu weisen; das gilt auch für solche, die sich auf die beiden Geschlechter beziehen.

Allerdings sind *Geschlechterstereotype* klar zu unterscheiden von einem differenzierten wie auch hinreichend variablen *Wissen* über Männlich und Weiblich, welches wesentlich auf wissenschaftlichen Forschungsergebnissen unter Einbezug auch naturwissenschaftlicher Erkenntnisse¹²² beruhen sollte, ebenso wie auf eigenen Beobachtungen und Befragungen von Schülern sowie Erfahrungen und Gesprächen mit ihnen.

Erfahrungsbasiertes *Wissen* über die Vorlieben und Interessen von Jungen und Mädchen sowie deren Unterschiede bspw., mit dessen Hilfe Geschlechterstereotypen im übrigen durchaus wirkungsvoll begegnet werden kann, ist unter anderem bei der Auswahl geeigneter Lektüre eine entscheidende Voraussetzung dafür, Schüler zum Lesenlernen zu motivieren, ihr Interesse an Literatur zu wecken und für das Bücherlesen zu begeistern.¹²³

Wird von diesem Wissen mit der gebotenen Sorgfalt Gebrauch gemacht, so kann dieses pädagogisch von großem Wert sein, um den Lernerfolg für beide Geschlechter in

¹²⁰ WirtschaftsWoche 44 (2007), Gefahr für Wohlstand: Jungs im Bildungssystem auf dem Abstellgleis, S. 119 f.

¹²¹ Jürgen Budde, Perspektiven für Jungenforschung an Schulen, in: ders./Ingeborg Mammes (Hg.): Jungenforschung empirisch. Zwischen Schule, männlichem Habitus und Peerkultur, Wiesbaden 2009, S. 77.

¹²² So etwa Irenäus Eibl-Eibesfeldt, Die Biologie des menschlichen Verhaltens. Grundriss der Humanethologie, 5. Auflage, München 2004; Doris Bischof-Köhler, Von Natur aus anders. Die Psychologie der Geschlechtsunterschiede. 4. Auflage, Stuttgart 2011; Manfred Spreng, Adam und Eva – Die unüberbrückbaren neurophysiologischen Unterschiede, in: Manfred Spreng/Harald Seubert/Andreas Späth (Hg.): Vergewaltigung der menschlichen Identität. Über die Irrtümer der Gender-Ideologie, Ansbach 2011, S. 25-56.

¹²³ Siehe dazu Fußnoten 100/101.

annähernd gleichem Maße zu gewährleisten. Verschließen sich Pädagogen jedoch solchen Erkenntnissen, so sind unter Umständen, wie gegenwärtige Erfahrungen zeigen, gravierende Nachteile für die Entwicklung zumindest eines beträchtlichen Teils junger Menschen nicht auszuschließen.

2.2.3 Koedukation

Seit der nahezu flächendeckenden Einführung der gemischtgeschlechtlichen Unter- richtung von Jungen und Mädchen in der Bundesrepublik Deutschland im Zuge der Bildungsreformen der 1960er und 1970er Jahre sind Jungen dem unvoreilhaften di- rekten Vergleich mit ihren Mitschülerinnen ausgesetzt. Nicht unerheblich beigetragen zu diesen Nachteilen hat der drastische Abbau erzieherischer Autorität in Familie und Schule und deren weitgehende Ersetzung durch ein „partnerschaftliches Verhältnis“ zwischen Erwachsenen und jungen Menschen seit Ende der 1960er Jahre. Die Mäd- chen profitieren dank bereits relativ früh entwickelter Fähigkeiten zu autonomer Steue- rung ihres Verhaltens vom Autoritätsabbau, die Jungen dagegen vermissen oft klare Führung, Struktur und Kontrolle und reagieren auf diese Form nicht-„artgerechte[r] Hal- tung“ nicht selten mit Orientierungs- und Disziplinproblemen.

Jungen – zuvor gewohnt, nur mit ihresgleichen zu konkurrieren – sehen sich nun auch mit Mädchen in einem Wettbewerb stehend, in welchem sie aus mehreren Gründen schlechte Karten haben. Nicht nur weisen ihre Mitschülerinnen ihnen gegenüber bis zur Pubertät einen Entwicklungsvorsprung von durchschnittlich etwa 1,5 Jahren auf, welcher diesen ein reiferes Verhalten innerhalb der Klassengemeinschaft wie auch au- ßerhalb ermöglicht. Mädchen sind ihnen mehrheitlich darüber hinaus auch hinsichtlich der sprachlich-kommunikativen, der fein- und graphomotorischen Fähigkeiten, der Fä- higkeit zu Impulskontrolle und Selbststeuerung ihres Verhaltens sowie der Sozialkom- petenz klar überlegen, während Jungen öfter als sie von Entwicklungs- und Teilleis- tungsstörungen, insbesondere in den Bereichen Sprache und Sprechen, Motorik sowie Wahrnehmung, zudem um ein Vielfaches häufiger von der Diagnose *Aufmerksam- keitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung* (ADHS) betroffen sind.

In einer Institution, welche, insbesondere auch bei Prüfungen, in den letzten Jahrzehn- ten sprachlastiger geworden ist, während naturwissenschaftliche Unterrichtsinhalte kontinuierlich zurückgefahren wurden, wiegen solche Nachteile umso schwerer. Durch die verbreitete Noteninflation wird den Knaben zudem der Ansporn genommen, Höchstleistungen zu erbringen, um sich zu beweisen und Gleichaltrigen gegenüber herauszuragen. Darüber hinaus sehen sie die wegen ihres mehrheitlich überaus be- mühten und angepassten Verhaltens bei den Lehrkräften in der Regel ein besonders hohes Maß an Wertschätzung genießenden Mädchen vielfach bevorzugt, bspw. durch eine nicht leistungsadäquate Benotung, während sie sich selbst bei Grenzüberschrei- tungen oft als unverhältnismäßig drakonisch sanktioniert wahrnehmen.

All dies birgt für die Knaben ein erhebliches Kränkungs- und Demotivierungspotential. Als Folge klinken sich viele von ihnen aus einer Institution aus, die nach ihrem Empfing-

den ein „Spiel mit gezinkten Karten“ betreibt und die sie deshalb oftmals verachten, und wenden sich innerlich von allem Schulischen ab, um sich Herausforderungen zuzuwenden, die ihr Interesse auf sich ziehen und ihre Aufmerksamkeit und Energie auf eine „artgerechte“ Weise zu fesseln vermögen. Auf die eintretende Schulentfremdung und -distanzierung¹²⁴ folgt in der Regel ein Leistungsabfall, der die Schulentfremdung wiederum verstärkt; ein *Circulus vitiosus* entsteht, mit den bekannten fatalen Folgen für die männliche Schulkarriere.

Die Otago-Längsschnittstudie

Wie eine vor zwölf Jahren veröffentlichte empirische Längsschnittuntersuchung der neuseeländischen Otago-Universität mit mehr als 900 Schülern zeigt, verwandelt sich der große Leistungs- und Notenrückstand, den Jungen – wie derzeit zu beobachten – infolge des Besuchs von gemischtgeschlechtlichen Schulen gegenüber ihren Mitschülerinnen im Durchschnitt aufweisen, in einen moderaten Vorsprung, wenn sie getrenntgeschlechtlich unterrichtet werden. Die günstigen Auswirkungen der monoedukativen Unterrichtung auf die Bildungsdiskrepanz zwischen Mädchen und Jungen zeigten sich nicht nur beim Erlangen des Sekundarschulabschlusses, sondern ebenso später bei den an der Universität erbrachten Leistungen bis hin zum Erwerb des Bachelor-Abschlusses, das heißt lange nach dem Abschluss der allgemeinbildenden Schule und sogar bis zum Alter von 25 Jahren.¹²⁵

Die Studienergebnisse legen nahe, so die Autoren, dass die Art und Weise, wie Schulen organisiert und strukturiert sind, erhebliche Auswirkungen auf geschlechtsspezifische Unterschiede nicht nur bei den Schul-, sondern auch bei den Studienleistungen haben können.

Als Erklärungen für die zutage getretenen Leistungsunterschiede, wie sie bei mono gegenüber koedukativer Unterrichtung von Jungen beobachtet wurden, stellen die Autoren folgende Hypothesen auf:¹²⁶

- Da Jungen größtenteils andere Interessen und Bedürfnisse haben als ihre Mitschülerinnen, deren Interessen und Bedürfnisse im gemischtgeschlechtlichen Unterricht gewöhnlich dominieren, und teilweise anders lernen als Mädchen, ist es Lehrern unter den Bedingungen einer geschlechtshomogenen Unterrichtung besser möglich, auf die spezifischen Lernstrategien und -präferenzen der Knaben einzugehen.
- Jungen bemühen sich in Gegenwart des anderen Geschlechts in der Regel, sich cool und lässig zu geben, keine Schwächen zu zeigen und sich keinesfalls als „Streber“ zu präsentieren, „because they believe it will compromise their ‘lad-

¹²⁴ Die ausgeprägte Schulentfremdung vieler Jungen konnte von Lupatsch und Hadjar durch eine quantitative Studie empirisch bestätigt werden (vgl. Determinanten der Geschlechterunterschiede im Schulerfolg: Ergebnisse einer quantitativen Studie aus Bern, in: Hadjar [Hg.], a.a.O., S. 197).

¹²⁵ Sheree J. Gibb/David M. Fergusson/L. John Horwood, Effects of single-sex and coeducational schooling on the gender gap in educational achievement, in: Australian Journal of Education. Vol. 52, No. 3, 2008, S. 301-317.

¹²⁶ Ebd., S. 314.

dish' image.“ Eine geschlechtshomogene Lernumgebung dagegen befreie Jungen von einem derartigen „Präsentationsimperativ“ und ermögliche dadurch bessere Arbeitsergebnisse.

- Unter Verweis auf andere Autoren sehen sie als einen weiteren Nutzen mono-educativer Unterrichtung, dass Jungen dadurch besser in die Lage versetzt werden, hart zu arbeiten und anspruchsvolle Leistungen zu erbringen, ohne befürchten zu müssen, als „unmännlich“ zu gelten.

Nach einem Artikel der TIMES vom 20.01.2017 über eine „Case Study“ der staatlichen Schulen in England befinden sich unter den 20 besten staatlichen Schulen 19 getrennt-geschlechtlich geführte. Die Studie zeigt ferner, dass offensichtlich *beide* Geschlechter von einer nicht-koedukativen Beschulung profitieren können.¹²⁷

Diskussion und Kritik

Koedukation potenziert die schulischen Nachteile, die Jungen gegenüber ihren Mitschülerinnen ohnehin bereits haben, indem sie einen unmittelbaren Vergleich zwischen ihnen ermöglicht und fördert, während die Mädchen in allen Schule und Unterricht betreffenden Belangen die Nase klar vorn haben. So können sie bspw. mit Schönschrift, einer sauberen Heftführung, sorgfältig geführten Portfolios sowie mit wortgewandten Redebeiträgen im Unterricht bei den Lehrern punkten. Der ständige Vergleich mit ihren Mitschülerinnen führt bei den Jungen auf Dauer oft zu erheblichen Frustrationserlebnissen und einer zunehmenden Entfremdung von der Schule, zumal ihr Streben, ungleich stärker als das ihrer Mitschülerinnen, auf Ansehen und Status innerhalb der Peergroup abzielt.

Dagegen könnte ihnen ein getrenntgeschlechtlicher Unterricht die Bühne des Ausprobierens geschlechtstypischer Verhaltensweisen, die darauf gerichtet sind, bei ihren Mitschülern Aufmerksamkeit und Bewunderung hervorzurufen, weitgehend entziehen. Be- und verstärkende Beifallsbekundungen als Reaktion auf demonstrative Grenzüberschreitungen und Provokationen der Lehrperson würden unwahrscheinlicher werden und es käme in der Regel zu einer Beruhigung des Unterrichtsgeschehens und damit zu einer lernförderlichen Fokussierung von Aufmerksamkeit und Energien auf die Unterrichtsinhalte.

Anders als man unter der Voraussetzung, dass die Gender-Lehrmeinung zuträfe und nichts Essentielles der Geschlechter existierte, hätte annehmen können, führt die gemeinsame Unterrichtung von Jungen und Mädchen keineswegs zu einer Angleichung von Männlich und Weiblich – ganz im Gegenteil. Beobachtungen des Verhaltens gemeinsam unterrichteter Mädchen und Jungen nämlich zeigen, dass sich Dualität und Verschiedenartigkeit der Geschlechter im Vergleich zu getrenntgeschlechtlich unter-

¹²⁷ THE TIMES vom 20. Januar 2017, Single-sex schools stay top of the class.
<https://www.thetimes.co.uk/article/single-sex-schools-stay-top-of-the-class-86w5zjq55> (zuletzt aufgerufen am 12.04.2022)

richteten Schülern in Verhalten und Habitus deutlich stärker herauskristallisieren, ausprägen und an Profilschärfe gewinnen.¹²⁸

Insofern profitieren von einer getrenntgeschlechtlichen Unterrichtung nicht nur die Jungen, sondern nicht minder die Mädchen. Speziell in den MINT-Fächern führt die Geschlechtertrennung nach bisherigen Erfahrungen zu einer merklichen Erhöhung ihres Selbstbewusstseins und dazu, dass sie vermehrt auch naturwissenschaftliche und technische Studienfächer und Ausbildungsgänge wählen.

3. Fazit

Die aufgeführten Bildungsberichte und -studien haben aufgrund zahlreicher empirischer Erhebungen, auf denen sie basieren, unwiderleglich den Beweis erbracht, dass die Jungen in unserem Land hinsichtlich ihres Schulbesuchs statistisch deutlich weniger erfolgreich sind als ihre Mitschülerinnen. Das trifft auf die hypothetisch angenommenen *Gründe* für dieses Ergebnis nicht in gleicher Weise zu. Zwar wird vereinzelt ebenfalls auf gut fundierte empirische Untersuchungen sowie auf eine Reihe von Indizien und Plausibilitätsargumenten zurückgegriffen, doch stehen weitere Untersuchungen noch aus, die die Annahmen weiter bestätigen und absichern – oder das Gegenteil – könnten.

Soweit sich die angeführten hypothetisch angenommenen Gründe für das Bildungsdebakel der Jungen als zutreffend erweisen sollten (wofür vieles spricht)¹²⁹, stünden sie in eindeutiger Kontradiktion zu Grundannahmen der Gender-Lehrmeinung, insbesondere zu jener, wonach das Geschlecht des Menschen, bar jeglichen natürlichen Einflusses, ausschließlich das Produkt sozialer Konstruktion, ferner veränder- und zudem frei wählbar sei und permanent „erzeugt“ werden müsse (doing gender), anstatt dass es in Interaktionen mit anderen Menschen lediglich *ausgestaltet* und (gewöhnlich) *bestätigt* wird. Außer Frage steht, dass das natürlich vorgegebene Geschlecht des Menschen *kulturell überformt*, jedoch keinesfalls, vermittelt etwa durch performative Sprechakte, kulturell „erschaffen“ oder „hervorgebracht“ wird.

Die moderne Hirnforschung nämlich hat gezeigt, dass beide Geschlechter „vom ersten Tag an anders“ sind und sich bei allen Gemeinsamkeiten, die sie miteinander verbinden, bezüglich ihrer Interessen, Vorlieben, Präferenzen und der Art, wie sie die Welt erleben, – so der Cambridge-Psychiater und Autismus-Forscher Simon Baron-Cohen¹³⁰ – in vieler Hinsicht grundlegend voneinander unterscheiden. Extrem vereinfacht und idealtypisch polarisierend könnte man von einer *einfühlend-personorientierten*

¹²⁸ Uli Boldt, Jungen und Koedukation, in: Matzner/Tischner (Hg.), a.a.O., S. 137-140.

¹²⁹ Doch selbst dann, wenn sich die angeführten Gründe für den vergleichswisen Leistungsabfall der Jungen und ihre schulischen Misserfolge, wider Erwarten, als nicht ausschlaggebend herausstellen sollten, so weisen sie dennoch auf eine gravierende schulische Benachteiligung eines erheblichen Teils der Schülerschaft hin.

¹³⁰ Vom ersten Tag an anders. Das weibliche und das männliche Gehirn, Düsseldorf 2006, S. 102 ff.

(Gehirntyp E; E steht für *Empathie*) im Gegensatz zu einer *distanziert-sachorientierten* und *systematisierenden* Sicht auf die Welt (Gehirntyp S; S steht für *System*) sprechen.

Dementsprechend sind das männliche moralische Urteilen und Handeln stärker geprägt von abstrakten Regeln wie dem Kategorischen Imperativ Kants als von einer Mitleidsethik, wie sie typisch eher für das weibliche Geschlecht ist. Aus denselben Gründen zeigen Jungen eine ausgeprägte Vorliebe für die Sachwelt und ergreifen sie gehäuft technische Berufe, während sich Mädchen mehr für andere Menschen interessieren und vermehrt soziale Berufe wählen. Zu betonen gilt es dabei allerdings, dass es sich bei diesen Zuordnungen lediglich um geschlechtstypische *Tendenzen* handelt, die sich nicht eins-zu-eins auf jedes Individuum übertragen lassen.

Um bezüglich der Wahrheit über die Geschlechter von einem verengten zu einem möglichst vollständigen Bild zu gelangen, das nach Möglichkeit *alle* relevanten Forschungsergebnisse einschließt und integriert, erscheint es für die Genderstudien notwendig, sich auch naturwissenschaftlichen Forschungsergebnissen zu öffnen und diese nicht länger zu ignorieren und auszugrenzen.¹³¹

In ihrem Beitrag über geschlechtsbezogene Disparitäten in der Bildung sprechen sich Stanat/Bergann/Tarszow für eine Integration von biologischen, psychosozialen sowie die „Merkmale von Schule und Unterricht“ einbeziehenden Faktoren als deren Ursachen aus.¹³² Die biologischen Faktoren beinhalten ihnen zufolge sowohl genetische als auch neurophysiologische und evolutionsbiologische Aspekte, die sie als verursachend allerdings nur für den Bereich des Kompetenzerwerbs, nicht dagegen auch für jenen der Motivationsentwicklung ansehen. Von einiger Bedeutung ist diese unverständliche Verengung auf den Bereich des Kompetenzerwerbs unter anderem deshalb, weil einige Autoren wie bspw. Marcel Helbig den Jungen selbst die Schuld für ihren geringeren Schulerfolg anlasten.¹³³

Helbig müsste es allerdings besser wissen, nicht nur deshalb, weil er selbst einmal Schüler war, dem nicht entgangen sein kann, dass sich die Interessen der meisten Mädchen von seinen eigenen und denen seiner Mitschüler tendenziell in vieler Hinsicht deutlich unterscheiden. So weist der renommierte Zürcher Entwicklungspädiater Remo Largo die – keineswegs allein von Helbig geäußerte – Stereotypisierung und diskriminierende Pauschalisierung, Jungen seien im Vergleich zu ihren Mitschülerinnen „faul“

¹³¹ Siehe dazu Fußnote 122.

¹³² Petra Stanat/Susanne Bergann/Tatjana Tarszow, Geschlechtsbezogene Disparitäten im deutschen Bildungswesen, in: Rudolf Tippelt/Bernhard Schmidt-Hertha (Hg.): Handbuch Bildungsforschung, Wiesbaden 2018, S. 1330-1332.

¹³³ Interview: Jungs brauchen Männer als Vorbilder, in: Kölner Stadt-Anzeiger, 09.04.2010; Interviewfrage: „[...] wer ist [...] Schuld an den schlechten Noten der Jungs?“ – Helbig: „Die Jungs selbst. Mädchen sind motiviert. Jungs tendieren zur Arbeitsvermeidung.“ – Interviewfrage: „Warum sind Jungs faul?“ – Helbig: „Weil sie es sich leisten können. Als Mann kommt man in der Gesellschaft auch nach oben, wenn man nicht viel tut.“ – Mit derartigen Äußerungen legt Helbig eine für einen Wissenschaftler bemerkenswerte Voreingenommenheit gegenüber seinem Untersuchungsgegenstand an den Tag, was die Ergebnisse seiner Forschungen kaum unbeeinflusst lassen dürfte.

(und deshalb an ihrem massenhaften schulischen Misserfolg selber schuld), mit den Worten zurück: „Jungs sind nicht fauler als Mädchen, aber sie haben andere Interessen.“¹³⁴

Als verursachend dagegen auch für die Entwicklung von Motivationen sehen Stanat/Bergann/Tarszow die psychosozialen Faktoren, worunter sie vor allem stereotype Sozialisierungserfahrungen in Form von geschlechtsspezifischen Rollenerwartungen der Umwelt verstehen. Beim Faktor „Merkmale von Schule und Unterricht“ kommen die Autorinnen unter anderem auf die „Überrepräsentanz von Frauen im Bildungssystem“ als eine häufig genannte Ursache für schulische Nachteile von Jungen zu sprechen; diese Annahme sehen sie durch eine Reihe empirischer Studien allerdings – möglicherweise ein wenig voreilig – als widerlegt an. Unter Berücksichtigung der drei genannten Faktoren sprechen sich die Autorinnen für ein integratives Modell aus, das sie als „biopsychosozial“ etikettieren, allerdings nicht ohne den biologischen Faktor in seiner Gewichtung zu stützen und den psychosozialen besonders hervorzuheben.

Von einem vollumfänglich integrativen Modell zur Erklärung geschlechtsbezogener Motivationen, Verhaltensweisen und Kompetenzen dagegen kann durchaus die Rede sein beim *Handbuch Jungen-Pädagogik*, erschienen 2012 in zweiter Auflage.¹³⁵ So eröffnet das Buch im Anschluss an die Einleitung mit einem Grundlagenkapitel, welches biologische, psychologische und soziologische Beiträge enthält.¹³⁶ Zur Erhellung von Geschlechtsunterschieden und ihren Ursachen werden hirnbiochemische, evolutions-theoretische, entwicklungs- und lernpsychologische sowie sozialisationstheoretische Forschungsbefunde als Grundlage weiterer pädagogischer Erörterungen vorgestellt. Keines dieser Konzepte wird von den Herausgebern gegenüber den jeweils anderen als mehr oder weniger bedeutsam herausgestellt. Im Gegenteil wird in einem diesen einzelwissenschaftlichen Beiträgen vorangestellten integrativen Beitrag, der dem Überblick dienen soll, ausdrücklich betont, dass die Geschlechterthematik nur im Rahmen eines interdisziplinären Konzepts zureichend beschrieben, erklärt und verstanden werden könne, um ein möglichst umfassendes Gesamtbild von dieser äußerst komplexen Thematik zu gewinnen.

Der Verfasser des integrativen Eingangsbeitrags, Uwe Krebs, der als Wissenschaftler in mehreren Fachdisziplinen wie Psychologie, Biologie, Ethnologie, Vergleichende Verhaltensforschung und Erziehungswissenschaft zuhause ist, gibt zur Frage einer *fachgebundenen* oder *interdisziplinären* Behandlung der Geschlechterthematik folgendes zu bedenken: „In der aktuellen Debatte über die Unterschiede zwischen Frauen und Männern dominieren die Sozialwissenschaften, obwohl es sich nicht um ein überwiegend soziales Phänomen handelt. Es ist aber wissenschaftlich aussichtslos, ein Phänomen, nämlich die zwei Geschlechter, dessen Entstehung zahlreiche Disziplinen betrifft, allein sozialwissenschaftlich zu erklären. Ohne die Integration naturgeschichtlicher, öko-

¹³⁴ Remo Largo, Sind denn Mädchen schlauer als Jungs? Teil 2: Die Jungs (Interview), in: Süddeutsche SZ-Magazin Kinderleben, 11. November 2008.

¹³⁵ Matzner/Tischner (Hg.): Handbuch Jungen-Pädagogik, a.a.O.

¹³⁶ Ebd., S. 17-93.

logischer, genetischer, hormonaler, ontogenetischer, sozialer, kultureller und historischer Einflussgrößen wird man der Komplexität der Geschlechterspezifität nicht gerecht.“¹³⁷

Als Ergebnis und Fazit dieser Untersuchung gilt es festzuhalten, dass eine Pädagogik, die von einem verengten Verständnis dessen ausgeht, worin die erziehungs- und bildungsrelevanten Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen bestehen, mit hoher Wahrscheinlichkeit zu falschen und untauglichen Erziehungs- und Unterrichtskonzepten gelangen wird, bei denen nicht auszuschließen ist, dass sie jungen Menschen zum Teil erheblich schaden.¹³⁸

Eine universitäre Fachdisziplin mit einem eingeschränkten Blick auf den Wirklichkeitsbereich *Geschlecht* oder einen anderen erziehungs- und bildungsrelevanten Wirklichkeitsbereich vermag nach meiner Überzeugung keine geeignete Grundlage für den pädagogischen Umgang mit in Entwicklung befindlichen jungen Menschen abzugeben. Die umfassende Erkenntnis dessen, was die Geschlechter in ihrem Kern und ihrem Wesen ausmacht, verlangt einen unbefangenen und unvoreingenommenen Blick ohne Scheuklappen, ohne Denkverbote und ohne das Ausblenden der Erkenntnisse bestimmter Wissenschaftszweige.

Junge Menschen sollten lernen, der Welt offen, interessiert und vorurteilsfrei zu begegnen und ihre Neugier zu bewahren. Sie sollten dazu erzogen werden, der Wahrheit furchtlos ins Auge zu sehen und Begrenzungen der Erkenntnis zu überwinden. Der zu erwartende Ertrag ist ein Wissen, dem grundsätzlich keine Grenzen gesetzt sind und das unendliche Horizonte eröffnen kann. Denn dem menschlichen Geist eignet die Fähigkeit, prinzipiell alles zu denken und alles zu lernen, soweit er als *unitas uniens* das Nacheinander der Aneignung von Wissensinhalten zur Einheit zusammenzufassen vermag. Insofern ist das menschliche Ich, wie der Cusaner sagt, als *capacitas infinita* zu verstehen, und damit als Widerschein des Absoluten.



¹³⁷ Uwe Krebs, Interdisziplinarität bei der wissenschaftlichen Behandlung der Geschlechterthematik, in: Matzner/Tischner (Hg.), a.a.O., S. 24.

¹³⁸ Vgl. dazu vom Verfasser: Bildungsbenachteiligung von Jungen im Zeichen von Gender-Mainstreaming, in: Matzner/Tischner (Hg.), a.a.O., S. 382-402.