

September 2009

Schlaue Mädchen – Dumme Jungen? Gegen Verkürzungen im aktuellen Geschlechterdiskurs

Stellungnahme des Bundesjugendkuratoriums

1. Ausgangslage

Die in den 1960er-Jahren ausgerufene „Bildungskatastrophe“ hat den Blick für die Benachteiligung von Mädchen und jungen Frauen im Bildungssystem sowie auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt geschärft; auch wurden damals Mädchen und junge Frauen als „Bildungsreserve“ entdeckt. Im Bildungsdiskurs, der seit etwa zehn Jahren als Folge des „PISA-Schocks“ geführt wird, findet verstärkt ein Blickwechsel auf die Bildungsbedingungen und Lebenslagen von Jungen statt, der ebenso an wirtschaftliche Überlegungen gekoppelt ist.¹

Die spezifische öffentliche Wahrnehmung der aktuellen gesellschaftlichen Situation von Jungen, kurz: die herausziehende „Jungenkatastrophe“ lässt sich an Überschriften in Wochen- und Tageszeitungen oder in den Titeln von Fernsehsendungen der letzten Jahre ablesen:

- „Arme Jungs! Das benachteiligte Geschlecht“²,
- „Jungs. Werden sie die Sorgenkinder der Gesellschaft?“³,
- „Schlaue Mädchen – Dumme Jungen“⁴,
- „Immer Ärger mit den Jungs“⁵.

Dementsprechend werden Appelle formuliert wie: „Lasst sie Männer sein. Jungen stehen im Schatten leistungsfähiger Mädchen. Es wird Zeit, ihnen zu helfen“⁶ oder: „Rettet das starke Geschlecht“⁷.

Diese medial verdichtete neue gesellschaftliche Aufmerksamkeit für Ungleichheiten zwischen Mädchen und Jungen – seit geraumer Zeit überwiegend zulasten der Jungen – konzentriert sich insbesondere auf das Bildungssystem. Sie findet ihre Entsprechung in wissenschaftlichen Debatten, Fachgutachten und Berichten. Der Aktionsrat Bildung beispielsweise widmet sein Jahresgutachten 2009 speziell der Thematik „Geschlechterdifferenzen im Bil-

¹ Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.) (2009): Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem. Aktionsrat Bildung. Jahresgutachten 2009. Wiesbaden

² FOCUS (2002): Arme Jungs! Das benachteiligte Geschlecht. Nr. 32, 05.08.2002, S. 104

³ GEO (2003): Jungs. Werden sie die Sorgenkinder der Gesellschaft? Nr. 3, S. 1

⁴ DER SPIEGEL (2004): Schlaue Mädchen – Dumme Jungen. Nr. 21, 17.05.2004, S. 1

⁵ Zeitzeichen (2007): Immer Ärger mit den Jungs. Nr. 10

⁶ Die ZEIT (2008): Lasst sie Männer sein. Nr. 44, 23.10.2008, S. 77

„dungssystem“ und stellt fest, dass neue Disparitäten zum Nachteil von Jungen entstanden seien.⁸ Im Bildungsbericht „Bildung in Deutschland 2008“ wird festgehalten, dass es neue Problemlagen bei Jungen gebe und das Risiko für Jungen und junge Männer zunehme, im Bildungssystem zu scheitern.⁹ Und auch das Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung spricht von einer „Bildungskrise der jungen Männer“.¹⁰

Darüber hinaus wird die Debatte, die unter dem Label „Bildungsbenachteiligungen von Jungen“ geführt wird und sich auch auf die diagnostizierte Zunahme jungenspezifischer Probleme erstreckt, im politischen Feld aufgegriffen; sie wurde auf bundespolitischer Ebene in zwei parlamentarischen Anfragen in den Jahren 2004 und 2008 debattiert.¹¹ Auf Bitte der Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Ursula von der Leyen, hat sich das Bundesjugendkuratorium (BJK) mit dieser Thematik und den damit verknüpften Diskussionspunkten beschäftigt. Die hierzu erarbeitete Stellungnahme orientiert sich an folgenden Leitfragen:

- Welche Argumentationsfiguren bestimmen den medialen Diskurs über die Jungen als Verlierer im Bildungssystem? (Kap. 2)
- Auf welche Ergebnisse empirischer Studien stützt sich die Debatte über die bildungsbezogenen Probleme von Jungen und welche Schlüsse lassen die Befunde zu? (Kap. 3)
- Welche strukturellen Faktoren und Mechanismen und welche kulturellen Kontexte müssen bei der Reflexion über aktuelle und künftige Geschlechterrollen stärker als bislang berücksichtigt werden, um verkürzte oder einseitige Schlussfolgerungen für politisches und pädagogisches Handeln zu vermeiden? (Kap. 4)
- Um welche Aspekte muss die politische Debatte zur Bildungsbenachteiligung von Jungen erweitert werden, um zu einer adäquateren Auseinandersetzung mit den damit verknüpften Fragen und zur Entwicklung weiterführender Lösungsstrategien zu kommen? (Kap. 5)

2. Was bewegt den medialen Diskurs über Jungen und wie werden Benachteiligungen von Jungen darin erklärt?

Da die Medien in der Debatte eine tonangebende Rolle übernommen haben, ist es wichtig, eine Analyse des medialen Diskurses über Jungen vorzunehmen und genauer zu beleuchten, wie über Jungen und Mädchen berichtet und wie auf das Merkmal Geschlecht Bezug

⁷ Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung (2009): Rettet das starke Geschlecht. Nr. 8, 22.02.2009, S. 11

⁸ Vgl. Fußnote 1, ebd., S. 11

⁹ Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld, S. 11f.

¹⁰ Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung (Hrsg.) (2007): Not am Mann. Von Helden der Arbeit zur neuen Unterschicht? Lebenslagen junger Erwachsener in wirtschaftlichen Abstiegsregionen der neuen Bundesländer. Berlin, S. 44 ff.

¹¹ Vgl. Deutscher Bundestag (2008): Kleine Anfrage der Abgeordneten Miriam Gruß u. a. und der Fraktion der FDP. Bildungs- und Entwicklungschancen von Jungen. Drucksache 16/10976. Berlin; Deutscher Bundestag (2004): Kleine Anfrage der Abgeordneten Michaela Noll u. a. und der Fraktion der CDU/CSU. Verbesserung der Zukunftsperspektiven für Jungen. Drucksache

genommen wird. Dies ist auch insofern relevant, da sich im medialen Diskurs die prominent herangezogenen Erklärungsmuster aufzeigen lassen bzw. diese erst hervorgebracht werden und im Diskurs bestimmte Lösungsvorschläge bevorzugt werden, die in entscheidender Weise die öffentliche Wahrnehmung gesellschaftlicher Problemlagen prägen. Der Mediendiskurs beeinflusst ebenfalls die (politische) Gestaltung gesellschaftlicher Wirklichkeit.

Eine eigens durchgeführte Diskursanalyse¹², die sich auf ausgewählte Medienberichte unter Berücksichtigung von DER SPIEGEL, FOCUS und DIE ZEIT aus den Jahren 2000 bis 2008 stützt, kommt zu dem Ergebnis, dass die Diagnose einer „Jungenkatastrophe“ innerhalb eines neuen gesamtgesellschaftlichen Diskurses zu verorten ist. Der Benachteiligungsdiskurs über Jungen, der im Jahr 2001 aufkam, ist Teil der allgemeinen Bildungsdebatte, die sich seit der Jahrtausendwende an die Veröffentlichung der PISA-Studien (Programme for International Student Assessment) und anderer internationaler Schulleistungsstudien – wie IGLU (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung) und TIMSS (Third International Mathematics and Science Study) – angeschlossen hat. Gemeinsames Kennzeichen der publizierten Beiträge, die sich in ihren inhaltlichen Aussagen nicht sehr unterscheiden, ist eine neue Sicht auf Jungen als „schwaches Geschlecht“ und als Verlierer im Bildungssystem. Zudem ist die Debatte um Jungen und Bildung mit den Diskursen über „Geschlechterverhältnisse“ und „Einwanderung“ verschränkt.¹³ Vor dem Hintergrund gewaltförmiger Ereignisse an Schulen mit Jungen als Tätern (Erfurt, Emsdetten, Winnenden, Ansbach)¹⁴ wird zudem der Jungendiskurs mit dem über Gewalt assoziiert. Darüber hinaus wird in verschiedenen Beiträgen das Mediennutzungsverhalten von Jungen unmittelbar mit ihren schlechteren Leistungen in der Schule in Verbindung gebracht.

Dieser Diskurs über Jungen als Bildungsverlierer ist keineswegs auf Deutschland beschränkt und wird mehr oder weniger heftig in sämtlichen Ländern der OECD geführt. Im englischsprachigen Raum ist die publizistische Debatte mit dem Label „boys crisis“ versehen, die von Epstein u. a. zutreffend als „a kind of globalized moral panic“¹⁵ charakterisiert wird.

Als ein markantes Erklärungsmuster, insbesondere für das schlechtere Abschneiden von Jungen im Bildungssystem, wird die These einer Feminisierung der Pädagogik vertreten. Abgestellt wird auf die Dominanz von weiblichen Professionellen im Elementar- und Primarbereich, die dazu führe, dass Kindertageseinrichtungen und Grundschulen den besonderen Erfordernissen von Jungen nicht gerecht würden. Begründet wird diese Einschätzung zum Beispiel mit den Argumenten, Jungen wollten sich in ihrem Verhalten mehr beweisen, sich

15/3516. Berlin

¹² Das Bundesjugendkuratorium (BJK) bezieht sich auf die Expertise: Duisburger Institut für Sprach- und Sozialforschung (DISS) (2008): Der Diskurs zur Bildungsbenachteiligung von Jungen. Eine Diskursanalyse im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts e. V. (DJI). Unveröffentlichte Expertise. München.

¹³ Vgl. Fußnote 12, ebd.

¹⁴ Vgl. Fußnote 12, ebd.

¹⁵ Epstein, Debbie u. a. (Hrsg.) (1998): *Failing Boys. Issues in Gender and Achievement*. Buckingham / Philadelphia, S. 3

auch über körperliche Leistungen ausdrücken¹⁶ und könnten diese Bedürfnisse im Kontext einer feministisch inspirierten Reformpädagogik¹⁷ in der Grundschule nicht ausleben. Daher seien Geschlechterdifferenzen nicht länger zu nivellieren oder zu leugnen oder gar Männlichkeit negativ zu bewerten, vielmehr gehe es darum, die Jungen bei der Suche nach männlicher Identität zu unterstützen. Denn vor allem das Fehlen konstruktiver Rollenvorbilder in der Person von Erziehern oder Lehrern – oder auch fehlende Väter infolge von Trennungen der Eltern – fordere bei Jungen eine Betonung der Macho-Rolle heraus. Dies träte besonders augenfällig bei Jungen aus Familien mit Migrationsgeschichte in Erscheinung, die in der Hierarchie der schulischen Bildungsverlierer am schlechtesten abschneiden.¹⁸

Das Nachdenken über jungenspezifische Probleme wird darüber hinaus vielfach von biologischen Argumenten begleitet. Erkenntnisse der Genetik und der Hirnforschung werden herangezogen, um die Leistungsunterschiede von Mädchen und Jungen zu erklären.¹⁹ Im medialen Diskurs finden sich Vorstellungen von der Natur der Jungen; das Bildungssystem und das pädagogische Handeln der Professionellen in Bildungs- und Betreuungseinrichtungen müssten dieser Natur gerecht werden, u. a. hinsichtlich des hormonbedingt bewegungsbedürftigeren Verhaltens von Jungen. Eine weitere Argumentationsfigur ist eine Klage über die Macht eines institutionalisierten Feminismus über Gleichstellungsbeauftragte oder Netzwerke der Geschlechterforschung, verbunden mit einer massiven Kritik an der vorherrschenden Geschlechterpolitik, die in ihrer Einseitigkeit verhindere, die beobachtbaren Schwierigkeiten der Jungen ernst zu nehmen.

Resümierend kann festgehalten werden, dass die unterschiedlichen journalistischen Beiträge von einem „Potpourri verschiedenster wissenschaftlicher Antworten zwischen humanwissenschaftlichen, antifeministischen und naturwissenschaftlichen Argumenten (Neurobiologie, Gen-, Gehirn- und Verhaltensforschung)“ geprägt sind.²⁰

Als zentrales Motiv in der Debatte lässt die Problembeschreibung erkennen, inwieweit das Bildungssystem gegenwärtig überhaupt in der Lage ist, die zukünftigen Arbeitskräfte mit den zur Bewältigung des Strukturwandels von der Industrie- zur Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft erforderlichen Qualifikationen und Kompetenzen auszustatten und inwiefern

¹⁶ Die tatsächlichen oder vermeintlichen Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen werden im medialen und wissenschaftlichen Diskurs häufig vereinfachend mit biologistischen Ursachen in Verbindung gebracht. Vgl. dazu einerseits die Verschränkung des Bildungsbenachteiligungsdiskurses von Jungen mit biologistischen Argumentationen bei DISS (vgl. Fußnote 12, ebd.) und andererseits die Kritik an der Vereinfachung der vermeintlichen und tatsächlichen Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen auf biologische Ursachen bei Rohrmann, Tim (2009): Gender in Kindertageseinrichtungen. Ein Überblick über den Forschungsstand. Eine Expertise im Auftrag des DJI. München, S. 21.

¹⁷ Die Zeit (2002): Die neuen Prügelknaben. Nr. 31, 25.07.2002, S. 23

¹⁸ Für Schulabschlüsse vgl. Fußnote 9, ebd. sowie Fußnote 1, ebd.

Für Jugendliche ohne Schulabschluss vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) (2009): Datenreport zum Berufsbildungsbericht 2009. Bonn; Krekel, Elisabeth M. / Ulrich, Joachim Gerd / BiBB (2009): Jugendliche ohne Berufsabschluss. Handlungsempfehlungen für die berufliche Bildung. Kurzgutachten. Berlin

¹⁹ Vgl. Fußnote 12, ebd.

²⁰ Vgl. Fußnote 12, ebd.

hierbei insbesondere die Jungen und jungen Männer das Nachsehen haben.²¹ Dabei werden die schulischen Ungleichheiten nach Geschlecht durch die Art und Weise der medialen Inszenierung als eine für die Gesellschaft insgesamt bedrohliche Entwicklung dargestellt. Denn die Jungen werden als „angeknackste Helden“²², so die Schlussfolgerung in einem exemplarischen Beitrag, kaum diejenigen sein, „die eine Gesellschaft dringend nötig hat – Steuerzahler mit hohem Einkommen und beziehungsstarke Väter wohlgeratener Kinder. Wer von der Schulbank zum Sozialamt schlittert, verdient meist lebenslang wenig und sieht auch auf dem Heiratsmarkt schlecht aus.“²³ Hier werden negative Szenarien erzeugt.

In der medialen Thematisierung der Schul-, Leistungs- und gesellschaftlichen Anpassungsprobleme der jungen Generation und hierbei insbesondere der Jungen, das zeigt die Diskursanalyse, sind zudem Handlungsaufforderungen an die Politik eingewoben, den Umbau des Bildungs-, Erziehungs- und Betreuungssystems zu beschleunigen und unter dem Primat der erforderlichen Zukunftssicherung Deutschlands²⁴ auszugestalten.

Kritisch ist zu bewerten, dass der mediale Diskurs einem bipolaren Muster der Zweigeschlechtlichkeit folgt und unter Bezug auf ein scheinbar klar konturiertes Bild der beiden Geschlechter zu eindimensionalen Aussagen gelangt, die hinter der Komplexität gesellschaftlicher Wirklichkeit zurückbleiben. Allein die Zuordnung von Kompetenzen und Fähigkeiten als „weiblich“ und „männlich“ macht dies deutlich. Das dominante Sprechen von „den“ Jungen und von „den“ Mädchen wird der Vielfalt von Lebenswirklichkeiten von Jungen und Mädchen nicht annähernd gerecht.

3. Forschungsbefunde zu Ungleichheiten zwischen Mädchen und Jungen im System der Bildung, Betreuung und Erziehung

Ausgangspunkt des medialen Diskurses sind häufig Befunde empirischer Forschung, die als belastbare und unabweisbare Datengrundlage herangezogen werden. Insbesondere die im Rahmen von Schulleistungsstudien erhobenen und u. a. in Bildungsberichten präsentierten Daten, werden in der publizistischen Debatte mit weiteren Phänomenen des Verhaltens bzw. des Erwachsenwerdens in Verbindung gebracht und auf der Grundlage von gesellschaftlich virulenten Geschlechterbildern interpretiert. Dabei ist fraglich, ob die Befunde empirischer Forschung jene Eindeutigkeit der Bewertung von Daten zulassen, die der mediale Diskurs suggeriert. Am Beispiel einiger Ergebnisse der Bildungsforschung wird diese Problematik im Folgenden veranschaulicht.

²¹ Die Problematik der oftmals recht einseitigen Ausrichtung zahlreicher jugendpolitischer Maßnahmen und Projekte auf eine Investition in die „Arbeitsbürger der Zukunft“ wurde bereits kritisch diskutiert in der Stellungnahme des BJK (2009): Zur Neupositionierung von Jugendpolitik: Notwendigkeit und Stolpersteine. Stellungnahme des BJK. München.

²² Der Spiegel (2004): Angeknackste Helden. Nr. 21, 17.05.2009, S. 82-95

²³ Vgl. Fußnote 22, ebd.

²⁴ Vgl. Fußnote 1, ebd., S. 9

3.1 Gibt es eine eindeutige Benachteiligung von Jungen im Bildungssystem?

Zahlreiche Datensätze geben Auskunft über geschlechtsspezifische Ungleichheiten insbesondere im Bildungssystem. Sie vermitteln an vielen Stellen ein eindeutiges, bei genauerer Betrachtung aber doch ein weniger klar konturiertes Bild als vermutet. Zudem sind fundierte Erklärungen für die dokumentierten Unterschiede nur spärlich vorhanden.

Mit den Daten aus dem zweiten nationalen Bildungsbericht lassen sich deutliche Disparitäten zwischen Mädchen und Jungen belegen; die Autorengruppe Bildungsberichterstattung kommt dann auch zu dem Schluss „Mädchen und junge Frauen werden im Bildungssystem immer erfolgreicher“.²⁵ Demgegenüber werden bei der Gruppe der Jungen neue Problemlagen betont. Ihre Bildungsbenachteiligung zeigt sich in ganz unterschiedlichen Phasen der Bildungskarriere. Als ein Aspekt geschlechtsspezifischer Ungleichheiten in Bildungsinstitutionen erweist sich der Zeitpunkt der Einschulung; Mädchen werden häufiger vorzeitig und weniger häufig verspätet eingeschult als Jungen.²⁶ Außer in der Grundschule haben Schüler gegenüber Schülerinnen in allen Jahrgangsstufen eine höhere Wahrscheinlichkeit, einmal oder mehrfach die Klasse zu wiederholen.²⁷ Mehr Jungen (9%) als Mädchen (5%) verlassen die Hauptschule ohne Abschluss.²⁸ Deutlich mehr Mädchen (36%) als Jungen (28%) schließen die allgemeinbildende Schule mit dem Abitur ab.²⁹

Diese vermeintliche Eindeutigkeit bzw. genauer die Verallgemeinerbarkeit dieser punktuellen Belege zu schulischen Bildungsungleichheiten zulasten der Jungen wird bei detaillierter Betrachtung an vielen Stellen brüchig: Zwar ist nachgewiesen, dass Mädchen gegenüber Jungen im Grundschulalter einen Vorsprung in der Lesekompetenz haben, zugleich allerdings lässt sich belegen, dass sich dieser Leistungsvorsprung der Mädchen zwischen 2001 und 2006 nahezu halbiert hat.³⁰ Interessanterweise wird in diesem Zusammenhang der durchschnittliche Entwicklungsvorsprung von Mädchen gegenüber gleichaltrigen Jungen kaum diskutiert, der in der Vorpubertät noch deutlicher sichtbar wird als in der frühen Kindheit.³¹ Beleuchtet man Geschlechterdifferenzen im Elementarbereich des Bildungswesens, so gibt es keine geschlechtsspezifischen Unterschiede in der Bildungsbeteiligung und keine uneingeschränkten Belege für Entwicklungsunterscheide zugunsten der Mädchen im Kindergartenalter.³² Für höhere Altersgruppen lässt sich zudem nachweisen, dass Schüler beispielsweise ausgeprägtere mathematische Kompetenzen haben als Schülerinnen. Hier erreichen sie im Sekundarbereich im Vergleich der OECD-Länder (in 23 von 30) signifikant bessere

²⁵ Vgl. Fußnote 9, ebd., S. 11

²⁶ Vgl. Fußnote 9, ebd., S. 59 und S. 219, Tab. C4-3A; vgl. auch Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengeprägter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld

²⁷ Vgl. Fußnote 9, ebd., S. 70

²⁸ Vgl. Fußnote 9, ebd., S. 90 und S. 274, Tab. D7-6A (Zahlen nur für deutsche Jugendliche)

²⁹ Vgl. Fußnote 9, ebd., S. 274, Tab. D7-6A (Zahlen nur für deutsche Jugendliche)

³⁰ Vgl. Fußnote 9, ebd., S. 86

³¹ Vgl. Fußnote 16, Rohmann (2009), S. 19

Leistungen als Mädchen, wobei Deutschland im OECD-Durchschnitt liegt.³³ Ebenfalls werden Jungen häufiger als Mädchen als hochbegabt diagnostiziert.³⁴ Im Hinblick auf die bereits skizzierten geschlechtsspezifischen Ungleichheiten beim Hauptschulabschluss ist zudem festzuhalten, dass ein großer Teil der jungen Männer den Schulabschluss nachholt, denn im Alter von 22 Jahren haben nur noch rund 2% der Frauen und 3% der Männer keinen Schulabschluss.³⁵

Es kann das Fazit gezogen werden, dass die Befunde sich als weniger eindeutig erweisen als dies die Medien suggerieren und als es den öffentlichen Stereotypen und Bildern über „schlaue Mädchen“ und „dumme Jungen“ entspricht. Vielmehr bedienen sich die Medien bestimmter Aspekte aus einem breiten Fundus an empirischen Daten, die eine ganz unterschiedliche Stoßrichtung in der Argumentation erlauben: Je nach Indikator, über den man „Bildungsbenachteiligung“ misst, erweist sich die Befundlage als vielschichtig. Je nachdem worauf man bei der Fülle an Aspekten das Augenmerk richtet, zeigt sich ein mitunter sehr vielfältiges Bild im Hinblick auf das Heterogenitätsmerkmal Geschlecht.

Fast entscheidender als die vielschichtigen Befunde ist, dass bei der Sichtung von Forschungsergebnissen zur Situation von Jungen und jungen Männern „eine Diskrepanz feststellbar [ist] zwischen der zunehmenden Thematisierung von als problematisch empfundenen Phänomenen (häufig betont werden etwa schlechteres Abschneiden bei schulischen Leistungen oder jugendkulturelle Auffälligkeiten) und dem Fehlen entsprechender theoretischer und empirischer Studien, die einen fundierten Interpretationshintergrund für diese Phänomene bieten könnten“³⁶. Selbst wenn also an vielen Punkten deutliche Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern nachweisbar sind und auch an zentralen Stellen zulasten der Schüler, fehlen geeignete und tragfähige Interpretationsfolien, die den Disparitäten erklärend zugrunde gelegt werden könnten.

Diese Einschätzung gilt nicht nur in Bezug auf die Bildungs-, sondern auch hinsichtlich der Jugendforschung. Obwohl zahlreiche Studien vorliegen und in den vergangenen Jahren umfangreiche Debatten in der Adoleszenzforschung geführt wurden, fehlt es an Studien, die explizit jene Prozesse bei Jungen und jungen Männern untersuchen, „über die sich in Sozialisations- und Bildungsprozessen der Adoleszenz geschlechtsbezogene Orientierungs- und Verhaltensmuster vermitteln und ausgestalten.“³⁷ Koch-Priewe u. a. stellen in einem Überblick zum Stand der Forschung fest, „dass bislang fast ausschließlich Studien vorliegen,

³² Vgl. Fußnote 1, ebd., S. 65 ff.

³³ Vgl. Fußnote 9, ebd., S. 86

³⁴ Stamm, Margrit (2008): Underachievement von Jungen: Perspektiven eines internationalen Diskurses. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE), 11. Jg., Heft 1, S. 106-124

³⁵ Solga, Heike / Dombrowski, Rosine (2009): Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung. Stand der Forschung und Forschungsbedarf. Arbeitspapier 171 der Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf, S. 32

³⁶ King, Vera / Flaake, Karin (Hrsg.) (2005): Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein. Frankfurt / Main, S. 9

³⁷ Vgl. Fußnote 36, ebd., S. 10

in denen auf Teilaspekte des Junge-Seins bzw. auf einzelne Lebensbereiche von Jungen fokussiert wird, in denen Jungen Mädchen kontrastierend gegenüber gestellt werden und in denen Jungen als Problem thematisiert werden⁴³⁸.

3.2 Gibt es eine Benachteiligung von Jungen beim Übergang in das Berufsbildungssystem und in den Beruf?

Geschlechtsspezifische Ungleichheiten lassen sich ebenfalls beim Übergang in das Berufsbildungssystem und in den Beruf nachweisen. Auch hier erweisen sich die empirischen Befunde als heterogen. Im Unterschied allerdings zum allgemeinbildenden Schulsystem, deuten sie hier auf einen Vorsprung der Jungen bzw. jungen Männer hin.

Beim Übergang von der Schule in den Beruf im ersten Schuljahr des Berufsschulsystems gibt es bedeutsame geschlechterbezogene Unterschiede. Diese zeigen sich beispielsweise in der Wahl der Berufsausbildungsgänge. Prägnant sind die Differenzen bei den „medizinisch- und pharmazeutisch-technischen Assistenzberufen“ (weiblich (w) 88,5% / männlich (m) 11,5%) und bei „Erzieher/innen/Kinderpfleger/innen“ (w 87,5% / m 12,5%), die zu sehr großen Teilen von jungen Frauen gewählt werden. In den „Wirtschaftsinformatikberufen“ (w 16,9% / m 83,1%) ist das Verhältnis hingegen nahezu umgekehrt.³⁹ Zudem konzentrieren sich Jungen, insbesondere aber Mädchen bei ihrer Berufswahl auf ein kleines Spektrum der anerkannten Ausbildungsberufe. „Im Jahr 2008 fanden sich 75,8 Prozent aller weiblichen Ausbildungsanfänger in nur 25 Berufen wieder. [...] Bei den jungen Männern entfielen auf die 25 am häufigsten von männlichen Jugendlichen gewählten Berufe 59,6 Prozent aller männlichen Ausbildungsanfänger“.⁴⁰ An dieser Stelle der Bildungs- und Ausbildungskarriere scheinen Jungen damit im Vergleich zu Mädchen besser aufgestellt zu sein.

Ein relativer Erfolg junger Männer beim Übergang in das Berufsbildungssystem lässt sich auch daran festmachen, dass sie häufiger in dualen Ausbildungsgängen anzutreffen sind, die besser vergütet werden als die vollzeitschulischen Ausbildungsgänge, in denen der Anteil von jungen Frauen überwiegt.⁴¹ Zudem ist nachgewiesen, dass junge Frauen mit einem Realschulabschluss mehr Probleme haben, einen Platz im Ausbildungssystem zu finden als junge Männer mit gleichem Abschluss. Die Quote der jungen Männer mit Realschulabschluss im Übergangssystem beträgt 29%, die der jungen Frauen hingegen 37%.⁴² Das be-

³⁸ Koch-Priewe, Barbara / Niederbacher, Arne / Textor, Anne / Zimmermann, Peter (2009): Jungen – Sorgenkinder oder Sieger? Ergebnisse einer quantitativen Studie und ihre pädagogischen Implikationen. Wiesbaden, S. 13

³⁹ Vgl. Fußnote 9, ebd., S. 281, Tab. E3-2A

⁴⁰ Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2009): Berufsbildungsbericht 2009, Bonn/Berlin, S. 11-13. Die ersten fünf Plätze der bevorzugten Ausbildungsberufe bilden bei den jungen Frauen: 1. Kauffrau im Einzelhandel, 2. Bürokauffrau, 3. Verkäuferin, 4. Friseurin, 5. Medizinische Fachangestellte; bei den jungen Männern: 1. Kraftfahrzeugmechaniker, 2. Industriemechaniker, 3. Kaufmann im Einzelhandel, 4. Koch, 5. Elektroniker (ebd., S. 13).

⁴¹ Vgl. Fußnote 35, ebd., S. 19

⁴² Baethge, Martin / Solga, Heike / Wiek, Markus (2007): Berufsbildung im Umbruch – Signale eines überfälligen Aufbruchs. Friedrich Ebert Stiftung. Berlin, S.46f.

deutet, mehr junge Frauen als junge Männer mit höheren Abschlüssen sind im Übergangssystem, wobei insgesamt betrachtet der Anteil junger Männer höher liegt (w 43% / m 57%)⁴³. Das DJI-Übergangspanel stellt zudem heraus, dass sich der Unterschied in der Ausbildungsbeteiligung zwischen Mädchen und Jungen zuungunsten der Mädchen von 2004 bis 2006 vergrößerte.⁴⁴ Ebenfalls zeigt das Panel auf, dass Jungen mit Hauptschulabschluss trotz schlechterer schulischer Voraussetzungen bessere Chancen als Mädchen haben, ohne Zwischenschritte eine Berufsausbildung zu beginnen.⁴⁵

Welche Auswirkungen die Berufswahlentscheidungen für die Gestaltung des künftigen Lebens der Mädchen bzw. jungen Frauen und Jungen bzw. jungen Männer haben, kann erst nach einer Analyse der Perspektiven der jeweiligen Ausbildungsberufe in der Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft genauer eingeschätzt werden. Hinsichtlich der zukünftig erwartbaren Einkommenshöhen verweist die hier skizzierte Verteilung bereits aktuell auf einen Vorsprung der männlichen gegenüber den weiblichen Auszubildenden.

Die empirisch belegten Ungleichheiten an verschiedenen Stellen in der Bildungsbiographie von Jungen und Mädchen, das schlechtere Abschneiden von Jungen an spezifischen Punkten des Bildungssystems und ihr besseres Abschneiden in wesentlichen Aspekten des Ausbildungssystems, sind im Hinblick auf ihre Ursachenbündel erklärungsbedürftig. Hierfür erscheint es notwendig, die strukturellen, kulturellen sowie die subjektiven Faktoren in ihrem Zusammenspiel genauer zu bestimmen, die die Leistungsunterschiede, Bildungsverläufe und eingeschlagenen Berufswege bedingen. Auch gilt es gleichzeitig die Hindernisse zu identifizieren, die junge Menschen beiderlei Geschlechts in der Entfaltung ihrer Lebensmöglichkeiten einschränken.

Weiterhin wäre in Studien zu untersuchen, ob der in Teilen belegte Vorsprung der Mädchen und jungen Frauen innerhalb des Bildungssystems in späteren Lebensabschnitten auch eingelöst werden kann, ob also bessere Leistungen und höhere Abschlüsse zukünftig zu entsprechenden beruflichen Karrieren führen. Bei der Bewertung dieser Entwicklungen ist beispielsweise zu berücksichtigen, wie sich der Übergang in die Elternschaft auf die berufliche Biographie und den realisierten beruflichen Status von jungen Frauen und jungen Männern auswirkt. Gegenwärtig zeigt sich hier, dass Frauen häufiger pausieren und durch längere Unterbrechungen ihrer Erwerbstätigkeit selbst bei höherer (Ausgangs-)Qualifikation mit geringerem Einkommen und verminderten Aufstiegschancen rechnen müssen.⁴⁶

⁴³ Vgl. Fußnote 9, ebd., S. 322, Tab. H3-6A

⁴⁴ BMBF (Hrsg.) (2008): Von der Hauptschule in Ausbildung und Erwerbsarbeit: Ergebnisse des DJI-Übergangspanels. Berlin, S. 22

⁴⁵ Vgl. Fußnote 44, ebd., S. 41

⁴⁶ BMBF (Hrsg.) (2007): Berufsbildungsbericht 2007. S. 212; vgl. auch der durchgängig höhere Anteil von Männern an der Erwerbsbeteiligung (vgl. Fußnote 9, ebd., S. 337, Tab. I2-3A).

3.3 Schulische Bildung und Geschlecht: Ein unmittelbarer Zusammenhang?

Zahlreiche Studien, die die Argumentationsgrundlage im Diskurs zu den „dummen Jungen“ bilden, lenken aus Sicht des BJK den Blick zu sehr auf das Schulsystem und auf das Merkmal Geschlecht. Sie konzentrieren sich insbesondere darauf, die gemessenen Schulleistungen und Kompetenzen mit der Kategorie Geschlecht in Beziehung zu setzen. Bereits eine cursorische Sichtung der Befunde macht hingegen deutlich, dass das Konzept der „geschlechtsspezifischen Bildungsbenachteiligung“ hinterfragt werden muss, da mit diesem Konzept ein impliziter Vorwurf an das Schulsystem verbunden ist. Dabei wird vernachlässigt, dass die Konstruktion und Inszenierung von Männlichkeit und Weiblichkeit längst vor der Schulzeit, etwa in der Familie und in Kindertageseinrichtungen, und zudem schulbegleitend in den Medien (vgl. Kap. 2) oder auch unter Gleichaltrigen stattfindet.

Zugleich verdeutlichen die empirischen Daten zwar, dass es durchaus einen Zusammenhang zwischen Bildungsbeteiligung, schulischem Bildungserfolg und Geschlecht gibt. Doch ist die Kategorie Geschlecht nicht unabhängig von ihrer Wechselwirkung mit anderen Kategorien zu betrachten. In Studien wird deutlich herausgearbeitet, welchen Einfluss die Faktoren soziale Herkunft und Ethnizität auf die schulischen Bildungschancen haben. Nach Erkenntnissen der Bildungsforschung wiederholen beispielsweise sowohl Schüler als auch Schülerinnen ausländischer Staatsangehörigkeit eine Klasse häufiger und verlassen die Schule doppelt so oft ohne Hauptschulabschluss als solche mit deutscher Staatsangehörigkeit.⁴⁷ Viele Befunde weisen darauf hin, dass die Migrationsgeschichte (bezogen auf spezifische Herkunftsgruppen) als Unterscheidungskriterium in der Bildungsbeteiligung eine prominentere Rolle spielt als das Geschlecht.⁴⁸ Bei einer Verschränkung von Ungleichheitsfaktoren wie Ethnizität, soziale Herkunft und Alterszugehörigkeit zeigt sich, dass die Unterschiede innerhalb der Gruppe der Jungen bzw. der Gruppe der Mädchen größer sind, als die Unterschiede zwischen „den“ Jungen und „den“ Mädchen.⁴⁹ Darüber hinaus gibt es markante regionale Differenzen in den geschlechtsspezifischen Ungleichheiten, die insbesondere für Ostdeutschland auf schwierigere (Bildungs-)Bedingungen von jungen Männern verweisen.⁵⁰

Durch die starke, auch wissenschaftliche Fokussierung auf den Faktor Geschlecht, treten andere, zum Teil bedeutsamere Disparitäten oder Benachteiligungsfaktoren in den Hintergrund, die in den Daten ebenfalls zum Ausdruck kommen. Eine breiter ausgerichtete Analyse und eine der Komplexität gesellschaftlicher Wirklichkeit gerechter werdende politische Rahmung wäre dienlicher, als die in der Debatte vorherrschende Konzentration auf das Merkmal Geschlecht. Denn neben den deutlichen Unterschieden nach Geschlecht auf unter-

⁴⁷ Vgl. Fußnote 9, ebd., S. 70 und S. 90

⁴⁸ Vgl. Fußnote 35, ebd.

⁴⁹ Vgl. Fußnote 34, ebd.; vgl. Fußnote 35, ebd.

⁵⁰ Vgl. Fußnote 10, ebd.

schiedlichen Stufen des Bildungs- und Ausbildungssystems und einigen empirischen Belegen für die These einer Bildungsbenachteiligung von Jungen lassen sich in einer zweiten Beurteilung der Daten weitere Differenzierungen aufzeigen, die in der pädagogischen und politischen Debatte nicht länger vernachlässigt werden dürfen.

4. Geschlechterrollen in strukturellen und kulturellen Kontexten reflektieren und entgrenzen

Aus den dargelegten medialen Konstruktionen und den empirischen Befunden zu geschlechtsspezifischen Ungleichheiten werden häufig unmittelbar pädagogische und politische Lösungsvorschläge und Handlungsaufforderungen abgeleitet, die auf eine Reduzierung der Ungleichheiten entlang des Faktors Geschlecht abzielen.

Die vorliegenden Daten und Forschungsbefunde sind ohne Zweifel nicht nur eine wichtige Grundlage für weitergehende Analysen, sondern auch entscheidend für die Erarbeitung von politischen Lösungsvorschlägen. Das BJK wendet sich jedoch gegen die vorherrschende Tendenz im medialen, aber auch im wissenschaftlichen Diskurs, eindimensionale und empirisch nicht belegte Lösungsansätze zu propagieren wie es in den Forderungen: „Mehr männliches Personal in Kindergärten und Grundschulen engagieren“⁵¹ oder „bei der Umbenennung von Berufen implizite Verknüpfungen mit „männlichen“ oder „weiblichen“ Beruf(sbezeichnungen) [...] berücksichtigen, z. B. um junge Frauen nicht an der Ergreifung technischer Berufe zu hindern“⁵² exemplarisch zum Ausdruck kommt. Auch wenn dies ein bedeutsamer Aspekt ist, so kommt es doch vielmehr darauf an, das komplexe Zusammenwirken unterschiedlicher Faktoren in bildungsbiographischen Prozessen zu untersuchen und danach zu fragen, an welchen Stellen und in Verbindung mit welchen Mechanismen beim Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen Prozesse der Exklusion oder Inklusion in Gang gesetzt werden.

Hierzu ist es erforderlich, die Debatte um die Bildungsbenachteiligung von Jungen im Bildungssystem in einem breiteren strukturellen und kulturellen Kontext zu verorten und zudem Geschlechterdifferenzen nicht als immer schon gegebene, lediglich zu dokumentierende Unterschiede, sondern als veränderliche und gesellschaftlich immer wieder hergestellte Unterscheidungen aufzufassen. Bereits bestehende erste Ansätze einer differenzierteren Herangehensweise in Theorie und Praxis⁵³ sollten fortgeführt werden, um weitere Erkenntnisse und Erfahrungen zu sammeln.

⁵¹ Vgl. Fußnote 10, ebd., S. 75; vgl. Fußnote 1, ebd., S. 158

⁵² Vgl. Fußnote 1, ebd., S. 160

⁵³ Z. B. setzt das bundesweite Projekt „Neue Wege für Jungs“ vor allem bei der Erweiterung stereotyper Männlichkeitsbilder und damit bei der Eröffnung einer größeren Vielfalt von Lebensentwürfen für Jungen an.

4.1 Der strukturelle Kontext von Geschlechterrollen

Der dargestellte mediale, wissenschaftliche und politische Diskurs über bildungsbezogene Ungleichheiten zwischen Jungen und Mädchen ist Teil einer gesellschaftlichen Debatte über veränderte Rollen von Frauen und Männern sowie über die individuellen und die strukturellen Schwierigkeiten, den damit verbundenen neuen Herausforderungen gerecht zu werden.

Das BJK vertritt ein handlungsorientiertes Konzept von Geschlecht, dessen Kern die Erkenntnis ist, dass Geschlecht in interaktiven Prozessen („doing gender“) hervorgebracht wird.⁵⁴ Männlichkeit und Weiblichkeit werden demnach im alltäglichen Handeln durch symbolische und gegenständliche Tätigkeiten gestaltet, aktualisiert und verstetigt. Diese Prozesse sind jedoch nicht als voraussetzungslos zu verstehen, sondern sind gerahmt durch kulturell geprägte Normen und Bilder von Geschlecht, die Verfügbarkeit über soziale Ressourcen und biologische Prozesse.

Die Geschlechterrollen sind in diesem Verständnis nicht von Natur aus vorgegeben und determiniert. Die handelnden Menschen interpretieren und inszenieren unterschiedliche Bilder von Weiblichkeit und Männlichkeit in vielfältigen Interaktionen. Ergänzt um eine systemische Perspektive ist grundlegend davon auszugehen, dass Differenzen in Bildungsbiographien nicht monokausal, sondern nur aufgrund einer wechselseitigen Dynamik vielfältiger Faktoren und unter Berücksichtigung struktureller und kultureller Prozesse zu erklären sind. Dabei ist mit Blick auf geschlechtsspezifische Ungleichheiten nach den Prozessen der Herausbildung von geschlechtsbezogenen Orientierungs- und Handlungsmustern und nach den Wechselwirkungen dieser Prozesse mit den Erfahrungen von Jungen und Mädchen im Bildungssystem zu fragen.

Der Diskurs über die Jungen als Bildungsverlierer ist damit nicht nur als Teil eines medialen Bildungsdiskurses zu verstehen, sondern auch als Teil einer (gesamt-)gesellschaftlichen Debatte über die Rollen, Aufgaben, Risiken und Chancen von Frauen und Männern in der Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft.

Der ökonomisch-technologische Strukturwandel der Arbeitsgesellschaft, wie in der Geschlechterforschung herausgearbeitet worden ist, hat zu einer Entgrenzung der Geschlechterrollen geführt. In diesem Prozess ist „Männlichkeit nicht mehr formal und institutionell rückgebunden an eine entsprechend geschlechtshierarchische Gesellschaftsstruktur“⁵⁵ und hat sich von einer kulturell-gesellschaftlichen Vorgabe zu einer individuell zu bewältigenden Aufgabe gewandelt. An Männer werden widersprüchliche Erwartungen herangetragen: In der Arbeitswelt sind sie einerseits mit traditionellen Tugenden, Verhaltensmustern und

⁵⁴ Goffman, Erving (1994): Das Arrangement der Geschlechter. In: Knoblauch, Hubert (Hrsg.): Interaktion und Geschlecht. Frankfurt / Main, S. 105-158

⁵⁵ Böhnisch, Lothar (2003): Die Entgrenzung von Männlichkeit. Verstörungen und Formierungen des Mannseins im gesell-

-erwartungen konfrontiert (voller zeitlicher und kräftemäßiger Einsatz für den Betrieb, hohe Flexibilität und Verfügbarkeit für den Beruf, die Erwerbsarbeit hat eindeutige Priorität in der Lebensgestaltung). Andererseits sind sie aktuell gefordert, diese Elemente des Konzepts traditioneller Männlichkeit zu hinterfragen und ein verändertes, erweitertes Verständnis der Rolle des Mannes zu leben.

Trotz der Zunahme des Drucks im Bereich der Erwerbsarbeit im Hinblick auf Flexibilität und Mobilität sollen – so der Wunsch sowohl der Partner/innen wie auch der Politik – junge Männer als aktive Väter und Partner bei der Kindererziehung und -betreuung sowie der Erledigung häuslicher Aufgaben gleichberechtigt beteiligt sein.⁵⁶ Diese Botschaft ist – wie zumindest Umfragen deutlich machen – bei ihren Adressaten auch angekommen. Zunehmend gehört es ebenso zu den persönlichen Präferenzen junger Männer, Beruf und Familie miteinander zu vereinbaren.⁵⁷

Parallel zu diesem Trend ist festzustellen, dass sich eine Erosion des traditionellen Ernährermodells vollzieht. Immer mehr Frauen haben die Rolle der Familienernährerin inne – ob als Ergebnis einer selbstbestimmten Entscheidung, oder aufgrund der aktuellen Lebensumstände, die dies notwendig machen (z. B. als Partnerinnen von prekär beschäftigten oder arbeitslosen Männern oder als Alleinerziehende). In Ostdeutschland übernehmen in 22% der Familien Frauen diese Rolle, in Westdeutschland 19%.⁵⁸

Die skizzierten gesellschaftlichen Rollen(vor)bilder stecken für Jungen wie für Mädchen den Rahmen für die Ausgestaltung des Junge- bzw. Mädchen-Seins und ihrer individuellen Entwürfe von Männlichkeit bzw. Weiblichkeit ab. Im „Spannungsverhältnis gesellschaftlicher Ideologien, Strukturen sowie Männlichkeitsvorstellungen und individuellen Gestaltungsspielräumen“⁵⁹ sowie in Abhängigkeit vom jeweiligen Zugang zu kulturellen und ökonomischen Ressourcen gelingt es Jungen mehr oder weniger gut, diese mitunter widersprüchlichen Herausforderungen im familiären Umfeld, in der Schule, in ihrer sozialen Gruppe, in Verbindung mit der Nutzung von Medien und in der Freizeit auf verschiedene Weise zu meistern. Auch deshalb ist eine Auseinandersetzung mit den sich verändernden gesellschaftlichen Rollenbildern und Entwürfen von Männlichkeit – und analog dazu von Weiblichkeit – nur unter Berücksichtigung mehrerer Faktoren und in verschiedenen gesellschaftlichen Kontexten erforderlich, die sich gegenseitig auf vielschichtige Art und Weise bedingen.

schaftlichen Übergang. Opladen, S. 85

⁵⁶ Vgl. Zerle, Claudia / Krok, Isabelle (2009): Null Bock auf Familie? Der schwierige Weg junger Männer in die Vaterschaft. In: Jurczyk, Karin / Lange, Andreas (Hrsg): Vaterwerden und Vatersein heute. Neue Muster – neue Chancen! Gütersloh, S. 121-140; Shell Deutschland Holding (Hrsg.) (2006): Jugend 2006. Eine pragmatische Generation unter Druck. 15. Shell Jugendstudie. Frankfurt / Main

⁵⁷ Vgl. Fußnote 56, Zerle / Krok (2009)

⁵⁸ Vgl. Zur Erosion des Ernährermodells, in Böckler Impuls 3/2009, S. 3

Siehe unter: http://www.boeckler.de/pdf/impuls_2009_03_gesamt.pdf (18.08.2009)

⁵⁹ Vgl. Fußnote 38, ebd.

4.2 Geschlechterrollen und Bildungsbeteiligung in kulturellen Kontexten

Nicht nur strukturelle Kontexte, auch kulturell geprägte Männlichkeitsbilder haben eine hohe Bedeutung für das in Teilen nachweisbare schlechtere Abschneiden von Jungen im Bildungssystem. So wird die These vertreten, dass „Leitbilder, die den Jungen heute über Medien und in ihren Peer-Groups vermittelt werden, einen Teil der Jungen viel stärker auf „Coolness“, „Toughness“, Technikbeherrschung, Dominanzgebahren und Selbstgewissheit hin orientieren, als dies für eine angemessene Arbeitsdisziplin, ein breites fachliches Interesse und eine Bereitschaft, Lehrkräfte als Experten und Autoritäten anzuerkennen, von Vorteil ist“⁶⁰. Englische Studien aus dem Bereich der Schulforschung zeigen beispielsweise, dass über schichtbezogene und ethnische Grenzen hinweg Jungen ein persönliches Engagement für gute Schulleistungen als weibliches Verhaltensmuster betrachten, was dann ihrem Bild von Männlichkeit widerspricht. Jugendszenen hingegen bieten Jungen eine wichtige Bühne zur Erprobung von Männlichkeitsinszenierungen.⁶¹

Die Relevanz der Gruppe für die Inszenierung einer bestimmten Form von Männlichkeit wird auch durch Beobachtungen gestützt, die zeigen, dass in männlich geprägten Subkulturen und Jugendszenen körperbetonte und riskante Verhaltensmuster dominieren. Erreichen riskante und deviante Verhaltensmuster die Aufmerksamkeit von Medien, können sie zu wirkmächtigen Faktoren bei der Inszenierung von Männlichkeit werden.

In diesem Zusammenhang ist auch die Problematik einer Ethnisierung von Männlichkeitsbildern in der Debatte zu beachten. Skizziert wurde bereits der Befund der schulischen Bildungsungleichheiten entlang des Merkmals Migrationsgeschichte. Hieran lässt sich die Problematik vereinfachenden Argumentierens und fehlender Interpretationsfolien veranschaulichen: Die herangezogenen Kategorien „ausländische Staatsangehörigkeit“ oder „Migrationsgeschichte“ bilden keine hinreichende Basis, um diejenigen Faktoren präziser zu bestimmen, die dazu führen, dass Jungen und Mädchen dieser Gruppe im Bildungssystem schlechter abschneiden als andere. Dass die soziale Gruppe „der“ Personen mit Migrationsgeschichte zu heterogen ist, um aufgrund der „reinen“ Datenlage zu tragfähigen Schlussfolgerungen zu kommen, gilt hier ebenso, wie für die Gruppe der Jungen.

Das besondere Problem besteht jedoch darin, dass der Diskurs über Jugendliche mit Migrationsgeschichte von vielfältigen Bildern und kulturellen Mustern geprägt ist, die in ihren Konsequenzen meist nicht hinreichend reflektiert werden.⁶² Er ist vielfach überlagert von Vorstellungen von „den Türken“, „dem Islam“ oder einer fremden Kultur, wodurch institutionelle

⁶⁰ Cornelißen, Waltraud (2004): Einige Anmerkungen zur Debatte um die Benachteiligung von Jungen in der Schule. In: Zeitschrift für Frauenforschung & Geschlechterstudien, Jg. 22, Heft 1, S. 134

⁶¹ Vgl. Phoenix, Ann / Frosh, Stephen (2005): Hegemoniale Männlichkeit. Männlichkeitsvorstellungen und -ideale in der Adoleszenz. Londoner Schüler zum Thema Identität. In: vgl. Fußnote 36, ebd., S. 19-35

⁶² Vgl. dazu auch BJK (2008): Pluralität ist Normalität für Kinder und Jugendliche. Vernachlässigte Aspekte und problematische Verkürzungen im Integrationsdiskurs. Stellungnahme des BJK. München

Ausgrenzungs- und Differenzierungsprozesse in den Hintergrund gedrängt werden⁶³. Dies ist ein fataler Mechanismus, durch den Erkenntnisse blockiert werden, die Lösungen für bestehende Ungleichheiten aufzeigen könnten.

Vielmehr muss man festhalten, dass es kaum weiterführende Erkenntnisse zur Situation männlicher Jugendlicher mit Migrationsgeschichte, ihren Bildungsbiographien und ihren Formen der Lebensgestaltung zur Erklärung ihrer Misserfolge im Bildungssystem gibt.⁶⁴ In der Forschung über männliche Jugendliche und junge Männer mit Migrationsgeschichte dominiert der Blick auf negativ verhaltensauffällige Gruppen. Erst in den letzten Jahren sind zunehmend auch die Wechselwirkungen zwischen Männlichkeitskonstruktionen sowie (Selbst- und Fremd-)Ethnisierungen untersucht worden.⁶⁵ Neuere Untersuchungen zeigen zudem, welchen hohen Stellenwert Bildung (auch religiöse Bildung) für die Autonomiebestrebungen junger Frauen mit Migrationsgeschichte hat, ähnliche Untersuchungen mit Blick auf männliche Jugendliche mit Migrationsgeschichte liegen dagegen nicht vor, um die verbreitete Aussage zu legitimieren, dass schulische Bildungsorientierung spezifisch „weiblich“ sei.

Weiterhin zeigen Studien auf, dass unter den Bedingungen von Marginalisierung und Benachteiligung Männlichkeit bei jungen Männern mit und ohne Migrationsgeschichte sowie aus der gleichen sozial benachteiligten Schicht als Ressource an Wert gewinnt. Von einem Teil der sozial benachteiligten männlichen Jugendlichen wird in der Überbetonung des männlichen Körpers und in gewaltförmigen Verhaltensweisen quasi die Macht des Körpers als „letzte verbliebene Ressource“ eingesetzt. Die hier wirksam werdenden Mechanismen sind weder verkürzt auf „Ethnizität“ noch auf „Geschlecht“ zurückzuführen, sondern nur zu verstehen, wenn eine Verschränkung von Milieu, Ethnizität, Geschlecht und Stigmatisierung genauer in den Blick genommen wird.⁶⁶

Darüber hinaus zeigen Befunde zur Inszenierung von Geschlecht in schulischen Zusammenhängen auf, dass auch die Lehrkräfte sich aktiv an der Zuschreibung und Herstellung von Geschlechterrollenbildern beteiligen.⁶⁷ Sie behandeln männliche Angehörige ethnischer Minderheiten tendenziell kontrollierend und abwertend.⁶⁸ Eine Studie kommt auch zum Er-

⁶³ Vgl. Fußnote 62, ebd.

⁶⁴ Vgl. hierzu und zu den folgenden Ausführungen über die besondere Situation von Jungen mit Migrationsgeschichte die Untersuchung von Melter, Claus (2008): Expertise zu Männlichkeitsentwürfen und -bildern von Jugendlichen mit Migrationshintergrund und ihren Implikationen hinsichtlich schulischer / beruflicher (Miss-)Erfolge sowie abweichendem Verhalten im Jugendalter / jungen Erwachsenenalter. Erstellt im Auftrag des DJI. Unveröffentlichtes Manuskript. München

⁶⁵ Vgl. Huxel, Katrin (2006): Fremde Männlichkeiten? Zur Konstruktion von Geschlecht in biographischen Erzählungen von Migranten. Münster

⁶⁶ Riegel, Christine / Geisen, Thomas (Hrsg.) (2007): Jugend, Zugehörigkeit und Migration. Subjektpositionierungen im Kontext von Jugendkultur, Ethnizitäts- und Geschlechterkonstruktionen. Wiesbaden (insbesondere die Artikel von Scheibelhofer, Paul; Spindler, Susanne; Weber, Martina)

⁶⁷ Budde, Jürgen (2006): Wie Lehrkräfte Geschlecht (mit)machen – doing gender als schulischer Aushandlungsprozess. In: Jösting, Sabine / Seemann, Malwine (Hrsg.): Gender und Schule. Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis. Oldenburg, S. 45-60

⁶⁸ Connolly, Paul (1998): Racism, Gender Identities and Young Children. Social Relations in a Multi-Ethnic, Inner-City Primary School. London

gebnis, dass Lehrer/innen spezifisch ethnisierte Gendervorstellungen (nicht nur bezogen auf männliche Jugendliche) mit oftmals geringen Leistungserwartungen verbinden und diese Haltung dann den Schüler/innen türkischer Herkunft vermitteln.⁶⁹

Als Fazit ist festzuhalten, dass insbesondere der mediale Diskurs, aber auch in Teilen die wissenschaftliche Debatte zu verkürzt bleibt, da die Kategorie Geschlecht in der Beschäftigung mit Bildungsungleichheiten zu einseitig fokussiert wird und hieraus direkte politische Konsequenzen abgeleitet werden. Dadurch geraten andere substanzielle Faktoren zur Erklärung beispielsweise von Schulleistungsdifferenzen, wie soziale Herkunft, ethnische Zugehörigkeit und jugendkulturelle Kontexte in den Hintergrund, auch lokale und regionale Differenzen beispielsweise im Bildungsangebot⁷⁰ werden nicht hinreichend berücksichtigt. Diese ganz unterschiedlichen (Einfluss-)Faktoren und die erst im Zusammenspiel wirksam werdenden Mechanismen stehen damit auch nicht zur Verfügung, wenn über politische Maßnahmen nachgedacht wird.

Ziel der Debatte muss es sein, den Blick weg von der dichotomen Wahrnehmung von Schülerinnen und Schülern als Jungen und Mädchen, als Kinder mit und ohne Migrationsgeschichte, verstärkt auf die Komplexität individueller Bildungsbiographien und die jeweils spezifischen kulturellen und strukturellen Kontexte zu lenken.

5. Anregungen für die weitere politische Debatte

Abschließend sollen die dargelegten Beobachtungen und die vorgetragenen Argumente gegen die verbreiteten Verkürzungen im aktuellen Geschlechterdiskurs dazu herangezogen werden, erforderliche politische und darauf bezogene forschungsorientierte Konsequenzen zu skizzieren.

Ansprüche des Gender Mainstreamings umsetzen und zu einem Managing Diversity weiterentwickeln!

Mit dem Konzept des Gender Mainstreaming liegt ein geschlechterthematischer Handlungsansatz vor, der es ermöglicht, mit der im Diskurs um die Bildungsbenachteiligung von Jungen diskutierten Problematik kompetent und zielführend umzugehen. Kern dieses Ansatzes ist der Gedanke, bei allen gesellschaftlichen Vorhaben unterschiedliche Lebenssituationen und Interessen von Frauen und Männern von vornherein und regelmäßig zu berücksichtigen sowie die Auswirkungen von Entscheidungen dahingehend zu reflektieren, inwieweit sie dem

⁶⁹ Weber, Martina (2003): Heterogenität im Schulalltag. Konstruktionen ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede. Opladen

⁷⁰ Gomolla, Mechthild / Radtke, Frank-Olaf (2007): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden

Ziel von mehr Geschlechtergerechtigkeit dienen.⁷¹

Für die weitere Arbeit bedeutet dies, Aktivitäten, Handlungsmuster und Strukturen in den schulischen und außerschulischen Bereichen des Bildungssystems daraufhin zu untersuchen, inwieweit sie geeignet sind, die Chancengleichheit von Mädchen und Jungen zu fördern. Voraussetzungen zur Realisierung dieses Ansatzes ist die Sensibilisierung der Akteure für Ungleichheiten, die durch das Bildungssystem und gesellschaftliche Strukturen ausgelöst werden, die sie selbst mit erzeugen, und die systematische Vermittlung von Genderkompetenzen.

Da die Ungleichheiten in den Bildungsbiographien aber durch vielfältige, miteinander verschränkte Faktoren bedingt sind, muss das Konzept Gender Mainstreaming um den Ansatz eines Managing Diversity und Gender erweitert werden, um zu grundlegenden, diversitätsgerechten Veränderungen im schulischen und außerschulischen Erziehungs- und Bildungsbereich zu kommen und nicht lediglich bei der Unterscheidung nach „Geschlecht“ stehen zu bleiben.

Durch die Erfolge der Mädchenförderung ermutigen lassen!

Die Erfolge der Schülerinnen im Bildungssystem in den vergangenen Jahrzehnten sind als Ermutigung zum Abbau von geschlechtsspezifischen Ungleichheiten zu betrachten. Trotz beharrlicher Disparitäten im Bildungssystem, zum Beispiel nach sozialer Herkunft, belegen die Forschungsergebnisse auch, dass offensichtlich mit entsprechenden pädagogischen Konzepten und einer Förderung durch bildungs- sowie durch kinder- und jugendpolitische Maßnahmen geschlechterbezogene Ungleichheiten veränderbar sind. Diese Erfolge ermutigen zur Erarbeitung von innovativen pädagogischen Konzepten, die Jungen *und* Mädchen individuell stärken und ihre Optionen erweitern.

Über die These der Feminisierung der Pädagogik hinaus denken!

Ein zentrales Erklärungsmuster im medialen Diskurs über die schlechteren Schulleistungen von Jungen ist die These der Feminisierung pädagogischer Handlungsfelder, insbesondere im Bereich der Kindertageseinrichtungen und der Grundschule sowie des Fehlens männlicher Bezugspersonen.

Die häufig vertretene Forderung nach einer Verstärkung des Anteils der Männer in den genannten Bildungsbereichen ist angesichts der aktuellen Geschlechterverteilung schon auf

⁷¹ Vgl. die Richtlinien des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend zu Gender Mainstreaming. Siehe unter: <http://www.gender-mainstreaming.net> (18.08.2009)

den ersten Blick plausibel.⁷² Sicher sollte der Männeranteil in Bildungs- und Betreuungseinrichtungen im Sinne einer Geschlechterpolitik und in Hinblick auf die Präsenz unterschiedlicher Rollenmodelle und Lebensformen ausgebaut werden. Es ist allerdings sehr ungewiss, ob allein durch eine Vergrößerung des Männeranteils am pädagogischen Personal das Problem der strukturellen Ungleichheiten zwischen Jungen und Mädchen gelöst werden kann. Hierzu liegen keine belastbaren empirischen Daten vor. Auch die unterschiedliche Präsenz von Lehrern und Lehrerinnen in verschiedenen Unterrichtsfächern findet bisher kaum Beachtung und müsste zunächst einmal empirisch untersucht werden. Hier muss über die naheliegende Forderung nach einer Veränderung der Anteile hinausgedacht werden und eine solide Analyse der verschiedenen Faktoren erfolgen.

Männer als Vorbilder nehmen! Welche Männer als Vorbilder?

Der Vorschlag einer Erhöhung des Anteils der Männer in den verschiedenen Bereichen des Systems der Bildung, Betreuung und Erziehung wird u. a. mit der These begründet, dass es für die Sozialisation von Kindern und Jugendlichen und für ihr Erwachsenwerden wichtig und förderlich ist, auch mit männlichen Vorbildern und Rollenmodellen konfrontiert zu sein, diese zu erleben und sich mit ihnen auseinanderzusetzen. Diese Forderung wirkt unmittelbar plausibel. Doch wird bislang noch kaum danach gefragt, *welche* Vorstellungen von Männlichkeit in diesen Rollenmodellen repräsentiert werden sollen bzw. welche Anforderungen an die neue Männerrolle durch gesellschaftliche und kulturelle Entwicklungen bestehen. In der Diskussion wird auf Merkmale wie Individualität, Sensitivität, Responsivität, Flexibilität und Fleiß hingewiesen.⁷³

Es ist eine breite Diskussion über eine neue Männlichkeit im Kontext vielfältiger sozialer Prozesse und gesellschaftlicher Anforderungen nötig, die über eine eindimensionale Forderung nach einer rein quantitativen Erhöhung der Lehrerquote bzw. des männlichen pädagogischen Personals hinausreicht

Für die Veränderung der Geschlechterrollen sensibilisieren!

Wiederholt ist die Forderung nach der Vermittlung geschlechtersensibler Kompetenzen in der Aus- und Fortbildung bei allen Beteiligten an pädagogischen Prozessen und in sämtlichen Bildungsbereichen erhoben worden. Das BJK ist in diesem Zusammenhang der Überzeugung, dass dieser wichtige Schritt um einen breiten gesellschaftlichen Diskurs über Ver-

⁷² Der Anteil der Männer als Erzieher liegt in Kindertageseinrichtungen bei 3 % (Statistisches Bundesamt / GESIS-ZUMA / Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (Hrsg.) (2008): Datenreport 2008. Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland. Bonn) und bei den Lehrkräften an Grundschulen bei 11 % (vgl. Fußnote 1, ebd., nach Abbildung 37, S. 93).

⁷³ Vgl. Fußnote 35, ebd.

änderungen der Geschlechterrollen und über gewünschte bzw. notwendige Umorientierungen ergänzt werden muss.

Eine Diskussion über mehr „weibliche“ Fähigkeiten und Eigenschaften, die nun vom Arbeitsmarkt an die männlichen Arbeitskräfte herangetragen würden, muss die gedankliche Enge bipolarer Aufgaben- und Fähigkeitszuschreibungen hinter sich lassen.

Konzepte einer differenzierten und subjektorientierten Förderung nutzen!

Die Forderung nach mehr Förderung von Jungen gegenüber Mädchen, deren Benachteiligung im Bildungssystem bislang überbetont worden sei, blendet aus, dass geschlechtsbezogene Benachteiligungen sich bereichsspezifisch und nicht pauschal auswirken und ungünstige Leistungsbilanzen beispielsweise in der Schule von Effekten der Milieuzugehörigkeit und der Migrationsgeschichte, aber auch von geschlechtsbezogenen Berufsentscheidungen, geschlechtsspezifischer Arbeitsteilung im Erwachsenenleben und Problemen der Vereinbarkeit von Familie und Erwerbstätigkeit überlagert sind.

Eine Förderung von Jungen und Mädchen zur Verbesserung ihrer Lebens- und Berufschancen muss sich deshalb in erster Linie an einer Subjektperspektive, also der Frage: Was braucht welches Mädchen / Was braucht welcher Junge? orientieren – nicht an Zuschreibungen zur Gruppe „der Jungen“ oder „der Mädchen“. Dies bedeutet zum Beispiel für die Schule, das Prinzip der individuellen Förderung im Unterricht daran auszurichten.

Erfahrungen der außerschulischen Bildung mit geschlechtsbewussten Konzepten nutzen!

Im Bereich der außerschulischen Bildung gibt es vielfältige Erfahrungen mit geschlechtsbewussten Konzepten der pädagogischen Arbeit. Die Erkenntnisse der Arbeit mit Mädchen und jungen Frauen sind langjährig fundiert und auch die Ansätze der Jungenarbeit sind längst über ein Experimentierstadium hinaus gekommen. Gerade in Verbindung mit dem Ausbau von Ganztagschulen oder der Entwicklung lokaler Bildungslandschaften liegt ein großes Potenzial. Deshalb ist die Kooperation zwischen Schule und der Kinder- und Jugendhilfe weiter auszubauen. Es geht um den Aufbau einer verlässlichen Infrastruktur der Unterstützung und Begleitung von Mädchen und Jungen.

Diese Zusammenarbeit könnte eine systematische Thematisierung geschlechtsbezogener Fragen in unterschiedlichen Bereichen der Aktivitäten von Kindern und Jugendlichen in formalen und non-formalen Erziehungs- und Bildungsinstitutionen fördern. Gerade in Projekten der geschlechtsbewussten Kinder- und Jugendhilfe sind in den vergangenen Jahren bewährte Konzepte zur Reflexion geschlechterbezogener Aspekte entwickelt worden. Daraus folgt auch die Forderung einer Verstärkung der infrastrukturellen Förderung von Konzepten in der

Kinder- und Jugendhilfe, die Mädchen und Jungen ermöglichen, sich reflektiert mit ihren Geschlechterrollen auseinander zu setzen.

Geschlechtsspezifische Selektion im Berufswahlverhalten überwinden!

Trotz deutlicher Veränderungen in der Arbeitswelt und Reformen im Bereich der Ausbildungsberufe lassen sich bei den Berufswahlentscheidungen von Mädchen und Jungen geschlechtsspezifische Muster erkennen (Vgl. Kap. 3.2). Vor dem Hintergrund des Wandels von der Industrie- zur Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft und den damit verbundenen Veränderungen in Hinblick auf die künftige Qualifikationsstruktur ist es dringend erforderlich, zum einen strukturelle Hürden abzubauen und zum anderen die persönlichen Orientierungen bezogen auf ein breites Spektrum von Berufen zu erweitern. Projekte wie der „Girls’Day“ und „Neue Wege für Jungs?!“ sind zu verstärken und auszubauen. Die Zugangsmöglichkeiten für Jungen und Mädchen zu unterschiedlichen Ausbildungsgängen sind gleich zu gestalten. In diesem Kontext geht es darum, die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der an den Berufswahlprozessen beteiligten Institutionen wie Schule, Berufsberatung, Kammern und Verbände, aber auch die Eltern in Hinblick auf die Mechanismen geschlechtsspezifischer Berufswahlprozesse zu sensibilisieren. Gleichzeitig gilt es, strukturelle Hindernisse abzubauen, um gleichwertige und zukunftsfähige Berufsperspektiven für alle Jugendlichen und jungen Erwachsenen zu eröffnen.

Bildungs-, Kinder- und Jugend(hilfe)forschung ausbauen!

An zahlreichen Stellen der Diskussion zeigt sich ein Defizit an soliden Forschungsergebnissen. Das BJK fordert daher eine Verstärkung der Förderung der Bildungs- sowie Kinder- und Jugend(hilfe)forschung, die sich differenziert mit den Prozessen der Herausbildung von geschlechtsbezogenen Orientierungen und Verhaltensmustern von Mädchen und Jungen im Kontext weiterer Heterogenitätsmerkmale beschäftigt, diese zueinander in Bezug setzt und solide Analysen vornimmt, statt dichotom Mädchen gegen Jungen auszuspielen.

Das BJK regt auch weitere Untersuchungen zum Zusammenspiel von ethnizierenden und sozial-stereotypisierenden, geschlechtsspezifischen Zuschreibungen und Rollenbildern an, die in der Gesellschaft und im Speziellen in der Schule, in den Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe sowie im Berufsausbildungssystem an Kinder und Jugendliche herangetragen werden. Hier ist insbesondere in den Blick zu nehmen, inwiefern bestimmte Zuschreibungen den schulischen Bildungserfolg beeinflussen. Zudem muss empirisch untersucht werden, inwiefern das Geschlecht der pädagogischen Fachkräfte auf unterschiedlichen Ebenen des Erziehungs- und Bildungssystems Geschlechterstereotype und Schulerfolge von Mädchen und Jungen beeinflusst.

Die Reflexion über Entstehungsprozesse und Lösungsmöglichkeiten von Bildungsbenachteiligungen nach Geschlecht muss mehrdimensional ausgerichtet sein und vielschichtige sowie zudem oft bereichsspezifische Benachteiligungsfaktoren berücksichtigen. Die Lösungsmöglichkeiten müssen die grundsätzliche Notwendigkeit geschlechtsbewussten pädagogischen Handelns im Umgang mit Jungen und Mädchen verdeutlichen, bei gleichzeitigem Bewusstsein für deren individuelle Stärken, Interessen und Schwächen einerseits und den strukturellen Kontexten andererseits. Mit seinen Vorschlägen will das BJK zugleich eines der Grundprobleme der Geschlechterpolitik vermeiden, wider besseren Wissens immer wieder von der Vorstellung homogener Gruppen, von „den“ Frauen und „den“ Männern auszugehen und damit die Individualität, die Gemeinsamkeiten, aber auch die Vielfalt und die Unterschiedlichkeit von Mädchen und Jungen, Frauen und Männern zu ignorieren.

Dr. Claudia Lücking-Michel

Vorsitzende des Bundesjugendkuratoriums

Mitglieder des Bundesjugendkuratoriums 2006 – 2009

Vorsitzende

Dr. Claudia Lücking-Michel
Generalsekretärin des Cusanuswerkes und Vizepräsidentin des Zentralkomitees der deutschen Katholiken

Stellvertreterinnen und Stellvertreter

Prof. Dr. Yasemin Karakaşoğlu
Professorin für Interkulturelle Bildung und Prodekanin des Fachbereichs 12: Erziehungs- und Bildungswissenschaften an der Universität Bremen

Monika Lohr
Kreisdirektorin des Rhein-Sieg-Kreises a. D.

Prof. Dr. Joachim Merchel
Professor für Organisation und Management in der Sozialen Arbeit an der Fachhochschule Münster

Mitglieder

Dr. Barbara Dorn
Abteilungsleiterin Bildung/Berufliche Bildung bei der Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände

Dr. Christof Eichert
Ministerialdirigent, Leiter der Abteilung Integration und Generationen, Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration in Düsseldorf

Christiane von Freeden
Vorstandsmitglied des Ganztagschulverbandes GGT e. V.

Benjamin Gesing
Vorstand Servicestelle Jugendbeteiligung a. D.

Prof. Dr. Franz Hamburger
Professor für Sozialpädagogik an der Universität Mainz

Uwe Lübking
Beigeordneter des Deutschen Städte- und Gemeindebundes

Prof. Dr. Thomas Olk
Professor für Sozialpädagogik und Sozialpolitik an der Universität Halle-Wittenberg

Detlef Raabe
Vorsitzender des Deutschen Bundesjugendrings

Martina Reinhardt
Leiterin des Referates Jugendpolitik im Thüringer Ministerium für Soziales, Familie und Gesundheit

Klaus Waldmann
Bundestutor der Evangelischen Trägergruppe für gesellschaftspolitische Jugendbildung

Ständiger Gast:

Prof. Dr. Thomas Rauschenbach
Direktor des Deutschen Jugendinstituts e. V.

Korrespondenzadresse

Anschrift: Deutsches Jugendinstitut e. V.
Arbeitsstelle Kinder- und Jugendpolitik
Nockherstraße 2
81541 München

Tel: +49(0)89 62306-288
Fax: +49(0)89 62306-265
E-Mail: bundesjugendkuratorium@dji.de
Internet: www.bundesjugendkuratorium.de