

Crotti, Claudia

Ist der Bildungserfolg bzw. -misserfolg eine Geschlechterfrage?

Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006) 3, S. 363-374

urn:nbn:de:0111-opus-44635

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Gender und Bildung

<i>Cristina Allemann-Ghionda/Claudia Crotti</i> Gender und Bildung. Zur Einführung in den Themenschwerpunkt	315
<i>Mineke van Essen/Rebecca Rogers</i> Zur Geschichte der Lehrerinnen: Historiographische Herausforderungen und internationale Perspektiven	319
<i>Wolfgang Gippert/Elke Kleinau</i> Interkultureller Transfer oder Befremdung in der Fremde? Deutsche Lehrerinnen im viktorianischen England	338
<i>Cristina Allemann-Ghionda</i> Klasse, Gender oder Ethnie? Zum Bildungserfolg von Schüler/innen mit Migrationshintergrund. Von der Defizitperspektive zur Ressourcenorientierung	350
<i>Claudia Crotti</i> Ist der Bildungserfolg bzw. -misserfolg eine Geschlechterfrage?	363
<i>Sabina Larcher Klee</i> 'Adult Worker' und Erziehungspartnerschaften: Integrative Strategien im Kontext von Effektivitätsdebatten	375
<i>Deutscher Bildungsserver</i> Linktipps zum Thema Gender und Bildung	386
 <i>Allgemeiner Teil</i>	
<i>Sigrid Blömeke</i> Struktur der Lehrerbildung im internationalen Vergleich. Ergebnisse einer Untersuchung zu acht Ländern	393

<i>Peter Alheit/Morten Brandt</i> Ästhetische Bildung als kontingente Vermittlung zwischen Wissensordnungen. Kunst, Literatur und ästhetische Erfahrung in den Autobiografien Emil Nolde und Jakob Wassermanns	417
---	-----

Besprechungen

<i>Heinz-Elmar Tenorth</i> Helmut Fend: Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen	434
---	-----

<i>Kai S. Cortina</i> Jürgen Oelkers: Gesamtschule in Deutschland. Eine historische Analyse und ein Ausweg aus dem Dilemma	438
--	-----

<i>Roland Reichenbach</i> Alfred Schäfer: Einführung in die Erziehungsphilosophie	439
--	-----

<i>Jürgen Oelkers</i> Salvatore Settis: Die Zukunft des „Klassischen“. Eine Idee im Wandel der Zeiten	442
---	-----

Dokumentation

Habilitationen und Promotionen in Pädagogik 2005	446
--	-----

Pädagogische Neuerscheinungen	481
-------------------------------------	-----

Beilagenhinweis:

Dieser Ausgabe der ZfPäd liegen Prospekte der W. Kohlhammer GmbH, Stuttgart, bei.

Claudia Crotti

Ist der Bildungserfolg bzw. -misserfolg eine Geschlechterfrage?

Zusammenfassung: Die in den letzten drei Jahrzehnten mit dem Begriff der ‚Chancengleichheit‘ und Gleichbehandlung der Geschlechter im Bildungswesen erfolgten Reformen zeigen seit wenigen Jahren eine – wie manche Autorinnen und Autoren hervorheben – statistisch signifikante Entwicklung, aufgrund derer die semantischen Felder Erfolg bzw. Misserfolg geschlechtsspezifisch zugeordnet werden. Angeblich beschreiten Mädchen triumphierend ihren Bildungsweg, während Jungen beim Gang desselben Weges immer öfters zu scheitern scheinen. In diesem Zusammenhang drängt sich die Frage auf, inwieweit überhaupt von einer geschlechterspezifischen Erfolgs- bzw. Misserfolgsgeschichte gesprochen werden kann. Diese Fragestellung lässt sich – auch wenn sie als institutionelles Problem wahrgenommen wird – nicht ohne den gesellschaftlichen Bezug bearbeiten, weshalb das Verhältnis von ‚Bildung und Geschlecht‘ im Folgenden sowohl diskursiv als auch statistisch beleuchtet wird.

1. Einleitung

Die wissenschaftskritischen, erziehungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskussionen der letzten dreißig Jahre thematisierten immer wieder in unterschiedlicher Weise das Verhältnis von ‚Bildung und Geschlecht‘. Dieses wird laufend neu in Szene gesetzt, wenn auch aus unterschiedlichen Perspektiven. Wer mit geschlechtergeschärfem Blick die Publikationen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs der letzten drei Jahrzehnte verfolgt, wird feststellen, dass die Auseinandersetzungen um die Frage nach dem Zusammenhang von ‚Bildung und Geschlecht‘ verschiedene Phasen aufweist: So wird in den 1960er-Jahren eine mangelhafte Bildungsbeteiligung der Mädchen konstatiert. Die in dieser ersten Phase aufgedeckte *rechtliche* Benachteiligung der Mädchen in Bildungsfragen führt in der Folge zu politischen Interventionen im Schulwesen mit dem Ziel, zwischen den Geschlechtern Chancengleichheit herzustellen. Die Effekte dieser Steuerung, die u.a. den koeduzierten Unterricht befördern, werden in den 1980er-Jahren hinterfragt und leiten die zweite Phase ein. Chancengleichheit wird nunmehr dahingehend interpretiert, dass der formalen Gleichstellung im Bildungswesen *kompensatorische* Maßnahmen zur Seite gestellt werden müssen, um der konstatierten Benachteiligung der Mädchen entgegenzuwirken. Diese Maßnahmen wiederum geraten in den 1990er-Jahren in die Kritik (vgl. Thementeil der Zeitschrift für Pädagogik 6/1997), gleichzeitig mit der Entdeckung des anderen Geschlechts – nämlich dem männlichen –, und leiten damit in die dritte Phase der Koedukationsdebatte über. Eine *reflexive* Koedukation soll Mädchen- und Jungenbildung gleichermaßen berücksichtigen. Seit einigen Jahren schließlich werden die Mädchen, da sie bessere Schulleistungen aufweisen, länger am Bildungssystem partizipieren und teilweise in gewissen Schulstufen zahlenmäßig die Jungen überflügeln, als Gewinnerinnen des Bildungssystems bezeichnet – und die Jun-

gen als Verlierer. Vor diesem Hintergrund interessiert zum einen, inwieweit der Bildungsgewinn der Mädchen als Effekt wissenschaftskritischer, erziehungswissenschaftlicher und bildungspolitischer Prozesse verstanden werden kann. Zum anderen soll dieser behauptete Bildungsgewinn statistisch näher betrachtet werden, um abschließend die Frage zu erörtern, inwieweit Veränderungs- und Beharrungstendenzen in den Geschlechterverhältnissen als erziehungswissenschaftliches und bildungspolitisches Thema virulent bleiben oder nicht.

2. Von der Mädchen- zur Genderförderung

Als 1968 amerikanische Frauen auf dem Nationalfriedhof Arlington ihre Büstenhalter, Hüftgürtel und falschen Augenwimpern in einen Abfalleimer warfen, trugen sie mit ihrer Handlung symbolisch die traditionelle Weiblichkeit zu Grabe (Ergas 1995). Mit ihrer Demonstration opponierten die Frauen zunächst gegen ihre rechtliche Benachteiligung im politischen System und setzten damit einen Prozess in Gang, der über die Staatsgrenzen hinweg wirkte. Die Vereinten Nationen deklarierten das Jahrzehnt der Frauen (1975-1985) und setzten damit die Rechte der Frauen auf ihre Tagesordnung. In zahlreichen Ländern wurden Institutionen zur Förderung der Interessen von Frauen geschaffen. Die feministische Bewegung der 1960er und 1970er-Jahre löste auch in der scientific community einen Wandel aus, und zu den gesellschaftlichen Strukturierungsprinzipien ‚Klasse‘ und ‚Ethnie‘ gesellte sich die Kategorie ‚Geschlecht‘, deren Geschichte nachfolgend kurz rekonstruiert wird.

2.1 Wissenschaftskritischer Geschlechterdiskurs

Im alltagsweltlichen Verständnis ist die Frage, was der Terminus ‚Geschlecht‘ umfasst, kurz und bündig zu beantworten: Frauen und Männer. Die Sozial- und Humanwissenschaften haben in den letzten Jahrzehnten gezeigt, dass dieses System der Zweigeschlechtlichkeit eine *soziale Konstruktion* darstellt, die diskursiv hergestellt wird. Der Diskurs als „institutionell verfestigte Redeweise“, als „Fluss von Wissen [...] durch die Zeit“ bestimmt individuelles und kollektives Handeln und Gestalten, „wodurch er Macht ausübt“ (Jäger 2001, S. 82). Die so genannte „Ordnung der Geschlechter“ ist sozial konstruiert und vollzog sich von der Aufklärung bis in die Mitte des 19. Jahrhunderts mit der Durchsetzung des naturwissenschaftlichen Paradigmas und erhob den Anspruch, „das getreue Abbild der natürlichen Ordnung der Dinge zu sein“ (Honegger 1991, S. ix). Was Frau-Sein und Mann-Sein voneinander unterscheidet, wurde als naturwüchsiges und damit nicht zu veränderndes Spezifikum gedeutet. Diese Sichtweise bestimmte den Mainstream des szientifischen Zirkels. Mitte der 1970er-Jahre hielt das ‚sex and gender-System‘ in den wissenschaftlichen Diskurs Einzug. Die Feministinnen der 1960er-Jahre entlehnen die Begrifflichkeit ‚sex‘ zur Bezeichnung des biologischen Körpers und ‚gender‘ als Terminus für das soziale Geschlecht bei Endokrinologen und

Psychoanalytikern, namentlich bei John Money und Robert Stoller (Scott 2001, S. 43). Gayle Rubin prägt 1975 folgende Definition: „a ‚sex/gender system‘ is the set of arrangements by which a society transforms biological sexuality into products of human activity, and in which these transformed sexual needs are satisfied“ (Rubin 1975, zit. nach Janoska 2001, S. 232). ‚Gender‘ stellt damit „eine gesellschaftliche Kategorie [dar], die auf einen geschlechtlichen Körper aufgesetzt wird“ und auf die Unzulänglichkeit der existierenden Theoriegebäude für die Erklärung der vorherrschenden Ungleichheit zwischen Frauen und Männern verweist (Scott 1996, S. 419). Diese scharfe Trennlinie zwischen biologischem und sozialem Geschlecht wird seit den 1990er-Jahren hinterfragt (Heintz 1993). Postfeministinnen weisen darauf hin, dass das ‚sex and gender-System‘ vorgefundene Geschlechtsunterschiede nach wie vor der Natur zuordne und damit das binäre Denkmuster von zwei und nur zwei Geschlechtern reproduziere. Die Kritik richtet sich nicht auf eine Negierung von Differenzen per se, vielmehr wird auf den Umstand verwiesen, dass mit dem ‚sex and gender-System‘ die historische Dimension des Körpers nicht thematisiert wird und damit der Körper der Kultur vorgelagert erscheint. Eine zweite Kritik betont die universalistische Tendenz des ‚sex and gender-Systems‘, doch stellen Frauen und Männer keine homogenen Gruppen dar. Butlers Kritik an der „Ontologisierung der Geschlechterdifferenz“ ist inzwischen längst etabliert (Steffen/Rosenthal/Väth 2004, S. 11). Angesichts dieser Kritik, die zum Schluss kommt, dass die Geschlechter weder eine Summe sozialer Geschlechterdifferenzen noch ausschließlich eine Summe biologischer Geschlechterdifferenzen darstellen, drängt sich die Frage auf, ob an der Kategorie ‚gender‘ festzuhalten ist. Sowohl Scott wie Janoska bejahen diese Frage zum einen, weil die Geschlechterverhältnisse laufend produziert und reproduziert werden (Scott 2001, S. 59) und zum anderen, weil die Aufhebung der Kategorie ‚gender‘ zur Folge hätte, dass genderspezifische Verzerrungen in den Wissenschaften nicht mehr aufgespürt werden könnten (Janoska 2001, S. 239). Geschlecht und Geschlechterverhältnisse sind nichts Naturgegebenes, sondern Ergebnis menschlicher Handlungen, sozialer Strukturen und Verhältnisse, womit „Fraktionierungen, Spaltungen, Machtverhältnisse zwischen Frauen, aber auch zwischen den Geschlechtern in den Blick geraten“ (Müller 2001, S. 378). Inwieweit der erziehungswissenschaftliche Diskurs dieser Entwicklung und diesen Vorgaben folgt, wird im folgenden Abschnitt diskutiert.

2.2 Erziehungswissenschaftlicher Geschlechterdiskurs

Die Frage nach der Bildungsbenachteiligung der Mädchen wird zunächst im Zuge der Bildungsexpansion in den 1950er und 1960er-Jahren thematisiert. Mit dem Aufkommen des Feminismus gegen Ende der 1960er-Jahre erhält diese Diskriminierungsfrage eine neue Dimension, die den erziehungswissenschaftlichen Diskurs unmittelbar beeinflusst. So lassen sich zwischen 1960 und der Gegenwart in demselben drei unterschiedliche Phasen differenzieren, die das Verhältnis von ‚Bildung und Geschlecht‘ unter veränderten Vorzeichen thematisieren: die rechtliche, kompensatorische und geschlechterbewusste bzw. reflexive Koedukationsdebatte (Halbright 1998).

Während der ersten Phase der Koedukationsdebatte werden die ungleichen Zugänge zum Bildungssystem sowie die ungleichen Ausbildungsinhalte und -möglichkeiten für Mädchen und Jungen, die ihrerseits zu ungleichen Bildungschancen führen, im Zuge der Bildungsexpansion und vor dem Hintergrund des aufstrebenden Feminismus zum beherrschenden Thema des erziehungswissenschaftlichen Diskurses. Bereits zu Beginn der 1960er-Jahre entstehen in der Bundesrepublik Deutschland erste empirische Untersuchungen über Bildungsbenachteiligungen, welche neben Klasse, Region und Konfession auch die Kategorie Geschlecht als Strukturierungsprinzip mit berücksichtigen. Benachteiligt sind Mädchen, Angehörige der Arbeiterklasse, in ländlichen Regionen Wohnende und Angehörige des katholischen Glaubens (Müller 2001). An den Universitäten beträgt der Anteil der Frauen unter den Studierenden knapp ein Fünftel (ebd.). In der Schweiz sieht die Lage ähnlich aus: 1968/69 studieren an allen Hochschulen 25 Prozent Frauen (EDK 1971). An den Gymnasien beträgt der Anteil der Mädchen 28 Prozent. 68,6 Prozent der Männer beginnen im Jahre 1970 eine mehrjährige Berufslehre, bei den Frauen sind es 31,4 Prozent. Nach der Volksschule werden von 100 Mädchen in der Schweiz nur 60 weitergebildet (ebd.). Parallel zu diesen empirischen Untersuchungen, welche die Benachteiligung des weiblichen Geschlechts am Faktor Bildungsbeteiligung ablesen, werden die ungleichen Bildungskonzeptionen für Mädchen und Jungen hinterfragt. Die auf die wesensmäßig gegebene Geschlechterdifferenz aufbauenden Lehrpläne der 1950er- und 1960er-Jahre benachteiligen die Mädchen insofern, als der Handarbeits- und Hauswirtschaftsunterricht, den ausschließlich der weibliche Teil der Schuljugend während der obligatorischen Schulzeit zu besuchen hatte, einhergehend mit einer Stundenreduktion in den Fächern Rechnen, Algebra, Geometrie, Muttersprache und Staatskunde. „Dadurch entstehen bedeutende Nachteile beim Übertritt in höhere Schulen und bei der Berufswahl“ (ebd., S. 2). Drittens schließlich wird in schulorganisatorischer Hinsicht eine Benachteiligung der Mädchen konstatiert, da einige Kantone in der Schweiz den Mädchen auch noch 1967 keine Gelegenheit bieten, ein Gymnasium zu besuchen. Die gesetzlich verankerte Aufhebung dieser *rechtlich* abgesicherten Differenzierung zwischen Mädchen und Jungen in Bildungsfragen (vgl. 2.3) führt über in die zweite Phase der Koedukationsdebatte – die *kompensatorische*. Nach 1980 setzt eine Entwicklung ein, welche die Effekte der schulischen Gleichstellung der Geschlechter thematisiert, mit Auswirkungen auf den Schulalltag. Die Frage wird aufgeworfen, inwieweit der koeduziert geführte Unterricht der Tradition der alten Geschlechtertypisierungen verhaftet bleibe und damit Weiblichkeits- und Männlichkeitszuschreibungen reproduziere, die zu einer Benachteiligung des weiblichen Geschlechts in Bildungsfragen beitragen. Als gesellschaftliche Institution ist die Schule mit ihren Organisationsstrukturen, ihren Curricula und dem methodisch-didaktischen Verhalten des Lehrkörpers in die Reproduktion der sozialen Zweigeschlechtlichkeit eingebunden (Nyssen 1994). Empirische Untersuchungen, die geschlechtsspezifische Verzerrungen in der Beurteilung der Schülerinnen und Schüler durch ihre Lehrkräfte aufdecken, die in den Lehrmitteln enthaltene Sexismen und Stereotypen benennen, Lerninhalte auf die Geschlechterfrage hin untersuchen, die gängigen Formen der Didaktik aufspüren, welche die unterschiedliche Wahrnehmung der Geschlechter nicht berücksichtigen, die Unterrichtssprache so-

wie die Interaktion zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schüler thematisieren, spiegeln die Benachteiligung der Mädchen im koeduzierten Unterricht wider (zur Kritik an einigen dieser Untersuchungen vgl. Drerup 1997). Zwei Lösungswege zeichnen sich ab. Die Rückkehr zum geschlechterhomogenen Unterricht oder die Einführung eines neuen Konzeptes, jenes der *reflexiven* Koedukation (Blastik 1997; Faulstich-Wieland 1991).

Eine Rückkehr zu den alten Verhältnissen setzt sich nicht durch, sodass in der dritten Phase der Koedukationsdebatte, die in den 1990er-Jahren einsetzt, die *geschlechterbewusste* Mädchen- und Jungenbildung angestrebt wird. Während in den beiden ersten Phasen der modernen Koedukationsdebatte ausschließlich die Benachteiligung der Mädchen und Frauen im Bildungswesen fokussiert wurde, ändert sich diese Situation mit dem Paradigmenwechsel in der wissenschaftskritischen Genderforschung und der Kritik an der *kompensatorischen* Koedukation. Erkenntnisse der Männer- und Jungenforschung beginnen in den Bildungsbereich einzufließen, ausgehend von drei Themenfeldern: a) Probleme, die Jungen verursachen, bspw. Gewaltbereitschaft, Störung des Unterrichts, Mädchenfeindlichkeit; b) Bedürfnisse der Jungen, bspw. unklare Identität, Leistungszwang, mangelnde Intimität; und schließlich ihre c) Ressourcen, wie Risikofreudigkeit, Selbstvertrauen, Ehrgeiz, Führungsstärke (Halbright 1998). Die Frage wird aufgeworfen, was Jungen brauchen (Schnack 1997) und es wird konstatiert, dass sie ihre Männlichkeit suchen (Schnack/Neutzling 1990). Hieraus fließen pädagogische Konzepte, die zu einer jungengerechten Schule führen sollen (Lemmermöhle 1996; Kaiser/Röhner 1997).

Auf diese wissenschaftskritischen und erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzungen hat die Bildungspolitik reagiert, was im Folgenden am Beispiel der Schweiz skizziert wird.

2.3 Bildungspolitischer Geschlechterdiskurs

Die schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren¹ (EDK) setzt 1969 eine Subkommission ‚Mädchenbildung‘ ein, welche die Mädchenbildungsfrage in der Schweiz im Hinblick auf eine Verbesserung derselben überprüfen soll (EDK 1971, S. 1). In ihrem abschließenden Bericht kommt die Kommission zum Schluss, dass die Untervertretung der Mädchen in den höheren Schulstufen und der Berufsausbildung durch die Volksschule verschuldet sei. Soll „das Mädchen die gleichen Chancen haben wie der Knabe“, muss die „Grundausbildung gleichwertig sein“ (ebd., S. 2). Die EDK empfiehlt den Kantonen, Knaben- und Mädchenhandarbeit möglichst in gleichem Ausmaß zu entwickeln, Mädchenhandarbeit und Hauswirtschaftsunterricht nicht mehr auf Kosten der Promotionsfächer zu erteilen sowie auf der Oberstufe im Bereich Wahl- und Freifächer Differenzierungsmöglichkeiten zu schaffen (EDK 1992, S. 118). Die 1972 angedeu-

1 Die schweizerische Konferenz der Erziehungsdirektoren ist ähnlich organisiert wie die Kultusministerkonferenz.

tete Annäherung der weiblichen an die männliche Bildungsnorm wird 1981 mit der Forderung nach identischer Ausbildung abgeschlossen. „Mädchen und Knaben ist während der obligatorischen Schulzeit dieselbe Ausbildung anzubieten“ (ebd., S. 119). Grundlage für diese Forderungen ist der Bericht der Kommission ‚Mädchenbildung und Chancengleichheit‘ der EDK, welche die Schulverhältnisse in der Schweiz im Hinblick auf die Einlösung der EDK-Empfehlungen des Jahres 1972 untersucht (EDK 1981). Diese kommt zum Schluss, dass der Anteil der Mädchen an der Primarstufe, der Sekundarstufe I und II als „angemessen bezeichnet werden kann“ (ebd., S. 9). In der Berufsbildung und an den Hochschulen wird weiterhin eine Untervertretung der Mädchen konstatiert. Die EDK wiederholt ihre Forderung nach identischer Ausbildung der Mädchen und Knaben. Damit soll eingelöst werden, was seit Juni 1981 (*sic!*) vom Schweizer Volk als verfassungsmäßig verbrieftes Recht allen Schweizerinnen und Schweizern zusteht: „Mann und Frau sind gleichberechtigt. Das Gesetz sorgt für die Gleichbehandlung, vor allem in Familie, Ausbildung und Arbeit“ (Art. 4 Abs. 2 der Bundesverfassung, zit. nach Mader 1995, S. 26). Die Verschiedenheit der Geschlechter rechtfertigt nicht eine Verschiedenheit der Behandlung. Im Unterrichtswesen ist das Gleichheitsprinzip vorrangig. Dieses wird 1986 durch den bundesgerichtlichen Grundsatzentscheid bekräftigt, „welcher die Unrechtmässigkeit der Pflichtfächer Handarbeit und Hauswirtschaft ausschliesslich für Mädchen“ bestätigt (Mantovani Vögeli 1994, S. 219). Die erziehungswissenschaftliche Kritik am koeduzierten Unterricht, die in der Schweiz zu Beginn der 1990er-Jahre einsetzt, bleibt nicht ohne bildungspolitische Auswirkungen, wie die Empfehlungen der EDK zur Gleichstellung von Frau und Mann im Bildungswesen zeigen (EDK 1993). Im koedukativen Schulalltag sollen die Geschlechterrollen sowohl im Unterricht als in den Lernmaterialien ausgewogen dargestellt werden; beiden Geschlechtern ist eine gleichwertige Auseinandersetzung mit den Lebensbereichen Erwerb, Betreuung und Freizeit zu bieten; es sind Kommunikationsformen anzuwenden, welche die Geschlechter weder bevorzugen noch benachteiligen (ebd.). Gleichwohl entwickelt das Konzept der *reflexiven* Koedukation nicht dieselbe Durchschlagskraft wie das *kompensatorische* Konzept. Erst nach dem Jahr 2000 gewinnt der Diskurs um die geschlechterbewusste Koedukation neuen Auftrieb, als vermehrt Stimmen laut werden, welche den Mädchen einen Bildungserfolg attestieren und die Jungen als die großen Verlierer dieser Bildungsreform darstellen. Untermauert werden diese Äußerungen mit statistischen Belegen, die aufzeigen, inwieweit Jungen im und durch das Bildungswesen benachteiligt werden und womit diese Diskriminierung erklärt werden kann (vgl. bspw. Diefenbach/Klein 2000). Eine statistische *tour d’horizon* soll abschließend aufzeigen, in welchen Bereichen von geschlechtsspezifischen Erfolgen bzw. Misserfolgen im Bildungssystem gesprochen werden kann. Zugleich wird die Aussagekraft solcher Ergebnisse in Frage gestellt, die die Gesamtproblematik im Verhältnis von ‚Bildung und Geschlecht‘ aus den Augen verlieren.

3. Geschlechterfrage im Spiegel empirischer Fakten

Mädchen und Frauen haben in den letzten 25 Jahren, was ihre *Bildungsbeteiligung* gegenüber den Jungen und Männern betrifft, aufgeholt. Die entsprechenden Datenbanken von UNESCO, OECD sowie die nationalen statistischen Ämter belegen diesen Fakt. Gleichwohl zeigen sich weiterhin hartnäckige geschlechtsspezifische Probleme im Verhältnis von ‚Bildung und Geschlecht‘, die einerseits als globale Schwierigkeiten wahrgenommen werden, andererseits nach Ländern geordnet unterschiedlich ausfallen. So partizipiert ein Fünftel der Weltbevölkerung an den Bildungsinstitutionen, wenn auch, was die Geschlechterfrage betrifft, in unterschiedlicher Weise (Vereinte Nationen für Bildung 1996). Die Alphabetisierungsrate weist in 66 Mitgliedsstaaten der Vereinten Nationen eine geschlechtsspezifische Differenz von zehn Prozent zugunsten der Männer auf. In weiteren vierzig Ländern beträgt die Alphabetisierungslücke zwischen der männlichen und weiblichen Bevölkerung mehr als 20 Prozent. Während in mehr als hundert Ländern signifikant weniger Mädchen als Jungen Schulen besuchen (ebd., S. 45), profitieren die Industrieländer von der allgemeinen Schulpflicht und den bildungspolitischen Maßnahmen zur Steuerung der Geschlechterfrage im Bildungssystem, sodass den Mädchen und Jungen im Allgemeinen die gleichen Möglichkeiten zur Teilnahme an Bildung zur Verfügung stehen. Gleichwohl lassen sich Geschlechterdifferenzen in Bildungsfragen lokalisieren, was im Folgenden anhand der OECD-Indikatoren näher betrachtet werden soll.

3.1 OECD-Indikatoren

Die OECD-Bildungsdaten der letzten 15 Jahre erfragen u.a. die geschlechtsspezifischen Unterschiede der Erwachsenenbevölkerung. 1992 wird noch betont, dass „there are vast differences in the educational attainment of men and women in most of the OECD countries. Women are generally over-represented at the lower levels of educational attainment. They are also over-represented among those who have received a non-university type of higher education [...]. Men are over-represented among the university-educated population“ (OECD 1992, S. 26). Fünf Jahre später wird festgehalten, dass sich im Sekundarbereich II die Abschlussquoten der 25- bis 34-jährigen Männer und Frauen einander angenähert haben und keine „nennenswerten Unterschiede mehr zeigen“ (OECD 1997, S. 35). Wiederum fünf Jahre später bestehen bei den Abschlussquoten im Sekundarbereich II „keine signifikanten Unterschiede mehr zwischen Frauen und Männern. In 14 von 16 Ländern, für die nach Geschlecht aufgeschlüsselte Abschlussquoten des Sekundarbereich II verglichen werden können, übertreffen die Abschlussquoten für Frauen die der Männer, und in Finnland, Griechenland, Irland, Island, Italien und Spanien beträgt dieser Unterschied 10 Prozentpunkte und mehr. In der Mehrheit der OECD-Länder liegt der Frauenanteil bei den Bildungsgängen im Sekundarbereich II, die auf weiterführende Bildungsgänge im Tertiärbereich A hinführen sollen [...] deutlich höher“ (OECD 2002, S. 36). In zwanzig Ländern liegt der Anteil der 25-

bis 34-jährigen Frauen, die mindestens einen Abschluss im Tertiärbereich aufweisen, über jenem ihrer männlichen Kollegen. In den übrigen zehn Ländern – hierzu zählen Deutschland und die Schweiz – liegt das umgekehrte Verhältnis vor (ebd., S. 59). Die aktuelle zusammenfassende Darstellung der OECD Bildungsindikatoren zeigt auf, dass in „den meisten Ländern [...] die Abschlussquoten der Frauen sowohl im Sekundarbereich II als auch im Tertiärbereich höher als die der Männer“ ausfallen (OECD 2005, S. 2). Zwischen 1992 und 2005 haben sich, was die Abschlussquoten der Sekundarstufe II und den Tertiärbereich betrifft, die Geschlechterverhältnisse in den OECD-Ländern umgekehrt. Diese Aussage wird anhand der schweizerischen Verhältnisse auf nationaler Ebene nun näher betrachtet.

3.2 *Bildungs- und Geschlechterfrage in der Schweiz*

An den aktuellen Bildungsabschlüssen der schweizerischen Bevölkerung verschiedener Altersgruppen zeigt sich zum einen, dass sich der Bildungsstand beider Geschlechter in den letzten Jahren markant erhöht hat. Zum anderen belegen diese Zahlen, dass geschlechterdifferente Ausprägungen im Bildungsbereich im Zuge der Bildungsexpansion abgebaut wurden und die Mädchen der Gegenwart im *obligatorischen* Schulbereich einen Vorsprung aufweisen (Bühler 2001, S. 100; Bundesamt für Statistik 2005, S. 627). Insgesamt verzeichnen Mädchen bessere Schulleistungen als Jungen, sie wiederholen weniger oft eine Klasse und werden seltener in eine Sonderschule versetzt. Auf der Sekundarstufe I bilden Mädchen in den Schultypen mit erweiterten Anforderungen die Mehrheit. Während 40 Prozent der Gruppe der heute 55- bis 64-jährigen Frauen ausschließlich die obligatorische Schulzeit absolvierten, hat sich dieser Anteil bei den heute 25- bis 34-jährigen Frauen auf 15 Prozent verringert (bei den 55- bis 64-jährigen Männern sind es 20 Prozent gegenüber 9 Prozent bei den 25- bis 34-jährigen Männern) (Bühler 2001, S. 100). Das Bundesamt für Statistik kommt zum Schluss, dass von der Bildungsexpansion der letzten Jahrzehnte vornehmlich die Frauen profitierten und begründet diese Aussage damit, dass beinahe gleich viele Mädchen und Jungen eine nachobligatorische Ausbildung beginnen und erfolgreich abschließen (Bundesamt für Statistik 2005, S. 627). Die besseren Leistungen der Mädchen während der obligatorischen Schulzeit sowie die wachsende Bildungsbeteiligung des weiblichen Geschlechts im nachobligatorischen Bildungsbereich werden damit als Gewinnindikatoren gewertet. Trotz Vorsprung im obligatorischen Schulbereich und Angleichung des Bildungsstandes von Mädchen und Jungen im nachobligatorischen Schulbereich zeigt gerade die wachsende Bildungsbeteiligung der Frauen aber weiterhin hartnäckige geschlechtsspezifische Unterschiede. So treten einerseits mehr Frauen (25 Prozent) als Männer (18 Prozent) einen gymnasialen Schulweg an, andererseits findet sich das umgekehrte Verhältnis bei der Berufsmaturität. Jungen scheinen früher das schulische Bildungssystem zu verlassen, um in die Arbeitswelt einzutreten. Dies widerspiegeln ebenso die Zahlen der beruflichen Ausbildung: 87 Prozent Männer ergreifen gegenüber 81 Prozent Frauen eine berufliche Ausbildung (ebd.). Der Umstand, dass Mädchen in den Industrieländern länger

am schulischen Bildungswesen partizipieren als Jungen, könnte u.a. mit der verbreiteten Diskriminierung der Frauen in der Arbeitswelt zusammenhängen. Sowohl auf dem Berufsbildungssektor als auch im tertiären Bildungsbereich treten deutlich geschlechtsspezifische Differenzen zu Tage, und die Geschlechterverhältnisse in den meisten Berufsfeldern haben sich seit 1980 kaum verändert (ebd., S. 627f.). Eine ähnlich gelagerte Geschlechterdifferenzierung findet sich auf der Tertiärstufe.

Der Vorsprung der Mädchen im obligatorischen Schulbereich endet mit der Verwertung des erworbenen Humankapitals auf dem Arbeitsmarkt. Während 37 Prozent der Universitätsabsolventen in höhere berufliche Positionen aufsteigen, gelingt dies nur 15 Prozent der Universitätsabsolventinnen (Bühler/Heye 2005, S. 35). Sie stoßen an die ‚gläserne Decke‘ und geben sich mit mittleren beruflichen Positionen zufrieden. Seit 1970 hat sich der Anteil der Schweizer Frauen, die einer Erwerbstätigkeit nachgehen, beinahe verdoppelt. Die starke Zunahme der erwerbstätigen Frauen ist jedoch gekoppelt mit einem Anstieg der Teilzeittätigkeit und einem Rückgang der Vollzeittätigkeit. Eine analoge Entwicklung lässt sich ebenfalls für das männliche Geschlecht nachweisen. Damit weist der schweizerische Arbeitsmarkt einen markanten Strukturwandel auf, der beide Geschlechter betrifft. Gleichwohl zeigen diese Zahlen auch, dass nach wie vor Teilzeit arbeitende Männer eine Minderheit darstellen, während bei den Frauen dies die Regel ist und sie prekäre Arbeitsverträge, schlechtere soziale Leistungen und eingeschränkte berufliche Weiterbildungsmöglichkeiten in Kauf nehmen. In der Diskussion um die Gleichstellung der Geschlechter nimmt die Arbeitsteilung zwischen Beruf und Familie eine Schlüsselfunktion ein. Nach wie vor werden in der Schweiz in dieser Frage zwei Modelle bevorzugt: Frau nicht erwerbstätig, Mann Vollzeit erwerbstätig. Nach diesem Modell lebten in der Schweiz im Jahre 2000 40 Prozent der Familien mit Schweizer Müttern (ebd., S. 51). In 41 Prozent der Familien mit Schweizer Müttern arbeiten Frauen Teilzeit und Männer gehen einer Vollzeiterwerbstätigkeit nach (ebd.). Das alte Familienbild, das die Geschlechter spezifisch dem öffentlichen und privaten Raum zuordnete, ist aufgebrochen und wirkt zugleich in einer neuen Form der teilerwerbstätigen Mutter weiter. Auch in Deutschland hat sich der Anteil der erwerbstätigen Mütter, die weniger als 20 Stunden pro Woche arbeiten, seit 1972 markant erhöht (Bundesministerium für Familie 2003). Die mit der Teilzeitarbeit verbundenen finanziellen, sozialen und karrieremäßigen Nachteile stehen dem gleichstellungspolitischen Anliegen nach Vereinbarkeit von Familie und Beruf weiterhin im Wege und betreffen vornehmlich das weibliche Geschlecht.

Inwiefern von Erfolg bzw. Misserfolg der Geschlechter im Bildungssystem gesprochen werden kann, zeigt abschließend der vom World Economic Forum publizierte Bericht „Women’s Empowerment. Measuring the Global Gender Gap: Educational attainment is, without doubt, the most fundamental prerequisite for empowering women in all spheres of society“ (World Economic Forum 2005, S. 5). In Bildungsfragen nimmt unter den 58 untersuchten Staaten Deutschland den 34., und die Schweiz den 49. Rang ein.

4. Fazit

Während der nachobligatorischen Schulzeit, in der Berufsausbildung, beim Eindringen in den Arbeitsmarkt und mit der Familiengründung beschreiten die Geschlechter unterschiedliche Wege. Spätestens hier können die medienwirksam angewendeten Begriffe Bildungserfolg bzw. -misserfolg der Geschlechter hinterfragt werden, wobei es nicht um die Umverteilung von Begrifflichkeiten geht. Die wissenschaftskritische Auseinandersetzung mit der Geschlechterfrage, welche in einem ersten Schritt die Geschlechterordnung als soziale Konstruktion diskursiver Praxen nachwies und in einem zweiten Schritt die Geschlechterdualität dekonstruierte (Metz-Göckel 2000), scheint angesichts geschlechtsspezifischer Erfolgsgeschichten aus dem Blick geraten zu sein: Die bösen Buben werden mit der Feminisierung der Pädagogik erklärt (Guggenbühl 2001); die stärkere Vertretung der Mädchen an der Sekundarstufe II wird mit der hohen Anzahl von Grundschullehrerinnen und der wirtschaftlichen Lage der Länder begründet (Diefenbach/Klein 2002). M.E. greifen solcherart gestaltete Erklärungen in der Verbindung mit den semantischen Feldern Erfolg und Misserfolg bzw. Gewinnerinnen und Verlierer zu kurz. Sie erfassen nicht die Komplexität des Problems und führen letztlich erneut zur Polarisierung. Wird damit nicht wiederum – zumindest implizit und unbewusst – diskursiv hergestellt und institutionell abgesichert, was überwunden schien, nämlich eine Neuordnung der alten Geschlechterordnung? Die statistische Signifikanz muss auch im Hinblick auf ihre Plausibilität überprüft werden, indem zusätzlich qualitative Daten mit berücksichtigt und ausgewertet werden, denn das Verhältnis ‚Bildung und Geschlecht‘ erweist sich als eine im höchsten Masse komplexe Angelegenheit, als Gratwanderung mit hoher Absturzgefahr, die u.a. darin gründet, dass die Kategorie Geschlecht in ihrer zweifachen Ausrichtung als analytische Kategorie für Alltag, Politik und Forschung einfacher gehandhabt werden kann als die Vorstellung von elf (Regard 2000) Geschlechtern.

Literatur

- Blastik, A. (1997): Selbstbilder von Mädchen im Zerrspiegel kultureller Zweigeschlechtlichkeit. Pfaffenweiler: Centaurus.
- Bühler, E./Heye, C. (2005): Fortschritte und Stagnation in der Gleichstellung der Geschlechter 1970–2000. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Bühler, E. (2001): Frauen- und Gleichstellungsatlas der Schweiz. Zürich: Seismo.
- Bundesamt für Statistik (Hrsg.) (2005): Statistisches Jahrbuch der Schweiz. Zürich: Verlag Neue Zürcher Zeitung.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2003): Die Familie im Spiegel der amtlichen Statistik. Kurzbericht. (www.dmfsfj.de)
- Diefenbach, H./Klein, M. (2002): „Bringing Boys Back In“. In: Zeitschrift für Pädagogik 48, S. 938-958.
- Drerup, H. (1997): Die neuere Koedukationsdebatte zwischen Wissenschaftsanspruch und politisch-praktischem Orientierungsbedürfnis. In: Zeitschrift für Pädagogik 43, S. 853-875.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (Hrsg.) (1992): Education at a Glance. Paris: OECD.

- Organisation for Economic Co-operation and Development (Hrsg.) (1997): Education at a Glance. Paris: OECD.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (Hrsg.) (2002): Education at a Glance. Paris: OECD.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (Hrsg.) (2005): Education at a Glance. Kurzbericht. (www.oecd.org)
- Ergas, Y. (1995): Der Feminismus der siebziger Jahre. In: Duby, G./Perrot, M. (Hrsg.): Geschichte der Frauen. Bd. 5. Frankfurt a.M.: Campus, S. 559-580.
- Erziehungsdirektorenkonferenz (Hrsg.) (1971): Bericht der Subkommission Mädchenbildung der EDK. Typoskript, unveröffentlicht.
- Erziehungsdirektorenkonferenz (Hrsg.) (1981): Bericht der ad-hoc Kommission Mädchenbildung und Chancengleichheit. Typoskript, unveröffentlicht.
- Erziehungsdirektorenkonferenz (Hrsg.) (1992): Mädchen-Frauen-Bildung. Unterwegs zur Gleichstellung. Bern: (s.n.).
- Erziehungsdirektorenkonferenz (Hrsg.) (1993): Gleichstellung von Frau und Mann im Bildungswesen. In: Schweizerische Lehrerzeitung 138, H. 2, S. 6.
- Faulstich-Wieland, H. (1991): Koedukation – Enttäuschte Hoffnungen? Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Guggenbühl, A. (2001): Böse Buben. In: NZZ [Neue Zürcher Zeitung] Folio, H. 8, S. 56-58.
- Geschlecht als Kategorie in der Erziehungswissenschaft (1997): In: Zeitschrift für Pädagogik 43, S. 849-946.
- Halbright, R. (1998): Knabengerechte Koedukation. Standort- und Bedürfnisanalyse der schulischen Bubenarbeit in der Deutschschweiz. Köniz: Edition Soziothek.
- Heintz, B. (1993): Die Auflösung der Geschlechterdifferenz. Entwicklungstendenzen in der Theorie der Geschlechter. In: Bühler, E./Meyer, H./Reichert, D./Scheller, A. (Hrsg.): Ortssuche. Zur Geographie der Geschlechterdifferenz. Zürich: eFeF 1993, S. 17-48.
- Honegger, C. (1991): Die Ordnung der Geschlechter. Die Wissenschaften vom Menschen und das Weib. Frankfurt a.M.: Campus.
- Jäger, S. (2001): Diskurs und Wissen. In: Keller, R./Hirsland, A./Schneider, W./Viehöver, W. (Hrsg.): Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse. Bd. 1. Opladen: Leske & Budrich, S. 81-112.
- Janoska, J. (2001): Einige Gründe dafür, das ‚Sex-Gender-System‘ beizubehalten. In: Brander, S./Schweizer, R./Sitter-Liver, B. (Hrsg.): Geschlechterdifferenz und Macht. Reflexion gesellschaftlicher Prozesse. Freiburg: Universitäts-Verlag, S. 231-246.
- Kaiser, A./Röhner, Ch. (1997): Koedukation und Jungen. Soziale Jungenförderung in der Schule. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- Lemmermöhle, D. (1996): Geschlechterverhältnisse und Bildung – Überlegungen zu einer veränderten Mädchen- und Jungenbildung. In: Grossenbacher, S./Herzog, W./Hochstraße, R./Rüegsegger, R. (Hrsg.): Schule und Soziale Arbeit in gefährdeter Gesellschaft. Bern: Haupt, S. 259-276.
- Mader, R. (1995): Gleiche Rechte für Frau und Mann – Institutionelle Gleichstellungspolitik. In: Eidgenössische Kommission für Frauenfragen (Hrsg.): Viel erreicht – wenig verändert? Zur Situation der Frauen in der Schweiz. Bern: (s.n.), S. 25-42.
- Mantovani Vögeli, L. (1994): Fremdbestimmt zur Eigenständigkeit. Mädchenbildung gestern und heute. Chur: Rüegger.
- Metz-Göckel, S. (2000): Sozialisation der Geschlechter: Von der Geschlechterdifferenz zur Dekonstruktion der Geschlechterdualität. In: Bührmann, A./Diezinger, A./Metz-Göckel, S. (Hrsg.): Arbeit, Sozialisation, Sexualität. Zentrale Felder der Frauen- und Geschlechterforschung. Opladen: Leske & Budrich, S. 103-192.
- Müller, C. (2001): Paradigmenwechsel in der Genderforschung – Welche Lehren hat die Schulforschung daraus gezogen? In: Beiträge zur Lehrerbildung 19, S. 374-383.

- Nyssen, E. (1994): Aber ich behandle doch Mädchen und Jungen gleich. Über die Notwendigkeit der Frauenforschung in der Lehrerinnenausbildung. In: Glumpler, E. (Hrsg.): Koedukation. Entwicklungen und Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 162-179.
- Regard, M. (2000): „Natürlich“ gibt es mehr als zwei Geschlechter. In: Sozial Aktuell 32, H. 17, S. 11-14.
- Schnack, D. (1997): Niels 2014 – Was brauchen Jungen? Einige Skizzen zur Zukunft der Jungen-erziehung. In: Lauer, U./Rechsteiner, M./Ryter, A. (Hrsg.): Dem heimlichen Lehrplan auf der Spur. Koedukation und Gleichstellung im Klassenzimmer. Chur: Rüegger, S. 87-89.
- Schnack, D./Neutzling, R. (1990): Kleine Helden in Not. Jungen auf der Suche nach Männlichkeit. Reinbek bei Hamburg und Berlin: Rowohlt.
- Scott, J.W. (2001): Die Zukunft von gender. Fantasien zur Jahrtausendwende. In: Honegger, C./Arni, C. (Hrsg.): Gender – die Tücken einer Kategorie. Zürich: Chronos, S. 39-63.
- Scott, J.W. (1996): Gender: Eine nützliche Kategorie der historischen Analyse. In: Kimmich, D./Renner, R.G./Stiegler, B. (Hrsg.): Texte zur Literaturtheorie der Gegenwart. Stuttgart: Reclam, S. 416-440.
- Steffen, T./Rosenthal, C./Väth, A. (2004): Einleitung. In: Dies.: Gender Studies. Wissenschaftstheorie und Gesellschaftskritik. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 9-17.
- Vereinte Nationen für Bildung, Wissenschaft, Kultur und Kommunikation. Deutsche UNESCO Kommission (Hrsg.) (1996): Weltbildungsbericht 1995. Bonn: UNESCO.
- World Economic Forum (Hrsg.) (2005): Women's Empowerment: Measuring the Global Gender Gap. (www.weforum.org).

Abstract: The reforms that were initiated in the educational system during the last three decades under the heading of equal opportunities and equal treatment of the sexes have in recent years – according to some authors – led to a statistically significant development due to which the semantic fields of success and/or failure can be attributed to gender. It is suggested that girls finish their educational careers triumphantly whereas boys seem to fail increasingly when trying to follow the same path. In this context, one cannot help asking in how far we can actually speak of gender-specific histories of success or failure. This question – even if it is considered an institutional problem – cannot be examined without the social context; accordingly, in the following, the relation between “education and gender” is discussed both discursively and statistically.

Anschrift der Autorin:

Dr. phil. Claudia Crotti, Universität Bern, Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Allgemeine und Historische Pädagogik, Muesmattstrasse 27, CH-3012 Bern, E-Mail: claudia.crotti@edu.unibe.ch.