

Budde, Jürgen

## Jungen als Verlierer? Anmerkungen zum Topos der "Feminisierung von Schule"

*Die Deutsche Schule 98 (2006) 4, S. 488-500*



Quellenangabe/ Reference:

Budde, Jürgen: Jungen als Verlierer? Anmerkungen zum Topos der "Feminisierung von Schule" - In: Die Deutsche Schule 98 (2006) 4, S. 488-500 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-273524 - DOI: 10.25656/01:27352

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-273524>

<https://doi.org/10.25656/01:27352>

### Nutzungsbedingungen

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.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

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.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

---

Jürgen Budde

## Jungen als Verlierer?

Anmerkungen zum Topos der „Feminisierung von Schule“

---

Galt um 1970 noch „das katholische Arbeitermädchen vom Land“ als Prototyp der schulischen Bildungsverliererin, so ist es mittlerweile „der türkische Arbeiterjunge aus der Großstadt“, der in der Bundesrepublik zunehmend weniger erfolgreich an den Bildungsprozessen teilnimmt. Obwohl Bilder wie „das katholische Arbeitermädchen“ oder „der türkische Arbeiterjunge“ immer die Gefahr von Stereotypisierung bergen, findet sich hier ein Wandel im Diskurs um schulische Benachteiligung. Von den PISA-Ergebnissen über die Quoten der KlassenwiederholerInnen bis zum Verhältnis von Abiturienten zu Abiturientinnen zeigt sich, dass Jungen immer weniger selbstverständlich erfolgreich sind. Mittlerweile liegt der Anteil an Mädchen, die ein Gymnasium besuchen, bei 54%, der Anteil an Jungen, die eine Hauptschule besuchen, liegt im Gegenzug bei 56%. Jungen werden später eingeschult und müssen häufiger eine Klasse wiederholen als ihre Mitschülerinnen (vgl. Stürzer 2005, S. 24ff). Mädchen gelten als „Gewinnerinnen der Bildungsexpansion“ (Klemm/Rolff 2002).

Ein Grund dafür, dass Jungen in der Schule weniger erfolgreich sind, wird in der „Feminisierung der Schule“ gesehen. Insbesondere in den Medien findet die These seit 2000 weite Verbreitung. So wurden in der Zeitschrift *Focus* Jungen 2002 als „das schwache Geschlecht“<sup>1</sup> bezeichnet, in einer Spiegel-Ausgabe aus der gleichen Zeit wird als Konsequenz aus der PISA-Studie eine „Lobby für Jungs“<sup>2</sup> gefordert, die sich mit den spezifischen Nöten der Schüler beschäftigen soll. Im Bayrischen Rundfunk heißt es in einer Sendung vom Sommer 2005, dass in der Schule „typische Mädchenqualitäten wie Fleiß, braves Verhalten und Kommunikationstalent überbewertet werden. Jungen hingegen werden mit ihrem typischen Verhalten, etwa Risikofreude und Wettkampfdenken, zunehmend als Störfaktor gesehen.“<sup>3</sup> Die *Zeit* zitiert 2004 die britische Forscherin Elaine Millard mit den Worten: „Dem lernenden Jungen kann es sehr wohl so erscheinen, dass Lesen und Schreiben überwältigend weiblich seien“<sup>4</sup>. Aber auch in maskulinistischen Netzwerken findet sich die These wieder, dass der Feminismus zu einer Benachteiligung von Jungen in der Schule geführt habe. So wurde bspw. einem Workshop zu Jungen in der Schule an der Universität Hamburg 2003 im Vorfeld „leichtfertiges Frauengeschwätz“ unterstellt, bei dem „eine Menge Frauen unseren Jungen mal wieder erklären wo’s

---

1 *Focus*, Heft 32/2002.

2 *Der Spiegel*, Heft 20/2002.

3 Bayrischer Rundfunk vom 22.04.2004.

4 *Die Zeit* vom 29.04.2004.

langgeht“. Allerdings werden – so hoffte ein Mailschreiber – diese „Feministen [...] bald ausgespielt haben“<sup>5</sup>.

Somit gerät die Entwicklung der Schulen selber in die erziehungswissenschaftliche Kritik, insbesondere seit der Veröffentlichung der ersten PISA-Daten 2000 wird der Topos der Feminisierung verstärkt aufgegriffen. Der Schweizer Männerforscher Allan Guggenbühl stellt 2001 folgende These auf: „Die Entwicklung der Schulen zeigt [...], dass viele Neuerungen der weiblichen Psychologie entgegenkommen.“ Und weiter: „Die Schulen haben sich schleichend zu einem Biotop entwickelt, das den Bedürfnissen der Knaben kaum mehr gerecht wird“<sup>6</sup>. Inzwischen mehren sich die Beiträge, die eine Benachteiligung von Jungen konstatieren (z.B. Diefenbach/Klein 2002; Preuss-Lausitz 2005; Rose/Schmauch 2005).

Die Feminisierung wird zumeist auf zwei unterschiedlichen Ebenen ausgemacht. Zum einen wird auf die realen Zahlen der Geschlechterverteilung in deutschen Schulen geschaut und ein Überhang an weiblichen Beschäftigten festgestellt. Hier wird anstatt von Feminisierung häufiger von Verweiblichung gesprochen. Dies wird insofern als Problem gesehen, dass den Jungen schon rein zahlenmäßig die männlichen Vorbilder fehlten. Zum zweiten wird aber auch angenommen, dass sich die gesamte Schule feminisiert habe. Dies zeige sich beispielsweise an der Negativbewertung ‚jungentypischer‘ Verhaltensweisen. „Lehrerinnen prägen die Schulkultur; möglicherweise erwarten und prämiieren sie solche Verhaltensweisen, die Mädchen im Rahmen ihrer Sozialisation einüben, Jungen aber nicht (in demselben Maß)“ (Diefenbach/Klein 2002, S. 950) Die Feminisierung der Schule führe dazu, dass die Jungen *als* Jungen nicht mehr zur Geltung kommen und sie im Sozialisationsprozess überwiegend mit Frauen konfrontiert seien. Als Ausweg wird gefordert, dass sich Schule in Zukunft verstärkt an den Jungen orientieren solle. Zur Theoretisierung bietet sich m.E. der Begriff der Schulkultur in Anlehnung an, wie ihn Helsper u.a. verwenden (vgl. Helsper u.a. 1998). Danach ist Schulkultur keine statische Größe, sondern die Aushandlungsprozesse aller an der Schule beteiligten. Den Lehrkräften kommt dabei eine entscheidende Rolle zu, da sie an vielen Schnittstellen dieser Aushandlungsprozesse stehen. Deswegen sind die Bewertungen von SchülerInnenverhalten und die dahinter liegenden Gender-Konzepte von Lehrkräften ein wichtiger Bestandteil bei der Betrachtung von Schulkultur und schulischer Benachteiligung.

Der folgende Beitrag setzt sich kritisch mit der Frage auseinander, inwieweit schulische Schwierigkeiten von Jungen mit einer Feminisierung von Bildung zusammenhängen. Dafür wird am Anfang die Frage aufgeworfen, inwieweit es sich bei der These von Jungen als Verlierer nicht auch um das Produkt einer veränderten Wahrnehmung und eines veränderten Diskurses handelt. In den darauf folgenden Abschnitten werden die beiden zentralen Annahmen – nämlich die Frage der männlichen Vorbilder und der Wandel von Schulkultur – genauer beleuchtet. Am Ende kommt der Beitrag zu dem Schluss, dass Jungen in der Tat Unterstützung benötigen, allerdings durch ein – salopp ausgedrückt

---

5 Alle Zitate stammen aus E-Mails an die OrganisatorInnen.

6 Neuen Züricher Zeitung, August 2001.

– ‚Weniger‘ und nicht ein häufig im Zusammenhang mit dem Topos der Feminisierung der Schule gefordertes ‚Mehr‘ an Männlichkeit.

## **1. Schülerleistungen und Diskussionen nach PISA**

Die These von der Benachteiligung der Jungen stützt sich zumeist auf die Ergebnisse der ersten PISA-Studie, bei der deutlich wurde, dass Jungen durchschnittlich geringere Leistungen in der Schule zeigen. Allerdings stellt sich auch die Frage, inwieweit Jungen in der Schule tatsächlich schlechter oder gar benachteiligt sind, oder ob hier nicht zuerst eine Diskursverschiebung festzustellen ist? Wenn nämlich genauer auf die PISA-Daten geschaut wird, ergibt sich ein differenzierteres Bild.

Zweifellos kann man es als dramatisch ansehen, dass ein Viertel der 15-jährigen Jungen in Deutschland nicht über die Kompetenzstufe I hinauskommen (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 261), d.h. nicht oder gerade mal in der Lage sind, in einem Text „eine oder mehrere unabhängige, aber ausdrücklich angegebene Informationen zu lokalisieren“, den Hauptgedanken eines Textes zu erkennen oder „eine einfache Verbindung zwischen Informationen aus dem Text und weit verbreitetem Alltagswissen herzustellen“ (ebd., S. 89). Aber: auch 18% der 15-jährigen Mädchen verbleiben auf diesem Niveau. Und: Gut 22% der Jungen (allerdings mehr als ein Drittel der Mädchen) können in nach Inhalt und Form unbekannten Texten eingebettete Informationen lokalisieren, die Bedeutung von Sprachnuancen interpretieren und eine kritische Bewertung eines Textes vornehmen – sie erreichen die Kompetenzstufe IV oder sogar V.

Im Mathematiktest bleiben fast 22% der Jungen auf oder unter dem Rechnen auf Grundschulniveau – bei den Mädchen sind dies mehr als ein Viertel. Auch hier erreichen aber 15% der Jungen und 11% der Mädchen die Kompetenzstufen IV oder V. Schließlich finden sich Differenzen in den Naturwissenschaften, die sowohl auf Geschlechtsunterschiede verweisen – mehr Jungen schneiden in Physik und Chemie, mehr Mädchen in Biologie besser ab – wie auch deutliche Schulformunterschiede zeigen (ebd., S. 242).

Signifikant erweist sich der Zusammenhang von kulturellem und ökonomischem Kapital der Eltern und Bildungserfolg der Kinder in Deutschland als so stabil wie in kaum einem anderen der untersuchten Länder. Denn wenn die Zahlen nicht nach Geschlecht, sondern beispielsweise zusätzlich nach Schichtzugehörigkeit oder innerfamiliärem Migrationshintergrund sortiert werden, zeigt sich deutlich, dass wir es weniger mit Gender-Ungleichheiten im Sinne einer Bevorteiligung von Mädchen, sondern mit einem nach ökonomischen und ethnischen Kriterien sortiertem Schulsystem zu tun haben. Auch dann ließe sich zwar der allgemeine Trend bestätigen, dass Mädchen aus unterprivilegierten Schichten bessere Abschlüsse erreichen, als die Jungen aus der gleichen Schicht. Aber beide – Mädchen wie Jungen – erreichen signifikant geringere Abschlüsse als Kinder mit privilegierterem – oder mit Bourdieu (1992) kapitalienreicherem – Hintergrund. Dieses bezieht sich ebenso auf Kinder aus sprachlichen Minderheiten, bei denen beide Elternteile nach Deutschland migriert sind.

Weiter differenziert sich das Bild, wenn der Blick auch auf die zweite PISA-Studie (Prenzel u.a. 2004) gerichtet wird. Denn bei dieser Studie erreichten

die Schüler im Schnitt bessere Werte, was vermutlich daran liegt, dass sich die zweite Studie im Gegensatz zur PISA 2000-Studie auf mathematische Aspekte konzentriert. Hier liegen in Deutschland im Schnitt die Schüler vorne. Allerdings zeigt sich auch hier, dass zwar 11,8% der Schüler und 10,4% der Schülerinnen die höchste Kompetenzstufe erreichen, jedoch auch mehr Jungen (11,9%) als Mädchen (9,7%) die unterste Risikostufe (vgl. Prenzel u.a. 2004, S. 21). Der Bias für Kinder aus Familien mit geringem kulturellem und ökonomischem Kapital, bzw. aus Familien mit Migrationshintergrund hingegen erweist sich als stabil. Hier zeigen sich keine nennenswerten Veränderungen im Vergleich zur ersten Studie. Dieser Befund wird durch die bundeslandspezifische Auswertung noch unterstrichen (vgl. PISA-Konsortium 2005).

Insgesamt finden sich zwar Geschlechterdifferenzen in den Leistungen. Diese gehen jedoch keineswegs durchgängig zu Lasten der Jungen. Außerdem existieren innerhalb der Gendergruppen deutliche Unterschiede, es gibt nämlich Jungen wie Mädchen, die sehr gute Leistungen zeigen als auch Jungen wie Mädchen, die über geringe Kompetenzen verfügen. Als Fazit zeigt sich: Es muss genauer differenziert werden, wovon gesprochen wird. Jetzt eine neue Jungenbenachteiligung auszurufen scheint unangemessen und wenig hilfreich. Allerdings bedeutet die gestiegene Bildungspartizipation der Mädchen, dass auch die These der einseitigen Benachteiligung von Mädchen, die in den 1970ern das Credo der feministischen Mädchenarbeit war, nicht mehr stimmig ist.

Anhand der Rezeption der PISA-Daten lässt sich nachzeichnen, wie Diskurse um Benachteiligung entstehen. Denn während die erste Studie mit starkem Bezug auf Gender diskutiert wurde (und seither auch die These von der Feminisierung von Bildung an Popularität gewinnt), fehlt hingegen in der zweiten Studie dieser Bezug weitestgehend. Sie lieferte Ergebnisse, die sich mit den geschlechterstereotypen Erwartungen decken und deswegen nicht für dieselbe Aufmerksamkeit sorgten (außer der mit Sorge betrachteten Tatsache, dass der durchschnittliche Vorsprung der Jungen in den naturwissenschaftlich-mathematischen Fächern kleiner wird). Das unterschiedliche Abschneiden wird zumindest zum Teil mit zweierlei Maß gemessen. Die Aufregung um die Jungenbenachteiligung ist also auch ein Produkt eines Diskurses, da plötzlich die Selbstverständlichkeit männlicher Suprematie infrage gestellt scheint<sup>7</sup>. Gleichzeitig sorgte das Abschneiden der Jungen in der ersten Studie für wesentlich mehr medialen Wirbel, als der Befund, dass Kinder mit Migrationshintergrund oder aus armen Familien benachteiligt sind.

Hinzu kommt, dass nach wie vor viele Jungen auch bei schlechteren Leistungen noch über ein besseres Selbstwertgefühl verfügen als viele Mädchen. In der Realisierung von Berufsausbildungs- und Karrierewünschen sind Männer nach wie vor erfolgreicher als Frauen, wobei ihnen dies höhere Selbstbewusstsein zugutekommt. Aus diesen Befunden lässt sich weniger eine neue Jungenbenachteiligung herauslesen, als vielmehr, dass eine genderspezifische Einteilung inklusive symbolischer Hierarchien in männliche (Mathematik) und

---

<sup>7</sup> Die Aufregung erinnert ein wenig an Schüler, die sich beschwerten, dass sie benachteiligt werden, wenn die Lehrkräfte lediglich auf eine paritätische Unterrichtsbeteiligung achten.

weibliche (Sprachen) Geschlechterreviere existiert. Diese Geschlechterreviere spiegeln sich ebenso in der Wahl von Leistungskursen am Gymnasium, wie auch in der Berufs- und Studienfachwahl wider, bei der Schülerinnen wie Schüler geschlechtliche Codierungen reproduzieren (vgl. Stürzer 2005)<sup>8</sup>. Es ist noch nicht umfassend gelungen, die Angleichungen im Bildungsbereich auf den Erwerbsarbeitssektor zu übertragen, auch wenn sich hier langsam eine Veränderung abzeichnet. Häufig, aber nicht zwangsläufig sind die männlichen Berufe prestigereicher, besser entlohnt und bieten mehr Aufstiegschancen.

Um den Bildungsnachteil zu bestimmen, ist es deswegen also nötig, nicht nur die Leistungen zu berücksichtigen, sondern auch Daten bezüglich der weiteren Bildungsabschlüsse und späteren Berufstätigkeit. Solange Mädchen zwar bessere (Abschluss-)Noten erzielen<sup>9</sup>, diese aber nicht in entsprechend honorierte Stellen ummünzen können wie ihre gleichrangig oder sogar schlechter qualifizierten Mitschüler, kann von einem eindeutigen Bildungsnachteil zu Ungunsten der Jungen nicht die Rede sein (vgl. Budde 2003).

## 2. Die Annahme der Vorbildfunktion

Der These von der vermeintlichen Feminisierung der Schule liegt zum einen die sozialisatorische Annahme zugrunde, dass Gender durch Vorbildlernen angeeignet und ausgestaltet wird. Dieses Modell besagt, dass die Ausgestaltung der geschlechtlichen Zugehörigkeit bei Jungen durch die Abgrenzung von der ‚Andersartigkeit‘ der Frauen funktioniert, während Mädchen sich über die Identifikation mit der (gleichgeschlechtlichen) Mutter entwickeln. Wichtig für beide sei die Identifikation mit gleichgeschlechtlichen Vorbildern. Beklagt wird aus dieser Perspektive die zunehmende Abwesenheit von Männern in sämtlichen Phasen des Erziehungsprozesses<sup>10</sup> (vgl. Aigner 2005), die dazu führe, dass Jungen verunsichert seien und keine klaren geschlechtlichen Orientierungsmuster mehr hätten. Deswegen griffen sie verstärkt auf medial überzeichnete Männ-

---

8 So ist der meistergriffene Ausbildungsberuf bei den Mädchen Bürokauffrau vor (Zahn-)Arzthelferin, Kauffrau und Friseurin, bei Jungen Kfz-Mechatroniker, Elektriker, Anlagentechniker und Maler. Die Bandbreite der ergriffenen Berufe ist bei Jungen differenzierter als bei Mädchen. Bei den Studienfächern bevorzugen junge Frauen Sprach- und Kulturwissenschaften, junge Männer Ingenieurwissenschaften. Ausgeglichen ist das Verhältnis in den Bereichen Wirtschaft und Recht (vgl. Stürzer 2005).

9 Die Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung IGLU zeigt auf, dass Mädchen in der Grundschule in mehreren Bereichen besser Abschneiden als die Jungen, allerdings nicht in dem gleichen Maße, wie die Leistungsdifferenz in der PISA-Studie vermuten lässt (vgl. Bos u.a. 2006).

10 Wobei sich m.E. in diesem Zusammenhang die Frage stellt, ob die zeitliche Perspektive des ‚zunehmend weniger‘ hier angebracht ist. Denn z.B. nach der Niederlage des deutschen Faschismus fehlten all jene Väter unter den vier Millionen Männern in Deutschland, die in dieser Zeit umkamen. Auch ist nicht klar, ob die Väter während der Zeit des Wirtschaftswunders mit einer Wochenarbeitszeit von 47,5 Stunden und 16 Tagen Jahresurlaub tatsächlich mehr Zeit in ihre Familien investierten als heute. Hier fehlen bislang genaue Zahlen. Peter Döge weist zusätzlich auf eine Tendenz heutiger Väter hin, sich verstärkt in Haushalt und Familie zu engagieren (vgl. Döge 2005).

lichkeitsbilder zurück und identifizierten sich mit Figuren wie ‚Dragon Ball Z‘ oder ‚Bay-Blade‘ etc<sup>11</sup>.

Der erste Blick auf die Zahlenlage scheint die These von der Feminisierung der Schule zu stützen. 95,9% der Beschäftigten in Kindergärten sind Frauen, 85,8% an Grundschulen, usw. Erst am Gymnasium gleicht sich das Verhältnis annähernd an. Noch 1960 hingegen waren lediglich 46% aller Lehrpersonen weiblich, sogar an den Grundschulen betrug ihr Anteil erst 52% (vgl. Stürzer 2005, S. 42). Henrike Roisch weist jedoch darauf hin, dass der Anteil der Lehrerinnen an Teilzeitstellen wesentlich höher ist als bei Lehrern, sodass die Differenz in der realen Unterrichtszeit geringer ausfällt, als wenn nur die Zahl der Beschäftigten zugrunde gelegt wird (vgl. Roisch 2003).

Anders allerdings sieht das Verhältnis bei der Verteilung von Leitungs- und Funktionsstellen aus. In allen Schultypen haben Männer hier einen überproportionalen Anteil. Somit lässt sich präzisieren, dass es sich nicht unbedingt um eine zahlenmäßige Feminisierung der Schule handelt, sondern eine verstärkte Präsenz von Frauen in (sowieso weiblich codierten) spezifischen Bereichen: Je jünger die Kinder, je geringer das Prestige der Institution und je niedriger die Bezahlung, desto mehr Frauen. Hingegen nimmt der Anteil an Männern zu, je älter die Kinder, je größer das Prestige und je besser die Bezahlung ist<sup>12</sup>. Dieser Zusammenhang ist nicht erstaunlich, bildet sich ihm doch generell die Struktur der geschlechtlichen Arbeitsteilung ab.

Wie bereits angedeutet, liegt der These von der Feminisierung der Schule die Annahme zugrunde, dass sich Geschlechterlernen insbesondere am gleichgeschlechtlichen Modell vollziehe. Dieses Sozialisationsmodell vernachlässigt jedoch zum ersten, dass sich auch von gegengeschlechtlichen Personen etwas über die geschlechtliche Zugehörigkeiten lernen lässt. Zum zweiten sind auch abwesende Männer ebenso wie die Tatsache, dass die Leitungsfunktionen überwiegend von Männern besetzt sind, Aussagen über die Position, die Männern symbolisch zukommt (vgl. Bourdieu 2005). Der hierin enthaltende ‚heimliche Lehrplan‘ transportiert bezüglich potentieller Männlichkeitsmodelle eine Fülle von Informationen. Insofern ist auch die Orientierung an medialen Helden ein Ausdruck dafür, dass Jungen sehr wohl Modelle von Männlichkeit gelernt haben, allerdings nicht unbedingt jene, die PädagogInnen oder Eltern gerne hätten. Die vermeintlich fehlenden Vorbilder werden häufig im Zusammenhang mit einer Krise von Männlichkeit benannt. Michael Meuser weist jedoch darauf hin, dass von einer umfassenden Krise keine Rede sein kann (2001). Weder verliert ein Großteil der Männer die Orientierung, noch Männlichkeit als soziale Kategorie die Legitimation<sup>13</sup>. Und solange der Verlust habitueller Sicherheiten in erster Linie als Bedrohung gesehen wird und nicht auch als Chance zur Veränderung von Männlichkeit, scheint die Krise so weit noch nicht gekommen zu sein – tradierte ‚männliche‘ Abwehrmuster funktionieren einwandfrei.

---

11 Allerdings ist die Klage über die medialen Vorbilder von Jungen etwa so alt wie Massenmedien selber.

12 Auf dem Gebiet der ‚neuen Bundesländer‘ ist diese Zahlenrelation (noch) etwas anders. Hier gibt in jeder Schulstufe mehr Frauen in Funktionsstellen als in den ‚alten Bundesländern‘ (vgl. Roisch 2003, S. 37 ff.)

13 Die medial-diskursive Aufregung zeigt, dass Jungen so alleine nicht dastehen, wie bisweilen postuliert wird.

Als Ausweg aus diesem angenommenen Dilemma werden häufig mehr Lehrer gefordert, beispielsweise in einer Initiative einiger BildungsministerInnen für die Einführung einer Männerquote an den Schulen von 2003. Allerdings erkennt diese Sicht, dass es nicht reicht, Männer deswegen als genderkompetent anzusehen, nur weil sie Männer sind. Im Gegenteil: unkritische Männlichkeitsentwürfe auf Seiten der Lehrkräfte eröffnen keine Perspektive bei den Schülern, die auf eine Welterweiterung (Holzkamp 1993) gerichtet ist. Dies kann empirisch anhand von eigenen Schulstudien belegt werden. Das Material stammt aus Untersuchungen in mehreren Gymnasialklassen aus der Sekundarstufe I, die hauptsächlich mit qualitativen Methoden begleitet wurden<sup>14</sup>. Im ersten Beispiel wird in einer achten Klasse im Biologieunterricht verhandelt, wann in der Doppelstunde die Pause stattfinden soll:

„Die Stunde geht dem Ende zu und Knut erkundigt sich, ob es eine Pause zwischen der 6. und 7. Stunde geben wird. Der Lehrer: ‚Nein.‘ Knut fragt noch mal nach und Herr Bartoldi sagt: ‚Schon, aber nicht zur offiziellen Pausenzeit.‘ Knut ist unzufrieden und mault. Nun fragt/sagt der Lehrer belustigt/argwöhnisch: ‚Wieso? Nur weil du ’ne kleine Süße von nebenan treffen willst, soll die ganze Klasse warten?‘

Knut schweigt, die ganze Klasse schweigt, bevor viele SchülerInnen (bis auf Knut und Mark und einige andere) anfangen zu lachen und Knut necken. Knut bewegt sich nicht, Mark rückt sichtbar ein Stück näher an Knut ran und sieht ihn nicht an. Knut errötet. [...] Jemand ruft: ‚Klein? Die ist größer als er.‘ Der Lehrer belustigt und extrem ironisch: ‚Auch das noch. Eine größere?‘

Herr Bartoldi grinst und sagt entschuldigend: ‚Nein ...‘ Er geht hinten herum an Knut vorbei, greift ihm kameradschaftlich an die Schulter und geht wortlos wieder nach vorne. Knut sagt noch immer nichts, inzwischen wird jedoch nach dem Namen gefragt. Jemand sagt: ‚Ilka‘ Der Lehrer lacht und fragt nach: ‚Ilka?‘ [...] Erik ruft, dass sie gar nicht Ilka heißt und viele unterhalten sich nun untereinander über Knut und seine Freundin. Als es klingelt, ist Knut erlöst.“

Die Frage nach der Pause von Knut beantwortet der Lehrer mit einem ironischen Kommentar, indem er ihm unterstellt, er wolle sich mit einer Freundin treffen. Die Protokollantin zitiert den Lehrer mit der zugleich entwertenden und sexualisierenden Beschreibung der vermeintlichen Freundin von Knut als „’ne kleine Süße“. Durch die Ironie behält sein Kommentar zwar formal eine spaßhafte Ebene bei, gegen die sich Knut allerdings nur als ‚Spaßverderber‘ positionieren könnte. Dies würde einen Bruch mit der Frauenabwertung von Herrn Bartoldi und damit ein Ausscheren aus dem System hegemonialer Männlichkeiten bedeuten – und zugleich riskante Opposition gegen einen Lehrer. Bei der Diskussion über die Körpergröße der Freundin führt Herr Bartoldi die Ironie durch die Kommentierung einer vermeintlichen ‚Unnormalität‘ fort: Wenn man als Junge mit einem Mädchen geht, so die implizite Aussage, dann muss diese natürlich kleiner sein. So etabliert der Lehrer gleich zwei tradierte Deutungsfolien von Männlichkeit. Erstens wird der Kontakt zwischen Jungen und Mädchen sexualisiert, zweitens normative Beziehungstereotype festgeschrieben.

---

14 Die Beispiele aus Kap. 2 stammen aus dem DFG-Projekt: Soziale Konstruktion von Geschlecht (vgl.: Faulstich-Wieland, Hannelore/Weber, Martina/Willems, Katharina 2004, Budde 2005), die Beispiele aus Kap. 3 aus dem laufenden DFG-Projekt „Möglichkeiten und Grenzen einer geschlechtergerechten Schule“.

Möglicherweise merkt der Lehrer, dass er mit seinem Kommentar den schulüblichen Rahmen der Interaktionen zwischen Lehrkraft und Schüler verlassen hat, denn später „greift er ihm kameradschaftlich an die Schulter“, als eine Art entschuldigende Geste. Er rekurriert damit jedoch wiederum auf die Norm tradierter männlicher Interaktionen. Die ‚kumpelhafte‘ Geste ist allerdings im Rahmen der Schule und der Hierarchie zwischen den beiden unangebracht.

Die Klasse greift die Ironie begeistert auf und setzt sie neckend fort, indem sie sich nach einer kurzen Phase des Schweigens und Zögern auf die Seite des Lehrers schlägt. Herr Bartoldi stellt komplizenhafte Übereinstimmung mit den übrigen Lernenden her. Er initiierte ihr einsetzendes Necken und die Spekulationen über den Namen und bestärkt so männersolidarisches Verhalten, dessen Grundlage hier sexualisierende Entwertungen sind. Der Lehrer unterstützt so offensiv einen männlichen Habitus zu dem neben Sexualisierungen, Ironisierungen auch hierarchische Solidarität als zentrale Elemente innerhalb der Jungengruppe gehören (vgl. Budde 2005a). Die „hegemoniale Männlichkeit“ (Connell 1999, S. 97) wird so durch die Interaktion zwischen dem Lehrer und den Mitschülern gestärkt. Potentieller Widerspruch droht, als ‚unmännlich‘ zu gelten.

Vielleicht hat die Handlung des Lehrers ihren Ursprung in dem legitimen Versuch, den Schulunterricht humorvoll zu gestalten. Allerdings etabliert er so ein Klima von Konkurrenz und Ironie, welches wiederum anschlussfähig an Männlichkeit ist. Die Frage nach Männlichkeit kann Knut nicht zurückweisen, da er auf der doppelten Ebene von Hierarchie und Kumpanei in ein Konkurrenzverhältnis zu Herrn Bartoldi gesetzt wird.

Die Forderung nach mehr männlichen Lehrkräften greift zu kurz. Zwar wird damit meist die Hoffnung verbunden, dass alternative Formen von Männlichkeit entstehen könnten. Damit Jungenverhalten sich ändert bräuchten sie Männer, die als alternative Vorbilder dienen und ihre Handlungsoptionen und Sozialkompetenzen erweitern. Das Beispiel zeigt jedoch, dass diese alternativen Formen nicht einfach so in dem Zusammensein unter Jungen/Männern entstehen, sondern gerade der gegenteilige Effekt eintreten kann. Es reicht also nicht aus, Männer lediglich aufgrund ihres Geschlechts einzustellen, wenn man auf der Geschlechterebene Veränderungen herbeiführen möchte, sondern es bedarf Reflexionen des eigenen „Gender-Wissens“ (Dölling 2005, S. 44), sowie einer Zielbestimmung.

Trotzdem ist es richtig, darauf hinzuweisen, dass Männer bei der Erziehung von Kindern fehlen (vgl. Rohrmann 2005). Dies ist allerdings nicht *den Frauen* anzulasten, sondern steht eher in engem Zusammenhang damit, dass Erziehungsaufgaben als Frauenarbeit und damit als unmännlich angesehen und bezahlt werden. Auch wenn die einfache Losung: ‚Jungen brauchen männliche Vorbilder‘ verkürzt ist, ist es für Kinder, Lehrkräfte und Eltern gleichermaßen wichtig, dass auch Männer in der Schule daran arbeiten, Geschlechtergerechtigkeit herzustellen (vgl. Budde 2005b).

### **3. Wandel der Schulkultur – Wandel der Genderkultur?**

Wie oben bereits angedeutet, kann die These von der Feminisierung der Schule unter dem Fokus von Schulkultur verstanden werden. Angenommen werden kann so, dass sich die Schulkultur in den letzten Jahrzehnten in einer Weise

geändert habe, dass sie nun nicht mehr den Jungen entspreche und ‚Jungenverhalten‘ pauschal negativ bewerte. Dahinter steht die Annahme einer wesensmäßigen Differenz zwischen Jungen und Mädchen, die jeweils mit unterschiedlichen Fähigkeiten und Interessen ausgestattet seien. Die Herkunft dieser Eigenschaften wird unterschiedlich begründet, von Hormonen über Gene bis zu psychologischen Differenztheorien. Zugrunde liegt die Annahme einer qua Geschlecht wesensmäßigen männlichen oder weiblichen Identität, die nicht als soziales Produkt, sondern als ‚natürlich‘ angesehen wird. So etabliert diese Annahme ein essentialisierendes Bild von *den* Jungen, die bestimmte Interessen haben (z.B. viel bewegen, nicht lesen, stören ...). Diese Pauschalisierung homogenisiert *die* Jungen unter einem stereotypen Bild. Nun wird unterstellt, dass ein Teil der Schulentwicklungen der letzten Jahre genau diesen Interessen von Jungen nicht gerecht würde. Dazu werden ebenso Unterrichtsformen wie auch Rituale gezählt, die auf die Stärkung sozialer Aspekte ausgerichtet sind.

Und wirklich – die als typisch männlich geltenden Verhaltensweisen führen häufiger zu Kritik und Negativbewertung. So erhalten Jungen bspw. in jenen Bundesländern, in denen Kopfnoten für das Verhalten erteilt werden, durchschnittlich schlechtere Noten als Mädchen (vgl. Beutel 2005). Das bedeutet, dass Jungenverhalten in der Schule kritischer gesehen wird als Mädchenverhalten. Dies gilt – so kann vermutet werden – nicht nur für die Kopfnoten, sondern kann als allgemeine Tendenz für Schule angenommen werden. Gleichzeitig belegt das obige Beispiel, dass Männlichkeit in Interaktionen auch von den Lehrern mit hergestellt wird.

Anhand eines Beispiels kann dies gut aufgezeigt werden. Es geht darum, dass eine fünfte Klasse mit 19 Schülerinnen und 7 Schülern für den Werkunterricht in zwei Gruppen geteilt werden soll:

„Frau Steinhammer sagt, sie würden vorschlagen, eine Mädchengruppe und eine gemischte Gruppe zu machen. Auf Protest der Jungen fragt sie, ob diese nicht zusammen bleiben wollten. Sie fragt dann, wer von den Mädchen in die gemischte Gruppe möchte, es sollten sechs Mädchen sein. Es melden sich sieben. Frau Steinhammer will dann ein Mädchen überreden, nicht in die „Bubengruppe“ zu gehen [...]

In dem Augenblick kommt Frau Krasnitz, und Frau Steinhammer will gerade mit ihr besprechen, ob eine Aufteilung von 14 zu 12 auch akzeptabel sei, als sich aus der letzten Reihe jemand bereit erklärt, doch in die Mädchengruppe zu gehen. Frau Steinhammer spricht wieder von der Bubengruppe, korrigiert sich dann aber: „gemischte Gruppe, es ist ja nicht so, dass die Buben dominieren sollen“.

Der Vorschlag der Lehrerin zur Teilung der Klasse sieht eine Mädchen- und eine gemischte Gruppe vor. Sie unterstellt zugleich den Jungen den Wunsch, zusammenbleiben zu wollen. Da sich mehr Schülerinnen für die gemischte Gruppe melden als benötigt, werden verschiedene Möglichkeiten zur Teilung überlegt. In diesem Zusammenhang titulierte Frau Steinhammer die gemischte Gruppe als „Bubengruppe“. Als ihr das beim zweiten Mal auffällt, und sie so die sechs Mädchen unterschlägt, schränkt sie – die von ihr erwartete – Dominanz der Jungen dadurch ein, dass diese die gemischte Gruppe nicht dominieren sollen.

Dieser negativ formulierte Appell verknüpft Jungenverhalten und Dominanz miteinander, unterstellt somit, dass *die*, also alle Jungen, dominieren würden

und wertet gleichzeitig das unterstellte Verhalten durch die Negation ab. Dem Satz liegt die negativ bewertete Erwartung von Frau Steinhammer zugrunde, dass Jungen quasi automatisch dominieren. In jedem Fall stellt die Unterlassensaufforderung eine schwer zu erfüllende Anweisung dar, da unklar bleibt, welche alternativen Handlungen denn den Schülern offen stehen, die von der Lehrkraft als ‚nicht dominant‘ toleriert werden würden<sup>15</sup>.

Allerdings werden andererseits Mädchen häufig deswegen eben nicht automatisch bevorzugt behandelt. Geht es beispielsweise darum, im Physikunterricht neue Sachverhalte zu erschließen, sind es in der Regel Jungen, denen diese Kompetenz zugetraut wird (Thies/Röhner 2002). Auch das oben angeführte Beispiel zeigt dies auf. Denn welche Botschaften enthält der Satz, dass ‚die Jungen nicht dominieren sollen‘ für die mithörenden Schülerinnen? Entweder hören sie, dass die Lehrkraft den Jungen die Fähigkeit zur Dominanz zuspricht, und dass sie, die Mädchen, gar keine Rolle spielen, da die ganze Aufmerksamkeit der Lehrkraft sich auf die Jungen richtet. Oder sie hören die Anforderung, dass sie dominieren sollen und sind damit wiederum mit einer Erwartungshaltung konfrontiert, die nicht zwangsläufig ihre eigene sein muss.

Negative Pauschalisierung gegenüber Jungen finden sich noch öfter in den Studien. Die in der These der Feminisierung von Schule implizite Unterstellung vermeintlich homogenen Jungenverhaltens geht jedoch an den vielfältigen Ausgestaltungen von Männlichkeit vorbei und führt zu einer Verfestigung tradierter Stereotype. Denn die Annahme, dass *die* Jungen unter *der* Feminisierung leiden, greift im Bezug auf die Heterogenität und Binnenrelationen zwischen verschiedenen Jungen (und Mädchen) viel zu kurz. Unter den Tisch fallen nämlich alle diejenigen, die dem Bild hegemonialer Männlichkeit nicht entsprechen, insbesondere die sog. ‚leisen Jungen‘.

Dies lässt sich am Beispiel von Herrn Schilenski verdeutlichen, der Lehrer und zugleich Jungenvertrauenslehrer ist. Er erzählt, dass seine Frau, die Grundschullehrerin ist, eine Marmeladenbahn mit in ihre Klasse bringt. In der ersten Pause stürzen sich dann vier bis fünf Jungen auf die Marmeladenbahn und lassen niemand anders mitspielen. Diese setzen sich durch<sup>16</sup>, ihr Verhalten findet aber wenig Zustimmung, sondern wird negativ gewertet. Nun folgt eine typische Reaktion:

„Meine Frau sieht das, sagt, aha, die Buben natürlich wie leider zu erwarten, verdrängen die Mädchen, in der nächsten Pause, oder am nächsten Tag, kommen nur die Mädchen dran. Zunächst guter Plan, kann man sagen, aber, das heißt für die Buben, die nicht bei den fünf Raufbolden der ersten Stunde waren, gibt’s eigentlich dann wieder keine Möglichkeit. Dann heißt’s vielleicht wieder: ‚einmal die Buben, einmal die Mädchen‘, und die kommen nicht zum Zug.“

---

15 Allerdings ist Frau Steinhammer normalerweise eine Lehrkraft, deren stark individualisierter Unterricht zu einer Entdramatisierung von Geschlecht führt. In einem späteren Interview meinte sie bezogen auf die oben zitierte Stunde, dass sie „einen schlechten Tag“ gehabt hätte. So wird deutlich, dass die Rezitierung von Geschlechterstereotypen eine routinierte, beinahe alltägliche Praxis ist, die auch gegen die eigenen Ansprüche geschehen kann.

16 Insofern hindert sie erstmal keine ‚Feminisierung der Schule‘ daran, ihr Interesse an der Marmeladenbahn durchzusetzen.

Da die Jungen sich so verhalten, „wie leider zu erwarten war“, wird eine recht übliche Regelung getroffen. Am nächsten Tag sollen die Mädchen mit der Bahn spielen dürfen und danach gilt offensichtlich ein täglicher Wechselmodus – einen Tag die Jungen, am nächsten Tag die Mädchen. Hier wird eine einsichtige soziale Regel etabliert, die nicht davon motiviert ist, Jungen zu sanktionieren, sondern allen Kindern zu ermöglichen, mit der Bahn zu spielen. Dies als Feminisierung von Schule zu deuten übersieht, dass es ja ein durchaus erstrebenswertes Ziel ist, allen die gleichen Rechte einzuräumen.

Der Lehrer skizziert aber auch die Grenzen dieser Regelung, denn für die Jungen, „die nicht bei den Raufbolden der ersten Stunde waren, gibt’s [...] wieder keine Möglichkeit.“ Die Regelung, in zwei homogene Gendergruppen einzuteilen, schafft nicht das, was eigentlich intendiert gewesen ist. Denn an den ‚Jungentagen‘ spielen die Raufbolde und auch an den ‚Mädchentagen‘ kommen scheinbar nicht alle dran, denn zwei Sätze später räumt er ein, dass es „bei stillen Mädchen [...] genau das gleiche Problem“ ist. Herr Schilenski selber bietet dann einen Ausweg aus dem Dilemma an: „Die bessere Trennung wäre, sozusagen zu sagen, diejenigen, die noch nicht mit der Kugelbahn gespielt haben, sind jetzt dran“. Er schlägt somit eine Lösung vor, die nicht Gender in den Vordergrund rückt, sondern an der konkreten Benachteiligungssituation ansetzt und kommt zu dem Schluss, dass die leisen und damit auch tendenziell untypischen Kinder diejenigen sind, die in der Schule nicht genug Beachtung erhalten. Dies hat nun nicht nur was mit der Kategorie Gender zu tun – im Gegenteil, ein dramatisierender Blick auf Gender verstellt den Blick auf weitere Differenzierungen.

#### **4. Mehr Gerechtigkeit durch weniger Gender?!**

Neben der Beschäftigung mit der Frage, inwieweit störendes und scheinbar undiszipliniertes Verhalten jungentypisch ist, wird oft vernachlässigt, danach zu schauen, *wann* Jungen (und auch Mädchen) dieses Verhalten im alltäglichen Unterricht zeigen. Hier belegen die beiden Studien, dass Disziplinierungen von Lehrkräften in der Sekundarstufe I insbesondere dann ausgesprochen werden, wenn Kinder und Jugendliche sich langweilen oder dem Unterricht nicht folgen können. Meist tritt dies in Situationen auf, in denen allen Kindern gemeinsam etwas erklärt wird. Anhand des Werkunterrichts lässt sich dies gut verdeutlichen. In den ersten zwei Stunden des neuen Schuljahres erklären die Lehrkräfte den FünftklässlerInnen über zwei Stunden Sachverhalte, die erst später relevant werden, z.B. eine Standbohrmaschine, die die Kinder erst in der 7. Klasse benutzen dürfen oder die Zusammensetzung der Zeugnisnoten. Hier werden häufig einige Jungen gemahnt, zuzuhören, sich wieder hinzusetzen, leise zu sein etc. Sobald die Kinder beginnen, an Gruppentischen gemeinsam oder alleine zu arbeiten, nimmt in sechs von acht Gruppen die Zahl der innerunterrichtlichen Disziplinierungen stark ab, während gleichzeitig die Konzentration für den Unterrichtsgegenstand und die Mitarbeit stark ansteigt. Auch in anderen Fächern ist die Quote der Ermahnungen und Disziplinierungen höher, wenn alle Kinder über einen längeren Zeitraum das Gleiche machen sollen (bspw. der Lehrkraft zuhören).

Diese Unterrichtsordnung scheint also Störungen zu produzieren. Verändert man hier den Blickwinkel, sind Störungen also nicht unbedingt ein ge-

schlechtertypisches Verhalten, sondern zumindest auch als eine Reaktion auf bestimmte Unterrichtsformen zu verstehen, die nicht zu Interesse und Engagement der Schüler und Schülerinnen führen<sup>17</sup>. Hier bietet häufigerer Wechsel der Unterrichtsformen, eine stärkere Individualisierung und eine Entdramatisierung von Geschlecht (vgl. Budde 2006) eine lohnende Perspektive. Anstatt Unterricht hauptsächlich als lehrkraftzentrierte Unterrichtsgespräche zu gestalten, könnte ein abwechslungsreicher Unterricht zu mehr Interesse und zu konkreteren Bildungsprozessen bei allen Schülern und Schülerinnen führen. Dies bezieht sich dann nicht mehr nur auf Geschlecht, sondern auch auf andere soziale Klassifizierungskategorien wie Migrationshintergrund oder soziale Lage.

Der Topos der ‚Feminisierung der Schule‘ ignoriert, dass die gestiegenen Bildungserfolge der Mädchen einhergehen mit einer Ausweitung weiblicher Lebensentwürfe – auch auf bisher männlich konnotierte Bereiche. Auf der männlichen Seite steht dieser Prozess noch weitgehend aus. Dabei sollten die Veränderungen bei Mädchen Mut machen. Allerdings kann es nicht um eine Rekonstruktion von Männlichkeit gehen. Einen höheren Erfolg im Bildungssystem werden Jungen m.E. ohne eine ähnliche Veränderung von Männlichkeit nicht erreichen, da die tradierten Stereotype zwar zunehmend dysfunktional werden, ihnen aber nach wie vor ein hoher Stellenwert zukommt. Deswegen brauchen Jungen nicht einfach männliche Vorbilder, sondern Männer, die Alternativen ermöglichen, erlauben und erfahrbar machen, Männer, die Reibungsfläche bieten und gleichzeitig Beziehungen aufrechterhalten können. Dann kann es sehr wohl einen sinnvollen und bereichernden Beitrag von männlicher Seite geben. Dafür muss aber der Horizont von Männlichkeit selber ausgedehnt werden. Denn die Schüler brauchen ebenso wenig wie die Schule als Institution neue männliche Leitbilder, sondern neben individualisiertem Unterricht erweiterte Handlungs- und Erlebensoptionen. Wenn Jungen Schwierigkeiten haben, dann wegen zu reduzierter und eindimensionaler Bilder von Männlichkeit. Es bietet sich an, auf die Bereiche Ausweitung der Berufswahl, Aneignung von Sozialkompetenz und Neuorientierung in der Work-Life (Familie)-Balance zu schauen<sup>18</sup>.

In diesem Sinne geht es dann auch weniger um Feminisierung oder Vermännlichung von Schule. Da die geschlechtlichen Zuschreibungen für Jungen und für Mädchen Zumutungen enthalten, liegt eine Perspektive für die Gestaltung von Schulkultur eher darin, verstärkt auf einzelne Kinder und ihre jeweiligen Interessen, Fähigkeiten und Defizite zu schauen.

## Literatur

- Aigner, Josef C. 2005: Vatersehnsucht – Zur Bedeutung des Vaters für die kindliche Entwicklung. In: Krall, Hannes (Hg.): Jungen- und Männerarbeit. Wiesbaden. S. 94-105
- Beutel, Silvia-Iris 2005: Zeugnisse aus Kindersicht. Weinheim und München

---

17 Allerdings variiert die Zahl der Disziplinierungen auch zwischen unterschiedlichen Lehrkräften und Klassen.

18 Die Differenzierung in diese drei Säulen schlägt das Modellprojekt „Neue Wege für Jungs“ vor (vgl. <http://www.neue-wege-fuer-jungs.de>).

- Bos, Wilfried u.a. 2006: Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung. In: Frankfurter Rundschau vom 10.01.2006
- Bourdieu, Pierre 1992: Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg
- Bourdieu, Pierre 2005: Die männliche Herrschaft. Frankfurt/Main
- Budde, Jürgen 2003: Männlichkeitskonstruktionen in der Institution Schule. In: Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien, Jg. 21, H. 1, S. 91-101
- Budde, Jürgen 2005a: Männlichkeit und gymnasialer Alltag. Bielefeld
- Budde, Jürgen 2005b: Zwischen Akzeptanz und Veränderung. In: Forum für Kinder- und Jugendarbeit, Jg. 21, H. 3, S. 41-44
- Budde 2006: Dramatisieren – Differenzieren – Entdramatisieren. In: Der Deutschunterricht, Heft 1/2006, S. 71-83
- Connell, Robert 1999: Der gemachte Mann. Opladen
- Cornelissen, Waltraud 2005: Gender-Datenreport. München
- Deutsches PISA-Konsortium 2001: Pisa 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen
- Diefenbach, Heike/Klein, Andreas 2002: „Bringing Boys Back In“. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 48, H. 6, S. 938-958
- Döge, Peter 2005: Schaustelle Mann. In: Hannes Krall (Hg.): Jungen- und Männerarbeit. Wiesbaden. S. 237-249
- Dölling 2005: 'Geschlechter-Wissen'. In: Zeitschrift für Frauenforschung & Geschlechterstudien, Jg. 23, H. 1+2, S. 44-62
- Faulstich-Wieland, Hannelore; Martina Weber, Katharina Willems 2004: Doing gender in heutigen Schulalltag. Opladen
- Helsper, Werner u.a. 1998: Entwürfe zu einer Theorie der Schulkultur und des Schulmythos. In: Josef Keuffer u.a. (Hg.): Schulkultur als Gestaltungsaufgabe. Weinheim
- Holzkamp, Klaus 1993: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/Main
- Klemm, Klaus; Hans-Günter Rolff 2002: Chancengleichheit – eine unabgeholte Forderung zu Schulreform. In: Marita Kampshoff, Beatrix Lumer (Hg.): Chancengleichheit im Bildungswesen. Opladen, S. 21-33
- Meuser, Michael 2002: Männerwelten. Vortragsmanuskript
- Neue Wege für Jungs: <http://www.neue-wege-fuer-jungs.de/> (Zugriff am: 12.01.2006)
- PISA-Konsortium Deutschland (Hg.) 2005: PISA 2003 – Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland. Münster
- Prenzel, Manfred u.a. (Hg.) 2004: PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster
- Preuss-Lausitz, Ulf 2005: Anforderungen an eine jugendfreundliche Schule. In: Die Deutsche Schule, 97, 2, S. 222-235
- Rohrman, Tim 2005: Geschlechtertrennung in der Kindheit. Braunschweig
- Roisch, Henrike 2003: Die Feminisierung des Lehrberufes. In: Monika Stürzer u.a. (Hg.): Geschlechterverhältnisse in der Schule. Opladen, S. 21-52
- Rose, Lotte/Schmauch, Ulrike 2005: Jungen – die neuen Verlierer? Königsstein/Taunus
- Thies, Wiltrud; Charlotte Röhner 2002: Erziehungsziel Geschlechterdemokratie. Weinheim und München

*Jürgen Budde*, geb. 1968, Dipl. Päd. Dr. phil, wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Hamburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft sowie freiberuflicher Bildungsreferent für gendersensible Pädagogik. Schwerpunkte sind Männlichkeits- und Genderforschung, Jungenarbeit, Schulforschung;  
 Anschrift: Methfesselstr. 2, 20257 Hamburg  
 Email: [juergen.budde@gmx.de](mailto:juergen.budde@gmx.de)  
 Website: <http://www2.erzwiss.uni-hamburg.de/personal/budde/Budde.htm>