

Kampshoff, Marita

Leistung und Geschlecht. Die englische Debatte um das Schulversagen von Jungen

Die Deutsche Schule 93 (2001) 4, S. 498-512



Quellenangabe/ Reference:

Kampshoff, Marita: Leistung und Geschlecht. Die englische Debatte um das Schulversagen von Jungen
- In: Die Deutsche Schule 93 (2001) 4, S. 498-512 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-275897 - DOI:
10.25656/01:27589

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-275897>

<https://doi.org/10.25656/01:27589>

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
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Leistung und Geschlecht

Die englische Debatte um das Schulversagen von Jungen

Das Thema Leistung ist in den letzten Jahren in Deutschland wieder verstärkt in den Mittelpunkt öffentlicher und schulpolitischer Diskussionen getreten: Ausgelöst durch die Debatten im Zusammenhang mit der TIMS-Studie, in der deutsche Schülerinnen und Schüler in Mathematik und Naturwissenschaften ‚nur‘ im Mittelfeld lagen, wird der Ruf nach Leistungssteigerung und Leistungskontrollen laut. Neue Studien, wie zum Beispiel PISA, werden durchgeführt, im Zuge der erwünschten Teilautonomie von Schule wird diese verstärkt evaluiert, ihre Effektivität und Effizienz überprüft.

In England steht die Effektivität des Bildungssystems bereits seit geraumer Zeit im Zentrum der Bildungspolitik. Ab 1988 wurden in diesem Zusammenhang von der konservativen Partei grundlegende Änderungen im Bildungswesen vorgenommen: das Nationale Curriculum wurde eingeführt, die Leistungen der Schülerinnen und Schüler werden regelmäßig kontrolliert, die Schulen werden nach der Anzahl der erfolgreichen Abschlüsse in Rankings öffentlich präsentiert, die Lehrenden werden evaluiert u.v.m. Diese Bildungspolitik wird auch von New Labour weiterbetrieben.

Im Zuge der Leistungsmessungen der Lernenden spielt das Thema Geschlecht in England eine besondere Rolle, da die Schülerinnen seit der Mitte der 1990er Jahre bessere Abschlussnoten beim Schulabschluss am Ende der Pflichtschulzeit haben als ihre Mitschüler. Es entstanden in diesem Zusammenhang vielfältige Debatten zu den Geschlechterverhältnissen im Bildungsprozess, die in Deutschland weitgehend unbemerkt blieben. Da auch in Deutschland Schülerinnen in den Abiturprüfungen beispielsweise bessere Noten erhalten als die Schüler (siehe die Tabellen im Anhang), ist es auch für die deutsche Leistungsdebatte von Interesse, welche Diskurse in England geführt werden.

Auch wenn die Notengebung aus verschiedenen Gründen umstritten ist (vgl. etwa Ingenkamp 1995), halten sowohl in England als auch in Deutschland die meisten Schulen an Ziffernzeugnissen bzw. dem englischen Äquivalent dieser Leistungsbewertung fest¹. Im Kontext dieses Aufsatzes wird nicht die Notengebung selbst thematisiert, sondern die daraus resultierenden Debatten zu geschlechtsabhängigen Leistungsunterschieden.

Zunächst werden die Hintergründe der englischen Debatten und anschließend zentrale Aspekte der wissenschaftlichen Auseinandersetzung um Leistung und

1 In England werden die Examen nicht von den Schulen, sondern von examination boards abgenommen; die ‚grades‘ (Abschlussnoten) werden durch Buchstaben A*-G gekennzeichnet.

Geschlecht beleuchtet. Am Ende des Aufsatzes werden Fragen für die deutsche Debatte um Leistung und Geschlecht erörtert.

1. Hintergründe der englischen Debatte

Die aktuellen Leistungsunterschiede zwischen Mädchen und Jungen und der relativ junge Trend, dass Mädchen nicht nur in den geisteswissenschaftlichen Fächern des GCSE², sondern auch in den Naturwissenschaften besser oder genauso gut wie Jungen abschneiden, wird zurzeit von vielen WissenschaftlerInnen diskutiert (Epstein u.a. 1998, Sutherland 1999, Raphael Reed 1999, Gillborn/Kirton 2000, Francis 2000).

Die Diskussionen um Leistung und Geschlecht in England finden auf verschiedenen Ebenen statt:

Erstens gibt es eine öffentliche Debatte, die in der Presse wiedergegeben wird: Der Guardian titelte beispielsweise „Girls outclassing boys“³, und „Male brain rattled by curriculum östrogen“⁴ war im Times educational supplement zu lesen.

Diese Debatte in der Presse hängt m. E. auch damit zusammen, dass in England die Ergebnisse der Examen GCSE und GCE A Level⁵ öffentlich bekannt gegeben werden. Da die Ergebnisse auch nach Geschlecht differenziert sind, kann jede daran interessierte Person das gute Abschneiden der Schülerinnen selbst überprüfen. Diese Öffentlichkeit der Leistungsbewertungen hat Auswirkungen auf die Selbstwahrnehmung von Schülerinnen und Schülern, wie ich weiter unten ausführen werde.

Auf einer *zweiten Ebene* lassen sich Reaktionen in den Schulen aufzeigen: Jungen werden auf dieser Ebene als Opfer betrachtet und den Schulen wird unterstellt, sie hätten versagt (vgl. Epstein u.a. 1998, S. 7ff.). Das Argument, Jungen seien Opfer, wird wie folgt ausgeführt: Frauen werden für das Schulversagen der Jungen verantwortlich gemacht. In der Schule herrsche das Patriarchat, Lehrerinnen dominierten und akzeptierten Jungen nicht so, wie sie sind, sondern unterdrückten und kontrollierten sie. Als Reaktion auf diese ‚Missstände‘ werden verschiedene schulische Maßnahmen ergriffen, wie etwa verstärkt so genannte ‚maskuline‘ Unterrichtsstile zu praktizieren, das Curriculum für Jungen umzuändern und Jungen zu bevorzugen (vgl. ebd.).

Epstein u.a. halten das hinter diesen Maßnahmen stehende Jungen/Mädchen- und Frauen/Männerbild für deterministisch und lehnen die Unterrichtsmaßnahmen ab. Auch Sutherland (1999) führt anhand von vielen Beispielen aus, dass die hier vorgebrachten Argumente verkürzt seien. Zu dem Argument, Jungen würden darunter leiden, von Lehrerinnen unterrichtet zu werden und deshalb schlechter in der Schule abschneiden, schreibt Sutherland: In keiner wis-

2 General Certificate of Secondary Education – Examen am Ende der Pflichtschulzeit

3 Guardian, 26.11.1997

4 Times educational supplement 15.3.1996

5 General Certificate of Education Advanced Level – Examen zum Erwerb der Hochschulreife

senschaftlichen Untersuchung könne ein ‚femininer‘ oder ‚maskuliner‘ Unterrichtsstil nachgewiesen werden, Unterrichtsstile seien vielmehr von vielen Faktoren abhängig und in der Regel individuell ausgestaltet (vgl. ebd., S. 435). Es gibt zwar sehr viel mehr Primarschullehrerinnen als Primarschullehrer, aber dies ist bereits seit vielen Jahrzehnten der Fall. Erst in der letzten Zeit wird ein Zusammenhang zwischen der Feminisierung des Lehrberufs und dem schulischen Erfolg der Jungen vermutet (vgl. ebd.).

Insgesamt wirft Sutherland der Debatte um die Benachteiligung der Jungen, historisch und global vergleichend betrachtet, eine unzulässige Verallgemeinerung vor: Zum einen bestehen in sehr vielen Ländern der Welt nach wie vor eklatante Unterschiede bezüglich der Bildungsbeteiligung und der Bildungserfolge zuungunsten der Mädchen und jungen Frauen, zum anderen ist das bessere schulische Abschneiden der Mädchen in allen Fächern auch historisch ein relativ junges Phänomen. Eine ganze Reihe von Benachteiligungen bestehen für Mädchen und Frauen trotz besserer schulischer Abschlüsse zudem auch in den Bildungssystemen, in denen sie genauso häufig wie die Jungen und Männer partizipieren: Diese sind – pointiert zusammengefasst – die fehlende Umsetzung der schulischen Erfolge in berufliche Erfolge, sexualisierte Gewalt⁶, sozialer Druck aufgrund von Geschlechtsrollen oder Geschlechtsrollenstereotypen und die mangelnde Repräsentanz von Frauen in Führungspositionen des Bildungswesens (vgl. ebd., S. 439).

Auf die *dritte Ebene* der englischen Diskussionen um Leistung und Geschlecht, die der wissenschaftlichen Debatten in diesem Zusammenhang, gehe ich im Folgenden näher ein und stelle sie anhand von vier Aspekten dar: Erstens betrachte ich den Zusammenhang zwischen Ökonomie und Bildung, zweitens stelle ich dar, welche Jungen besonders im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit stehen, drittens widme ich mich aktuellen Untersuchungen zu Selbst- und Fremdeinschätzungen der Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern und viertens präsentiere ich einen historischen Rückblick zu den angeschnittenen Bereichen.

2. Englische Auseinandersetzung um Leistung und Geschlecht

2.1. Zusammenhang zwischen Ökonomie und Bildung

Wie ich bereits in der Einleitung kurz angemerkt habe, unterliegt Bildung seit dem Ende der 1980er Jahre in England mehr und mehr Marktbedingungen: Nach Pat Mahony⁷ (1998) basiert das der Bildungspolitik zu Grunde liegende Modell zunehmend auf ökonomischer Rationalität. Die treibenden Kräfte seit der Reform von 1988 sind die in England so genannten drei Es⁸: Effektivität,

6 Dieser Begriff ersetzt den umstrittenen Begriff des sexuellen Mißbrauchs, der impliziert, es gäbe auch einen sexuell korrekten Gebrauch und deshalb verworfen wurde.

7 Im Rahmen dieses Aufsatzes beschränke ich mich auf die – sehr kritische – Perspektive von Mahony, Arnot, Weiner und David, da diese Autorinnen den Zusammenhang der Reformen im Bildungswesen mit der Debatte um Leistung und Geschlecht berücksichtigen. Ausführliche Informationen zu den Reformen selbst finden sich bei Stübiger 1998 oder Evans 1997.

Effizienz und Wirtschaftlichkeit (economy) (vgl. ebd., S. 41). Gleichzeitig besteht der Bedarf, die öffentlichen Ausgaben zu begrenzen. Um diese Ziele zu erreichen wurde das ‚New Public Management‘ (NPM) eingeführt. Dieses NPM wird im Vereinten Königreich als ein Weg angesehen, diese Form der Verwaltung in öffentlichen Einrichtungen zu verbreiten, die Verfahren, die im öffentlichen Sektor angewandt werden, zu evaluieren und sie im Sinne der besten Praktik – was die Effektivität angeht – zu modellieren (vgl. ebd., S. 42). Schulen werden in diesem Zusammenhang an ihrem Output gemessen: Inwieweit führen die Lehr-Lernarrangements in den Schulen des Landes zu akademischen Erfolgen ihrer Schülerinnen und Schüler? Mit akademischen Erfolgen oder Fähigkeiten sind hier Ergebnisse schulischen Lernens, gemessen an den Fachleistungen der Lernenden, gemeint. In diesem Sinne nicht erfolgreiche Schulen können sogar geschlossen werden. Die Liebe zum Lernen, die persönliche Entwicklung der Schülerinnen und Schüler, deren Selbstwert und andere Bildungseffekte werden nach Mahony neben dieser Betonung des akademischen Erfolges zunehmend marginalisiert (vgl. ebd., S. 44). Manche Themen, wie zum Beispiel Chancengleichheit, sind bei jüngeren Lehrenden völlig in Vergessenheit geraten. Heutzutage sagt ein Lehramtsanwärter im ersten Studienjahr: „Being OK about gays in school is against the law“ und „teachers in the old days (defined as the 1980s!) were too political“ (Mahony 1998, S. 45f.). Das deckt sich mit der Auffassung des ehemaligen konservativen Regierungschefs John Major, dass die Beschäftigung mit ‚gender, race and class‘ Schule von ihren eigentlichen Aufgaben abhalte (vgl. Mahony 1998, S. 46).

Die Bildungsforscherin Pat Mahony stellt sich die Frage, wie es in England zu dieser Betonung (obsession) des akademischen Erfolgs von Schülerinnen und Schülern kommen konnte. Ihrer Ansicht nach hängt diese Entwicklung damit zusammen, dass in England ein Wettbewerbsstaat entstanden ist. Im Zuge der wachsenden transnationalen Märkte muss der Staat mehr und mehr wie ein „marketplayer“ agieren. In der Schule wird gewissermaßen in menschliches Kapital ‚investiert‘ und die erste Priorität von Bildung ist es, die Schüler- und Schülerinnenstandards bezogen auf die Lernergebnisse anzuheben. Die Veränderung der Arbeitswelt, der Verlust von Vollzeitstellen, die Zunahme von Zeitverträgen und Teilzeitarbeit usw. haben aber gleichzeitig zu großer sozialer Ungleichheit geführt. Nach Lean und Ball (1996) ist Großbritannien das am meisten von sozialer Ungleichheit gekennzeichnete Land in der westlichen Welt (vgl. Mahony 1998, S. 47).

Die Diskurse um Bildungsungleichheit haben sich in England in den letzten 30 Jahren sehr geändert (vgl. Arnot u.a. 1996, Weiner u.a. 1997): In den 1970er Jahren ging es um Mädchenbenachteiligung, in den 1990ern um Jungenbenachteiligung. In den alten Diskursen ging es um Chancengleichheit in Bezug auf ‚gender, race and class‘ in Schulen, dies hing zusammen mit einer Betonung der sozialen Gerechtigkeit und dem erwünschten Abbau von sozialer Ungleichheit. Diese Diskurse wurden ersetzt durch die Beschäftigung mit Schullektivität, Standards und Leistungserfüllung. Und somit geht es am Ende der 1990er Jahre um das schulische Versagen von *den* Jungen, die diese Standards nicht erfüllen. Welche Jungengruppen in den Diskursen unterschieden werden und wie das so genannte männliche Schulversagen von verschiedenen WissenschaftlerInnen beurteilt wird, wird im folgenden Abschnitt dargelegt.

2.2. Differenzen unter Jungen und ihre Ursachen

Nach Jackson wird durch die starke Betonung der akademischen Fähigkeiten, die Schule vermitteln soll, eine Hierarchie zwischen Jungen gebildet: einerseits gibt es so genannte ‚versagende‘ Schüler – weiße Arbeiterjungen und afrikanisch-karibische Jungen – und andererseits erfolgreiche weiße Mittelschichtjungen⁸ (vgl. Jackson 1998, S. 78, Connell 1989). Die versagenden Jungen müssen sich oft beweisen, tun dies zum Beispiel, indem sie eine kompensatorische Kultur von aggressiver männlicher Dominanz betreiben. Schulisches Lernen gilt hier als verweiblicht, darum verweigern diese Jungen aktiv das Lernen und stehen der Schule kritisch gegenüber. Solcherlei Ergebnisse decken sich mit der Studie von Paul Willis (1977), der bei Arbeiterjungen, die sich ‚lads‘ nennen, genau diese Haltung beschreibt und sie gleichzeitig als funktional für ein ‚learning to labour‘ bewertet. Durch die Veränderungen der Arbeitswelt erscheint das Verhalten der Arbeiterjungen allerdings in einem anderen Licht:

„Die Verzweiflung und die Sinnlosigkeit der arbeitslosen Männer um sie herum und die Brüchigkeit der eigenen Lebensentwürfe spürend, verweigern es die Jungen, sich als versagend zu sehen und suchen nach alternativen Quellen für Macht und Status. Dominante heterosexuelle Männlichkeit ist eine der aufregendsten Quellen von kompensierender Macht. Und das heißt oftmals in eine Kultur von aggressiver heterosexueller Mannhaftigkeit einzutauchen, die schulisches Lernen als unmännlich zurückweist“ (Jackson 1998, S. 89, Übersetzung MK).

Dieses Eintauchen in eine Kultur aggressiver heterosexueller Mannhaftigkeit, welche übrigens auch die damaligen ‚lads‘ auszeichnete, kann aber nicht mehr als ein ‚learning to labour‘ gesehen werden, weil es die Arbeitsplätze, auf die das ‚learning to labour‘ vorbereitete, nicht mehr in dem Ausmaß wie früher gibt. Die Nachfrage nach unqualifizierter Arbeit lässt in vielen Industrieländern nach (vgl. Klemm 2000, S. 330). Die Jungen, die sich der Schule gegenüber verweigern, stehen somit häufig mit schlechten beruflichen Perspektiven da.

Mahony geht davon aus, dass in der Arbeitswelt der so genannte ‚männliche‘ Manufakturarbeitsplatz durch den Arbeitsplatz im so genannten ‚weiblichen‘ Dienstleistungssektor ersetzt worden ist. 14-jährige Jungen aus einer von ihr durchgeführten Untersuchung wollen nicht im Dienstleistungssektor arbeiten, weil dies sich nicht mit ihren Männlichkeitsvorstellungen deckt (vgl. Mahony 1998, S. 48). Die ‚working class boys‘ haben sich somit nach Mahonys Auffassung seit Willis Untersuchung von 1977 nicht verändert, wohl aber die Welt um sie herum.

Dieses Dilemma zu erkennen, könnte in Jacksons Augen als konstruktive Seite der Diskussion in England angesehen werden (vgl. Jackson 1998, S. 80). Die Jungen sind seiner Ansicht nach nie wirklich als geschlechtliche Wesen gesehen worden, erst jetzt wird deutlich, dass es Mythen sind, die Jungen unterstellen, immer kompetent und brillant zu sein. Mädchen wurde unterstellt, sie wären nicht intelligent, würden aber hart arbeiten. Es sei an der Zeit, diese bi-

8 Auf die Mittelschichtjungen gehe ich weiter unten ein.

nären Fiktionen zu überwinden. Der solide akademische Erfolg der Mädchen solle nicht trivialisiert werden. Manche Jungen hätten zudem in der Schule immer schlecht abgeschnitten. Neu ist die Kombination von hoher Arbeitslosigkeit, ökonomischer Rezession und dem Zusammenbrechen der traditionellen Geschlechterverhältnisse. Jackson möchte die Krise dazu benutzen, auch das Jungenverhalten zum Objekt von Chancengleichheitsarbeit zu machen (neben der Beschäftigung mit schulischer Chancengleichheit für Mädchen). Der Blick auf Jungenmisserfolge in der Schule kann so konstruktiver genutzt werden als in der öffentlichen Debatte (vgl. ebd., S. 81f.).

2.3. Selbst- und Fremdeinschätzungen der Fähigkeiten von Mädchen und Jungen

Welche Auswirkungen der Debatte um Leistung und Geschlecht zeigen sich nun bei den Schülerinnen und Schülern selbst? In England beschäftigt sich eine Reihe von AutorInnen mit den Selbst- und Fremdeinschätzungen von SchülerInnen verschiedener Altersstufen hinsichtlich ihrer Fähigkeiten in verschiedenen Schulfächern (Sharpe 1976, Spender 1982, Whitehead 1996, Francis 2000). In den älteren Studien wird ein traditionelles Bild von Geschlechterpräferenzen und -fähigkeiten wiedergegeben: Mädchen bevorzugen geisteswissenschaftliche Fächer wie Englisch, Drama, Kunst u.a. und erbringen dort bessere Leistungen, Jungen mögen demgegenüber lieber naturwissenschaftliche Fächer wie Mathematik, Naturwissenschaften u.a. und zeigen sich hier besonders leistungsstark.

In einer aktuellen Studie von Francis (2000) zeigt sich eine deutliche Verschiebung dieses stereotypen Bildes; diese Studie wird deshalb im Folgenden näher betrachtet: Francis führte eine Interviewbefragung mit 50 Mädchen und 50 Jungen im Alter von 14 bis 15 Jahren durch, in der sie unter anderem nach einer Einschätzung der Fähigkeiten der SchülerInnen in verschiedenen Fächern fragte. Sie fragte: „Glaubst du, dass Schülerinnen und Schüler in den verschiedenen Schulfächern die gleichen Fähigkeiten haben?“ (Francis 2000, S. 41).

Eine überwältigende Mehrheit der SchülerInnen (75%) geht davon aus, dass Mädchen und Jungen die gleichen Fähigkeiten haben, von den Jungen denken dies 84% gegenüber 66% der Mädchen. Mehr Jungen als Mädchen halten demnach beide Geschlechter für gleich fähig. Bei den Mädchen, die Mädchen und Jungen nicht für gleich fähig halten, gibt es eine relativ große Gruppe, die glaubt, dass Mädchen in der Schule in allen oder vielen Fächern besser seien (vgl. Francis 2000, S. 44). Die Begründungen dafür, dass die Mädchen besser seien, sind: Sie seien intelligenter, das sähe man an den GCSE-Ergebnissen, und sie seien schneller reif. Der einzige Junge, der meint Mädchen wären in *allen* Fächern besser als Jungen, sieht einen Zusammenhang zwischen dem Sozialleben der Jungen außerhalb der Schule und den besseren Leistungen der Mädchen („Jungen gehen mehr raus als Mädchen ...“). Manche Mädchen glauben, dass Mädchen in allen Fächern besser sind, andere halten sie in den Fächern Mathematik, Naturwissenschaften, Englisch, Drama für leistungsstärker – kurz in allen in England so bezeichneten akademischen Fächern.

Das Argument, Jungen seien besser, welches von einer kleinen Minderheit angeführt wird, wird damit begründet, dass diese besser in Sport seien, stärker wären oder Regeln bei verschiedenen Spielen schneller begriffen.

Es findet sich auch eine Gruppe von Befragten, die Mädchen und Jungen in je verschiedenen Fächer besser einschätzen. Einige gehen davon aus, dass Schüler in den traditionell männlich und Schülerinnen in den traditionell weiblich konnotierten Fächern überlegen seien. Andere dieser Gruppe gehen hingegen davon aus, dass Mädchen in Mathematik und Naturwissenschaften besser seien und Jungen in weniger akademischen Fächern wie etwa Sport.

Bilanzierend kommt Frances zu der Einschätzung, dass in den Antworten der SchülerInnen zwei Diskurse gleichzeitig wirksam sind: Der Diskurs, der die schulischen Erfolge der Mädchen in allen akademischen Fächern zur Kenntnis nimmt und der Diskurs, der davon ausgeht, dass Mädchen und Jungen in traditionell ‚weiblichen‘ oder ‚männlichen‘ Domänen erfolgreicher seien (vgl. ebd., S. 46). In dem Zusammenhang, in dem die Selbst- und Fremdeinschätzungen in diesem Beitrag beleuchtet werden, ist von besonderem Interesse, dass eine Reihe von Schülerinnen und Schülern aufgrund der Veröffentlichung von Leistungsbewertungen im GCSE das traditionelle Bild, nach dem Jungen beispielsweise in Mathematik besser seien, in Frage stellt. Diese Ergebnisse müssen allerdings noch in größeren Gruppen und verschiedenen Altersstufen überprüft werden.

2.4. Historischer Rückblick

Als letzter Aspekt der englischen Debatte um Leistung und Geschlecht soll eine historische Perspektive eingenommen werden, da diese den Diskussionen um das Schulversagen von Jungen häufig fehle (zusammenfassend vgl. Epstein u.a. 1998, S. 4). An zwei Beispielen arbeitet Michèle Cohen (1998) heraus, wo Berührungspunkte zur heutigen Debatte liegen:

Powell (1985) stellte bereits vor 15 Jahren fest, dass in der Diskussion um Schule und Geschlecht zwar das schlechtere Abschneiden der Mädchen in Mathematik und Naturwissenschaften diskutiert würde, nicht aber der Misserfolg der Jungen in Sprachen. Dass Jungen im Französischunterricht beispielsweise unterrepräsentiert sind, liegt nach Powell darin, dass die Jungen Französisch nicht als Jungenfach ansehen und dass die Lehrerinnen häufig weiblich sind. Männliche Schüler seien mündlich schüchtern und wollten sich vor dem anderen Geschlecht nicht mit ihrer schlechten Aussprache blamieren. Jungen, die genauso fähig wie Mädchen seien, widmeten zudem der geschriebenen Exaktheit nicht die Aufmerksamkeit, mit der ihre Mitschülerinnen dies tun. Powell geht davon aus, dass Mädchen die repetitiven und bedeutungslosen Methoden des Sprachenlernens akzeptieren, während Jungen sich diesen verweigern.

Bei Powell, der angibt, in seinen Ausführungen den schulischen Misserfolg von Jungen in Sprachen zu behandeln, wird vor unseren Augen aus dem Misserfolg eine gesunde Rebellion gegen ineffektive Lehrtechniken: Männliche Schüler bezeichnet er zwar als schüchtern und sprachlich nicht gewandt, was noch auf ihren Misserfolg hinweist; die im Französischunterricht angewandten Methoden wertet er jedoch als repetitiv und bedeutungslos ab. Gegen diese Methoden verweigern sich die Schüler in diesem Sinne folgerichtig. Die Überlegenheit der Mädchen wird „a trick of the light“ aufgrund ihres Gehorsams, der Zusammenarbeit mit der Lehrerin und dem ordentlichen Erscheinungsbild ihrer schriftlichen Arbeiten (vgl. Cohen 1998, S. 22f.). Wie weiter oben auf-

gezeigt wurde, wird in den heutigen Diskursen ebenfalls die Schule mit ihren angeblich für Jungen schlechten Unterrichtsstilen angegriffen und der akademische Erfolg der Mädchen somit indirekt abgewertet.

Dass Männer in Englisch nicht so gut abschneiden, wurde ebenfalls schon 1623 von Locke festgestellt. Einen Grund sah Locke darin, dass Jungen aus höheren gesellschaftlichen Schichten eine tiefe Ernsthaftigkeit und Reflektiertheit besäßen, während die Eloquenz der Mädchen und Frauen auf ihre Plapperhaftigkeit und Oberflächlichkeit hinweise. Die Verslossenheit der Jungen und Männer sei ein Zeichen für ihre natürliche Überlegenheit. Der Junge aus der upper-class, der durch seine Zurückhaltung Überlegenheit zeigt, grenzt sich dabei nicht nur von Mädchen, sondern auch von den expressiven lower-class Jungen ab (vgl. ebd., S. 24f.).

In der höheren Bildung in England wurde schulischer Erfolg und ein großes Wissen zudem als wenig bedeutsam angesehen. Auch in Eton wurde dieses Image zum Beispiel gepflegt. Dort galt es als wichtiger, in standesgemäßen Bildungseinrichtungen Persönlichkeit und Charakter auszuformen, als ein umfangreiches Bücherwissen zu besitzen (vgl. ebd.). In einer Studie von Mac an Ghaill (1994) zeigt sich auch heute noch diese Haltung bei einer Gruppe von Mittelschichtjungen, die sich ‚Real Englishmen‘ nennt: Fleißig lernen und sich anstrengen wird abgelehnt. Man ist talentiert und braucht sich nicht zu bemühen.

Der Blick in die Geschichte zeigt, dass in den Diskursen zu den schulischen Misserfolgen von Jungen dennoch ihre scheinbare Überlegenheit angenommen wird und sich dies bis heute fortsetzt. Insofern spielt die von Jackson und Mac an Ghaill analysierte Kultur männlicher Dominanz nicht nur für die Jungen selbst, sondern auch für die Diskurse um Leistung und Geschlecht generell eine Rolle.

2.5. Zwischenfazit

Die englischen wissenschaftlichen Diskurse werden, so zeigt sich bilanzierend, durch herrschende Geschlechterverhältnisse (mit-)geprägt. Wie die Bedeutung dessen eingeschätzt wird, wie es interpretiert wird, wenn eine Geschlechtsgruppe bessere Abschlüsse erzielt, das unterscheidet sich sehr stark dadurch, ob es junge Männer oder junge Frauen sind, die im Durchschnitt besser abschneiden. Mädchen und Frauen sind Zielgruppe von Programmen, um Defizite abzubauen, werden bei ihnen nicht ausreichende Leistungen festgestellt. Bei Jungen und jungen Männern wird die Schule mit ihrem Lehrkörper, der angeblich Mädchen bevorzuge und die Unterrichtsstile, die vorgeblich zu sehr auf Mädchen abgestimmt sind, angegriffen. Die Jungen selbst geraten somit aus dem Blickfeld.

Auch die englische Debatte um Bildung und Ökonomie lenkt den Blick nicht unbedingt auf die Geschlechterverhältnisse in der Schule. Dennoch entstehen in einer Schule, die die Maximierung von Lernerfolg überbetont, Probleme vor allem für die Jungen, die aus der Bildungsferne kommen. Nun ist die Schule nicht dazu in der Lage, gesellschaftliche Probleme wie Arbeitslosigkeit oder die Verunsicherung der Männer und Jungen durch den Wandel der Geschlechterverhältnisse zu lösen. Doch eine starke Betonung von Leistungssteigerungen

und -kontrollen und die Forderung nach mehr Effektivität in einer für viele Schülerinnen und Schüler schwierigen Lage, wirken m.E. nahezu kontraproduktiv. Was bedeutet es etwa, wenn Jungen sich über die traditionell männliche Rolle als Familienernährer definieren möchten, in der Schule erfolglos sind, wissen, sie haben schlechte Chancen auf dem Ausbildungsmarkt usw.? Schadet diesen Jungen die Betonung von Leistungssteigerungen nicht mehr als sie nützt? Schule müsste in einer problematischen Zeit Schüler und auch Schülerinnen eher darauf vorbereiten, wie sie mit Unsicherheiten und Brüchen in ihrer Berufs- und Lebensplanung umgehen können (vgl. auch Lemmermöhle 1997).

Die öffentliche Diskussion von geschlechterbezogenen Leistungsvergleichen anhand von Schulnoten und -abschlüssen hat Auswirkungen auf die Selbst- und Fremdeinschätzungen der Mädchen und Jungen. Dies trifft nicht nur auf stereotypisierende Einschätzungen dessen zu, was Mädchen und was Jungen besonders gut können, sondern auch bezüglich eines sich wandelnden Mädchenbildes, wie hier anhand der guten Schulnoten von Schülerinnen beim GCSE gezeigt wurde. Dies wiederum hat auch Auswirkungen auf die Jungen, wenn sie beispielsweise in der Kultur aggressiver heterosexueller Mannhaftigkeit eine Kompensation ihres scheinbaren schulischen Misserfolges⁹ suchen.

3. Fragen für die deutsche Debatte um Leistung und Geschlecht

Das Thema Leistung und Geschlecht ist von der deutschen geschlechterbezogenen Schulforschung noch nicht umfassend thematisiert worden. Erste Ansätze einer Debatte wurden hierzulande vor allem im Rahmen der TIMS-Studie und anderer Schulleistungsstudien wie etwa LAU (Hamburger Untersuchung zur Lernausgangslage) angestoßen. Aus diesem Grunde sollen die Ergebnisse aus den Studien, die etwas zum Thema Leistung und Geschlecht beitragen, dargelegt werden.

Deutschland hat sich im Rahmen der TIMS-Studie an Erhebungen in der Sekundarstufe I und II beteiligt. In den Veröffentlichungen widmen sich die Autoren jeweils in einem Abschnitt bzw. Kapitel den Geschlechterdifferenzen (vgl. Baumert u.a. 1997, Köller/Klieme 2000).

In Deutschland sind in der 8. Klasse insgesamt im Fach Mathematik keine signifikanten Fachleistungsunterschiede feststellbar. In den Naturwissenschaften hingegen erbringen die Jungen bessere Testergebnisse (vgl. Baumert u.a. 1997, S.150ff.). Bei einer differenzierten Analyse der Testdaten zeigen sich jedoch noch andere Tendenzen: Wird in Mathematik, Physik und Biologie nach neuen und alten Bundesländern sowie nach Geschlecht unterschieden, zeigt sich, dass in Mathematik die ostdeutschen Mädchen am besten abschneiden und zwar besser als die westdeutschen Jungen. Ostdeutsche Jungen und westdeutsche Mädchen hingegen schneiden am schlechtesten ab (vgl. ebd., S. 155). In Physik sind die ostdeutschen Mädchen etwa genauso gut wie die westdeutschen Jungen. Ostdeutsche Jungen erzielen etwas schlechtere Ergebnisse, die Ergebnisse der westdeutschen Mädchen sind mit einem großen Abstand noch geringer (vgl. ebd., S. 156). In Biologie erreichen die ostdeut-

9 Der schulische Erfolg der Mädchen ist nicht zwangsläufig als ein schulischer Misserfolg der Jungen zu sehen.

sche Mädchen Spitzenwerte, die übrigen drei Gruppen sind etwa gleich stark (vgl. ebd, S. 158).

In einem weiteren Schritt beziehen die AutorInnen die verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe I mit in die Analyse ein. In Mathematik und Physik zeigt sich, dass *innerhalb* der jeweiligen Schulformen die Testergebnisse der Jungen sowohl in den alten als auch in den neuen Bundesländern besser ausfallen. In Biologie sind teilweise die Mädchen und teilweise die Jungen in den einzelnen Schulformen in Ost und West leistungstärker (vgl. ebd.).

Deutlich stärker als die Leistungsunterschiede zwischen den Geschlechtern fallen die Unterschiede bezüglich des Interesses und des Vertrauens in die eigenen Fähigkeiten sowie bezüglich der Überzeugung von der Nützlichkeit von Mathematik aus. Die AutorInnen resümieren:

„Mädchen und Jungen befinden sich in unterschiedlicher motivationaler Lage. Mädchen sind verstärkt Selbstzweifeln und Leistungsängsten ausgesetzt und vertrauen weniger auf die eigenen allgemein schulischen Fähigkeiten. In den Fächern Mathematik und Physik sind die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen hinsichtlich Interessen und Selbstkonzept auch im internationalen Vergleich groß. Diese Differenzen sind nicht, oder nicht allein, durch Leistungsunterschiede zu erklären. Praktisch bedeutsame Geschlechtsunterschiede treten im Fach Biologie nicht auf“ (Baumert u.a. 1997, S. 162).

Bei der Untersuchung der TIMSS-OberstufenschülerInnen zeigen sich zusammenfassend in der Mathematik nur im Leistungskurs leichte Differenzen zwischen den Geschlechtern, in den Mathematikgrundkursen hingegen sind die Testergebnisse der Schülerinnen geringfügig besser als die der Schüler (vgl. Köller/Klieme 2000, S. 401). Bei den Physikleistungen sind sowohl in den Grund- als auch in den Leistungskursen deutliche Geschlechterdifferenzen zugunsten der jungen Männer feststellbar (vgl. ebd., S. 403). In Mathematik finden sich auch kaum noch Unterschiede zwischen dem Interesse, dem Fähigkeitsselbstkonzept und der Prüfungsangst. In Physik hingegen zeigt sich, dass dem Interesse am Fach eine zentrale Bedeutung für die Leistungsunterschiede zwischen den Geschlechtern zukommt (vgl. ebd., S. 404).

Im Rahmen der TIMS-Studien werden zwei derjenigen Fächer untersucht, in denen deutsche Schüler auch bessere Noten erbringen. In TIMSS II in der 7. und 8. Klasse wurde auch Biologie in die geschlechtsbezogene Analyse einbezogen. In diesem Fach haben Mädchen bessere Noten. Da hier nur Mathematik und die Naturwissenschaften untersucht werden, kann nicht analysiert werden, warum Jungen in den anderen Fächern schlechter als Mädchen abschneiden¹⁰. Lehmann/Peek (1997), die Autoren der ersten LAU-Studie¹¹, die den Übergang von der Grundschule in weiterführende Schulen in Hamburg untersucht haben, liefern hierfür zwei Hinweise: Ihrer Studie nach erhalten Mädchen am Ende der Grundschulzeit sowohl in Deutsch als auch in Mathematik bei gleichen Vorbedingungen bessere Noten als die Jungen (vgl. ebd., S. 84ff.). Dies liegt nach der Ansicht der Autoren daran, dass Grundschülerinnen besser

10 Das Leseverständnis und fächerübergreifende Kompetenzen werden bei PISA (Programme for International Student Assessment) mitberücksichtigt.

11 unter Mitarbeit von Gänsefuß

an den Kontext schulischen Lernens angepasst sind als Grundschüler (vgl. ebd., S. 74).

Für die bislang vorgestellten Leistungsstudien ist kennzeichnend, dass das Thema Leistung und Geschlecht nicht im Mittelpunkt der Untersuchungen steht, sondern diesem Thema nur am Rande eine Bedeutung zukommt – und zwar, weil die Leistungsunterschiede zwischen den Geschlechtern bestehen. Sowohl Baumert u.a. 1997 als auch Köller und Klieme 2000 beschreiben es aber als wünschenswert, dass die Leistungsunterschiede zwischen den Geschlechtern in Mathematik und Naturwissenschaften abgebaut werden.

Diese Ergebnisse lassen sich nun nicht direkt mit den GCSE- und GCE A Level-Ergebnissen in England vergleichen.¹² Fragen ergeben sich für die deutsche Debatte um Leistung und Geschlecht auch eher aus den Ergebnissen der Debatten. So lassen sich zum Beispiel Interpretationen und Schlussfolgerungen kritisch beleuchten, was ich exemplarisch an einer Textstelle veranschaulichen möchte:

„Weiterhin bemerkenswert ist der Befund, dass in der voruniversitären Mathematik signifikante Unterschiede zu Gunsten der Männer allein im Leistungskurs, nicht aber im Grundkurs auftreten. Zwei mögliche Interpretationen bieten sich an: Zum einen könnte ein Teil der Frauen im Grundkurs durchaus zu Beginn der Oberstufe das Potential für den Leistungskursbesuch gehabt haben, sich aber dennoch aus verschiedenen Gründen (fehlendes Interesse, Geschlechterstereotype und damit verbundene Berufs- oder Studienpläne eher im sprachlichen oder geisteswissenschaftlichen Bereich) für den Grundkurs entschieden haben. Dies steigert natürlich insgesamt die Leistungen der Mädchen im Grundkurs. In die gleiche Richtung geht das Argument, dass es sich bei den Jungen im Grundkurs um eine negative Auslese aus der Jahrgangsstufe handelt“ (Köller/Klieme 2000, S. 403).

Durch diese Interpretationen werden m.E. die – relativ betrachtet – guten Leistungen der Schülerinnen geschmälert. Verkürzt ausgedrückt könnte diese Interpretation auch heißen: Stark selektierte Schüler sind fast so gut wie weniger stark selektierte Schülerinnen – ergo sind die jungen Männer eigentlich leistungsstärker. Je nach Blickwinkel könnten aber die Ergebnisse aus TIMSS II und III auch in der Art interpretiert werden, dass Mädchen zunehmend erfolgreicher sind: Die ostdeutschen Schülerinnen sind in der Sekundarstufe I in Mathematik, Physik und Biologie besser als alle übrigen west- und ostdeutschen Schüler und Schülerinnen. In der Sekundarstufe II haben die jungen Frauen in den Mathematikleistungskursen ein genauso starkes Interesse wie ihre Mitschüler und in den Grundkursen sind sie sogar etwas besser als die jungen Männer.¹³ Ich denke, dass die Ergebnisse der englischen Debatten insofern hier von Interesse sein könnten, als dass die öffentliche Darstellung von guten Schülerinnenleistungen im GCSE auch in Mathematik und Naturwis-

12 Bei TIMSS II hat sich England ebenfalls beteiligt, die Gesamtergebnisse sind mit denen aus Deutschland vergleichbar (vgl. Baumert u.a. 1997, S. 151f.). Bei TIMSS III hat sich England nicht beteiligt.

13 Köller und Klieme differenzieren nur nach Schulform nicht aber nach verschiedenen Bundesländern.

senschaften die Selbst- und Fremdwahrnehmung positiv beeinflusst. Geschlechterstereotypen, nach denen Mädchen in diesen Fächern weniger fähig sind, können so abgebaut werden. Es fehlt m.E. an Untersuchungen, die den Zusammenhang von Leistung und Geschlecht systematisch und in allen Schulfächern erforschen. Dabei – auch das zeigen die englischen Debatten – ist es wichtig, eine Offenheit für Ergebnisse beizubehalten, die nicht den Geschlechtsrollenstereotypen entsprechen.

Im Folgenden möchte ich noch auf einen anderen Bereich in Deutschland eingehen, in dem der Zusammenhang von Geschlecht und Leistung kontinuierlich diskutiert wird – die schulbezogene Jungen- und Geschlechterforschung. Hier wird bereits seit langem darauf hingewiesen, dass Jungen vermehrt an Haupt- und Sonderschulen, Mädchen hingegen häufiger an Gymnasien vertreten sind und dies zu wenig problematisiert würde (vgl. etwa Buschmann 1994, Faulstich-Wieland/Nyssen 1998). Es finden sich auch erste Hinweise, dass einige Jungen Vorteile aus dem deutschen Schulsystem ziehen, andere hingegen an der „Männerschule“ (Schroeder 1995, S. 485) leiden. Schule ist demnach auf eine bestimmte Art des Mannseins zugeschnitten – eine traditionelle Männlichkeit wird hier gefordert und begünstigt – und es wird häufig übersehen, dass viele Jungen diesen Rollen- und Leistungserwartungen nicht entsprechen wollen (vgl. ebd.). Ein wichtiger Einflussfaktor auf die Leistungsfähigkeit in der Schule wird in den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen von Mädchen und Jungen gesehen (vgl. Kaiser 1998). Beide AutorInnen kommen jedoch zu dem Schluss, dass es an empirischen Untersuchungen mangelt, die diese geschlechtsabhängigen Einflüsse genauer betrachten.

Einige Untersuchungen zu Jungen und Schule liefern weitere Erkenntnisse zum Thema Jungen und Schulleistungen: Zimmermann/Lindau-Bank haben sich nach der Selbsteinschätzung von Jungen hinsichtlich ihrer Schulleistungen erkundigt: 6% der von ihnen Befragten geben an, schlecht zu sein, 31% beurteilen sich selbst als gut, die überwiegende Mehrheit von 56% hält sich für mittelmäßig. Die beiden Autoren der Untersuchung halten dieses Ergebnis für bemerkenswert, da sich in diesen Tendenzen zeige, dass ein überhöhtes Jungenselbstbild Risse erhalten habe (vgl. Zimmermann/Lindau-Bank 1995; S. 21). Gluszczyński/Krettmann, die die Selbsteinschätzung der Schulleistungen bei beiden Geschlechtern erfragt haben, kommen zu dem Ergebnis, dass die Selbsteinschätzung bei Mädchen wie Jungen etwa gleich sei. Dennoch halten sich signifikant mehr Jungen als Mädchen für klug (vgl. Gluszczyński/Krettmann 1997, S. 34f.). Dieses Ergebnis stützt wiederum eher die These von der Selbstüberschätzung der Jungen – sie halten sich für relativ gut in der Schule, sind aber eigentlich sehr gescheit.

Wie Jungen es verarbeiten, wenn sie nicht so erfolgreich sind, wie sie es nach dem stereotypen Bild traditioneller Männlichkeit sein sollen, wird ebenfalls ansatzweise analysiert: Dem Zusammenhang von Entwürfen der eigenen Männlichkeit und einem gewissen „Schulfrust“ von männlichen Schulverweigerern geht Koch (1998) nach. In der Auswertung von diesbezüglichen Studien kommt er zum Schluss, dass vor allem männliche Jugendliche aus sozial benachteiligten Lebenslagen sich an konventionelle Männlichkeitsideologien anlehnen, die ihnen wenig Möglichkeiten der produktiven Reflexion und emotionalen Vergewisserung offen lassen. Dies ist vor allem insofern problematisch, da eine

Erfolglosigkeit in Schule und auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt kaum emotional verarbeitet werden kann (vgl. ebd., S. 439). Eine Auswirkung dieser fehlenden emotionalen Verarbeitung kann eine zunehmende Aggressivität gegenüber Mädchen sein, wie an manchen Sonderschulen feststellbar ist (vgl. Rautenberg-Tauber/Sohn 1994, S. 295). Die Autoren vermuten hinter dieser Gewalt Angst vor Macht- und Kontrollverlust gegenüber dem weiblichen Geschlecht, da Mädchen und Frauen zunehmend bessere Leistungen erbringen und daraus resultierend zunehmend finanziell unabhängig von männlichen Partnern seien (vgl. ebd., S. 293).

In den Diskussionen der schulbezogenen Jungen- und Geschlechterforschung finden sich zwar einige theoretische Überlegungen, es mangelt jedoch insgesamt an empirischen Untersuchungen, die differenzierte Aussagen zum Thema Leistung und Geschlecht erbringen können. Insofern lassen sich auch noch keine Aussagen dazu machen, welche Rolle der Schulerfolg bei Jungen, die verschiedene Männlichkeitskonzeptionen favorisieren, spielt.

Anhang

Deutsche Abiturnoten nach Geschlecht¹⁴

Tabelle 1: Durchschnittsnote in den einzelnen Abiturfächern (Grund- und Leistungskurse zusammen) in Bayern, Abitur 2000

Fach	Abiturienten	Abiturientinnen
Deutsch	2,92	2,56
Englisch	2,78	2,63
Französisch	2,58	2,49
Griechisch	2,34	2,24
Latein	2,51	2,45
Kunsterziehung	2,45	2,14
Musik	2,23	1,94
Geschichte	2,46	2,36
Erdkunde	2,49	2,49
Sozialkunde	2,34	2,43
Wirtschafts- und Rechtslehre	2,53	2,49
Kath. Religionslehre	2,41	2,09
Ev. Religionslehre	2,36	2,06
Mathematik	2,77	2,91
Biologie	2,58	2,41
Chemie	2,6	2,6
Physik	2,51	2,73
Sport	1,83	1,76

Quelle: Bayerisches Landesamt für Statistik und Datenverarbeitung, Stand 12.07.2000

14 Nach einer Anfrage bei sämtlichen 32 Kultus- und Statistikämtern in Deutschland zeigte sich, dass lediglich aus Bayern die Notenverteilung nach Abiturfächern vorliegt. Zum Vergleich werden noch die Prozentzahlen von Schülerinnen und Schülern bei den jeweiligen Gesamtabiturnoten aus NRW dargestellt

Tabelle 2: Verteilung der Abiturientinnen und Abiturienten auf die Abiturnoten (zusammengefasst) in %, NRW 1999

	Prozent Mädchen/Note	Prozent Jungen/Note
1-1,4	4,43	4,37
1,5-1,9	11,37	10,24
2,0-2,4	26,55	17,98
2,5-2,9	28,45	26,90
3,0-3,4	24,70	30,22
3,5-3,9	4,50	10,29

Quelle: Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik NRW, Stand 15.10.1999, eigene Berechnungen

Literatur

- Arnot, Madeleine; Miriam David, Gaby Weiner 1996: Educational Reforms and Gender Equity in Schools. 17. Manchester: Equal Opportunities Commission
- Baumert, Jürgen u.a. 1997: TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde. Opladen: Leske + Budrich
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2000: Leistungskurswahlen und Notenverteilung in den einzelnen Abiturfächern, aufgeschlüsselt nach Geschlecht, Schuljahr 1999/2000. München
- Cohen, Michèle 1998: ‚A habit of healthy idleness‘: boys underachievement in historical perspective. In: Epstein u.a., S. 19-34
- Connell, Robert W. 1989: Cool guys, swots and wimps: the interplay of masculinity and education. In: Oxford review of education, 15/1989, S. 291-303.
- Epstein, Debbie; Jannette Elwood, Valerie Hey, Janet Maw (ed.) 1998: Failing boys? Issues in gender and achievement. Buckingham/Philadelphia: Open University Press
- Epstein, Debbie; Jannette Elwood, Valerie Hey, Janet Maw 1998: Schoolboy frictions: feminism and ‚failing‘ boys. In: Epstein u.a., S. 3-18
- Evans, Kingsley 1997: Bildungsreform in England: An Ketten gelegte Autonomie der Schule und der Lehrer. In: Zeitschrift für Pädagogik, 43, 1997, 4, S. 551-566
- Faulstich-Wieland, Hannelore; Elke Nyssen 1998: Geschlechterverhältnisse im Bildungssystem – Eine Zwischenbilanz. In: Rolff, Hans-Günter u.a. (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Weinheim und München: Juventa, S. 163-199
- Gillborn, David; Alison Kirton 2000: White Heat: racism, under-achievement and white working-class boys. In: International Journal of Inclusive Education, 4, 2000, 4, S. 271-288
- Gluszcynski, Andreas; Ulrike Krettmann 1997: Koedukation und Sexualerziehung aus der Sicht 9-13jähriger Jungen und Mädchen. In: Kaiser, Astrid (Hg.): Koedukation und Jungen. Soziale Jungenförderung in der Schule. Weinheim: Beltz/Deutscher Studienverlag, S. 29-52
- Ingenkamp, Karlheinz (Hg.) 1995: Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung: Texte und Untersuchungsberichte. 9. Aufl. Weinheim und München: Beltz
- Jackson, David 1998: Breaking out the binary trap: boys‘ underachievement, schooling and gender relations. In: Epstein u.a., S. 56-77
- Klemm, Klaus 2000: Large scale assessment in einem modernisierten Bildungssystem. In: Die Deutsche Schule, 92, 2000, 3, S. 329-338
- Koch, Josef 1998: Zwischen Schulfrust und den Risiken der Arbeitswelt. Überlegungen zu geschlechtsspezifischen und arbeitsweltbezogenen Angeboten für männliche „Schulverweigerer“. In: Deutsche Jugend, 46, 1998, 10, S. 437-445
- Köller, Olaf; Eckhard Klieme 2000: Geschlechterdifferenzen in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Leistungen. In: Baumert, Jürgen; Wilfried Bos, Rainer Leh-

- mann, (Hg.): TIMSS/III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie – Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. Band 2. Mathematische und physikalische Kompetenzen am Ende der gymnasialen Oberstufe. Opladen: Leske + Budrich, S. 373-404
- Lean, G.; G. Ball 1996: UK most unequal County in the West. Independent on Sunday, 21.7.1996
- Lehmann, Rainer; Rainer Peek (unter Mitarbeit von Rüdiger Gänsefuß) 1997: Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen. Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Amt für Schule
- Lemmermöhle, Doris 1997: Berufs- und Lebensgestaltung im gesellschaftlichen Modernisierungsprozeß. neue Anforderungen an junge Frauen und Männer und an Schule. In: Die Deutsche Schule, 89, 1997, 4, S. 410-428
- Locke, John 1989 (1693): Some Thoughts concerning Education. Oxford: Clarendon Press
- Mac an Ghaill, Mairtin 1994: The Making of Men: Masculinities, sexualities and schooling. Buckingham: Open University Press
- Mahony, Pat 1998: Girls will be girls and boys will be first. In: Epstein u.a., S. 37-55
- Murphy, Patricia; Jannette Elwood 1998: Gendered learning outside and inside school: influences on achievement. In: Epstein u.a., S. 162-182
- OFSTED, EOC (Office for Standards in Education/Equal opportunities Commission) 1996: The Gender divide: Performance Differences between boys and girls at school. London
- Powell, Bob 1985: Boys, Girls and Languages in School. 24. London: Centre for Information on Language Teaching and Research
- Raphael Reed, Lynn 1999: Troubling Boys and Disturbing Discourses on Masculinity and Schooling: a feminist exploration of current debates and interventions concerning boys in school. In: Gender and education, 11, 1999, 1, S. 93-110
- Rautenberg-Tauber, Stefan; Karl-Heinz Sohn 1994: Geschlechtsspezifisches Arbeiten mit männlichen Jugendlichen an einer Sonderschule. In: Unsere Jugend, 46, 1994, 7, S. 293-309.
- Sharpe, Sue 1976: Just like a girl. How girls learn to be a woman. London: Penguin
- Spender, Dale 1982: Invisible Women: the schooling scandal. London: Writers and Readers Publishing Cooperative Society
- Stübiger, Heinz 1998: „Local Management of Schools“ – ein Beitrag zur Verbesserung der Qualität von Schule? In: Die Deutsche Schule, 90, 1998, 1, S. 93-105
- Sutherland, Margaret B.: Gender Equity in Success at School. In: International Review of Education, 45, 1999, 5-6, S.431-443
- Weiner, Gaby; Madeleine Arnot, Miriam David 1997: Is the Future Female? Female Success, Male Disadvantage, and Changing Gender Patterns in Education. In: Halsey, A.H. (Hg.): Education. Oxford: Oxford University Press, S. 620-630
- Whitehead, Joan M. 1996: Sex stereotypes, gender identity and subject choice at ‚A‘ Level. In: Educational Research. 1996, Heft 38, S. 147-160
- Willis, Paul 1977: Learning to labour: How working class kids get working class jobs. Aldershot: Columbia University Press
- Zimmermann, Peter, Lindau-Bank, Detlev 1995: Jungen heute: Ergebnisse einer Befragung. Zwei Gesichter. In: Neue deutsche Schule, 47, 1995, 21, S. 25-27

Marita Kampshoff, geb. 1964, Dr.; wissenschaftliche Assistentin an der Universität Gesamthochschule Essen im Fachbereich Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik;

Anschrift: Universität Gesamthochschule Essen, Fachbereich 2, Universitätsstraße 11, 45117 Essen;

E-mail: marita.kampshoff@uni-essen.de