

Bericht zur Jungenförderung:

Inwieweit sind Jungen in der Schule benachteiligt und wie können sie gefördert werden?

September 2007

Gliederung:

1. Anlass	(S. 2)
2. Erste Befunde – Zusammenfassung	(S. 2)
3. Einschätzungen und Erklärungen in der erziehungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskussion	(S. 3)
3.1 Wahrnehmungen des Problems	
3.2 Drei Erklärungsversuche	
4. Schlussfolgerungen: Zentrale Ziele und Handlungsfelder	(S. 6)
Handlungsfeld 1: Lehrerbildung und Aus- und Fortbildung der Erzieher/innen	(S. 7)
Handlungsfeld 2: Außerunterrichtliche Angebote und erweiterte Lernangebote	(S. 9)
Handlungsfeld 3: Schul- und Unterrichtsentwicklung	(S. 11)
Handlungsfeld 4: Schulaufsicht - MBSJ und Schulämter	(S. 13)
5. Fazit und erste Entscheidungen	(S. 13)
Anhang:	
Statistische Befunde in Brandenburg	(S. 16)
Befunde in internationalen und nationalen Vergleichsstudien	(S. 21)
Verwendete Literatur	(S. 24)

1. Anlass

Am 25.10.2006 wurde in der Fragestunde des Landtags Brandenburg von dem Abgeordneten Herrn Senftleben (CDU) die folgende Frage gestellt:

„Laut Auskunft der Präsidentin der Kultusministerkonferenz ist darauf hingewiesen worden, dass Jungen in der Schule häufiger zu den Verlierern und Schulverweigerern zählen.

Ich frage die Landesregierung: Welche Maßnahmen will sie einleiten, um einerseits die Hinweise der Präsidentin aufzugreifen und andererseits die Jungen in unseren Schulen in Brandenburg besser zu unterstützen?“

Herr Minister Rupprecht bestätigte in seiner Antwort den Befund eines höheren Anteils negativer Schulkarrieren bei Jungen als bei Mädchen auch im Land Brandenburg und fuhr fort: „Zur zielgerichteten Förderung bedarf es geeigneter Konzepte. Ich habe einen Auftrag ins Haus gegeben und werde auch den Ausschuss möglichst zeitnah über unser Vorhaben unterrichten. Wir müssen reagieren. Ich kann hier nur zusagen, dass sich das Haus dieser Aufgabe annimmt.“ (Landtagsprotokoll vom 25.10.2006)

Der entsprechende Bericht wird hiermit vorgelegt.

2. Erste Befunde - Zusammenfassung

Geschlechtsspezifisch ausgewertete Daten zur Einschulung, zu Rückstellungen, Nichtversetzungen, Leistungsergebnissen aus Vergleichsarbeiten und Prüfungen, Schulerfolg im Land Brandenburg sind überwiegend für das Schuljahr 2005/06 im Anhang zusammengestellt. Die Daten des Schuljahres 2006/07 sind sehr ähnlich.

Bezogen auf diese Daten und auf Befunde aus nationalen und internationalen Studien (vgl. Anhang) kann zusammenfassend einer Aussage in der PISA-2000-Studie gefolgt werden. Dort wird in einem Kapitel zum Geschlechtervergleich festgestellt, dass „innerhalb des allgemeinbildenden Schulwesens ... tendenziell die Jungen benachteiligt sind.“

Hierbei orientieren sich die Autorinnen dieses Kapitels an einem Verständnis von Benachteiligung im Sinne eines statistisch erwiesenen geringeren Schulerfolgs bezogen auf den Anteil der jeweiligen Gruppe an der Bevölkerung. Mit Schulerfolg ist nicht nur der jeweilige Schulabschluss und die damit verbundene Zugangsberechtigung zu weiterführenden Bildungswegen gemeint, sondern ausgehend von der Einschulung die gesamte Schulkarriere mit ihren Weichenstellungen bei der Vorbereitung von Übergangsempfehlungen und -entscheidungen in weiterführende Schulen sowie im Hinblick auf mögliche Verzögerungen der Schullaufbahn. Am Ende des Kapitels wird resümiert: „Insgesamt sind die gegen Ende der Schulpflicht beobachteten Geschlechterdifferenzen das Resultat eines komplexen Zusammenspiels von Faktoren, die ihrerseits ... in unterschiedlichem Maße mit dem Geschlecht kovariieren. Hierzu gehören Zurückstellungen von der Einschulung, Übergangentscheidungen am Ende der Grundschulzeit und Klassenwiederholungen. Quer zu diesen Aspekten steht die Qualität des Unterrichts im Hinblick auf die individuelle Förderung von Mädchen und Jungen im Kompetenzerwerb und in der Motivationsentwicklung. ... In jedem Fall liegt die Ursache für die Leistungsdifferenzen letztlich in der Effektivität der individuellen Förderung und des Ausgleichs relativer Stärken und Schwächen von Mädchen und Jungen im Unterricht, allerdings an sehr unterschiedlichen Stellen.“

(Petra Stanat und Mareike Kunter: Kompetenzerwerb, Bildungsbeteiligung und Schullaufbahn von Mädchen und Jungen im Ländervergleich in: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder ..., 2003., S. 212 und S. 241/242)

3. Einschätzungen und Erklärungen in der erziehungswissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskussion

3.1 Wahrnehmungen des Problems

Dass Jungen im allgemeinbildenden Schulwesen im Sinne eines statistisch erwiesenen geringeren Schulerfolgs tendenziell und in vielfältiger Hinsicht benachteiligt sind, wurde vor allem durch die Berichterstattung zu den Befunden von PISA 2000 einer breiten Öffentlichkeit bewusst. Der Berliner Erziehungswissenschaftler Ulf Preuss-Lausitz weist darauf hin, dass die den Schulerfolg betreffenden Daten „für die Jungen im Lauf der letzten 15 Jahre insgesamt ungünstiger geworden (sind), d.h. die Misserfolgsgeschichte der Jungen spitzt sich zu.“ Preuss-Lausitz plädiert aber auch für eine Problemsicht, die sich der gesellschaftlichen Relevanz von Benachteiligung bewusst ist: „Trotz des durchschnittlich geringeren Schulerfolgs von Jungen muss aber festgehalten werden: Es handelt sich um das Versagen einer, allerdings wachsenden, Minderheit. Auch unter den Jungen ist der Anteil jener, die im Vergleich zu ihren Vätern und ... Großvätern eine höhere Schulbildung und Ausbildung erreichen gewachsen. ... Wir müssen also nicht über alle Jungen, sondern über eine allerdings beachtliche und wachsende Minderheit reden. ... Wir müssen uns fragen, wie es zu diesem Schulversagen eines Teils der Jungen kommt. Selbstverständlich wissen wir alle, und nicht erst seit PISA, dass das kulturelle Milieu der Familie, ihre soziale Lage und ihre emotionale Unterstützungsleistung gegenüber schulischer Bildung und Ausbildung wesentliche Bedeutung hat. Das erklärt jedoch nicht die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen aus gleichen sozialen (und ethnischen) Milieus.“ (Preuss-Lausitz, 2005)

Auch die Erziehungswissenschaftlerin Ursula Rabe-Kleberg (Universität Halle-Wittenberg) betont, „dass Jungen, insbesondere die aus unteren sozialen Klassen und bildungsfernen Milieus, im Vergleich zu Mädchen – auch denen mit ähnlichen sozialen, ethnischen und familiären Hintergründen – in der Schule zunehmend schlechtere Leistungen erbringen.“ (Rabe-Kleberg 2006)

Mit diesen Hinweisen geht die Beobachtung einher, dass sich der Diskurs über schulische Benachteiligung wandelt: „Das schulbenachteiligte Kind aus den 60er Jahren, nämlich das ‚katholische Arbeitermädchen vom Lande‘ ist seit den 90er Jahren ersetzt worden durch den ‚Arbeiterjungen aus der Großstadt‘. In den westlichen Bundesländern ist es insbesondere ein Junge mit Migrationshintergrund.“ (Preuss-Lausitz, 2005)

Der Diskurs, dass im Grunde die Mädchen als „Gewinnerinnen der Bildungsexpansion“ gelten können (Klemm/Rolff, 2002), wird mit Blick auf die inzwischen konstatierte Benachteiligung der Jungen derart fortgesetzt, dass auf die „Feminisierung der Schule“ und die zunehmende „Verweiblichung“ der Pädagogik- und Erziehungsberufe“ als Problem hingewiesen wird (dpa Nr. 36/2006). Zwar betont Preuss-Lausitz, dass „diese Feststellung ... erst einmal korrelativ“ ist und „Lehrerinnen, ... sicher keine Absicht (haben), Jungen schlechter als Mädchen zu bewerten. Wir müssen uns also fragen, was sich strukturell hinter dem Rücken des Bewusstseins dieser Lehrkräfte vollzieht, das sich zum Nachteil eines Teils der Jungen auswirkt.“ (Preuss-Lausitz, 2005)

Die KMK-Präsidentin des Jahres 2006 und Bildungsministerin von Schleswig-Holstein, Ute Erd-siek-Rave hat vor diesem Hintergrund Ende August 2006 eine Fachtagung „Eine Schule für Mädchen und Jungen“ ausrichten lassen, auf der insbesondere die Aspekte der Jungenbenachteiligung und der Jungenförderung - z.T. recht kontrovers - diskutiert wurden. Es wurde deutlich, dass im Hinblick auf die Aufgabe der Schule und der Lehrkräfte, Geschlechteridentität anzuerkennen und mit Geschlechterunterschieden förderlich umzugehen, große Meinungsverschiedenheiten und erheblicher Klärungsbedarf bestehen.

3.2 Drei Erklärungsversuche

Ein **erster Erklärungsversuch** für die Benachteiligung von Jungen im Sinne ihres geringeren Schulerfolgs wurde oben bereits angedeutet: die „**Feminisierung der Schule**“ und die zunehmende ‚Verweiblichung‘ der Pädagogik- und Erziehungsberufe“. Da den Jungen fast nur Erzieherinnen und Lehrerinnen gegenüberstehen und die Väter zu Hause auch häufiger als abwesend denn als präsent erlebt werden, fehlen den Jungen männliche Bezugspersonen, die als Vorbilder und Identifikationspersonen mit Blick auf lohnende Anstrengung und Erfolg in der Schule wirken können. Als naheliegende Konsequenz werden mehr Männer im Lehrer- und Erzieherberuf gefordert. Der Hamburger Erziehungswissenschaftler Jürgen Budde warnt vor zu einfachen Schlussfolgerungen: „Auch abwesende Männer ebenso wie die Tatsache, dass die Leitungsfunktionen überwiegend von Männern besetzt sind“ transportieren „Aussagen über die Position, die Männern symbolisch zukommt“, durchaus auch im Sinne eines ‚heimlichen Lehrplans‘. Außerdem reiche es nicht aus, „Männer lediglich aufgrund ihres Geschlechts einzustellen, ... sondern es bedarf der Reflexionen des eigenen ‚Gender-Wissens‘ sowie einer Zielbestimmung.“ (Budde 2006)

Eine etwas weitergehende Position, die aus der „Feminisierung der Schule“ abgeleitet wird, findet sich in der Behauptung: „Frauen wissen nicht, wie Jungen ‚ticken‘. ... Wer sich heute wie ein typischer Junge aufführt, wird schnell als hyperaktiv, aggressiv oder sozial defizitär wahrgenommen und entsprechend behandelt.“ (Frank Beuster, Autor und Gesamtschullehrer aus Hamburg, 2006)

Ein **zweiter Erklärungsversuch** wird insbesondere in den entsprechenden Kapiteln der PISA-Berichte verfolgt, nämlich den **Zusammenhang von Emotionen, Motivationen und schulischen bzw. fachlichen Leistungen** näher zu beleuchten. Beim Lesen einerseits und im Hinblick auf Mathematik andererseits bestehen bei Jungen und Mädchen entgegengesetzte Interessenslagen und Selbstkonzepte. Es wird vermutet, „dass sich Jungen und Mädchen in ihren Leistungen erheblich weniger unterscheiden, wenn sie ein vergleichbares Interesse am Lesen (bzw. an der Mathematik) aufweisen. Ein solcher Befund ... wäre als Hinweis darauf zu werten, dass die Leistungsdifferenz zumindest teilweise auf Unterschiede im Interesse zurückgehen könnte“. Für das Lesen kann dies weitgehend bestätigt werden. Da im PISA-Fragebogen die Schülerinnen und Schüler auch nach ihrer Lesefreude gefragt wurden, können die Leseleistungen von Jungen und Mädchen verglichen werden, die ein ähnliches Leseinteresse aufweisen. Das Ergebnis: Bei vergleichbarer Freude am Lesen sind zwischen Jungen und Mädchen keine signifikanten Leistungsunterschiede mehr zu erkennen.

Die Untersuchung, inwieweit auch die Geschlechterdifferenzen in den Mathematikleistungen durch motivationale Faktoren erklärt werden können, erbrachte jedoch ein entgegengesetztes Resultat: Die Berücksichtigung motivationaler Merkmale „führte sogar zu einer Verstärkung der Geschlechterdifferenzen in den Mathematikleistungen.“¹ (Petra Stanat, Mareike Kunter, 2001).

In einem späteren Berichtsband über PISA 2000 referieren Stanat und Kunter Erkenntnisse über Hintergründe der unterschiedlichen Lesemotivation von Jungen und Mädchen, die einen Zusammenhang zur Feminisierungsthese – im Sinne des „Frauen wissen nicht, wie Jungen ‚ticken‘.“ - vermuten lassen: Demnach sollen Geschlechterunterschiede in der Lesemotivation und –leistung auch durch die Auswahl der im Deutschunterricht eingesetzten Texte entstehen, deren Inhalte tendenziell eher den Interessen von Mädchen entsprechen. So würden im Sprachunterricht deutlich häufiger narrative Texte eingesetzt als die von Jungen bevorzugten Sach- und Gebrauchstexte. Aus den Befunden der IEA Reading Literacy Study geht hervor, dass der Leistungsnachteil der Jungen im Leseverständnis bei narrativen Texten erheblich aus-

¹ Die Autorinnen ergänzen: „Dies sollte jedoch nicht als Hinweis darauf gewertet werden, dass die relativen Schwächen der Mädchen in mathematischen Leistungen auf Faktoren zurückzuführen sind, die kaum beeinflusst werden können. ... Um die Leistungsnachteile von Mädchen in ... Mathematik ... auszugleichen, sollten Bemühungen ... auf der motivationalen Ebene ... durch eine gezielte Förderung spezifischer Teilkompetenzen (Modellierungsfähigkeiten, Nutzung graphisch-visueller Repräsentationsformen, räumliches Vorstellungsvermögen) ergänzt werden.“ (Stanat, Kunter, 2001)

geprägter ist als bei Sach- und Gebrauchstexten. (vgl. Stanat, Kunter in: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder ..., 2003, S. 218)

Der Zusammenhang von Emotionen, Motivationen und schulischen bzw. fachlichen Leistungen ist also recht komplex. Er ist offenbar wichtig, um Unterschiede zwischen den Schulleistungen von Jungen und Mädchen aufklären zu helfen. Wie es zu unterschiedlichen Motivationslagen von Jungen und Mädchen im Hinblick auf verschiedene fachliche Leistungsbereiche kommt, bleibt darüber hinaus erklärungsbedürftig.

Ein **dritter Erklärungsversuch** stellt die unterschiedlichen Bedingungen und **Problemlagen im Erwerb der Geschlechteridentität**, in der heutigen Sozialisation zum Mann (und zur Frau) in den Vordergrund. Sehr pointiert wird dies von Ursula Rabe-Kleberg vertreten, deren Auffassung im Folgenden referiert wird. Rabe-Kleberg betrachtet Geschlecht im Sinne von Gender² als elementares Bildungsprojekt mit dem Ziel einer gefestigten Geschlechtsidentität. „Gender als Bildung ist ein unabgeschlossener Prozess. Er verläuft krisenhaft und oft chaotisch, bewegt sich zwischen scharfen Abgrenzungen und emotionalisierten Überidentifikationen. Kinder und Jugendliche – und auch Erwachsene – sind mit Gender als ihrem lebenslangen elementaren Bildungsprojekt so grundlegend befasst, dass es ihr Denken, Fühlen und Handeln zu jeder Zeit durchzieht Kinder ‚geschlechtsneutral‘ zu erziehen, stellt geradezu eine Missachtung ihrer Bildungsprozesse dar Gender ist als Habitus bei Jungen und Mädchen relativ früh verankert und bedarf der Wahrnehmung und Reflexion, aber auch der weiteren Bildung und Erziehung – auch durch Erwachsene.“

Die Antwort auf die Frage, „warum es gerade Jungen aus bildungsfernen Herkunftsfamilien so schwer fällt, den sozialen Anforderungen der modernen Schule gerecht zu werden, und es dann auch an den kognitiven Leistungen mangelt“, soll gendertheoretisch begründete Überlegungen einbeziehen. Dazu gehört, dass die herrschende Kultur der Zweigeschlechtlichkeit Gender als polar und hierarchisch symbolisiert. „Das männliche Geschlecht wird dabei als hegemonial angenommen.“ Ein ‚richtiger‘ Junge zu werden bedeutet demnach, sich möglichst bald „einen hegemonialen Status im Geschlechterverhältnis zu sichern. Dieser Prozess geht einher mit tiefen Ängsten und explosiven Aggressionen. ... Jungen müssen zur Gewinnung ihrer Geschlechtsidentität offensichtlich durch einen Prozess schmerzhafter Trennung von allem Weiblichen gehen Auf diesem Hintergrund könnte die Entwicklung vieler Jungen aus den unteren Schichten als Reaktion auf paradoxe soziale Anforderungen an die Entwicklung ihrer Geschlechtsidentität begriffen werden. Einerseits streben sie nach einer Vorstellung von Männlichkeit, die in der Zukunft vermutlich ... keinen ... Erfolg mehr haben wird. Zu einem moderneren Vorbild Mann haben sie aber keinen Zugang, da ihnen die Medien dies kaum anbieten Andererseits kann das ‚modernere‘ Verhaltensangebot der Mütter, Erzieherinnen und Lehrerinnen für ihn nicht annehmbar sein, weil es mit Weiblichkeit identifiziert wird, von dem sich ein Junge trennen und unterscheiden muss. Zu diesem Angebot gehört auch alles, was mit Bildung identifiziert wird: das Lesen, das Schreiben, das Rechnen. ... Die Lage der Jungen, zumindest der aus bildungsfernen Milieus, ist als anomisch zu bezeichnen. D. h., für sie wird es in Zukunft keinen Platz mehr in der Gesellschaft geben. Ein bedrohlicher Zustand für die Gesellschaft, aber vor allem für die Jungen und zukünftigen Männer selbst.“ (Rabe-Kleberg 2006)

Diese, von Rabe-Kleberg skizzierten Schwierigkeiten vornehmlich von Jungen aus bildungsfernen Herkunftsfamilien treffen auf eine massive Verunsicherung der traditionellen Männerrolle in den modernen demokratischen Gesellschaften des 20. und 21. Jahrhunderts. „Für heutige Jungen gibt es keine Selbstverständlichkeiten des ‚richtigen‘ Jungen oder Mannes mehr Vielmehr sind Suchbewegungen unvermeidlich geworden Der Zwang zur Modernisierung der Jungenrolle ist aber für die Einzelnen Chance und Gefahr zugleich. Kein Wunder, dass manche,

² Der englische Begriff „Gender“ bedeutet Geschlecht nicht als biologische Tatsache (engl.: sex), sondern als soziale Geschlechterrolle mit den dazu gehörigen, historisch sich wandelnden und kulturell unterschiedlichen Vorstellungen und Erwartungen, wie Frauen und Männer sind bzw. sein sollen.

aufgrund ihrer biografischen Belastungen, dem nicht gewachsen sind. Eine reformierte Schule kann hier einen zentralen Beitrag zu einem selbstsicheren, zugleich toleranten und lernbereiten Verständnis von eigener und fremder Geschlechteridentität leisten. Dabei muss sie das Schulversagen als ein Kernelement eines Teils männlicher Biografien und deren Benachteiligung erkennen und überwinden.“ (Preuss-Lausitz, 2005)

Die drei hier skizzierten Erklärungsversuche schließen einander nicht aus, sondern ergänzen sich vielmehr. Sie verdeutlichen auch, dass es keine einfachen Rezepte zum Gegensteuern, zur Aufhebung der tendenziellen Benachteiligung von Jungen im Sinne eines statistisch erwiesenen geringeren Schulerfolgs gibt. Von allen Expertinnen und Experten wird Forschungsbedarf auf diesem Feld der Geschlechterunterschiede signalisiert.

4. Schlussfolgerungen: Zentrale Ziele und Handlungsfelder

Die Schulen im Land Brandenburg sollen darin unterstützt werden, bei der Umsetzung des Auftrags individueller Förderung der Schülerinnen und Schüler gemäß § 3 Abs. 1 Satz 1 des Brandenburgischen Schulgesetzes³ auch geschlechterbewusst zu verfahren. Mit Blick auf die Förderung von Jungen bedeutet dies

- sensibel und aufgeschlossen den männlichen Gender-Bildungsprozess zu begleiten und zu unterstützen,
- bei der Leistungsentwicklung auf den Schulerfolg von Mädchen und Jungen gleichermaßen zu achten und insbesondere den Anteil der Jungen bei Wiederholern und Schulversagern zu reduzieren.

Die Umsetzung dieser beiden Ziele erfordert Ansätze und Maßnahmen auf verschiedenen Ebenen und in mehreren Handlungsfeldern. Selbstverständlich impliziert die möglicherweise neue Aufmerksamkeit für Belange und Bedürfnisse von Jungen keinesfalls ein Nachlassen bei der Förderung von Mädchen im Sinne von § 4 Abs. 4 des Brandenburgischen Schulgesetzes.⁴ Nach wie vor dürfte auch in den Klassenzimmern der Schulen im Land Brandenburg ein geschlechterdifferentes Interaktionsverhalten überwiegen, das die Selbstwertentwicklung der Mädchen ungünstig beeinflusst und den Lehrkräften meistens nicht bewusst ist.⁵ In der Diskussion über eine geschlechterbewusste und geschlechtergerechte Ausgestaltung von Schule und Unterricht wird auch betont, dass es nicht zu (neuen) geschlechterbezogenen Polarisierungen und Dominanzausprägungen kommen soll. Auch wenn es gilt, den Gender-Bildungsprozess von Jungen und Mädchen zu unterstützen, soll traditionellen Stereotypisierungen der Geschlechter durch praktiziertes „Crossing Gender“⁶ entgegengewirkt werden.

Die wichtigen Handlungsfelder werden im Folgenden im Hinblick auf mögliche Ansätze und Maßnahmen konkretisiert. Dabei werden bereits durchgeführte und stattfindende sowie vorgesehene Aktivitäten zur Unterstützung des Gender-Bildungsprozesses insbesondere von Jungen, aber auch der Mädchen beschrieben.

³ Dieser lautet: „Es ist Aufgabe aller Schulen, jede Schülerin und jeden Schüler individuell zu fördern.“

⁴ Der letzte Satz lautet: „Einer Benachteiligung von Mädchen und Frauen ist aktiv entgegenzuwirken.“

⁵ Siehe auch die Hinweise in dem ausführlichen Angebot zur reflexiven Koedukation des Bildungsservers von NRW, wie http://www.learn-line.nrw.de/angebote/koedukation/basics/bas_for.htm

⁶ Die bekanntesten Aktivitäten in diesem Sinn gibt es in der Berufsorientierung, als „Girls Day“, der Mädchen für „Männerberufe“ aufschließen soll, und als „Neue Wege für Jungs“, um Jungen insbesondere für soziale Berufe zu interessieren.

Handlungsfeld 1: Lehrerbildung und Aus- und Fortbildung der Erzieher/innen

Vorschulischer Bereich:

Geschlechterbewusstheit gehört zu den Zielen, die in den Lehrplänen für die Ausbildung zum Beruf der Erzieherin oder des Erziehers verankert sind.

Außerdem findet im Bereich der Kindertageseinrichtungen bereits seit einigen Jahren eine Auseinandersetzung mit den (besonderen) Problemen der Jungensozialisation statt. Im April 2001 wurde von Detlef Stoklossa, Diplompsychologe und Kita-Berater aus Berlin, eine Expertise „Leben mit Jungen in Kindertageseinrichtungen“ vorgelegt, die auch „Bausteine für eine geschlechtssensible und gewaltpräventive pädagogische Konzeption in Kindertageseinrichtungen“⁷ enthält. Fortbildungsangebote des Autors zu dieser Thematik waren sehr gut besucht. Im Fortbildungsprogramm des Sozialpädagogischen Fortbildungsinstituts Berlin-Brandenburg für 2007 sind mehrere Veranstaltungen zur geschlechterbewussten Arbeit gerade auch im Hinblick auf die Arbeit mit Jungen enthalten, die sowohl auf die methodische Ebene geschlechterreflektierender Arbeit als auch auf praktische Themen der Kita-Arbeit wie geschlechterbewusste Bewegungserziehung und Streitkultur und Jungenarbeit zielen.

Noch im laufenden Jahr wird an alle Kindertagesstätten kostenlos eine Ergänzungslieferung für die Bildungsordner verteilt, die u.a. einen Beitrag mit Fachwissen und Praxisanregungen zur Jungensozialisation in Kindertagesstätten für den Band 3 "Umgang mit Differenzen - Entwicklungsbedarfe erkennen, Möglichkeiten fördern" enthält.⁸

Auch wenn die Bildungs- und Erziehungsarbeit in den Kindertageseinrichtungen ganz überwiegend von Frauen als Erzieherinnen geleistet wird und junge Frauen die große Mehrheit im Fachschulbildungsgang in der Fachrichtung Sozialpädagogik stellen, sind in den letzten Jahren in diesem Bildungsgang junge Männer mit einem Anteil von knapp 20 % vertreten. Allerdings liegen keine Zahlen darüber vor, wie viele von ihnen anschließend in den Kindertageseinrichtungen als ausgebildete Erzieher tätig sind. Der Antwort auf eine Kleine Anfrage vom September 2006 zu Folge sind in den brandenburgischen Kindertageseinrichtungen gegenwärtig ca. 14.500 Personen beschäftigt, davon rund 1 % Männer.

Dass Männer in brandenburgischen Kindertageseinrichtungen erfolgreich arbeiten und auch akzeptiert sind, haben bereits die Erfahrungen einer Qualifizierungs-ABM von 2003/2004 der Arbeitsagentur Cottbus „Berufsorientierung männlicher Jugendlicher im sozialen Bereich, speziell Kindereinrichtungen“ in Zusammenarbeit mit der Berlin-Brandenburger Väterinitiative gezeigt. Mit zunächst 14 jungen arbeitslosen Männern ist dieses Projekt in Cottbuser Kindereinrichtungen mit einer begleitenden Qualifizierung sehr erfolgreich und mit äußerst positiven Rückmeldungen seitens der Kinder, der Erzieherinnen in den Einrichtungen und der jungen Männer selbst durchgeführt worden (Ergebnisbericht 2004). Gegenwärtig werden in Cottbus 20 arbeitslose Männer im Alter von 22 bis 40 Jahren in einer zweijährigen berufspraktischen Bildungsmaßnahme mit dem Ziel der Feststellung gleichwertiger Fähigkeiten mit denen eines staatlich anerkannten Erziehers für den Bereich der Kindertagesbetreuung qualifiziert. Diese Bildungsmaßnahme verbindet praktisches Tun und reflektierendes, forschendes Lernen miteinander und genügt dabei erwachsenbildnerischen Grundsätzen. Dadurch erscheint sie in besonderer Weise geeignet, zur Erhöhung des Männeranteils im pädagogischen Bereich der Kindertagesbetreuung beizutragen. Diese Maßnahme wird aus Mitteln des ESF finanziert.

⁷ Diese Expertise ist abrufbar unter http://www.mbjs.brandenburg.de/media/lbm1.a.1231.de/jungensozialisation_2_.pdf

⁸ Näheres zum Bildungsordner Band 3 siehe unter: <http://www.mbjs.brandenburg.de/sixcms/detail.php/lbm1.c.367347.de>

Lehrerbildung

In der Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte sind die Erfordernisse einer geschlechterbewussten und -gerechten Gestaltung von Unterricht und Erziehung noch stärker als bisher zu berücksichtigen. Dabei geht es vor allem um die Verstärkung entsprechender theoretischer Grundlagen in den pädagogischen und didaktischen Handlungsfeldern der Lehrkräfte.

(Lehramtsstudium, 1. Phase) In den „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften“ (KMK-Beschluss vom 16.12.2004) ist im Kompetenzbereich Erziehen als ein Standard für die theoretische Ausbildung formuliert: „Die Absolventinnen und Absolventen kennen die Bedeutung geschlechtsspezifischer Einflüsse auf Bildungs- und Erziehungsprozesse.“

Die Umsetzung dieses Standards im Lehramtsstudium an der Universität Potsdam erfolgt im Rahmen zweier Module der erziehungswissenschaftlichen Studien, nämlich von Modul 3 „Bildung, Erziehung und Sozialisation“ und Modul 5 „Schule und Gesellschaft“. Den Kurzbeschreibungen dieser Module zufolge kommt dem erwähnten Standard nur eine randständige Bedeutung zu. Demgegenüber wird das Gender-Thema zum Beispiel im erziehungswissenschaftlichen Studium in den Lehramtsstudiengängen der Universität Bielefeld und seit Kurzem auch an der Christian-Albrecht-Universität in Kiel erheblich gründlicher und akzentuierter berücksichtigt. Auf der Ebene der Lehramtsstudiums in den Fächern an der Universität Potsdam ergibt die Prüfung der Studienordnungen sowie eine stichprobenartige Überprüfung der Veranstaltungsverzeichnisse, dass Genderaspekte in der fachdidaktischen Ausbildung jedenfalls nicht explizit ausgewiesen sind. Im Prozess der anstehenden Evaluierung und Überarbeitung der Studienordnungen für die Lehramtsstudiengänge an der Universität Potsdam wird durch das MBSJ dahingehend Einfluss genommen, dass Genderaspekte in den Lehramtsstudiengängen künftig eine angemessene Berücksichtigung finden.

Mit Blick auf eine wünschenswerte Erhöhung des Anteils von Männern unter den Lehrkräften kann für die Entwicklung der Lehramtsstudierenden an der Universität Potsdam festgestellt werden

- unter den Studierenden mit dem Schwerpunkt auf der Primarstufe seit dem Wintersemester 2000/01 eine Zunahme von 46 (9,3 %) auf 84 (10,4 %),
- unter den Studierenden mit dem Schwerpunkt auf der Sekundarstufe I seit dem Wintersemester 2000/01 eine Zunahme von 59 (17,6 %) auf 119 (gut 22 %),
- unter den Studierenden für das Lehramt am Gymnasium seit dem Wintersemester 2000/01 eine absolute Zunahme von 417 (39 %) auf 863 (knapp 39 %).

Insgesamt hat sich der Anteil männlicher Lehramtsstudierender seit dem Wintersemester 2000/01 bis zum Wintersemester 2006/07 absolut etwas mehr als verdoppelt – von 522 auf 1.066 – und ist relativ leicht gestiegen – von knapp 28 % auf knapp 30 %.

Die Frage, ob sich der Anteil der Männer bei den (erfolgreichen) Absolventen des Lehramtsstudiums verändert, ggf. reduziert hat, kann durch eine entsprechende Auswertung der Statistiken der Universität Potsdam von 2006/2007 folgendermaßen beantwortet werden: Die Gesamtzahl der erfolgreichen Absolventen des Lehramtsstudiums schwankt seit dem (Prüfungs-)Jahr 2001 erheblich zwischen höchstens 501 und mindestens 236 Personen. Der männliche Anteil unter den Absolventen schwankt zwischen gut 23 % und gut 17 %. Er liegt damit deutlich unter dem männlichen Anteil der Lehramtsstudierenden.

(Vorbereitungsdienst, 2. Phase) Die Ausbildungspläne der Studienseminare sowohl im pädagogischen, fachübergreifenden wie im fachbezogenen Bereich werden zur Zeit überarbeitet. Dabei sollen Geschlechterbewusstheit und Jungenförderung im Rahmen individueller Förderung Eingang in die entsprechenden Module finden. Beispiele in anderen Ländern sollen, soweit auffindbar, als Anregung genutzt werden.

(Fortbildung, 3. Phase) Eine Analyse mit Hilfe der Fortbildungsdatenbank hat ergeben, dass Fortbildungsmaßnahmen, die ausschließlich das Thema der geschlechterbewussten und -gerechten Gestaltung von Unterricht und Erziehung beinhalten, weder am LISUM noch in Ver-

antwortung der staatlichen Schulämter angeboten wurden. In welchem Umfang dieses Thema explizit in der schulinternen Fortbildung an den Schulen bearbeitet wurde, kann nicht festgestellt werden. Eingebettet in bestimmte thematische Zusammenhänge wurde es durchaus angesprochen, z.B. bei den Tagungen zur Kleinen Grundschule und zur Entwicklung des Ganztags in der Grundschule. In die Qualifizierung von Fachberaterinnen und Fachberatern, Lernberaterinnen Lernberatern und Schulberaterinnen und Schulberatern soll das Thema integriert im Rahmen der für die jeweiligen Beratergruppen vorgesehenen fachlichen Angebote aufgenommen werden (vgl. Handlungsfelder 2 und 3).

Handlungsfeld 2: Außerunterrichtliche Angebote und erweiterte Lernangebote

Da mit einer relevanten Steigerung der Präsenz von männlichen Lehrkräften an den Schulen des Landes vorerst nicht zu rechnen ist, sollen die Möglichkeiten der Schulen, zur Unterstützung des Unterrichts und für außerunterrichtliche Angebote Männer im Rahmen schulischer Kooperationspartnerschaften zu gewinnen, bewusst gemacht und durch Beratung und ggf. durch Anreize gefördert werden. Allerdings gilt auch hier, dass mit den zu gewinnenden Männern Klarheit für ihre pädagogische Verantwortung im Sinne geschlechterbewussten Verhaltens herzustellen ist. Ein erster Schritt der Umsetzung besteht darin, die Akteure der Unterstützungssysteme für Schulen mit Ganztagsangeboten für dieses Thema zu sensibilisieren und diesen Aspekt bei den Dienstberatungen mit ihnen zu thematisieren. Unter den möglichen Kooperationspartnern für Schulen kommen auch Jugendbildungsstätten in Frage, in deren Bildungsangeboten sich teilweise die Auseinandersetzung mit Geschlechterrollen und mit geschlechtsspezifischen Entwicklungsaufgaben im Jugendalter niederschlägt.⁹

Insbesondere die Zeitspielräume von Ganztagschulen bzw. für schulische Ganztagsangebote können und sollen für die Gestaltung einer geschlechtergerechten und –bewussten Schule und für die Jungenförderung genutzt werden. Im länderübergreifenden Verbundprojekt „Lernen für den Ganztag“ wird ein Fortbildungsmodul für die Gestaltung erweiterter Lernangebote¹⁰ entwickelt, das unter anderem den Umgang mit der Geschlechterrolle thematisiert. Es werden didaktische Angebote beschrieben. In der einschlägigen Literatur gibt es eine Fülle von Anregungen und Beispielen. Besonders wichtig erscheinen folgende Bereiche: Leseförderung, Eltern-, besonders Väterarbeit, Theater-, Musik-, Tanz- und weitere Sportangebote, Angebote zur Mediennutzung, spezielle Jungen- und Mädchenstunden.

Leseförderung

Bei jungenspezifischer Leseförderung geht es u.a. darum, bei der Auswahl von Büchern die Attraktivität für Jungen zu beachten. Das LISUM betreibt die Implementierung und Weiterentwicklung eines Lesecurriculums, zu dessen Zielen auch die systematische Förderung von Jungen als Leser gehört. Ein Bereich dieses Lesecurriculums ist das „Lesen in der Schule“ (außerhalb des Unterrichts), wozu Materialien und Fortbildungen für die entsprechenden Multiplikatoren entwickelt werden. Für die Grundschule wurden bereits Materialien entwickelt und Fortbildungen durchgeführt, in denen die Erkenntnisse zur Lesekompetenz der Jungen und die Bedeutung geschlechtsspezifischer Interessen für die Lektüreauswahl thematisiert wurden.

⁹ siehe beispielsweise die Bildungsangebote der DGB-Jugendbildungsstätte Flecken Zechlin – www.dgbjugendbildungsstaette.de - oder der Jugendbildungsstätte Kurt Löwenstein in Wertpfehl – www.kurt-loewenstein.de.

¹⁰ Mit „erweiterten Lernangeboten“ werden im Ganztag die über den Unterricht hinausgehenden pädagogisch gestalteten Angebote bezeichnet. Sie sollen sich für nichtformelle und informelle Bildungsprozesse öffnen und Verbindungen zum Unterricht ermöglichen. Sie sind das Feld der Kooperation mit außerschulischen Partnern.

Eltern-, besonders Väterarbeit

Sie ist für eine gezielte schulische Unterstützung des Genderbildungsprozesses unverzichtbar. Bisher gibt es kaum Anhaltspunkte dafür, dass brandenburgische Schulen hierzu systematisch Anregungen erfahren. Der Verein Manne e.V.¹¹ wirbt an Schulen dafür, Elternarbeit als Unterstützung zu erfahren bzw. einzurichten, damit auch Väter als Ressource für Schulen, die besonders Jungen in ihrer Entwicklung fördern wollen, gewonnen werden können.

Theater-, Musik-, Tanz- und weitere Sportangebote

Insbesondere an Ganztagschulen bzw. Schulen mit Ganztagsangeboten gibt es eine Fülle von Angeboten in den Bereichen von Theater, Musik, Tanz und weiteren künstlerisch-gestalterischen Aktivitäten, die häufig durch Lottomittel der Landesregierung gefördert werden. Es soll geprüft werden, inwieweit bei der künftigen Förderung solcher Aktivitäten durch Lottomittel den entsprechenden Trägern und Einrichtungen eine produktive Auseinandersetzung mit dem Genderaspekt nahegelegt werden kann.

Im Schulsport an brandenburgischen Schulen, auch im außerunterrichtlichen Bereich, sind geschlechterbewusste Ansätze jenseits der bisherigen traditionellen, einerseits für Jungen, andererseits für Mädchen angebotenen Sportarten kaum bekannt. In die Qualifizierung der Beraterinnen und Berater für den Schulsport soll dieses Thema künftig einbezogen werden.

Angebote zur Mediennutzung

Im Rahmen der Fortbildungsangebote des LISUM für Medienberater/innen zur Medienentwicklungsplanung in Schulen soll der Aspekt der geschlechterspezifischen Mediennutzung durch Jugendliche aufgenommen werden. Perspektivisch sollen Schulen dazu angeregt werden, im außerunterrichtlichen Bereich Angebote zur Mediennutzung zu unterbreiten, die den Interessen einerseits von Jungen, andererseits von Mädchen entgegenkommen und auf die Reflexion der eigenen Mediengewohnheiten zielen.

Spezielle Jungen und Mädchenstunden

Das oben angekündigte Fortbildungsmodul zur Gestaltung erweiterter Lernangebote soll auch Anregungen und Hinweise zu solchen speziellen Jungen und Mädchenstunden enthalten, in denen geschlechterspezifische Probleme und Konflikte, entlastet vom gegengeschlechtlichen Erwartungsdruck und Imponiergehabe, besprochen werden können.

Die Berufsorientierung ist ein weiteres Gebiet, das alle Schulen auch im Hinblick auf ihren Bildungsauftrag betrifft. Der in den meisten anderen Ländern im Sinne des „Crossing Gender“ als Girls' Day bezeichnete Tag Ende April jeden Jahres wird im Land Brandenburg seit einigen Jahren als Zukunftstag für Mädchen und Jungen durchgeführt und ist eine wichtige Gelegenheit der Berufsorientierung im außerunterrichtlichen Bereich. Er richtet sich an die Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I in den Jahrgangsstufen 7-10. Der Zukunftstag soll „als Beitrag eines umfassenden Berufsorientierungsprozesses und der Lebenswegeplanung der Jugendlichen insbesondere dazu anregen

- die Vorlieben bei der Berufswahl von Mädchen und Jungen zu thematisieren und zu hinterfragen,
- interessante Berufsperspektiven für Mädchen und Jungen jenseits der bisher noch als ‚typisch weiblich‘ und ‚typisch männlich‘ geltenden Arbeitsfelder und Aufgaben aufzuzeigen,
- potentielle Ausbildungsplatzanbieter und Arbeitgeber darin bestärken, zur künftigen Fachkräftesicherung Ausbildungs- und Arbeitsplätze für Jungen **und** Mädchen anzubieten und dafür in den jeweiligen Branchen besonders bei den Jugendlichen des unterrepräsentierten Geschlechts offensiv zu werben“. (Abschlussbericht 4. Zukunftstag)

¹¹ Manne e.V. – Potsdam bietet Einrichtungen der Jugendarbeit und auch Schulen Beratungen für geschlechterbewusste Jungenarbeit an. Der Verein ist anerkannter Beratungsträger („Fachstelle Jungenarbeit“) und hat bereits Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Schulen, z.B. bei der Durchführung von Projekttagen oder auch für schulinterne Fachberatung. Informationen sind abrufbar unter www.mannepotsdam.de

Seit 2005/2006 wird der Zukunftstag mit der bundesweiten Kampagne „Neue Wege für Jungs“ verbunden, einem Projekt zur Anregung und Vernetzung von lokalen und regionalen Initiativen, die Angebote für Jungen zur Erweiterung ihres Berufswahlspektrums, Flexibilisierung männlicher Rollenbilder und Stärkung von Sozialkompetenzen bereitstellen. Einer der Ansprechpartner im Land Brandenburg ist der Verein Manne e.V. in Potsdam. Gespräche mit der für den Zukunftstag zuständigen Koordinatorin im „Netzwerk Zukunft“ und mit einem Vertreter von Manne e.V. zur Realisierung der genannten programmatischen Absichten vor allem im Hinblick auf die männlichen Jugendlichen erbrachten die folgenden Informationen und Einschätzungen: Tatsächlich wird der Zukunftstag ganz überwiegend im Sinne einer allgemeinen Berufsorientierung durchgeführt und von den beteiligten Jugendlichen erfahren. Seine spezifische Zielsetzung, zu einer geschlechterdifferenzierten Berufsorientierung beizutragen, wird nur in sehr geringem Umfang, besonders mit Blick auf Jungen realisiert. Einer der Gründe dürfte in der nach wie vor bestehenden Fremdheit dieses Ansatzes bei vielen Lehrkräften, Multiplikatoren und betrieblichen Anbietern liegen, obwohl die geschlechterdifferenzierte Berufsorientierung immer schon Teil der allgemeinen Berufsorientierung war und dies in den Rahmenlehrplänen und unterrichtsbezogenen Materialien auch so verankert ist. Aus dem Abschlussbericht vom Zukunftstag 2006 ist zu erfahren, dass „das Verständnis für die Notwendigkeit und die methodischen Herangehensweisen an eine geschlechterdifferenzierte Berufsorientierung und Lebenswegplanung als spezifischen Anliegen ... selbst im Kreis der Außenstellenleiterinnen und -leiter des Netzwerk Zukunft umstritten“ ist. (Abschlussbericht 4. Zukunftstag) Ein weiterer Grund besteht darin, dass die Berufsorientierung selbst, also die Auswahl von betrieblichen Angeboten und deren Wahrnehmung durch die Jugendlichen am Zukunftstag sowie – im besten Fall – eine anschließende Auswertung mit den Jugendlichen ein komplexes und in der Vorbereitung und Durchführung anspruchsvolles Unterfangen ist. Offenbar sind Lehrkräfte eher selten zu einer vergleichsweise reflektierten Vorbereitung, Begleitung und Auswertung des Zukunftstages bereit. Ihr Handeln wird vermutlich stärker vom aktuellen Bedarf der Betriebe und der einen Ausbildungsplatz suchenden Schülerinnen und Schüler bestimmt. Wenn aber Jungen aus den 7.-10. Jahrgangsstufen wenig vorbereitet und unbegleitet am Zukunftstag Pflegeeinrichtungen oder Kitas oder vergleichbare Orte besuchen, führt dies eher zu frustrierenden Erfahrungen, die möglicherweise das Gegenteil mit Blick auf die Intention des Zukunftstages bewirken. Vielen Lehrkräften fällt es offenbar schwer, pädagogische Ziele für die mit dem Zukunftstag möglichen Erfahrungen der Berufsorientierung für ihre Schülerinnen und Schüler zu beschreiben und sie geben eine solche Aufgabe der – in diesem Fall - jungenspezifischen Vorbereitung, Begleitung und Auswertung des Zukunftstages lieber an Experten von Manne e.V. ab.

Handlungsfeld 3: Schul- und Unterrichtsentwicklung

Eine geschlechterbewusste und geschlechtergerechte Ausgestaltung von Schule und Unterricht kann und sollte zunehmend zu den Leitbildorientierungen des Schulprogramms einer Schule gehören. Gemäß RS 26/04 sollten alle Schulen bis zum Ende des Schuljahres 2006/07 ein Schulprogramm erarbeitet haben. Ab Schuljahr 2007/08 beginnt der Prozess der Erörterung der Schulprogramme zwischen Schulen und Schulaufsicht. Vereinzelt werden bereits im Rahmen dieser Erörterung hierzu Anregungen gegeben werden können. Systematisch wird dies allerdings erst bei der Fortschreibung der Schulprogramme erfolgen können, die dementsprechend durch das LISUM zu begleiten wäre. Allerdings sollte darauf geachtet werden, dass eine solche Leitbildorientierung auch den Unterricht und möglichst auch die Ebene der Schülerleistungen umfasst, selbstverständlich ohne Qualitätsansprüche und Anforderungsgehalt des Unterrichts zu senken.

Einschlägige Erfahrungen liegen aufbereitet vor, z.B. in der Publikation von Barbara Koch-Priewe: Schulprogramme zur Mädchen- und Jungenförderung, 2002. Ansatzpunkte an brandenburgischen Schulen könnten auch Erfahrungen mit dem BLK-Modellversuch „Berufsorientierung für Mädchen und Jungen“ (Laufzeit: 1994-97, damals 10 Schulen) sein, zu dessen Folgen

die Verankerung entsprechender Ansätze in den Schulprogrammen gehörte.¹²

Für eine entsprechende Beratung von Schulen können ggf. die Angebote einschlägiger Einrichtungen wie Manne e.V. – Potsdam¹³ genutzt werden.

Es wird überwiegend eingeschätzt, dass Ziele und Aspekte einer geschlechterbewussten und – gerechten Unterrichtsentwicklung bisher kaum zum ausdrücklichen Repertoire der Fortbildung und Beratung der Fachberater/innen und Lernberater/innen gehören. Auch in schulischen Fachkonferenzen sowie in der Entwicklung der schulinternen Curricula bzw. der schuleigenen Lehrpläne werden sie vermutlich bisher nur sehr selten beachtet, geklärt und verankert. In die künftige Qualifizierung der Fachberater/innen und Lernberater/innen durch das LISUM soll diese Akzentuierung der Unterrichtsentwicklung und die dazu gehörige Sensibilisierung, ggf. im Rahmen eines speziell hierauf ausgerichteten Moduls aufgenommen werden. Die folgenden Aspekte sollten in einer geschlechterbewussten und –gerechten Unterrichtsentwicklung insbesondere berücksichtigt werden:

Genderreflexion in den Fächern der Grundschule und den weiterführenden allgemeinbildenden Schulen, insbesondere in der Sekundarstufe I - Beispiele für entsprechende Aktivitäten und Materialien für Schulen und Lehrkräfte in Brandenburg gibt es bisher nur für wenige Fächer: Im LISUM wird gegenwärtig eine Handreichung entwickelt, die auf der Grundlage des Berliner Rahmenlehrplans praktische Anregungen zur Genderreflexion im Geschichtsunterricht enthält. Im Projekt „Artus! – Kunst unseren Schulen“, einem Projekt zur Förderung künstlerisch-ästhetischen Lernens durch die Kooperation von Künstlern und Kulturinstitutionen mit Schulen, wird in der praktischen Arbeit die Geschlechterrolle reflektiert, vor allem in den Fächern Kunst, Musik und Darstellen und Gestalten. Im Fach W-A-T ist die Genderreflexion curricular bei der Berufsorientierung verankert. Zur unterrichtspraktischen Realisierung der geschlechterspezifischen Dimensionen der Berufsorientierung gibt es diverse Materialien. Im Fach L-E-R gehört die Auseinandersetzung mit den Geschlechterrollen – mit der je eigenen und mit der des anderen Geschlechts - zu den verbindlichen Rahmenlehrplaninhalten in den Jahrgangsstufen 5 und 6 und 7 bis 10.

Geschlechterbewusste, d.h. die unterschiedlichen Interessen von Jungen und Mädchen berücksichtigende Lektüreauswahl in der Grundschule und den weiterführenden allgemeinbildenden Schulen, insbesondere Sekundarstufe I – hierfür wird im Rahmen des bereits oben erwähnten Lesecurriculums und dessen Implementierung und Weiterentwicklung Gelegenheit sein. Ein weiterer Bereich dieses Lesecurriculums ist das „Lesen im Unterricht“, wozu Materialien und Fortbildungen für die entsprechenden Multiplikatoren entwickelt werden.

Im Rahmen der bereits erwähnten Fortbildungsangebote des LISUM für Medienberater/innen zur Medienentwicklungsplanung in Schulen wird auch eine geschlechterbewusste, d.h. die unterschiedlichen Interessen und Stärken von Jungen und Mädchen berücksichtigende Mediennutzung im Unterricht aufzunehmen sein.

Die zeitweilige Aufhebung der Koedukation kann für bestimmte Phasen des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts und bei der Einweisung in den Umgang mit dem Computer sinnvoll sein.¹⁴ Sie ist üblich bei der Sexualerziehung und im Sportunterricht.¹⁵ Wichtig ist die

¹² Als Ergebnisse dieses Modellversuchs wurden vom (damaligen) Pädagogischen Landesinstitut Brandenburg zwei Publikationen herausgegeben: „Berufs- und Lebensplanung an brandenburgischen Schulen: Ein Lese- und Arbeitsbuch zur arbeitsorientierten und geschlechterbewussten Bildung. Teil 1: Arbeit und Berufsausbildung im Wandel“ (Dez. 1997) und „Jungen stärken – Materialien zur Lebensplanung (nicht nur) für Jungen“ (2001, Neuauflage 2005)

¹³ Es ist beabsichtigt, dem Verein Manne e.V. die Bekanntmachung seiner Beratungsangebote für Oberschulen bei den Trägern der regionalen Teilprojekte für das Programm Initiative Oberschule (IOS) zu ermöglichen.

¹⁴ Überblick über den Forschungsstand und Praxisempfehlungen unter <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/koedukation/sekundarstufen/sekl.htm> und zum Umgang mit Computern unter http://www.learn-line.nrw.de/angebote/koedukation/primarstufe/pri_sch_computer.htm

¹⁵ Als Anregung das Beispiel aus NRW unter http://www.learn-line.nrw.de/angebote/koedukation/downloads/sekundarstufen_pdf/projekte_sexualerziehung.PDF

organisatorische Ermöglichung ohne zusätzlichen Personalaufwand an der Schule durch eine Stundenplangestaltung und einen Lehrkräfteeinsatz auf der Basis entsprechender Unterrichtskonzepte im schuleigenen Curriculum bzw. Lehrplan.

In der Schulbuchbegutachtung des MBSJ soll Geschlechterbewusstheit als Prüfkriterium eingeführt werden.

Handlungsfeld 4: Schulaufsicht - MBSJ und Schulleiter

Schulstatistik und Auswertungskonzepte

Auf der Grundlage der erhobenen Individualdaten sind alle schülerbezogenen Merkmale und Daten auch geschlechtsspezifisch auswertbar. Eine geschlechterbewusste Erweiterung und Nutzung der Schulstatistik und entsprechender Auswertungen wird in naher Zukunft durch die Umstellung der bisherigen Auswertung der Schulstatistik auf das derzeit in Entwicklung befindliche automatische Auswertungstool AROSA ermöglicht.

Damit wird auf allen Ebenen – Land, Schulleiter, Schule – ein geschlechterbewusstes Monitoring für vielfältige Entwicklungen und auch für die Überprüfung des Erreichens entsprechender Ziele einer chancengleichen und geschlechtergerechten schulischen Bildung und Erziehung möglich.

Sensibilisierung für das Thema auf Dienstberatungen des MBSJ und nachgeordneten Einrichtungen

Die Dienstberatungen des MBSJ mit Schulleiterinnen und Schulleitern sollen genutzt werden, um für die Problematik des geringeren Schulerfolgs der Jungen und für die Ziele einer geschlechtergerechten und geschlechterbewussten Bildung und Erziehung in der Schule zu sensibilisieren. Analog soll durch das Landesinstitut für Lehrerbildung über die Studienseminarleiterinnen und -leiter eine Sensibilisierung für diese Thematik in der 2. Phase der Lehrerbildung erfolgen. Die Dienstberatung des MBSJ mit den koordinierenden Schulpsychologinnen und Schulpsychologen am 21. Mai 2007 ist bereits hierfür genutzt worden.

Monitoring für entsprechende Entwicklungen und Ziele der chancengleichen und geschlechtergerechten schulischen Bildung und Erziehung

Als strategisch bedeutsame Ziele für die Steuerungsverantwortung des MBSJ werden vorgeschlagen:

- Verankerung des Themas in der Lehrerbildung, insbesondere im Vorbereitungsdienst und in der Berufseingangsphase und in der unterrichtsnahen Fortbildung der Lehrkräfte und Beratung schulischer Kollegien und Fachgruppen,
- systematische Verbreitung des Themas als Leitbildorientierung in den Schulprogrammen,
- Verringerung des Anteils der Jungen bei negativen Schulkarrieren, insbesondere bei der Wiederholerquote, bei Schulabschlüssen unter dem Mittleren Schulabschluss und bei Abgängern ohne Abschluss ohne eine Absenkung der Anforderungen und Standards des Unterrichts.

5. Fazit und erste Entscheidungen

Die Konkretisierungen in den vier Handlungsfeldern ergeben für die Umsetzung der oben (S. 6) formulierten zentralen Ziele, dass es partiell zwar bereits programmatische Ansprüche für eine differenzierte geschlechterbewusste und geschlechtergerechte Ausgestaltung der schulischen Bildung und Erziehung gibt, die Umsetzung davon jedoch bisher erst in den Anfängen steckt. Deshalb erscheint zunächst die bereits oben vorgeschlagene Sensibilisierung der jeweiligen verantwortlichen Akteure für dieses Thema naheliegend.

5.1 Sensibilisierung

Für die Problematik des geringeren Schulerfolgs der Jungen und für die Ziele einer geschlechtergerechten und geschlechterbewussten Bildung und Erziehung in der Schule und die darauf bezogenen Handlungsmöglichkeiten soll in den entsprechenden Dienstberatungen sensibilisiert werden. Dies betrifft insbesondere

- die Akteure der Unterstützungssysteme für Schulen mit Ganztagsangeboten, für die Grundschulen in der zentralen Steuergruppe Ganztags Grundschule und für die weiterführenden allgemeinbildenden Schulen in der Überregionalen Arbeitsgruppe Ganztags,
- die Schulpfarrerinnen und Schulpfarrer in ihren jeweiligen fachlichen Zuständigkeiten und Aufgaben
- die Leiterinnen und Leiter der Studienseminare (Auftrag an das Landesinstitut für Lehrerbildung)

Dies wird im Laufe des Herbst 2007 umgesetzt.

5.2 Umsetzung der strategisch bedeutsamen Ziele

Für die Umsetzung dieser Ziele/Zielbereiche sind Konzepte der Operationalisierung und des Monitorings für die Zielerreichung zu erarbeiten.

Das erstgenannte Ziel – Verankerung des Themas in der Lehrerbildung – ist durch das MBS in dem Bereich der universitären Ausbildung der Lehrkräfte kaum steuerbar. Gestaltender Einfluss auf die universitäre Lehramtsausbildung seitens des MBS ist aufgrund der Autonomie der Hochschulen, somit auch der Universität Potsdam, in der Umsetzung ihres Ausbildungsauftrags nicht möglich. Für die fachliche und organisatorische Ausgestaltung und Durchführung des Vorbereitungsdienstes und der Fortbildung in der Berufseingangsphase liegt die Gesamtverantwortung beim Landesinstitut für Lehrerbildung. Das MBS übt hier die Fachaufsicht aus. Gestaltender Einfluss ist dem MBS in diesen Bereichen der Lehrkräfteausbildung und ebenso in der Lehrkräftefortbildung möglich. Die Fachaufsicht über das Landesinstitut für Lehrerbildung, über das LISUM und über die staatlichen Schulämter ermöglicht grundsätzlich, u.a. durch die Ausgestaltung von Zielvereinbarungen, die Umsetzung eines übergreifenden Auftrags in wichtigen Schritten und Meilensteinen steuernd zu begleiten. In dieser Weise soll mit dem Auftrag der Verankerung von Geschlechterbewusstheit und Geschlechtergerechtigkeit unter Berücksichtigung der jeweils spezifischen Belange von Jungen und Mädchen im Vorbereitungsdienst und in der Berufseingangsphase und in der unterrichtsnahen Fortbildung der Lehrkräfte und Beratung schulischer Kollegien und Fachgruppen verfahren werden.

Das zweite Ziel - Verbreitung des Themas als Leitbildorientierung in den Schulprogrammen – wird – wie oben (S. 11, Handlungsfeld 3) ausgeführt - systematisch erst ab dem Schuljahr 2008/09 in Angriff genommen werden können. Ab Schuljahr 2007/08 beginnt der Prozess der Erörterung der Schulprogramme zwischen Schulen und Schulaufsicht. Hier sollten bereits erste Erfahrungen über Ausgangs- und ggf. Gelingensbedingungen mit Blick auf die angestrebte Leitbildorientierung durch die zuständige Schulaufsicht gesammelt werden. Die Fortschreibung der Schulprogramme soll durch das LISUM begleitet werden. Ein Konzept für die Operationalisierung dieses Ziels soll im MBS bis Juni 2008 vorgelegt werden.

Das dritte Ziel - Verringerung des Anteils der Jungen bei negativen Schulkarrieren – kann letztlich nur durch die (männlichen) Schüler selbst umgesetzt werden. Im Vordergrund müssen Aktivitäten stehen, die darauf zielen, die Lernbereitschaft und Lernfähigkeit insbesondere der männlichen Schüler aus eher bildungsfernen Milieus zu fördern. Für dieses Ziel müssen

realistische und anspruchsvolle Entwicklungskennzahlen festgelegt werden, ausgehend von den bisherigen statistischen Befunden für das Land Brandenburg. Es liegt nahe, dieses Ziel im Rahmen des Auftrags umzusetzen, der sich aus den Beschlüssen des Landtages zur Fachkräftesicherung und zum Demografiebericht ergibt. Dieser Auftrag zielt auf die Senkung der Quote der Schulabbrecher und auf die Verbesserung der Schulabschlüsse. Im Rahmen der Operationalisierung dieses Ziels wird zu klären sein, inwieweit die Wirkung von Vorschriften, z.B. solcher zur Versetzung, einzubeziehen ist.

5.3 Umsetzung der übrigen, in den Handlungsfeldern 2, 3 und 4 genannten Ziele

Diese Ziele werden so weit und so bald wie möglich im Rahmen der bestehenden Zuständigkeiten im MBSJ und seinen nachgeordneten Einrichtungen umgesetzt.

Überwiegend handelt es sich hierbei um Vorhaben und Aspekte von Aufträgen, die in der Zielvereinbarung zwischen dem MBSJ und dem LISUM für das Schuljahr 2007/08 im Rahmen der dort verabredeten Projekte enthalten sind. Dies betrifft zum Beispiel die Leseförderung in allen Unterrichtsfächern und außerhalb des Unterrichts besonders für Jungen, ebenso die Genderreflexion in den Fächern der Grundschule und der weiterführenden Schulen, die in die Qualifizierung der entsprechenden Fachberater/innen aufgenommen wird. In vergleichbarer Weise wird die Qualifizierung der Berater/innen für den Schulsport und der Medienberater/innen um entsprechende geschlechterbewusste Ansätze erweitert. Anregungen für spezielle Jungen- und Mädchenstunden werden in die Fortbildung für die Gestaltung erweiterter Lernangebote im schulischen Ganztage aufgenommen.

Das MBSJ wird die Geschlechterbewusstheit als Prüfkriterium in die Schulbuchbegutachtung aufnehmen und die Schulstatistik geschlechterbewusst erweitern im Rahmen des automatischen Auswertungstools, das gegenwärtig entwickelt wird.

Anhang

Statistische Befunde in Brandenburg

Die im Folgenden aufgeführten statistischen Befunde haben Querschnittscharakter. In den meisten Fällen unterscheidet sich die im Land Brandenburg anzutreffende geschlechtsspezifische Verteilung der erhobenen Merkmale kaum von denen im gesamten Bundesgebiet.

1- Einschulungsuntersuchungen 2005 (LGA Brandenburg 12/ 05)

Anzahl der untersuchten Kinder	davon Jungen
24.706 (=100%)	52,5 %

2 - Medizinisch relevante Befunde nach Geschlecht / Auswahl (LGA Brandenburg 12/ 05)

Von den 24.706 (=100 %) untersuchten Kinder hatten eine

	Jungen in %	Mädchen in %
Sehstörung	14,2	14,5
Sprach-, Sprech-, Stimmstörung	12,1	7,3
Entwicklungsverzögerung	4,9	3,1
Teilleistungsschwäche	6,7	2,9
emotionale/soziale Störung	2,8	1,6
Erkrankung Nieren/Harnwege	1,2	0,6
Zerebrale Bewegungsstörungen	1,3	0,7

3 - Diagnosedaten der Krankenhäuser (LGA; Brandenburg)

Brandenburg 2004; Altersgruppe 5 – 10 jährige
Verhaltens- und emotionale Störungen mit Beginn in Kindheit und Jugend (nach WHO-Klassifizierungen): **72,5 %** der behandelten Kinder waren Jungen.

4 - Rückstellungsquote (Schuldatenerhebung; Referat 16) Stichtag 26.09.2005

2010 Kinder (=100%)	62,6 % sind Jungen
---------------------	---------------------------

5 – FLEX: Schulaufnahme

Im Schuljahr 2005/2006 gibt es insgesamt 122 FLEX-Schulen und 6690 FLEX-Schülerinnen und –Schüler. Die folgende Tabelle zeigt geschlechtsbezogene Unterschiede bei der Schulaufnahme in den FLEX-Schulen

	insgesamt	Jungen in %	Mädchen in %
Zurückgestellte Kinder ¹	101	53,5	46,5
Frühzeitig eingeschulte Kinder ²	123	38,2	61,8

¹ bezieht sich auf alle Schüler/innen in FLEX-Klassen der Jahrgangsstufe 1 der Schulen mit nur FLEX-Klassen

² Kinder, die in der Zeit vom 1.10. bis 31.12. und – in Ausnahmefällen – nach dem 31.12. und vor dem 1.8. des folgenden Kalenderjahres ihr 6. Lebensjahr vollenden und zum 1.8. des laufenden Jahres eingeschult werden, gelten als frühzeitig eingeschult.

(BrbSchulG § 37, Fn. 1)

(ZENSOS FLEX-Auswertung, Schuljahr 2005/06)

6 – Vergleichsarbeiten in Jahrgangsstufe 2

Ergebnisse in 2005 nach Geschlecht (Ref. 31)

Kompetenzstufen	Jungen in %	Mädchen in %
Deutsch – Leseverständnis		
schwache Leser	22,6	19,5
durchschnittl. Leser	46,8	46,8
starke Leser	30,6	33,7
Deutsch – Lesegeschwindigkeit		
langsame Leser	32,4	26,8
durchschnittl. Leser	41,2	42,7
schnelle Leser	26,4	30,5
Mathematik		
schwache Rechner	21,8	29,3
durchschnittl. Rechner	43,7	44,5
starke Rechner	34,5	26,3

Demnach sind Jungen etwas häufiger schwache und langsame Leser als Mädchen und etwas seltener starke bzw. schnelle Leser. In Mathematik sind die Mädchen häufiger schwache Rechner und seltener starke Rechner. Der Vorsprung der Jungen in Mathematik ist etwas größer als der Vorsprung der Mädchen beim Leseverständnis und bei der Lesegeschwindigkeit. Die durchschnittlichen Fähigkeitsniveaus umfassen in allen drei Bereichen über 40 % der Jungen und Mädchen und damit ihre relative Mehrheit

7 – VERA in Jahrgangsstufe 4

Ergebnisse in 2005 nach Geschlecht

Kompetenzbereiche und –niveaus	Jungen in %	Mädchen in %
Lesen		
Auf und unter Fähigkeitsniveau 1	38	27
Fähigkeitsniveau 2	40	42
Fähigkeitsniveau 3	22	31
Sachrechnen		
Auf und unter Fähigkeitsniveau 1	38	48
Fähigkeitsniveau 2	36	35
Fähigkeitsniveau 3	26	17
Geometrie		
Auf und unter Fähigkeitsniveau 1	18	17
Fähigkeitsniveau 2	40	42
Fähigkeitsniveau 3	43	40
Arithmetik		
Auf und unter Fähigkeitsniveau 1	14	16
Fähigkeitsniveau 2	36	38
Fähigkeitsniveau 3	50	46

Die aufsteigende Nummerierung der Fähigkeitsniveaus entspricht zunehmenden Anforderungen. Das Abschneiden unter dem Fähigkeitsniveau 2 signalisiert Problemzonen. Mädchen erreichen bei VERA 2005 häufiger höhere Fähigkeitsniveaus als Jungen beim Lesen, beim Sachrechnen ist es umgekehrt. In Geometrie sind kaum Unterschiede erkennbar, in Arithmetik ein wenig stärker zugunsten der Jungen.

8 – Grundschulempfehlungen der Schuljahre 2003/2004 und 2004/2005 nach Bildungsgang und Geschlecht

(Ref. 16, Schuldatenerhebung 2004/05 und 2005/06)

Bildungsgang	Schuljahr	Insgesamt	Jungen in %	Mädchen in %
AHR	2003/2004	5.969	43,5	56,5
	2004/2005	5.377	46,3	53,7
FOR	2003/2004	5.450	51,0	49,0
	2004/2005	4.686	51,5	48,5
EBR	2003/2004	5.065	62,0	38,0
	2004/2005	3.986	59,9	40,1

Der Vergleich über die beiden Schuljahre zeigt noch keine Verfestigung eines Trends im Hinblick auf die unterschiedlichen Anteile von AHR-Empfehlungen einerseits und von EBR-Empfehlungen andererseits bei Jungen und Mädchen.

9 - Verteilung der Schüler auf Schulformen

(Schuldatenerhebung 2005/06; Referat 16)

Schulform	Anteil der Jungen (in %)
Grundschule	50,6
Oberschule	54,6
Gesamtschule	49,6
Gymnasium	42,7
Förderschule (ohne GB*)	64,0
Förderschule GB*	62,2

* GB – Förderschwerpunkt „geistige Entwicklung“

10 – Ergebnisse der Prüfung in Jahrgangsstufe 10, zentral gestellte Aufgaben

(ZENSOS-Auswertung Prüfung 10 Schj. 2005/06)

Schulform/ Kursniveau	Jungen		Mädchen	
	Anteil in %	Notenmittelwert	Anteil in %	Notenmittelwert
Deutsch				
G-Kurs ¹	66,0	3,7	34,0	3,5
E-Kurs ²	42,3	3,3	57,7	3,0
Realschule	52,0	3,3	48,0	2,8
Gymnasium	42,6	2,9	57,4	2,3
Mathematik				
G-Kurs	53,5	4,1	46,5	4,3
E-Kurs	54,1	3,6	45,9	3,9
Realschule	52,0	3,5	48,0	3,7
Gymnasium	42,6	3,0	57,4	3,2

¹ Grundkurs an Gesamtschulen

² Erweiterungskurs an Gesamtschulen

Die Leistungsunterschiede zwischen Jungen und Mädchen sind im Fach Deutsch gravierender – zuungunsten der Jungen – als in Mathematik. In den Gesamtschulen ist dies vor allem erkennbar an der Verteilung von Jungen und Mädchen auf Grundkurse (leistungsschwächere Schüler/innen) und Erweiterungskurse (leistungsstärkere Schüler/innen): ca. zwei Drittel der Jungen befinden sich im Grundkurs gegenüber einem Drittel der Mädchen. In beiden Kursniveaus sind auch die Prüfungsergebnisse der Jungen in Deutsch schlechter als die der Mädchen. In Realschulen und Gymnasien sind die Prüfungsergebnisse der Jungen im Fach Deutsch 0,5 bis 0,6 Notenstufen schlechter als die der Mädchen. Demgegenüber schneiden Mädchen in Mathematik überwiegend um 0,2 Notenstufen schlechter ab als Jungen, nur in den Erweiterungskursen um 0,3 Notenstufen.

11 – Wiederholer Jahrgangsstufen 1 – 10 (ohne ZBW und geistig Behinderte)

(Schuldatenerhebung; Referat 16, Schuljahr 2005/06)

	Anzahl (=100 %)	Anteil der Jungen (in %)
Wiederholer	3.923	63,3
Freiw. Wiederholer	1.721	59,0

12 - Schulentlassene ohne Berufsbildungsreife und höherwertige Abschlüsse

(Schuldatenerhebung; Referat 16, Schuljahr 2005/06)

	Anzahl (=100 %)	Anteil der Jungen (in %)
Abgangszeugnis	1.849	73,5
Abschluss Allg. Förderschule	1.255	64,5
Abschluss Förderschule GB*	293	61,0
Insgesamt	3.397	69,1

* Förderschwerpunkt „geistige Entwicklung“

13 – Schulabschlüsse nach Geschlecht (ohne ZBW)

(ZENSOS-Auswertung Prüfung 10 und Abitur, Schj. 2005/06)

Schulabschlüsse	Anzahl	Anteil der Jungen in %
BBR	1.506	62,9
EBR	5.155	60,1
FOR	6.457	55,8
FOR-Q*	18.213	43,2
AHR	11.553	41,4

*FOR-Q = FOR mit Berechtigung zum Übergang in die gymnasiale Oberstufe

14 – Absolventen von beruflichen Bildungsgängen an OSZ (ohne GOST) nach Art des Abschlusses und Geschlecht am Ende des Schuljahres 2004/2005

(Ref. 16, Schuldatenerhebung 2005/06)

Art des Abschlusses	Insgesamt (= 100%)	Junge Männer in %
Abschl.-Zeugnis mit BBR	1.065	73,7
Abschl.-Zeugnis mit EBR	1.397	71,8
Abschl.-Zeugnis mit FOR	2.164	61,5
Abschl.-Zeugnis mit FHR	2.994	47,5
Abschl.-Zeugnis	16.393	52,3
Abgangszeugnis	4.351	69,1
Sonstige	116	62,9
Insgesamt	28.480	56,9

Unter den Absolventen an OSZs, über die Hälfte junge Männer, erreicht ein knappes Viertel einen höheren allgemeinbildenden Abschluss im Vergleich zum Eintritt ins OSZ. Mit steigendem Wert des Abschlusses sinkt der Anteil der männlichen Absolventen, bei der FHR auf knapp unter 50 %. Gleichwohl kann festgestellt werden, dass junge Männer ihren allgemeinbildenden Schulabschluss durch den Besuch beruflicher Bildungsgänge verbessern können.

15 – Abitur 2006: Bestehensquoten und Durchschnittsnoten nach Geschlecht

(ZENSOS-Auswertung Abitur Schj. 2005/06)

Zur Abiturprüfung angetreten	Anteil in %		Bestehensquote		Durchschnittsnote	
	Mädchen	Jungen	Mädchen	Jungen	Mädchen	Jungen
12263	58,5	41,5	94,4	93,9	2,4	2,6

16 - Verteilung Lehrkräfte (Schuldatenerhebung; Referat 16)

Schuldatenerhebung 2005/06

Schulform	Anteil der Männer (in %)
Grundschule	7,3
Oberschule	21,4
Gesamtschule	26,1
Gymnasium	29,5
Allg. Förderschule	11,4
Förderschule GB	11,6
insgesamt	21,4

Befunde in internationalen und nationalen Vergleichsstudien

Die **IGLU-Studie** (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung) kommt zu dem Ergebnis, dass bereits in der Grundschule Leistungsunterschiede zwischen Jungen und Mädchen in Lesen und in Mathematik und in der naturwissenschaftlichen Kompetenz bestehen. Mädchen weisen im Leseverständnis bessere Werte auf. Allerdings ist der Vorsprung der Mädchen in Deutschland geringer ausgeprägt als in den meisten anderen an IGLU beteiligten Ländern. In der naturwissenschaftlichen und in der mathematischen Kompetenz sind Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen in ihrer Verteilung auf den Kompetenzstufen erkennbar – in Deutschland in ähnlichem Ausmaß wie in den übrigen beteiligten Ländern: Auf den unteren Kompetenzstufen sind die Mädchen überrepräsentiert, auf den oberen die Jungen, auf den mittleren (ca. 40 %) ist die Verteilung eher ausgeglichen.

(Bos, W. u.a.: Erste Ergebnisse aus IGLU, 2003, insbesondere S. 115, 174, 218)

Die **PISA-2000-Studie** beschäftigt sich in einem eigenen Kapitel ausführlich mit dem Vergleich der Geschlechter beim Kompetenzerwerb, der Bildungsbeteiligung und der Schullaufbahn. Dort wird auch der bisherige Forschungs- und Diskussionsstand zu Erklärungsansätzen referiert. Eine Übersicht über die Leistungsunterschiede zwischen Jungen und Mädchen in der 9. Jahrgangsstufe in allen drei untersuchten Kompetenzbereichen zeigt im Durchschnitt für Deutschland signifikant höhere Werte der Mädchen im Leseverständnis und der Jungen in Mathematik und den naturwissenschaftlichen Grundbildung. Dabei ist die Leistungsdifferenz der Mädchen beim Leseverständnis am höchsten, der Vorsprung der Jungen in Mathematik liegt etwas, der in der naturwissenschaftlichen Grundbildung deutlich darunter, in manchen Ländern, so auch in Brandenburg ist er nicht mehr signifikant. Brandenburg zeigt die größte Differenz zwischen Mädchen und Jungen im Leseverständnis, die in Mathematik ist deutlich kleiner. Allerdings sind diese unterschiedlichen Ausmaße der Differenz stark beeinflusst durch die Überrepräsentanz der Mädchen in den höherwertigen Schulformen, insbesondere den Gymnasien.

Diese Unterschiede zwischen den Geschlechtern zeigen sich in ähnlicher Weise auf der motivationalen Ebene – beim Interesse am Lesen bzw. an Mathematik und im verbalen bzw. mathematischen Selbstkonzept. Allerdings ist das Leseverständnis der Mädchen deutlich höher, selbst wenn die Lesekompetenz kontrolliert wird. Der bezogen auf die Geschlechter umgekehrte Effekt in Mathematik – höheres Interesse und Selbstkonzept bei den Jungen – ist ebenfalls auch bei Kontrolle der mathematischen Leistung erkennbar, allerdings nicht so stark wie der Unterschied der Mädchen beim Lesen.

(Petra Stanat und Mareike Kunter: Kompetenzerwerb, Bildungsbeteiligung und Schullaufbahn von Mädchen und Jungen im Ländervergleich in: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder ..., 2003, S. 211-242)

In der **PISA-2003-Studie** werden die geschlechterbezogenen Ergebnisse in der folgenden Übersicht dargestellt:

Anteile von Jungen und Mädchen in % auf den unteren bzw. oberen Kompetenzstufen in den vier untersuchten Basiskompetenzen

Basiskompetenzen	Anteil auf den unteren Kompetenzstufen in %		Anteil auf den oberen Kompetenzstufen in %	
	Mädchen	Jungen	Mädchen	Jungen
Mathematik	21,3	21,4	14,2	18,3
Lesen	16,3	28	38,6	24,7
Naturwissenschaften	22,9	24	33,8	36,5
Problemlösen	12,8	15,1	21,9	21,7
Alle	9,7	11,9	10,4	11,8

(PISA-Konsortium Deutschland: PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs, 2004, S. 217)

Mit Ausnahme der Mathematik sind in allen unteren Kompetenzstufen, womit zugleich die „Risikogruppen“ unter den Schülerinnen und Schülern der 9. Klasse bezeichnet sind, mehr Jungen als Mädchen vertreten. Der Kompetenzrückstand der Jungen ist am deutlichsten im Lesen. Bemerkenswert sind die Werte im Problemlösen, das als Indikator für das kognitive Potential von Schülerinnen und Schülern angesehen werden kann und zugleich die am wenigsten durch den Schulunterricht geförderte Basiskompetenz ist. Hier liegen die Werte beider Geschlechter sowohl auf den unteren wie auf den oberen Kompetenzstufen recht nahe beieinander. Andererseits bestehen in den motivationalen und emotionalen Selbsteinschätzungen zur Mathematik große Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen, die besonders stark sind in den unteren Kompetenzstufen und mit zunehmender Kompetenz geringer werden.

(PISA-Konsortium Deutschland: PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs, 2004, S. 211-223)

Die **PISA-I-Plus-Studie** hat aus der internationalen Schulstichprobe von PISA 2003 eine eigene Stichprobe im Hinblick auf die Kompetenzzuwächse in Mathematik und Naturwissenschaften untersucht. Der hierzu veröffentlichte Berichtsband enthält ein Unterkapitel über „Disparitäten zwischen Jungen und Mädchen in der mathematischen Kompetenz“. Die folgende Tabelle stellt die mittlere mathematische Kompetenz und den Notendurchschnitt von Mädchen und Jungen in der 9. und 10. Klasse dar:

	Jungen		Mädchen	
	MW ¹	(S.E.)	MW	(S.E.)
Math. Kompetenz 2003	552	(2.90)	526	(2.30)
Math. Kompetenz 2004	575	(2.80)	553	(2.30)
Math.-Note 2003	3,2	(0.03)	3,1	(0.03)
Math.-Note 2004	3,1	(0.03)	3,1	(0.03)

¹ Die Mittelwerte werden auf der internationalen Skala für mathematische Kompetenz von PISA 2003 mit dem OECD-Durchschnitt bei 500 eingetragen. 25 Punkte auf dieser Skala entsprechen durchschnittlich dem Kompetenzzuwachs von der 9. zur 10. Klasse, also von einem Schuljahr.

Mädchen erzielen am Ende der 9. und der 10. Klasse deutlich niedrigere Kompetenzen in Mathematik als Jungen. Dennoch erhalten Mädchen und Jungen in Mathematik im Mittel die gleichen Noten. Es wurde weiterhin festgestellt, dass Mädchen zur Mathematik eine deutlich negativere Einstellung haben als Jungen: Sie haben mehr Angst und begegnen dem Fach mit deutlich weniger Interesse und Motivation und ihr mathematisches Selbstkonzept ist erheblich geringer. Die wechselseitige Beeinflussung von negativen (bzw. positiven) Einstellungen und fachbezogenem Kompetenzerwerb ist ein bekannter Befund der pädagogisch-psychologischen Forschung.

(PISA-Konsortium Deutschland: PISA 2003. Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung im Verlauf eines Schuljahres, 2006, S. 209 – 221)

Die **DESI-Studie** hat Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch bei Neuntklässlern untersucht und ebenfalls geschlechtsbezogene Leistungsunterschiede festgestellt. DESI bestätigt den aus der pädagogisch-psychologischen Forschung bekannten Befund, dass Mädchen höhere Sprachkompetenzen aufweisen als Jungen sowohl in Deutsch wie in Englisch. Allerdings ist der Kompetenzvorsprung der Mädchen in Deutsch stärker als in Englisch. DESI differenziert nach unterschiedlichen Teilkompetenzen. In Deutsch ist demnach der Vorsprung der Mädchen beim Wortschatz recht gering, die Leistungsschere zwischen Mädchen und Jungen geht auseinander bei den Teilkompetenzen Sprachbewusstheit, Argumentation Rechtschreibung und Textproduktion. In Englisch ergibt sich ein ähnliches Bild: Beim Hörverstehen ist der Vorsprung der Mädchen gering, sehr viel stärker wiederum in der (schriftlichen) Textproduktion. Demgegenüber zeigt sich bei einem computergesteuerten Test für mündliches Sprechen bei den Teilkompetenzen Flüssigkeit und Aussprache ein Leistungsvorsprung der Jungen, allerdings nicht beim Wortschatz. Bei den in DESI ebenfalls gemessenen Leistungszuwächsen in Deutsch und Englisch zeigt sich erneut ganz überwiegend der Vorsprung der Mädchen. Nur beim Hörverstehen in Englisch sind die Leistungszuwächse von Jungen und Mädchen statistisch nicht unterscheidbar.

DESI-Konsortium: Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde ..., DIPF Frankfurt/Main März 2006, S. 20/21)

Verwendete Literatur:

Berlin-Brandenburger Väterinitiative e.V. (Hrsg.): „Magnete auf zwei Beinen“ oder Männer in Kindereinrichtungen. Ergebnisbericht der Qualifizierungs-ABM „Berufsorientierung männlicher Jugendlicher im sozialen Bereich, speziell in Kindereinrichtungen“ August 2003-August 2004

Beuster, Frank: Der Gender-Aspekt an Schulen und in Lehrerkollegien, Statement auf der Konferenz „Eine Schule für Mädchen und Jungen“ des Ministeriums für Bildung und Frauen des Landes Schleswig Holstein am 31.08.2006 in Berlin (war Anfang 2007 im Internet abrufbar)

Bos, Wilfried u.a.: : Erste Ergebnisse aus IGLU, Münster 2003

Budde, Jürgen: Jungen als Verlierer? Anmerkungen zum Topos der „Feminisierung von Schule“ in: Die Deutsche Schule, 98. Jg. 2006, Heft 4, S. 488-500

DESI-Konsortium: Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch Englisch Schülerleistungen International (DESI), Frankfurt/Main März 2006

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen 2001, darin Kapitel 5 „Geschlechterunterschiede in Basiskompetenzen“, S. 249-269

Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland, Opladen 2003, darin Kapitel 8 „Kompetenzerwerb, Bildungsbeteiligung und Schullaufbahn von Mädchen und Jungen im Ländervergleich“, S. 211-242

dpa – Deutsche Presse-Agentur GmbH, Dossier Kulturpolitik Nr. 36/2006, 04.09.2006: KMK-Präsidentin fordert bessere Förderung von Jungen

Klemm, Klaus und Hans-Günther Rolff: Chancengleichheit – eine unabgeholte Forderung zur Schulreform. In: Marita Kampshoff, Beatrix Lumer (Hrsg.): Chancengleichheit im Bildungswesen. Opladen 2002, S. 21-33

Koch-Priewe, Barbara: Schulprogramme zur Mädchen- und Jungenförderung, Weinheim Basel 2002

MASGF (Hrsg.): 4. Zukunftstag für Mädchen und Jungen im Land Brandenburg, 27.04.2006, Abschlussbericht

PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs, Münster 2004, darin Kapitel 8 „Kompetenzen von Jungen und Mädchen“, S. 211-223

PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): PISA 2003. Untersuchungen zur Kompetenzentwicklung im Verlauf eines Schuljahres, Münster 2006

Preuss-Lausitz, Ulf: Anforderungen an eine jungenfreundliche Schule. Ein Vorschlag zur Überwindung ihrer Benachteiligung in: Die Deutsche Schule, 97. Jg. 2005, Heft 2, S. 222-235

Rabe-Kleberg, Ursula: Schule und Gender, AKTIV 31 I/2006, gefunden unter <http://www.frauen-aktiv.de/aktiv/31/seite4.php> Dieser Text enthält die wesentlichen Aussagen, die von Rabe-Kleberg in Band 2 der Materialien zum 12. Kinder- und Jugendbericht publiziert wurden: „Feminisierung der Erziehung von Kindern. Chancen oder Gefahren für die Bildungsprozesse von Mädchen und Jungen? Verlag Deutsches Jugendinstitut, München 2005