GENDER OPEN REPOSITORIUM

Gender in den Sekundarstufen

Nyssen, Elke

2004

https://doi.org/10.25595/974

Veröffentlichungsversion / published version
Sammelbandbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Nyssen, Elke: *Gender in den Sekundarstufen*, in: Glaser, Edith; Klika, Dorle; Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaften (Bad Heilbrunn / Obb.: Klinkhardt, 2004), 389-409. DOI: https://doi.org/10.25595/974.

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY 4.0 Lizenz (Namensnennung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu dieser Lizenz finden Sie hier:

https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de

Terms of use:

This document is made available under a CC BY 4.0 License (Attribution). For more information see:

https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en

GenderOpen – Repositorium für die Geschlechterforschung: www.genderopen.de

FREIE UNIVERSITÄT BERLIN

HUMBOLDT-UNIVERSITÄT ZU BERLIN

HANDBUCH
GENDER UND ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT

herausgegeben von

Edith Glaser, Dorle Klika und Annedore Prengel



2004

VERLAG JULIUS KLINKHARDT • BAD HEILBRUNN / OBB.

Für Prof. Dr. Doris Knab
zum 75. Geburtstag

Die Deutsche Bibliothek – Cip-Einheitsaufnahme

Ein Titelsatz für diese Publikation ist bei
der Deutschen Bibliothek
erhältlich.

2004.7.Ll. © by Julius Klinkhardt.
Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.
Druck und Bindung:
AZ Druck und Datentechnik, Kempten
Printed in Germany 2004
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier
ISBN 3-7815-1323-8

Einleitung 9
Edith Glaser/Dorle Klika/Annedore Prengel

Wissenschaftsforschung, Disziplin Erziehungswissenschaft und Geschlecht ... 16
Edith Glaser/Karin Priem

1 Theoretische Perspektiven auf die erziehungswissenschaftliche Frauen- und Geschlechterforschung

DerDieDas Subjekt und die Welt – Bildungstheoretische Beiträge 33
Dorle Klika

Zwischen Eigenem und Fremden – Phänomenologische Beiträge 47
Johanna Hopfner

Das Geschlecht als semiotischer Unterschied – Zeichentheorie als Grundlage der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung 58
Rita Casale/Sabina Larcher

Diskurstheoretische Zugänge in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung 76
Karin Amos

Zwischen Gender-Gesichtspunkten gleiten – Perspektivitätstheoretische Beiträge 90
Annedore Prengel

Theorien der Differenz – Anregungen aus Philosophie und Psychoanalyse .. 102
Barbara Rendtorff

Gleichheit-Differenz-Konstruktion-Dekonstruktion 112
Christiane Micus-Loos

Geschlecht als psychische Realität – Psychoanalytische Beiträge 127
Luise Winterhager-Schmid

Sozialisation – ein veraltetes Konzept in der Geschlechterforschung? 146
Carol Hagemann-White

Generationentheorien und erziehungswissenschaftliche Frauen- und Geschlechterforschung 157
Friederike Heinzel

Doing Gender: Konstruktivistische Beiträge 175
Hannelore Faulstich-Wieland

Systemtheorie und Geschlechtertheorie 191
Vera Moser

Der Blick auf evolvierte Verhaltensstrategien:
Anregungen aus der Soziobiologie 200
Annette Scheunpflug

Kulturtheoretische Perspektiven auf Geschlecht und
Geschlechterverhältnisse 215
Barbara Friebertshäuser

Arbeit und soziale Ungleichheit – Gesellschaftstheoretische Beiträge 237
Doris Lemmermöhle

Dekonstruktive Perspektiven auf das Referenzsystem von
Geschlecht und Sexualität – Herausforderungen der Queer Theory 255
Jutta Hartmann

Männerforschung und Erziehungswissenschaft 271
Edgar Forster/Markus Rieger-Ladich

2 Bildungshistorische Zugänge der Frauen- und Geschlechterforschung

Von der klassischen Sozialgeschichte zur
„Sozialgeschichte in der Erweiterung“ 287
Elke Kleinau

Erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung als Ideengeschichte 303
Brita Rang

Historische Genderforschung und „cultural turn“ 322
Meike Sophia Baader

Klassikerinnen 337
Margret Kraul

3 Gender in Teildisziplinen und Handlunsgfeldern

Gender in der Familienerziehung 349
Christiane Micus-Loos/Yvonne Schütze

Gender im Kindergarten 361
Dagmar Kasüschke

Gender in der Primarstufe des Schulwesens 372
Astrid Kaiser

Gender in den Sekundarstufen 389
Elke Nyssen

Gender in den Fachdidaktiken 410
Hanna Kiper

Gender in der Sonder- und Integrationspädagogik 425
Ulrike Schildmann

Gender in der Interkulturellen Pädagogik 436
Marianne Krüger-Potratz/Helma Lutz

„Dolle Deerns", „PfundzKerle" und „MezzoMezzo" –
Gender in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit 448
Margitta Kunert-Zier

Gender in der Kinder- und Jugendhilfe 461
Maria Bitzan

Jungen- und Männerarbeit 477
Edgar Forster

Gender in der Berufsbildung 491
Antje Bredow

Gender in der Erwachsenenbildung 502
Anne Schlüter

Gender Studies: Feministische Perspektiven in Studium und Lehre 515
Ingrid Schacherl

Gender in derLehrerInnenbildung und Schulentwicklung 523
Christine Biermann/Barbara Koch-Priewe

Psychosoziale Beratung und Genderrelation 540
Ruth Großmass/Christiane Schmerl

Gender und Medienpädagogik 557
Agi Schründer-Lenzen

Gender Mainstreaming – Perspektiven für die erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung 574
Birgit Schaufler

4 Methodologie und Forschungszugänge

Methodologie und Gender 587
Ulrike Popp

Geisteswissenschaftlich- und sozialwissenschaftlich-hermeneutische Zugänge 599
Regina Mikula/Andrea Felbinger

Objektiv hermeneutische Zugänge 610
Merle Hummrich

Tiefenhermeneutische Zugänge 622
Regina Klein

Ethnographische Ansätze 636
Helga Kelle

Biographieforschung – Erziehungswissenschaft – Genderforschung 650
Heide von Felden

Quantitative Zugänge 663
Ulrike Popp

5 Anhang

Sachregister 681
Namensregister 693
AutorInnenverzeichnis 703

Gender in den Sekundarstufen

Elke Nyssen

Seitdem im Umbruch vom Feudalismus zur „Ersten Moderne", in der Zeit der Aufklärung, systematisch über Erziehungsprozesse nachgedacht wird, wird gleichzeitig auch über die Neuorganisation von Geschlechterverhältnissen reflektiert. Die Geburtsstunde der modernen Pädagogik ist gleichzeitig die Geburtsstunde des systematischen Nachdenkens über den Zusammenhang von Erziehungsprozessen und Geschlechterverhältnissen und über Mädchen- und Jungener-

ziehung. Dabei bestimmen im Bürgertum als der historisch zukunftsweisenden Klasse von Beginn der modernen Bildungsgeschichte und Erziehungswissenschaft an Differenz und hierarchische Komplementarität das Verhältnis der Geschlechter. Indem die Differenzen zwischen den Geschlechtern und die Zuständigkeit von Frauen für die Haus- und Familienarbeit gleichsam zum Naturgesetz erklärt werden, wird zugleich die Ausgrenzung der Mädchen von höherer Bildung und Wissenschaft und die Hierarchie zwischen den Geschlechtern legitimiert. Zu Beginn des modernen institutionalisierten Schulwesens bedeutet dies Ausschluss von Mädchen von allgemeiner Bildung und vom schulischen Berechtigungswesen (vgl. u.a. Schmid 1986; Kleinau/Opitz (Hrsg.) Bd. 2, 1996; Nyssen 2000).

Von der Hierarchie zur Gleichheit der Geschlechter? – Zur Entstehung der feministischen Schulforschung

Die gesellschaftlichen Entstehungsbedingungen von moderner Erziehungswissenschaft und des modernen Schulwesens haben Auswirkungen bis heute. So bleibt der Begriff der Allgemeinbildung männlich konnotiert (vgl. Kraul 1995) und Differenz und Komplementarität der Geschlechter bestimmen den Diskurs um Gender in der Schule bis heute (vgl. u.a. Kampshoff/Nyssen 1999).
Auch nach der Institutionalisierung der staatlichen höheren Mädchenbildung 1908 galt es als selbstverständlich, dass Mädchen und Jungen anderes und anders lernen (sollten): Richtlinien und Lehrpläne formulierten ebenso wie pädagogische Schriften bis in die 1960/70er Jahre unterschiedliche Bildungsziele für Mädchen und Jungen (vgl. u.a. Lemmermöhle 1998). Die Schulgeschichte zwischen 1800 und 1970 lässt sich auch lesen als Geschichte der Differenz und Hierarchie der Geschlechter und der „Benachteiligung" von Mädchen. Diese Situation blieb nicht unwidersprochen. Bereits im 19. Jahrhundert wehrten sich vor allem Frauen gegen die Diskriminierung von Mädchen im Schulsystem – der Kampf der ersten deutschen Frauenbewegung war entscheidend der Kampf um eine qualifizierte Mädchenbildung. Auch für die zweite deutsche Frauenbewegung ab 1965 war die Bildungsthematik und die Forderung nach gleichen Bildungschancen für Mädchen konstitutiv.
Ein neues Kapitel der Schulgeschichte begann mit der Bildungsreform der 1960/70er Jahre. Die gesellschaftlichen Veränderungen in den Geschlechterverhältnissen fanden Eingang in Schulreformprozesse. Das Prinzip der komplementären Hierarchie in der schulischen Bildung der Geschlechter sollte abgelöst werden vom Prinzip der Gleichheit (vgl. Hoppe/Kampshoff/Nyssen 2001). Mit der allmählichen Einführung der Koedukation und der Reform der gymnasialen Oberstufe und der damit verbundenen Revision und Modernisierung der Curricula sollen Mädchen und Jungen das Gleiche lernen – historisch gesehen ein eindeutiger Fortschritt gegenüber dem bisher selbstverständlichen Komplementäransatz, der

Mädchen nicht nur andere, sondern geringere Kompetenzen unterstellte als Jungen, und das eine Geschlecht somit ab-, das andere dagegen aufwertete.
Anders als in der ehemaligen BRD bestimmte das Prinzip der formalen Gleichheit in der ehemaligen DDR bereits ab 1945 den Diskurs um die schulische Situation der Geschlechter. Alle Schulen waren koedukativ, Bildungsinhalte, Lehrpläne, Schulbücher und Curricula waren für Mädchen und Jungen weitgehend gleich. Ende der 1950er, Anfang der 1960er Jahre gab es in der ehemaligen DDR zwar noch Forschungen zu den Unterschieden zwischen Mädchen und Jungen – die Gleichberechtigung im DDR-Schulsystem galt dann ab Ende der 1960er Jahre aber als realisiert (vgl. Hempel 1995). Danach fanden Forschungen, wenn überhaupt, nur noch gleichsam im Verborgenen statt; denn die wenigen Forschungsergebnisse, die zudem die Ideologie der Gleichheit der Geschlechter problematisierten, fanden keinen Zugang zu einer breiteren öffentlichen oder wissenschaftlichen Diskussion (vgl. Kühn 1995). Nahezu zeitgleich, als in der ehemaligen BRD engagierte Wissenschaftlerinnen und Lehrerinnen begannen, das westdeutsche Schulsystem unter der Perspektive der Geschlechterverhältnisse zu erforschen und zu kritisieren, verstummte die Kritik an den Geschlechterverhältnissen im Schulsystem der DDR bzw. wurde zum Schweigen gebracht.
Seit den 1980er Jahren steht die schulische Situation von Mädchen erneut auf dem Prüfstand, wobei sich die Kritik zunächst vor allem auf den androzentrischen Blickwinkel der etablierten Schulpädagogik richtete, die die Schule als geschlechtsneutrale Institution analysierte und nicht nur nicht differenzierte, dass Kinder und Jugendliche auch Mädchen und Jungen sind, sondern Jungen und Mädchen gleichermaßen unter ein abstraktes Allgemeines – „den Schüler" – subsummierte und damit gleichermaßen beiden Geschlechtern nicht gerecht wurde (vgl. Prengel 1987). Unter historischer Perspektive lässt sich die Kritik am Androzentrismus der etablierten Schulpädagogik als die Geburtsstunde der feministischen Schulforschung interpretieren, die in den alten Bundesländern inzwischen auf eine 25jährige Geschichte bzw. in den neuen Bundesländern auf 10 Jahre zurückblickt.
Die feministische Kritik an der Schule richtete sich generell darauf, dass in der Schule – unter dem offiziellen Anspruch von Gleichbehandlung von Mädchen und Jungen – die gesellschaftliche Geschlechterhierarchie reproduziert wird. Diese Kritik wurde unter dem Begriff des „heimlichen Lehrplans" zusammengefasst. Mit diesem Begriff wird ein altes schulpädagogisches Paradigma reaktiviert und für die Analyse der Geschlechterverhältnisse fruchtbar gemacht. Im Begriff des „heimlichen Lehrplans" drückt sich die Erkenntnis aus, dass sich

„die nicht beabsichtigten Folgen und Funktionen der Institution Schule (...) quasi hinter dem Rücken der Beteiligten und zumeist unbemerkt von ihnen auswirken. (...) Der heimliche Lehrplan transportiert Geschlechtsrollenstereotype, kulturelle Wertungen und Bilder von Weiblichkeit und Männlichkeit." (Valtin 2001, S. 346),

so die zusammenfassende Kritik der feministischen Schulforschung der 1980er und 1990er Jahre.
Die ersten grundlegenden Veröffentlichungen der feministischen Schulforschung (u.a. Schultz 1978/79; Brehmer 1982; Enders-Dragässer/Fuchs 1989) verstanden sich als explizit parteilich-feministisch. Den Durchbruch zu einer breiteren schulpolitischen und – sehr zögerlich – wissenschaftlichen Diskussion erreichte die feministische Analyse der Schule mit den ersten kritischen Fragen zur Koedukation. Das Spektrum der Themen differenzierte und erweiterte sich ab Ende der 1970er Jahre erheblich. Untersucht wurden Geschlechterdifferenzen und -gleichheiten im Bildungssystem, (Un)Gleichbehandlung von Mädchen und Jungen, Geschlechterstereotypisierungen und ihre Bedeutung für das Selbstbild von Schülerinnen und Schülern, Möglichkeiten von Mädchen- und Jungenförderung und Fragen der Allgemeinen Didaktik wie Curriculumrevision und Unterrichtsorganisation.
Die feministische Schulforschung zeichnete sich von Anfang an bis in die 1990er Jahre durch eine enge Verbindung von wissenschaftlicher Analyse und Engagement für eine Veränderung der Schulpraxis, konkret für einen Abbau der schulischen Geschlechterhierarchie, aus.
Ihren theoretischen Ausgangspunkt nahm sie in der soziologischen Frauenforschung, die früher als die pädagogische ihre Arbeit aufnahm. Ein zweiter Ausgangspunkt war die allmähliche Rezeption anglo-amerikanischer feministischer Studien (vgl. Metz-Göckel 1987) (zusammenfassend zur Entstehung und Entwicklung der feministischen Schulforschung vgl. Nyssen/Schön 1992).
Die Kritik am Androzentrismus der herkömmlichen Schulpädagogik, am heimlichen Lehrplan, am unreflektierten Umgang mit den Geschlechterverhältnissen in Schule und Unterricht betraf und betrifft alle Schulformen und -stufen. Im folgenden soll das Augenmerk auf die spezifischen Problem- und Forschungsfelder im Bereich der allgemeinbildenden Sekundarstufen gelegt werden.

Gleichheit und Differenz? – Mädchen und Jungen in den Sekundarstufen

Besonders für die Geschlechterforschung der Sekundarstufen gilt, dass sowohl für den historischen Kontext als auch für die Gegenwart das Hauptaugenmerk auf die Mädchen der höheren Stände bzw. die Gymnasiastinnen gelegt wurde. Das Gymnasium stellt unter der Geschlechterperspektive die bestuntersuchte Schulform dar, weniger untersucht sind Gesamt- und Realschulen, über das Geschlechterverhältnis in der Hauptschule wissen wir kaum etwas. Dieser Forschungsstand entspricht demjenigen über die Schulgeschichte im 19. Jahrhundert. Nur vereinzelt gibt es Analysen zur Situation von Mädchen in Volks- oder Hilfsschulen, während die Entwicklung des Höheren Mädchenschulwesens inzwischen gut erforscht ist.

Als eine der *zentralen Fragestellungen* der schulischen Geschlechterforschung im Bereich der Sekundarstufen kristallisierte sich von Beginn an die Diskrepanz zwischen den – verglichen mit den Jungen – qualifizierteren Schulabschlüssen der Mädchen und ihren anschließenden Berufsausbildungen und -positionen bzw. Studienwahlen und akademischen Karrieren heraus. Diese Diskrepanz wurde bereits 1984 von Faulstich-Wieland u.a. unter dem programmatischen Titel „Erfolgreich in der Schule, diskriminiert im Beruf" thematisiert, sie durchzieht die Auseinandersetzung mit den Geschlechterverhältnissen in der Schule wie ein roter Faden (vgl. u.a. Hoose/Vorholt 1997; Faulstich-Wieland/Nyssen 1998; Lemmermöhle/Nyssen 1998; Horstkemper 2002; Stürzer 2002) und ist heute von ungebrochener Aktualität, hat diese Diskrepanz sich doch nur unwesentlich abgemildert. Ein zweiter wesentlicher Impuls waren die Wahlen der Leistungskurse, die seit ihrer Einführung mit der Reform der gymnasialen Oberstufe einen geschlechtsabhängigen Bias aufwiesen. In engen Zusammenhang mit den Themen Berufs-, Studien- und Leistungskurswahl stehen die Untersuchungen zu den Selbstkonzepten von Mädchen und Jungen in Bezug auf ihre generelle und speziell bezüglich ihrer fachspezifischen Leistungen und – auf der anderen Seite – Untersuchungen zu Geschlechterstereotypisierungen auf Seiten von LehrerInnen und ihre Bedeutung für die Geschlechterverhältnisse im Unterricht.

Formale Abschlüsse, Berufs- und Leistungskurswahlen in den Sekundarstufen

Im hochselektiven bundesrepublikanischen Schulsystem der Sekundarstufen ist die formale Gleichheit der Geschlechter – im Gegensatz zur Gleichheit der Schichten und Ethnien – ab 1980 hergestellt. Die Verteilung der Mädchen und Jungen auf die Schulformen der Sekundarstufe I, die Haupt-, Real- und Gesamtschule sowie das Gymnasium sind ebenso statistisch breit untersucht worden wie ihre Verteilung in den allgemein- bzw. berufsbildenden Schulen der Sekundarstufe II (vgl. die neuesten Daten Stürzer 2002).
Entsprechend der gestiegenen Bildungsbeteiligung beider Geschlechter, aber insbesondere der Mädchen, lässt sich in den letzten 15-20 Jahren ein erheblicher Anstieg höherer Bildungsabschlüsse konstatieren. Dabei erreichen mehr Mädchen als Jungen die Hochschul- und Fachhochschulreife und den Realschulabschluß, und bei den formal niedrigeren Schulabschlüssen sind sie gegenüber den Jungen, die die (Haupt-)Schule häufiger ohne jeglichen Abschluss verlassen, deutlich im Vorteil. Inzwischen haben die jungen Frauen auch bei den Immatrikulationen ihre männlichen Kommilitonen überholt (vgl. Stürzer 2002).

Der Blickwinkel, die Schule unter dem Aspekt von formaler Gleichheit und unter dem Aspekt der *Gesamtheit aller Mädchen* zu analysieren, erweist sich jedoch aus

zwei Gründen als zu verkürzt. *Zum einen* muss differenziert werden nach der sozialen und ethnischen Herkunft der Mädchen. *Nach wie vor erweist sich die Schichtzugehörigkeit als die entscheidende Variable für den formalen Schulerfolg. Sie ist prägender als die Geschlechtszugehörigkeit und differenziert die Gesamtheit der Mädchen in viele Gruppen mit sehr unterschiedlichen Lebenschancen* (vgl. u.a. Nyssen 2000(a)). Ähnliches gilt für die ethnische Zugehörigkeit, die sich hinsichtlich des formalen Schulerfolgs als entscheidender erweist als die Geschlechtszugehörigkeit (vgl. Karakasoglu-Aydin 2001).
Zum anderen bleibt die Situation für die jungen Frauen insgesamt nach wie vor ambivalent; denn sie können ihre schulischen „Vorteile" nicht in entsprechende berufliche Positionen und die damit verbundenen Berufs- und Lebenschancen umsetzen.

Die Berufswahlen der Mädchen wurden schon sehr früh als eines der grundlegenden Probleme für die nach wie vor bestehende Ungleichheit der Geschlechter identifiziert, kam doch in diesen „Wahlen" – trotz aller öffentlich propagierten und gesetzlich fixierten Gleichheitspostulate – zweierlei zum Ausdruck: der geschlechtsspezifisch segmentierte Arbeitsmarkt, der durch die Berufswahlen der Mädchen jeweils reproduziert wird, und die unterschiedliche Berufs- und Lebensplanung der Geschlechter.
Die Trennlinie zwischen den Geschlechtern wird manifest im Übergang vom allgemeinbildenden zum berufsbildenden Ausbildungssystem bzw. zur Universität/Fachhochschule. Dies belegen folgende Befunde:

- Im dualen System, das nach wie vor die besten Beschäftigungschancen bietet, sind Jungen überrepräsentiert, während die Mädchen in den vollzeitschulischen Ausbildungen und im qualifizierenden Moratorium dominieren. Die schulischen Berufsausbildungen bedeuten in der Regel höhere Allgemeinbildungsvoraussetzungen, finanzielle Einbußen und ein stärkeres Arbeitsplatzrisiko (vgl. Lemmermöhle/Nyssen 1998).
- Im dualen System konzentrieren sich die Mädchen auf ein im Vergleich zu den Jungen kleineres – in der Regel frauenspezifisches – Spektrum, das zumeist weniger Verdienst, weniger Prestige und weniger Aufstiegschancen impliziert.
- In den Universitäten haben die jungen Frauen formal zwar gleichgezogen, bei den Erstsemestern die jungen Männer inzwischen überholt, die Unterschiede zwischen den Geschlechtern bleiben jedoch bei der Wahl der Studiengänge – mit Ausnahme der Wirtschafts- und Rechtswissenschaften sowie der Architektur – bestehen. Bei den 10 am häufigsten gewählten Studienfächern überwiegen bei den Frauen die Kultur- und Sprachwissenschaften, die Natur-, Technik- und Ingenieurwissenschaften fehlen (mit Ausnahme der „weichen" Biologie) völlig. Bei den Männern ist es umgekehrt. Und seit langem bekannt ist, dass der Anteil von Frauen umso geringer wird, je höher die Abschlussqualifikationen und die akademischen Positionen sind (vgl. Stürzer 2002, S. 69 ff.).

Zudem gelingt es vielen Abiturientinnen nicht, ihre schulischen und universitären Qualifikationen in entsprechende berufliche Positionen umzusetzen. Akademikerinnen sind häufiger von Arbeitslosigkeit betroffen als Akademiker, sie verdienen in der Regel weniger, und sie finden sich nach dem Studium eher in einer beruflichen Position wieder, die ihrer Ausbildung nicht entspricht – selbst wenn sie denselben Studiengang absolviert haben (vgl. Hoose/Vorholt 1997, S. 28 ff.).
Ein wesentlicher Grund für die Berufsorientierung der Mädchen wurde in der geschlechtsabhängigen Wahl der Leistungskurse und der Kurse im Wahlpflichtbereich von Real- und Gesamtschule festgemacht (über die Wahlen in der Hauptschule liegen keine Untersuchungen vor). Für Nordrhein-Westfalen liegen Daten von 1985 und 1999 vor, deren Vergleich zeigt, dass die Präferenzen der Mädchen und Jungen sich kaum geändert haben. Nach wie vor überwiegen bei den Mädchen die sprachlichen Fächer und bei den Jungen die naturwissenschaftlich-mathematischen. Allerdings ist der Anteil der Mädchen in Chemie und Mathematik leicht gestiegen (vgl. Brehmer/Küllchen/Sommer 1989, Kampshoff 2003). Während das Wahlverhalten von Mädchen und Jungen in der gymnasialen Oberstufe in den meisten Bundesländern inzwischen statistisch nach Geschlecht getrennt dokumentiert ist und in der geschlechterbezogenen Schulforschung breit diskutiert wurde, stellt das Wahlverhalten der Mädchen, die die Schule nach der 9. bzw. 10. Klasse verlassen (müssen), in der bisherigen Forschung ein weitgehendes Defizit dar – mit Ausnahme der Daten zur Wahl im Wahlpflichtbereich der Realschule aus Rheinland-Pfalz von 1989 (vgl. Faulstich-Wieland 1991, S. 76f). Über den Zusammenhang von Kurswahlen im Wahlpflichtbereich und Berufsorientierung wissen wir nichts, und dies, obwohl diese Mädchen in der Regel die sog. Frauenberufe mit all ihren möglichen Nachteilen „wählen" und dieser Befund seit fast 30 Jahren bekannt ist.
Die „Wahl" der Leistungskurse in der gymnasialen Oberstufe bleibt nicht ohne Auswirkungen auf die „Wahl" der Studiengänge. So kommen Roeder/Gruehn in ihrer Analyse über den Zusammenhang von Kurswahl und Studienfachwünschen zu dem Ergebnis, dass 60 % der SchülerInnen, die als erstes Leistungsfach eine sog. harte Naturwissenschaft gewählt haben, als Studienwunsch Ingenieurwissenschaft, Mathematik und Statistik angeben, und dass umgekehrt 75 % derjenigen, die Deutsch als erstes Leistungsfach gewählt haben, für gesellschaftliche Studiengänge, Deutsch bzw. Linguistik, Fremdsprachen und künstlerische Studien votieren (vgl. Roeder/Gruehn 1996, S. 516). Dies wiederum hat Folgen für spätere berufliche Tätigkeiten und soziale Positionen.
Zweifellos stellt die Berufswahl der Mädchen einen äußerst komplexen biographischen Prozess dar, in dem objektive Bedingungen und subjektive Voraussetzungen ineinandergreifen (vgl. Lemmermöhle/Nägele 1999). Die generelle Situation auf dem Arbeits- und Ausbildungsmarkt und die spezielle Situation in der Region, der Einfluss der Eltern (vgl. Hoose/Vorholt 1996) und der peer-groups

und nach wie vor wirksame gesellschaftliche Ideologien über die Geschlechter sind ebenso zu benennen und zu berücksichtigen wie die familiären Sozialisationsvoraussetzungen, die Lebensplanung in Bezug auf Partner und Kinder, die möglichen Vorbilder und viele andere Unwägbarkeiten. Trotz der Vielzahl und Vielfalt der Einflussfaktoren auf die Berufswahl der Geschlechter darf jedoch der Einfluss der Schule in diesem Prozess weder negiert noch gering geschätzt werden.

Selbstkonzepte von Schülerinnen und Geschlechterstereotypisierungen von LehrerInnen

Die feministische Schulforschung hat ab den 1980er Jahren den Blick auf die *innerschulischen* Mechanismen für die geschlechterabhängige Wahl gelenkt, und damit auf die Schule als *Mitverursacherin* der widersprüchlichen Situation von Mädchen aufmerksam gemacht. Feministische Schulforschung untersucht den Beitrag der Schule für die sublime und im Bereich von Leistungskurswahlen, Berufsausbildungen und Studienfächern offensichtliche Ungleichheit der Geschlechter.

Als verantwortlich für die Ungleichbehandlung wurden sowohl didaktische und curriculare Vorgaben als auch die Interaktionsstrukturen im Unterricht zwischen LehrerInnen und SchülerInnen und zwischen SchülerInnen untereinander sowie die Wirkung von Geschlechterstereotypisierungen und Selbstkonzepten empirisch nachgewiesen.

- Als wesentlich für die Ungleichbehandlung der Geschlechter haben sich die Interaktionsstrukturen im Unterricht erwiesen. Interaktionsuntersuchungen konnten ungleiche Aufmerksamkeitsverteilung und unterschiedliches feed-back von LehrerInnen gegenüber Schülerinnen und Schülern nachweisen. Zwar sind es häufig nur wenige Jungen, deren Verhalten dominant ist, diese ziehen aber die Aufmerksamkeit der LehrerInnen und einiger MitschülerInnen auf sich, so dass der Eindruck entstehen kann, Jungen seien „das erste Geschlecht".
- Schulbuchanalysen zeigten, dass Schülerinnen weit weniger Identifikationsmöglichkeiten in Lehrbüchern finden können und Frauen nicht entsprechend ihrer gesellschaftlichen Bedeutung und Vielfalt dargestellt werden. Während die Curriculumkritik zu Beginn der Diskussion über die Reproduktion der Geschlechterhierarchie durch und in der Schule und bis in die 1980er Jahre wesentliches Thema war und eine Vielzahl von Analysen hervorgebracht hat, ist es um diese Thematik heute eher still geworden. Inzwischen ist diese Kritik zum Teil allerdings auch aufgenommen und die Schulbücher sollen jetzt für Mädchen und Jungen ebenso wie für SchülerInnen anderer Ethnien Identifikationsangebote machen.
- Interessenuntersuchungen zum naturwissenschaftlichen Unterricht ergaben, dass Schülerinnen an anderen Inhalten wie an anderen didaktischen Vorgaben

interessiert waren/sind als Schüler. Der naturwissenschaftliche Unterricht scheint dabei eher an den Interessen der Schüler anzuknüpfen (vgl. Faulstich-Wieland/Nyssen 1998).

Geschlechterstereotypisierungen auf Seiten von LehrerInnen und Selbstkonzepte der SchülerInnen wurden als eine wesentliche Ursache für die „Wahl" der Leistungskurse, Studiengänge und Berufe identifiziert.

Einen breiten Raum in der geschlechterbezogenen Schulforschung nimmt deshalb der Zusammenhang von Geschlechterstereotypisierungen, Selbst- und Fremdkonzepten, Entwicklung von Selbstbewußtsein, Interessen und Leistungen ein. Die diesbezüglichen Forschungen beziehen sich allerdings vor allem auf die Fächer, denen Mädchen eher distanziert gegenüberstehen, wie Mathematik, Physik, Informatik, Chemie und Technik. Empirische Studien, die sich ausdrücklich der Sprach-, Kunst- oder Pädagogikdistanz der Jungen zuwenden, gibt es m. W. nicht.

Bereits 1987 legte M. Horstkemper eine der ersten empirischen Untersuchungen zur Entwicklung des Selbstvertrauens von SchülerInnen im Verlaufe der Sekundarstufe I vor. Mädchen, so das Fazit, können ihre schulischen Leistungserfolge nicht in demselben Ausmass wie Jungen (wenn auch nicht alle) in ihr Selbstbild integrieren (vgl. Horstkemper 1987, S. 216), ein Ergebnis, das auch in allen folgenden empirischen Untersuchungen bestätigt wurde.

In der Folgezeit wurden die Untersuchungen zu den Selbstkonzepten dahingehend ausdifferenziert, dass einerseits das *fachspezifische Selbstkonzept* in den Vordergrund trat, andererseits die *Rolle von LehrerInnen* in diesem Zusammenhang erforscht wurde.

So kommt u.a. Keller in einer vertiefenden Analyse der von der TIMSS-Studie (vgl. Baumert u.a. 1997) erhobenen Daten zu dem Ergebnis, dass Mädchen in der 6., 7. und 8. Jahrgangsstufe

„ein signifikant geringeres Selbstvertrauen in Mathematik als die Knaben [haben; E.TN.].

Die Unterschiede sind wie im Interesse auch im Selbstvertrauen wesentlich größer als in der Leistung" (Keller 1997, S. 154).

Zudem nimmt das Selbstvertrauen der Mädchen in ihre mathematischen Kompetenzen im Verlauf von drei Schuljahren signifikant ab.

Eine wesentliche Bedeutung für die Mathematikdistanz der Mädchen kommt den Lehrpersonen zu. Mädchen schreiben – so das Ergebnis der Analyse von Keller – nicht deshalb Mathematik mit steigendem Schuljahr immer weniger dem eigenen Geschlecht zu, weil sie ihre Identität als Frau entwickeln,

„vielmehr wirken sich die Stereotypisierungen der Lehrpersonen von Mathematik als männliche Domäne und die geringeren positiven Erwartungen, die Lehrpersonen an Mädchen richten, aus" (ebd. S. 173).

Auch erste Ergebnisse des von Hannelore Faulstich-Wieland geleiteten Forschungsprojekts „Soziale Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen in der Sekundarstufe I" verweisen auf die Bedeutung von LehrerInnenverhalten für das Fach- und Sachinteresse und das Begabungsselbstkonzept von Mädchen und Jungen in Mathematik. Diese Ergebnisse, die auf ethnographischer Unterrichtsbeobachtung beruhen, gehen insofern über die Ergebnisse von Keller hinaus, als im Beobachtungsprozess durch Vergleich unterschiedlichen LehrerInnenverhaltens differenziert analysiert werden kann, welche Einstellungen und Verhaltensweisen von LehrerInnen sich negativ auf Interessenentwicklung, Begabungsselbstkonzepte und letztlich Leistungen auswirken (können) (vgl. Faulstich-Wieland 2002, S. 246).
In einer Untersuchung von Ziegler u.a. verneinten zwar Dreiviertel der befragten MathematikgymnasiallehrerInnen mathematische Begabungsunterschiede zwischen Mädchen und Jungen, das bedeutet umgekehrt aber auch, dass immerhin ungefähr jede vierte LehrerIn von mathematischen Begabungsunterschieden der Geschlechter überzeugt ist, und das zugunsten der Jungen. Lehrerinnen und Lehrer projizieren ihre geschlechtsabhängigen Stereotypisierungen auch auf die Wahl der Studiengänge. Bei der Aufforderung, Studienfächer als für Frauen bzw. Männer geeignet einzustufen, landeten Physik, Maschinenbau und Mathematik auf den vorderen Rängen für Männer, das Lehramt für die Primarstufe, Sprachwissenschaften und Medizin für die Frauen (vgl. Ziegler u.a. 1998).
Auch Lehramtsstudierende sind nicht frei von geschlechterstereotypisierenden Zuschreibungen, wie die Untersuchung von Rustemeyer (1999) ergeben hat. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass

„die befragten Studierenden Jungen in der Sekundarstufe I und II bessere Leistungen zuschreiben als Mädchen und folglich auch erwarten, dass Jungen das Fach Mathematik leichter fällt als Mädchen" (Rustemeyer 1999, S. 194).

Neueste Daten zur computerbezogenen Selbsteinschätzung hat Renate Schulz-Zander 2002 vorgelegt, die sowohl ältere Ergebnisse als auch die Ergebnisse für Mathematik/Naturwissenschaften für das *Zukunftsfach Informatik* bestätigen. Mädchen schätzen sich für erheblich weniger begabt ein als Jungen, aber auch „Lehrerinnen schätzen ihr Wissen signifikant geringer ein als Lehrer dies tun und sind unsicherer in der Handhabung der neuen Medien im Unterricht" (Schulz-Zander 2002, S. 260).
Mädchen, so das übereinstimmende Ergebnis aller Untersuchungen, haben in Mathematik, Naturwissenschaften, Technik und Informatik ein geringeres Leistungsselbstbewusstsein. Dieses wird durch die – wenngleich häufig unbewussten – Zuschreibungen von LehrerInnen eher verstärkt als abgemildert. Damit trägt die Schule nicht unerheblich zur eingeschränkten Berufs- und Studienwahl von Schülerinnen bei und erschwert die Realisierung auch der naturwissenschaftlich/mathematisch/informationstechnischen Potentiale von Mädchen.[1]

Konsequenzen für die Schulpraxis

Diese Erkenntnisse haben dazu geführt, dass ab der zweiten Hälfte der 1980er Jahre Schulpolitik und Schule auf die Schieflagen in der Wahl der Leistungskurse, der Studienwahlen und der Interessenentwicklung von SchülerInnen reagiert haben, indem – neben vielen Ansätzen zur Mädchenförderung vor Ort – eine Vielzahl von Modellversuchen zur Förderung der naturwissenschaftlich-technischen und mathematischen Potentiale von Mädchen initiiert und durchgeführt wurden, die Schieflage von Jungen in der Interessenentwicklung geriet dabei nicht in den Blick. Konsequenterweise liegen deshalb auch für die Naturwissenschaften/Informatik/Technik eine Vielzahl von fachdidaktischen und organisatorischen Überlegungen und Erfahrungen aus Modellversuchen vor, die sich vor allem auf eine Revision des Curriculums und die Organisation des Unterrichts – koedukative und/oder monoedukative Gruppen – beziehen.
Dabei hat die Evaluation der Modellversuche ergeben, dass sich die Einstellung der beteiligten LehrerInnen gegenüber Mädchenförderung für die Akzeptanz und den Erfolg als äußerst bedeutsam erweist – neben Curricula, die die Interessen beider Geschlechter berücksichtigen, und die begründete Einrichtung monoedukativer Gruppen (vgl. zusammenfassend Faulstich-Wieland/Nyssen 1998 und Nyssen 2000(b)).
Die Fokussierung auf Mädchen(fördermaßnahmen), wie sie in der Mehrzahl der Modellversuche vorgenommen worden ist, ist jedoch aus zweierlei Gründen als problematisch anzusehen: einerseits bedeutet sie Vernachlässigung der Jungen und damit andererseits Anpassung von Mädchen an eine männliche Norm, die als allgemein gesetzt wird.
Umfassender und prinzipieller antwortet das Konzept der „reflexiven Koedukation" auf die Kritik an der schulischen Praxis bezüglich der unterschiedlichen Behandlung der Geschlechter. Als Ziel von reflexiver Koedukation wird „die Veränderung des Geschlechterverhältnisses zugunsten eines gleichberechtigten Zusammenlebens" (Bildungskommission 1995, S. 126) betont.
Als wesentliches Moment, reflexive Koedukation zu realisieren, werden die „Wahrnehmung und Bearbeitung von Geschlechterstereotypen (...) in allen Fächern" (ebd. S. 131) genannt.

Reflexive Koedukation zielt vorrangig auf

- Revision des Curriculums, das den Erfahrungen, Interessen und Lebensperspektiven beider Geschlechter entsprechen muss,
- Bewusstmachung und Abbau von Geschlechterstereotypisierungen auf Seiten der LehrerInnen und – damit in unmittelbaren Zusammenhang –
- Ernstnehmen der Mädchen und Jungen in ihrer jeweiligen Individualität, ohne sie auf ihre Geschlechtszugehörigkeit zu reduzieren bzw. festzulegen.

Inzwischen liegen eine kaum mehr zu überblickende Vielzahl und Vielfalt von Anregungen für die Praxis und fachdidaktische Konkretisierungen vor, wobei es allerdings bisher keine systematische Analyse darüber gibt, ob und wie das Konzept der „reflexiven Koedukation" die Schulen erreicht hat. Erste Evaluationen der Schulprogramme in NRW lassen jedoch erkennen, dass in den Erlassen zur Schulentwicklung „reflexive Koedukation" nicht ausdrücklich als Ziel genannt wird und – deshalb? – in den Schulprogrammen nur selten auftaucht (vgl. Nyssen 2003).

Differenz und „doing gender" – Perspektiven der Geschlechterforschung?

Ab der zweiten Hälfte der 1990er Jahre sind es vor allem zwei Forschungsperspektiven, die die Analyse der Geschlechterverhältnisse in den Sekundarstufen maßgeblich bestimmen, und zwar

- die internationalen und nationalen Leistungsvergleichsuntersuchungen, von denen hier exemplarisch PISA (Baumert u.a. (Hrsg.) 2001 und 2003), IGLU (Bos u.a. 2003(a) und 2003(b) und LAU (Lehmann u.a. 2002) genannt seien, in denen die Unterschiede zwischen den Geschlechtern im Kompetenzerwerb bzw. in der Lernausgangslage und den Lernfortschritten empirisch untersucht werden und
- die theoretischen Begründungen und empirischen Untersuchungen von Konstruktionsprozessen – doing gender – in der Schule.

Die internationalen und nationalen Vergleichsstudien PISA, LAU und IGLU

Wenngleich PISA, IGLU und LAU sich auch keineswegs primär als geschlechterbezogene Schulforschung verstehen, liefern die Studien doch die bislang umfassendsten Daten zu dem für Schule konstitutiven Bereich der Leistung bzw. Leistungsentwicklung der Geschlechter, ein Aspekt, der in der geschlechterbezogenen Schulforschung ein weitgehendes Forschungsdefizit darstellt. Während PISA als Evaluation der gesamten Sekundarstufe I und IGLU als Evaluation der Grundschule begriffen werden können, evaluiert LAU das Hamburger Schulsystem in der Sekundarstufe I. PISA, IGLU und LAU untersuchen nicht nur den Kompetenzerwerb bzw. die Lernausgangslage und -fortschritte der Schülerinnen und Schüler und damit die Qualifikationsfunktion des bundesrepublikanischen Schulsystems, sondern gleichrangig wird die soziale, geschlechtsabhängige und ethnische Selektion in den Mittelpunkt der empirischen Untersuchung und theoretischen Analyse gestellt. Sowohl unter dem Aspekt der Qualifikation als auch der Selektion sind sie für die Weiterentwicklung der geschlechterbezogenen Schulforschung von erheblicher Relevanz.

Die Ergebnisse von PISA hinsichtlich der Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen in der Lese-, Mathematik- und Naturwissenschaftskompetenz sind widersprüchlich und bedürfen einer differenzierten Analyse, die bisher nicht vorliegt und hier aufgrund der begrenzten Seitenzahl auch nur in Ansätzen zu leisten ist. Werden die Lesekompetenzen *aller* 15jährigen Mädchen in die Analyse einbezogen, wie in der internationalen PISA-Studie (2001), erreichen Mädchen insgesamt ein höheres Niveau als die gleichaltrigen Jungen. PISA liefert detaillierte empirische Daten zu den Schwächen und Stärken in einzelnen Teilbereichen und im Umgang mit unterschiedlichen Textsorten. Ähnliches gilt für die Analyse mathematischer und naturwissenschaftlicher Stärken und Schwächen der Geschlechter.

Die Unterschiede in der Lesekompetenz von Mädchen und Jungen werden umso größer, je anspruchsvoller die Kompetenzstufe ist. Dahingegen dominieren die Jungen in den Mathematikkompetenzen, allerdings ist diese Dominanz „erheblich weniger ausgeprägt als der Vorteil von Mädchen im Lesen" (vgl. Stanat/Kunter 2001, S. 251 ff.) Als Ursache für die Unterschiede in der Lesekompetenz untersucht PISA vertiefend das unterschiedliche Interesse und die unterschiedlichen Lesegewohnheiten der Geschlechter. Bei beiden Faktoren ergeben sich erhebliche Differenzen zwischen Mädchen und Jungen, die in Deutschland noch stärker ausgeprägt sind als in anderen OECD-Ländern (vgl. ebd., S. 262). Nur 17,1% der Jungen gegenüber 41,0% der Mädchen zählen Lesen zu einem ihrer liebsten Hobbys (OECD: 25,2% der Jungen, 45,4% der Mädchen). Noch aussagekräftiger sind die Antworten der Mädchen und Jungen auf die Frage, ob Lesen ihnen Vergnügen bereite. 29,1% der Mädchen gegenüber 54,5% der Jungen (OECD: 23,3% Mädchen, 40,2% Jungen) geben an, nicht zum Vergnügen zu lesen (vgl. ebd., S. 263).

Es ist nicht auszuschließen, dass die Lesedistanz der Jungen, die ja immerhin 54,5% der Jungen (und damit nicht allein die ausländischen Jungen bzw. die Jungen am unteren Ende der Schulpyramide) betrifft, unbewusst darauf beruht, dass sie Lesen gemeinhin eher als „Weiberkram" assoziieren und als nicht männlich konnotiert. Hinsichtlich der Ursachen für die auffallende Lesedistanz der Jungen besteht in Deutschland erheblicher Forschungsbedarf. *Jungenforschung* in der Schule ist bis heute generell ein randständiges Forschungsgebiet geblieben (vgl. Hagemann-White 2002, S. 146), während z.B. aus England eine Vielzahl quantitativer und qualitativer empirischer Studien zur schulischen Sozialisation von Jungen vorliegen (vgl. Kampshoff 2001/2003).

PISA bleibt jedoch nicht bei den generellen Unterschieden zwischen *allen* 15jährigen Mädchen und Jungen stehen, sondern differenziert hinsichtlich der Geschlechterunterschiede nach Schulformen. Unter dieser Perspektive ergibt sich ein modifiziertes Bild.

Weil Mädchen in den höheren Schulformen Gymnasien und Realschule überrepräsentiert, in der niedrigeren Schulform Hauptschule dagegen unterrepräsentiert sind, ergeben sich die insgesamt höheren Kompetenzwerte für Mädchen. Mädchen sind in der Lesekompetenz nur in Gymnasien und Realschulen den Jungen überlegen, in Haupt- und Gesamtschule bestehen dagegen kaum Unterschiede (vgl. ebd. S. 258 ff.). Und Jungen erreichen, wird nach den einzelnen Schulformen differenziert, hinsichtlich der Naturwissenschaftskompetenzen in Gymnasien und Realschulen statistisch signifikante höhere Werte als die Mädchen – und dies gilt auch für die Biologie.

Die Geschlechtsunterschiede im Kompetenzerwerb werden also deutlich von der Schulformzugehörigkeit überlagert, die sich ebenso wie die Schichtzugehörigkeit beim formalen Schulerfolg als bedeutsamer erweist als die Geschlechtszugehörigkeit.

Eine weitere Modifikation erfahren die internationalen PISA-Ergebnisse durch die Interpretation der nationalen Befunde. Der Auswertung der nationalen PISA-Daten liegt nicht die Population der 15-Jährigen zugrunde, sondern diejenige der SchülerInnen, die die neunte Klasse besuchen, d.h. die eher leistungsschwächeren Schüler, – in der Mehrzahl handelt es sich um Jungen – die sitzengeblieben bzw. zurückgestellt sind, werden nicht (mehr) in die Auswertung einbezogen wie in der internationalen Analyse. Folge davon ist, dass der „Vorsprung" der Mädchen in der Lesekompetenz geringer, wenn er auch immer noch statistisch und praktisch relevant ist, während die Differenz zwischen den Geschlechtern in Mathematik und Naturwissenschaften größer wird, und zwar zu Gunsten der Jungen (vgl. Stanat/Kunter 2003, S. 224 ff.). Werden nur die GymnasiastInnen in die Analyse einbezogen, sind im Lesen die Unterschiede zwischen den Geschlechtern gleichsam so geschrumpft, dass sie nur noch für etwa die Hälfte der Bundesländer signifikant sind. Dagegen ist der Leistungsvorteil der Jungen in Mathematik und Naturwissenschaften erheblich gestiegen, und zwar in allen Bundesländern auf ein höheres Niveau als der Leistungsvorteil von Mädchen bei der Lesekompetenz (vgl. ebd. S. 236 ff.).

Neben Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften begreift PISA auch die „Computer Literacy" als Schlüsselkompetenz und erhebt diese – gleichsam indirekt – in Form von Selbsteinschätzungen der computerbezogenen Fähigkeiten und Interessen (vgl. Wirth/Klieme 2003, S. 196), wobei die AutorInnen der PISA-Studie generell von „einer engen Wechselbeziehung" zwischen „Interessen für bestimmte Inhaltsbereiche oder Fähigkeiten sowie selbstbezogene(n) Kognitionen in Bezug auf die eigenen Fähigkeiten" „mit dem Kompetenzerwerb" ausgehen (vgl. Stanat/Kunter 2003, S. 212). Dabei ergeben sich Unterschiede zwischen den Geschlechtern, die – quer durch die Länder der Bundesrepublik – sowohl in Bezug auf das Interesse am Computer, „aber vor allem bezüglich der Kompetenzeinschätzungen als beträchtlich angesehen werden" (Wirth/Klieme 2003, S. 207).

Anders als die PISA-Studie, die sich mit dem Kompetenzerwerb gegen Ende der Sekundarstufe I beschäftigt und gleichsam eine Momentaufnahme darstellt, hat die Hamburger Längsschnittanalyse LAU repräsentativ sowohl die Lernausgangslage aller Hamburger SchülerInnen in der 5. Klasse und ihren jeweiligen Lernfortschritt zwischen der 5., der 7. und der 9. Jahrgangsstufe für einzelne Fächer als auch die Leistungsselbsteinschätzungen der SchülerInnen und ihre Schulzufriedenheit untersucht. Für die Geschlechterforschung in der Sekundarstufe I sind dabei vor allem zwei Ergebnisse von besonderer Relevanz: bei einigen Gymnasiasten erweist sich die Lernentwicklung von der 7. zur 9. Klasse als äusserst problematisch, denn diese Jungen haben – mit Ausnahme des Faches Englisch – kaum Lernzuwächse zu verzeichnen. Folge davon ist, dass sich die Leistungsdifferenzen zwischen Mädchen und Jungen in *Mathematik* – statistisch gesehen – nivellieren. Andererseits nähern sich die Lernfortschritte von Mädchen und Jungen in *Englisch* an, hier „verlieren" die Mädchen ihre anfänglichen Vorteile. Mit dem insgesamt für die Geschlechterforschung unerwarteten Ergebnis der stagnierenden Leistung einiger Jungen im Gymnasialbereich der Sekundarstufe I – wurde doch lange Zeit von einem nachlassenden Interesse von Mädchen an Mathematik und Naturwissenschaften während der Pubertät und das heißt im Verlaufe der Sekundarstufe I ausgegangen und dieses als Tribut von Mädchen an ihre Geschlechtszugehörigkeit interpretiert – verweist LAU auf ein Problem, das sich schon in PISA stellt und erweitert es gleichsam: Nicht nur die Jungen am unteren Ende der Leistungspyramide erweisen sich als Herausforderung von schulischer Forschung und Förderung, sondern auch einige Jungen, die die höchstwertige Schulform besuchen.
Hinsichtlich der Leistungsselbsteinschätzungen ergibt auch LAU das bereits bekannte Bild: Obwohl Mädchen – mit Ausnahme der Mathematik – insgesamt über eine bessere Lernausgangslage verfügen, schlägt sich dies nicht in der Einschätzung des eigenen Leistungsvermögens nieder. Nachdenklich machen muss vor allem der Befund, dass das hohe Selbstbewusstsein der Jungen über die gesamte Sekundarstufe I erhalten bleibt und auch in den unteren Schulformen Bestand hat. Das Selbstbewusstsein der Jungen, so die Autoren, „speist (...) sich offenbar nicht aus schulischen Lernerfolgen" (Lehmann u.a. 2002, S. 160).

Werden die Ergebnisse der internationalen Vergleichsstudie des Primarbereichs IGLU in die Analyse miteinbezogen und werden diese auf die PISA- und LAU-Ergebnisse rückbezogen, stellt sich die Situation unter der Geschlechterperspektive noch widersprüchlicher und problematischer dar.
Hinsichtlich der Lesekompetenz scheinen, so lassen sich die (zum Zeitpunkt der Abfassung dieses Aufsatzes) ersten veröffentlichten Ergebnisse der IGLU-Studie interpretieren, die Probleme im Bereich der Sekundarstufe I zu liegen. Nicht nur, dass am Ende der Grundschulzeit

„die Kinder in Deutschland (...) im internationalen Vergleich ein Kompetenzniveau [erreichen, E.N.], das einem Vergleich mit europäischen Nachbarländern durchaus standhalten kann (...)", „auch die international immer wieder zu beobachtenden Unterschiede in der Lesekompetenz zwischen Mädchen und Jungen sind in Deutschland geringer ausgeprägt" (vgl. Bos u.a. 2003(b) S. 11 f.).

Anders stellt sich die Situation im Sachunterricht dar. Die AutorInnen der IGLU-Studie charakterisieren die Unterschiede als „bemerkenswert [...] und keineswegs im Sinne des Grundschulunterrichts" (Bos u.a. 2003(a), S. 182).
Ein weiteres Ergebnis von IGLU ist jedoch für die Geschlechterforschung von noch größerer Relevanz. Am Ende der Grundschulzeit unterscheiden sich Mädchen und Jungen in den Einschätzungen ihrer eigenen Fähigkeiten bzw. Schwierigkeiten im Sachunterricht nur in einem Ausmaß, der „im Zufallsbereich" liegt. „Es gibt also noch keine Hinweise auf ausgeprägte Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen im bereichsspezifischen Selbstkonzept am Ende der Grundschulzeit" (ebd., S. 177). Dies gilt auch für die auf Mathematik bezogenen Selbstkonzepte (ebd., S. 220).
Die Ergebnisse von IGLU hinsichtlich der Selbsteinschätzungen der SchülerInnen am Ende der vierten Grundschulklasse unterscheiden sich grundlegend von allen bisherigen Untersuchungen, die Mädchen in Mathematik und den Naturwissenschaften bescheinigen, ihre Leistungen eher zu unterschätzen, während Jungen eher zur Überschätzung neigen (s. o.).
Es gelingt zwar auch der Grundschule nicht, den fachbezogenen Geschlechterbias aufzuheben, es gelingt ihr aber offensichtlich, die Unterschiede zwischen den Geschlechtern gleichsam flach zu halten, erheblich flacher in jedem Fall, als es in der Sekundarstufe I gelingt. Andererseits, so das erstaunliche Ergebnis von IGLU, ist die Grundschule in der Lage, in den Fächern Mathematik und Sachunterricht ihren Schülerinnen und Schülern eine realistische Leistungsselbsteinschätzung zu vermitteln und gleichzeitig ihr Interesse an Sachunterricht und Mathematik aufrechtzuerhalten (vgl. ebd., S. 220 und 179).
Insgesamt bestätigen PISA und LAU die bisherigen Ergebnisse der geschlechterbezogenen Schulforschung. Ebenso wenig wie es dem bundesrepublikanischen Schulsystem im Bereich der Sekundarstufe I gelingt, die soziale und ethnische Selektion abzumildern, gelingt es, den Geschlechterbias bei der Kompetenzentwicklung und der Lernentwicklung in den einzelnen Fächern sowie bei den Leistungsselbsteinschätzungen abzubauen und damit die Potentiale von Mädchen und Jungen gleichermaßen zu fördern.
Sowohl die Ergebnisse von PISA – das in Bezug auf die Gesamtpopulation aller Fünfzehnjährigen und aller Neuntklässler schlechte Abschneiden der Jungen in der Lesekompetenz – als auch die überaus problematischen Ergebnisse von LAU hinsichtlich des Lernfortschritts der Gymnasiasten verweisen auf erheblichen

Forschungsbedarf. Das gleiche gilt für das schlechtere Abschneiden von Mädchen in Mathematik und Naturwissenschaften, ein „altes" Ergebnis der geschlechterbezogenen Schulforschung, das sich in PISA, IGLU und LAU wiederfindet. Die relevanteste Forschungsfrage – und zwar auch und gerade unter der Geschlechterperspektive – ist jedoch zu untersuchen, welche innerschulischen Mechanismen im Bereich der Sekundarstufe I bewirken, dass sowohl im Kompetenzerwerb als in den Lernfortschritten wie in den Selbsteinschätzungen die Schere zwischen den Geschlechtern breiter wird.
PISA, LAU und in deutlich abgeschwächter Form auch IGLU haben nicht nur in Bezug auf soziale und ethnische Zugehörigkeiten, sondern ebenso hinsichtlich der Geschlechtszugehörigkeit erhebliche Differenzen ergeben. Bisher gibt es jedoch so gut wie keine nennenswerte Reaktionen der offiziellen Schulpolitik auf die Differenzen, die sich sowohl in PISA bei den formalen Schulabschlüssen und im Kompetenzerwerb zwischen den Geschlechtern als auch in LAU in den Lernfortschritten von der 5. zur 9. Klasse zeigen. Geschlecht erweist sich also in den schulpolitischen und – von wenigen Ausnahmen abgesehen – schulpädagogischen Diskursen in Anschluss an PISA und LAU als keine nennenswerte schulreformerische und pädagogische Kategorie, obwohl die Ergebnisse von PISA und LAU einen deutlichen geschlechtsabhängigen BIAS aufweisen und die AutorInnen von PISA dies in ihrer vertiefenden Analyse hervorheben (vgl. Stanat/Kunter 2003). Trotz 25 Jahren geschlechtsbezogener Schulforschung und Bemühungen aller Bundesländer um die Verbesserung der koedukativen Praxis bleiben auch die „neuen" Überlegungen zur Schul- und Unterrichtsreform weitgehend geschlechtsneutral. Die „alte" Kritik der geschlechterorientierten Schulforschung (s.o.) trifft auch auf die gegenwärtige Diskussion zu. Schule wird auch zu Beginn des 21. Jahrhunderts androzentrisch analysiert als geschlechtsneutrale Institution.

„Doing gender" in der Schule

Der *konstruktivistische Ansatz* der geschlechterbezogenen Schul- und Unterrichtsforschung geht von der theoretischen Prämisse aus, dass Geschlecht nicht etwas ist, was frau oder man *hat,* sondern was frau oder man *tut.* In den Interaktionen des Alltags wird das Geschlecht ständig dar- und somit wiederhergestellt. Die Sichtweise des (Sozial)Konstruktivismus ermöglicht eine kontextbezogene Analyse der Mechanismen und Regeln des doing-gender-Prozesses auf der Mikroebene von Schule (vgl. Kampshoff/Nyssen 1999; ausführlich Faulstich-Wieland 2001/2002). Wie diese Mechanismen in den unterrichtlichen Interaktionen ausgestaltet werden, untersucht das von Hannelore Faulstich-Wieland geleitete empirische Projekt zur „sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen in der Sekundarstufe I" (s. o.) und stellt damit das erste Forschungsprojekt dar, das die Herstellung bzw. Neutralisation von Geschlecht in Unterrichtsprozessen

untersucht und damit den Kern von Schule trifft. Wenngleich der endgültige Abschlussbericht beim Verfassen dieses Artikels noch nicht veröffentlicht ist, lassen erste Ergebnisse darauf schließen, dass der konstruktivistische Ansatz und die Methode der ethnographischen Unterrichtsbeobachtung in der Lage sind, konkret die Mechanismen, durch die die soziale Konstruktion von Geschlecht in der Schule gefördert bzw. verhindert werden kann, nachzuzeichnen.

Die abschließende Frage, welche Ergebnisse für die geschlechterbezogene Schulforschung und -praxis von den hier nur sehr knapp skizzierten zwei Forschungsperspektiven zu erwarten sind, muss zum gegenwärtigen Zeitpunkt notwendig sehr vorsichtig formuliert werden.

Beide Forschungsansätze unterscheiden sich grundsätzlich – und zwar sowohl in ihrem theoretischen Ansatz, ihrem methodischen Vorgehen als auch in ihren empirischen Zielsetzungen – sind aber für die Weiterentwicklung der Geschlechterforschung in der Schule gleichermassen von hoher Bedeutung. Während die empirischen Untersuchungen, die sich dem Konstruktivismus zuordnen lassen, ihr Forschungsinteresse auf die Fragestellung fokussieren, wie „Geschlecht als soziale Konstruktion im Sozialisationsprozess angeeignet wird" (Faulstich-Wieland 2001, S. 229), überprüfen PISA, IGLU und LAU empirisch die Lernentwicklungen von Mädchen und Jungen im Bereich der Sekundarstufe I bzw. die Kompetenzen, die SchülerInnen im Lesen, in Mathematik und Naturwissenschaften während der Primar- und Sekundarstufe I erworben haben. Dabei werden auch Faktoren wie Interesse, Motivation, fachbezogenes Selbstkonzept in ihr empirisches Design mit einbezogen. PISA, IGLU und LAU fokussieren also generell auf die Effizienz des deutschen Schulsystems.

Während PISA, IGLU und LAU danach fragen, ob die Schule ihrer Qualifikationsfunktion gegenüber den Subjekten, den Schülerinnen und Schülern, nachkommt und Geschlecht in diesem Zusammenhang und wesentlich nur in diesem Zusammenhang von Interesse ist, fokussiert der (sozial)konstruktivistische Ansatz gleichsam qua definitionem auf die Subjekte, die Mädchen und Jungen. Beide, der eher *schultheoretische* Blick von PISA, IGLU und LAU und der eher *geschlechtertheoretische* Blick des (Sozial)Konstruktivismus, erweitern nicht nur unsere Kenntnisse über „Gender in der Schule", sondern haben erhebliche Relevanz für die schulische Praxis unter dem Aspekt der Veränderung der Geschlechterverhältnisse: Während PISA, IGLU und LAU dazu herausfordern, die Unterschiede im Kompetenzerwerb und im Lernzuwachs zwischen den Geschlechtern, durch die zudem die „alte" Zuordnung von Fächern zu den Geschlechtern perpetuiert wird, abzubauen, fordert der sozialkonstruktivistische Blick dazu heraus, sich der Bedeutung von Interaktionsprozessen bewusst zu werden und für die konkreten Mechanismen der bewussten und vor allem unbewussten Herstellung von Geschlechterdifferenzen zu sensibilisieren.

Die Geschlechterforschung in der Schule in Zukunft ist gefordert, die Zusammenhänge zwischen „doing-gender"-Prozessen, fachspezifisch unterschiedlichem Kompetenzerwerb und Selbsteinschätzungen der Geschlechter sowie Qualifikations- und Selektionsprozessen umfassender und differenzierter als bisher zu erarbeiten.

Anmerkung

[1] Es muss weiterer Forschung vorenthalten werden, diesen Zusammenhang für die sprachlich-künstlerischen Potentiale von Jungen zu entfalten.

Literatur

BAUMERT, Jürgen u.a.: TIMSS – mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde. Opladen 1997. – BAUMERT, Jürgen u.a. (Hrsg.): Deutsches PISA-Konsortium. PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen 2003. – BILDUNGSKOMMISSION NRW: Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft" beim Ministerpräsidenten des Landes NRW: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Neuwied 1995. – BOS, Wilfried u.a. (Hrsg.): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster 2003(a) (Langfassung) und 2003(b) (Kurzfassung). – BREHMER, Ilse (Hrsg.): Sexismus in der Schule. Der heimliche Lehrplan der Frauendiskriminierung. Weinheim 1982. – BREHMER, Ilse/Küllchen, Hildegard/Sommer, Lisa: Mädchen, Macht (und) Mathe – Geschlechtsspezifische Leistungskurswahl in der reformierten Oberstufe. Düsseldorf 1989. – DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001. – ENDERS-DRAGÄSSER, Uta/Fuchs, Claudia: Interaktionen der Geschlechter. Sexismusstrukturen in der Schule. Weinheim 1989. – FAULSTICH-WIELAND, Hannelore: Koedukation – Enttäuschte Hoffnungen? Darmstadt 1991. – FAULSTICH-WIELAND, Hannelore: Mädchen werden (nicht nur) im Umgang mit Computern unterschätzt – Der heimliche Lehrplan der Geschlechterungleichheit wirkt noch immer. In: Hoeltje, Katharina (Hrsg.): Stationen des Wandels. Rückblicke und Fragestellungen zu dreißig Jahren Bildungs- und Geschlechterforschung. Hamburg 2001, S. 225-241. – FAULSTICH-WIELAND, Hannelore: Welche Rolle spielen Lehrende und ihr Unterricht bei der Förderung von Schülerinnen in Mathematik? In: Kampshoff, Marita/Lumer, Beatrix (Hrsg.): Chancengleichheit im Bildungswesen. Opladen 2002, S. 233-249. – FAULSTICH-WIELAND u.a.: Erfolgreich in der Schule, diskriminiert im Beruf: Geschlechtsspezifische Ungleichheiten bei der Berufseinmündung. In: Rolff, Hans-Günter u.a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Bd. 3. Weinheim 1984, S. 117-143. – FAULSTICH-WIELAND, Hannelore/Nyssen, Elke: Geschlechterverhältnisse im Bildungssystem. Eine Zwischenbilanz. In: Rolff, Hans-Günter u.a. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Bd. 10. Weinheim 1998, S. 163-199. – HAGEMANN-WHITE, Carol: Geschlechtertheoretische Ansätze. In: Krüger, Heinz-Hermann/Grunert, Cathleen (Hrsg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung. Opladen 2002, S. 143-163. – HEMPEL, Marlies: Geschlechterverhältnisse und pädagogische Frauenforschung in der DDR. In: Hempel, Marlies (Hrsg.): Verschieden und doch gleich. Schule und Geschlechterverhältnisse in Ost und West. Bad Heilbrunn 1995, S. 48-72. – HOOSE, Daniela/Vorholt, Dagmar: ‚Schule dreht da ganz schön mit'. Berufs- und Lebensplanung von Mädchen. Wuppertal 1997. – HOOSE, Daniela/Vorholt, Dagmar: Sicher sind wir wichtig – irgendwie!? Der Einfluß von Eltern auf das Berufswahlverhalten von Mädchen. Hrsg. vom Senatsamt für die Gleichstellung der Freien und Hansestadt Hamburg 1996. – HOPPE, Heidrun/Kampshoff, Marita/Nyssen, Elke: Geschlechterperspektiven in Schule und Fachdidaktik – Eine Einführung. In: Dies. (Hrsg.): Geschlechterperspektiven in der Fachdidaktik. Weinheim 2001, S. 9-19. – HORSTKEMPER, Marianne: Schule,

Geschlecht und Selbstvertrauen. Weinheim 1987. – Horstkemper, Marianne: Bildungsforschung aus Sicht pädagogischer Frauen- und Geschlechterforschung. In: Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen 2002, S. 409-423. – Kampshoff, Marita: Leistungsdebatten und Diskurse zu Fächerwahlen – Vergleich zwischen der deutschen und englischen Geschlechterforschung in der Schulpädagogik (Arbeitstitel der Habilitationsschrift). Essen 2003. – Kampshoff, Marita: Leistung und Geschlecht. Die englische Debatte um das Schulversagen von Jungen. In: Die Deutsche Schule 93 (2001), S. 498-512. – Kampshoff, Marita/Nyssen, Elke: Schule und Geschlecht(erverhältnisse) – Theoretische Konzepte und empirische Analysen. In: Rendtorff, Barbara/Moser, Vera (Hrsg.): Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Opladen 1999, S. 223-245. – Karakasoglu-Aydin, Yasemin: Kinder aus Zuwandererfamilien im Bildungssystem. In: Böttcher, Wolfgang/Klemm, Klaus/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Bildung und Soziales in Zahlen. Statistisches Handbuch zu Daten und Trends im Bildungsbereich. Weinheim 2001, S. 273-302. – Keller, Carmen: Geschlechterdifferenzen: Trägt die Schule dazu bei? In: Moser, Urs u.a.: Schule auf dem Prüfstand. Eine Evaluation der Sekundarstufe I auf der Grundlage der „Third International Mathematics and Science Study". Bern 1997, S. 138-179. – Kleinau, Elke/Opitz, Claudia (Hrsg.): Geschichte der Mädchen- und Frauenbildung. Bd. II: Vom Vormärz bis zur Gegenwart. Frankfurt/M. 1996. – Kraul, Margret: Weibliche Bildung – männliche Bildung – allgemeine Bildung. In: Neue Sammlung. 35 Jg., H. 3 (1995), S. 23-45. – Kühn, Heidemarie: Mädchenbildung in der DDR. Wahrnehmungen und Reflexionen eines nicht existenten Themas. In: Zeitschrift für Pädagogik 41. (1995), S. 81-99. – Lange, Hermann U.: PISA: Und was nun? Bildungspolitische Konsequenzen für Deutschland. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 5 (2002), S. 455-471. – Lehmann, Rainer u.a.: LAU 9. Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung – Klassenstufe 9. Ergebnisse einer längsschnittlichen Untersuchung in Hamburg. Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Amt für Schule (Hrsg.). Hamburg 2002. – Lemmermöhle, Doris: Geschlechter-(un)gleichheiten und Schule. In: Oechsle, Mechtild/Geissler, Birgit (Hrsg.): Die ungleiche Gleichheit. Junge Frauen und der Wandel im Geschlechterverhältnis. Opladen 1998, S. 66-86. – Lemmermöhle, Doris/Nyssen, Elke: Schule und Gesellschaft in der Moderne – über (un)eingelöste Versprechen und vergessene Zusammenhänge. In: Jahrbuch für Pädagogik. Geschlechterverhältnisse und die Pädagogik. Frankfurt/M. 1998, S. 149-168. – Lemmermöhle, Doris/Nägele, Barbara: Lebensplanung unter Vorbehalt. Jungen und Mädchen in Brandenburg zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem. Mössingen-Talheim 1999. – Metz-Göckel, S. (1987): Licht und Schatten der Koedukation. Eine alte Debatte neu gewendet. Zeitschrift für Pädagogik, 33 (4), 455-474. – Nyssen, Elke: Schulentwicklung: gender blind? Internet: http://www.e-nitiative.nrw.de/download_pdf/Gender/Nyssen.pdf (2003). – Nyssen, Elke: Benachteiligung von Mädchen – ein erledigtes Problem? In: Frommelt, Bernd u.a. (Hrsg.): Schule am Ausgang des 20. Jahrhunderts. Gesellschaftliche Ungleichheit, Modernisierung und Steuerungsprobleme im Prozess der Schulentwicklung. Festschrift für Hans-Günter Rolff zum 60. Geburtstag. Weinheim 2000(a), S. 59-79. – Nyssen, Elke: Schule zwischen Begrenzung und Förderung. Mädchen in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern. In: ZfK (Zeitschrift für Kommunika-tionsökologie). 3 (2000) (b), S. 6-16. – Nyssen, Elke/Schön, Bärbel: Traditionen, Ergebnisse und Perspektiven der feministischen Schulforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 38 (1992), S. 855-872. – Prengel, Annedore: Gleichberechtigung – Ein utopisches Ziel von Schulpädagogik und Lehrerinnenbildung. In: Dies. (Hrsg.): Schulbildung und Gleichberechtigung. Dokumentation zum internationalen Symposium des Arbeitskreises Frauenstudien. Frankfurt/M. 1987, S. 25-36. – Roeder, Peter M./Gruehn, Sabine: Kurswahlen in der gymnasialen Oberstufe. In: Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996), S. 497-518. – Rustemeyer, Ruth: Geschlechtstypische Erwartungen zukünftiger Lehrkräfte bezüglich des Unterrichtsfaches Mathematik und korrespondierende (Selbst-)Einschätzungen von Schülerinnen und Schülern. In: Psychologie, Erziehung, Unterricht 46 (1999) S. 187-200. – Scharnhorst, Erna: Die Geschlechterfrage in der Pädagogik der DDR. In: Jahrbuch für Pädagogik 1994. Geschlechter-

verhältnisse und die Pädagogik. Frankfurt/M. 1994, S. 43-68. – SCHMID, Pia: Das Allgemeine, die Bildung und das Weib. In: Tenorth, H.-E. (Hrsg.): Allgemeine Bildung. Analysen zu ihrer Wirklichkeit, Versuche über ihre Zukunft. Weinheim 1986, S. 202-214. – SCHULTZ, Dagmar: „Ein Mädchen ist fast so gut wie ein Junge". Bd. 1 und 2. Berlin 1978/79. – SCHULZ-ZANDER, Renate: Geschlecht und neue Medien im Bildungsbereich Schule – Empirische Befunde zur Computernutzung, zu Interessen, Selbstkonzept, Interaktionen und Fördermaßnahmen. In: Kampshoff, Marita/Lumer, Beatrix (Hrsg.): Chancengleichheit im Bildungswesen. Opladen 2002, S. 251-271. – STANAT, Petra/Kunter, Mareike: Kompetenzerwerb, Bildungsbeteiligung und Schullaufbahn von Mädchen und Jungen im Ländervergleich. In: Baumert, Jürgen u.a. (Hrsg.): Deutsches PISA-Konsortium. PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen 2003, S. 211-242. – STANAT, Petra/Kunter, Mareike: Geschlechterunterschiede in Basiskompetenzen. In: Baumert, J. u.a. (Hrsg): PISA 2000. Opladen 2001, S. 249-269.
STÜRZER, Monika: Auf dem Weg ins Erwerbsleben. In: Cornelißen, Waltraud u.a.: Junge Frauen – junge Männer. Daten zur Lebensführung und Chancengleichheit. Opladen 2002, S. 19-87. – VALTIN, Renate: Geschlechtsspezifische Sozialisation in der Schule – Folgen der Koedukation. In: Giesecke, Wiltrud (Hrsg.): Handbuch zur Frauenbildung. Opladen 2001, S. 345-354. – WIRTH, Joachim/Klieme, Eckart: Computernutzung. In: Baumert, Jürgen u.a. (Hrsg.): Deutsches PISA-Konsortium. PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen 2003, S. 195-209. – ZIEGLER, Albert/Kuhn, Cornelia/Heller, Kurt A.V.: Implizite Theorien von gymnasialen Mathematik- und Physiklehrkräften zu geschlechtsspezifischer Begabung und Motivation. In: Psychologische Beiträge 40 (1998), S. 271-287.

Leistungskurswahlen in der gymnasialen Oberstufe im Schuljahr 1985 und 1999 in ausgewählten Fächern – Anteil der Mädchen in %

Fach	1985	1999
Physik	13,0	16,4
Chemie	33,7	40,2
Mathematik	36,2	39,0
Biologie	56,6	59,0
Englisch	60,6	58,7
Deutsch	69,1	66,5
Französisch	76,3	76,8
Pädagogik	77,6	80,9

Quelle: Brehmer/Küllchen/Sommer 1989 und Landesamt für Datenverarbeitung und Statistik NRW 1999, Berechnungen nach Kampshoff 2003.