

Bildung von Geschlecht : Positionen der GEW zur Debatte um Jungenbenachteiligung und Feminisierung des Bildungssystems

Blasse, Nina

2011

<https://doi.org/10.25595/121>

Veröffentlichungsversion / published version
Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Blasse, Nina: *Bildung von Geschlecht : Positionen der GEW zur Debatte um Jungenbenachteiligung und Feminisierung des Bildungssystems*, in: *Bulletin Texte / Zentrum für Transdisziplinäre Geschlechterstudien / Humboldt-Universität zu Berlin* (2011) Nr: 37, 115-122. DOI: <https://doi.org/10.25595/121>.

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>

Nina Blasse

Bildung von Geschlecht. Positionen der GEW zur Debatte um Jungenbenachteiligung und Feminisierung des Bildungssystems

Unter der Überschrift „Bildung von Geschlecht: Zur Diskussion um Jungenbenachteiligung und Feminisierung in deutschen Bildungsinstitutionen“ erschien im Februar 2011 eine Studie von Thomas Viola Rieske. Die Studie wurde im Auftrag der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) erstellt und durch die Max-Träger-Stiftung gefördert. In der derzeitigen medialen und wissenschaftlichen Debatte um Geschlecht im deutschen Bildungssystem werden vor allem zwei Thesen vertreten: *die* Jungen würden benachteiligt, und der Hauptgrund dafür sei die Feminisierung des Bildungssystems. Die Studie möchte diese Thesen auf der Grundlage einer sorgfältigen Analyse der einschlägigen Forschungsergebnisse kritisch prüfen. Dieser Artikel bespricht die wesentlichen Aussagen dieser Studie und stellt die daraus resultierenden Forderungen der GEW vor.

1. Ausgangspunkt der Studie

Es ist in aller Munde: „Schulen benachteiligen Jungen massiv“ und die „Ursache des Problems“ ist der hohe Frauenanteil vor allem in der frühkindlichen Bildung und Primarstufe (Spiegel Online 2009). Auch die Wissenschaft beschäftigt sich verstärkt mit Jungenforschung (vgl. bspw. Budde 2009, Koch-Priewe 2009). Doch weshalb beschäftigen sich Medien und Wissenschaft in den vergangenen Jahren zunehmend mit der angeblichen „Krise der kleinen Männer“ (Spiewak 2007)?

Rieske sieht den Auslöser dieser Debatte nicht nur im Bildungssystem selbst, sondern in gesamtgesellschaftlichen Veränderungen, in denen durch Globalisierungsprozesse und Wettbewerbssteigerungen Bildung zu Humankapital wird und somit das Bildungswesen an Bedeutung gewinnt. Hinzu kommen Veränderungen der Erwerbsarbeitswelt und die Erosion des Normalarbeitsverhältnisses, was zu einer Abwertung männlicher Dominanz führt. Da Bildung als Ressource für die Erwerbsarbeitswelt verstanden werden muss, spiegelt sich in der Debatte um Jungen als (angebliche) Bildungsverlierer zunächst die Frage nach ausreichender Qualifizierung zur Rückgewinnung der männlichen Dominanzstellung wider. Zugleich wird mit der Feminisierungsthese eine Antwort gegeben, die mit einer Abwertung von Weiblichkeit(en) und Feminismus verbunden ist. (Rieske 2011, S. 66ff.)

Diese Einbettung der Debatte in gesamtgesellschaftliche Prozesse soll hier nicht hinterfragt werden, da der Hauptaugenmerk von Rieske - und damit dieses Artikels - auf der Bearbeitung der beiden zentralen Fragen liegt:

1. Werden Jungen in der gegenwärtigen Bildungswirklichkeit benachteiligt?

2. Sind Bildungsmisserfolge von Jungen in einer Feminisierung des Bildungswesens begründet?

Dazu wird anhand der Studie zunächst ein knapper Überblick über den derzeitigen Stand der Forschung und Erkenntnisse zur Vergeschlechtlichung im Bildungssystem gegeben (2), um anschließende die These der benachteiligten Jungen (3) und die Feminisierungsthese (4) zu hinterfragen. In einem abschließenden Teil wird knapp die bildungspolitische Dimension der Studie dieser Diskussion angesprochen und anhand eines aktuellen Forderungskataloges der GEW vorgestellt (5), der im Zusammenhang mit dieser Studie entwickelt wurde.

2. Vergeschlechtlichung des Bildungssystems

In einem Überblick über die Literatur zu Geschlechterverhältnissen im Bildungssystem arbeitet Rieske zunächst das „Problem der Vergeschlechtlichung“ im Bildungssystem (Rieske 2011, S. 8) deutlich heraus. Mit Vergeschlechtlichung sind dabei Momente und Prozesse gemeint, in denen Geschlecht als dichotome und hierarchisierende Kategorie hergestellt wird und damit einerseits Ordnungen und Strukturen von Institutionen (hier: Bildungsinstitutionen) vergeschlechtlicht, aber auch andererseits Vorstellungen und Erwartungen an Geschlechterrollen in diesen Institutionen entstehen und als Norm anerkannt werden. (ebd., S. 8f.)

Die Vergeschlechtlichung des deutschen Bildungssystems zeigt sich in dem Überblick über diverse Befunde der Forschung zu Geschlechterverhältnissen auf den verschiedenen Qualifikationsstufen des Bildungssystems (Elementarbereich, Primar- und Sekundarschule, Übergang in Ausbildung, Studium und Beruf) deutlich. Geschlecht ist auf allen Betrachtungsebenen relevant. Rieske nimmt dabei Kinder bzw. Lernenden, sowie Erwachsenen bzw. Lehrkräfte gleichermaßen in den Blick, um keine Akteur_innen-Ebene zu vernachlässigen. (ebd., S. 11-45) Der Forschungsstand ist dabei in Bezug auf Ungleichheitskategorie, insbesondere Geschlecht, unzureichend. Besonders problematisch ist ebenfalls eine weit verbreitete geschlechtsdifferenzierende Herangehensweise, die unter der Perspektive unhinterfragter Zweigeschlechtlichkeit mehr oder weniger pauschal zwischen den Geschlechtern „männlich“ und „weiblich“ differenziert.¹ Dennoch wird aus den Befunden deutlich, inwiefern eine Vergeschlechtlichung des Bildungssystems wirkt, und dass gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse in Bildungseinrichtungen reproduziert werden. Kindertagesstätten und Schulen sind „Orte der Herstellung von Geschlechterunterschieden“ (ebd., S. 46).

¹ Der Frage, wie Geschlecht erforscht werden kann, ohne dabei Geschlechterstereotype und -hierarchien zu reproduzieren, nehmen sich aus Sicht der Geschlechterforschung bspw. Behnke und Meuser (1999) an. Auch in der Forschung zum Bildungssystem wird diese Problematik nicht ausgeblendet, sondern thematisiert (vgl. Budde/Scholand/Faulstich-Wieland 2008). Auf diese grundlegende Fragestellung der Forschung kann hier nicht näher eingegangen werden.

Aufbauend auf der Zusammenfassung von Forschungserkenntnissen, wendet Rieske sich anschließend seinen beiden zentralen Fragen zu. Im Folgenden wird zunächst die These zu benachteiligten Jungen genauer betrachtet.

3. Benachteiligung von Jungen

Die Frage, ob Jungen die *neuen* Bildungsverlierer sind, kann zunächst mit einem „Nein“ beantwortet werden. Bereits seit über 35 Jahren können Probleme von Jungen in Bildungseinrichtungen nachgewiesen werden (Rieske 2011, S. 66). Aber auch aktuelle Befunde sprechen gegen die These der männlichen Bildungsverlierer per se.

So gibt es zwar mehr Jungen als Mädchen mit einem niedrigen oder keinem Schulabschluss, doch trifft dies vor allem für Jungen aus schwachen sozioökonomischen Verhältnissen oder mit Migrationshintergrund zu. Besonders auffällig ist zudem, dass gerade Jungen mit niedrigeren (schulischen) Qualifikationen im weiteren Bildungsverlauf ihre Abschlüsse nachholen - und zwar deutlich häufiger als Mädchen aus der gleichen Gruppe. (ebd., S. 35f.)

Ein weiteres Argument gegen die Bildungsverlierer-These ist die Tatsache, dass Mädchen bzw. Frauen ihren bestehenden Bildungsvorsprung durch höhere Schulabschlüsse im weiteren Verlauf ihrer Biografie nicht beibehalten. Auf der Ebene der Berufsausbildung zeigen sich nachteilige Tendenzen: Frauen haben während und nach der Ausbildung durchschnittlich eine geringere Ausbildungsvergütung, später ein niedrigeres anschließendes Gehalt und arbeiten häufiger in prekäreren Verhältnissen. Auch sind es mehrheitlich Frauen, die ein gutes Jahr nach dem Schulabgang erwerbslos und ohne Ausbildung sind. Frauen mit Hochschulzugangsberechtigung studieren anteilmäßig weniger als Männer aus der gleichen Qualifikationsgruppe. Noch auffälliger ist, dass auf den weiteren Qualifikationsstufen der Promotion und Habilitation Frauen nicht entsprechend ihrer schulischen und universitären Ausbildung vertreten sind. (ebd., S. 36ff.)

Bezüglich der Kompetenzen, die in der Schule erworben werden, gibt es bereits zahlreiche quantitative und qualitative Studien. Dabei werden Kompetenzen meist nach Fachrichtungen unterschieden: Deutsch- bzw. Lesekompetenz, Mathematikkompetenz, naturwissenschaftliche Kompetenz etc. Zwar werden diesbezüglich Unterschiede zwischen den Geschlechtern festgestellt, doch muss auch hier ein differenzierterer Blick angewandt werden. Beispielsweise weisen Kinder innerhalb einer Schulform geringere Geschlechterunterschiede auf, als auf den Gesamtdurchschnitt von Schüler_innen aller Schulformen bezogen. Da Jungen vermehrt auf Förder- bzw. Sonder- und an Hauptschulen stärker vertreten sind², wird damit ihr Gesamtdurch-

² Diese Tatsache kann oberflächlich betrachtet zunächst als Benachteiligung von Jungen ausgelegt werden. Bei genauer Beschäftigung damit wird allerdings deutlich, dass vor allem eine bestimmte Form von *Männlichkeit* und nicht die Gruppe *aller* Jungen sanktioniert - hier durch Abstufung im deutschen, hochselektiven Schulsystem - wird. Dazu Budde: „Nun eine neue Jungenbenachteiligung im schulischen Bildungssystem auszurufen verkennt, dass sich auch die Vorstellungen

schnitt an Kompetenzleistung niedriger eingestuft (ebd., S. 27f.). Weiterhin ist hervorzuheben, dass Mädchen und Jungen beim Eintritt in die Primarschule keine bedeutsamen Unterschiede bezüglich ihrer Deutsch- und Mathematikkompetenzen aufweisen. Erst im Verlauf und nach der Primarschule sind dann Differenzen festzustellen (ebd., S. 19ff.).

Ein weiterer wichtiger Aspekt betreffend einer möglichen Bevorzugung oder Benachteiligung von Jungen in der Schule sind die bestehenden geschlechtsspezifischen Vorannahmen und Erwartungen, die von Erziehungsberechtigten und Lehrkräften auf die Kinder projiziert werden. So bestehen weiterhin stereotype Annahmen der Art, dass Jungen eher begabt sind und Mädchen eher durch Fleiß vorankommen. Dies spiegelt sich darin wider, dass Eltern Jungen häufiger auch ohne entsprechende Empfehlung auf ein Gymnasium schicken, bei Mädchen aber umgekehrt trotz Gymnasialempfehlung darauf verzichten (ebd., S. 16f.).

Grundlegend ist nach den Befunden der Studien auszuschließen, dass eine Geschlechtergruppe (in diesem Fall Jungen) im heutigen Bildungssystem grundsätzlich benachteiligt wird. Vielmehr sind es vielschichtige Ungleichheitskategorien - und damit zwar auch, aber nicht ausschließlich Geschlecht -, die für die einzelne Person beeinflussen, „welche Bildung ihr zugänglich ist, welche sie erwerben kann und was sie ihr nützt“ (ebd., S. 49). Des Weiteren sollte grundsätzlich danach gefragt werden, wie Bildung und damit auch ein benachteiligter Zugang zu ihr gefasst werden muss. Eine reine Zuordnung anhand von Abschlüssen und Qualifikationen ohne Berücksichtigung der späteren Umsetzung im Erwerbsleben oder dem Erwerb nicht-fachbezogener Kompetenzen wird den vielschichtigen Grundlagen, die das Bildungssystem vermitteln kann, nicht gerecht.

4. Schuld sind die Frauen

Die Feminisierungsthese zielt vor allem auf die angebliche Bevorzugung von Mädchen und die fehlenden Männlichkeitsvorbilder für Jungen. Rieske unterscheidet dabei drei Aspekten: die „numerische Feminisierung“, die „kulturelle Feminisierung“ und die „politische Feminisierung“.

Der numerische Aspekt der Feminisierungsthese meint, dass der Frauenanteil unter den Lehr- und Erziehungskräften deutlich über dem des Männeranteils liegt. Dies ist tatsächlich der Fall, doch lassen sich daraus nicht kausale Zusammenhänge zu einer Jungenbenachteiligung oder Mädchenbevorzugung ableiten. Vielmehr ist hervorzuheben, dass trotz der hohen Frauenanteile besonders in der frühkindlichen Erziehung oder im Primarbereich eine deutliche vertikale und horizontale Segrega-

über Männlichkeit ändern müssen, um Geschlechtergerechtigkeit an Schulen zu realisieren denn die tradierten Bilder von Männlichkeit werden zunehmend dysfunktional. Die Bildungserfolge der Mädchen seit den 1970er Jahren wurde nicht nur durch eine Veränderung der Schule möglich, sondern auch durch eine Veränderung der weiblichen Geschlechterstereotypen. Ähnliches wird auch für das Verhältnis von Jungen und Schule gelten.“ (Budde 2005, 247).

tion besteht und damit bestehende Geschlechterhierarchien trotz Frauenüberschuss auch hier reproduziert werden. In Schulbüchern und Unterrichtsmaterialien wird eine geschlechtshierarchische Erwachsenenwelt dargestellt und stereotype Geschlechtsrollen reproduziert - trotz gegensätzlicher politischer Beschlüsse. Auch hier zeigt sich also trotz Frauenüberschuss kein Wandel, und ein rein numerischer Vorsprung bringt keine automatische Veränderung gesellschaftlicher Strukturen mit sich. (Rieske 2011, S. 50ff.)

Eine weitere Variante der Feminisierungsthese, die „kulturelle Feminisierung“, stellt die heutige Schulkultur als eine explizit weibliche dar, die beispielsweise mit der Sanktionierung von jungentypischem Verhalten verbunden sei. Jungen wird dabei kollektiv eine „Lust an Regelübertretungen“ sowie ein starker Bewegungsdrang zugesprochen - meist mit evolutionsbiologischen und hirneurologischen Begründungen unterlegt. Diese nachweislich mangelhafte Argumentation wirkt homogenisierend gegenüber Jungen und Mädchen und überblendet die reale Vielfalt menschlichen Verhaltens (ebd., 55ff.). Als weiteres Beispiel für eine feminisierte Schulkultur werden moderne Unterrichtsmethoden angeführt, die angeblich dem Lernstil von Mädchen stärker entgegenkommen. Rieske weist darauf hin, dass es bisher keine ausreichenden empirischen Forschungserkenntnisse zur Wirkung unterschiedlicher Unterrichtsmethoden auf Geschlechter gibt. Abschließend ist hervorzuheben, dass die bestehende Schulkultur durch die starke Orientierung auf Wettbewerb und Leistung eher eine männlich konnotierte Komponente aufweist (ebd., S. 54f.).

Der Vorwurf einer „politischen Feminisierung“ zielt auf die Präsenz feministischer Ansichten und Pädagogiken in Schulen ab. Prinzipiell kann der zweiten Frauenbewegung und feministischen Ansätzen sicherlich eine Mitbeteiligung an den Veränderungen im Bildungssystem der letzten 30 Jahre zugesprochen werden. Doch eine systematische Einbindung explizit feministischer pädagogischer Konzepte kann nicht nachgewiesen werden. Zudem wird bei dieser Variante der Feminisierungsthese ein undifferenzierter, eindimensionaler Begriff von Feminismus zu Grunde gelegt (ebd., S. 55f.).

Auf die These der Jungenbenachteiligung bezogen, kann deutlich gesagt werden, dass es keine Belege für den Zusammenhang zwischen den Leistungen bzw. der Leistungsbewertung von Schüler_innen und dem Geschlecht der Lehrkraft gibt (Helbig 2010). Auch in Schüler_innen-Befragungen wird deutlich, dass nicht das Geschlecht der Lehrkraft, sondern das pädagogische Geschick und das fachliche Wissen ausschlaggebend für die Bewertung und die Akzeptanz der Lehrkraft sind. Die Begründung, Jungen benötigten männliche Vorbilder ist nur teilweise stichhaltig. Zwar ist es im Sinne von Heterogenität und Geschlechterparitäten durchaus wünschenswert, mehr Männer in Erziehungs- und Lehrberufen zu haben, doch stellt sich dann die Frage, „welche Männer?“ und welche Männlichkeit(en) damit einhergehen (vgl. Faulstich-Wieland 2010).

Abschließend kann festgehalten werden: Es gibt zwar einen zahlenmäßigen Überschuss an beschäftigten Frauen im Bildungssystem. Dieser schlägt sich aber kei-

neswegs in einer Aufhebung geschlechtshierarchischer Strukturen, einer spezifisch weiblichen Schulkultur und einer weitläufigen Übernahme feministischer Konzepte und Anliegen nieder.

5. Wie weiter? Perspektiven für eine geschlechtergerechte Bildung

Die Studie von Rieske durchleuchtet differenziert die Jungenbenachteiligungsthese und die Feminisierungsthese auf der Grundlage bestehender Forschungsergebnisse. Dabei wird deutlich, dass es vor allem darum gehen muss, die Vielfalt von Menschen sichtbar zu machen und ihr gerecht zu werden, um verkürzenden und realitätsfernen Homogenisierungen entgegenzutreten - insbesondere im Bildungswesen. Es geht nicht einfach um Benachteiligungen von Geschlechtergruppen. Vielmehr wirkt ein individuelles Geflecht aus sozialen Ungleichheitsdimensionen entscheidend auf den Bildungsverlauf und die anschließende Umsetzungen im Erwerbsleben ein.

Des Weiteren müsse das vorherrschende Bildungsverständnis, das auf Leistungen, Abschlüssen und fachlichen Qualifikationen reduziert ist, erweitert werden. Somit könnte aufgedeckt werden, was zusätzlich zu fachlichem Wissen in Bildungseinrichtungen vermittelt und erlernt wird - und welche Auswirkungen dies für die gesellschaftlich Strukturen und das Leben hat. Hier fehle es noch an dezidierter Forschung. Rieske schließt die Studie mit der Forderung nach einer breit angelegten Diskussion über Geschlechterdemokratie, Gerechtigkeit und Partizipationsfähigkeit (Rieske 2011, 76).

Hier setzt nun die GEW als politische Akteurin an. Zunächst hat sie über die Max-Traeger-Stiftung diese Studie gefördert, um wissenschaftliche fundierte Erkenntnisse zur Debatte zu sammeln. Ein Workshop im Oktober 2009 befasste sich mit der Re-Dramatisierung von Geschlecht und Bildung. Nach der Veröffentlichung der Studie³ im Februar 2011 hat sie in Kooperation mit der Friedrich-Ebert-Stiftung den Dialog zum Thema im Rahmen einer Podiumsdiskussion Mitte März 2011 weiter vorangetrieben. Doch vor allem sei an dieser Stelle auf ein im März 2011 von der GEW verabschiedetes Positionspapier mit dem Titel „Benachteiligte Jungen, übermächtige Frauen?“ hingewiesen, das vom Bundesfrauenausschuss der GEW vorbereitet wurde. In diesem Papier stellt die GEW vor dem Hintergrund der Ansätze inklusiver Pädagogik und geschlechtersensibler Bildung einen Forderungskatalog anlässlich der Jungenbenachteiligungsdebatte auf. Im Zentrum dieser Forderungen stehen das deutsche Bildungssystem und seine Akteur_innen. Die GEW wendet sich dezidiert gegen das selektive Bildungssystem und fordert das Menschenrecht auf Bildung für *alle* Menschen ein. Sie unterstützt die Umsetzung einer „Pädagogik der Vielfalt“ in Bildungseinrichtungen, um Kinder und Jugendliche anhand ihrer Fähigkeiten individuell zu fördern - und sich dabei nicht an Stereotypen und Homogeni-

³ Die Studie „Bildung von Geschlecht“ kann unter broschuere@gew.de bestellt oder unter http://www.gew.de/Publikationen_Gleichstellung.html abgerufen werden.

sierung zu orientieren. Des Weiteren setzt sie sich für einen ganzheitlichen Bildungsbegriff ein, der über fachliche Kompetenzen hinausgeht. Zur Umsetzung dieser Forderungen müssen Pädagog_innen und Lehrkräfte entsprechend ausgebildet werden. Auch müssen diese sich bewusst mit Geschlechterstereotypen auseinandersetzen und dabei auch ihre eigenen Geschlechtsrollen reflektieren. Ihnen muss die Sensibilisierung für Geschlecht durch die Vermittlung von Genderkompetenz ermöglicht und auch abverlangt werden. Im Bezug auf den Abbau von Bildungsbenachteiligungen und mehr Chancengerechtigkeit bedarf es zusätzlich weiterer wissenschaftlicher Forschungen, um das Bildungssystem entsprechend zu gestalten. Nicht zuletzt fordert die GEW die Implementierung von Gender Mainstreaming im gesamten Bildungssystem sowie gesamtgesellschaftliche Veränderungsprozesse, die nicht allein auf das Bildungswesen abzielen, sondern eine „an den Prinzipien der Demokratie, Nachhaltigkeit, Solidarität und Gleichheit orientierten Gesellschaft“ (GEW 2011) hervorbringen müssen.

Nun gilt es diese Forderungen in konkrete politische Handlungsvorschläge zu übersetzen und zu realisieren.

Literatur:

- Behnke, Cornelia/ Meuser, Michael (1999): Geschlechterforschung und qualitative Methoden, Opladen: Leske + Buderich.
- Budde, Jürgen (2005): Männlichkeit und gymnasialer Alltag, Doing Gender im heutigen Schulsystem, Bielefeld: transcript.
- Budde, Jürgen/ Scholand, Barbara/ Faulstich-Wieland, Hannelore (2008): Geschlechtergerechtigkeit in der Schule, Weinheim/ München: Juventa.
- Budde, Jürgen (2009): Jungenforschung empirisch. Zwischen Schule, Habitus und Peerkultur, Wiesbaden: VS.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2010): Mehr Männer in die Grundschule: welche Männer?, in: Erziehung und Unterricht, Mai/ Juni 5-6, 2010, unter: S. 497-504, unter: http://www.oebv.at/sixcms/media.php/504/faulstich_wieland.pdf (15.12.10).
- Koch-Priewe, Barbara (2009): Jungen - Sorgenkinder oder Sieger? Ergebnisse einer quantitativen Studie und ihre pädagogischen Implikationen, Wiesbaden: VS.
- GEW - Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2011): Benachteiligte Jungen, übermächtige Frauen? Positionspapier der GEW zur Debatte über die Bildungssituation von Jungen und Mädchen und Geschlechterverhältnisse in Bildungsinstitutionen, unter: http://www.gew.de/Benachteiligte_Jungen_uebermaechtige_Frauen.html (22.3.11).
- Helbig, Marcel (2010): Lehrerinnen trifft keine Schuld an der Schulkrise der Jungen, WZBrief Bildung, 11, Mai 2010, unter: www.wzb.eu/wzbbriefbildung (23.6.10).
- Helbig, Marcel (2011): Es sind nicht die Lehrerinnen – Empirische Belege zum Geschlecht der Lehrkraft und dem Schulerfolg der Kinder, in: Bulletin – Texte / Zentrum für transdisziplinäre Geschlechterstudien an der HU Berlin. Berlin 20 (2011) 37 (Gender und Schule. Konstruktionsprozesse im schulischen Alltag), S. 20-31.
- Prenzel, Annedore (2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik, Wiesbaden: VS.
- Rieske, Thomas Viola (2011): Bildung von Geschlecht. Zur Diskussion um Jungenbenachteiligung und Feminisierung in deutschen Bildungsinstitutionen, im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung, unter: http://www.gew.de/BBildung_von_GeschlechtB.html (22.3.11).

Spiegel Online (2009): Schulen benachteiligen Jungen massiv, unter:

<http://www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/o,1518,612997,00.html> (7.2.2011).

Spiewak, Martin (2007): Die Krise der kleinen Männer, in: Die Zeit, Nr. 24, 6.6.2007, S. 37f.