

DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION  
DEPARTEMENT ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTEN

**Prof. Dr. Margrit Stamm**

Universität Fribourg-CH

Lehrstuhlinhaberin

Schwerpunkt Sozialisation und Humanentwicklung

Rue P.A. de Faucigny 2

CH-1700 Fribourg

erschienen in: In Mammes, I. & Budde, J. (Hrsg.). (2009).  
Jungenforschung - empirisch - Zwischen Schule, männlichem  
Habitus und Peerkultur (S. 131-148. Wiesbaden: VS Fachverlag  
für Sozialwissenschaften.

# Underachievement von Jungen in der Schule

## Underachievement of boys in schools

*Margrit Stamm*

### Abstract:

This contribution focuses on the underachievement of boys in schools on the basis of international studies such as PISA. One perspective of underachievement is to regard boys as not being encouraged enough in contrast to girls within the school system. The author critically discusses the phenomenon of underachievement in the German school system. Thus, on basis of various studies the author analyses whether there are typical structures for underachievement of boys or girls and which factors are accelerating underachievement of both boys and girls.

### 1 Einleitung

Jungen geben in fast allen industrialisierten Ländern Anlass zur Sorge, weil sie schulisch hinter ihren intellektuellen Möglichkeiten zurückbleiben. Sie zeigen jedoch auch mehr Entwicklungsprobleme als Mädchen und neigen verstärkt zu exzentrischem Verhalten, welches von grosser Zurückhaltung bis zu aggressivem Verhalten reicht. Es überrascht deshalb nicht, dass die PISA-Studien, die für unsere Länder einen Anteil von ca. 20 Prozent vorwiegend männlicher Jugendlicher mit schlechten Fachleistungen nachwies, Jungen zur «Risikogruppe» (Stanat/Schneider, 2004) erklärte. Fachliteratur zum Schulversagen von Jungen gibt es jedoch kaum, obwohl ein breiter Forschungskorpus zur Jungenthematik vorliegt (Horstkemper 1987; Kampshoff 2001; 2006; Hannover 2004; Cornelißen 2004; Preuss-Lausitz, 2005; Rose/Schmauch 2005; Allemann-Ghionda 2006; Budde 2006).

In anderen Ländern – insbesondere in Großbritannien, Australien und Kanada – wird dieses Phänomen unter dem Begriff ‚Underachievement‘ schon seit einigen Jahren, sowohl auf medialer als auch auf wissenschaftlicher Ebene, intensiv diskutiert und als eines der grössten gegenwärtigen Bildungsprobleme bezeichnet (Lingard et al. 2002; Frank et al. 2003). Zur Thematik liegen vielfältige Erkenntnisse vor (Epstein et al. 1998; Connolly 2005; Bouchard/Boily/Proulx, 2003; Mahoney 2003; Smith 2003; Weaver-Hightower 2003; Titus 2004; Francis/Skelton 2005). Von besonderem Interesse ist dabei, dass in diesen Ländern Schüler dann als Underachiever bezeichnet werden, wenn sie von der Schule nicht ihren Möglichkeiten entsprechend gefördert oder als Angehörige einer Risikogruppe an der Entwicklung ihres Potenzials gehindert werden. Underachievement wird dort somit nicht als ein lediglich in der Verantwortung des Individuums liegendes, sondern auch als ein von der Schule mitverantwortetes Problem verstanden.

Die Diskursmuster sind unterschiedlich, doch lassen sich in internationaler Perspektive einige Gemeinsamkeiten herauschälen und zwei Perspektiven zuführen: Während die erste

Perspektive die Nachteile der Jungen lediglich als die kurzfristigen Kosten ihrer langfristigen Vorteile darstellt und keinen Bedarf auf eine forcierte Konzentration auf die Jungen formuliert, drängt die zweite Perspektive auf eine solche ‚Jungenwende‘. Sie basiert auf der Argumentation, wonach sich die Bildungschancen der Mädchen derart verbessert hätten, dass sie heute sogar erfolgreicher in der Schule seien als die Jungen. Deshalb dränge sich nicht nur die Frage auf, wer an dieser Entwicklung Schuld trage, sondern ebenso die Forderung, den Jungen mehr Aufmerksamkeit zu schenken.

Diese Argumentationsmuster sind für mich Anlass, das Phänomen des Underachievements von Jungen, hierzulande auch Minderleister genannt, aus einer wissenschaftlichen Perspektive zu beleuchten und zu kommentieren. Mit spezifischem Blick auf die deutschsprachige Debatte muss dabei beachtet werden, dass der Begriff ‚Underachievement‘ im Zusammenhang mit generellem Schulversagen der Jungen hierzulande neu ist und bislang fast ausschliesslich für hochbegabte Minderleister gebraucht (Hanses/Rost 1998; Stamm 2007) und auf Abschlussquoten und Fachleistungen verengt worden ist, während wichtige Erkenntnisse der geschlechterorientierten Schulforschung ausblendet geblieben sind (Hannover 2004; Popp 2002; Budde/Faulstich-Wieland 2005; Crotti 2006). Des Weiteren implizieren solche Argumentationsmuster eine falsche Dichotomisierung gemäss dem Schema ‚früher die Mädchen – jetzt die Jungen‘ (Jones/Myhill 2004). Auf dieser Basis lege ich meinem Aufsatz zwei Erkenntnis leitende Fragen zu Grunde:

1. Gibt es in Bezug auf das Schulversagen (Underachievement) der Jungen eine Mädchen- und eine Jungentypik?
2. Welche Kontextfaktoren spielen eine Rolle, und welche Bedeutung kommt dabei der Schule zu?

Ziel ist es, diese beiden Fragen anhand der vielfältigen Forschungsbefunde kritisch zu beantworten und aufzuzeigen, dass es sich bei Underachievement von Jungen um ein komplexes Phänomen handelt.

## **2 Der statistische Blick auf das Underachievement von Jungen**

In Ländern, in denen nationale Leistungstests Tradition haben, lässt sich das Phänomen des Underachievements statistisch rahmen, weil eine Abbildung der Leistungsentwicklung im Längsschnitt möglich wird. Neben Australien und Kanada hat vor allem in England der Fokus auf den Gendergap dazu geführt, dass der seit den neunziger Jahren zu beobachtende Leistungsabfall der Jungen zum Katalysator für eine bildungspolitische Jungenwende geworden ist. So weisen die Testbefunde beispielsweise nach, dass bis 1985 auf 100 Mädchen 95 Jungen kamen, die in den staatlichen Leistungsexamen (General Certificate of Secondary Education [GCSE]; Prüfungen zum Erwerb der Hochschulreife) fünf und mehr GCSE A erreichten, während es nach 1985 nur noch 80 Jungen auf 100 Mädchen waren (Connolly 2005).

Für Deutschland und die Schweiz lassen sich auf der Basis der PISA-Ergebnisse von 2001 und 2003 keine eindeutigen Schlüsse ziehen, und auch ein vertiefter Blick in die Bildungsstatistiken gibt keine Antwort auf das Ausmaß des Underachievements von Jungen. Während in der Lesekompetenz Differenzen zu Gunsten der Mädchen festgestellt werden

konnten, ergaben sich keine Unterschiede in der naturwissenschaftlichen Bildung (Stanat/Kunter, 2003; Bundesamt für Statistik [BFS] und Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren [EDK], 2002), wobei dies in Deutschland für die Auswertung nicht zutraf. In der Mathematik basierte der Leistungsvorsprung der Jungen vor allem auf der Spitzenleistung einer relativ kleinen Gruppe, während die Geschlechterverteilung im mittleren Leistungssegment ausgeglichen und im unteren Segment signifikant stärker zuungunsten der Jungen ausfiel. Insgesamt streuten ihre Leistungen somit weit stärker als diejenigen der Mädchen.

Ein Blick in die statistischen Daten der Bildungsforschung fördert zwar ein ebenso gemischtes Bild zu Tage, doch gilt allgemein: Je geringer qualifizierend die Schulform, desto höher der Jungenanteil (Bundesamt für Statistik 2006; Statistisches Bundesamt 2006). So sind Jungen in allen deutschsprachigen Ländern an Gymnasien unter-, an Haupt- und Sonderschulen hingegen überrepräsentiert. Jungen gehören deutlich öfter als Mädchen zu den Schulschwänzern und zu Schulabbrechern, weshalb Dropout als männliches Phänomen bezeichnet wird (Stamm 2007). Von den 1,08 Millionen Jugendlichen, die im Jahr 2005 in Deutschland ihre berufliche Ausbildung vorzeitig abbrachen, waren zwei Drittel junge Männer, wobei diejenigen mit Migrationshintergrund doppelt so oft vertreten waren (Statistisches Bundesamt 2006; Bundesministerium für Bildung und Forschung 2008). Gleiches gilt für die 7,9 Prozent der Jugendlichen, welche die allgemeinbildende Schule im Jahr 2006 verließen: 70 Prozent waren Jungen. Auch der Bildungsbericht (2008) verdeutlicht die erhöhten Scheiternsrisiken von Jungen und jungen Männern im Übergang von der allgemeinbildenden Schule in eine Ausbildung, wobei es vor allem Jungen aus dem unteren schulischen Vorbildungsniveau, insbesondere diejenigen mit Migrationshintergrund betrifft.

Gemischt ist das Bild insofern, als auch Frauen in verschiedener Hinsicht benachteiligt sind. Zunächst gilt dies für ihren Berufsabschluss, obwohl sie in höheren Bildungsgängen übervertreten sind. Von den unter 20jährigen Frauen verfügen im deutschsprachigen Europa zwischen 12 und 18 Prozent über keinen allgemeinbildenden Abschluss, während es bei den jungen Männern lediglich zwischen 5 und 9 Prozent sind. Des Weiteren sind Frauen auch stark von Jugendarbeitslosigkeit betroffen. Von den 15- bis 24-jährigen sind in Deutschland durchschnittlich 15 Prozent, in der Schweiz 4,6 Prozent und in Österreich 9,8 Prozent arbeitslos (EUROSTAT 2004). Auch ihre Arbeitslosenquote liegt um ein gutes Drittel höher (Bundesinstitut für Berufsbildung 2006). Ferner nehmen Frauen nur in sehr eingeschränkter Masse berufliche Spitzenpositionen ein (Cornelißen 2004; Cornelißen/Gille 2005). Schließlich sind ihre Saläre immer noch wesentlich tiefer als diejenigen von Männern. In der Schweiz beispielsweise verdienten Frauen im Jahr 2005 ca. 80 Prozent des Jahreseinkommens eines Mannes, in Deutschland waren es 75 Prozent, wobei allerdings die Einkommensnachteile zu einem großen Teil auf das Konto der Berufsunterbrechung gingen (Stutz 2006).

Spezifische Benachteiligungen finden sich jedoch auch bei Männern. Jungen haben bekanntlich eine deutlich höhere Säuglings- und Kindersterblichkeit, bekommen dreimal häufiger das ADHS-Syndrom diagnostiziert und begehen viermal häufiger Selbstmord als Mädchen. Männer sterben zudem im Durchschnitt sieben Jahre früher als Frauen (Statistisches Bundesamt 2006). Besonders problematisch ist ferner, dass sich Benachteiligungen teilweise bereits früh in der Schullaufbahn zeigen. So werden Jungen häufiger Sonder- und Sprachheilschulen zugewiesen als Mädchen und auch bei der Einschulung häufiger zurück-

gestellt (Helsper/Humrich 2005), während diese wiederum vermehrt früh eingeschult werden (Stamm 2005). Mit Blick auf die gesamte Schulzeit – und ganz besonders auf das Gymnasium – weisen Jungen höhere Klassenwiederholungsraten auf (Bless/Bonvin/Schüpbach 2004; Stürzer 2005; Budde 2008) und erhalten beim Übergang in die Sekundarstufe I bei gleicher Leistung wie die Mädchen von ihren Lehrpersonen negativere Leistungseinschätzungen (Lehmann/Peuk/Gänssfuss 1997). 35 Prozent der Jungen weisen eine verzögerte Schullaufbahn auf, aber nur 24 Prozent der Mädchen (Stannat/Kuntner 2003). Jungen erzielen zudem häufiger drittklassige oder unklassifizierte Schulabschlüsse (Imdorf 2005). Dass Bildung zudem weiterhin vererbt wird, zeigt sich bei den Jungen besonders deutlich: An den Gymnasien hat nur ein Fünftel der Schülerschaft einen bildungsfernen Hintergrund, wobei er bei den Jungen deutlich höher ist als bei den Mädchen (Budde 2008). Dazu kommt, dass es bildungsfernen Eltern offenbar nicht gelingt oder sie auch nicht willens sind, ihre Söhne fürs Gymnasium zu motivieren (Hillmert 2004).

Motivations- und Einstellungsvariablen der Jungen erweisen sich im Vergleich mit denjenigen der Mädchen ebenfalls als ungünstiger: Aus der Logik- und Scholastik-Studie von Weinert und Helmke (1997) wissen wir, dass sich die Selbsteinschätzung von Mädchen und Jungen unterschiedlich entwickelt. Während sich beide Geschlechter bei Schuleintritt ungefähr gleich einschätzen, nimmt vor allem das Leistungsselbstkonzept der Mädchen mit zunehmendem Schulalter ab, so dass sich diese in der Sekundarstufe I insgesamt – trotz besserer Schulleistungen – deutlich skeptischer als Jungen beurteilen. Möglicherweise unterstützt die Schule diese geringe Selbsteinschätzung der Mädchen zusätzlich durch ihre Kommunikations- und Feedbackkulturen. Aber mit Blick auf die hier verfolgten Fragestellungen wäre auch zu prüfen, inwiefern die frühe Selbstgewissheit der Jungen ihre Lernbereitschaft beeinträchtigt. Der Grund könnte darin liegen, dass sie ihre Erfolge selbstbewusst internal, ihre Misserfolge jedoch external attribuieren und infolgedessen Prüfungen minimaler vorbereiten und schlechte Schulleistungen eher in Kauf nehmen (Kirschmann/Röhm 1991; Dresel/Stöger/Ziegler 2005). Solche Verhaltensmuster dürften einen nicht zu unterschätzenden Beitrag zur Entwicklung des Underachievements leisten. Dies steht aber im Widerspruch zu den neuesten Ergebnissen der Shell-Studie (Jugendwerk der Deutschen Shell 2006), die zum Schluss kommt, dass Jungen Leistung und insbesondere Wettbewerb positiver als Mädchen sehen. Gelingt es der Schule somit möglicherweise nicht, die Jungen so herauszufordern, dass sie solche Einstellungen positiv nutzen können?

Zwar lässt sich in vielen industrialisierten Ländern die Überrepräsentanz der Jungen in negativ besetzten Bereichen nachweisen. Gleiches gilt allerdings auch für positive Extremgruppen (Benbow/Stanley 1980; 1983). Jungen verfügen in diesem Segment gegenüber den Mädchen über bedeutsame Vorteile. Benbow und Stanley (1980; 1983) ermittelten im Rahmen ihrer Talentsuchen konstant bessere Ergebnisse der Jungen im mathematischen Denken. Das Verhältnis von 12- und 13jährigen Jungen und Mädchen mit einer besonderen mathematischen Befähigung verteilte sich bei einem SAT-M-Score (Scholastic Aptitude Test in Mathematics) von 500 zu 2:1, von 600 zu 5:1 und von 700 zu 13:1. Auf dieser Basis erstaunt es kaum, dass Jungen öfter und früher als hochbegabt identifiziert, deutlich häufiger begabungsfördernden Massnahmen zugewiesen und privat auch stärker gefördert werden als Mädchen. Auch Lehrpersonen bezeichnen Jungen in der Regel als talentierter als Mädchen, auch wenn sie über das gleiche Begabungspotenzial verfügen. Jungen gehören auch häufiger zu den Klassenüberspringern und profitieren ausgeprägter von akzelerativen

Begabungsfördermassnahmen (Heinbokel 2001; Stapf 2003; Stamm 2005). In akademischen Exzellenzprogrammen sind junge Männer ebenfalls stärker vertreten als Frauen (Schweizerische Studienstiftung 2004).

Es gibt somit innerhalb der Jungen- als auch der Mädchengruppe große Streuungen. Das bedeutet, dass nicht alle Jungen benachteiligt sind, sondern, dass es Subgruppen gibt, die gute, sehr gute oder sogar ausgezeichnete Leistungen erbringen. Insbesondere Jungen aus bildungsnahen Familien sind kaum Benachteiligungen ausgesetzt, was sie allerdings noch nicht vor Underachievement schützt. Ähnliches gilt für die Mädchen. Während Mädchen aus bildungsnahen Familien zu über 80 Prozent einen anspruchsvollen Schulabschluss erwerben (Cornelißen 2004), trifft dies für Migrantinnen nur zu 33 Prozent zu, während 13 Prozent sogar ohne allgemeinbildenden Abschluss bleiben. Mit solchen prekären Bildungsvoraussetzungen starten nur drei Prozent der deutschen und aber 10 Prozent der ausländischen jungen Männer ins Berufsleben (Weisshuhn/Rövekamp 2002).

Ungeachtet solcher Analysen, die auf die verschiedenen Gruppen sehr erfolgreicher Jungen verweisen, konzentriert sich die mediale Diskussion weitgehend auf *den* benachteiligten Jungen als Schulversager. Im nachfolgenden Kapitel wird diese mediale Rhetorik deshalb etwas näher beleuchtet.

### 3 Underachievement als moralische Panik

Historisch gesehen waren die Jungen immer schon Gegenstand der Sorge unserer Gesellschaft. Das ‚neue‘ Phänomen ist somit schon sehr alt. Hinweise auf Rebellion, Leistungs- und Verhaltensprobleme finden sich von der griechischen Antike bis zu den Teddy Boys der sechziger und den Rockern der achtziger Jahre. Immer aber war das grundlegende Vertrauen handlungsleitend, dass es sich dabei um eine entwicklungstypische Form oppositionellen oder Autonomie suchenden Verhaltens der Jungen handelt und in diesem Sinne ‚normal‘ ist. Der aktuelle Trend zeichnete sich in den USA bereits vor fast zwanzig Jahren ab, als medienwirksame Bücher wie „How schools shortchange girls“ der American Association of University Women (1992) oder „Reviving Ophelia“ von Pipher (1994) die öffentliche Diskussion anheizten. Im deutschsprachigen Raum waren es Publikationen wie „Die Schule ist männlich“ von Birmily et al. (1991) oder „Schule im Patriarchat – Schulung fürs Patriarchat?“ von Brehmer und Biermann (1991). Angeklagt war damit die Schule und ihre be- oder verhindernden Kräfte, welche die Potenzialentfaltung der Mädchen blockierten und zur niedrigen Beteiligung derselben im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich im Sinne eines Ausschlusses von männlichen Domänen beitrugen (Beerman/Heller/Menacher 1991; Hannover 2004).

Der „Boy turn“ (Weaver-Hightower 2003) entpuppte sich in den 1990er Jahren als Botschaft, um dem Schulversagen der Jungen in einigen (Australien, Neuseeland, USA) oder in nahezu allen Leistungsbereichen (England) eine Strategie entgegenstellen zu können. Verbunden mit einer Art „moralischer Panik“ (Smith 2003) wurde die Jungenwende zu einem emotional diskutierten und viel beachteten Medienthema, dessen Bedeutung auch in den Headlines zahlreicher Artikel abgelesen werden kann, so etwa in der Times Educational Supplement („Teachers mark down bad boys“ [TES 2004a] oder „Keep bad boys busy“ [TES 2004b]). Auch hierzulande sprach der SPIEGEL erstmals von einer „Jungenkatastrophe“ (Thimm 2004), aber auch aktuell zeigen sich die Medien von der Thematik an-

getan (Spiewak 2007). Auch die populärwissenschaftliche Literatur boomt. Geht es nach Preuschoff (2007), dann belegt die Geschlechterforschung, dass kleine Jungen anders sind, sensibler, langsamer und liebesbedürftiger als Mädchen. Nitsch (2002) wiederum ist der Ansicht, dass Männer schon als Babys anders ticken, weshalb Eltern ihren Jungen helfen müssten, den richtigen Weg einzuschlagen, damit diese dereinst glückliche erwachsene Männer werden können. Die Krise der Männlichkeit und die daraus resultierende Panik, welche diese Literatur anspricht, bewegt auch die Eltern, welche sich über die Zukunft ihrer Söhne Sorgen machen. Ausdruck solcher Sorgen sind die zahlreichen Elternbriefkästen oder Elternforen in Medien und Elternzeitschriften, die regelmäßig solchen Themen gewidmet sind.

Auch im wissenschaftlichen Diskurs gelten die Jungen zunehmend als Verlierer und die Mädchen als „Gewinnerinnen der Bildungsexpansion“ (Klemm/Rolff 2002, S. 22), und es wird gefragt, ob sich die Gesellschaft zu lange nur um die Förderung des weiblichen Nachwuchses gekümmert habe (Kleff 2002). Allerdings stammen die wesentlichen Muster zur Erklärung des Schulversagens der Jungen aus dem anglo-amerikanischen Raum, während die aktuelle deutschsprachige Forschung diesen Diskurs nur am Rande aufgenommen hat. Im nächsten Kapitel werden deshalb die wesentlichsten Argumentationslinien zusammengetragen und mit Blick auf die beiden leitenden Fragestellungen des Aufsatzes diskutiert.

#### **4 Woher kommt das Underachievement der Jungen?**

Zwar mangelt es auch hierzulande nicht an Erklärungsversuchen, weshalb die Jungen in der Schule versagen und zu *den* Bildungsverlierern geworden sind. Doch sind die Gründe meist einseitig und entweder auf nativistische Motive bezogen oder als antifeministische Plädoyers formuliert. Ein Blick in die anglo-amerikanische Fachliteratur fördert jedoch eine ganze Reihe an Argumenten zu Tage. Sie reichen von Mustern, welche den Misserfolg auf einer rein biologischen Argumentationsbasis diskutieren und die ‚poor boys‘ bemitleiden (Biddulph 1997; Boaler 1998; Mahoney 2003), das Anti-Lerner-Verhalten der Jungen hervorstreichen (Martino 1999, Francis 2000; Renold 2001; Frosh/Phoenix/Pattman 2002), die Feminisierung der Schule beklagen (Arnot/David/Weiner 1998; Diefenbach/Klein 2002) über die ‚failing schools‘ und ihre schlechte Unterrichtsqualität (Stoll/Myers 1997; Hannan 1999; Ediger 2004) bis hin zu Argumenten, welche die feministischen Errungenschaften für die aktuelle Situation der Jungen generell verantwortlich zeichnen (Hoff Sommers 2000).

##### *4.1 Erklärungsmuster*

###### **4.1.1 Biologische Differenzen**

Beispiele für an solchen Perspektiven orientierte Argumentationsstrukturen sind auflagenstarke und medienpräzente Publikationen wie „Söhne erziehen“ (Elium/Elium 1994), „Raising Boys“ (Biddulph 1997) oder „Real Boys“ (Pollack 2001) – Publikationen, die lange auf den Bestsellerlisten in Australien und Großbritannien standen und seit 1998 auch im deutschsprachigen Raum beispielsweise unter dem Titel „Jungen! Wie sie glücklich heran-

wachsen“ erhältlich sind. Sie basieren auf evolutionspsychologischen und sozio-biologischen Perspektiven, welche versuchen, menschliche Handlungsweisen im Hinblick auf die evolutionäre Entwicklung zu verstehen und die biologischen Grundlagen jeglicher Formen des Sozialverhaltens zu erforschen. Entsprechend erachten sie verhaltensbezogene Geschlechtsrollendifferenzen als angeborene und in vorhistorischer Zeit konfigurierte Unterschiede zwischen Mann und Frau.

Folgt man Biddulphs (1997) pauschalisierender Argumentation, dann sind die Unterschiede zwischen den Geschlechtern ein unvermeidliches und natürliches Ergebnis ihrer Hormone und die Leistungsunterschiede das Ergebnis unterschiedlicher Hirnstrukturen. Darauf aufbauend schließt er, dass Jungen anders als Mädchen erzogen werden müssten und deshalb ein neues Verständnis für Jungen nötig sei, damit sie zu glücklichen und selbstbewussten Männern heranwachsen können. Seine Aussagen sind zwar umgehend kritisiert und mit dem Vorwurf belegt worden, dass die diesbezüglichen Erkenntnisse mehr als ungesichert seien (Martino 1999; Hutchison 2004). Trotzdem haben sie angesichts der großen öffentlichen Aufmerksamkeit den Diskurs zur Jungenwende stark beeinflusst, übernahmen doch Nitsch (2002) oder Preuschoff (2007) Biddulphs Argumentationsmuster fast vollständig.

Biologistische Argumentationen können viele, aus sozialwissenschaftlicher Sicht relevante Fragen nicht beantworten: Zwar spricht die Tatsache, dass nicht nur deutsche, japanische, ungarische oder neuseeländische Mädchen bei PISA besser abschnitten, beinahe für eine naturgegebene Überlegenheit des weiblichen Geschlechts. Wie jedoch lässt sich die Tatsache erklären, dass der Leistungsvorsprung der Mädchen in den letzten Jahren stetig zugenommen hat? Und, wenn die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen so klar biologisch gesteuert wären, wie ließen sich dann die unterschiedlichen Leistungen verschiedener Subgruppen innerhalb der Jungen- resp. Mädchenpopulation erklären? Warum übertreffen beispielsweise die Mittelschicht-Jungen die Mädchen aus der Arbeiterklasse in Deutsch in signifikanter Weise (Deutsches PISA-Konsortium Deutschland 2005)? Wie ist es möglich, dass Ergebnisse aus der Begabungsforschung in den deutschen Bundeswettbewerben eine nach Bestleistungen aufgeschlüsselte Überrepräsentation der Jungen im Fremdsprachenbereich belegen können (Stütz/Enders 1999)?

Selbstverständlich ist nicht zu verneinen, dass unser Alltagsverhalten und unsere intellektuelle Kapazität zumindest teilweise von biologischen Faktoren beeinflusst werden. Aber das Alltagsverhalten ist nicht von Natur aus gegeben. Eher repräsentiert es ein kumulatives Abbild unserer vorangehend geformten und ausgebildeten Erfahrungen. Gerade weil biologische und kulturelle Faktoren so stark miteinander verflochten sein dürften, macht es wenig Sinn, genetische und soziale Vererbungsmuster gegeneinander auszuspielen. Zudem sind solche Argumente gefährlich, weil sie auf der Vorstellung der vorgegebenen Unterschiedlichkeit von Mädchen und Jungen basieren und die *Akzeptanz* dieser unterschiedlichen Verhaltensweisen als einzig verfügbare Option postulieren. Mit Bezug zur schulischen Ausbildung würde dies bedeuten, dass nur Schule und Unterricht verändert werden können, nicht jedoch die Verhaltensweisen der Jungen selbst.

#### 4.1.2 Der medienvermittelte Männlichkeitstypus

Ein Typ des Jungen als Modernisierungsverlierer findet sich im medienvermittelten Männlichkeitskulttypus des coolen Anti-Lerners, in Großbritannien unter dem Label ‚Lads‘ subsumiert. Folgt man Martino (1999), Francis (1999), Renold (2001) oder Frosh/Phoenix/Pattman (2002), dann handelt es sich bei diesem Typ um junge Männer, die in eine auf körperliche Stärke, Mut und Kameradschaft ausgerichtete Peer-Group eingebettet sind, maskulin basierte oder bewertete Interessen verfolgen (Fußball, Autorennen), trotz abwertendem Weiblichkeitsbild eine ausgeprägte Orientierung an sexuellen Aktivitäten zeigen und gegenüber Autoritäten eher rebellisch und unangepasst sind. Wenn Leistung uncool, der Coolnessdruck jedoch vorhanden ist, wenn Väter nicht verfügbar sind, wohl jedoch die elektronischen Medien, dann werden Stars wie Michael Schuhmacher, Rapper Eminem, Stefan Raab oder Bastian Schweinsteiger zu Vorbildern.

Hierzulande wurden solche Antilerner im Zuge der PISA-Untersuchungen als männliche Jugendliche mit schlechten Schulleistungen und einer verstärkten Tendenz „zur aggressiven Cliquenbildung“ (Baumert et al. 2001, S. 500) umschrieben und mit der spezifischen Inszenierungen von Maskulinität erklärt. Da solche Jugendliche aufgrund der in unserer Gesellschaft nach wie vor vorherrschenden „patriarchalen Dividende“ (Connell 2002: 100) auf eine Koalition unter Männern zählen können, bekommen sie sowohl von Eltern (Faulstich-Wieland 1995) als auch von Lehrpersonen (Lehmann/Peuk/Gänssfuß 1997; Krohne, Meier/Tillmann 2004) Hilfe.

Damit würde sich der Zusammenhang von Underachievement und forciertem „doing masculinity“ erklären lassen. Wenn gemäss King (2005) dieser Zusammenhang verstärkt bei Jungen mit Migrationshintergrund beobachtet werden kann, dann ist dies ein Hinweis auf die Gruppeninhomogenität der Underachiever. Gemäß den Denkansätzen von Connell zur „hegemonialen Männlichkeit“ (1995) und von Bourdieu (1982; 1997) zum „männlichen Habitus“, wonach Männlichkeit und Weiblichkeit nicht als biologisch begründeten Entitäten, sondern als soziale Konstrukte aufgefasst werden müssen, gibt es kultur- und milieubedingt unterschiedliche Ausprägungsformen oder Muster von Männlichkeit. Die Lads stellen somit kein markantes Erklärungsmuster für eine Subgruppe und nicht per se das Underachievement *der* Jungen dar.

#### 4.1.3 Das Bildungssystem in Frauenhand

Das Bildungssystem ist weitgehend in Frauenhand. Diese Überrepräsentanz zeigt sich sowohl auf der Grundschulstufe (85 Prozent) als auch auf der gymnasialen Stufe (etwas mehr als 50 Prozent). Andererseits sind lediglich ca. 20 Prozent der Schulleitungen weiblich besetzt, was auf nach wie vor intakte traditionelle Geschlechterhierarchien im Schulbereich verweist. Was liegt näher, als zwischen diesen Phänomenen und dem Schulversagen der Jungen Assoziationen herzustellen? Diefenbach/Klein (2002) tun dies für den deutschsprachigen, Hannan (1999) oder Arnot, David/Weiner (1998) für den angelsächsischen Raum. Sie argumentieren, dass Jungen bei der Beurteilung ihrer Leistungen durch Lehrerinnen benachteiligt würden. Weil diese, am Maßstab der eigenen geschlechtsspezifischen Sozialisation orientiert, den Jungen weniger Verständnis entgegenbringen und geringere Erwartungen an sie richten würden als Lehrer, würden sie Jungen auch seltener für Schulen mit höherem Anspruchsniveau empfehlen. Holstein (2004) weist zusätzlich darauf hin, dass die Fortsetzung der häuslichen Mutterdominanz erfahrung Jungen dazu führe, ihren Widerstand

gegen die Schule als weibliche Bastionen mit ihrer Motorik und Renitenz auszudrücken. Dieser Widerstand würde von Lehrerinnen jedoch häufig falsch verstanden und als männliches Dominanzverhalten ausgelegt. Wenn Lehrerinnen zudem den Unterricht stärker auf selbstverantwortetes und projektorientiertes Lernen ausrichten als Lehrer, dann berücksichtigen sie gemäß Brozo (2002) auch stärker Lernstile und Lernbereitschaft der Mädchen. Folgt man Boaler (1998) oder Hannan (1999), dann wird die Schule für die Jungen jedoch zu einer fremden Umgebung.

Tragen somit die Lehrerinnen einen entscheidenden Anteil an der Benachteiligung von Jungen? Diefenbach und Klein (2002) legen damit eine brisante, jedoch bislang ungeprüfte Hypothese vor, die im Rahmen jugendlicher Männlichkeits- und Weiblichkeitskonstruktionen überprüft werden müsste (Budde 2006). Vor dem Hintergrund der in diesem Aufsatz kritisch zu beantwortenden Fragen nach dem Underachiever und der Bedeutung von Kontextfaktoren ist zumindest davon auszugehen, dass diese These zu pauschalisierend ist. Zum einen erscheint es unwahrscheinlich, dass die Überrepräsentanz an weiblichen Lehrkräften direkt mit dem Underachievement der Jungen in Beziehung gesetzt werden könnte. Männliche Lehrkräfte sind in der Primarschule bekanntlich schon immer unterrepräsentiert gewesen. Zum zweiten erscheint es plausibel, dass nur solche Jungen ein Frauen abwertendes Weiblichkeitsbild internalisiert haben, die verstärkt mit Schulproblemen konfrontiert werden und ihr kultureller Hintergrund keine Gleichberechtigung der Geschlechter zulässt, währenddessen solche mit guten Schulleistungen und einem egalitären Frauenbild genauso viel von ‚weiblichem‘ Unterricht profitieren. Dazu kommt, dass diese These impliziert, jede Lehrerin würde Jungen benachteiligend unterrichten und jeder Lehrer automatisch positive Effekte auf schulische Geschlechtergerechtigkeit derart erzeugen, dass er die Leistungsfähigkeit von Jungen stärken und ihr Underachievement positiv beeinflussen kann (Budde/Faulstich-Wieland 2005). Forderungen nach einer Rückkehr zu traditionellen Unterrichtsmethoden, zu strukturierterem Unterricht, kürzeren Unterrichtslektionen oder einer ausgeprägteren Wettbewerbsorientierung erweisen sich vor diesem Hintergrund als zu oberflächlich (Hannan 1999).

#### 4.1.4 Schlechte Schulen

Seit den flächendeckend eingeführten Evaluationssystemen in England oder Australien sind die „failing schools“ zu einem vieldiskutierten Begriff geworden. Zwei offizielle Evaluationsberichte, derjenige der englischen Schulaufsichtsbehörde Ofsted (Office for Standards in Education 2003a; b) und derjenige der australischen Regierung (House of Representatives Standing Committee on Education and Training 2002), assoziieren „failing schools“ und Underachievement der Jungen, indem sie den Grund für ihr Schulversagen in erster Linie in der schlechten Unterrichtsqualität der Schulen orten. Die Verifizierung dieses Befundes dürfte allerdings einen schweren Stand haben, liegen bislang doch kaum empirisch glaubwürdige Untersuchungen vor, welche schlechte Unterrichtsqualität als einzige Ursache für schlechte Schulleistungen ausweisen (Good/Brophy 1999; Weinert 2001; Ediger 2004).

Viel versprechender ist der Blick auf schulorganisatorische und curriculare Merkmale. Neben dem bereits beschriebenen ‚Gendering in der Schule‘, das sich durch die Überrepräsentanz weiblicher Lehrkräfte bei gleichzeitig männlich besetzten Schulleitungen als tradi-

tionelle Geschlechterhierarchie auszeichnet, sind es Schulethos und Schultradition, welche einen besonderen Einfluss auf die Ausbildung der schulischen Geschlechterrollen haben. Hoff (2005) stellt fest, dass auch männlich besetzte Schulleitungen in dieser Hinsicht viel erreichen können, wenn sie sich zusammen mit dem ganzen Kollegium um ein Schulethos bemühen, das die Gesamtheit der geschlechterparitätischen Werte und Grundsätze enthält, welche von den Lehrkräften als verbindlich angesehen werden. Schließlich geht es um curriculare Merkmale. Sie spiegeln sich beispielsweise darin, wie und wie oft Männer und Frauen in Schulbüchern abgebildet werden. So belegen zwar neuere Analysen, dass die Präsenz der Mädchen in den Schulbüchern in quantitativer Hinsicht fast gleich hoch ist wie die der Jungen und die Darstellung von Frauen nicht nur auf ihre häusliche Arbeit beschränkt bleibt, sondern auch auf die berufliche Tätigkeit ausgerichtet ist. Damit solche Bilder jedoch den gesellschaftlichen Wandel repräsentieren könnten, müssten sie gemäß Hunze (2003) traditionelle Geschlechtsrollenvorstellungen weit stärker als bis anhin problematisieren.

#### 4.1.5 Feminismus und Mädchenförderung

Nachdem in den siebziger und achtziger Jahren festgestellt worden war, dass die Mädchen in der Schule benachteiligt waren, wurden viele Strategien und Programme entwickelt, um ihre Bildungschancen zu verbessern, die Schulen und ihre Curricula mädchenfreundlicher zu gestalten und sicherzustellen, dass sie im Klassenzimmer gleich viel Aufmerksamkeit bekommen wie Jungen. Zwanzig Jahre feministische Pädagogik lassen heute eine erfolgreiche Bilanz ziehen: Mädchen wählen anspruchsvollere Ausbildungswege und sind erfolgreicher in der Schule als Jungen. Ausgehend von dieser Bilanz konzentriert sich dieses Erklärungsmuster auf Aussagen wie die von Halbright (1998), Arnot, David und Weiner (1998) oder Diefenbach und Klein (2002), wonach es zwar als common sense gegolten habe, dass Mädchen gegenüber Jungen benachteiligt seien, hingegen als politisch inkorrekt, wenn Gleiches für die Jungen angenommen wurde. Deshalb seien die kontinuierlichen Leistungsverschlechterungen der Jungen in den letzten Jahren gar nicht zur Kenntnis genommen worden.

Connolly (2005) hat diese These der unbemerkten Leistungsverschlechterungen der Jungen mittels einer Re-Analyse der Testleistungen von 15-jährigen Schülern seit 1985 untersucht. Er konnte dabei nachweisen, dass die Schulleistungen der Jungen im Zeitverlauf immer auf einem ähnlichen Niveau lagen und erst die Leistungsverbesserung der Mädchen eine Diskrepanz herbeiführte. Er erachtet deshalb diese Differenzen in erster Linie als ein Ergebnis feministischer Mädchenförderung. Die Mädchen seien von Barrieren befreit worden, die ihre Potenzialentwicklung verhindert hätten. Sozialisation und Förderung von Mädchen hätten sich grundlegend verändert, währenddessen sie für die Jungen fast die gleichen geblieben seien.

#### 4.2 Die Erklärungsmuster im Lichte der Fragestellungen

So verschieden die Erklärungsmuster auf den ersten Blick scheinen, so offensichtlich ist eine sie verbindende, vierfache Problematik:

1. Sie erwecken den Eindruck, auf stereotypen, d.h. unveränderbaren Vorstellungen von Geschlechterdifferenz zu beruhen. Damit folgen sie tendenziell der Logik der biologischen Perspektive und blenden die soziale und psychologische Perspektive im Sinne einer gesellschaftlich gespiegelten, geschlechtstypisierenden Selbstkonstruktion der Identität aus (Hannover 2005).
2. Sie unterlassen es, bestehende Maskulinitätsmuster und -konzepte zu hinterfragen.
3. Mehr oder weniger ausgeprägt zeichnen sie alle Jungen als entmachtete Opfer der Feminisierungsprozesse und als die großen Verlierer unseres Bildungssystems.
4. Sie postulieren zwischen den Leistungen der Jungen und der Mädchen einen unvermeidlichen Zusammenhang. In der Diskussion der internationalen Leistungsergebnisse von Mädchen und Jungen kommt dies dort deutlich zum Ausdruck, wo der Erfolg der einen Gruppe jeweils auf den Misserfolg der anderen Gruppe zurückgeführt wird. Solche Zusammenhänge sind jedoch nicht neu. Lemmermöhle (1996) hat in den neunziger Jahren bereits darauf hingewiesen.

Welcher Männlichkeitstyp und welche Art von Rollenmodellen sollen in der Schule für Jungen (und auch Mädchen) gewünscht werden? Diese Frage wird von keinem der Erklärungsmuster beantwortet. Würde sie eine bildungspolitisch diskutierte Angelegenheit, dann ist anzunehmen, dass Merkmale wie Individualität, Sensitivität und Responsivität, Leistungsfähigkeit, Flexibilität, Motivation oder Fleiß genannt würden. Dies sind in erster Linie Merkmale, die Wirtschaft und Industrie als soft skills und Schlüsselkompetenzen von Schulabgängern fordern. Gleichzeitig können sie als Indikatoren zu Veränderungen in Ökonomie und Arbeitswelt gelesen werden. „Die Kultur des neuen Kapitalismus“ (Sennett 2005) bringt als soziologisches Ganzes mit sich, dass Arbeitsplatz, Sozialstaat und Gemeinschaftsleben als Bezugsrahmen einem immer rascheren Wandel unterworfen sind und von den Menschen andere Arbeit erfordert. Die Vergrößerung des Dienstleistungssektors geht mit einer verstärkten Betonung von Kommunikation, Teamarbeit und Partizipation einher und gewichtet daher traditionell weibliche Werte besonders stark. Wenn anstatt Muskelvermehrung Hirnkraft, anstatt Hand- vermehrt Kopfarbeit gefordert wird und aus Fabrikarbeit Serviceleistungen werden sollen, dann erwachsen Jungen, die gemäß Budde (2008) nach wie vor traditionell männliche Berufe wählen, vermehrt Nachteile. Die Frage nach der neuen Maskulinität könnte deshalb nur im Kontext vielfältiger sozialer Prozesse und gesellschaftlicher Anforderungen untersucht und diskutiert werden und nicht nur auf der quantitativen Basis von Leistungsergebnissen respektive der Überrepräsentanz weiblicher Lehrkräfte im Lehrerberuf.

Wie lassen sich vor diesem Hintergrund die beiden eingangs gestellten Fragen beantworten und bilanzierend diskutieren?

- Die erste Frage untersuchte die Jungen- und Mädchentypik im Hinblick auf das Underachievement. Als erstes Hauptergebnis lässt sich festhalten, dass die gegenwärtige medial geführte Debatte fälschlicherweise von einer Dichotomie ‚früher die Mädchen – jetzt die Jungen‘ ausgeht. Damit zementiert sie eine Gruppenhomogenität innerhalb der Geschlechter, blendet jedoch substantiellere Differenzen, die sich aufgrund von Ethnie oder sozialer Herkunft ergeben, aus. Die Literaturübersicht hat detailliert nachgezeichnet, dass es sich als falsch erweist, Mädchen und Jungen generell miteinander

zu vergleichen. Underachievement ist nicht ein generelles Jungenproblem. In allen sozialen Schichten gibt es Jungen, die weniger leisten als Mädchen, aber auch Gruppen von Jungen mit überdurchschnittlichen Leistungen. Genauso gibt es Mädchengruppen, die Unterdurchschnittliches leisten. Letztlich sind die Unterschiede zwischen den Geschlechtern nicht besonders groß und nicht konstant. Die Unterschiede innerhalb einer Jungen- und Mädchengruppe können sogar größer sein als zwischen den Geschlechtern. Bemerkenswert sind auch die Effekte der sozialen Herkunft und der Ethnizität. Die größten Underachiever sind Jungen aus sozio-ökonomisch benachteiligten Milieus und randständigen ethnischen Gruppen, die durchwegs schlechter abschnitten als die Mädchen in ihrer Gruppe. Solche Befunde verweisen darauf, dass das Underachievement auf bestimmte Jungengruppen beschränkt ist und eine Stigmatisierung der Jungen insgesamt unstatthaft ist. Werden Jungen lediglich als einheitliche Gruppe dargestellt, dann wird unterschlagen, dass es privilegierende Elemente von Männlichkeit gibt, welche einige Jungengruppen gegenüber anderen und auch gegenüber Mädchengruppen bevorzugen.

- Die zweite Frage suchte nach relevanten Kontextfaktoren und der Rolle der Schule. Dabei ließ sich aufzeigen, dass die Diskussion um das Underachievement der Jungen milieuspezifische und jugendkulturelle Hintergründe ausblendet – gerade weil sie sich nahezu ausschließlich auf die Schule konzentriert. Möglicherweise ist dies einer der Gründe, weshalb die aktuelle Bildungsforschung kaum eine Differenzierung zwischen ungünstigen und günstigen Bildungsverläufen von Jungen und Mädchen innerhalb der einzelnen sozialen und kulturellen Milieus vornimmt. Damit trägt sie zur einseitigen und stark verkürzten Debatte um die Jungen als generelle Bildungsverlierer bei, weil sie die Genderdifferenzen übertreibt und gleichzeitig die substanzielleren Schulleistungsdifferenzen in Bezug auf Sozialklasse, ethnische Zugehörigkeit und jugendkulturelle Verankerung nicht berücksichtigt. Damit verschleiern sie auch, dass Geschlecht und Männlichkeit nicht als naturgegebene Fakten verstanden werden können, sondern als sozial konstruierte Tatsache. Es sind in erster Linie gesellschaftliche und kulturelle Strukturen und das alltägliche Doing Gender, welche jungenspezifische Verhaltensmuster und damit auch Underachiever-Verhalten beeinflussen.

## 5 Was bleibt?

‚Underachievement von Jungen an Schulen‘ – eine Thematik, die unterschiedlicher nicht behandelt werden könnte: So stehen große und viel beachtete, jedoch fast durchgehend auf abstrakte Rhetorik beschränkte Mediendebatten einem Fachdiskurs gegenüber, der sich bislang zu wenig Gehör verschafft und noch wenig zur Klärung der komplexen und diversen Thematik beigetragen hat. Derartige Polaritäten machen deshalb eine wissenschaftliche Betrachtung besonders notwendig. Aus dem deutschsprachigen Raum liegen dazu wichtige Beiträge vor, wie sie beispielsweise in der Expertise von Budde (2008) zu den Bildungs(miss)erfolgen von Jungen, im Themenheft „Gender und Bildung“, in der Zeitschrift für Pädagogik (2006) in Heft 3, Cornelißen (2004) oder Preuss-Lausitz (2005) aufscheinen. Zusammen mit den Fachbeiträgen aus dem angloamerikanischen Raum (Mac an Ghaill 2000; Epstein et al. 1998; Frank et al. 2003; Connolly 2005; Francis/Skelton 2005) befassen sie sich theoretisch fundiert und in kritischer Absicht mit Postulat der Jungenwende.

Ihre Vorzüge liegen des Weiteren darin, dass sie die dominante Konstruktion von Geschlecht, Ethnie und soziale Schicht kritisch hinterfragen und damit alltagspsychologische Analysen über Jungen unterbrechen.

Was bleibt? Welche Überlegungen müsste die Forschung aufnehmen, damit ihr nicht ein ähnliches Schicksal droht wie anderen medienvermarkteten Fragestellungen wie die Frühförderung, die Best-Practice-Schulen oder die Super-Lerntricks aus der Hirnforschung? Zwei analytische Differenzierungen sind es, welche als Perspektive einer forschungsleitenden Heuristik verstanden werden können.

- Die erste Perspektive rückt von *der* Mädchen- und *der* Jungentypik ab und lenkt den Diskurs auf die differenzierten Befunde innerhalb der Geschlechter. Ein solcher Perspektivenwechsel hält zwar das Kontinuum an Differenzen aufrecht, nimmt jedoch insgesamt eine andere Forschungsperspektive ein, weil er auf die Koexistenz von Nach- und Vorteilen sowohl für die Jungen als auch für die Mädchen fokussiert. Was genau das Underachievement bei einem Teil der Jungenpopulation ausmacht, bedarf einer gründlichen Forschung. Gleiches gilt für die Subgruppen der Mädchen, die wenig erfolgreich auf dem Weg in die berufliche Ausbildung sind oder vielversprechende berufliche Ausbildungswege abbrechen.
- Auch die zweite Perspektive verändert ihren Fokus. Das Underachievement von Jungen kann nicht auf die Schule beschränkt bleiben. Zu viele Faktoren deuten darauf hin, dass das Schulversagen von Jungen und Mädchen nicht nur einen schulischen, sondern auch einen milieuspezifischen und jugendkulturellen Hintergrund hat. Solche auserschulischen Faktoren spielen in der Fachliteratur bislang jedoch eine marginale Rolle. Schulische, milieuspezifische und jugendkulturelle Einflüsse sind nicht für alle die gleichen. Lässt man jedoch solche unterschiedlichen Wirkungen auf Jungen und Mädchen unberücksichtigt, dann können die Antworten nur plakativer Art sein. Das männliche Geschlecht ist keine gute Erklärungsvariable für das Underachievement von Jungen.

Der spezifische Fokus auf die Mädchen ist am Verblasen. Möglicherweise ist für die feministische Forschung damit ein alarmierender Trend verbunden – möglicherweise aber auch eine positive Wirkung auf unser Verständnis von Geschlecht, Schule und Gesellschaft. Der entlastende Blick auf die Mädchen kann unsere Erkenntnis stärken, dass Geschlechterungleichheit weniger ein Defizit der Mädchen ist, sondern eines der Wahrnehmung, dass nicht das Geschlecht einen Hauptbeitrag zur Benachteiligung der Jungen liefert. Vielmehr sind es soziale, psychologische, ökonomische und kulturelle Faktoren, die bestimmen, welche Jungen bevorzugt und welche benachteiligt sind und deshalb mehr oder weniger von Underachievement betroffen sein können. Ein solcher Blick ist entlastend, denn er leistet einen Beitrag zur Relativierung des Underachievements von Jungen.

## Literatur

Allemann-Ghionda, C. (2006): Klasse, Gender oder Ethnie? Zum Bildungserfolg von Schüler/innen mit Migrationshintergrund. Von der Defizitperspektive zur Ressourcenorientierung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 3. 350-362.

- American Association of University Women (1992): How schools shortchange girls. New York.
- Arnot, M./David, M./Weiner, G. (1998): Closing the gender gap. Cambridge.
- Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Stanat, P./Tillmann, J./Weiß, M. (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.
- Beerman, L./Heller, K. A./Menacher, L. (1991): Mathe – nichts für Mädchen? Begabung und Geschlecht am Beispiel von Mathematik, Naturwissenschaft und Technik. Bern.
- Benbow, C./Stanley, J. (1980): Sex differences in mathematical ability: Fact or artifact? In: Science, Vol. 210. 1262-1264.
- Benbow, C./Stanley, J. (1983): Sex differences in mathematical reasoning ability: More facts. In: Science, Vol. 222. 1029-1031.
- Biddulph, S. (1997): Manhood: An action plan for changing men's lives. Sydney.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2008): Bildung in Deutschland. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Birmily, E./Dablander, D./Rosenbichler, U./Vollmann, M. (1991): Die Schule ist männlich. – Wien.
- Bless, G./Bonvin, P./Schüpbach, M. (2004): Klassenwiederholung. Bern.
- Boaler, J. (1998): Mathematical equity – underachieving boys or sacrificial girls? In: International Journal of Inclusive Education, Vol. 2. 119-134.
- Bouchard, P./Boily, I./Proulx, M. (2003): School Success by Gender. A Catalyst for the Masculinist Discourse. Status of Women. Ottawa.
- Bourdieu, P. (1982): Die feinen Unterschiede. Deutsche Erstausgabe. Frankfurt a.M.
- Bourdieu, P. (1997): Die männliche Herrschaft. In: Kraus, B./Dölling, I. (Hrsg.): Ein alltägliches Spiel: Geschlechterkonstruktion in der sozialen Praxis. Frankfurt a.M.. 153-217.
- Brehmer, I./Biermann, C. (Hrsg.). (1991): Schule im Patriarchat - Schulung fürs Patriarchat? – Weinheim.
- Brozo, W. G. (2002): To be a boy, to be a reader: Engaging teen and preteen boys in active literacy. Newark.
- Budde, J. (2006): Jungen als Verlierer? Anmerkungen zum Topos der „Feminisierung von Schule“. In: Die Deutsche Schule, Bd. 4. 488-500.
- Budde, J. (2008): Bildungs(miss)erfolge von Jungen und Berufswahlverhalten bei Jungen / männlichen Jugendlichen. Bonn.
- Budde, J./Faulstich-Wieland, H. (2005): Jungen zwischen Männlichkeit und Schule. In: King, V./Flaake, K. (Hrsg.): Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein. Frankfurt a.M.. 37-56.
- Bundesamt für Statistik (BFS) (2006): Überblick über die Schulstufen. – Neuchâtel.
- Bundesamt für Statistik (BFS) und Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) (2002): Für das Leben gerüstet? Neuchâtel.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) (2006): Jugendarbeitslosigkeit im europäischen Vergleich. – destatis online: URL: [http://www.kibb.de/cps/uploads/353\\_Jugendarbeitslosigkeit-EU-Anhang.1.1154599075674.pdf#search=%22eurostat%20jugendarbeitslosigkeit%22](http://www.kibb.de/cps/uploads/353_Jugendarbeitslosigkeit-EU-Anhang.1.1154599075674.pdf#search=%22eurostat%20jugendarbeitslosigkeit%22) – Download vom 31.08.2007.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2008): Berufsbildungsbericht: Vorversion. Bonn: Bundesamt für Bildung und Forschung
- Connell, R. W. (1995): Masculinities. St. Leonards NSW.
- Connell, R. W. (2002): Gender. Cambridge.
- Connolly, P. (2005): Boys and schooling in the early years. London.
- Cornelißen, W. (2004): Bildung und Geschlechterordnung in Deutschland. Einige Anmerkungen zur Debatte um die Benachteiligung von Jungen in der Schule. In: Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien, Bd. 1. 128-136.

- Cornelißen, W./Gille, M. (2005): Bildung und Geschlechterordnung in Deutschland. Einige Anmerkungen zur Debatte um die Benachteiligung von Jungen in der Schule. – destatis online: URL: [http://cgi.dji.de/9\\_dasdji/welcomeseite\\_dateien/Internet\\_Lebenswuensche\\_Frankfurt.pdf](http://cgi.dji.de/9_dasdji/welcomeseite_dateien/Internet_Lebenswuensche_Frankfurt.pdf) – Download vom 14. Juni 2007.
- Crotti, C. (2006): Ist der Bildungserfolg bzw. -misserfolg eine Geschlechterfrage? In: Zeitschrift für Pädagogik, 3. 363-374.
- Deutsches PISA-Konsortium (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.
- Diefenbach, H./Klein, M. (2002): Bringing boys back. Soziale Ungleichheit zwischen den Geschlechtern im Bildungssystem zuungunsten von Jungen am Beispiel der Sekundarabschlüsse. In: Zeitschrift für Pädagogik, Bd. 6. 938-958.
- Dresel, M./Stöger, H./Ziegler, A. (2005): Klassen- und Schuleffekte bei Geschlechtsunterschieden im schulischen Leistungsbereich. In: Universität Ulm, Forschungsberichte der Pädagogischen Psychologie, Bd. 12.
- Ediger, M. (2004): What makes for failing schools? In: Journal of Instructional Psychology, Vol. 2. 85-87.
- Elium, D./Elium, J. (1994): Söhne erziehen. Wie Väter und Mütter. Jungen zu selbstbewußten Männern machen können. München.
- Epstein, D./Elwood, J./Hey, V./Maw, J. (Eds.) (1998): Failing boys? Issues in gender and achievement. London.
- EUROSTAT (2004): Arbeitserhebung. – destatis online: URL: [http://epp.eurostat.cec.eu.int/portal/page?\\_pageid=0,1136184,0\\_45572592&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://epp.eurostat.cec.eu.int/portal/page?_pageid=0,1136184,0_45572592&_dad=portal&_schema=PORTAL), 3 Seiten – Download vom 31.08.2006.
- Faulstich-Wieland, H. (1995): Geschlecht und Erziehung: Grundlagen des pädagogischen Umgangs mit Mädchen und Jungen. Darmstadt.
- Francis, B. (1999): Lads, lasses and (new) Labour: 14-16-year-old students' responses to the 'laddish behaviour and boys' underachievement' debate. In: British Journal of Sociology of Education, Vol. 20, No. 3. 354-371.
- Francis, B. (2000): Boys, girls and achievement. London.
- Francis, B./Skelton, C. (2005): Reassessing gender and achievement. London.
- Frank, B./Kehler, M./Lovell, T./Davidson, K. (2003): A tangle of trouble: boys, masculinity and schooling – future directions. In: Educational Review, Vol. 2. 119-133.
- Frosh, S./Phoenix, A./Pattman, R. (2002): Young Masculinities: Understanding boys in contemporary society. London.
- Good, T. L./Brophy, J. E. (1999): Looking in classrooms. New York.
- Halbright, R.: (1998): Knabengerechte Koedukation. Standort- und Bedürfnisanalysen der schulischen Bubenarbeit in der Deutschschweiz. Köniz.
- Hannan, G. (1999): Improving boy's performance. Oxford.
- Hannover, B. (2004): Gender revisited: Konsequenzen aus PISA für die Geschlechterforschung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 81-100.
- Hannover, B. (2005): Vom biologischen zum psychologischen Geschlecht: Die Entwicklung von Geschlechtsunterschieden. In: Renkl, A. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Bern. 339-388.
- Hanses, P./Rost, D. (1998): Das „Drama“ der hochbegabten Underachiever „Gewöhnliche“ oder „aussergewöhnliche“ Underachiever? In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Bd. 12. 53-71.
- Heinbokel, A. (2001): Überspringen von Klassen. Münster.
- Helsper, W./Hummrich, M. (2005): Erfolg und Scheitern in der Schulkarriere. Ausmass, Erklärungen, biografische Auswirkungen und Reformvorschläge. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen im Schulalter. München. 95-173.

- Hillmert, S. (2004): Soziale Ungleichheit im Bildungsverlauf: zum Verhältnis von Bildungsinstitutionen und Entscheidungen (S. 69-98). In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.). *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden.
- Hoff Sommers, C. (2000): The war against boys. In: *The Atlantic Monthly*, Vol. 285. 59-74.
- Hoff, W. (2005): Schulleitung als Bewährung. Ein fallrekonstruktiver Generationen- und Geschlechtervergleich. Opladen.
- Holstein, W. (2004): *Geschlechterdemokratie. Männer und Frauen. Besser miteinander leben*. Wiesbaden.
- Horstkemper, M. (1987): *Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen. Eine Längsschnittstudie über Mädchensozialisation in der Schule*. Weinheim.
- House of Representatives Standing Committee on Education and Training (2002): *Boys Getting it right: Report on the inquiry into the education of boys*. Canberra.
- Hunze, A. (2003): Geschlechtertypisierungen in Schulbüchern. In Stürzer, M./ Roisch, H./ Cornelissen, W./Hunze, A. (Hrsg). *Geschlechterverhältnisse in der Schule*. Opladen. 53-82.
- Hutchison D. (2004): A critical evaluation of raising boys' attainment. In: *Educational Psychology in Practice*, Vol. 20, No. 1. 3-15.
- Imdorf, C. (2005): *Schulqualifikation und Berufsbildung. Wie Geschlecht und nationale Herkunft den Übergang in die Berufsbildung strukturieren*. Wiesbaden.
- Jones, S./Myhill, D. (2004): 'Troublesome boys' and 'compliant girls': gender identity and perceptions of achievement and underachievement. In: *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 25. 547-561.
- Jugendwerk der Deutschen Shell (Hrsg.). (2006): *Jugend 2006*. Opladen.
- Kampshoff, M. (2001): Leistung und Geschlecht. Die englische Debatte um das Schulversagen der Jungen. In: *Die Deutsche Schule*, Bd. 4. 498-512.
- Kampshoff, M. (2006): Geschlechtertrennung und Schulleistungen. Ein Blick auf deutsche und englische Studien. In: *Die Deutsche Schule*, Bd. 98, H. 3. 322-336.
- King, V. (2005): Bildungskarrieren und Männlichkeitsentwürfe bei Adoleszenten aus Migrantenfamilien. In: King, V./Flaake, K. (Hrsg.): *Männliche Adoleszenz. Sozialisation und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein*. Frankfurt. 57-76.
- Kirschmann, K./Röhm, A. (1991): Schulische Leistungsangst, Attribution und Leistung unter Berücksichtigung der Aspekte Geschlecht und Schultyp. In: *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, Bd. 3. 177-184.
- Kleff, S. (2002): Schicht, Sprache, Geschlecht. Die Verlierer unseres Bildungssystems: arm, migriert, männlich. In: *blz, Mitgliederzeitschrift der GEW Berlin*, Bd. 11. 14.
- Klemm, K./Rolff, H.G. (2002): Chancengleichheit – eine unabgeholte Forderung zur Schulreform. In: *Kampshoff, M./Lumer, B. (Hrsg.): Chancengleichheit im Bildungswesen*. – Opladen. 21-33.
- Krohne, J. A./Meier, U./Tillmann, K.-J. (2004): Sitzenbleiben, Geschlecht und Migration - Klassenwiederholungen im Spiegel der PISA-Daten. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Bd. 50, H. 3. 373-391.
- Lehmann, R./Peuk, R./Gänssfuß, R. (1997): *Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der 5. Klassen an Hamburger Schulen*. – Hamburg.
- Lemmermöhle, D. (1996): Geschlechterverhältnisse und Bildung – Überlegungen zu einer veränderten Mädchen- und Jungenbildung. In: *Grossenbacher, S. u.a. (Hrsg.): Schule und soziale Arbeit in gefährdeter Gesellschaft*. Bern. 259-275.
- Lingard, R./Martino, W./Mills, M./Bahr, M. (2002): *Addressing the educational needs of boys*. – Canberra.
- Mac an Ghail, M. (2000): „New times“ in an old country: Emerging black gay identities and (hetero)sexual discontents. In: *Lesko, N. (Ed.): Masculinities at schools*. Thousand Oaks, pp. 163-185.
- Mahoney, P. (2003): Recapturing imaginations and the gender agenda: Reflections on a progressive challenge from an English perspective. In: *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 7, No. 1, pp. 75-81.

- Martino, W. (1999): ‚Cool boys‘, ‚party animals‘, ‚squids‘ and ‚poofers‘: interrogating the dynamics and politics of adolescent masculinities in school. In: *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 20, No. 2, pp. 240-263.
- Nitsch, C. (2002): *Jungen sind einfach anders*. München.
- Office for Standards in Education (Ofsted) (2003a): *Boy's achievement in secondary schools*. London.
- Office for Standards in Education (Ofsted) (2003b): *Yes he can. Schools where boys write well*. London.
- Pipher, M. (1994): *Reviving Ophelia. Saving the selves of adolescent girls*. New York.
- Pollack, W. (2001): *Real boy's [korrekt?] workbook: The definitive guide to understanding and interacting with boys of all ages*. New York.
- Popham, J. W. (2004): *America's 'failing' schools. How parents and teachers can cope with "No Child Left Behind"*. New York.
- Popp, U. (2002): *Geschlechtersozialisation und schulische Gewalt. Geschlechtstypische Ausdrucksformen und konflikthafte Interaktionen von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I.* – Weinheim/München.
- Preuschhoff, G. (2007): *Arme Jungs*. Köln.
- Preuss-Lausitz, U. (2005): *Anforderungen an eine jungenfreundliche Schule*. In: *Die Deutsche Schule*, Bd. 2, S. 222-235.
- Renold, E. (2001): *Learning the 'Hard' Way: boys, hegemonic masculinity and the negation of learner identities in the primary school*. In: *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 22, 3, pp. 368-385.
- Rose, L./Schmauch, U. (Hrsg.) (2005): *Jungen – die neuen Verlierer? Auf den Spuren eines öffentlichen Stimmungswechsels*. Königstein.
- Schweizerische Studienstiftung (2004): *Jahresbericht*. Zürich.
- Sennett, R. (2005): *Die neue Kultur des neuen Kapitalismus*. Berlin.
- Smith, E. (2003): *Failing boys and moral panics: Perspectives on the underachievement debate*. In: *British Journal of Educational Studies*, Vol. 51, No. 3, pp. 282-295.
- Spiewak, M. (2007): *Die Krise der kleinen Männer*. DIE ZEIT, 07.06., Nr. 24.
- Stamm, M. (2005): *Zwischen Exzellenz und Versagen. Frühleser und Frührechnerinnen werden erwachsen*. Chur/Zürich.
- Stamm, M. (2007): *Underachievement: Theoretische Konzepte – empirische Befunde und langfristige Perspektiven*. In: Stamm, M. (Hrsg.): *Unterfordert, unerkannt, genial. Randgruppen unserer Gesellschaft.* – Chur/Zürich, S. 11-35. [so gemäss der Ausgabe, die ich in Händen halte]
- Stanat, P./Kunter, M. (2003): *Kompetenzerwerb, Bildungsbeteiligung und Schullaufbahn von Mädchen und Jungen im Ländervergleich*. In Baumert, J./Artelt, C./Klieme, E./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Eds.): *PISA-2000 - Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland*. Opladen, S. 211-242.
- Stanat, P./Schneider, W. (2004): *Schwache Leser unter 15-jährigen Schülerinnen und Schülern in Deutschland: Beschreibung einer Risikogruppe*. In: U. Schiefele/C. Artelt/W. Schneider/P. Stanat (Hrsg.): *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz: Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden, S. 9-12.
- Stapf, A. (2003): *Hochbegabte Kinder. Persönlichkeit – Entwicklung Förderung*. München.
- Statistisches Bundesamt (2006): *Fachstelle 11, Reihe 1, Allgemeinbildende Schulen*. Wiesbaden.
- Stoll, L./Myers, K. (Eds.) (1997): *No quick fixes: Perspectives on schools in difficulty*. London.
- Stürzer, M. (Hrsg.) (2005): *Bildung, Ausbildung und Weiterbildung*. In Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 1. *Datenreport zur Gleichstellung von Frauen und Männern in Deutschland 2005*, 17-91. – destatis online:  
URL: <http://www.bmfsfj.de/Kategorien/Publikationen/Publikationen,did=58908.html> – Download vom 14. Juni 2007.
- Stutz, V. (2006): *Salärerhebung Angestellte Schweiz 2005/2006*. Zürich. – destatis online:

- URL: <http://www.presseportal.ch/de/story.htx?nr=100515211&firmaid=100006251&lang=1> – Download vom .14. Juni 2007.
- Stütz, W./Enders, M. (Hrsg.). (1999): Herausforderung Mehrsprachenwettbewerb. Aufgaben und Schülerleistungen im Bundeswettbewerb Fremdsprachen. – Bonn.
- Thimm, K. (2004). Angeknackste Helden. DER SPIEGEL 21, 17.05., 82.
- Times Educational Supplement (2004a): Teachers mark down bad boys. 24. März.
- Times Educational Supplement (2004b): Keep the bad boys busy. 30. Juli.
- Titus, J. J. (2004): Boy trouble: Rhetorical framing of boys' underachievement, Discourse. In: Studies in the Cultural Politics of Education, Vol. 25, No. 2, pp. 145-169.
- Weaver-Hightower, M. (2003): The ‚boy turn‘ in research on gender and education. In: Review of Educational Research, Vol. 73, pp. 471-498.
- Weinert, F. E. (2001): Disparate Unterrichtsziele – Empirische Befunde und theoretische Probleme multikriterialer Zielerreichung. In: Bayerische Schule, 2, S. 65-68.
- Weinert, F.E./Helmke, A. (Hrsg.). (1997): Entwicklung im Grundschulalter. – Weinheim.
- Weisshuhn, G./Rövekamp, G. (2002): Lebenslagen von Mädchen und Frauen im Zusammenhang mit Bildung, Wissenschaft, Arbeit und Einkommen. – Bonn.