

Fachbereich Erziehungswissenschaften
der
Phillips-Universität Marburg

Bachelorarbeit
im Fach
Erziehungs- und Bildungswissenschaft

**Koedukation vor dem Hintergrund geschlechtsspezifischer
Bildungsungleichheiten**

–

Abbau oder Verstärkung von Hierarchien?

vorgelegt von

Anika Ziemba

aus

Greifswald

Marburg, 18.07.2013

Erstgutachterin: Dipl. Päd. Denise Bergold-Caldwell

Zweitgutachter: Prof. Dr. Udo Kuckartz

Inhalt

1 Einleitung	1
2 Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten	5
2.1 Bildung.....	6
2.1.1 Schule.....	6
2.1.2 Schulabschluss	7
2.1.3 Studium	9
2.1.4 Ausbildung und Übergangssystem	9
2.2 Familie und Sorgetätigkeit.....	10
2.2.1 Familiengründung vor oder während der Ausbildung	11
2.2.2 Familie und Erwerbsleben.....	12
2.3 Erwerbsleben.....	13
2.3.1 Übergang, Erwerbsvolumen und Einkommen	13
2.3.2 Arbeitsmarktintegration.....	15
2.3.3 Arbeitslosigkeit.....	16
2.4 Zusammenfassung und Kritik	16
3 Koedukation	19
3.1 Historische Herkunft	19
3.1.1 Die Bildungsidee im 19. Jahrhundert	19
3.1.2 Kritik der Frauen*bewegung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts.....	20
3.1.3 Weimarer Republik: Beginnende Gleichberechtigung?.....	23
3.1.4 Rückschritt im Nationalsozialismus	23
3.1.5 Ab 1945: Unterschiedliche Systeme in DDR und BRD	24
3.1.6 1950er bis 70er Jahre - Bildungskatastrophe	25
3.2 Zusammenfassung und Kritik	26
4 Doing gender in der koedukativen Praxis	27
4.1 Das Konzept des doing gender	27
4.2 Bewertungsmechanismen	29
4.2.1 Soziale Bewertung.....	29
4.2.2 Schulische Bewertung	32
4.3 MINT-Fächer.....	34
5 Schlussfolgerungen für die Koedukation	37
5.1 Koedukation oder Koinstruktion.....	39
5.2 Reflexive Koedukation	40
6 Fazit	43
7 Quellenverzeichnis	46
8 Anhang	49
8.1 Tabellenverzeichnis.....	49

8.1.1 Bildungsbericht 2008.....	49
8.1.2 Bildungsbericht 2012.....	52
8.2 Eidesstattliche Erklärung zur Urheberinnenschaft.....	59

1 Einleitung

In der Bundesrepublik Deutschland zeichnet sich durch Studien und Veröffentlichungen wie PISA, IGLU, Bildungsberichte und nicht zuletzt mediale Diskurse ab, dass Mädchen¹ und Jungen* bedingt durch ihr Geschlecht in unterschiedlicher Weise in der Schule und im weiteren Lebensverlauf erfolgreich sind oder nicht. Gleichzeitig hat die Forschung der Gender Studies und feministischen Wissenschaft bereits vor Jahrzehnten nachgewiesen, dass Unterschiede zwischen den Geschlechtern nicht auf biologische oder sogenannte natürliche Ursachen zurückzuführen sind, sondern gesellschaftlichen Vorstellungen und Mechanismen unterliegen sowie durch Sozialisation hervorgebracht werden.² Trotz dieses zugänglichen Wissens jedoch werden Vorstellungen unterschiedlicher Seinsarten oder Fähigkeiten von Jungen* und Mädchen* sowie Männern* und Frauen* weiterhin verteidigt. Um dies zu verdeutlichen beschreibt beispielsweise Rendtorff (2011b) eine Versuchssituation mit technischem Inhalt im Schulunterricht, bei welcher Mädchen* nach objektiven Testergebnissen besser abschnitten. Dennoch waren sich alle Teilnehmenden darüber einig, dass Jungen* eigentlich besser seien, es sich hierbei also um einen Zufall o. Ä. handeln müsse.³

„Obgleich die reale Erfahrung also gegen das erwartete geschlechtstypische Muster spricht, wird das Muster dagegen verteidigt und damit erneut abgesichert.“⁴

Dies ist insofern eine spannende Erkenntnis, als dass sie unterschiedliche Konsequenzen für ein Bildungssystem birgt. Wird implizit davon ausgegangen, dass es natürliche Unterschiede gebe, ist es fraglich, inwieweit Fördermaßnahmen sinnvoll sind, da sie innerhalb dieser Logik qua natura scheitern müssen. Werden vermeintliche Unterschiede jedoch als Resultate von Sozialisationsprozessen wahrgenommen, gelten andere Konsequenzen: Dann müssen sämtliche schulischen, politischen und gesellschaftlichen Bemühungen zur Beseitigung daraus resultierender Effekte die Interaktionen in den Blick nehmen, die derartige spezifische Entwicklungen bewirken oder begünstigen. Schulische Konzepte müssen sich dann fragen lassen, auf welche Weise sie an diesen Entwicklungen beteiligt sind, welche Vorstellungen transportiert werden, inwieweit (geschlechtliche) Stereotype hervorgebracht werden und vor allem welchen gesellschaftlichen Machtverhältnissen somit letztlich Vorschub geleistet wird und warum.

¹Zur Verwendung geschlechtergerechter Sprache später in diesem Kapitel.

²Vgl. z.B. Rendtorff, Barbara (2011b): Bildung der Geschlechter. Kohlhammer, Stuttgart, S.52 ff.

³Vgl. Ebd. 2011bS.116.

⁴Ebd. 2011b, S.115.

„Wir müssen also davon ausgehen, dass die explizit erziehenden Institutionen bzw. solche Instanzen, die mit institutioneller Macht oder einem „Auftrag“ ausgestattet sind, sich dieser Aufgabe bewusst sind und deshalb explizit auf Stereotype Einfluss nehmen – und zwar entweder bestärkend oder mildernd.“⁵

Für den Kontext dieser Arbeit soll das heute gängige koedukative Prinzip an Schulen in den Blick genommen werden und zwar explizit im Hinblick auf unterschiedliche Voraussetzungen qua Geschlecht.

Mädchen* schließen die Schule häufiger mit dem Abitur ab als Jungen*, sie werden seltener verspätet eingeschult und müssen seltener eine Klasse wiederholen. Unter der Gruppe der sogenannten Hochbegabten sind mehr Jungen* als Mädchen* zu finden, ebenso jedoch gibt es auch mehr Jungen* als Mädchen* unter den sogenannten *Risikoschülerinnen*^{6,7}. Dennoch sind Frauen* häufiger prekär beschäftigt und verdienen im Schnitt 23 % weniger als Männer*.⁸ Gerade letzteres ist auf Bildungsentscheidungen zurückzuführen, die in Form von Leistungskurs- und Fächerwahlen, bereits in einer sehr frühen Lebensphase getroffen werden und, wie später noch herausgearbeitet wird, nicht lediglich auf persönliche Präferenzen zurückzuführen, sondern in besonderem Maße geschlechtlich geprägt sind. So wählen junge Frauen* vor allem sorgende Berufe, zumeist in unbezahlter schulischer Ausbildungsform, schlechter bezahlte, aber dafür mit Familie vereinbare Dienstleistungstätigkeiten und/oder Teilzeitarangements, während junge Männer* sich in dualen Ausbildungen mit direkter Bezahlung und vorgezeichneten Karrierewegen aufhalten, Vollzeit arbeiten⁹ und Vereinbarkeitsfragen bei diesen Entscheidungen außen vor lassen.¹⁰

In dieser Arbeit wird, wie zuvor angedeutet, davon ausgegangen, dass derartige unterschiedliche Positionierungen in der Gesellschaft bedingt durch die Kategorie Geschlecht auf Konstruktionsmechanismen und Sozialisation zurückzuführen sind und nicht auf natürliche Differenzen. Des Weiteren wird davon ausgegangen, dass

⁵ Ebd. 2011b, S.49.

⁶ Zur Verwendung geschlechtergerechter Sprache später in diesem Kapitel.

⁷ Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundärbereich I. Bertelsmann Verlag. Bielefeld, S.251 Tab.C4-3A und Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bertelsmann Verlag. Bielefeld, S.251 Tab. C5-4A.

⁸ Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2011): Neue Wege – Gleiche Chancen. Gleichstellung von Frauen und Männern im Lebensverlauf. Erster Gleichstellungsbericht. Bundestagsdrucksache 17/6240. Berlin, S.138.

⁹ Vgl. z.B. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) 2011, S.92.

¹⁰ Vgl. Faulstich-Wieland, Hannelore; Weber, Martina; Willems, Katharina (Hrsg.) (2004): Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen. Juventa Verlag. Weinheim und München.

schulische Entscheidungen ebenso wie schulische Interaktionen stark geschlechtlich beeinflusst sind. Schule vergibt Abschlüsse und offeriert oder verschließt damit unterschiedliche (Bildungs-)Wege, auf den Faktor Geschlecht wird aber auf den ersten Blick lediglich durch koedukatives Unterrichten Bezug genommen. Mädchen* und Jungen* werden gemeinsam unterrichtet und erhalten damit formal die gleiche Bildung, fraglich ist jedoch, ob sie auch auf gleiche Weise dazu ermutigt werden, bestimmte Wege einzuschlagen, ob ihnen dieselben Dinge zugetraut werden, etc. Auf der Grundlage dieser Annahmen werden daher in der vorliegenden Arbeit folgende Fragen zentral behandelt:

- Kann formale Koedukation als schulisches Prinzip dazu beitragen, Geschlechterhierarchien abzubauen oder werden diese etwa verstärkt?
- Ist das Konzept der Koedukation in der Lage geschlechtsspezifischen Bildungswegen vorzubeugen?
- Wo liegen die Schwierigkeiten beim Abbau solcher geschlechtlich gesteuerter Entscheidungsprozesse?
- Welche Konzepte der Koedukation scheinen hier sinnvoll und welche nicht?

Zur Erarbeitung dieser Fragen werden im ersten Kapitel der vorliegenden Arbeit die spezifischen Lebenssituationen, begonnen in der Schule, über das Erwerbsleben bis hin zu einem perspektivischen Ausblick in das Rentenalter dargestellt, um die gesamte Tragweite schulischer Entscheidungen und gesellschaftlicher Vorstellungen aufzuzeigen. Diese Vorstellungen werden durch rechtliche Regelungen, Sprachpraktiken und gesellschaftliche Normen und damit letztlich auch zwischenmenschliche Interaktionen aufrechterhalten und reproduziert. Das zweite Kapitel dieser Arbeit widmet sich dem Konzept der Koedukation anhand einer historischen Annäherung, die den Kontext der Entstehung dieses schulischen Prinzips beleuchtet und Konflikte, die daraus bis heute fort dauern, darstellt. Im dritten Kapitel wird das von Zimmerman und West (1987) entwickelte Konzept des „doing gender“ herangezogen, um herauszuarbeiten, in welchem Zusammenhang die zuvor gezeigten Schwierigkeiten mit dem Faktor Geschlecht stehen. Des Weiteren soll im vierten Kapitel gezeigt werden, inwieweit die (Nicht-)Bezugnahme auf diesen Faktor wiederum zu Problematiken führt und auf welche Weise das alternative Konzept der reflexiven Koedukation Möglichkeiten der Abhilfe schaffen kann. Abschließend werden die Erkenntnisse im Fazit zusammengefasst, offen gebliebene Fragen formuliert sowie Kritik geäußert und Perspektiven aufgezeigt.

Zuletzt soll darauf hingewiesen werden, dass diese Arbeit im generischen Femininum verfasst wird, d. h. alle Begriffe, die *alle*¹¹ benennen sollen, werden in der weiblichen Form verwendet. Die dadurch auftretenden Irritationen und Uneindeutigkeiten sind somit bewusst intendiert, um die Ungenauigkeit des sonst verwendeten generischen Maskulinums zu verdeutlichen und den Übersetzungsprozess, den alle Menschen leisten müssen, die sich nicht als männlich definieren, um sich damit gemeint zu fühlen, sichtbar zu machen. Auf diese Weise wird die männliche Form als Norm infrage gestellt und es wird notwendig männlich adressierte Personen exklusiv zu benennen, während dies sonst lediglich mit als weiblich adressierten geschieht. Um dennoch den Lesefluss zu erleichtern, werden alle Begriffe, die explizit als weiblich und männlich gelesene Personen(gruppen) meinen, kursiv gesetzt. Somit meint „*Schülerinnen*“ Mädchen* und Jungen* sowie alle, die sich nicht einordnen können oder wollen, während „Schülerinnen“ explizit als Mädchen* wahrgenommene Personen meint. Kritisch an diesem generischen Sprachgebrauch ist die reproduzierte Zweigeschlechtlichkeit, welche ebenfalls als Konstrukt betrachtet wird, wodurch Menschen, die sich zwischen oder jenseits von männlich und weiblich verorten, systematisch diskriminiert werden. Der konstruierte Charakter des Systems der Zweigeschlechtlichkeit wird daher durch ein Gendersternchen (beispielsweise bei Mädchen*) verdeutlicht. Damit ist auch impliziert, dass Menschen durchaus als Frauen* oder Männer* wahrgenommen werden können und damit verbunden spezifische Erfahrungen machen, ohne sich selber als solche zu begreifen.

¹¹ Mit *alle* sind alle Personen gemeint, die sich als weiblich oder männlich verstehen bzw. als solche wahrgenommen werden sowie auch all diejenigen, die sich zwischen weiblich und männlich oder jenseits davon verorten.

2 Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten

Das folgende Kapitel wird einen Überblick über die spezifischen Situationen von Mädchen* und Jungen* bzw. Frauen* und Männern* geben. Dabei werden die Lebensphasen Bildung, Erwerbsleben, Familie und Sorgetätigkeiten sowie perspektivisch das Rentenalter in den Blick genommen und herausgearbeitet, an welchen Stellen sich Männer* und Frauen* unterschiedlichen Hindernissen gegenübersehen, wie damit umgegangen wird und welche Konsequenzen daraus folgen. Diese Übersicht wird als notwendig erachtet, um herauszuarbeiten, dass sich Menschen aufgrund gesellschaftlicher Positionierungen unterschiedlichen Barrieren gegenüber sehen, die ihre Lebensverläufe beeinflussen. Diese Barrieren werden durch institutionelle Rahmenbedingungen mit bedingt, die wiederum gesellschaftliche Vorstellungen beispielsweise durch Aufgabenverteilungen festigen und reproduzieren. Vor diesem Hintergrund werden auch geschlechtlich gefärbte Bildungsentscheidungen getroffen, die weitreichende Konsequenzen für das Berufsleben haben. Auch die Frage, wer zu welchen Zeitanteilen arbeitet hängt damit zusammen. Somit bildet das nachfolgende Kapitel die Basis für das kritische Hinterfragen des Prinzips der Koedukation in Bezug auf die Reproduktion gesellschaftlicher Vorstellungen. Zur Darstellung besagter Lebenssituationen werden vor allem der Gleichstellungsbericht 2011 sowie der Bildungsbericht 2008 herangezogen. Letzterer Bildungsbericht setzt einen Schwerpunkt auf einen Vergleich der Geschlechter. Daher werden die Bildungsberichte 2010 und 2012 ergänzend hinzugezogen, sofern sie auf die Geschlechter bezogene Analysen bieten. Bei den folgenden Darstellungen handelt es sich weitestgehend um eine gender-only Perspektive, an wenigen Stellen wird versucht werden, die aufgezeigten Differenzen durch Hinzuziehen der Kategorie der sog. sozialen Herkunft zu differenzieren. An dieser Stelle wird deutlich gemacht, dass auf diese Weise viele weitere bedeutsame Faktoren, die Einfluss nehmen auf die Bildungs- und Lebenssituationen von Menschen in Deutschland aus dem Blick geraten. Kritisch an den verwendeten Daten ist die Annahme, dass es lediglich zwei Geschlechter gäbe, womit alle anderen nicht erwähnt und auf diese Weise unsichtbar gemacht werden, außerdem ist die Differenzierung der Kategorien deutsch und nicht-deutsch in den verwendeten Daten meist nicht transparent vorgenommen worden.

Des Weiteren beginnt der Vergleich der Bildungsungleichheiten erst mit dem Eintritt in die Grundschule, daraus soll jedoch nicht der Schluss gezogen werden, dass bereits zuvor keine Vergleiche verschiedener sogenannter Kompetenzen angestellt werden. An dieser Stelle lohnt es sich, kritisch zu hinterfragen, welchen Sinn solche Vergleiche besonders im Hinblick auf das Kindesalter haben. Geht es hier um kapitalistische

Verwertungslogiken, die Menschen schon im Kindesalter als Humankapital klassifizieren und möglichst effektiv auf dem Arbeitsmarkt verwerten wollen oder geht es darum, Hindernisse der Partizipation aufzudecken?

2.1 Bildung

Der folgende Abschnitt behandelt geschlechtsspezifische Differenzen während der Schullaufbahn sowie in Studium und Ausbildung. Hierbei werden zunächst ausgewählte Aspekte ab dem Eintritt in die Grundschule vorgestellt. Daraufhin werden die Daten zu Klassenwiederholungen und Abschlüssen aufgezeigt. Als nächstes wird beleuchtet, welchen unterschiedlichen Bedingungen sich männliche und weibliche *Studentinnen* mit oder ohne Kinder gegenübersehen und darauffolgend wird die Situation des dualen und schulischen Ausbildungs- sowie des Übergangssystems dargestellt.

2.1.1 Schule

Bereits vor dem Eintritt in die Grundschule liegen Daten zur Sprachkompetenz von zukünftigen *Schülerinnen* vor. Diese Sprachkompetenztests attestieren 23 % aller *Schülerinnen* einen Förderbedarf. Die geschlechtsspezifische Verteilung zeigt, dass Jungen* häufiger als Mädchen* in dieser Gruppe anzutreffen sind. Während 20 % aller Mädchen* einen Förderbedarf aufweisen, sind es bei Jungen* 25 %. Des Weiteren zeigen sich Differenzen bei dem Eintritt in die Grundschule, sowohl in Bezug auf den Zeitpunkt der Einschulung wie auch die Form der Grundschule. Jungen* werden fast doppelt so oft direkt zu Beginn ihrer Schullaufbahn in einer Förderschule eingeschult wie Mädchen*¹², während diese bezogen auf den Einschulungszeitpunkt Vorteile haben: In den Schuljahren von 1995/1996 bis 2006/2007 sind Mädchen* durchweg häufiger früher eingeschult worden als Jungen*, hierbei variiert das Verhältnis zugunsten der Mädchen* im genannten Zeitraum zwischen 1,3 % und 3,8 %. Auf der anderen Seite dominieren Jungen* im Bereich der verspäteten Einschulung.¹³

Bei den Klassenwiederholungen zeigt sich, dass von der Primarstufe bis in die Sekundarstufe II Schüler häufiger betroffen sind als Schülerinnen. Während die Klassenwiederholungen der beiden verglichenen Geschlechter in der Grundschule noch nah beieinander liegen mit 1,3 % (Schüler) und 1,1 % (Schülerinnen), so differieren sie im Sekundarbereich II teilweise schon um 2,1 %.¹⁴

¹² Vgl. Ebd. 2012, S.63.

¹³ Vgl. Ebd. 2012, S.251 Tab. C5-4A und Autorengruppe Bildungsberichtserstattung 2008, S.251 Tab.C4-3A.

¹⁴ Vgl. Autorengruppe Bildungsberichtserstattung 2008, S. 259 Tab. D2-2A.

Im Bereich der Lesekompetenz arbeiten die *Autorinnen* des Bildungsberichtes 2008 heraus, dass Grundschüler den Abstand zu ihren Mitschülerinnen im Zeitraum zwischen 2001 und 2006 um 6 Punkte, von 13 auf 7, verbessern konnten. Im Sekundarbereich hingegen zeigte sich keine Veränderung der geschlechtsspezifischen Differenz im Kompetenzbereich Lesen, somit liegen Mädchen* weiterhin vorne.¹⁵ Der Bildungsbericht 2012 proklamiert, dass „[jeder] vierte Junge im Alter von 15 Jahren eine nur schwach ausgeprägte Lesekompetenz [hat]“¹⁶. Hier soll angemerkt werden, dass die Differenzierung in Jungen* und Mädchen* an dieser Stelle verschweigt, dass das schlechtere Abschneiden der Jungen* vor allem auf Jungen* bildungsferner Elternhäuser und/oder solchen mit sog. Migrationshintergrund zurückzuführen ist.¹⁷ Es ist also davon auszugehen, dass es sich hierbei weniger um ein geschlechtsspezifisches Problem handelt. Stattdessen scheint es vielmehr ein intersektionelles Zusammenspiel mehrerer Faktoren zu sein. Hinzu kommt, dass Jungen* wesentlich bessere Leistungen erbringen müssen, um eine Gymnasialempfehlung zu erhalten als dies bei Mädchen* der Fall ist, was auf geschlechtsspezifische Vorannahmen der Lehrkräfte hinweisen könnte.¹⁸

Im Bereich Mathematik erhalten Jungen* signifikant bessere Ergebnisse, während das Verhältnis bei Naturwissenschaften insgesamt weniger Differenzen aufweist.¹⁹ Nichtsdestotrotz bringen Mädchen* schlechtere Leistungen in Fächern des MINT²⁰-Bereiches, belegen seltener Leistungskurse in diesem Bereich und nehmen letztlich auch seltener ein MINT-assoziertes Studium auf.²¹

2.1.2 Schulabschluss

Es zeigt sich, dass sich für Männer* und Frauen* unterschiedliche Übergangsschwierigkeiten im Bildungssystem herausgebildet haben. Dabei wird zwischen Einschränkungen erster und zweiter Art unterschieden, die sich jeweils auf die Gruppe der Männer* oder Frauen* konzentrieren. So fehlt Bildungsteilnehmern häufiger der Bildungsabschluss, der zu einem weiteren Bildungsweg berechtigt, während Bildungsteilnehmerinnen häufiger in Besitz entsprechender Abschlüsse sind, diese jedoch nicht einlösen.²²

¹⁵ Vgl. Ebd.2008, S.86 und Autorengruppe Bildungsberichtserstattung 2012, S.90ff.

¹⁶ Autorengruppe Bildungsberichtserstattung 2012, S. 90.

¹⁷ Vgl. Autorengruppe Bildungsberichtserstattung 2008, S. 86.

¹⁸ Vgl. Herwartz-Emden, Leonie; Schurt, Verena; Waburg, Wiebke (2012): Mädchen und Jungen in Schule und Unterricht. Kohlhammer, Stuttgart, S. 24ff.

¹⁹ Vgl. Autorengruppe Bildungsberichtserstattung 2008, S. 86.

²⁰ MINT steht für Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik.

²¹ Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) 2011, S. 89.

²² Vgl. Ebd. 2011, S. 86f.

Bei den Schulabschlüssen ist festzustellen, dass 2006 Mädchen* häufiger die Schule mit allgemeiner Hochschulreife und Realschulabschluss oder vergleichbarem verließen, während Jungen* häufiger einen Hauptschulabschluss oder Fachhochschulreife erwarben. Jungen* verlassen auch häufiger die Schule ohne einen Hauptschulabschluss. Diese Verteilung gilt auch für *Schülerinnen* mit einem sog. Migrationshintergrund. An dieser Stelle soll angemerkt werden, dass die Differenzen innerhalb der Geschlechtergruppen mitunter gravierender sind, als dazwischen. Fast doppelt so viele als deutsch bezeichnete Mädchen* erwerben im Vergleich mit migratisierten²³ Schülerinnen eine Fachhochschulreife, bei der allgemeinen Hochschulreife sind sog. deutsche Mädchen* sogar 3mal so häufig vertreten. In der Geschlechtergruppe der Jungen* sieht dieses Bild ähnlich aus. Mehr als doppelt so viele migratisierte Schüler verlassen die Schule ohne Abschluss. Der Vergleich sog. deutscher Schüler mit migratisierten Schülerinnen zeigt, dass auch hier der Migrationshintergrund stärker ins Gewicht fällt als das Geschlecht, so erwerben 8,7 % deutsche Bildungsteilnehmer keinen Hauptschulabschluss gegenüber 12,7 % migratisierter Bildungsteilnehmerinnen.²⁴ Hinzugefügt werden muss außerdem noch, dass junge Männer* häufiger ihren Schulabschluss nachholen.²⁵ Insgesamt zeigt sich also, dass es gerade Jungen* aus bildungsfernen Elternhäusern mit Migrationshintergrund sind, die von Übergangsrissen betroffen sind.²⁶

Außerdem soll noch festgehalten werden, dass durch eine wirtschaftliche Fokussierung auf den Dienstleistungssektor eine Abnahme gewerblich-technischer Berufe stattgefunden hat. Dies ist gleichzeitig die Ausbildungssparte, die von *Hauptschulabsolventinnen* genutzt wird, was zu vermehrten Übergangsschwierigkeiten führt. Diese Schwierigkeiten treffen, wie die vorangegangenen Daten nahelegen, somit vor allem junge Männer* und in noch stärkerem Maße migratisierte *Bildungsteilnehmerinnen*.²⁷ Durch den Ausbau des Dienstleistungssektors haben wiederum junge Frauen* gute Übergangschancen.²⁸

²³ Im Bildungsbericht 2008 wird von Deutschen und Ausländern gesprochen. Dabei wird nicht expliziert, woran das eine oder das andere festgemacht wird. An dieser Stelle wird sich von dieser Formulierung distanziert und daher in Anlehnung an Tudor, Alyosxa (2010) in Hornscheidt, Lann (2012): feministische w_orte. ein lern-, denk- und handlungsbuch zu sprache und diskriminierung, gender studies und feministischer Linguistik. (Brandes & Apsel. Frankfurt a.M, S.364) der Begriff der migratisierung (nach Tudor klein geschrieben) verwendet, um zu verdeutlichen, dass es sich hierbei um eine Konstruktion handelt, die als Abweichung von einer deutschen, christlichen, weißen Norm hergestellt wird.

²⁴ Vgl. Autorengruppe Bildungsberichtserstattung 2008, S. 274 Tab. D7-6A.

²⁵ Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) 2011, S. 87.

²⁶ Vgl. Ebd. 2011, S. 87.

²⁷ Vgl. Ebd. 2011, S. 88.

²⁸ Vgl. Ebd. 2011, S. 88.

2.1.3 Studium

Frauen* machen inzwischen mehr als die Hälfte der Studienberechtigten aus, nichtsdestotrotz liegt ihre Übergangsquote mit 78 % deutlich unter der der Männer* mit 87 %.²⁹ Beim Erreichen der Fachhochschulreife „nimmt sogar weniger als ein Drittel ein Studium auf“³⁰. Als Erklärung dafür vermuten die *Autorinnen* des Bildungsberichtes 2010, dass das Berufsfeld jenseits der Hochschulebene, welches Frauen* mit Abitur offensteht, attraktiver zu sein scheint als eine akademische Laufbahn im Sinne eines Studiums.³¹ Es ist auch davon auszugehen, dass Frauen* dies eher mit Familienvereinbarkeit in Verbindung bringen.

Für das Studium lässt sich feststellen, dass Frauen* seltener ein Studium abbrechen als Männer*, dies gilt für fast alle Fächergruppen. An dieser Stelle muss jedoch differenziert werden, dass Frauen*, die bereits Kinder haben, „besonders belastet“³² sind und häufiger ihr Studium abbrechen als dies vergleichsweise Väter tun. Wird das Studium abgeschlossen, so brauchen Mütter häufig länger.³³ Des Weiteren schlossen Frauen* in den Jahren 2005 und 2006 erstmalig zu einem höheren Anteil als Männer* ein Studium ab.³⁴ Es ist zu erwarten, dass neuere Erhebungen diesen Trend bestätigen. Nichtsdestotrotz ergreifen Frauen* in Relation zu ihrer Anzahl an Bachelorabsolventinnen seltener ein Masterstudium³⁵ und sind im Bereich der Promotionen deutlich weniger vertreten.³⁶ An dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass sich hier bereits ein Effekt entlang geschlechtsspezifischer Sozialisation zeigt. Wie später noch herausgearbeitet wird, präferieren Mädchen* bereits im Jugendalter Ausbildungen und Berufe, die mit Sorgearbeit vereinbaren lassen. So zeigt sich auch im akademischen Bereich, dass Frauen* Karrierebestrebungen nachrangig hinter familiärer Sorgearbeit behandeln und daher Bildungszertifikate häufiger nicht einlösen.

2.1.4 Ausbildung und Übergangssystem

Für *Absolventinnen*, die nach einem Schulabschluss eine Ausbildung anstreben, gibt es in der BRD zwei unterschiedliche Ausbildungswege, duale und vollzeitschulische, die in sich bereits starke geschlechtsspezifische Segregierungen aufweisen. Bei den Übergängen vom Schulsystem ins Ausbildungssystem zeigt sich, dass es für Männer*

²⁹ Vgl. Ebd. 2012, S. 125 und S. 295 Tab. F1-2A.

³⁰ Ebd. 2012, S. 125.

³¹ Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein Indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bertelsmann Verlag, Bielefeld, S. 210.

³² HRK 1997 zit. n. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) 2011, S. 90.

³³ Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) 2011, S. 90.

³⁴ Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 133 und Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012, S. 136.

³⁵ Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) 2011, S. 89.

³⁶ Vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 133.

leichter ist in eine betriebliche Ausbildung einzusteigen, wohingegen Frauen* ein insgesamt geringeres Risiko auf langfristige Arbeitslosigkeit haben.³⁷

Duale Ausbildungen sind betrieblich eingebundene Arbeitsverhältnisse, die mit dem ersten Ausbildungsjahr entlohnt werden und somit auf die Rente angerechnet werden. Des Weiteren zeichnen sich duale Ausbildungen mitunter durch sehr deutlich vorgebahnte Karrierewege aus, was den beruflichen Aufstieg stark erleichtert. Vollschulische Ausbildungen müssen von den *Bildungsteilnehmerinnen* selbst finanziert werden, sind nicht sozialversicherungspflichtig und somit auch nicht auf die Rente anrechenbar. Karrierewege sind weniger vorgebahnt, wodurch die *Absolventinnen* seltener weitere Qualifikationen erwerben. Historisch betrachtet entsprechen die vollschulischen Ausbildungen der „Sorgetätigkeit als Arbeit aus Liebe“³⁸ und beschreiben damit einen noch heute von Frauen* dominierten Ausbildungsbereich. So stellen Frauen* mehr als zwei Drittel der vollschulischen Auszubildenden, während sie im dualen System weniger als die Hälfte ausmachen.³⁹ Dies ist insofern problematisch, als dass das schulische Ausbildungssystem von den Auszubildenden – und das sind hauptsächlich Frauen* – ein höheres Bildungsniveau erfordert, ohne dass sich dies am Ende in entsprechender Bezahlung und Prestige niederschlagen würde. Frauen*berufe bieten deutlich schlechteres Einkommen und weniger Aufstiegschancen, sie zeichnen sich eher durch Vereinbarkeit mit Familie aus. Die Bildungsvorsprünge von Frauen* werden somit durch „höhere Ausbildungsvoraussetzungen [...], längere Ausbildungszeiten [...] sowie finanziell größere Aufwendungen [sozusagen absorbiert]“⁴⁰.

Im Übergangssystem haben sich im Zeitraum von 2000 bis 2008 keine Veränderungen ergeben, nach wie vor sind es 56 % junge Männer* gegenüber 44 % junger Frauen*, die berufliche oder schulische Vorbereitungsmaßnahmen durchlaufen, weil sie nach dem Beenden der Schule – mit oder ohne Abschluss – keinen Ausbildungsplatz erhalten haben.⁴¹

2.2 Familie und Sorgetätigkeit

Der folgende Abschnitt widmet sich den Auswirkungen der familiären Situation für die berufliche Laufbahn von Frauen* und Männern*. Hierbei werden zunächst die Bedingungen erläutert unter denen Familiengründung vor oder innerhalb der Ausbildung

³⁷ Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) 2011, S. 121.

³⁸ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) 2011, S. 92.

³⁹ Vgl. Ebd. 2011, S. 92.

⁴⁰ Leemann, Julia Regula; Imdorf, Christian (2011): Zum Zusammenhang von Geschlechterungleichheiten in Bildung, Beruf und Karriere: Ein Ausblick. In: Hadjar, Andreas (Hrsg.): Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 425.

⁴¹ Vgl. Autorengruppe Bildungsberichtserstattung 2010, S. 271 Tab. E1-5A.

stattfindet, daraufhin wird die Situation in der Erwerbsphase dargestellt und abschließend wird die Lage in Bezug auf Pflgetätigkeiten aufgezeigt.

2.2.1 Familiengründung vor oder während der Ausbildung

Die Rahmenbedingungen von Berufstätigkeit nehmen Einfluss auf Möglichkeiten der Lebensplanung. An der Frage nach Vereinbarkeit von Familie und Arbeit richten insbesondere Frauen* ihre Berufswünsche aus. Nichtsdestotrotz stellen vor allem männlich dominierte Betriebe ihren Arbeitnehmerinnen nur unzureichend Möglichkeiten einer flexiblen Lebensplanung zur Verfügung, vor allem in Bezug auf die Vereinbarkeit von Familie und Ausbildung.⁴² Dementsprechend stellt Elternschaft in der Ausbildung (sowohl Studium als auch anderswo) eine Einschränkung für junge Menschen und vor allem Frauen* als hauptsächlich Sorgearbeit Leistende dar. Dies wiederum kann dazu führen, dass Frauen* sich aus männlich dominierten Betrieben fernhalten.

Frauen* nehmen ihre gesellschaftlich zugeschriebene Position als Sorgetragende an, antizipieren ihre Doppelbelastung als Arbeitnehmerin und (potenzielle) Mutter und passen daher ihre beruflichen Wünsche daran an. Dies führt dazu, dass sie Kompromisse bei Einkommens- und Aufstiegschancen machen, die familienfreundlichere Arrangements ermöglichen, aber auf der anderen Seite zu Nachteilen für die Erwerbsbiografie führen.⁴³ Bei jungen Vätern hingegen finden sich zwei Wege zur Bewältigung der familiären Verantwortung, die für sie – gesellschaftlich betrachtet – immer noch bedeutet, die Familie ernähren zu können. Ein Bewältigungsweg liegt in der Erhöhung der Bildungsinvestitionen, während der andere in einem schnellen Abschluss der schulischen Ausbildung liegt, um „sofort nach Schulabschluss Geld verdienen“⁴⁴ zu können. Die zuletzt genannte Strategie findet sich vor allem bei bildungsfernen und/oder migratisierten Vätern.⁴⁵

Im Zusammenspiel von Bildung und Familiengründung arbeiten die *Autorinnen* des Gleichstellungsberichtes in Bezug auf junge Mütter folgendes heraus: Frühe Mutterschaft verringert aufgrund schwieriger Rahmenbedingungen die Chancen auf erfolgreiche Bildungsabschlüsse und vor allem auch die Bemühungen weitere Anstrengungen in Bildung zu investieren und auf diese Weise beruflich aufzusteigen. Frühe Mutterschaft bedingt also gewissermaßen niedrigere Bildungsabschlüsse. Auf der anderen Seite antizipieren junge Frauen* mit niedrigen Bildungsabschlüssen ihre schlechten Chancen auf dem Arbeits- und Bildungsmarkt und flüchten sich in die ver-

⁴² Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) 2011, S. 85 und S. 89.

⁴³ Vgl. Ebd. 2011, S. 91.

⁴⁴ Ebd. 2011, S. 91.

⁴⁵ Vgl. Ebd. 2011, S. 91.

meintliche Sicherheit einer Familie, womit wiederum niedrige Bildung zu früher Mutterschaft führen kann.⁴⁶ Noch gravierender schlägt eine Familiengründung vor der Ausbildung zu Buche, so haben beispielsweise Frauen* mit einem sogenannten Migrationshintergrund, die die Familiengründungsphase vor die Ausbildungsphase gestellt haben, fast keine Chancen mehr auf eine Ausbildung⁴⁷, was weitreichende Folgen für die individuelle Lebensgestaltung, Abhängigkeitsverhältnisse und die Altersvorsorge hat. Mütter sind auch einem höheren Risiko ausgesetzt begonnene Ausbildungen frühzeitig zu beenden als kinderlose Frauen*, während sich dieser Zusammenhang zwischen Vätern und kinderlosen Männern* nicht ergibt.⁴⁸

„Festhalten lässt sich, dass Nachteile der frühen Elternschaft für die Bildungsbiografie vor allem Mütter treffen, während sich bei Vätern kaum Auswirkungen auf die Bildungsentwicklung feststellen lassen.“⁴⁹

2.2.2 Familie und Erwerbsleben

Nicht nur die Lebensphase der Ausbildung in Verbindung mit Familie stellt sich für Frauen* und Männer* äußerst unterschiedlich dar, auch im Erwerbsleben zeigen sich enorme Diskrepanzen und dies teilweise trotz egalitärer Vorstellungen der Beteiligten. Es muss festgehalten werden, dass die Frage, ob und in welcher Form eine Frau* berufstätig ist in Abhängigkeit steht zu ihrem Familienstand und dem Vorhandensein von Kindern, während Kinder sich bei Männern* lediglich in einer Erhöhung der Arbeitszeit niederschlagen und damit nicht seine generelle Berufstätigkeit in Frage stellen. Ein Großteil der Paare⁵⁰ mit Kind/Kindern lebt im Zuverdienerinnenmodell, d. h. der Mann* arbeitet Vollzeit und steuert den Großteil des Einkommens bei, während die Frau* teilzeit- oder geringfügig beschäftigt ist, also dazuverdient. Diese Konstellation wird in der BRD von einem Drittel aller Paarhaushalte gelebt, bei Paaren mit Kindern ist es sogar knapp die Hälfte. Ein weiteres häufig auftauchendes und traditionelle Geschlechterrollen stützendes Modell ist das der Ernährerehe, bei welcher der Mann* Vollzeit tätig ist und die Frau* gar nicht. Dieses Modell wird von 6 % der Paare präferiert, muss jedoch aufgrund institutioneller und gesellschaftlicher Rahmenbedingungen zumindest zeitweise von der Hälfte gelebt werden.⁵¹

In etwa jedem 10. Paarhaushalt und bei rund jedem 5. Haushalt von Alleinerziehenden werden zwei Drittel des Einkommens von einer Frau* erwirtschaftet, diese werden

⁴⁶ Vgl. Ebd. 2011, S. 92 und S. 121.

⁴⁷ Vgl. Ebd. 2011, S. 91.

⁴⁸ Vgl. Ebd. 2011, S. 90.

⁴⁹ Ebd. 2011, S. 91.

⁵⁰ Das Ausblenden anderer als heterosexueller, monogamer Beziehungskonstellationen ist an dieser Stelle der Datenlage geschuldet.

⁵¹ Vgl. Ebd. 2011, S. 177ff.

somit als Ernährerinnenmodelle beschrieben. In dieser Konstellation ist es jedoch in der Regel nicht so, dass eine Rollenumkehr stattgefunden hat. Selbst in Haushalten in denen die Frau* das größere Arbeitszeitvolumen hat, bringt sie mehr Zeit für Sorge- und Haushaltstätigkeiten auf. Des Weiteren finden die Arbeitsverhältnisse dieser Ernährerinnen meist zu prekären Bedingungen statt. Zwischen 2007 und 2009 verdienten ein Drittel der Ernährerinnen unter 900 € monatlich, während dies bei Männern* gerade einmal 3 % betraf.⁵²

„Je mehr Kinder ein Mann hat, desto länger sind seine Arbeitszeiten, je mehr Kinder dagegen eine Frau hat, desto kürzer sind ihre Arbeitszeiten.“⁵³

2.3 Erwerbsleben

Im folgenden Abschnitt wird dargestellt, unter welchen Bedingungen und auf welche Weise Männer* und Frauen* berufstätig sind, aus welchen Gründen Berufstätigkeit unterbrochen wird und wie sich dies auf Einkommen und Aufstiegschancen auswirkt.

2.3.1 Übergang, Erwerbsvolumen und Einkommen

Für Frauen* scheint es einfacher zu sein, nach dem Beenden einer Ausbildung ins Erwerbsleben einzusteigen. Ein Jahr nach Abschluss der Ausbildung zeigt sich bei Frauen* eine Erwerbstätigkeitsquote von 71,2 % und 59 % bei Männern*.⁵⁴ 2008 sind dies schon 87,4 % (Frauen*) gegenüber 80,1 % (Männern*).⁵⁵ Analog dazu sind Frauen* einen Monat nach Abschluss zu 26,4 % im Leistungsbezug, wohingegen Männer* zu 29,3 % vertreten sind. Nach 12 Monaten sind es 10,7 % bei Männern* und 7,6 % bei Frauen*. Diese sind jedoch in genannten Zeiträumen auch häufiger geringfügig beschäftigt.⁵⁶ Dies wird auch durch den Bildungsbericht 2012 mit Daten aus 2008 bestätigt. Hier wird eine Arbeitslosigkeitsquotendifferenz von 43 % zuungunsten männlicher Absolventen festgestellt.⁵⁷ Auch muss bei den erhobenen Daten berücksichtigt werden, dass einige Männer* den zu dieser Zeit noch verpflichtenden Wehr- oder Zivildienst nicht nach dem schulischen sondern erst nach dem beruflichen Abschluss leisteten.⁵⁸

Der leichtere Einstieg manifestiert sich jedoch nicht in monetärer Sicht. So verdienen Frauen* ein Jahr nach dem Ausbildungsabschluss in Vollzeitverhältnissen durchschnittlich etwa 1900 € monatlich gegenüber etwa 2100 € ihrer Kollegen. Betrachtet

⁵² Vgl. Ebd. 2011, S. 117ff.

⁵³ Kümmerling et al. 2008, S. 5 zit. n. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) 2011, S. 114.

⁵⁴ Vgl. Autorengruppe Bildungsberichtserstattung 2008, S. 182 Tab. H5.2-3.

⁵⁵ Vgl. Autorengruppe Bildungsberichtserstattung 2012, S. 290 Tab. E5-3A.

⁵⁶ Vgl. Autorengruppe Bildungsberichtserstattung 2008, S. 182 Tab. H5.2-3.

⁵⁷ Vgl. Autorengruppe Bildungsberichtserstattung 2012, S. 117.

⁵⁸ Vgl. Autorengruppe Bildungsberichtserstattung 2008, S. 182.

man die Standardabweichungen ergeben sich sogar Differenzen bis zu etwa 400 € zugunsten männlicher Vollzeitkräfte.⁵⁹ Noch deutlicher zeigen sich die monetären Unterschiede nach Qualifikationsstufen: So verdienen Hochschulabsolventen durchschnittlich knapp 1300 € mehr als Hochschulabsolventinnen, was einem Überhang von 40 % entspricht (gefolgt von 870 € mehr bei Fachhochschulabsolventen), wohingegen die kleinste Differenz bei Personen mit (Fach-)Hochschulreife ohne beruflichen Abschluss liegt und dort immer noch 315 € beträgt.⁶⁰ Das bedeutet, dass der „Einkommensmedian für vollzeitbeschäftigte Frauen* mit einem Hochschulabschluss [...] sogar deutlich unter dem für Männer* mit Fachhochschulreife [liegt] und [...] etwa dem Medianeinkommen von Männern* mit abgeschlossener beruflicher Ausbildung [entspricht]“⁶¹. Des Weiteren liegt das Gros der weiblich konnotierten Berufe deutlich unter dem Durchschnittseinkommen männlich konnotierter Berufe.⁶²

Bei den *Hochschulabsolventinnen* zeigt sich ein anderes Bild. So sind Frauen* im Vergleich zu Männern* ein Jahr nach ihrem Abschluss fast doppelt so häufig nicht erwerbstätig, 3mal so häufig unterqualifiziert beschäftigt und etwa halb so oft unbefristet Vollzeit tätig. Des Weiteren zeigt sich, dass 5 Jahre nach dem Hochschulabschluss 19 % der Absolventinnen nicht erwerbstätig sind gegenüber 4 % der Absolventen. Ebenso steigen erstere eher in schlechtere Arbeitsverhältnisse um, wohingegen sich bei letzteren die gegenteilige Tendenz beobachtet lässt.⁶³ Wird hier differenziert zwischen kinderlosen Akademikerinnen und solchen mit Kindern, muss festgestellt werden, dass letztere „weniger erfolgreich einmündeten“⁶⁴. Auch hier gilt dieser Zusammenhang wieder nicht für Väter im Vergleich mit kinderlosen Männern*.⁶⁵ Somit kann konstatiert werden, dass „ [h]öhere Bildung [...] [sich] für Frauen oft nur unterproportional [rentiert]“⁶⁶.

Weiterhin auffällig ist, dass Frauen* trotz besserer Schulabschlüsse in allen Bildungsgruppen mindestens doppelt so oft nicht erwerbstätig sind. Somit muss aber auch ihr geringfügig kleinerer Anteil an als erwerbslos registrierten Personen relativiert werden, da Frauen* offensichtlich häufiger nicht als solche gemeldet sind, sondern auf das Einkommen *ihrer Partnerin* zurückgreifen.⁶⁷

⁵⁹ Vgl. Autorengruppe Bildungsberichtserstattung 2012, S. 120 Tab. E5-3.

⁶⁰ Vgl. Ebd. 2012, S. 205 Tab. I2-1 und S. 205.

⁶¹ Ebd. 2012, S. 206.

⁶² Vgl. Autorengruppe Bildungsberichtserstattung 2012, S. 120 Tab. E5-3.

⁶³ Vgl. Autorengruppe Bildungsberichtserstattung 2008, S. 332 Tab. H5.3-2A.

⁶⁴ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) 2011, S. 91.

⁶⁵ Vgl. Ebd. 2011, S. 91.

⁶⁶ Ebd. 2011, S. 121.

⁶⁷ Vgl. Autorengruppe Bildungsberichtserstattung 2008, S. 337 Tab. I2-3A.

2.3.2 Arbeitsmarktintegration

Die Arbeitsmarktintegration von Frauen* und Männern* erhoben 2012 birgt insofern eine Überraschung, als dass angenommen werden müsste, dass Frauen* eine positive Bilanz vorzuweisen hätten, da sie leichter nach der Ausbildung in ein Arbeitsverhältnis einmünden, bessere Abschlüsse vorweisen und zumindest als Hochqualifizierte engagierter an Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen⁶⁸. Daten des Bildungsberichtes 2012, welche die „Anteile der Erwerbstätigen an der Bevölkerung von 25 bis unter 65 Jahren 2010 nach Geschlecht, beruflichem Bildungsabschluss und Beschäftigungsumfang“ messen, zeigen, dass Männer* über alle Bildungsabschlüsse hinweg teilweise mehr als doppelt so häufig Vollzeit angestellt sind als Frauen*, bei den Berufstätigen ohne Bildungsabschluss haben 19,6 % der Frauen* und 52,6 % der Männer* eine Vollzeitstelle, bei Personen mit Hochschulabschluss liegen Frauen* bei 53,9 % und Männer* bei 84,2 %. Im Gegensatz dazu sind Frauen* durch alle Bildungsgruppen teilweise doppelt so häufig nicht erwerbstätig und bis zu 5mal so häufig in Teilzeit tätig.⁶⁹ Als Ursachen dafür nennen die *Autorinnen* des Bildungsberichtes 2012 „unzureichende Rahmenbedingungen der Vereinbarkeit von Familie und Beruf“⁷⁰, wobei festgehalten werden soll, dass hier Diskrepanzen zwischen den gewünschten Arbeitssituationen der Frauen* und den tatsächlich möglich gemachten bestehen. So „[geben Frauen mit Lehr- und Anlernausbildung] dreimal so häufig [wie] Männer gleicher Qualifikationsgruppe an, dass eine Vollzeitstelle für sie nicht zu finden [sei]“⁷¹. Für Absolventinnen der Fachhochschule gilt selbiges sogar 6mal so häufig.⁷²

Somit kann festgehalten werden, dass der Anteil erwerbstätiger Frauen* zwar in den letzten Jahren gestiegen ist, dies aber nicht auf eine gleichwertige Arbeitsmarktintegration zurückzuführen ist, sondern darauf dass sich viele Frauen* wenige Vollzeitstellen teilen, während Männer* dies nicht tun (müssen oder können). So sind 63 % der geringbeschäftigten Frauen* und 46 % der erwerbstätigen Frauen* in Teilzeit tätig (im Vergleich zu 9 % der Männer*). Problematisch daran ist, dass die Beschäftigungsverhältnisse von Frauen* meist nicht oder nur unzureichend zu einem eigenständig abgesicherten Lebensunterhalt führen und Frauen* daher häufig unter prekären Bedingungen arbeiten und leben. Männer* hingegen müssen ein besonders hohes Arbeitsvolumen stemmen, was ebenfalls als problematisch erachtet werden kann.⁷³

⁶⁸ Vgl. Autorengruppe Bildungsberichtserstattung 2012, S. 312 Tab. G3-1A.

⁶⁹ Vgl. Ebd. 2012, S. 203 Tab. 11-4.

⁷⁰ Ebd. 2012, S. 203.

⁷¹ Ebd. 2012, S. 203.

⁷² Vgl. Ebd. 2012, S. 203.

⁷³ Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) 2011, S. 111ff.

Teilzeitarbeit wird häufig positiv als Arbeitsmodell bezeichnet, das Zeit für die Familie, ohne einen Ausstieg aus dem Beruf, ermöglicht. Dies würde jedoch implizieren, dass eine (Wieder-)Erhöhung in der Regel unproblematisch möglich ist. Tatsächlich jedoch zeigt sich, dass es eine große Diskrepanz zwischen gewünschten Arbeitszeiten und realisierten, insbesondere in den Arbeitsverhältnissen von Frauen*, gibt. So geben zwei Fünftel der teilzeitbeschäftigten Frauen* an, über einen Zeitraum von drei Jahren ihre Arbeitszeiten gerne erhöht zu haben, dies aber nicht umsetzen zu können. Auf der anderen Seite würden aber auch zwei Drittel der teilzeitbeschäftigten Frauen* gerne ihre Arbeitszeiten verkürzen, was ebenfalls nicht möglich ist. Gründe sind die daraus resultierenden finanziellen Schwierigkeiten und/oder die Befürchtung dadurch Nachteile im Job zu erfahren. Teilzeit kann somit selten als praktikable und flexible Lösung betrachtet werden, sondern mitunter als berufliche Sackgasse.⁷⁴

2.3.3 Arbeitslosigkeit

Männer* sind häufiger von Arbeitslosigkeit betroffen, während es für Frauen* schwieriger ist aus Phasen der Arbeitslosigkeit wieder herauszukommen. Außerdem ist die Gruppe der Alleinerziehenden, welche zu 90 % aus Frauen* besteht, mit 18 % der Arbeitslosen deutlich überrepräsentiert. Von Arbeitslosigkeit betroffene Männer* sind nach 5 Jahren erneuter Berufstätigkeit wieder auf demselben Einkommensniveau wie ihre Kollegen, während Unterbrechungen durch Elternzeit Frauen* gesamtbiografisch mehr schadet. So erhält selbst eine Frau* mit einer einjährigen Unterbrechung nur 95 % des Einkommens einer durchgehend erwerbstätigen Frau*. Es ergibt sich ein mother-pay-gap⁷⁵ von 16-19 %, welcher aber immer noch kleiner ist als der gender-pay-gap⁷⁶, der durchschnittlich 23 %⁷⁷, innerhalb einiger Altersgruppen aber bis 29,1 % beträgt.⁷⁸ Die geringere Arbeitslosigkeitsquote der Frauen* wird im Bildungsbericht 2012 in erster Linie auf geschlechtsspezifische Berufswahlen zurückgeführt. So seien Frauen* vor allem auf den Dienstleistungssektor konzentriert, wo „die mit Abstand höchsten Erwerbstätigenquoten“⁷⁹ vorliegen. Auf die Problematiken dieses Tätigkeitsbereiches wurde bereits im vorangegangenen Kapitel verwiesen.

2.4 Zusammenfassung und Kritik

Abschließend kann festgehalten werden, dass Mädchen* bessere Bildungschancen haben, wobei hier immer im Blick behalten werden muss, welche Mädchen* mit welchen Jungen* verglichen werden. So erzielen migratisierte (nach

⁷⁴ Vgl. Ebd. 2011, S. 116f.

⁷⁵ Mother-pay-gap meint das Einkommensgefälle von Frauen* ohne Kindern zu Frauen* mit Kindern.

⁷⁶ Gender-pay-gap meint das Einkommensgefälle von Männern* zu Frauen*.

⁷⁷ Vgl. Ebd. 2011, S. 138.

⁷⁸ Vgl. Ebd. 2011, S. 124.

⁷⁹ Autorengruppe Bildungsberichtserstattung 2012, S. 117.

Hornscheidt/Tudor/Hayn) Mädchen* bessere Abschlüsse als migratisierte Jungen*, nicht jedoch als deutsch klassifizierte. Trotz dieser besseren Schulabschlüsse, höherer Studentinnenanteile und längeren Ausbildungszeiten schneiden junge Frauen* auf dem Arbeitsmarkt schlechter ab als junge Männer* und zwar im Hinblick auf Arbeitsvolumen, Einkommen, berufliche Position und gesellschaftliche Stellung. Auch hier zeigt sich, dass junge Frauen* mit einem sog. Migrationshintergrund in einigen Bereichen schlechtere Chancen aufweisen als junge Frauen* ohne diesen. Bei den Männern* sind die Unterschiede entlang der Achse kultureller Herkunft noch gravierender. Im dritten Kapitel dieser Arbeit wird darauf eingegangen werden, dass dies unter anderem auf geschlechtsspezifische Bildungswege und Geschlechterstereotype zurückzuführen ist. Hierbei liegt der Fokus dieser Arbeit auf dem schulischen Konzept der Koedukation, dies soll jedoch nicht zu dem Trugschluss führen, diese als alleinige Ursache geschlechtersegregierender Lebensrealitäten zu verstehen.

Auf eine Argumentation im Sinne medienwirksamer Rhetoriken von *Bildungsgewinnerinnen* und *-verliererinnen* wird an dieser Stelle verzichtet, da eine derartig polarisierende Gegenüberstellung eine enorme Verkürzung der Problematik darstellt. Auf diese Weise werden zwei konstruierte und absolut heterogene Gruppen – Mädchen* und Jungen*/Frauen* und Männer* – als *Widersacherinnen* gegenübergestellt und somit die Notwendigkeit einer institutionellen, gesellschaftlichen und politischen Bearbeitung von auf Kategorien beruhenden Bildungsbarrieren auf einen *Kampf der Geschlechter* reduziert.

Des Weiteren sind Frauen* und Mädchen* einer doppelten Vergesellschaftung unterworfen, welche darin besteht, in zwei Sphären tätig zu sein. Zum einen ist hier die Sphäre des Erwerbslebens zu nennen, zum anderen die der Haus- und Sorgearbeit. Politisch und gesellschaftlich sind diese beiden Bereiche als voneinander getrennt konstruiert, in der Realität jedoch liegt es in der Verantwortung von Frauen*, eine Vereinbarkeit zu realisieren ohne dafür Wertschätzung zu erhalten. Dies zeigt sich zum einen in der Nicht-Anerkennung von Haushalts- und Sorgetätigkeiten als Arbeit in Form von fehlender Bezahlung sowie fehlender Anrechnung auf Renten und zum anderen in der Benachteiligung auf dem Arbeitsmarkt, welche sich wiederum in schlechteren Aufstiegschancen, schlechteren Arbeitsverhältnissen und weniger Einkommen niederschlägt.⁸⁰ Wie gezeigt werden konnte, verschärfen sich die genannten Problematiken

⁸⁰Vgl. Becker-Schmidt, Regina (2010): Doppelte Vergesellschaftung von Frauen: Divergenzen und Brückenschläge zwischen Privat- und Erwerbsleben. In: Becker, Ruth; Kortendiek, Beate

für Mütter, da diese in besonderer Weise von der doppelten Vergesellschaftung betroffen sind. Hinzugefügt werden muss jedoch auch, dass viele berufliche Nachteile auch darauf zurückzuführen sind, dass Frauen* von *Arbeitgeberinnen* per se mit Mutterschaft – und dies unabhängig von Vorstellungen der betroffenen Frauen* – in Verbindung gebracht werden (können), was zu einer geringeren Förderung von Frauen* im Gesamten führt.⁸¹

Die aufgezeigten Lebensverläufe existieren, obwohl es derzeit eine ganze Reihe von Gleichstellungsmaßnahmen in Ausbildungseinrichtungen, Universitäten und Fachhochschulen sowie Unternehmen und Betrieben gibt. Daher wird an dieser Stelle davon ausgegangen, dass es nicht ausreicht, geschlechtsspezifische Nachteile nach ihrem Auftreten auszubalancieren und auf diese Weise lediglich Symptombekämpfung zu praktizieren. Stattdessen müssen die Mechanismen in den Blick genommen werden, die für das Auftreten dieser Nachteile verantwortlich sind. Die geschlechtsspezifische Sozialisation in der Schule und insbesondere das Prinzip der Koedukation werden daher im Folgenden als maßgebende Instanzen betrachtet, in welchen der Blick dezidiert auf das Merkmal Geschlecht gelegt werden sollte. Zu diesem Zweck wird im folgenden Kapitel zunächst die Koedukation dargestellt und kritisch beleuchtet.

(Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 65–74.

⁸¹ Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) 2011, S. 91.

3 Koedukation

Das Wort „Koedukation“ kommt aus dem Lateinischen und bedeutet wörtlich „zusammen unterrichten“. Gemeint ist damit die seit den 1970er Jahren gängige und inzwischen zur Selbstverständlichkeit avancierte Praxis, Mädchen* und Jungen* gemeinsam in einer Gruppe zu unterrichten.⁸² Vordergründig wird dadurch das Gleichheitspostulat erfüllt, welches fordert, dass Mädchen* und Jungen* dieselben Bildungsinhalte zuteilwerden sollen. Die Gründe für die Einführung der formalen Koedukation sind zum einen in Forderungen der Frauen*- und Lehrerinnenbewegung zu suchen, auf der anderen Seite aber auch wirtschaftlichen Interessen und Pragmatismus geschuldet. Seit den 1980er Jahren wird diese formale Koedukation durch die Analyse feministischer *Wissenschaftlerinnen* kritisiert. Diese Diskussion wird seitdem mehr oder minder populär und reflektiert geführt. Völlig ausgeblendet sind auch an dieser Stelle wieder Intersexuelle sowie Transgender.

Im Folgenden wird anhand eines historischen Überblicks aufgezeigt, unter welchen Umständen das formale koedukative Prinzip entstanden ist und welche Überlegungen dieser Entwicklung zugrunde lagen. Dabei werden immer wieder kritische Punkte aufgezeigt, welche dann dritten Kapitel dezidiert beleuchtet werden.

3.1 Historische Herkunft

Der historische Überblick wird die Entwicklung des höheren Bildungswesens in Deutschland fokussieren, da sich die Diskussion gerade darum entzündete, wer welche Bildung erhalten sollte. Dies ist vor allem darauf zurückzuführen, dass im deutschen System ein starker Zusammenhang zwischen Bildungsabschluss und gesellschaftlicher Position bestand. So waren es ausschließlich Männer* mit Studienabschlüssen, die prestigebesetzte Positionen innehatten. Elementare Schulbildung war dabei nie Bestandteil der Diskussion um die Bildung von Jungen* und Mädchen*.

3.1.1 Die Bildungsidee im 19. Jahrhundert

Im 19. Jahrhundert hielt die Idee einer „allgemeinen Menschenbildung“⁸³ Einzug in die Gesellschaft. Diese Idee beinhaltete die „Entfaltung der Kräfte des Individuums – der intellektuellen, musischen und gymnastischen – zur wahren Verbesserung und Veredlung seiner Person wie der ganzen Nation, ja der Menschheit“⁸⁴ und sollte durch entsprechende Lehrpläne umgesetzt werden. Bei genauerem Hinsehen stellt sich hier

⁸² Vgl. Faulstich-Wieland, Hannelore (2010): Koedukation. In: Jordan, Stefan; Schlüter, Marnie (Hrsg.): Lexikon Pädagogik. Hundert Grundbegriffe. Reclam, Stuttgart, S. 156 ff.

⁸³ Kraul, Margret (1999): Koedukation. Determinanten ihrer Geschichte. In: Horstkemper, Marianne; Kraul, Magret (Hrsg.): Koedukation. Erbe und Chance. Beltz Verlag, Weinheim, S. 23.

⁸⁴ Ebd. 1999, S. 23.

heraus, dass sich „der Adressatenkreis dieser Reformbestrebungen [...] vorrangig aus bürgerlichen Männern“⁸⁵ zusammensetzte. Dies zeigt sich auch in der Zusammensetzung des damaligen Bildungsbegriffs, welcher dem damaligen Geschlechterbild nach ausschließlich männlich Konnotiertes einschloss und somit Frauen* und Mädchen* von diesem allgemeinen Bildungsbegriff separierte. Weiblich Konnotiertes fand Einzug in die höheren Töchterschulen, wo den jungen Frauen* keine *allgemeine* Bildung zuteilwerden sollte, sondern eine, die sie auf ihre spätere Aufgabe als Mutter, Haus- und Ehefrau vorbereitete.⁸⁶ Diese geschlechtliche Trennung zeigte sich nicht nur in einer unterschiedlichen Ausrichtung von Bildungsinhalten, sondern auch in der Wertigkeit der Abschlüsse. So vergaben die staatlich finanzierten Jungen*schulen höherwertige Abschlüsse, die zum Abitur berechtigten, letztlich ein Studium ermöglichten und somit den Weg ebneten für prestigebesetzte, einflussreiche Positionen. Mädchen*- und höhere Töchterschulen hingegen waren bis zum Ende des 19. Jahrhunderts privat finanziert und berechtigten nicht zum Abitur und Studium. Das zeigt, dass Frauen* gesellschaftlich die Arbeit im Privaten zugewiesen wurde.⁸⁷ Ihre Bildung wurde für weniger wichtig erachtet.

3.1.2 Kritik der Frauen*bewegung in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts forderte die erste Frauen*bewegung den Zugang von Mädchen* und Frauen* zur Berufstätigkeit. Die Idee der sog. geistigen Mütterlichkeit⁸⁸ bildete die Argumentationsgrundlage, Frauen* bestimmte berufliche Möglichkeiten zu offerieren. Sie argumentierten differenztheoretisch⁸⁹ im Sinne des Zeitgeistes, der Frauen* bestimmte, vor allem auf den häuslichen Bereich konzentrierte, Tätigkeiten zuschrieb. Auf diese Weise wurden „Tätigkeiten, die Frauen seit Generationen ausübten, [...] nun zu Berufen erklärt – [Frauen] wurden also [nun] Erzieherinnen, Kindergärtnerinnen und Lehrerinnen“⁹⁰.

Zum Ende des 19. Jahrhunderts waren Universitäten immer noch ein – wie Margret Kraul (1999) es formulierte – „in sich fest geschlossener männlicher Zirkel“⁹¹, weshalb gesellschaftlich relevante Positionen ebenfalls ausschließlich von Männern* besetzt waren. Auf dieser Grundlage verlangten die Frauen* der ersten deutschen

⁸⁵ Ebd. 1999, S. 23.

⁸⁶ Vgl. Ebd. 1999, S. 23f.

⁸⁷ Vgl. Ebd. 1999, S. 25.

⁸⁸ Vgl. z.B. Ebd. 1999, S. 24.

⁸⁹ Differenztheoretisch meint eine geschlechtertheoretische Grundlage, die die grundsätzliche und natürliche Verschiedenheit der Geschlechter annimmt. In feministischen Kontexten wurde auch für diese Unterschiedlichkeit gleiche Anerkennung gefordert.

⁹⁰ Kreienbaum; Maria Anna; Urbaniak, Tamina (2006): Jungen und Mädchen in der Schule. Konzepte der Koedukation. Cornelsen, Berlin, S. 17.

⁹¹ Kraul 1999, S. 26.

Frauen*bewegung nun vermehrt ebenfalls Zugang zu universitärer Bildung zu erhalten, um Zugang zu diesen Positionen zu bekommen.

Wortführend bei diesen Forderungen war der Allgemeine Deutsche Frauenverein, in welchem sich neben politisch engagierten Frauen* ein Großteil deutscher Lehrerinnen organisierte. Lehrerinnen hatten einerseits eine gute gesellschaftliche Position inne, waren aber gleichzeitig in besonderem Maße von Beschränkungen betroffen, da sie lediglich an Mädchen*schulen unterrichten durften, wohingegen Lehrern sowohl die Jungen*- als auch die Mädchen*schulen offenstanden.⁹² Damit wurde von diesen Frauen* zum ersten Mal eine Forderung nach gleichen Bildungschancen ausgesprochen.

Zur Umsetzung dieser Forderung gab es zwei unterschiedliche Herangehensweisen, die selbst innerhalb der Frauen*bewegung zu kontroversen Positionen führten. Die eine Möglichkeit war, nach dem Vorbild der USA, ein segregiertes Mädchen*schulwesen, welches zu gleichwertigen Abschlüssen führen und ebenfalls ein Studium ermöglichen sollte. Die andere Möglichkeit war eine Öffnung der Jungen*gymnasien für Mädchen* und damit koedukatives Unterrichten, wie es in den Niederlanden gehandhabt wurde.⁹³ Die *Vertreterinnen* der segregierten Variante argumentierten differenztheoretisch, dass nur eine Mädchen*schule, eine „auf die weiblichen Besonderheiten bezogene Bildung vermitteln“⁹⁴ könne. Hier ist sicherlich davon auszugehen, dass nicht nur geschlechtertheoretische Aspekte eine Rolle spielten, sondern auch Arbeitsplätze für Lehrerinnen gesichert werden sollte, da in dieser Diskussion argumentiert wurde, dass nur Frauen*, also Lehrerinnen, in der Lage seien „durch Geschlechtergleichheit zu den Mädchen in rechter Weise auf deren Herz, Gemüt und Einfühlungsvermögen“⁹⁵ einzugehen. In dieser differenztheoretisch orientierten Argumentationsweise zeigt sich, dass die Forderung nach gleichen Bildungschancen für Frauen* und Männer*, Mädchen* und Jungen* noch immer deutlich unterschiedliche Bildungsziele in sich trug. Mädchen* sollten zu besonders sozialen Bürgerinnen erzogen werden, die auf ihre Mitmenschen, insbesondere den Ehemann eingehen und diese umsorgen, während Jungen* auf das Leben außerhalb der Familie vorbereitet wurden.

Zu den *Befürworterinnen* einer koedukativen Praxis gehörte unter anderem Clara Zetkin, die sich bereits 1906 für

⁹² Vgl. Ebd. 1999, S. 25ff und Kreienbau; Urbaniak 2006, S. 18f.

⁹³ Vgl. Kraul 1999, S.26f und Kreienbaum; Urbaniak 2006, S. 18f.

⁹⁴ Kraul 1999, S. 27.

⁹⁵ Ebd. 1999, S. 27.

„eine schulentlassene Jugend ohne Unterschied des Geschlechts ausgesprochen [hatte]. Frauen sollten das Recht auf gleiche, freie, unentgeltliche allgemeine und berufliche Bildung haben. Ihnen sollte das Recht zustehen, als gleichberechtigte und gleichverpflichtende Berufstätige in die gesellschaftliche Arbeitswirtschaft einbezogen zu werden. Die mütterlichen Aufgaben sollten als gesellschaftliche Leistung anerkannt und gewertet werden“⁹⁶.*

Die koedukativ positionierten Frauen* setzten letztlich ihre Forderungen mit den ersten offiziell koedukativen Schulen in Karlsruhe durch.⁹⁷

Trotz erheblicher Widerstände durch „Regierung und Kultusministerium [,die] sich lange weiter dagegen wehrten, auch Frauen zum Abitur und zum Hochschulstudium zuzulassen“⁹⁸, wurde innerhalb der Frauen*bewegung, nach pragmatischen Wegen gesucht, Frauen* akademische Bildung zu ermöglichen.⁹⁹ Durch weitere Bemühungen wurde 1908 eine Neuordnung des preußischen Schulwesens beschlossen, welche es Frauen* offiziell ermöglichte, ein Hochschulstudium aufzunehmen. In Deutschland kristallisierte sich ein System heraus, das der speziellen weiblichen Bildung gerecht werden wollte und gleichzeitig gleiche Abschlüsse ermöglichte. Das für Mädchen* vorgesehene Lyzeum verband die Positionen beider Seiten miteinander. Auf der einen Seite ermöglichte es den Übergang in Studienanstalten, die nach männlichem Vorbild allgemeine Bildung vermittelten und Studienberechtigungen ausstellten. Auf der anderen Seite ermöglichte das Lyzeum aber auch den Übergang zum Oberlyzeum, welches sich „in eine Frauenschule und [ein] Lehrerinnenseminar gliederte“¹⁰⁰ und somit „der Besonderheit weiblicher Bildung entgegenkam“¹⁰¹. Diese Besonderheit bestand darin, die Schülerinnen, neben an die Jungen*schulen angeglichenen Inhalten, weiterhin in Tätigkeiten und Eigenschaften zu fördern, die als weiblich verstanden wurden. Frauen* konnten damit formal ein Studium beginnen. Nichtsdestotrotz besagten Studien- und Prüfungsordnungen weiterhin, dass es lediglich Männern* gestattet sei, das Examen anzutreten. Diese Regelung wurde von einigen Professoren vehement durchgesetzt.¹⁰²

⁹⁶Portmann, Rosemarie (1999): Gleich verschieden. Beispiele für eine mädchen- und jungengerechte Koedukation. Universum, Wiesbaden, S. 21.

⁹⁷ Vgl. Kreienbaum; Urbaniak 2006, S. 18 und Kraul 1999, S. 28.

⁹⁸ Kreienbaum; Urbaniak 2006, S. 19.

⁹⁹ Vgl. Ebd. 2006, S. 19 und Kraul 1999, S. 28.

¹⁰⁰ Kraul 1999, S. 28.

¹⁰¹ Ebd. 1999, S. 28.

¹⁰² Vgl. Kreienbaum; Urbaniak 2006, S. 20.

3.1.3 Weimarer Republik: Beginnende Gleichberechtigung?

Die Verfassung der Weimarer Republik setzte 1919 erstmalig eine Gleichberechtigung von Mann* und Frau* fest, wodurch sich die Frage erübrigte, ob Mädchen* eine den Jungen* gleichwertige Bildung erhalten sollten. Es stellte sich die Frage, wie dies umgesetzt werden könnte.¹⁰³ An dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass zu dieser Zeit keine Anzweiflung unterschiedlicher geschlechtsspezifischer Eigenschaften, Begabungen und Fähigkeiten stattfand, sondern lediglich eine Angleichung der Bildungschancen. Diese gleichwertige Bildung bedeutete jedoch zunächst keine Überlegungen zur Koedukation, das höhere Schulwesen war immer noch in Mädchen*- und Jungen*gymnasien unterteilt. Urbaniak und Kreienbaum (2006) weisen nach Pfister (1988) darauf hin, dass der für Mädchen* vorgesehenen Schulform ein „verkürztes Verständnis von Allgemeinbildung zugrunde lag“¹⁰⁴, was beinhaltete dass die Fächer Mathematik und Naturwissenschaften nicht von Anfang an Bestandteil des Lehrplans waren und eine Spezialisierung erst später als in den Jungen*gymnasien möglich gewesen sei.¹⁰⁵

Diskussionen um die Koedukation verstärkten sich zu Zeiten der Weimarer Republik. Die differenzorientierten *Befürworterinnen* und *Gegnerinnen* benutzen dabei teilweise dieselben Argumente für gegensätzliche Positionen.¹⁰⁶ Auf der einen Seite stand beispielsweise, dass Jungen* und Mädchen*, würden sie gemeinsam unterrichtet, ihre Geschlechtsidentität nicht ausprägen könnten, auf der anderen Seite, dass gerade das Miteinander zu einer solchen Ausprägung führe. Die gleichheitstheoretisch verorteten *Vertreterinnen* waren seltener, jedoch dann ausschließlich für Koedukation.¹⁰⁷

3.1.4 Rückschritt im Nationalsozialismus

Im Nationalsozialismus wurde die Errungenschaft gleichwertiger Bildung der Weimarer Republik wieder außer Kraft gesetzt. Die nationalsozialistische Erziehung sah für Mädchen* allein die Rolle als Mutter und Ehefrau vor, weshalb eine Rückbesinnung auf Unterrichtspraktiken des vergangenen Jahrhunderts stattfand. „Unter Adolf Hitler ging die Bildungspolitik davon aus, dass Mädchen und Jungen grundlegend andere Funktionen zu erfüllen hätten und ihre Erziehung daran ausgerichtet werden sollte“¹⁰⁸. Die gemeinsame Grundschule wurde wieder abgeschafft, Kinder sollten von nun an auf die Volksschule gehen. Die meisten Mädchen* verließen diese nach vier Jahren,

¹⁰³ Vgl. Ebd. 2006, S. 26..

¹⁰⁴ Ebd. 2006, S. 26.

¹⁰⁵ Ebd. 2006, S. 26f.

¹⁰⁶ Vgl. z.B. Rendtorff, Barbara Vorname (2011a):Brave Mädchen – dumme Jungen? Erziehung und Geschlecht. In Rendtorff, Mahs und Wecker: Geschlechterforschung. Theorien, Thesen, Themen zur Einführung. Kohlhammer, Stuttgart, S. 160f.

¹⁰⁷ Vgl. Kraul 1999, S. 29ff.

¹⁰⁸Kreienbaum;Urbaniak 2006, S. 27.

während für Jungen* längere Bildungswege vorgesehen waren. Die vorhandene höhere Schulbildung für Mädchen* beschränkte sich auf sprachliche und hauswirtschaftliche Schwerpunkte. Des Weiteren berechnete dieser Abschluss nicht zum Studium. Erst 1939, als im Zuge der kriegerischen Auseinandersetzungen Männer* weniger verfügbar waren, und Frauen* in akademischen Positionen gebraucht wurden, wurde der Abschluss der Frauen*oberstufe als Abitur anerkannt. Nichtsdestotrotz war dieses Abitur minderwertiger als das der Männer*, da es auf naturwissenschaftliche Bildung und Latein als Fremdsprache gänzlich verzichtete und lediglich zum Lehramtsstudium berechnete.¹⁰⁹ Interessanterweise gab es schon vor der Anerkennung des Frauen*abiturs vereinzelt Frauen*, die an Jungen*gymnasien das dortige Abitur ablegten.¹¹⁰

3.1.5 Ab 1945: Unterschiedliche Systeme in DDR und BRD

Nach dem zweiten Weltkrieg gab es in Deutschland unterschiedliche Schulsysteme. Das Gebiet der sowjetischen Besatzungsmächte verfolgte von Beginn an das Prinzip der Koedukation, wobei hier fraglich ist, inwieweit dies einem pädagogischen Anspruch folgte und nicht eher Pragmatismus geschuldet war. Die Gleichberechnung der Geschlechter galt in der DDR als durchgesetzt, wodurch eine Thematisierung vorhandener Ungleichheiten ausgeschlossen wurde. Somit wurden auch im Schulsystem der DDR durchaus unterschiedliche Rollenerwartungen an Mädchen* und Jungen* herangetragen, die zu geschlechtlich beeinflussten Lebenswegen führten.¹¹¹

Im übrigen Bundesgebiet wurde wieder geschlechtlich getrennt unterrichtet. Erwähnenswert ist an dieser Stelle auch, dass es doppelt so viele Jungen*- wie Mädchen*gymnasien gab, was einen erschwerten Zugang zu höherer Bildung für Mädchen* bedeutete. Während das sowjetische System eine strikte Trennung von Schule und Kirche umsetzte, hatte die Kirche im Gebiet der BRD viel Einfluss auf die schulische Ausbildung. Die dort umgesetzten Erziehungsziele und Unterrichtsinhalte zielten auf eine geschlechtlich hierarchisierte unterschiedliche Bildung von Jungen* und Mädchen* und damit das Aufrechterhalten unterschiedlicher geschlechtsspezifischer Rollenverteilungen.¹¹² Nichtsdestotrotz gab es Mädchen* an Jungen*gymnasien und Jungen* an Mädchen*gymnasien. Dies war weder beabsichtigt

¹⁰⁹ Vgl. Kreienbaum;Urbaniak 2006, S. 28.

¹¹⁰ Vgl. Kraul 1999, S. 31.

¹¹¹ Vgl. Kemnitz, Heidemarie (1999): „Jungen und Mädchen auf einer Bank“ – Zum Umgang mit der Koedukation in der DDR. In: Horstkemper, Marianne; Kraul, Magret (Hrsg.): Koedukation. Erbe und Chance. Beltz Verlag. Weinheim. S. 98f.

¹¹² Vgl. Kreienbaum;Urbaniak 2006, S. 29.

noch gewünscht, jedoch an manchen Orten aufgrund der Infrastruktur und dem Schulverhalten der Mädchen* nicht zu vermeiden.¹¹³

3.1.6 1950er bis 70er Jahre - Bildungskatastrophe

Es zeigt sich also, dass formale Koedukation, verstanden als gemeinsames Unterrichten von Mädchen* und Jungen*, bereits vielerorts Realität geworden war. Dies war jedoch bisher zu keinem Zeitpunkt an bildungstheoretische Hintergründe gebunden. Innerhalb der nächsten 20 Jahre setzten sich mit wirtschaftlichen und politischen Veränderungen andere Denkstrukturen und das koedukative Prinzip immer mehr durch. In den 1950er Jahren war das koedukative Prinzip bereits gesetzlich in den heutigen Stadtstaaten, Hessen und der DDR festgelegt, die übrigen Bundesländer folgten in den 1960er Jahren. Gleiche Bildungschancen für Mädchen* und Jungen* waren nun einheitliches Ziel und das gemeinsame Unterrichten schien quasi automatisch zu gleichen Chancen zu führen. So bleibt festzuhalten, dass hierbei keine pädagogischen Überlegungen angestellt wurden, wie ein gemeinsames Schulsystem zu gestalten sei, sondern der gemeinsame Klassenverband schien dies automatisch herbeizuführen.

Die 1960er und 70er Jahre waren gekennzeichnet vom sog. Bildungsnotstand. Die Kinderzahlen stiegen und es drohte ein Mangel an Lehrkräften. Somit wurde es zum „Ziel, das Bildungsniveau zu erhöhen, also vor allem mehr Schüler und Schülerinnen zum Abitur zu führen, um so den Bestand an genügend gut ausgebildeten späteren [Akademikerinnen] auszubauen und zu sichern“¹¹⁴. Auch in den Bereichen Wissenschaft, Forschung, Kunst, Kultur, etc. drohte ein Mangel an ausgebildetem Personal, sodass Barrieren, die jungen Menschen eine höhere Bildung versperrten, in den Blick genommen wurden. Das sog. katholische Arbeitermädchen vom Lande wurde zur Figur akkumulierter Bildungsbarrieren.

Um der Bildungskatastrophe keine Wirtschaftskatastrophe folgen zu lassen, wurden Maßnahmen¹¹⁵ eingerichtet, die das dreigliedrige Schulsystem durchlässiger gestalten und benachteiligten Gruppen den Zugang zum Abitur erleichtern sollten, um letztlich die Quote von gerade einmal 6 % *Abiturientinnen* eines Jahrgangs zu steigern.¹¹⁶ Im Zuge dieser Bildungsreform fand 1972 auch die Oberstufenreform statt, welche die Wahlmöglichkeiten der *Schülerinnen* erhöhen sollte. In diesem Zuge wurden die spezialisierten Gymnasien so umgestaltet, dass die *Schülerinnen* die Schwerpunkte selber wählen konnten. Dies brachte vor allem Vorteile für Mädchen*gymnasien, in

¹¹³ Vgl. Kraul 1999, S. 32f.

¹¹⁴ Kreienbaum; Urbaniak 2006, S. 30.

¹¹⁵ Die konkreten Maßnahmen sind nachzulesen in Kreienbaum; Urbaniak 2006, S. 32.

¹¹⁶ Vgl. Ebd. 2006, S. 32.

denen zuvor Naturwissenschaften und alte Sprachen kaum vorgekommen waren. „Mädchen verfügten [somit] nun genau wie Jungen über verbesserte Wahlmöglichkeiten, die sie auch nutzten“¹¹⁷. In der Folge der Reformen, ausgelöst durch die Bildungskatastrophe, wurden neu gegründete Schulen von Beginn an als koedukativ bezeichnet, vorhandene geschlechtssegregierte wurden offiziell in koedukative umgewandelt.¹¹⁸

3.2 Zusammenfassung und Kritik

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass höhere Bildung anfangs vor allem auf männliche Bildungsteilnehmer zugeschnitten war und die Bildung von Mädchen* und Frauen* immer einen Sonderweg darstellte, der sich durch minderwertigere Abschlüsse und Orientierung auf sogenannte weibliche Eigenschaften und Aufgaben auszeichnete. Die gesetzliche Gleichberechtigung der Geschlechter in der Weimarer Republik, der DDR und der BRD ebnete den Weg zu formal gleicher Bildung. Diese formal gleichwertige Bildung wurde anfangs nicht im Geringsten mit Koedukation in Verbindung gebracht, sondern in unterschiedlichen geschlechtssegregierten Schulen umgesetzt. Nichtsdestotrotz herrschte vielerorts aus infrastrukturellen und wirtschaftlichen Gründen bereits lange vor ihrer offiziellen Einführung formale Koedukation. Die offizielle Einführung vollzog sich dann ebenfalls pragmatisch und vor allem wirtschaftlich orientiert, indem vorhandene Schulen für das jeweils andere Geschlecht geöffnet wurden und der Lehrplan der Jungen*gymnasien als allgemein gültig übernommen wurde.

¹¹⁷ Ebd. 2006, S. 33.

¹¹⁸ Vgl. Ebd. S. 33.

4 Doing gender in der koedukativen Praxis

Nachdem nun die unterschiedlichen Situationen von Frauen* und Männern*, Mädchen* und Jungen* in Schule, Ausbildung und Erwerbsleben ebenso wie die Grundannahmen und Entwicklungen des koedukativen Prinzips dargestellt wurden, soll in diesem Kapitel mittels theoretischer Erklärungsansätze der Frage nachgegangen werden, an welchen Stellen und auf welche Weise Geschlecht in schulischen Interaktionen zum Tragen kommt. Zu diesem Zweck wird das Konzept des „doing gender“ von Zimmerman und West (1987) vorgestellt, um danach an zwei konkreten im Schulalltag ausschlaggebenden Beispielen aufzuzeigen, welchen Einfluss der Faktor Geschlecht hat. Bei diesen Beispielen handelt es sich um die Bewertungsmechanismen am Beispiel von Notengebung, sowie die geschlechtliche Konnotation von MINT-Fächern. Daraufhin wird im vierten Kapitel eine Studie von Ursula Kessels (2002) vorgestellt, die koedukative Effekte durch einen Vergleich mit Monoedukation aufzeigt und damit das zuvor beschriebene ebenfalls als Resultat der Koedukation benennt. An dieser Stelle soll noch einmal darauf hingewiesen werden, dass die zuvor dargestellten unterschiedlichen Lebenssituationen keinesfalls als Resultat einer natürlichen Unterschiedlichkeit verstanden werden, sondern als Folge geschlechtsspezifischer Sozialisationen, die sich im doing gender manifestieren.

4.1 Das Konzept des doing gender

Das Konzept des doing gender geht auf Candace West und Don Zimmermann (1987) zurück und wurde ursprünglich entwickelt, um die sex-gender-Dichotomie, in welcher gender „lediglich als gesellschaftlicher Reflex auf Natur gefasst wurde“¹¹⁹, aufzubrechen und die Konstruktion von Geschlecht hervorzuheben. Demnach ist das soziale Geschlecht – Gender – nicht etwa eine Reaktion auf die biologische bei der Geburt zugewiesene Geschlechtszugehörigkeit – sex –, sondern andersherum: Die durch die Zuordnung zu einem biologischen Geschlecht zugeschriebenen Eigenschaften rekurrieren auf die im Begriff Gender gefassten Zuschreibungen.¹²⁰ Dies beschreibt auch Ursula Kessels (2002) mit Hirschhauer (1989), wenn sie sagt: „Körperliche Phänomene und Verhaltensweisen haben [...] nicht einfach natürlicherweise eine geschlechtliche Bedeutung, sondern sind für sich genommen erst einmal bedeutungslos“¹²¹, somit führt erst die Bedeutung, die das Geschlecht durch den

¹¹⁹Gildemeister, Regine (2010): Doing Gender: Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung. In: Becker, Ruth;Kortendiek, Beate (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. S. 137.

¹²⁰ Vgl. Ebd. 2010, S. 137.

¹²¹ Kessels, Ursula (2002): Undoing Gender in der Schule. Eine empirische Studie über Koedukation und Geschlechtsidentität im Physikunterricht. Juventa Verlag, Weinheim und München, S. 56.

Herstellungsprozess erhält zur Differenz – und nicht umgekehrt.¹²² Auf die koedukative Praxis bezogen bedeutet dies, dass beispielsweise nicht eine wie auch immer geartete Cleverness von Jungen* oder allgemeine Andersartigkeit gegenüber Mädchen* zu einem Mehr an Aufmerksamkeit führt, sondern dass bereits die Wahrnehmung von außen sowie die eigene Selbstdarstellung als Junge* dazu führt, dass Handlungen als klüger, problematischer etc. wahrgenommen werden. Die *Schülerinnen* werden also immer auf der Folie u. a. ihrer Geschlechtszugehörigkeit gedeutet und zwar nicht, weil diese Zugehörigkeit natürlicherweise bestimmte Verhaltensweisen bedingt, sondern weil diese geschlechtlich gedeutet werden. Durch Lehrkräfte zeigt sich dies beispielsweise durch ein Ansprechen zweier Gruppen als „Jungs und Mädels“. Geschlecht wird also zu einer die Interaktionen strukturierenden Größe. Dies wiederum führt jedoch in einem „Zirkel der Selbstbezüglichkeit“¹²³ zur Zementierung geschlechtlich aufgeladener Deutungen.

„‘Geschlecht‘ stellt in diesem Kontext ein in hohem Maße komplexitätsreduzierendes Klassifikationsschema dar, mit dem wir die Welt ordnen und unser Gegenüber einordnen. Bei der Kategorisierung von Personen kommt dieses Klassifikationsschema jedoch nicht einfach ‘zur Anwendung’ – stattdessen aktualisieren die institutionellen Arrangements und das Wissen um die damit verbundenen Verhaltens- und Handlungsmuster umgekehrt permanent den Klassifikationsprozess.“¹²⁴

West und Zimmerman (1991) betrachten „die soziale Wirklichkeit [als] interaktiv hergestellt“¹²⁵, was bedeutet dass sich die Herstellung von u. a. Geschlecht in Interaktionen vollzieht. Nach Hirschhauer (1993) sind die *Interaktionspartnerinnen* dabei auf der einen Seite davon abhängig gegenseitig ihr Geschlecht anzuerkennen und sich selber auf der anderen Seite als zu einem von zwei Geschlechtern zugehörig zu kennzeichnen.¹²⁶ „Voraussetzung für die Glaubwürdigkeit einer Geschlechtsdarstellung sei die Unkenntlichmachung des Darstellungsprozesses.“¹²⁷

Eben diese Unkenntlichmachung der Prozesse, die Geschlecht herstellen, bedingt eine Naturalisierung dieser Konstruktionen, womit diese als gegeben hingenommen werden und nicht hinterfragt werden (können). Dabei muss dieser „heimliche Biologismus“¹²⁸ als Bestandteil der Aufrechterhaltung eines geschlechtlich strukturierten Systems aufgedeckt werden, um die strukturierenden Prozesse analysieren zu können.

¹²² Vgl. Gildemeister 2010, S. 137.

¹²³ Ebd. 2010, S. 137.

¹²⁴ Ebd. 2010, S. 138.

¹²⁵ Kessels 2002, S. 57.

¹²⁶ Vgl. Ebd. 2002, S. 56.

¹²⁷ Hirschhauer 1993, S. 40 zit. n. Kessels 2002, S. 56.

¹²⁸ Gildemeister 2010, S. 138.

Situationen, in denen die Geschlechtszugehörigkeit als nicht konsistent wahrgenommen werden, führen zu enormen Irritationen, die die Interaktion behindern, wie beispielsweise die Transsexuellen-Forschung („Agnes“) von Garfinkel gezeigt hat.¹²⁹

Für die vorliegende Arbeit ist dieses Konzept insofern relevant, als dass gerade die Unkenntlichmachung des Herstellungsprozesses verdeutlicht, warum – wie in Kapitel 2 dargestellt – die Geschlechterdimension in keinster Weise Einzug gefunden hat in die Konzeptionierung einer koedukativen Schule. Das Hervorheben der Konstruktionsprozesse muss zwangsläufig zu einer Auseinandersetzung mit Herrschaftsverhältnissen führen, was wiederum Widerstände hervorbringt, da bestehende Verhältnisse – in diesem Fall in der Schule – infrage gestellt und dekonstruiert werden. Machtpositionen verlieren damit ihre Legitimation. Des Weiteren müssen Verhaltenserwartungen an Mädchen* und Jungen* ihre Konsistenz verlieren.

4.2 Bewertungsmechanismen

Im Folgenden soll anhand der Studie von Budde, Scholand und Faulstich-Wieland (2008) aufgezeigt werden, wie Geschlecht die Verteilung schulischer Leistungsprädikate beeinflusst. Dabei wird zuerst die soziale Bewertung betrachtet, welche teilweise auch Niederschlag in Noten findet und darauffolgend die schulische Benotung, die explizit als objektiver Maßstab für erbrachte Leistung dienen soll. Es wird gezeigt werden, dass diese enorme geschlechtliche Aspekte beinhalten. Abschließend wird aufgezeigt, wie diese beiden Komponenten miteinander verwoben sind.

4.2.1 Soziale Bewertung

Budde, Scholand und Faulstich-Wieland (2008) untersuchen in ihrer Studie zu Geschlechtergerechtigkeit in der Schule vier 5. Klassen an einem österreichischen Gymnasium. Im Zuge dieser Untersuchung führten sie Interviews mit den Lehrkräften durch und werteten diese daraufhin mit Blick auf vorgekommene Geschlechterstereotype aus. Es zeigte sich, dass diese entgegen dem eigentlichen Selbstanspruch der Schule in großer Anzahl vorhanden sind und *Schülerinnen* in homogenisierte Gruppen eingeteilt werden und damit auf unterschiedliche Weise problematisiert werden. Diese Problematisierung weist durchweg starke Genderbezüge

¹²⁹ Vgl. Kessels 2002, S. 54ff.

auf, die darauf schließen lassen, dass es implizite Erwartungen an Mitglieder der Geschlechtergruppen gibt.¹³⁰

Auf Seiten der Mädchen* fassen die *Forscherinnen* fünf von den Lehrkräften beschriebenen Gruppen zusammen, wobei die zahlenmäßig größte Gruppe die „braven, lieben Mädchen“¹³¹ sind. Die Mädchen* dieser Gruppe zeichnen sich durch angepasstes Sozialverhalten und gute bis sehr gute Leistungen aus. In den Beschreibungen der Lehrkräfte tauchen diese Mädchen* durchweg positiv auf, werden dabei jedoch als homogene Masse konstruiert und insgesamt selten explizit erwähnt. Die *Autorinnen* konstatieren, dass „[ihr] ‘Leise-Sein’ im Unterricht [...] wertgeschätzt [wird], [...] unproblematisch und geschlechtlich anerkannt [ist]“¹³². Gerade der Aspekt der geschlechtlichen Anerkennung ihres Verhaltens führt zu der genannten Homogenisierung, da diese Mädchen* die Erwartungen an sie als Mädchen* nicht irritieren. Für die Lehrkräfte stellt diese Gruppe eine wichtige Ressource dar, da von ihr kein Störpotenzial ausgeht. Durch ihr Brav-sein können diese Mädchen* womöglich als Sozialkitt fungieren und *Mitschülerinnen* unterstützen. Ihr positiver Beitrag zum Schulalltag wird jedoch von den Lehrkräften kaum wahrgenommen, geschweige denn gewürdigt.¹³³ Eine weitere Gruppe, die dieses Muster verdeutlicht sind die „[ausgezeichneten] Mädchen, die nicht so auffallen“¹³⁴. Diese Mädchen* werden auf der einen Seite als besonders stark und genial beschrieben, tauchen aber in den Beschreibungen der Lehrkräfte als Individuen kaum auf.¹³⁵

An der untersuchten Schule tauchen positive Beschreibungen der Mädchen* im Hinblick auf Genderfragen vor allem mit Assoziierungen des Attributs Stärke auf, in den tatsächlichen Beschreibungen jedoch, rekurrieren weiterhin traditionellere Bilder des stillen Mädchens*. Es kann konstatiert werden, dass sich an der untersuchten Schule vordergründig eine Rollenerwartung weg von weiblicher Unterwürfigkeit hin zu großem Selbstbewusstsein entwickelt hat, im Hintergrund aber weiterhin andere Erwartungen wirksam sind. Dies findet sich auch in der Beschreibung der Gruppe der „ganz tollen Mädchen“¹³⁶ wieder, die als positiv wahrgenommen wird, da diese Mädchen* sich zu behaupten wissen und gleichzeitig schulischen Anforderungen im Sinne von Disziplin und Fleiß genügen. Eine negative Bewertung des Attributs „selbstbewusst“ findet bei

¹³⁰Vgl. Budde, Jürgen; Scholand, Barbara; Faulstich-Wieland, Hannelore (2008): Geschlechtergerechtigkeit in der Schule: eine Studie zu Chancen, Blockaden und Perspektiven einer gender-sensiblen Schulkultur. Juventa Verlag, Weinheim und München, S.89ff.

¹³¹ Ebd. 2008, S. 98.

¹³² Ebd. 2008, S. 101.

¹³³ Vgl. Herwartz-Emden; Schurt; Waburg 2012, S. 17.

¹³⁴ Budde; Scholand; Faulstich-Wieland 2008, S. 101.

¹³⁵ Vgl. Ebd. 2008, S. 101f.

¹³⁶ Ebd. 2008, S. 93.

Mädchen* dann statt, wenn sie dabei Hierarchieebenen infrage stellen und sich beispielsweise der Lehrkraft gegenüber provozierend darstellen. Eine solche Wahrnehmung findet sich in der Gruppe der „frechen Mädchen“.

Als weiteres Mädchen*bild wird das des „Mäuschens“¹³⁷ gezeichnet. Hierbei handelt es sich um einzelne Mädchen*, die als still und zurückhaltend gelten. Diese sehen sich der Erwartung gegenüber mehr Selbstbewusstsein zu entwickeln, ohne dass das Fehlen von Selbstbewusstsein als explizit problematisch erachtet wird.¹³⁸

Mädchen*bilder rekurren somit zwischen selbstbewusst und angepasst und still und angepasst. Als Ausnahme dienen die frechen Mädchen* als selbstbewusst und unangepasst. Dies wird von den Lehrkräften als besonders problematisch wahrgenommen und daher entsprechend negativ bewertet, da diese „Mädchen nicht nur gegen die in der Schule erwarteten Verhaltensnormen verstoßen, sondern auch aus der für Mädchen erwarteten Rolle fallen“¹³⁹. Diese soziale Negativbewertung schlägt sich wie Budde, Scholand und Faulstich-Wieland (2008) nachweisen konnten, auch in der Notengebung nieder¹⁴⁰, wenngleich diese lediglich schulische Leistung und nicht eine Bewertung des Verhaltens wiedergeben soll.¹⁴¹ Gerade letzteres ist jedoch vor den Hintergründen erziehungswissenschaftlicher Forschungsergebnisse generell als fragwürdig zu erachten, wodurch sich Fragen einer grundsätzlichen Legitimation von Noten stellen.

Auf Seiten der Jungen* zeigen sich ebenfalls geschlechtlich konnotierte Zuschreibungen. Jungen* werden hauptsächlich als problematisch wahrgenommen und beanspruchen einen Großteil der Aufmerksamkeit, wobei diese vor allem aus Sanktionsmaßnahmen besteht. In den Beschreibungen der Lehrkräfte stören Jungen* den Unterricht und verschlingen dadurch viele Ressourcen. Auch an dieser Stelle findet eine starke Homogenisierung der Gruppe statt, was sich beispielsweise an der Situationsbeschreibung einer Lehrerin der Interaktion zweier Jungen* zeigt, die dann jedoch als jungen*typisch, d. h. auf alle Jungen* zugeschnitten, beschrieben wurde.¹⁴² Im Unterschied zu den Mädchen* können einzelne Jungen* durchaus von vielen Sanktionsmaßnahmen betroffen sein, ohne dass eine ganzheitliche Negativdarstellung

¹³⁷ Ebd. 2008, S. 96.

¹³⁸ Vgl. Ebd. 2008, S. 96.

¹³⁹ Ebd. 2008, S. 111.

¹⁴⁰ Vgl. Ebd. 2008, S. 95f .

¹⁴¹ Vgl. Ebd. 2008, S. 125.

¹⁴² Vgl. Ebd. 2008, S. 103ff.

von den *Lehrerinnen* vorgenommen wird. So werden auch störende Jungen* als durchaus witzig, originell und auf eine bestimmte Weise genial beschrieben.¹⁴³

Auch unter den Jungen* gibt es sog. stille Jungen*, wobei die Lehrkräfte hier differenzieren zwischen den „ganz [entzückenden] Jungen“¹⁴⁴ und den „Quengelkind[ern]“¹⁴⁵. Erstere sind sozial verträglich, bringen gute Leistungen und machen insgesamt keine Probleme, letztere sind im Klassenverband isolierte Jungen*, die als unspezifisch problematisch gezeichnet werden. Interessanterweise wird bei sog. sozialen Jungen* häufig differenziert zwischen sozial angepasst und damit positiv und zu sozial angepasst und damit negativ, „während sich bei Mädchen an keiner Stelle Sorge darüber findet, dass diese zu sozial sein könnten“¹⁴⁶.

Wie sich zeigt, gibt es durchaus unterschiedliche Erwartungen an die Geschlechter, die dazu führen ähnliche Verhaltensweisen unterschiedlich zu bewerten. So wird lauten, störenden Jungen* Genialität und Witzigkeit zugestanden, während Mädchen* mit ähnlichen Verhaltensweisen als provokant abgewertet werden. Stille Mädchen* sind durchweg als sozial integriert und unproblematisch gekennzeichnet, während zu stille Jungen* als isoliert und problematisch kritisiert werden, ohne jedoch zu überlegen, wie eine Integration vonstattgehen könnte.

Abschließend lassen sich die Gründe für unterschiedliche Bewertungspraxen wie folgt zusammenfassen:

„[S]tille Jungen stellen den Glauben an männliche Dominanz in Frage, stille Mädchen hingegen bestätigen ihn. [...]. [Es] wird hierüber auch deutlich, warum laute Jungen besonders viel Aufmerksamkeit erfahren – nicht, weil sie laut sind, sondern weil sie das Spiel verstanden haben und nach den geltenden Regeln spielen und dadurch entscheidend mit dazu beitragen, dass die bestehende Illusio aufrechterhalten werden kann. Daher geben 'laute Mädchen' auch auf ähnliche Weise Anlass zur Sorge wie stille Jungen: sie stellen die Illusio in Frage und halten sich nicht an die Spielregeln!“¹⁴⁷

4.2.2 Schulische Bewertung

In der Studie von Budde, Scholand und Faulstich-Wieland (2008) wurde ebenfalls untersucht, inwiefern das Geschlecht einen Einfluss auf die schulische Bewertung hat, also auf die Note, die eine „objektive Kompetenz“¹⁴⁸ wiedergeben soll. Zu diesem Zweck haben die *Autorinnen* in den Versuchsklassen Leistungstests durchgeführt und

¹⁴³ Vgl. Ebd. 2008, S. 108.

¹⁴⁴ Ebd. 2008, S. 108.

¹⁴⁵ Ebd. 2008, S. 108.

¹⁴⁶ Ebd. 2008, S. 107.

¹⁴⁷ Ebd. 2008, S. 275.

¹⁴⁸ Ebd. 2008, S. 116.

diese mit den Zeugnisnoten der *Schülerinnen* verglichen. Die Ergebnisse dieser Leistungstests zeigten im Großen und Ganzen keine Differenzen zwischen Mädchen* und Jungen*, die Mädchen* lagen in den Bereichen Leseverständnis und Rechtschreibung vorne, während die Jungen* in den Bereichen Mathematik und Problemlösen besser abschnitten.¹⁴⁹ Interessanterweise zeigte sich beim Hinzuziehen der Zeugnisnoten, dass *Schülerinnen* mit vergleichbaren Testergebnissen durchaus sehr unterschiedliche Zeugnisnoten erhalten hatten. Konkret bezogen auf einen Geschlechtervergleich zeigte sich beispielsweise, dass Mädchen* mit im Vergleich schlechteren Testergebnissen dieselben Mathematiknoten bekamen wie Jungen* mit besseren Resultaten. Die *Autorinnen* haben im Zuge dessen auch analysiert, welche *Schülerinnen* andere Noten erhalten hatten als ihr Testergebnis hätte annehmen lassen. Hierbei zeigt sich, dass es sich vor allem um jene *Schülerinnen* handelt, die im Kapitel zuvor zu problematischen Gruppen zugeordnet wurden. So gab es beispielsweise bei den stillen Mädchen* („Mäuschen“) vor allem bei einer als mädchen*parteilich dargestellten Lehrerin bessere Noten als das Testergebnis nahegelegt hätte, während sich unter den „frechen Mädchen“ einige fanden, die wesentlich unter ihrer Testleistung benotet wurden, was den Schluss nahelegt, dass eine Verhaltenskomponente in die Bewertung eingeflossen ist.¹⁵⁰ Diese Gruppe bildet jedoch unter den Mädchen* im Hinblick auf Bewertung eine Ausnahme, da die *Autorinnen* insgesamt einen Mädchen*bonus in der Bewertung festgestellt haben. Die Korrelationen zwischen den Testergebnissen der Jungen* und deren Zeugnisnoten waren hoch, bei Mädchen* jedoch nicht.¹⁵¹

„Zusammenfassend bedeutet dies, dass es einen Bias in der Bewertung von Mädchen und Jungen zu geben scheint, der zu Gunsten der Mädchen ausfällt. Bei Jungen decken sich die Testleistung und Zeugnisnoten stärker als bei Mädchen, d. h. Jungen werden 'objektiver' beurteilt.“¹⁵²*

Aussagekräftig sind diese Ergebnisse insofern, als dass sie zeigen, dass zum einen in der Schulnote noch wesentliche andere Komponenten als nur die „objektive Kompetenz“ einfließen und zum anderen, dass genderadäquates Verhalten belohnt wird bzw. Noten die Vorstellungen genderadäquaten Verhaltens aufrecht erhalten.¹⁵³ Stille, fleißige Mädchen* und selbstbewusste Mädchen* erhalten bessere Noten – solange dies einen bestimmten Rahmen nicht überschreitet –, während Jungen*, die

¹⁴⁹ Vgl. Ebd. 2008, S. 119.

¹⁵⁰ Vgl. Ebd. 2008, S. 121ff.

¹⁵¹ Vgl. Ebd. 2008, S. 124.

¹⁵² Ebd. 2008, S. 124.

¹⁵³ Vgl. Ebd. 2008, S. 275.

als problematisch homogenisiert werden und „freche Mädchen“ über die Notenvergabe diszipliniert werden können.

4.3 MINT-Fächer

Die Abkürzung MINT steht für Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik. Wie bereits im ersten Kapitel dieser Arbeit erläutert wurde, zeigen Mädchen* in diesem Bereich – mit Ausnahme des Faches Biologie – schlechtere Leistungen als Jungen*, wählen seltener MINT-assoziierte Fächer und sind letztlich auch im beruflichen Sektor dieses Bereiches unterrepräsentiert. Dieser Ausschlussmechanismus ist auf ein komplexes Zusammenspiel zurückzuführen, welches im Folgenden ausdifferenziert werden soll.

Die in dem Begriff MINT verbundenen Bereiche werden vor allem mit objektiven Tatsachen und damit Rationalität in Verbindung gebracht. Die damit vorgenommene Setzung von MINT-Fächern als *harte* Disziplinen beinhaltet eine männliche Konnotation, die in einer Dichotomie zu *weichen* Fächern und damit weiblich konnotierten, wie beispielsweise Deutsch, konstruiert wird.¹⁵⁴ Durch die kulturell durchgängige Höherbewertung von als männlich bezeichneten Bereichen¹⁵⁵, wirkt die geschlechtliche Konnotation von Schulfächern wie Physik und Mathematik für Mädchen* auf eine gravierendere, da ausschließende Weise, als dies für Jungen* bei weiblich konnotierten Fächern der Fall ist.¹⁵⁶

„Anders als in Deutsch greifen die Exklusionsprozesse in Physik sehr viel massiver, die vermittelten Werte schließen alles andere – damit die Mädchen – aus.“¹⁵⁷

Die vorgenommene männliche Konnotation von MINT-Fächern spiegelt sich in den Verhaltensweisen der am Schulalltag Beteiligten wider. So transportieren Lehrkräfte in der Regel unbewusst den *Schülerinnen* ihre Erwartungen und inneren Überzeugungen. Dies äußert sich im schulischen Alltag beispielsweise dadurch, dass Mädchen* „oft und schon für geringe Leistungen gelobt“¹⁵⁸ werden und schneller Hilfe durch die Lehrkraft erhalten¹⁵⁹, während Interaktionen zwischen Lehrkräften und Jungen* insgesamt öfter stattfinden, länger dauern und eine größere intellektuelle Förderung stattfindet.¹⁶⁰ Auf diese Weise entsteht bei den *Schülerinnen* der Eindruck Mädchen* seien weniger kompetent und müssten daher für Kleinigkeiten Anerkennung bekommen, wohingegen

¹⁵⁴ Vgl. z. B. Herwartz-Emden;Schurt;Waburg 2012, S. 78.

¹⁵⁵ Vgl. Kessels 2002, S. 83.

¹⁵⁶ Vgl. z. B. Herwartz-Emden;Schurt;Waburg 2012, S. 78.

¹⁵⁷ Ebd. 2012, S. 78.

¹⁵⁸ Kessels 2002, S. 123.

¹⁵⁹ Vgl. Herwartz-Emden;Schurt;Waburg 2012, S. 80.

¹⁶⁰ Vgl. Kessels 2002, S. 123.

mit Jungen* gewinnbringendes Weiterkommen in Verbindung gebracht wird. Somit hat die vermeintliche Anerkennung der Lehrkraft gegenüber Mädchen* an dieser Stelle eher die gegenteilige Wirkung.

Auf der anderen Seite ist zu konstatieren, dass unter anderem durch die männliche Konnotation von MINT-Fächern Mädchen* dazu veranlasst werden, sich von selbst daraus zurückzuziehen. Dies wird im Folgenden ausdifferenziert.

Das Fach Physik ist, wie Kessels (2002) herausarbeitet, zum einen das für Mädchen* uninteressanteste Schulfach und zum anderen für sie nicht selbstwertrelevant. Das bedeutet, dass Mädchen*erreichte Leistungen in MINT-Fächern nicht in, wie Herwartz-Emden et al. (2012) schreiben, „soziale Anerkennung“¹⁶¹ transformieren können und daher auch kein Engagement in diesen Fächern zu erwarten ist. Des Weiteren verfügen Mädchen* aufgrund ihrer geschlechtsspezifischen Sozialisation über weniger Vorerfahrungen mit technischen Geräten und Abläufen. Gerade dies ist jedoch Bestandteil des Curriculums für Physik, wodurch Mädchen* von vorneherein benachteiligt sind, da die Konzeptionierung des MINT-Unterrichts vor allem auf Jungen* zugeschnitten ist. Kessels (2002) betrachtet dies als ein Resultat der Übernahme der Curricula der Jungen*schulen für alle Schulen bei Einführung der Koedukation.¹⁶²

Die Selbstwertrelevanz von MINT-Fächern bestimmt noch eine weitere Facette des Gesamtbildes: Für Mädchen* ist es bezogen auf ihr geschlechtliches Selbstbild sogar von Nachteil sich in MINT-Fächer einzubringen, da dies mit „Unweiblich-Sein gleichgesetzt“¹⁶³ wird. Hannover und Kessels (2004) arbeiten heraus, dass ein gutes Abschneiden in Mathematik und Physik generell zu Negativbeschreibungen durch die Gleichaltrigen führt, „wobei speziell Mädchen von diesen negativen Vorurteilen betroffen sind“¹⁶⁴. Daher erscheint es auf der Folie einer weiblichen (Selbst-) Darstellung durchaus sinnvoll, sich als Mädchen* bewusst oder unbewusst aus männlich konnotierten Bereichen zurückzuziehen. An dieser Stelle greift auch erneut die Stereotypisierung durch Lehrkräfte, da das Wissen um einen Stereotyp eines naturwissenschaftlich unbegabten Mädchens* zu einer Inszenierung von Weiblichkeit durch demonstrierte Ferne zu MINT-Inhalten führen kann.¹⁶⁵

„Mädchen scheinen von ihrer Umwelt, d. h. den Lehrenden, Mitschülerinnen/Mitschülern sowie Eltern kaum Anerkennung für Engagement und gute Leistungen in MINT-Fächern

¹⁶¹ Herwartz-Emden; Schurt; Waburg 2012, S. 79.

¹⁶² Vgl. Kessels 2002, S. 20ff und S. 123.

¹⁶³ Herwartz-Emden; Schurt; Waburg 2012, S. 78.

¹⁶⁴ Ebd. 2012, S. 79.

¹⁶⁵ Vgl. Ebd. 2012, S. 80.

zu erwarten. Während Jungen erzielte Leistungen in diesen männlichen Domänen in soziale Anerkennung umwandeln können, riskieren Mädchen sozialen Ausschluss und die Typisierung als unweiblich, wenn sie sich für 'Jungenfächer' interessieren und darin erfolgreich sind.¹⁶⁶

Somit kann konstatiert werden, dass weder die Fächer- noch die Leistungskurswahlen einzig und allein nach persönlichem Interesse getroffen werden, sondern dass dies in hohem Maße entlang geschlechtsspezifischer Stereotype verläuft und somit unter anderem durch Sozialisation und geschlechtliche Konnotation der Fächer beeinflusst wird. Auf diese Weise treffen *Schülerinnen* bereits in einer frühen Lebensphase Entscheidungen, die ihr späteres berufliches Leben maßgeblich bedingen und dies ohne sich der Rahmenbedingungen ihrer Entscheidungen und der daraus folgenden Konsequenzen bewusst zu sein.¹⁶⁷

¹⁶⁶ Ebd. 2012, S. 79.

¹⁶⁷ Vgl. Kessels 2002, S. 19 und Leemann;Imdorf 2011, S. 429.

5 Schlussfolgerungen für die Koedukation

An diesem Punkt stellt sich die Frage, in welchem Zusammenhang das koedukative Prinzip mit den beschriebenen Effekten und Problematiken steht. Dies soll im Folgenden erläutert werden.

Ursula Kessels (2008) untersucht in ihrer Studie „Undoing Gender in der Schule. Eine empirische Studie über Koedukation und Geschlechtsidentität im Physikunterricht“, ob sich Effekte, wie die zuvor beschriebenen, durch monoedukative Settings in männlich konnotierten Fächern, in diesem Fall Physik, ausschalten oder abschwächen lassen und damit auf koedukative Praxen zurückgeführt werden können.

Grundlage ihrer Forschung ist dabei die Annahme, dass Menschen je nach Kontext einer Situation unterschiedliche Verhaltensweisen zeigen und auf diese Weise unterschiedliche Facetten ihres Selbst hervorheben.¹⁶⁸ Die Hervorhebung einer bestimmten Facette nennt Kessels Arbeitsselbst. Des Weiteren geht Kessels davon aus, dass geschlechtliches Selbstwissen gerade in der Pubertät chronisch zugänglich ist, da Jugendliche in dieser Lebensphase ihre Geschlechtsidentität ausbilden. Auf dieser Grundlage bildet sie die Hypothese, dass geschlechtliches Wissen und die Hervorhebung der Kategorie Geschlecht gerade in gemischtgeschlechtlichen Settings besonders zugänglich sei und unter anderem zu einem Rückzug von Mädchen* aus männlich konnotierten Fächern führe.¹⁶⁹ Aus diesem Grund sieht Kessels Versuchsdesign eine Trennung in Mädchen*- und Jungen*gruppen vor. In Anlehnung an Hirschhauer bezeichnet Kessels die Entdramatisierung, also das Zurücktreten lassen der Kategorie Geschlecht, durch monoedukative Settings als undoing gender. Sie verweist dabei darauf, dass eine Trennung nach Geschlechtern zunächst eine Dramatisierung darstellt, konstatiert jedoch, dass die darauf folgende „geschlechtliche Entspannung“¹⁷⁰ schwerer wiegt.¹⁷¹

„Schließlich ist es [...] sinnvoll anzunehmen, dass das Arbeitsselbst der Mädchen in den Mädchengruppen weniger geschlechtstypisiert sein wird als in den gemischten Gruppen, und dass sich dies günstig auf ihr Engagement in einem ´Jungenfach´ wie Physik auswirken sollte. Denn nur wenn Mädchen in der konkreten Unterrichtssituation ihre eigene Geschlechtszugehörigkeit bewusst ist und sie sich selbst vorrangig als ´Mädchen´ wahrnehmen, sollten sie sich von maskulinen Domänen distanzieren. In dem Selbstkonstrukt ´Ich als Mädchen´ ist wahrscheinlich Selbstwissen enthalten, das

¹⁶⁸ Vgl. Kessels 2002, S.13.

¹⁶⁹ Vgl. Ebd. 2002, S.126f.

¹⁷⁰ Ebd. 2002, S.127.

¹⁷¹ Vgl. Ebd. 2002, S.61 und S.126f.

*mit den Anforderungen des Physikunterrichts nicht vereinbar ist, sondern im Gegenteil dazu führt, dass die Unterrichtsinhalte (demonstrativ) abgelehnt werden.*¹⁷²

Kessels konnte letztlich in ihrer Studie herausarbeiten, dass das monoedukative Unterrichten positive Effekte vor allem für Mädchen* beinhaltet. So waren zentrale Ergebnisse, dass sich die Überzeugung im Allgemeinen für das Fach Physik begabt zu sein und die eigene Leistungseinschätzung je nach Unterrichtssetting unterschied: *Schülerinnen*, die monoedukativ unterrichtet worden waren, zeigten keinerlei Unterschiede, während sich koedukative Differenzen entlang der Geschlechterachse auftraten und Schülerinnen sich für weniger begabt hielten als Schüler bzw. der Meinung waren schlechtere Leistungen zu erbringen.¹⁷³ Dies ist als problematisch zu erachten, wenn tatsächliche Testergebnisse in den Blick genommen werden. Dann zeigt sich, dass Jungen* im Vergleich mit ihren Testergebnissen dazu neigen, sich selber zu überschätzen, während Mädchen* sich unterschätzen. Dies hat wiederum Einflüsse auf die darauffolgend gezeigte Selbstdarstellung.¹⁷⁴

Die zuvor beschriebenen Differenzen zeigen sich auch, wenn der Faktor der Motivation für das Fach Physik betrachtet wird. Monoedukativ unterrichtete Mädchen* zeigten sich weit motivierter als koedukativ unterrichtete Mädchen*, während sich erstere nicht von Jungen* unterscheiden. Bei den Jungen* zeigten sich keine Differenzen nach Unterrichtssetting. Selbiges gilt für die selbstberichtete Aktivität und die Lust Physikaufgaben zu lösen.¹⁷⁵

Lediglich in den Überzeugungen, Wissen des Fachs Physik im späteren Leben gebrauchen zu können und dem Interesse an physikalischen Vorgängen in der Freizeit zeigten sich keine positiven Effekte für die monoedukativ unterrichteten Mädchen*, sie waren weiterhin so wenig daran interessiert wie die koedukativ unterrichteten. Kessels geht an dieser Stelle davon aus, dass dies auf die begrenzte Versuchsdauer zurückzuführen ist und bekräftigt die Annahme, dass eine möglichst frühe Trennung, dazu führen kann, langfristig alle Optionen für beide Geschlechter offenzuhalten.¹⁷⁶

Gerade vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse, den zuvor gezeigten Erkenntnissen bezogen auf MINT-Fächer und den dargestellten Ausbildungsform- und Arbeitsverteilungen kann festgehalten werden, dass auch die geschlechtliche Segregierung des Arbeitsmarktes durch Berufswahlen diesem Muster folgen. Denn

¹⁷² Ebd. 2002, S. 126.

¹⁷³ Vgl. Ebd. 2002, S. 159.

¹⁷⁴ Vgl. Ebd. 2002, S. 21ff.

¹⁷⁵ Vgl. Ebd. 2002, S. 159.

¹⁷⁶ Vgl. Ebd. 2002, S. 160ff.

ebenso wenig wie Schulfächer geschlechtsneutral sind, sind es Berufsbezeichnungen, Betriebe und Ausbildungswege.

Abschließend wird festgehalten, dass die vorgestellten Ergebnisse die Annahme bekräftigten, dass Geschlecht in der schulischen Praxis eine enorme Wirkkraft entwickelt und somit auf die Lebensverläufe von Mädchen* und Jungen*, Frauen* und Männern* maßgeblichen Einfluss nimmt. Daher ist es unumgänglich die Auswirkungen des doing gender in Schul- und Unterrichtspraxis und -planung einzubeziehen und ernst zu nehmen, jedoch ohne eine Dramatisierung vorzunehmen, die zu Festschreibungen von Stereotypen anstatt zu deren Auflösung führt. Formale Koedukation zeigt sich als schulisches Prinzip, das den Auswirkungen des Faktors Geschlecht nicht gerecht wird, da es durch seine historische Entwicklung und aktuelle Mainstreamdiskurse Geschlecht als einflussnehmenden Faktor ausblendet und sich daher der Verantwortung daraus resultierender Effekte entzieht.

5.1 Koedukation oder Koinstruktion

Wie bereits in Kapitel 2 angedeutet, zeigt sich formale Koedukation damit nicht als reflektiertes Unterrichtsprinzip, sondern müsste treffender mit Koinstruktion, also einem Nebeneinander-Unterrichten von Mädchen* und Jungen*, bezeichnet werden. Die in der Entstehung der Koedukation getroffene implizite Annahme, dass ein gemeinsames Unterrichten automatisch zu gleichen Chancen führe, hat sich wie die vorangegangenen Kapitel zeigen, nicht bewahrheitet. In der Schule herrscht weiterhin ein *heimlicher Lehrplan*, durch welchen *Schülerinnen* unterschiedliche Positionen zugewiesen bekommen und zu unterschiedlichen Verhaltens- und Seinsweisen erzogen werden. Die historische Übernahme der Curricula der Jungen*schulen setzt sich bis in die heutige Zeit vor, wodurch eine auf Jungen* (und Männer*) konzentrierte Sichtweise als Norm konstruiert wird und Mädchen* (und Frauen*) als Abweichung auftauchen.¹⁷⁷ Dies zeigt sich neben den bereits genannten Aspekten in der Darstellung von Mädchen* und Frauen* in Schulbüchern und anderen Unterrichtsmaterialien sowie der Sprachkultur des generischen Maskulinums im deutschsprachigen Raum¹⁷⁸, somit auch der Schule und nicht zuletzt in der Tatsache, dass Interessen, (Fächer-)Wahlen und letztlich auch Berufswege enorm geschlechtlich gefärbt sind.

„Unsere gegenwärtige koedukative Schule verkörpert keineswegs den Sieg von Koedukation als pädagogischer Idee, also eines Konzepts zur Kultivierung der Geschlechterverhältnisse, der Erziehung zur Partnerschaft. Diese Schule ist schlicht die

¹⁷⁷ Vgl. Portmann 1999, S. 31.

¹⁷⁸ Vgl. Ebd. 1999, S. 31.

*verwaltungstechnisch einfachste Umsetzung des Postulats gleicher Bildungschancen in Form gleicher Versorgung mit Schulangeboten. Sie hält formal gleiches Angebot für alle bereit und überlässt es dem Einzelnen, Lehrer und Lehrerin ebenso wie Schüler und Schülerin, was er oder sie daraus macht. Das Ausklammern der Kategorie Geschlecht aus dem Reflexionshorizont unserer Schulen hat aber fatale Folgen für Mädchen wie für Jungen.*¹⁷⁹

Daher ist an dieser Stelle auch darauf hinzuweisen, dass ein Erfolg einzelner Schülerinnen in männlichen Territorien noch nicht als umgesetzte Gleichberechtigung bezeichnet werden kann.¹⁸⁰ Um die Problematiken der fortdauernden unterschiedlichen Behandlung von *Schülerinnen* aufgrund der Zuordnung zu einem von zwei Geschlechtern und der daraus folgenden unterschiedlichen Lebensverläufe, aufzulösen, schlagen u. a. Hannelore Faulstich-Wieland und Marianne Horstkemper das Konzept der reflexiven Koedukation vor, welches im folgenden Kapitel erläutert werden soll.

5.2 Reflexive Koedukation

Das Konzept der reflexiven Koedukation wurde im Zuge der Koedukationskritik und der Diskurse um Monoedukation vs. Koedukation entwickelt, um eine Möglichkeit der Geschlechtergerechtigkeit jenseits polarisierender Extrempositionen zu bieten. Als Grundlage der reflexiven Koedukation dient das Konzept des *doing gender*, da der Fokus darauf liegt, das Wie und Warum der Geschlechtskategorie in schulischen Interaktionen zu untersuchen und zu verändern.

„Reflexive Koedukation heißt für uns, daß [sic!] wir alle pädagogischen Gestaltungen daraufhin durchleuchten wollen, ob sie die bestehenden Geschlechterverhältnisse eher stabilisieren oder ob sie eine kritische Auseinandersetzung und damit ihre Veränderung fördern. Getrennte Gruppen sind dabei keineswegs ausgeschlossen. Ihren Stellenwert erhalten sie jedoch nur dann, wenn eine Stärkung des Selbstbewußtseins [sic!] von Mädchen und jungen Frauen bzw. eine antisexistische Entwicklung von Jungen tatsächlich erreicht werden. Beides stellt sich aber nicht von selbst her, quasi ´natürlich´ durch das schlichte Zusammensein von nur Mädchen oder nur Jungen. Auf der Seite der Lernenden erscheint uns das Kriterium der Freiwilligkeit sehr hoch zu veranschlagen. Auf der Seite der Lehrenden erfordert die pädagogische Arbeit in solchen Gruppen neben hoher sozialer Sensibilität und didaktischer Kompetenz vor

¹⁷⁹ Knab 1994 zit.n. Portmann 1999, S. 7.

¹⁸⁰ Vgl. Metz-Göckel, Sigrid (1999): Koedukation – nicht um jeden Preis. Eine Kritik aus internationaler Perspektive. In Behm; Heinrichs; Tiedemann (Hrsg.): Das Geschlecht der Bildung – die Bildung der Geschlechter. Leske und Budrich Opladen. S. 144.

*allem eine intensive Auseinandersetzung mit eigenen Rollenvorstellungen und Verhaltensweisen.*¹⁸¹

Anders als die formale Koedukation sieht reflexive Koedukation also ein reflexives, bewusstes Einbeziehen der Kategorie Geschlecht in alle Prozesse der schulischen Interaktionen vor. Als Voraussetzung dafür ist es notwendig, dass die Lehrkräfte über Genderkompetenz verfügen, welche nach Kunert-Zier (2005) drei Komponenten umfasst: Wissen, Können und Wollen.¹⁸² Die Lehrkräfte brauchen also das Wissen um geschlechtliche Stereotype und deren Herstellung, benötigen geeignete Methoden der Intervention und müssen letztlich gewillt sein, das eigene Handeln sowie gesellschaftliche (Macht-)Verhältnisse zu hinterfragen und zu verändern. Lehrkräfte sind somit dazu aufgefordert, ihr eigenes Handeln daraufhin zu reflektieren, welche Rolle Geschlecht darin spielt und ob sie *Schülerinnen* auf unterschiedliche Weise behandeln, und vor allem diese Reflexion auch auf Didaktik und Methodik zu beziehen. Damit kann der Reproduktion von Stereotypen vorgebeugt werden und *Schülerinnen* können als Individuen gesehen und gefördert werden. Von enormer Bedeutung ist gerade in der reflexiven Koedukation die Frage danach, inwiefern das Reflektieren des Geschlechts zur Reproduktion damit verbundener Vorstellungen führt. Jürgen Budde (2006) arbeitet heraus, dass es unter anderem die Personen sind, deren Ziel eine Herstellung von Geschlechtergerechtigkeit ist, die durch Dramatisierungen die Differenz verstetigen.¹⁸³ Um dieser Problematik zu entgehen, schlägt er einen Dreischritt für Geschlechtergerechtigkeit vor, welcher wie folgt aussieht:

- 1) Dramatisierung von Geschlecht durch die Analyse der Bedeutung dieser Kategorie im jeweiligen Kontext (beispielsweise der Institution Schule)
- 2) Ausdifferenzierung der Vielfalt von Jungen* und Mädchen* und Männern* und Frauen*, um auch Verhalten jenseits von Geschlechtszugehörigkeiten wahrzunehmen
- 3) Entdramatisierung durch Individualisierung¹⁸⁴

Wie sich also zeigt, reichen bestimmte organisatorische Maßnahmen, wie beispielsweise monoedukativer Unterricht nicht aus, um Geschlechtergerechtigkeit herzustellen. Notwendig ist eine Reflexion der bestehenden Verhältnisse auch und vor allem im Hinblick auf Machtdimensionen und eigene Verstrickungen. Dies führt zu

¹⁸¹ Faulstich-Wieland; Horstkemper 1996, S. 583 zit. n. Faulstich-Wieland 1999, S. 133.

¹⁸² Vgl. Kunert-Zier, Margitta (2005): Erziehung der Geschlechter. Entwicklungen, Konzepte und Genderkompetenz in sozialpädagogischen Feldern. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

¹⁸³ Vgl. Budde, Jürgen (2006): Wie Lehrkräfte Geschlecht (mit)machen – doing gender als schulischer Aushandlungsprozess. In: Jösting, Sabine; Seemann, Malvine (Hrsg.): Gender und Schule. Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis. Bis-Verlag. Oldenburg. S. 51

¹⁸⁴ Vgl. Herwartz-Emden, Schurt, Waburg 2012, S. 92f.

Widerständen, die es ebenfalls in den Blick zu nehmen gilt. Wird eine derartige ganzheitliche Reflexion nicht als Grundlage von geschlechtergerechten Maßnahmen auf allen Ebenen getragen, werden sich Hierarchien zwangsläufig fortschreiben.

„Geschlechtergerechtigkeit in der Schule inklusive personenbezogener Förderung von Mädchen und Jungen lässt sich nur dann etablieren, wenn sie in der ganzen Schule Thema ist und für bedeutsam gehalten wird, angefangen bei der Schulleitung über das Kollegium bis hin zur Ebene der Schüler/innen und deren Eltern.“¹⁸⁵

¹⁸⁵Herwartz-Emden;Schurt;Waburg 2012, S. 86.

6 Fazit

Wie gezeigt wurde, verlaufen die Biografien von Mädchen* und Jungen* sowie Frauen* und Männern* durchaus unterschiedlich und dies ist zu großen Teilen auf geschlechtsspezifische Sozialisation und damit verbundene Interessen und Aufgabenverteilungen zurückzuführen. Das formale koedukative Prinzip ist in maßgeblicher Weise an diesen Verläufen und Entwicklungen beteiligt, da es die Kategorie Geschlecht, welche die Gesellschaft strukturiert, entweder gar nicht oder nur unzureichend mit bedenkt. Auf diese Weise wird einem heimlichen Lehrplan, der nach wie vor geschlechtliche Vorstellungen transportiert, jedoch ohne dass dies kommunizierbar wäre, Vorschub geleistet. Daher kann festgehalten werden, dass die eingangs gestellte Frage, ob formale Koedukation ein geeignetes Mittel darstellt, Geschlechterhierarchien entgegenzuwirken, verneint werden muss. Es kann sogar gegenteilig konstatiert werden, dass dieses Unterrichtsprinzip durch die unberücksichtigten Aspekte des doing gender, wie die gezeigte männliche Konnotation bestimmter Schulfächer und die Notengebung entlang geschlechtlicher Erwartungen, dazu beiträgt, diese Geschlechterhierarchien aufrecht zu erhalten. Dasselbe gilt ebenso für geschlechtsspezifische Bildungswege: Es wurde dargestellt, dass schulische Entscheidungen entlang geschlechtlicher Vorstellungen verlaufen und somit letztlich zu geschlechtlich gefärbten Berufswahlen beitragen. Junge Frauen* orientieren sich dabei neben ihren beruflichen Wünschen auch an Vereinbarkeitsfragen, während junge Männer* dies nicht tun. Somit bleibt ein Gefälle in Einkommen, Prestige und Arbeitsvolumen erhalten und belässt Frauen* in einer Abhängigkeitssituation. Dies müsste Eingang in schulische Überlegungen finden und mit den *Schülerinnen* auf geeignete Weise thematisiert werden. Diese Thematisierung darf jedoch nicht durch eine fortwährende Dramatisierung und Bezugnahme von Gender geschehen, da dies die gegenteilige Wirkung hat und zur Reproduktion der Verhältnisse beiträgt.

„Das Kunststück besteht darin, in Kenntnis der Komplexität des Sachverhalts und wissend um die eigene Verstrickung zu handeln, ohne zu dramatisieren, aber auch ohne zu vereinfachen.“¹⁸⁶

Konzepte, wie das der reflexiven Koedukation, scheinen ein geeigneter Weg zu sein, Geschlechterhierarchien aufzuweichen, wobei dies sicherlich nur geschehen kann, wenn eine tatsächliche Reflexion stattfindet, die mit dem Erwerb von Genderkompetenz einhergeht. Pragmatische Maßnahmen, wie beispielsweise monoedukative Settings, die ohne Reflexion durchgeführt werden, müssen zwangsläufig

¹⁸⁶Rendtorff 2011b, S. 124.

scheitern. Denn letztlich können diese segregierten Arrangements negative Effekte haben, solange Lehrkräfte durch ihre Haltung transportieren, dass eine Trennung aufgrund von Defiziten einer Gruppe – in der Regel der Mädchen* – stattfindet. Daher ist es ebenso einem verkürzten Verständnis geschuldet, die gezeigten Ergebnisse so zu interpretieren, dass wieder flächendeckend monoedukative Schulen eingeführt werden sollten. Ein gesellschaftliches Umdenken ist m. E. nach unbedingt notwendig, vor allem vor dem Hintergrund, dass derart geschlechtlich strukturierte Interaktionen alle in der Gesellschaft lebenden Individuen auf ein bestimmtes Spektrum an Verhaltensweisen, Interessen etc. festschreiben und damit einschränken. Auch reflexive Koedukation muss sich fragen lassen, welche Ziele umgesetzt werden sollen. Geht es lediglich darum Chancengleichheit herzustellen, also beispielsweise Jungen* zu befähigen in der Schule die gleichen Leistungen wie Mädchen* zu erzielen und Mädchen* dieselben beruflichen Wege inklusive Verdienst und Positionen zu offerieren? Wird damit nicht nur die männliche Norm aufrecht zu erhalten und lediglich für alle zugänglicher gemacht? Oder geht es um ein grundsätzliches Infragestellen von durch Kategorien strukturierten Lebenswege und damit um ein Hinterfragen von Normen - angefangen beim System der Zweigeschlechtlichkeit bis hin zu vermeintlichen Eigenschaften von Frauen* und Männern*?

Nichtsdestotrotz ist es als unzureichend zu betrachten, Ursachen sowie Lösungen einzig und allein im Schulsystem zu suchen und nur dort Kritik zu üben. Wie eingangs erwähnt, hat die Institution Schule die explizite Aufgabe Stereotype zu hinterfragen und daraus Konsequenzen zu ziehen. Dennoch durchziehen geschlechtliche Vorstellungen den gesamten gesellschaftlichen Bereich und werden bereits im Säuglingsalter wirksam. Mit Schulbeginn sind Kinder bereits vergeschlechtlichte Menschen, sodass ein schulisches Prinzip alleine nicht ausreichen wird, diese Vorstellungen völlig zu beseitigen. Vor diesem Hintergrund halte ich es für notwendig, eine grundsätzliche Veränderung der gesellschaftlichen Haltung gegenüber Fragestellungen das Geschlecht betreffend anzustreben.

Solange weiterhin massive Widerstände gegen die Thematisierung von Ungleichheiten zwischen den Geschlechtergruppen sowie derjenigen, die nicht in das System der Zweigeschlechtlichkeit passen, bestehen und die gesellschaftliche wie politische Beantwortung dieser Fragestellungen Beiträge, wie Familienministerin Kristina Schröders Buch „Danke, emanzipiert sind wie selber“ hervorbringt, werden Barrieren aufgrund gesellschaftlicher Positionierungen als unwichtig oder gar nicht existent deklariert. Betroffene Personen sind somit in der Situation zu erleben, dass das Bestehen dieser Barrieren auf ihr eigenes (Fehl-)Verhalten zurückgeführt und auf diese

Weise individualisiert wird. In diesem gesellschaftlichen System lernen die Betroffenen, die bestehenden Zustände als gerecht zu empfinden und entwickeln Abwehrhaltungen gegen berechnete Kritik, um bestehende Machtverhältnisse aufrecht zu erhalten. Der momentane gesamtgesellschaftliche Umgang mit Fragen, die Geschlechterhierarchie betreffend, ist verhaftet in neoliberalen Verwertungslogiken und weit entfernt von einer Emanzipation von gesellschaftlichen Rollenvorstellungen oder zumindest einer Flexibilisierung dieser Rollen. An dieser Stelle kann Schule mit geeigneten Konzepten ansetzen, die junge Menschen befähigen sollen, sich fernab dieser Erwartungen zu entwickeln und damit letztlich gesellschaftliche Veränderungen mit zu bewirken.

7 Quellenverzeichnis

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundärbereich I. Bertelsmann Verlag. Bielefeld.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bertelsmann Verlag. Bielefeld.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bertelsmann Verlag. Bielefeld.

Becker-Schmidt, Regine (2010): Doppelte Vergesellschaftung von Frauen: Divergenzen und Brückenschläge zwischen Privat- und Erwerbsleben. In: Becker, Ruth; Kortendiek, Beate (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. S. 65–74.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2011): Neue Wege – Gleiche Chancen. Gleichstellung von Frauen und Männern im Lebensverlauf. Erster Gleichstellungsbericht. Bundestagsdrucksache 17/6240. Berlin.

Budde, Jürgen (2006): Wie Lehrkräfte Geschlecht (mit)machen – doing gender als schulischer Aushandlungsprozess. In: Jösting, Sabine; Seemann, Malvine (Hrsg.): Gender und Schule. Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis. Bis-Verlag. Oldenburg. S. 45–60.

Budde, Jürgen; Scholand, Barbara; Faulstich-Wieland, Hannelore (2008): Geschlechtergerechtigkeit in der Schule: eine Studie zu Chancen, Blockaden und Perspektiven einer gender-sensiblen Schulkultur. Juventa Verlag. Weinheim und München.

Busche, Mart; Maikowski, Laura (2010): Reflexive Koedukation revisited. Mit Geschlechterheterogenität umgehen. In: Busche, Mart; Maikowski, Laura; Pohlkamp, Ines, Wesemüller, Ellen (Hrsg.): Feministische Mädchenarbeit weiterdenken. Zur Aktualität einer bildungspolitischen Praxis. transcript Verlag. Bielefeld. S. 161–179.

Faulstich-Wieland, Hannelore (2010): Koedukation. In: Jordan, Stefan; Schlüter, Marnie (Hrsg.): Lexikon Pädagogik. Hundert Grundbegriffe. Reclam. Stuttgart. S. 156–158.

Faulstich-Wieland, Hannelore (1999): Koedukation heute – Bilanz und Chance. In: Horstkemper, Marianne; Kraul, Magret (Hrsg.): Koedukation. Erbe und Chance. Beltz Verlag. Weinheim. S. 124–134.

Faulstich-Wieland, Hannelore; Weber, Martina; Willems, Katharina (Hrsg.) (2004): Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen. Juventa Verlag. Weinheim und München.

Gildemeister, Regine (2010): Doing Gender: Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung. In: Becker, Ruth; Kortendiek, Beate (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. S. 65–74.

Herwartz-Emden, Leonie; Schurt, Verena; Waburg, Wiebke (2012): Mädchen und Jungen in Schule und Unterricht. Kohlhammer. Stuttgart.

Hornscheidt, Lann (2012): feministische w_orte. ein lern-, denk- und handlungsbuch zu sprache und diskriminierung, gender studies und feministischer Linguistik. Brandes & Apsel. Frankfurt a.M.

Horstkemper, Marianne; Kraul, Margret (1999): Einleitung. In: Horstkemper, Marianne; Kraul, Magret (Hrsg.): Koedukation. Erbe und Chance. Beltz Verlag. Weinheim. S. 7–19.

Horstkemper, Marianne (1999): Zwischen Gleichheitspostulat und Rollen Anpassung: Sozialisierungseffekte westdeutscher Schulen. In: Horstkemper, Marianne; Kraul, Magret (Hrsg.): Koedukation. Erbe und Chance. Beltz Verlag. Weinheim. S. 250–270.

Jahnke-Klein, Sylvia: Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik – (immer noch) nichts für Mädchen? In: Jösting, Sabine; Seemann, Malvine (Hrsg.): Gender und Schule. Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis. Bis-Verlag. Oldenburg. S. 97–120.

Kemnitz, Heidemarie (1999): „Jungen und Mädchen auf einer Bank“ – Zum Umgang mit der Koedukation in der DDR. In: Horstkemper, Marianne; Kraul, Magret (Hrsg.) (1999): Koedukation. Erbe und Chance. Beltz Verlag. Weinheim. S. 82–100.

Kessels, Ursula (2002): Undoing Gender in der Schule. Eine empirische Studie über Koedukation und Geschlechtsidentität im Physikunterricht. Juventa Verlag. Weinheim und München.

Kraul, Margret (1999): Koedukation. Determinanten ihrer Geschichte. In: Horstkemper, Marianne; Kraul, Magret (Hrsg.): Koedukation. Erbe und Chance. Beltz Verlag. Weinheim. S. 20–37.

Kreienbaum; Maria Anna; Urbaniak, Tamina (2006): Jungen und Mädchen in der Schule. Konzepte der Koedukation. Cornelsen, Berlin.

Kunert-Zier, Margitta (2005): Erziehung der Geschlechter. Entwicklungen, Konzepte und Genderkompetenz in sozialpädagogischen Feldern. Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Leemann, Julia Regula; Imdorf, Christian (2011): Zum Zusammenhang von Geschlechterungleichheiten in Bildung, Beruf und Karriere: Ein Ausblick in: Hadjar, Andreas (Hrsg.): Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. S. 417–440.

Metz-Göckel, Sigrid (1999): Koedukation – nicht um jeden Preis. Eine Kritik aus internationaler Perspektive. In Behm, Heinrichs, Tiedemann (Hrsg.): Das Geschlecht der Bildung – die Bildung der Geschlechter. Leske und Budrich Opladen. S. 131–148.

Portmann, Rosemarie (1999): Gleich verschieden. Beispiele für eine mädchen- und jungengerechte Koedukation. Universum, Wiesbaden.

Rendtorff, Barbara (2011a): Brave Mädchen – dumme Jungen? Erziehung und Geschlecht. In: Rendtorff, Barbara; Mahs, Claudia; Wecker, Verena (Hrsg.): Geschlechterforschung. Theorien, Thesen, Themen zur Einführung. Kohlhammer, Stuttgart. S. 158–171.

Rendtorff, Barbara (2011b): Bildung der Geschlechter. Kohlhammer, Stuttgart.

8 Anhang

8.1 Tabellenverzeichnis

8.1.1 Bildungsbericht 2008

Tab. C4-3A: Anteil der vorzeitigen Einschulungen an allen Einschulungen 1995/96 bis 2006/07 nach Geschlecht (in %)

Jahr	Vorzeitige Einschulungen		Verspätete Einschulungen	
	Jungen	Mädchen	Jungen	Mädchen
	in %			
1995/96	1,9	3,1	10,4	6,4
1996/97	2,1	3,4	10,1	6,3
1997/98	2,2	3,7	9,7	6,0
1998/99	3,2	5,1	9,2	5,5
1999/00	3,7	6,0	8,6	5,3
2000/01	3,9	6,1	8,8	5,2
2001/02 ¹⁾	4,5	7,1	8,5	5,0
2002/03	5,7	7,5	7,9	4,7
2003/04	6,2	9,5	7,0	4,1
2004/05	7,2	11,0	7,1	4,1
2005/06	6,4	9,3	5,8	3,7
2006/07	5,6	8,7	5,9	3,5

1) Angaben 2001 ohne Bremen

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik

Tab. D2-2A: Wiederholerquoten 1995/96 bis 2006/07 nach Schularten und Geschlecht (in %)

Schuljahr	Geschlecht	Wiederholerquoten									
		Primarbereich	Insgesamt	Sekundarbereich I					Sekundarbereich II		
				Nach Schularten					Insgesamt	Nach Schularten	
in %											
				HS	RS	SMBG	GY	IGS ¹⁾		GY	IGS ¹⁾
1995/96	Insgesamt	1,8	3,6	3,4	5,3	3,4	2,9	•	2,5	2,5	•
	Männlich	2,1	4,2	3,8	6,1	4,3	3,5	•	3,0	3,0	•
	Weiblich	1,6	2,9	2,8	4,6	2,4	2,3	•	2,0	2,0	•
2000/01	Insgesamt	1,9	4,1	4,3	6,0	3,9	3,2	•	3,2	3,2	•
	Männlich	2,1	4,9	4,8	6,9	4,8	4,0	•	4,1	4,1	•
	Weiblich	1,6	3,3	3,5	5,1	2,8	2,5	•	2,5	2,5	•
2004/05	Insgesamt	1,4	3,6	4,1	5,1	4,6	2,3	2,6	2,9	2,7	4,8
	Männlich	1,5	4,2	4,6	5,8	5,5	2,8	3,0	3,7	3,5	5,6
	Weiblich	1,3	3,0	3,6	4,5	3,6	1,9	2,2	2,3	2,1	4,1
2006/07	Insgesamt	1,2	3,6	4,1	5,2	4,3	2,3	2,5	3,0	2,7	6,0
	Männlich	1,3	4,1	4,5	5,8	5,0	2,9	2,8	3,9	3,6	7,2
	Weiblich	1,1	3,0	3,6	4,5	3,5	1,7	2,2	2,3	2,1	5,1

1) Angaben zur Wiederholerzahl an Integrierten Gesamtschulen lagen vor dem Schuljahr 2004/05 nicht auf Bundesebene vor.

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik

Tab. D7-6A: Deutsche und ausländische Absolventen/Abgänger allgemeinbildender und beruflicher Schulen 2006 nach Abschlussarten und Geschlecht (in % der Wohnbevölkerung im jeweils typischen Abschlussalter)*

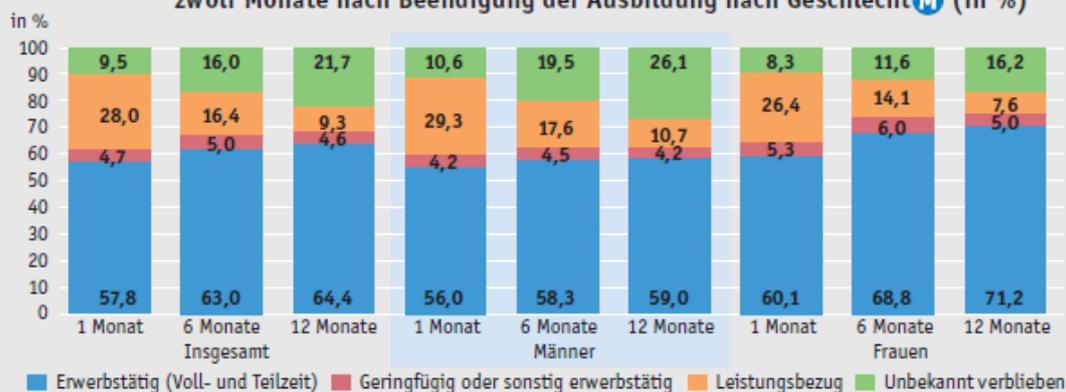
Abschlussart	Absolventen/Abgänger									
	Insgesamt		Davon							
			Deutsche				Ausländer			
	Anzahl	in %	Männlich		Weiblich		Männlich		Weiblich	
Anzahl			in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %	Anzahl	in %	
Ohne Hauptschulabschluss	75.897	7,9	38.905	8,7	22.426	5,3	8.952	19,2	5.614	12,7
Mit Hauptschulabschluss	273.481	28,5	137.633	30,8	94.646	22,3	22.356	48,0	18.846	42,8
Mit Mittlerem Abschluss ¹⁾	481.845	49,6	221.600	49,2	226.276	52,9	16.205	34,0	17.764	39,7
Mit Fachhochschulreife	129.662	13,6	64.937	14,7	57.299	13,6	3.840	8,0	3.586	7,6
Mit allgem. Hochschulreife	285.456	29,9	123.409	28,0	152.397	36,3	4.285	8,9	5.365	11,4
Insgesamt	1.246.341	X	586.484	X	553.044	X	55.638	X	51.175	X

* Die Absolventen-/Abgängerzahl wird auf die Wohnbevölkerung (am 31.12. des Vorjahres) im jeweils typischen Abschlussalter bezogen. Je nach Abschlussart werden unterschiedliche Altersjahrgänge zugrunde gelegt (mit und ohne Hauptschulabschluss: 15 bis unter 17 Jahre; Mittlerer Abschluss: 16 bis unter 18 Jahre; Fachhochschulreife und allgemeine Hochschulreife: 18 bis unter 21 Jahre).

1) Mit Realschulabschluss oder gleichwertigem Abschluss

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik 2006/07, Bevölkerungsstatistik 2006

Abb. H5.2-3: Erwerbsstatus von Ausbildungsabsolventen des Jahres 2005 ein, sechs und zwölf Monate nach Beendigung der Ausbildung nach Geschlecht (in %)



Quelle: IAB, Beschäftigten- und Leistungsempfängerhistorik, Berechnungen des IAB, eigene Berechnungen

Tab. I2-3A: Anteile der Erwerbstätigen, Erwerbslosen und Nichterwerbspersonen an der Bevölkerung im Alter von 25 bis unter 65 Jahren in den Jahren 1991 bis 2006 nach beruflichem Bildungsabschluss (in %)

Beruflicher Bildungsabschluss	Personengruppe	Jahr											
		1991	1993	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
		in %											
Insgesamt													
Lehr-/Anlernausbildung ¹⁾	Erwerbstätige	73,3	70,0	69,1	68,9	69,9	70,6	70,7	70,5	69,9	69,7	71,1	73,0
	Erwerbslose	4,9	7,3	7,8	7,9	7,0	6,4	6,6	7,2	8,2	9,0	8,9	8,2
	Nichterwerbspersonen	21,9	22,7	23,1	23,3	23,1	22,9	22,7	22,3	21,9	21,2	20,0	18,9
Fachschulabschluss ²⁾	Erwerbstätige	84,0	82,0	79,9	79,9	80,9	81,7	81,3	81,2	81,0	81,1	81,0	82,7
	Erwerbslose	3,9	5,4	5,7	5,3	4,8	3,9	4,2	4,5	5,1	5,2	5,3	4,6
	Nichterwerbspersonen	12,1	12,6	14,4	14,8	14,3	14,3	14,5	14,2	13,9	13,7	13,6	12,7
Fachhochschul- und Universitätsabschluss ³⁾	Erwerbstätige	85,9	84,2	84,1	83,9	84,7	85,0	85,0	85,0	84,6	84,2	84,0	85,2
	Erwerbslose	3,8	4,8	4,6	4,6	4,1	3,4	3,3	3,5	4,2	4,4	4,5	4,1
	Nichterwerbspersonen	10,3	11,0	11,2	11,5	11,3	11,6	11,6	11,5	11,1	11,4	11,5	10,7
Ohne beruflichen Bildungsabschluss	Erwerbstätige	49,9	46,6	45,1	45,6	47,2	49,0	50,3	49,7	49,0	48,2	51,4	53,5
	Erwerbslose	5,9	8,4	8,8	8,9	8,8	7,7	7,6	8,8	10,4	11,5	12,0	12,1
	Nichterwerbspersonen	44,2	45,0	46,1	45,6	44,1	43,4	42,2	41,6	40,6	40,3	36,7	34,3
Männer													
Lehr-/Anlernausbildung ¹⁾	Erwerbstätige	83,6	80,0	76,8	76,3	77,0	77,5	77,1	76,5	75,4	75,1	76,9	78,4
	Erwerbslose	4,3	6,3	7,9	8,1	7,3	6,7	7,1	8,0	9,3	10,4	9,9	9,0
	Nichterwerbspersonen	12,1	13,7	15,3	15,5	15,7	15,8	15,8	15,6	15,3	14,6	13,1	12,6
Fachschulabschluss ²⁾	Erwerbstätige	88,0	85,4	83,2	83,4	83,8	84,7	84,1	83,8	83,7	83,5	84,0	85,6
	Erwerbslose	3,0	4,1	5,0	4,6	4,3	3,6	3,9	4,2	4,7	5,2	5,3	4,4
	Nichterwerbspersonen	8,9	10,5	11,7	1,9	11,8	11,7	11,8	11,8	11,4	11,3	10,7	9,9
Fachhochschul- und Universitätsabschluss ³⁾	Erwerbstätige	91,0	88,6	88,0	87,2	88,2	88,6	88,7	88,5	88,1	87,5	87,7	88,6
	Erwerbslose	3,2	4,3	4,4	4,4	4,0	3,2	3,1	3,4	4,1	4,3	4,4	4,0
	Nichterwerbspersonen	5,9	7,1	7,7	8,0	7,9	8,2	8,2	8,1	7,7	8,2	7,9	7,4
Ohne beruflichen Bildungsabschluss	Erwerbstätige	68,6	63,2	58,4	58,7	59,7	61,6	62,3	60,9	59,2	58,0	60,7	63,1
	Erwerbslose	8,3	11,4	12,6	12,5	12,7	10,9	11,0	12,7	15,0	16,4	15,9	15,3
	Nichterwerbspersonen	23,1	25,4	29,0	28,7	27,5	27,5	26,8	26,3	25,8	25,6	23,4	21,6
Frauen													
Lehr-/Anlernausbildung ¹⁾	Erwerbstätige	62,4	59,5	61,4	61,4	62,9	63,8	64,4	64,7	64,5	64,5	65,5	67,6
	Erwerbslose	5,4	8,5	7,6	7,6	6,7	6,2	6,1	6,3	7,2	7,7	7,9	7,4
	Nichterwerbspersonen	32,2	32,0	31,0	30,9	30,4	30,0	29,5	28,9	28,3	27,8	26,6	25,0
Fachschulabschluss ²⁾	Erwerbstätige	76,6	75,3	73,9	73,7	76,0	77,1	76,6	77,2	76,8	77,6	76,7	78,3
	Erwerbslose	5,5	8,1	7,1	6,5	5,7	4,6	4,7	5,0	5,6	5,2	5,3	4,9
	Nichterwerbspersonen	17,9	16,6	19,2	19,8	18,3	18,3	18,7	17,8	17,6	17,2	17,9	16,8
Fachhochschul- und Universitätsabschluss ³⁾	Erwerbstätige	76,5	76,2	77,7	77,9	79,0	79,2	79,4	79,8	79,5	79,5	78,9	80,5
	Erwerbslose	5,0	5,9	5,1	4,8	4,1	3,6	3,5	3,6	4,4	4,6	4,6	4,2
	Nichterwerbspersonen	18,6	17,9	17,2	17,3	16,6	17,0	16,9	16,5	16,1	15,9	16,5	15,3
Ohne beruflichen Bildungsabschluss	Erwerbstätige	40,8	37,9	37,4	37,7	39,4	41,1	42,7	42,4	42,2	41,5	44,6	46,3
	Erwerbslose	4,8	6,9	6,6	6,6	6,3	5,6	5,4	6,2	7,3	8,1	9,1	9,7
	Nichterwerbspersonen	54,4	55,2	56,0	55,7	54,3	53,3	51,9	51,4	50,5	50,4	46,3	43,9

1) Einschließlich eines beruflichen Praktikums

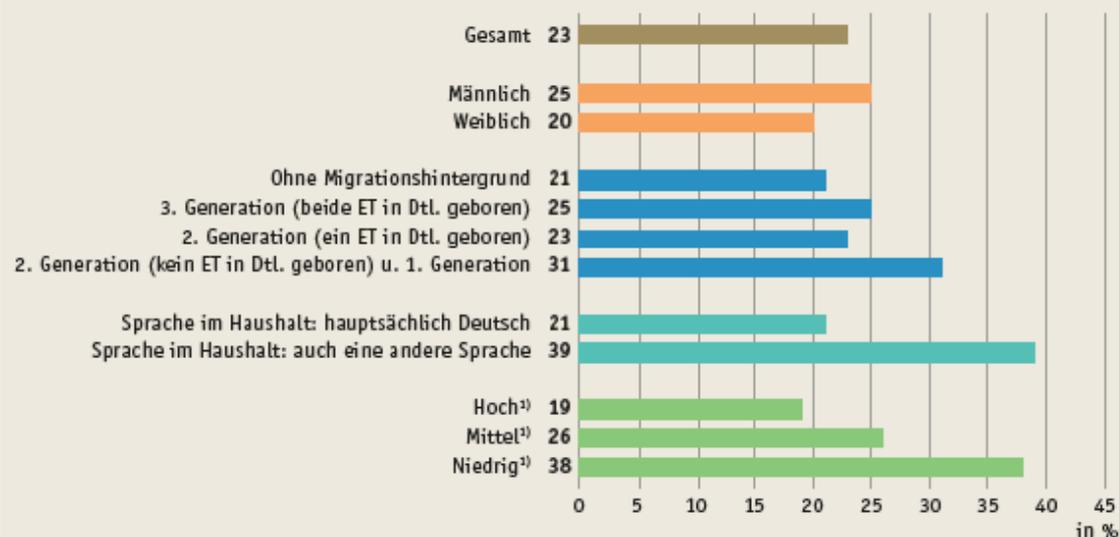
2) Einschließlich einer Meister-/Technikerausbildung sowie Abschluss einer Schule des Gesundheitswesens und Fachschulabschluss in der ehemaligen DDR

3) Einschließlich Ingenieurschulabschluss, Lehrerausbildung und Promotion

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus

8.1.2 Bildungsbericht 2012

Abb. C5-2A: Anteil der in einem Sprachtest als förderbedürftig diagnostizierten 3- bis unter 7-Jährigen 2009 nach persönlichen Merkmalen (in %)



1) Höchster allgemeinbildender Schulabschluss der Eltern: Niedrig = Ohne Abschluss/Hauptschulabschluss, Mittel = Mittlerer Abschluss, Hoch = (Fach-)Hochschulreife

Quelle: DJI, AID:A 2009

→ Tab. C5-8web

Tab. C5-4A: Anteil 6-jähriger Schülerinnen und Schüler im Primarbereich* an 6-Jährigen 2003/04 bis 2010/11 nach Geschlecht und Ländergruppen (in %)**

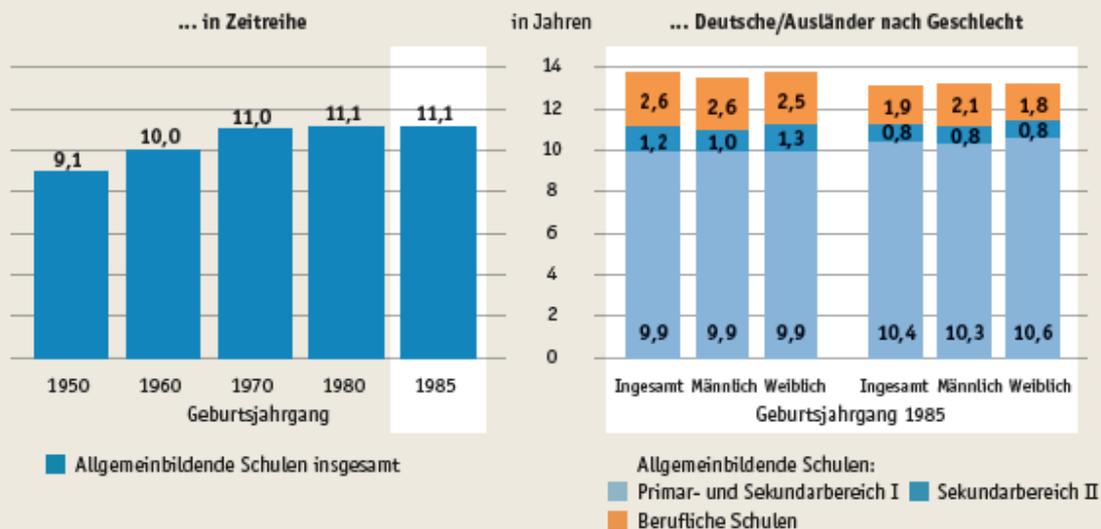
Ländergruppe/ Geschlecht	Schuljahr							
	2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11
	in %							
Deutschland	51,9	56,8	56,6	57,9	59,4	59,9	62,2	61,1
Männlich	48,7	50,0	53,2	54,8	56,1	56,5	59,2	58,2
Weiblich	55,2	56,8	60,2	61,2	62,9	63,4	65,5	64,1
Westdeutschland	52,8	54,0	56,1	57,4	59,2	59,8	62,8	61,4
Ostdeutschland	46,5	49,5	59,5	60,9	60,5	60,1	59,5	59,3

* Schülerinnen und Schüler im Primarbereich (ohne Förderschulen) gemäß KMK-Definition, die im Einschulungsjahr 6 Jahre alt geworden sind

** Stichtag 31.12. des jeweiligen Jahres

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Schulstatistik; Bevölkerungsstatistik; eigene Berechnungen

Abb. D2-1: Durchschnittliche Anzahl der Schulbesuchsjahre für die Geburtsjahrgänge 1950, 1960, 1970, 1980 sowie 1985 nach Ausländerstatus und Geschlecht (in Jahren)*



* Die zugrunde liegenden Basisdaten der altersspezifischen Bildungsbeteiligungsquoten umfassen bis 1991 nur Westdeutschland und ab 1992 das gesamte Bundesgebiet.

Quelle: Köhler, H. (1990), *Neue Entwicklungen des relativen Schul- und Hochschulbesuches*; Köhler, H. (1978), *Der relative Schul- und Hochschulbesuch in der Bundesrepublik Deutschland 1952 bis 1975*; Statistische Ämter des Bundes und der Länder, *Bildungsstand der Bevölkerung 2004 bis 2009, Bildung im Zahlenspiegel 1982 bis 2004* sowie Mikrozensus 1991 bis 2010, eigene Berechnungen

→ Tab. D2-1A, Tab. D2-6web

Tab. F1-2A Studienberechtigte und Studienberechtigtenquote 1995 bis 2010 nach Art der Hochschulreife* und Geschlecht

Jahr ¹⁾	Zahl der Studienberechtigten	Davon		Studienberechtigtenquote insgesamt	Davon		Um G8-Effekt bereinigte Werte ²⁾					
		Mit allgemeiner Hochschulreife	Mit Fachhochschulreife		Mit allgemeiner Hochschulreife	Mit Fachhochschulreife	Zahl der Studienberechtigten	Davon		Studienberechtigtenquote insgesamt	Davon	
								Mit allgemeiner Hochschulreife	Mit Fachhochschulreife		Mit allgemeiner Hochschulreife	Mit Fachhochschulreife
in %	in %	in %	in %	in %	in %	in %	in %	in %	in %	in %	in %	
Insgesamt												
1995	307.772	76,3	23,7	36,4	27,7	8,6	X	X	X	X	X	X
2000	347.539	73,2	26,8	37,2	27,6	9,6	X	X	X	X	X	X
2005	399.372	71,8	28,2	42,5	28,8	13,7	X	X	X	X	X	X
2006	414.764	68,8	31,2	43,0	29,6	13,4	X	X	X	X	X	X
2007	433.997	69,6	30,4	44,4	30,9	13,5	426.336	69,2	30,8	43,6	30,2	13,4
2008	441.804	70,2	29,8	45,2	31,7	15,5	436.716	69,9	30,1	44,7	31,2	15,5
2009	449.044	70,0	30,0	46,5	32,5	14,0	446.538	69,9	30,1	46,2	32,2	14,0
2010	458.362	68,9	31,1	49,0	33,9	15,2	453.844	68,6	31,4	48,5	33,4	15,1
Männlich												
1995	150.636	72,6	27,4	34,7	25,2	9,5	X	X	X	X	X	X
2000	161.162	71,3	28,7	33,8	24,2	9,6	X	X	X	X	X	X
2005	189.648	63,1	36,9	39,4	24,9	14,6	X	X	X	X	X	X
2006	196.259	65,0	35,0	39,8	25,9	13,9	X	X	X	X	X	X
2007	202.513	66,4	33,6	40,6	26,9	13,7	200.275	66,2	33,8	40,1	26,5	13,6
2008	205.673	67,4	32,6	41,1	27,7	13,5	203.488	67,1	32,9	40,7	27,2	13,4
2009	210.467	67,0	33,0	42,5	28,4	14,0	209.711	66,9	33,1	42,3	28,3	14,0
2010	216.332	65,7	34,3	45,0	29,6	15,3	214.280	65,4	34,6	44,5	29,2	15,3
Weiblich												
1995	157.136	79,9	20,1	38,1	30,5	7,7	X	X	X	X	X	X
2000	186.377	74,8	25,2	40,9	31,2	9,7	X	X	X	X	X	X
2005	209.724	72,0	28,0	45,6	32,8	12,8	X	X	X	X	X	X
2006	218.505	72,2	27,8	46,4	33,5	12,8	X	X	X	X	X	X
2007	231.484	72,5	27,5	48,5	35,2	13,4	226.061	72,0	28,0	47,4	34,1	13,3
2008	236.131	72,6	27,4	49,5	36,0	13,5	233.228	72,4	27,6	48,9	35,4	13,5
2009	238.577	72,7	27,3	50,7	36,8	13,9	236.827	72,5	27,5	50,5	36,4	13,9
2010	242.030	71,8	28,2	53,3	38,3	15,0	239.564	71,6	28,4	52,8	37,8	15,0

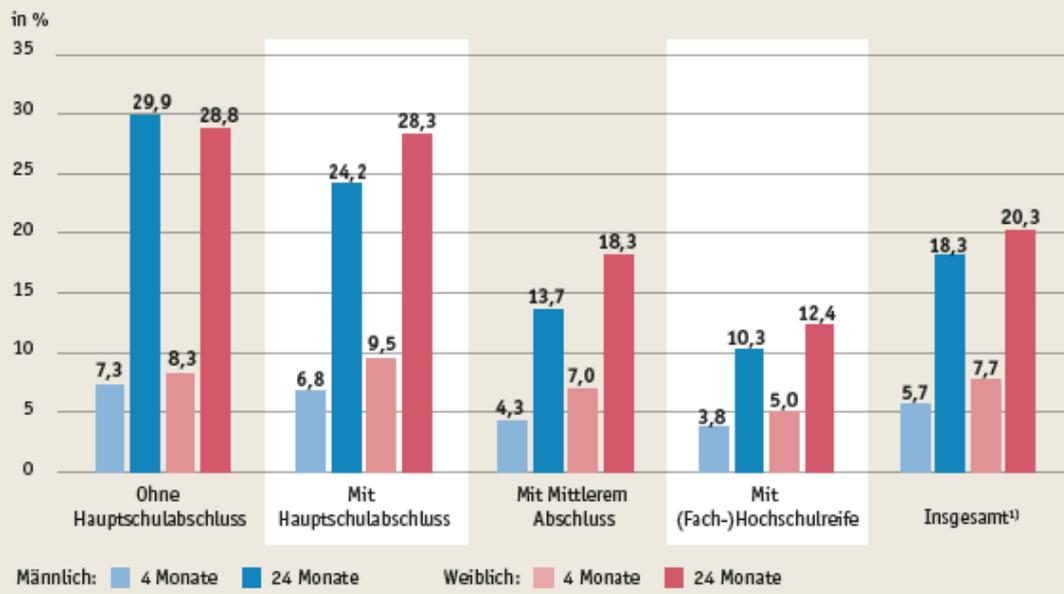
* Allgemeine Hochschulreife einschließlich fachgebundene Hochschulreife

1) Ab 2006 ohne Studienberechtigte mit Externenprüfung

2) Ohne Absolventinnen und Absolventen/Abgängerinnen und Abgänger von G8-Gymnasien

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Hochschulstatistik

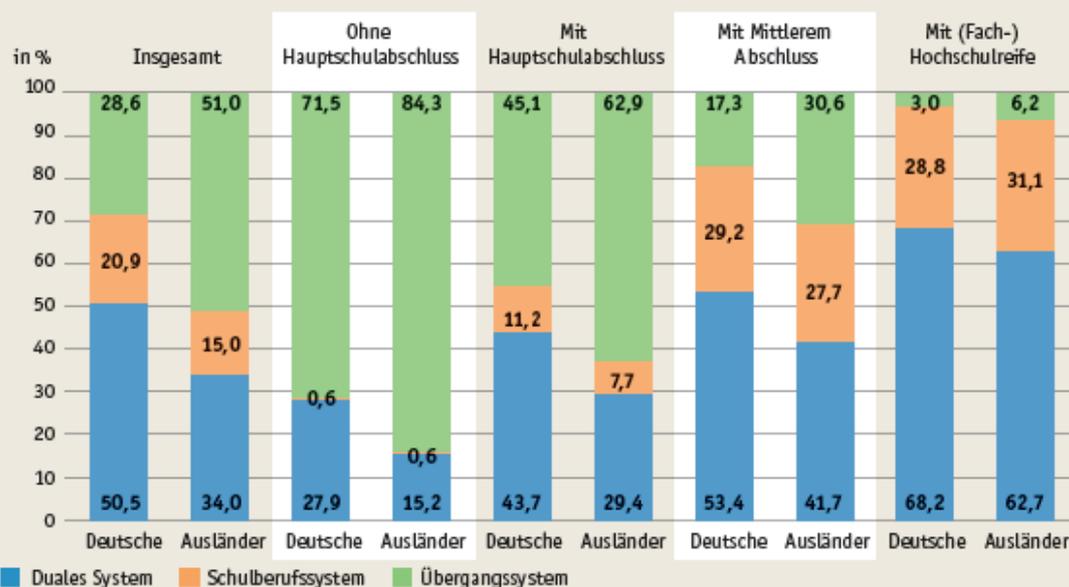
Abb. E4-4A: Auflösungsquoten der 2008 neu begonnenen Ausbildungsverhältnisse innerhalb von 4 und 24 Monaten nach Beginn der Berufsausbildung nach schulischer Vorbildung und Geschlecht (in %)



1) Einschließlich sonstige und nicht zuordenbare Abschlüsse

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Berufsbildungsstatistik

Abb. E1-5A: Verteilung der Neuzugänge auf die drei Sektoren des Berufsbildungssystems 2010 nach schulischer Vorbildung und Staatsangehörigkeit (in %)*



* Ohne Neuzugänge mit Abschluss unbekannt oder sonstigen Abschlüssen; vgl. Erläuterungen E1 und Erläuterungen bei Tab. E1-1A

Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Berechnungen und Schätzungen auf Basis der Schulstatistik; Bundesagentur für Arbeit, Bestand von Teilnehmerinnen und -teilnehmern in ausgewählten Maßnahmen der Arbeitsmarktpolitik mit SGB-Trägerschaft des Teilnehmers
→ Tab. E1-5web, Tab. E1-6web

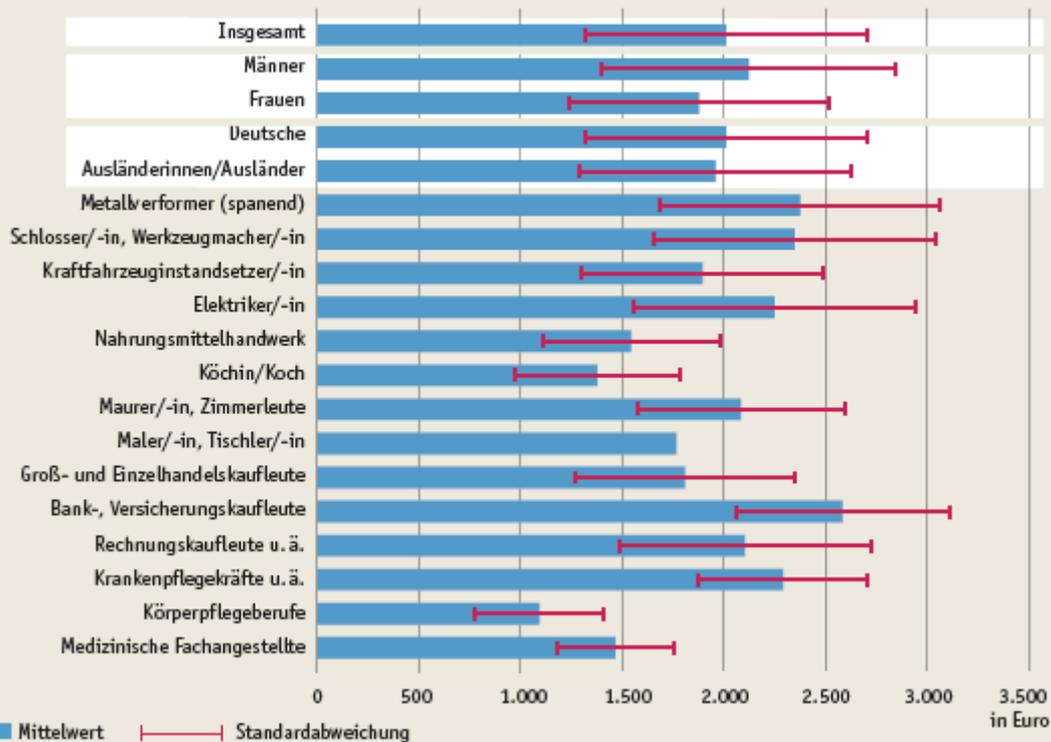
Tab. E5-3A: Erwerbsstatus von Ausbildungsabsolventinnen und -absolventen 2008 12 Monate nach Beendigung der Ausbildung nach ausgewählten Berufsgruppen und Geschlecht*

Berufsgruppe	Insgesamt	Erwerbstätig (Voll- und Teilzeit)	Geringfügig oder sonstig erwerbstätig	Leistungsbezug	Arbeitssuche, Maßnahme
Insgesamt	195.750	83,6	4,9	9,6	1,8
Metallverformer (spanend)	3.167	88,7	2,6	7,7	1,0
Schlosser/-innen, Werkzeugmacher	15.976	85,8	3,3	9,4	1,5
Kraftfahrzeuginstandsetzer	11.589	75,1	6,2	16,0	2,7
Elektriker/-innen	14.478	86,5	4,9	6,9	1,8
Nahrungsmittelhandwerk	5.398	77,7	5,7	13,3	3,3
Köche/-innen	7.614	67,5	8,0	20,5	4,0
Maurer u. Zimmerleute	5.868	72,5	5,0	19,0	3,5
Maler/-innen u. Tischler/-innen	11.366	65,7	6,2	24,3	3,9
Groß- und Einzelhandelskaufleute	15.465	82,0	6,0	9,9	2,0
Bank-, Versicherungskaufleute	10.993	92,3	3,6	2,6	1,5
Rechnungskaufleute u. ä.	52.089	85,9	4,9	7,8	1,5
Krankenpflegekräfte u. ä.	16.338	95,0	2,6	1,8	0,6
Körperpflege	7.766	78,0	7,4	12,2	2,4
Medizinische Fachangestellte	17.643	89,0	4,7	5,6	0,7
Männer					
Insgesamt	102.418	80,1	5,3	12,1	2,6
Metallverformer (spanend)	3.048	/	/	7,6	1,0
Schlosser, Werkzeugmacher	15.599	/	3,3	9,5	/
Kraftfahrzeuginstandsetzer	11.321	75,2	6,2	15,9	2,7
Elektriker	13.789	86,2	4,9	7,0	1,8
Nahrungsmittelhandwerk	4.118	77,8	5,3	13,1	3,9
Köche	5.624	68,3	7,8	19,4	4,6
Maurer u. Zimmerleute	5.826	72,6	/	19,0	/
Maler u. Tischler	10.514	66,2	5,8	24,0	4,0
Groß- und Einzelhandelskaufleute	7.453	79,6	6,7	11,1	2,7
Bank-, Versicherungskaufleute	4.490	89,2	4,5	3,5	2,8
Rechnungskaufleute u. ä.	17.545	83,4	5,8	8,5	2,4
Krankenpflegekräfte u. ä.	2.415	93,5	3,6	2,0	0,9
Körperpflege	558	72,2	8,4	15,1	4,3
Medizinische Fachangestellte	118	/	11,0	11,9	/
Frauen					
Insgesamt	93.332	87,4	4,5	7,0	1,0
Metallverformer (spanend)	119	/	/	10,9	0,0
Schlosserinnen, Werkzeugmacher	377	/	4,0	6,4	/
Kraftfahrzeuginstandsetzer	268	72,8	6,7	17,9	2,6
Elektrikerinnen	689	91,4	3,9	4,1	0,6
Nahrungsmittelhandwerk	1.280	77,4	7,2	13,8	1,6
Köchinnen	1.990	65,2	8,7	23,7	2,4
Maurer u. Zimmerleute	42	59,5	/	23,8	/
Malerinnen u. Tischlerinnen	852	58,5	10,7	28,8	2,1
Groß- und Einzelhandelskaufleute	8.012	84,3	5,4	8,9	1,4
Bank-, Versicherungskaufleute	6.503	94,5	2,9	2,0	0,6
Rechnungskaufleute u. ä.	34.544	87,2	4,4	7,4	1,0
Krankenpflegekräfte u. ä.	13.923	95,3	2,4	1,8	0,6
Körperpflege	7.208	78,5	7,3	12,0	2,2
Medizinische Fachangestellte	17.525	/	4,7	5,6	/

* Die ausgewählten Berufsgruppen umfassen 195.750 von 396.421 Personen. Nach quantitativer Relevanz wurden folgende Berufe nach der Klassifikation der Bundesagentur für Arbeit ausgewählten Berufsgruppen zugeordnet: Metallverformer (spanend): 22, Schlosser/-innen, Werkzeugmacher: 27, 29, Kraftfahrzeuginstandsetzer: 281, Elektriker/-innen: 31, 321, Nahrungsmittelhandwerk: 39, 40, Köche/-innen: 411, Maurer und Zimmerleute: 44, 45, Maler/-innen und Tischler/-innen: 50, 51, Groß- und Einzelhandelskaufleute: 681, 682, Bank-, Versicherungskaufleute: 69, Rechnungskaufleute u. ä.: 77, 78, Krankenpflegekräfte u. ä.: 853, 854, Körperpflege: 90.

Quelle: IAB, Integrierte Erwerbsbiographien (IEB Version 9.01); Berechnungen des IAB, eigene Berechnungen

Abb. E5-3: Monatsbruttoeinkommen (Mittelwert und Standardabweichung) Vollzeitbeschäftigter 2008 ein Jahr nach Beendigung der Ausbildung nach Geschlecht, Staatsangehörigkeit und ausgewählten Berufsgruppen* (in Euro)

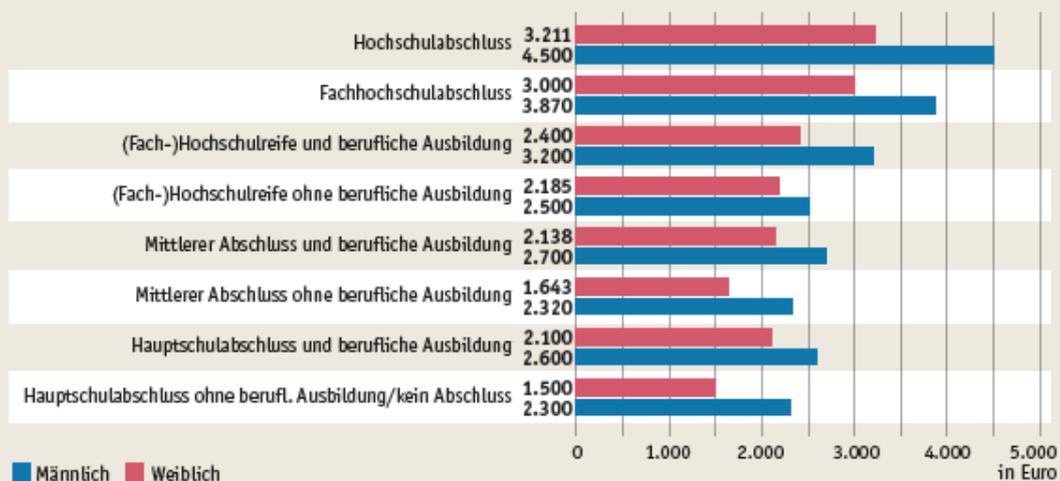


* Die ausgewählten Berufsgruppen umfassen 152.249 von 258.331 Personen mit Vollzeitbeschäftigung.

Quelle: IAB, Integrierte Erwerbsbiographien (IEB Version 9.01); Berechnungen des IAB

→ Tab. E5-6web

Abb. I2-1: Mittleres monatliches Bruttoeinkommen vollzeitbeschäftigter Erwerbstätiger im Alter von 25 bis unter 65 Jahren nach allgemeinbildendem und beruflichem Abschluss und Geschlecht 2010 (Median in Euro)

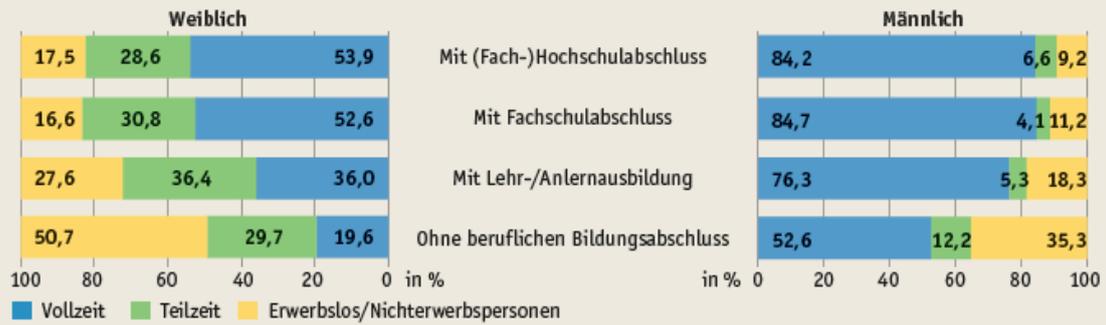


Quelle: DIW, SOEP 2010, eigene Berechnungen

→ Tab. I2-1A

5 Vgl. Leuze, K./Strauß, S. (2009), Lohnungleichheiten zwischen Akademikerinnen und Akademikern. Der Einfluss von fachlicher Spezialisierung, frauendominierten Fächern und beruflicher Segregation. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 38, H. 4, S. 262–281.

Abb. I1-4: Anteile der Erwerbstätigen an der Bevölkerung von 25 bis unter 65 Jahren 2010 nach Geschlecht, beruflichem Bildungsabschluss und Beschäftigungsumfang (in %)



Quelle: Statistische Ämter des Bundes und der Länder, Mikrozensus 2010, eigene Berechnungen

→ Tab. I1-8web

8.2 Eidesstattliche Erklärung zur Urheberinnenschaft

Ich versichere hiermit an Eides statt, dass ich meine Bachelorarbeit zur Erlangung des Grades Bachelor of Arts (B.A.) selbstständig verfasst, ganz oder in Teilen noch nicht als Prüfungsleistung vorgelegt und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Sämtliche Stellen der Arbeit, die benutzten Werke im Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen sind, habe ich durch Quellenangaben kenntlich gemacht. Dies gilt auch für Zeichnungen, Skizzen, bildliche Darstellungen und dergleichen sowie für Quellen aus dem Internet. Mir ist bewusst, dass es sich bei Plagiarismus um akademisches Fehlverhalten handelt, das sanktioniert werden kann.

Marburg, den 17.07.2013

Anika Ziemba

