

**Zentrum für Forschung  
und Entwicklung**  
Fabrikstrasse 2  
CH-3012 Bern

Kontakt Projekt:  
Prof. Dr. Elisabeth Gründwald  
T +41 31 781 23 25  
elisabeth.gruenewald@phbern.ch  
www.fualejungs.ch  
www.phbern.ch

30. Juni 2011

# Projektbericht

## „Faule Jungs – strebsame Mädchen?“ Geschlechterunterschiede im Schulerfolg

Elisabeth Grünewald-Huber  
Andreas Hadjar  
Judith Lupatsch  
Stefanie Gysin  
Dominique Braun

## Inhalt

<b>Einleitung.....</b>	<b>1</b>
<b>Theorieteil.....</b>	<b>5</b>
1. Die Ausgangslage.....	5
1.2. Ursachenfaktoren des Geschlechtsunterschieds im Schulerfolg.....	7
1.3. Leistungsmotivation und Schulentfremdung.....	7
1.4. Geschlechterrollen.....	8
1.5. Die Rolle der Peers.....	8
1.6. Schuldevianz.....	9
1.7. Die Rolle der Lehrperson.....	10
<b>Quantitativer Teil: Ergebnisse der standardisierten Befragung.....</b>	<b>12</b>
1. Die Untersuchung.....	12
1.1. Analysestrategie und Fragestellung.....	12
1.2. Stichprobe und Datenbasis.....	12
2. Deskriptive Unterschiede im Schulerfolg.....	13
3. Die Faktoren Motivation, Interesse und Schulentfremdung.....	15
4. Schulerfolgsrelevantes Verhalten.....	20
5. Geschlechtervorstellungen.....	27
6. Zukunftsvorstellungen.....	31
7. Die Rolle der Lehrperson.....	34
8. Kontrollvariable soziale Herkunft/Kapitalien des Elternhauses.....	38
9. Modelle zur Erklärung des Schulerfolgs.....	40
9.1. Regressionsmodelle zur Erklärung des Schulerfolgs.....	40
9.2. Strukturgleichungsmodelle zur Erklärung des Schulerfolgs.....	41
9.3. Mehrebenen-Modelle zur Erklärung des Schulerfolgs.....	47
10. Tiefenanalyse zu Vorbildern der Schülerinnen und Schüler.....	49
10.1. Einleitung.....	49
10.2. Die Untersuchung.....	49
10.3. Zusammenfassung und Interpretation.....	51
11. Zusammenfassung und Diskussion.....	53
<b>Qualitativer Teil (1): Ergebnisse der Gruppendiskussionen.....</b>	<b>55</b>
1. Methodisches Vorgehen: Qualitative Daten.....	55
1.1. Datenerhebung.....	55
1.1.1. Die Methode der Gruppendiskussion nach Bohnsack (1989) sowie Loos und Schäfer (2001).....	55
1.1.2. Fallauswahl.....	56
1.1.3. Durchführung.....	56
1.1.4. Diskussionstechnik.....	56
1.1.5. Gesprächsleitfaden.....	57
1.2. Datenauswertung.....	57
1.2.1. Transkription der Gesprächsdaten.....	57
1.2.2. Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2007).....	58
2. Ergebnisse: Allgemeine und geschlechts- und schulniveauspezifische Betrachtungen.....	60
2.1. Die Lehrperson – eine Determinante des schulischen Wohlbefindens.....	60
2.1.1. Welche Kompetenzen wünschen sich Schülerinnen und Schüler von ihrer Lehrperson.....	60

2.1.2. Geschlechtsspezifische Akzentsetzungen zum Lehrpersonverhalten.....	66
2.1.3. Diskriminierung durch die Lehrperson?.....	78
2.1.4. Zusammenfassung.....	85
2.2. Unterrichtsqualität als eine Determinante des schulischen Wohlbefindens.....	87
2.2.1. Welchen Unterricht wünschen sich die Schülerinnen und Schüler von ihrer Lehrperson.....	87
2.2.2. Zusammenfassung.....	94
2.3. Klassenklima und Mitschüler/-innen (Peers) als Determinanten des schulischen Wohlbefindens.....	95
2.3.1. Zur allgemeinen Einschätzung des Klassenklimas sowie des Klassenzusammenhalts.....	95
2.3.2. Geschlechtsspezifische Aussagen zur Bedeutung der Peer-Beziehungen für das eigene schulische Wohlbefinden.....	96
2.3.3. Lernunterstützung durch Peers.....	99
2.3.4. Peer-Konflikte im Klassenverband sowie deviantes Verhalten von Schülerinnen und Schülern.....	100
2.3.5. Zum Konfliktverhalten der Mädchen und Jungen.....	105
2.3.6. ‚Coolness-Gebot‘ und ‚Streberverhalten‘.....	106
2.3.7. Zusammenfassung.....	109
2.4. Eltern und Familie (ausserschulische Bedingungen) als Determinanten des schulischen Wohlbefindens.....	110
2.4.1. Zur Bedeutung der Eltern und Familie für das (eigene) schulische Wohlbefinden und Lernverhalten.....	110
2.4.2. Zusammenfassung.....	117
2.5. Leistungsrelevante bzw. schulerfolgsrelevante Verhaltensweisen und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler.....	119
2.5.1. Geschlechtstypisches Verhalten in der Schule.....	119
2.5.2. Sind Schülerinnen und Schüler unterschiedlich motiviert?.....	123
2.5.3. Leistungsorientierung und Leistungsaspiration.....	128
2.5.4. Zusammenfassung.....	130
2.6. Freizeitverhalten und Freizeitaktivitäten der Schülerinnen und Schüler.....	133
2.6.1. Interessen und Aktivitäten der Mädchen und Jungen in ihrer Freizeit.....	133
2.6.2. Zum Verhältnis von Lernzeit und Freizeit.....	134
2.6.3. Zusammenfassung.....	136
2.7. Zukunftsorientierung und Geschlechterrollenvorstellungen der Schülerinnen und Schüler.....	137
2.7.1. Berufliche und private Zukunftsvorstellungen der Schülerinnen und Schüler.....	137
2.7.2. Geschlechterrollenvorstellungen der Mädchen und Jungen.....	145
2.7.3. Zusammenfassung.....	156
3. Diskussion und Interpretation der Ergebnisse.....	159
<b>Qualitativer Teil (2): Ergebnisse der Videobeobachtungen.....</b>	<b>163</b>
1. Methodisches Vorgehen.....	163
1.1. Datenerhebung.....	163
1.1.1. Die Vorteile der videogestützten Beobachtung.....	163
1.1.2. Fallauswahl.....	164
1.1.3. Videoaufnahmen.....	164
1.2. Datenauswertung.....	164
1.2.1. Fragestellungen.....	165
1.2.2. Kategorienbildung.....	165
1.2.3. Häufigkeitszählungen.....	168
1.2.4. Ausgewählte Szenen.....	169
2. Klassenporträts.....	170
2.1. Realklasse a.....	170

2.1.1. Mathematiklektion.....	170
2.1.2. Deutschlektion.....	172
2.1.3. Fazit und Interpretation.....	173
2.2. Realklasse b.....	174
2.2.1. Mathematiklektion.....	174
2.2.2. Deutschlektion.....	175
2.2.3. Fazit und Interpretation.....	177
2.3. Realklasse c.....	178
2.3.1. Mathematiklektion.....	178
2.3.2. Deutschlektion.....	179
2.3.3. Fazit und Interpretation.....	181
2.4. Sekundarklasse a.....	181
2.4.1. Mathematiklektion.....	181
2.4.2. Deutschlektion.....	183
2.4.3. Fazit und Interpretation.....	184
2.5. Sekundarklasse b.....	185
2.5.1. Mathematiklektion.....	185
2.5.2. Deutschlektion.....	186
2.5.3. Fazit und Interpretation.....	187
2.6. Spezialssekundarklasse a.....	188
2.6.1. Mathematiklektion.....	188
2.6.2. Deutschlektion.....	190
2.6.3. Fazit und Interpretation.....	191
2.7. Spezialssekundarklasse b.....	191
2.7.1. Mathematiklektion.....	191
2.7.2. Fazit und Interpretation.....	193
2.8. Spezialssekundarklasse c.....	194
2.8.1. Mathematiklektion.....	194
2.8.2. Deutschlektion.....	195
2.8.3. Fazit und Interpretation.....	196
3. Klassenübergreifende Vergleiche von Schülerinnen- und Schülerverhalten.....	197
3.1. Unterschiede und Gemeinsamkeiten nach Geschlecht.....	197
3.2. Unterschiede und Gemeinsamkeiten nach Schulfach.....	198
3.2.1. Unterschiede und Gemeinsamkeiten nach Geschlecht, Schulfach und Schulniveau.....	199
3.3. Zusammenfassung.....	201
3.4. Hauptbefunde und Interpretation.....	202
4. Klassenübergreifende Vergleiche zum Lehrerinnen- und Lehrerverhalten.....	204
4.1. Unterschiede und Gemeinsamkeiten nach Geschlecht der Lernenden und Unterrichtenden.....	204
4.2. Unterschiede und Gemeinsamkeiten nach Geschlecht der Lernenden und Unterrichtenden und nach Schulfach.....	205
4.3. Unterschiede und Gemeinsamkeiten nach Geschlecht der Lernenden und Unterrichtenden sowie nach Schulfach und Schulniveau.....	206
4.4. Zusammenfassung.....	208
4.5. Hauptbefunde und Interpretation.....	209
4.5.1. Hauptbefunde.....	209
4.5.2. Zusammenfassende Interpretation.....	211
<b>Schlussteil.....</b>	<b>212</b>
1. Triangulation.....	212
2. Limitierungen.....	214
3. Ausblick.....	215

Publikationen zum Projekt.....	220
Literaturverzeichnis.....	222
Abbildungsverzeichnis.....	230
Tabellenverzeichnis .....	231

## Einleitung

Der wissenschaftliche Diskurs um geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten hat sich – parallel zu strukturellen Entwicklungen, die zu einem Abbau geschlechtsspezifischer Ungleichheiten beigetragen haben – in den letzten Jahren stark gewandelt: weg von einer geringeren Bildungs- und Erwerbsbeteiligung der Frauen, hin zur Benachteiligung der Männer im Bildungssystem. Der geringere Bildungserfolg von Schülern – im Hinblick auf Bildungszertifikate, Schulnoten oder Leistungstests – ist zum viel beachteten Thema geworden. Davon zeugen Thematisierungen von „angeknacksten Helden“, „Jungenkatastrophe“ oder Männer überholenden „Alpha-Mädchen“ (Der Spiegel). Es stehen verschiedenste Erklärungsansätze in der öffentlichen und wissenschaftlichen Diskussion, die oftmals mehr oder weniger ad-hoc in den Raum gestellt wurden. Die einen fokussieren dabei das Aufholen der Mädchen, die anderen den Bildungsmisserfolg der Jungen. Inzwischen gibt es auch eine ganze Reihe empirischer Befunde zu geschlechtsspezifischen Bildungsungleichheiten, die einige der diskutierten Hypothesen stützen und andere widerlegen.

Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten manifestieren sich aktuell in einer geringeren Chance von Jungen, höhere Schulformen der Sekundarbildung zu besuchen, oder in schlechteren Schulnoten der Jungen. Während hinsichtlich der Bildungsübergänge und der Schulleistungen Jungen klar benachteiligt erscheinen, sind die Geschlechterunterschiede in den Kompetenzen, die im Rahmen der PISA-Studien gemessen wurden, geringer ausgeprägt. Beachtet werden muss auch das Schulfach: Mädchen haben einen klaren Vorsprung in den Lese- und Sprachkompetenzen – den sie offenbar bereits seit längerem haben. Jungen hingegen weisen bessere Fähigkeiten in Mathematik auf (vgl. u.a. Baumert et al. 2001 für Deutschland oder Zahner Rossier 2004 für die Schweiz). Neben der vertikalen Dimension von Geschlechterungleichheiten im Bildungssystem sind aber auch horizontale Ungleichheiten zu beachten, die sich in geschlechterdifferentiellen Präferenzen in der Fächer-, Berufs- und Studienfachwahl manifestieren.

### Ausgangslage:

Für das deutsche Bildungssystem skizziert das Jahresgutachten des Aktionsrats Bildung von 2009 (Blossfeld et al. 2009) wichtige Befunde zu Geschlechterdifferenzen während den verschiedenen Bildungsphasen. Hinsichtlich der *vorschulischen Bildung* im Kindergarten sind noch keine Geschlechterunterschiede in der Beteiligung an formellen und informellen Bildungsangeboten feststellbar. Allerdings ist auf Verhaltens- und Interessenunterschiede zwischen Jungen und Mädchen bereits vor dem Primarschulalter zu verweisen, die aus sozialwissenschaftlicher Perspektive Resultat geschlechtsspezifischer Sozialisation – u.a. auch geschlechtsspezifischer Erziehungspraxen der Eltern und Erziehenden für Kleinkinder – sind. Jungen erweisen sich als aggressiver und weniger kreativ als Mädchen, sie interessieren sich stärker für Fahrzeuge und weniger für Rollenspiele. Auf der *Primarstufe* (Grundschule) konstatiert der Bericht von Blossfeld et al. (2009: 79-94) geschlechtsspezifische Einschulungsquoten. Jungen werden häufiger als Mädchen verspätet eingeschult. Mehr Mädchen als Jungen werden vorfristig eingeschult. Es zeigt sich bereits im 4. Schuljahr ein geringer Leistungsvorsprung der Mädchen gegenüber den Jungen bei den Leseleistungen. In Mathematik und Naturwissenschaften schneiden in den IGLU-Leistungstests (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung) wiederum Jungen etwas besser ab als Mädchen. Der Aktionsrat Bildung weist für den Übergang von der Grundschule in die *Sekundarschule* in Deutschland auf eine deutliche Benachteiligung der Jungen hin: „Diese müssen für eine Gymnasialempfehlung eine höhere Leistung erbringen als Mädchen. Dies führt zu einer ungerechten Verteilung der Mädchen und Jungen auf weiterführende Schulen. Jungen sind in Gymnasien unterrepräsentiert und in der Hauptschule überrepräsentiert“ (Blossfeld et al. 2009: 15). Bei den Schulabbrechenden, die die Schule ohne Abschluss verlassen, finden sich ebenfalls mehr Jungen als Mädchen. Wenngleich Geschlechterunterschiede in den Leistungen und Kompetenzen auf Sekundarniveau geringer sind als die Unterschiede im Schulerfolg, d.h. hinsichtlich der Schulnoten oder erfolgreicher Bildungsübergänge, sind sie doch von großer

Bedeutsamkeit: In der Lesekompetenz weisen Leistungstests wie PISA, IGLU oder die TIMSS-Studie (Trends in International Mathematics and Science Study) einen klaren Vorteil für Mädchen aus, in den Kompetenzen in Mathematik und Naturwissenschaften besteht ein – geringerer – Leistungsvorsprung für die Jungen. Ein geringerer Bildungserfolg von Jungen zeigt sich beim Übergang von der Sekundarschule in die *Berufsausbildung*. Da Jungen schlechtere Sekundarschulabschlüsse aufweisen und häufiger als Mädchen ohne Abschluss auf den Ausbildungsmarkt kommen, erleben sie in Deutschland seltener als Mädchen einen reibungslosen Übergang in die Berufsausbildung und müssen häufiger Übergangsmaßnahmen in Anspruch nehmen. Starke horizontale Geschlechterunterschiede (Stichwort: Geschlechtersegregation) zeigen sich beim Blick auf die immer noch stark geschlechterdifferentiell geprägte Berufswahl. Die Folgen davon, dass – aus geschlechterdifferentiellen Kosten-Nutzen-Abwägungen heraus, aber auch in Orientierung an traditionellen Rollenbildern – Mädchen „weibliche“ Dienstleistungsberufe anstreben und Jungen technische Berufe, zeigen sich auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt. So sind für viele Mädchen, die überlaufene, weiblich konnotierte Dienstleistungsberufe (z.B. Friseurin) anstreben, Phasen der Arbeitslosigkeit bereits vorprogrammiert, während es in typisch männlichen Berufen oftmals zu wenige Bewerber gibt (Blossfeld et al. 2009: 16). Im deutschen *Hochschulsystem* zeigt sich erst seit kurzem die Tendenz, dass es mehr Studienanfängerinnen als -anfänger gibt. Dies gilt jedoch nicht für wissenschaftliches Personal, bei dem der Frauenanteil mit jeder Hierarchiestufe abnimmt.

Für die Schweiz ergibt sich ein ähnliches Bild. Die Kinder zeigen bereits in Kindergarten und Unterstufe Unterschiede in ihren Interessen und im Spielverhalten (Stöckli), aber die Leistungsunterschiede sind während den ersten Schuljahren gering. Bis Ende der 6. Klasse öffnet sich die Leistungsschere insbesondere in den Sprachfächern zugunsten der Mädchen so weit, dass mehr Mädchen den Übertritt in die Sekundarstufe mit erweiterten Ansprüchen sowie danach ans Gymnasium schaffen (s.weiter unten).

Bei der Beschreibung aktueller Bildungsungleichheiten ist zu betonen, dass diese in den letzten Jahrzehnten einem rapiden Wandel unterworfen waren. Noch vor zwanzig Jahren bestanden über den gesamten Bildungsverlauf hinweg Bildungsungleichheiten zu Ungunsten von Frauen (vgl. Hadjar und Berger 2010). Die vertikalen Geschlechterunterschiede haben sich in Deutschland über die letzten 50 Jahre aufgelöst und in vielen Ländern sogar umgekehrt, in der Schweiz haben sie ebenfalls stark abgenommen, sich jedoch (noch) nicht umgekehrt (s. unten). Die verbesserte Situation für Frauen kommt nicht zuletzt wegen eines sich wandelnden Frauenbildes zustande, aber auch als Folge neuer Erfordernisse des Arbeitsmarktes (Hecken 2006) sowie neuer Anreize für Frauen, in Bildung zu investieren. Während vertikale Unterschiede in der Bildungsbeteiligung zum Nachteil der Frauen europaweit reduziert wurden, erweisen sich horizontale Geschlechterunterschiede – Fächersegregation bei der Berufs- und Studienwahl – von starker Persistenz (Müller et al. 1997: 217).

Werden die diskutierten *Ursachenfaktoren* geschlechtsspezifischer Ungleichheiten in Betracht gezogen, kristallisieren sich verschiedene Aspekte heraus. Die *frühere mangelnde Bildungsbeteiligung von Frauen* wird meist humankapitaltheoretisch (Becker 1964) damit begründet, dass eine Bildungsinvestition in Frauen nicht sinnvoll sei, wenn sie ihr Humankapital später – zu Gunsten familialer Reproduktionsaufgaben – nicht in Einkommen und Status umsetzen. Im Hinblick auf die Geschlechtersegregation, d.h. die geschlechtstypischen Präferenzen bei der Berufs- und Studienfachwahl, werden unterschiedliche Interessenbereiche von Mädchen und Jungen thematisiert, die verknüpft sind mit geschlechtsspezifischen Selbstbildern bzw. Einschätzungen der Leistungsfähigkeit in bestimmten Fächern (vgl. Köller et al. 2000). Interessen, Wahrnehmungen über die Sinnhaftigkeit von Bildungsinvestitionen und das Selbstbild scheinen wiederum mit im Zuge der geschlechtsspezifischen Sozialisation erworbenen Rollenbildern verbunden zu sein (Jonsson 1999), die teilweise im Unterricht reproduziert werden (Dick 1991). Aber auch die Wahrnehmung der Benachteiligung von Frauen auf dem Ausbildungsmarkt (Borkowsky 2000) oder dem Arbeitsmarkt – Stichwort: statistische Diskriminierung – ist von Belang für die Bildungsentscheidungen von Frauen (Hecken 2006).

Die aktuelle Diskussion um den *Bildungsmisserfolg der Jungen* kreiste zu Beginn um die Lehrperson bzw. deren Geschlechtszugehörigkeit. In Reaktion auf die Befunde von Diefenbach und Klein (2002), dass in allen Bundesländern der Bundesrepublik Deutschland Jungen gegenüber Mädchen Nachteile bezüglich der erreichten Sekundarschulabschlüsse haben, dies aber in unterschiedlichem Ausmaß, und dass in Bundesländern mit einem hohen Anteil an Primarschullehrerinnen der Geschlechterunterschied im Hinblick auf die Sekundarschulabschlüsse zu Ungunsten der Jungen stärker ausgeprägt ist als in Bundesländern mit niedrigerem Anteil an Primarschullehrerinnen, wurde in der Öffentlichkeit der Ruf nach mehr Lehrern für die Primar- und Sekundarstufe I laut. Die Idee dahinter ist, dass einerseits Lehrerinnen das Jungenverhalten anders wahrnehmen und sanktionieren würden als ihre männlichen Kollegen, was einer bewussten oder unbewussten subtilen Diskriminierung gleich käme. Andererseits wird in diesem Zusammenhang aber auch das Fehlen männlicher Rollenvorbilder beklagt, das als Ursache einer Krise der Jungen angesehen wird. So beschreibt der Schweizer Psychologe Guggenbühl (2008) die Schule insgesamt als weibliches Biotop mit zu wenig Wettbewerb und Kampfgeist, das Jungen nicht integrieren könne.

Eine andere Sichtweise fokussiert auf die Schülerinnen und Schüler selbst und sucht nach Ursachen, die in unterschiedlichen Charakteristiken auf der individuellen Ebene liegen. Ein Argumentationsstrang baut auf dem Befund auf, dass Jungen ein stärkeres Selbstbild haben als Mädchen (z.B. in den PISA-Studien; Baumert et al. 2003); sie überschätzen sich selbst hinsichtlich ihrer Begabungen und Leistungen und zeigen als Folge einen geringeren Einsatz in der Schule, der zu einem geringeren Schulerfolg führt (vgl. Rustemeyer und Jubel 1996). Der geringere Pflichteifer und die höhere Anstrengungsvermeidung von Jungen (Stichwort: Faulpelzsyndrom; Weinert und Helmke 1997) ist Ausdruck eines geschlechterdifferentiellen Lernverhaltens, das vielen als plausible Ursache des Geschlechterunterschieds im Schulerfolg erscheint.

Nicht nur Lernverhalten, sondern auch deviantes Verhalten wird in Beziehung mit dem Bildungserfolg gesetzt. So ist zu fragen, inwieweit die eher non-konformen Verhaltensweisen der Jungen (Eagly und Chavala 1986) diese vom Lernen abhalten und zu einer Sanktionierung durch die Lehrpersonen führen. Ebenso erscheinen außerschulische Verhaltensweisen als bedeutsam: Offenbar wirkt sich der höhere Medienkonsum der Jungen leistungsmindernd aus (Mößle et al. 2007), wobei sicher nach den Inhalten (z.B. Gewalt versus Bildung) zu unterscheiden ist.

Die geschlechtsspezifische Wahrnehmung der Schule und entsprechende Bewertungen sowie motivationale Faktoren sind zudem zu nennen, die – wie einige andere der bisher genannten Erklärungsfaktoren – mit Geschlechterrollenvorstellungen verbunden sein können. In traditionellen Sichtweisen auf das Geschlechterverhältnis scheint ein Widerspruch zwischen Männlichkeit und Schule entstanden zu sein. Teilweise wird schulischer Erfolg als unmännlich abgewertet (Phoenix und Frosh 2005). Jungen sind weniger zufrieden mit der Schule und haben weniger Lust auf Schule als Mädchen (Baumert et al. 2000).

Im Folgenden berichten wir Ergebnisse aus unserem Projekt, die über verschiedene quantitative und qualitative Auswertungen einer Fragebogenbefragung, von Gruppendiskussionen und über Videobeobachtungen von Unterrichtslektionen gewonnen wurden. Zunächst wurde eine *Vorstudie* durchgeführt, in deren Rahmen Unterrichtseinheiten (Deutsch, Mathematik) videographiert und Gruppendiskussionen in 8. Klassen an zwei Berner Schulen aufgezeichnet wurden. Dabei wurde darauf geachtet, verschiedene Schulniveaus (Real-, Sekundar- und Spezialsekundar-Niveau) mit einzubeziehen. Die Erkenntnisse aus diesen Vorstudien gingen in die Fragebogenkonstruktion ein. Der standardisierte Fragebogen wurde an 100 Schülerinnen und Schülern der 8. Klassen getestet. Für die Schülerinnen- und Schülerstichprobe der *quantitativen Hauptuntersuchung* wurden Schulen zufällig (geschichtet nach Schulgröße) auf Basis einer Schulliste aller öffentlichen und teil-privaten Schulen im Kanton Bern, an denen 8. Klassen unterrichtet werden, selektiert und dann im Sinne einer Klumpenstichprobe jeweils alle Klassen einer Schule befragt. Die Ausfälle in den Klassen sind marginal, Teilnahmeverweigerungen gab es nur auf Schulebene. Die Nettogesamtstichprobe besteht aus 872 Schülerinnen und Schülern, die sich auf 20 Schulen und 50 Klassen verteilen.

Um die quantitativen Ergebnisse zu differenzieren und zu vertiefen, wurden an die schriftliche standardisierte Befragung anschliessend im Rahmen einer *qualitativen Hauptuntersuchung* in einigen ausgewählten Klassen jeweils zwei Unterrichtslektionen (Deutsch, Mathematik) auf Video aufgezeichnet sowie Gruppendiskussionen in geschlechterhomogenen Gruppen durchgeführt. Die Gruppendiskussionen in Mädchen-Gruppen wurden von einer Forscherin geleitet und von einer anderen Forscherin protokolliert, die Gruppendiskussionen mit Jungen jeweils von Forschern.

## Theorieteil

### 1 Die Ausgangslage

In der Schweiz erhielten im Jahr 2008 16,3 Prozent der Schüler und 23,3 Prozent der Schülerinnen einen Maturitätsabschluss und damit eine Hochschulzugangsberechtigung. In der 9. Klasse, dem letzten Pflichtschuljahr der Sekundarschule, befanden sich 58,7 Prozent der Jungen und 67,5 Prozent der Mädchen auf dem höheren Niveau (erweiterte Ansprüche). Das niedrigere Niveau mit Grundansprüchen, die Realstufe, besuchten 30,2 Prozent der Jungen und 25,6 Prozent der Mädchen (Bundesamt für Statistik 2009).

Im Vergleich dazu die Zahlen aus Deutschland:

Im Abgangsjahr 2008 hatten in Deutschland Mädchen eine höhere Chance eine Hochschulzugangsberechtigung zu erlangen als Jungen. Während 32,6 Prozent der Mädchen die Hochschulreife erreichten, waren es bei den Jungen nur 26,3 Prozent. Während das Geschlechterverhältnis bei der Mittleren Reife ausgeglichen war – 40,7 Prozent der Mädchen und 39,6 Prozent der Jungen erhielten 2008 einen Realschulabschluss (entspricht in der Schweiz dem Sek B-Niveau) – hatten Schüler (25,6 Prozent) ein größeres Risiko als Schülerinnen (19,6 Prozent), ihre Schullaufbahn nur mit einem Hauptschulabschluss zu beenden (Sek C). Ohne Abschluss blieben 5,5 Prozent der Mädchen und 8,5 Prozent der Jungen (Statistisches Bundesamt Deutschland 2009, z.T. eigene Berechnungen). Jungen wiederholen auch häufiger eine Klasse und haben insgesamt eine weniger geradlinige Schullaufbahn (vgl. u.a. Budde 2008).

Die PISA-Leistungstests und IGLU-Studien zeigen, dass sich geschlechtsspezifische Unterschiede besonders in der Sekundarschulzeit vergrößern (Ramseier 2006 für die Schweiz, Blossfeld et al. 2009 für Deutschland). Die Unterschiede bestehen beim Lesen zu Gunsten der Mädchen, in Mathematik zugunsten der Jungen. Der Abstand im Lesen beträgt im OECD-Durchschnitt 38 und in der Schweiz 31 Kompetenzpunkte zu Gunsten der Mädchen. Der Abstand in Mathematik beträgt im OECD-Durchschnitt 11 und in der Schweiz 13 Punkte zu Gunsten der Jungen (OECD 2007).

Zusätzlich zu den durchschnittlichen Lese-Kompetenzen ist eine Betrachtung der Jugendlichen hilfreich, welche sich auf den höchsten (V und VI) und auf den niedrigsten (I und weniger) Kompetenzstufen befinden. In der Schweiz zeigt sich folgendes Bild. Hier befinden sich 20,4 Prozent der Jungen und 12,2 Prozent der Mädchen auf Kompetenzstufe I und darunter. Die höchste Kompetenzstufe erreichen nur 5,1 Prozent der Jungen, aber 10,4 Prozent der Mädchen.

Bei der Mathematikskala ist der Vorsprung der Jungen auf die Mädchen kleiner. In der Schweiz findet man 12,4 Prozent der Jungen und 14,7 Prozent der Mädchen auf den niedrigsten Kompetenzstufen, und 24,7 Prozent der Jungen und 20,3 Prozent der Mädchen auf den Kompetenzstufen V und VI. Das geschlechtsspezifische Muster ist in der Schweiz bei der Mathematikskala also ähnlich ausgeprägt wie in Deutschland, insgesamt werden aber höhere Kompetenzniveaus erreicht (zu den Daten vgl. OECD 2007).

Während also die Jungen in der Phase der Sekundarschule (7. – 9. Klasse) gegenüber den Mädchen ins Hintertreffen geraten, schliessen die jungen Männer nach der obligatorischen Schulzeit wieder an die Frauen auf oder überholen sie sogar, wobei die Geschlechter – wie bereits erwähnt – unterschiedliche Fachausbildungen und Berufszweige verfolgen. Zur Illustration einige Zahlen (Bundesamt für Statistik 2010), die sich auf die jeweiligen **Männeranteile** (in Prozent) beziehen:

Berufsmaturitäten 55.5  
Gymnasiale Matura 42.3  
Eigenöss. Berufsabschlüsse 61.5  
Höhere Fachprüfung (Meisterdiplom) 81.0  
Fachhochschulabschlüsse 52.4  
Bachelor Universität 49.6  
Master Universität 54.6  
Doktorat Universität 58.6

Aussagekräftig ist auch der Blick auf 20-jährige Schweizerinnen und Schweizer, bei denen sich folgendes Bild zeigt (BfS 2010):

Bei den Männern haben 77% einen mehrjährigen Berufsabschluss, 16% eine gymnasiale Matura, 7% keine nachobligatorische Ausbildung. Bei den Frauen haben 60% einen mehrjährigen Berufsabschluss, 23% eine gymnasiale Matura, 17% keine nachobligatorische Ausbildung. Die Gesamtausbildung der Frauen ist um 0.6 Jahr kürzer als die der Männer und in der daran anschliessenden beruflichen Weiterbildung sind Frauen stark untervertreten.

Frauen haben zwar häufiger die Zugangsberechtigung für ein Hochschulsudium, aber sie nutzen diese seltener als Männer. Trotzdem sind bei den Einritten an Universitäten die Frauen noch leicht in der Überzahl, sowie – seit kurzem - auch bei den Bachelorabschlüssen. Danach wendet sich aber das Blatt aufgrund eines „leaky pipeline“-Mechanismus (Leemann et al. 2010): Ab den Masterabschlüssen sind Frauen mit zunehmender Verweildauer an Hochschulen und mit jedem höheren Abschluss stärker in der Minderheit. Auf der Stufe der Ordinarien machen Professorinnendann nur noch einen Sechstel aus - gegenüber fünf Sechstel Professoren. Wie Schubert und Engelage (2010) zeigen, scheint sich aber hier ebenso ein langsamer Abbau von Geschlechterungleichheiten abzuzeichnen.

Bei der Studienfachwahl lösen sich die Geschlechterunterschiede nur sehr langsam auf. Frauen sind weiterhin stark übervertreten in ‚schön-gesitigen‘ und pädagogischen Fächern; in naturwissenschaftlichen und technischen Fächern gibt es weiterhin viel mehr Männer als Frauen. Frauen folgen offenbar bei der Studienfachwahl nicht nur Geschlechterstereotypen, sondern achten zudem auf die Vereinbarkeit zwischen Beruf und Familie (Franzen et al. 2004), was geschlechtsspezifische Bildungsrenditen – geringere Einkommen und Aufstiegsmöglichkeiten bei Frauen – zur Folge hat (Blossfeld et al. 2009).

Die Ausgangslage für unsere Projektfragestellung weist also verschiedene Disparitäten zwischen den Geschlechtern auf. Sie befindet sich stark im Wandel, wobei der Wandel in der Schweiz weniger weit voran geschritten ist als in Deutschland und der gesamten OECD.

## **2 Ursachenfaktoren des Geschlechterunterschieds im Schulerfolg**

### **2.1 Leistungsmotivation und Schulentfremdung**

Ansätze, in denen das Phänomen des geschlechtsspezifischen Schulerfolgs aus einer psychologischen Perspektive heraus thematisiert wird, stellen Unterschiede in der Lern- und Leistungsmotivation zwischen Jungen und Mädchen ins Zentrum der Analyse. Ein Ansatz geht davon aus, dass Jungen ihre Leistung überschätzen und sich generell als intelligent definieren und Mädchen ihre Leistung tendenziell unterschätzen (Baumert et al. 1997; Baumert et al. 2003). Bei Jungen könnte diese Leistungsüberschätzung beeinträchtigend auf die Schulleistungen wirken. Leistungsüberschätzung kann deshalb schulerfolgsmindernd sein, da erhöhte Anstrengung vermieden wird (Cornelißen 2004). Leistung ist sehr stark vom Selbstbild beeinflusst (Köller u.a. 2000). Das Selbstbild wiederum entwickelt sich auch im „doing gender“ (Faulstich-Wieland et al. 2004) und spiegelt häufig wider, was in der Gesellschaft bzw. in den jeweiligen Bezugsgruppen als geschlechtsadäquat gilt. So haben Jungen ein höheres Selbstvertrauen in Mathematik und schätzen ihre Leistungen deutlich besser ein als Mädchen (Keller 1997).

In einer Studie zur Grund- und Mittelstufe stellen Weinert und Helmke (1997: 199) unterschiedliche Verhaltensweisen von Mädchen und Jungen im Zusammenhang mit dem so genannten „Faulpelz-Syndrom“ fest. Jungen zeigen im Vergleich zu Schülerinnen stärkere Tendenzen zur Anstrengungsvermeidung und geringeren „Pflichteifer“. Der Zusammenhang zwischen Lernmotivation, Anstrengungsinvestition, Disziplin und schulischem Wohlbefinden steht auch im Mittelpunkt einer Studie von Fend (1997) mit Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe. Auch hier erwiesen sich Mädchen als leistungsbereiter, während „die ausgeprägte Distanzierung im Sinne von ‚frechem‘ und ‚faulem‘ Schülerverhalten bei Jungen klarer ausgeprägt ist als bei Mädchen“ (Fend 1997: 178).

Ein ebenso mit der Lernmotivation verknüpfter Bestimmungsfaktor des geringeren Schulerfolgs von Jungen wird in einer erhöhten Mediennutzung (Fernsehen, Computerspiele) gesehen, was eine Ablenkung von schulerfolgsfördernden Verhaltensweisen wie Lesen oder der Bearbeitung von Hausaufgaben bedeutet. So kommt es durch extensive Mediennutzung u.a. „zu einer zeitlichen Verdrängung von außerschulischen Lernaktivitäten und [...] zu einem eingeschränkten Freizeitverhalten mit einer Einschränkung alltäglicher Lernprozesse und sozialer Kommunikationserfahrungen“ (Mößle et al. 2007: 129). Insbesondere bei Jungen aus bildungsfernen Sozialschichten, denen alternative Freizeitangebote fehlen, trägt dies zum geringen Schulerfolg bei (Mößle et al. 2006; Budde 2008).

Einen weiteren Faktor, der eng mit der Motivation zusammenhängt, stellt die geschlechtsdifferentielle Schulentfremdung dar. Im Anschluss an klassische Konzepte von Marx oder Durkheim wird Entfremdung auf der individuellen Ebene als ein Defizit an sozialer Bindung, Identifikation und Beteiligung im Hinblick auf Schule und Lernen (Hascher und Hagenauer 2009; vgl. auch Dean 1961) spezifiziert, das zu einer schrittweisen emotionalen Abkopplung von akademischen Zielen und Werten führt (Finn 1989: 123).

Hinsichtlich der Ursachen von Schulentfremdung kommt Geschlecht und sozialer Herkunft eine besondere Rolle zu. Kinder aus bildungsfernen Herkunftsschichten erweisen sich in empirischen Untersuchungen als stark schulentfremdet (z.B. Murdock 1999). So weist bereits Willis (1979) in seinen qualitativen Studien auf eine tief in der Arbeiterklasse verwurzelte Schulentfremdung hin. Kulturelle Praxen der Arbeiterkultur werden von Jugendlichen in ihrem Widerstand gegen die Schule reproduziert. Für Deutschland findet Fend (1989), dass sich Hauptschüler als besonders schulentfremdet erweisen.

Der Geschlechterunterschied in der Schulentfremdung zeigt sich in empirischen Studien dahingehend, dass Jungen stärker schulentfremdet sind als Mädchen (Hendrix et al. 1990). Diese Ergebnisse finden auch Hascher und Hagenauer (2009) – die Schulentfremdung der Jungen geht dabei mit einer stärkeren Freizeitorientierung einher. Als Erklärung wird die „Stage-Environment-Fit-Theory“ von Eccles and Midgley (1989) herangezogen: Aus Perspektive dieser Theorie werden die Bedürfnisse von Mädchen in der Schule offenbar besser erfüllt und sie können sich besser an die Schulerfordernisse anpassen. Außerdem weisen Mädchen eine stärker intrinsische Motivation auf als Jungen, während Jungen, insbesondere wenn sie traditionellen Geschlechterrollen anhängen, eine eher extrinsische Motivationsstruktur zeigen (vgl. Kampshoff 2007) – wobei sich die intrinsische Motivation als stärker schulerfolgsfördernd erweist.

Folgen der Schulentfremdung auf der Verhaltensebene sind mangelnde Mitarbeit und Disziplinprobleme (Murdock 1999). Wesentlicher Mechanismus ist dabei ein emotionaler und physischer Rückzug aus der Schule. Jugendliche, die sich nicht mit der Schule identifizieren, beteiligen sich weniger an schulbezogenen Aktivitäten; bei Rückschlägen fehlt ihnen eine positive Identifikation mit der Schule, um diese zu kompensieren (Finn 1989: 133; vgl. auch Hascher und Hagenauer 2009).

## **2.2 Geschlechterrollen**

Einen weiteren Ursachenkomplex für den Geschlechterunterschied im Schulerfolg bilden die Vorstellungen zu Weiblichkeit und Männlichkeit von Schülerinnen und Schülern. Es kann angenommen werden, dass insbesondere Jungen, die traditionellen Geschlechterrollenvorstellungen anhängen, einen geringeren Schulerfolg haben. Traditionelle Männlichkeitsbilder, die das Vorbild des männlichen dominanten „Draufgängers“ und „Abenteurers“ sowie eine damit einhergehende Abwertung von Weiblichkeit beinhalten, motivieren nicht zu schulerfolgsbezogenen Handlungen und fördern für die Schule ungünstigere Verhaltensweisen, die auch dementsprechend sanktioniert werden (Cornelißen et al. 2002: 229). Nach britischen Befunden von Phoenix und Frosh (2005) sehen gerade Jungen mit stereotypen Vorstellungen von Männlichkeit gute Leistungen in der Schule als weiblich an und bewerten Schulerfolg entsprechend negativ. Solche traditionellen Männlichkeitsnormen werden sowohl durch die Herkunftsfamilie sozialisiert, als auch durch geschlechterhomogene Peerumwelten gestützt (Budde 2008). Die traditionellen Geschlechterrollen werden als Auslöser für die geringere intrinsische Motivation, das geringere Fachinteresse und andere dem Schulerfolg entgegenwirkende Verhaltensweisen (Devianz, weniger kooperative Lernformen, Anstrengungsvermeidung) gesehen. Da Schule innerhalb der männlichen Peer-Bezugsgruppen als tendenziell „weiblich“ und „uncool“ angesehen wird, versuchen Jungen durch spezifische Verhaltensweisen Schuldistanz zu propagieren, was, teilweise auch bewusst, den Schulerfolg entsprechend mindert.

Bezüglich des Zusammenhangs von Geschlechterrollen und Interessen kann vermutet werden, dass Jungen mit traditionellen Geschlechterrollen, sich intrinsisch stärker für Mathematik und Sport interessieren, während Jungen mit egalitären Geschlechterrollen ein breiteres Interessenspektrum, das auch sprachliche Fächer umfasst, haben und daher letztlich in der Summe weniger schulentfremdet sein sollten.

## **2.3 Die Rolle der Peers**

Die Freundesgruppe hat einen starken Einfluss auf den Schulerfolg ihrer einzelnen Mitglieder. Sie ist zum einen als motivationale Ressource zu betrachten, kann zum anderen aber auch direkte Unterstützung beim Lernen bzw. bei schulischen Aufgaben bieten. Eine Peergruppe kann der Schule und dem Lernen positiv oder negativ gegenüberstehen und die Einstellungen

der Schülerinnen und Schüler gegenüber der Schule entsprechend prägen. Die Schulinähe oder Schulentfremdung einer Peergruppe ist als schultyp-, herkunfts- und geschlechtsspezifisch anzunehmen. Die Idee dahinter ist, dass ein soziales Umfeld, welches Schulbildung unterstützt, wesentlich zum Erfolg in der Schule beiträgt und dass ein Freundeskreis, welcher eine positive Einstellung gegenüber Schule hat, ein soziales Kapital darstellt, welches sich positiv auf das Engagement für die Schule auswirkt (vgl. Hadjar und Lupatsch 2010).

So arbeitet Fend (1989) im Rahmen einer groß angelegten Untersuchung in Hessen und Nordrhein-Westfalen heraus, dass verschiedene Schultypen durch unterschiedliche informelle Peerklimata hinsichtlich Einstellungen gegenüber Schule und Lernen gekennzeichnet sind. Hauptschüler erweisen sich dabei eher als entfremdet gegenüber der Schule als andere. Die Bedeutung der Männlichkeitsvorstellungen der Peergruppe hebt Budde (2008: 39) besonders hervor: Jungen nutzen die Schule als sozialen Raum zur Aufführung von Männlichkeit, wobei die geschlechtshomogene Peergruppe eine wichtige Zielgruppe dieser Inszenierungen darstellt. Die Problematik dieser Männlichkeitsentwürfe liegt eben in dem Widerspruch zwischen Männlichkeit und Schule.

Pelkner et al. 2002 (siehe auch Boehnke et al. 2004), konnten dazu zeigen, dass die Sorge um negative Peer-Sanktionen – die Angst, von Peers als Streber und „uncool“ stigmatisiert zu werden – dazu führen kann, dass leistungsbezogenes Verhalten unterdrückt wird (auch bei Mädchen). Auch frühere Befunde von Juvonen und Murdock (1995) zeigen, dass Schülerinnen und Schüler der 8. Klasse im Unterschied zu Jüngeren eher weniger über ihr schulisches Leistungsverhalten und gute Schulleistungen sprechen, um nicht in der Popularität bei Gleichaltrigen zu sinken. Auf ein negatives Verhältnis zwischen Schulleistung und Peer-Akzeptanz weisen zudem Ergebnisse von Coleman und Cross (1988) zur sozialen Stigmatisierung von Hochbegabten hin.

## **2.4 Schuldevianz**

Die Begriffe „Devianz“ oder auch „abweichendes Verhalten“ sind zentral, wenn es um die Analyse von problematischem Schülerverhalten geht. Mit abweichendem Verhalten ist ganz allgemein ein Normenverstoß auf der Verhaltensebene gemeint (vgl. Tillman et al. 1999). Schon früh wurde gezeigt, dass die Schule eine Institution ist, die das Verhalten der Schüler und Schülerinnen in hohem Maße normiert (Holtappels 1987, 1995). Schülerinnen und Schüler bewegen sich in der Schule ständig zwischen Normalität und Abweichung (Tillmann 1997). Sie entwickeln situationsspezifische Strategien, wie z.B. Hausaufgaben abschreiben, um sich das Leben in der Schule zu erleichtern. Ein Teil dieses schuldevianten Verhaltens lässt sich als „Gewalt“ kennzeichnen (z.B. Schuleinrichtung beschädigen), andere abweichende Verhaltensformen nicht (z.B. Mogeln, Schwänzen).

Schuldevianz kann eine Entsprechung schulentfremdeter Einstellungen auf der Verhaltensebene sein: So ist anzunehmen, dass vor allem schulentfremdete Jungen häufiger deviante Verhaltensweisen zeigen, die den schulischen Alltag stören und bei den Lehrpersonen zu einer stärkeren Sanktionierung führen. Nach Hannover (2004: 88) hängt der geringere Schulerfolg von Jungen damit zusammen, „dass sie relativ zu Mädchen [...] geringere soziale Kompetenzen mitbringen, sich sozial weniger angepasst verhalten und eher dazu neigen, auf Konflikte und Frustrationen im Schulalltag mit Aggressivität zu reagieren.“ Als Erklärungsansatz für den Geschlechterunterschied in der Schuldevianz kann die Macht-Kontroll-Theorie (Hagan et al. 1979) herangezogen werden, nach der differenzielle Erziehungspraxen (Kontrollverhalten) und ein daraus resultierendes geschlechtsspezifisches Risikoverhalten den Geschlechterunterschied in der Devianz bestimmen. Jungen werden offenbar zu Dominanz erzogen, Mädchen zur Unterordnung. Das Ausmaß an Geschlechtsspezifität der Erziehungsstile hängt wiederum von der sozialstrukturellen Verortung der Herkunftsfamilie und der ideologischen und strukturellen Patriarchalität der Familie ab (vgl. Hadjar et al. 2003, 2007). In ihrer Untersuchung finden Tillmann et al. (1997), dass Unterschiede im devianten Verhalten zwischen Jungen und Mädchen zwar vorhanden sind, jedoch viel weniger ausgeprägt, als bei

physischen Gewalthandlungen. 40 Prozent der Mädchen und 43 Prozent der Jungen haben im vergangenen Schuljahr erheblich in Klassenarbeiten gemogelt, 20 Prozent der Mädchen und 24 Prozent der Jungen haben im gleichen Zeitraum die Schule geschwänzt. Bei offensiveren Handlungen wie absichtlichem Unterrichtsstören findet sich jedoch ein ausgeprägteres Gender-Gap: Während 63 Prozent der Jungen angaben, schon einmal den Unterricht gestört zu haben, sind dies bei den Mädchen nur 44 Prozent. Insgesamt finden die Autoren zusätzlich zu den Geschlechtsunterschieden, dass deviantes Verhalten mit dem Alter der Schülerinnen und Schüler zunimmt.

## 2.5 Die Rolle der Lehrperson

Ein oft mit dem geringeren Schulerfolg von Jungen in Zusammenhang gebrachter Faktor sind die Anteile von Lehrerinnen und Lehrern an Schulen. Das Bundesamt für Statistik weist für 2008 folgende Frauenanteile aus (in Prozent): obligatorische Schule 66.3, Primarstufe 79.7, Sekundarstufe 51.0, Gymnasialstufe 42.3 (Universitäten 15% Professorinnen, Fachhochschulen 33% Professorinnen).

Erste Hinweise auf einen möglichen Einfluss der Lehrpersonen auf den geschlechterdifferentiellen Schulerfolg lieferten in Deutschland Diefenbach und Klein (2002). Auf Basis makrosoziologischer Auswertungen zeigten sie, dass die Überrepräsentation von Jungen in der Hauptschule in Deutschland – und damit ihr geringerer Schulerfolg – auf der Aggregatebene mit einem geringen Anteil männlicher Grundschullehrpersonen einhergeht. Ihre Thesen sind, dass weibliche Lehrpersonen einen Nachteil für Schüler darstellen könnten, „der sich z.B. in der Leistungsmotivation, der Leistungsfähigkeit oder der Bildungsempfehlung für eine weiterführende Schulart niederschlägt“ (Diefenbach und Klein 2002: 949), da sie unbewusst Jungen anders als Mädchen behandeln würden und das Jungen-Verhalten im Hinblick auf ihre eigenen weiblichen Sozialisationserfahrungen „anders, d.h. strenger“, interpretieren und bewerten würden.<sup>1</sup>

Spätere empirische Befunde sprechen jedoch gegen die Verbindung zwischen weiblichen Lehrpersonen und dem Bildungsmisserfolg der Jungen. In ihrer empirischen Studie zur geschlechtsspezifischen Bildungswahl in Österreich zeigen Bacher et al. (2008: 147), dass der Anteil männlicher Lehrkräfte keinen Effekt für den höheren Anteil der Jungen in niedrigeren Schullaufbahnen hat und führen die Befunde von Diefenbach und Klein (2002) vor allem auf Ost-West-Unterschiede in Deutschland zurück – insbesondere auf das spezifische ostdeutsche Bildungssystem mit Prägungen aus der DDR-Zeit, dem auch die hohe Lehrerinnen-Quote sowie der hohe Frauenanteil in weiterführenden Bildungsgängen zugrunde liegen.

Neugebauer et al. (2010) finden in ihren Berechnungen mit Daten der IGLU-E/PIRLS Studien keinen signifikanten Effekt der Geschlechtszugehörigkeit der Lehrperson auf die Testleistungen als auch auf die Noten der Schülerinnen und Schüler. Ebenso fanden sich im Rahmen einer Breitenuntersuchung von Driessen (2007) in holländischen Primarschulen keine signifikanten Effekte des Geschlechts der Lehrperson auf Leistung, Einstellung und Verhalten der Schülerinnen und Schüler. Hinsichtlich der Schulnoten weist Krieg (2005) zwar einen Effekt für das Geschlecht der Lehrperson nach: Sowohl Schülerinnen als auch Schüler erhielten bei Lehrern schlechtere Bewertungen als bei Lehrerinnen.

Schließlich werden auch Vergleiche zwischen Kompetenzen und Noten zum Beleg einer möglichen Benachteiligung der Jungen von Seiten der Lehrpersonen herangezogen. Blossfeld et al. (2009) berechneten anhand von PISA-Daten die Unterschiede zwischen Kompetenz und Zensur. Es zeigt sich dabei, dass bei gleicher Schulnote in Deutsch Jungen weniger

---

<sup>1</sup> Diefenbach und Klein (2002) weisen zudem auf einen Zusammenhang zwischen Arbeitslosenquote und Bildungsungleichheiten zu Ungunsten der Jungen hin. Der Zusammenhang zwischen Arbeitslosigkeit und einer höheren Wahrscheinlichkeit der Jungen, die Schule nur mit einem niedrigen Abschluss (Hauptschulabschluss) zu verlassen, wird dabei so interpretiert, dass bei einer problematischen wirtschaftlichen Lage, die sich auch ausdrückt in einer Knappheit an Arbeitsplätzen, Jungen von den Herkunftsfamilien gedrängt werden, schneller in den Arbeitsmarkt einzusteigen und zum Familieneinkommen beizutragen.

Kompetenzpunkte aufweisen als Mädchen. Die Differenz beträgt rund 20 Punkte. In Mathematik wiederum findet sich ein umgekehrtes Bild. Hier erreichen Mädchen bei gleicher Schulnote geringere Kompetenzpunkte (zwischen 33 und 20 Punkte). Blossfeld et al. interpretieren dies so, dass Jungen in Deutsch und Mädchen in Mathematik gemessen an ihren Kompetenzen jeweils „milder“ benotet werden. Insgesamt scheinen die Noten im Mittel ausgeglichen, daher sehen sie keine benachteiligende Notengebung für Jungen oder für Mädchen.

Des Weiteren erscheint plausibel, dass der Schulerfolg von Jungen und Mädchen von der Unterstützung durch die Lehrperson abhängig ist. Die Unterstützung durch Lehrpersonen ist als soziales Kapital (Bourdieu 1983) zu verstehen, welches den Schülerinnen und Schülern in der Schule angeboten wird. In einem schulisches Umfeld, in dem sich niemand für die Belange der Schülerinnen und Schüler interessiert, ist kein soziales Kapital vorhanden, welches für die Schulerfolge der Kinder und deren Entwicklung unabdingbar ist. Den höchsten Grad an Unterstützung bedeutet demnach ein autoritativer Erziehungs- bzw. Unterrichtsstil (Baumrind 1991), der sich durch einen hohen Grad an Kontrolle sowie einen ebenso hohen Grad an Akzeptanz durch die Erziehenden auszeichnet. Dieser Stil soll sich besonders positiv auf die Entwicklung von Kompetenzen auswirken.

## **Quantitativer Teil: Ergebnisse der standardisierten Befragung**

### **1 Die Untersuchung**

In diesem Abschnitt sollen die spezifischen Effekte der im Theorieteil dargestellten Einflussfaktoren auf den Schulerfolg von Jungen und Mädchen mit der quantitativen Schüler- und Schülerinnen-Stichprobe aus dem Kanton Bern, Schweiz aufgezeigt werden.

#### **1.1 Analysestrategie und Fragestellung**

Die Geschlechterunterschiede im Schulerfolg für unsere Stichprobe sollen zunächst dargestellt werden. Anschliessend folgt eine Vertiefung der Ursachenfaktoren. Folgende Faktoren werden dabei herausgegriffen: Motivation, Interessen und Schulentfremdung, sowie auf der Verhaltensebene die Faktoren Schuldevianz und das Freizeitverhalten. Darauf folgt eine Untersuchung der Geschlechterrollenvorstellungen und schliesslich der Rolle der Lehrperson. Es werden dabei Geschlechterunterschiede in diesen Faktoren aufgezeigt, als auch ihr spezifischer Einfluss auf den Schulerfolg. Schliesslich werden mit Regressionen, Strukturgleichungsmodellen und Mehrebenenanalysen die Interdependenzen zwischen den verschiedenen Erklär-faktoren analysiert.

#### **1.2 Stichprobe und Datenbasis**

Grundlage der folgenden Analysen ist der quantitative Projektteil – eine Befragung von 872 Berner Schülerinnen und Schüler der 8. Klasse. Für die Schülerinnen- und Schülerstichprobe wurden 19 Schulen zufällig auf Basis einer Schulliste aller öffentlichen und teil-privaten Schulen im Kanton Bern, an denen 8. Klassen unterrichtet werden, gezogen. Da die Anzahl der Schülerinnen und Schüler je Schule und insbesondere nach Regionen (ländlich versus urban) stark variierte und die Heterogenität der kantonalen Schulen berücksichtigt werden sollte, wurde ein geschichtetes Zufallsverfahren zur Auswahl der Schulen herangezogen.<sup>2</sup> Dabei wurden in den selektierten Schulen alle Schülerinnen und Schüler der 8. Klasse schriftlich befragt (Klumpenstichprobe). Insgesamt konnten so Daten von 49 Klassen (872 Schülerinnen und Schüler) erhoben werden. Teilnahmeverweigerungen lagen unter 0,5 Prozent, krankheitsbedingte Ausfälle unter 10 Prozent.

Das Schulsystem im Kanton Bern teilt die Schülerinnen und Schüler ab der 7. Klasse in drei verschiedene Schulzüge auf: Das tiefste Niveau (Real-Niveau) enthält Grundansprüche. Das mittlere Niveau, welches die meisten Schülerinnen und Schüler besuchen, ist das Sekundarniveau mit erweiterten Ansprüchen. Dazu gibt es einen dritten Zug, Spezial-Sekundar genannt, welcher das höchste Niveau aufweist. Da das Gymnasium im Kanton Bern erst mit der 9. Klasse beginnt, dient das Spezial-Sekundar-Niveau der gymnasialen Vorbereitung. Prinzipiell ist aber auch ein Wechsel vom Sekundar-Niveau auf das Gymnasium möglich. Der Kanton Bern ist durch eine Vielfalt hinsichtlich der Schulformen geprägt: Es gibt schulniveauihomogene Schulen (z.B. Gymnasien), Schulen mit Klassen unterschiedlicher Schulniveaus (z.B. mit Realklassen und Sekundarklassen), aber auch niveaugemischte Klassen, in denen

---

<sup>2</sup> Die Schulen der Liste wurden dazu vor der Ziehung der Größe nach geordnet.

Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Niveaus teilweise zusammen, teilweise nach Leistungsfächern getrennt lernen.

In unserer Stichprobe sind 34,5 Prozent der Schülerinnen und Schüler auf dem Real-Niveau, 49,9 Prozent auf dem Sekundar-Niveau und 15,6 Prozent besuchen Spezial-Sekundar-Klassen. Es nahmen 51,1 Prozent Mädchen und entsprechend 48,9 Prozent Jungen an der Umfrage teil (Durchschnittsalter: 14,9 Jahre).

## 2 Deskriptive Unterschiede im Schulerfolg

*Schulerfolg* als abhängige Variable wird durch einen Mittelwertindex aller erfassten Schulnoten gemessen. Dabei wurden die folgenden Noten erfasst: Die drei Hauptfächer im Kanton Bern Deutsch, Französisch, Mathematik und die Nebenfächer Englisch, Biologie, Geschichte und Musik. Als Selektionsinstrument sind Schulnoten relevant für den weiteren Bildungsweg, Schulstufenwechsel und schließlich auch für den Ausbildungs- und Arbeitsmarkt.<sup>3</sup> Aus subjektiver Sicht der Schülerinnen und Schüler bilden Schulnoten wesentliche motivations- und verhaltensrelevante Orientierungspunkte. Wenngleich Schulnoten auch mit vergleichenden Leistungstests (z.B. PISA) und kognitiven Fähigkeiten konfundiert sind, indizieren sie in erster Linie Erfolg im Sinne von Mannheim (1964 [1930]). In Anlehnung an seine Unterscheidung zwischen Leistung und Erfolg, stellt Erfolg eine – hier durch die Lehrperson – anerkannte Leistung dar. Erfolg kann durch Leistung legitimiert werden, bedarf aber nicht unbedingt einer Leistung (Neckel 2001). Diese Unterscheidung berücksichtigend, wird die Terminologie „Schulerfolg“ im Rahmen der Analysen auf die abhängige Variable der Schulnoten angewendet, da weder objektive Leistungen, noch ein erfolgreicher Bildungsabschluss erfasst werden.

Die Schulnoten entstammen den Notenlisten der Lehrpersonen. Dazu wurde das Geschlecht der notengebenden Lehrperson erfragt, die das jeweilige Fach in der Klasse zum Untersuchungszeitpunkt unterrichtete. Es wurde ein Codierungssystem verwendet, um die Noten anonym dem jeweiligen Fragebogen zuordnen zu können.

In Tabelle 1 sind die durchschnittlichen Schulnoten der Mädchen und Jungen aufgeschlüsselt nach der jeweiligen Schulart dargestellt. Mädchen haben dabei im Durchschnitt in allen drei Schularten signifikant bessere Noten als Jungen.

**Tabelle 1: Schulnoten nach Geschlecht und Schulart**

	Mittelwert Jungen (Standardabweichung)	Mittelwert Mädchen (Standardabweichung)	Unterschied Mittelwerte (Signifikanz)
Real	4,50 (0,40)	4,64 (0,41)	**
Sekundar	4,65 (0,40)	4,78 (0,37)	***
Spezial-Sekundar	4,71 (0,39)	4,87 (0,41)	*

Signifikanz: \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$

Anmerkung: Schulnoten gehen in der Schweiz von 6 bis 1. Wobei 6 die beste zu erreichende Note ist. Abstufungen werden in 0,5er Schritten gemacht.

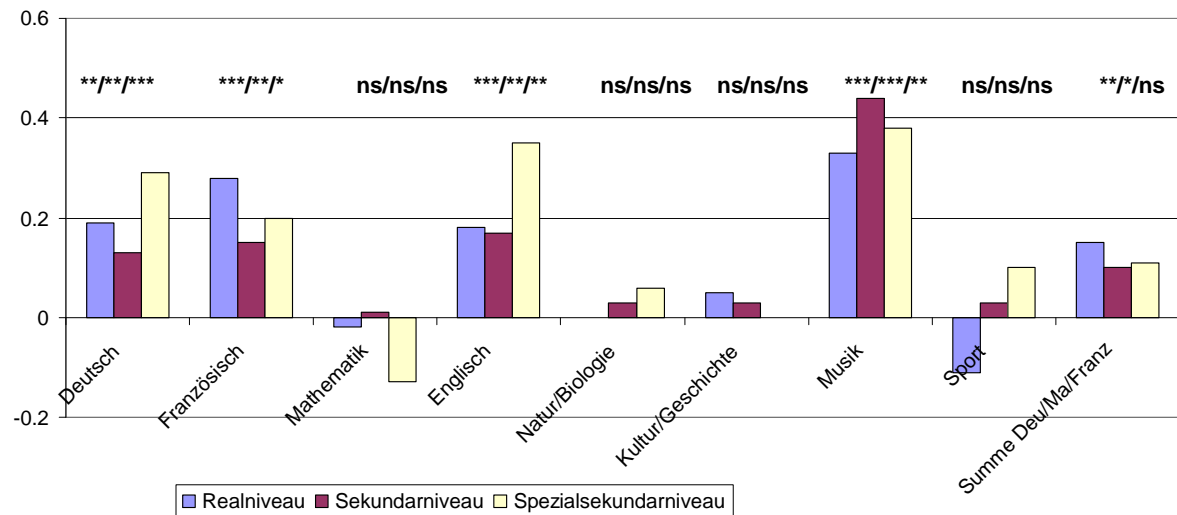
Datenquelle: Kanton Bern, Schülerinnen- und Schülerstichprobe 2009, PH Bern/Universität Bern (N = 872)

In Abbildung 1 sind die Unterschiede in den Noten zwischen Jungen und Mädchen auf den verschiedenen Schulniveaus für die einzelnen Schulfächer dargestellt. Positive Unterschiede stehen dabei für Unterschiede zu Gunsten der Mädchen. Signifikante Unterschiede zu Gunsten der Mädchen finden sich dabei in den Sprachfächern und in Musik für alle Schularten. Für die

<sup>3</sup> Im Kanton Bern sind die Schulnoten der 8. Klasse von besonderer Bedeutung, da an Hand dieser entschieden wird, ob die betreffende Schülerin/der betreffende Schüler auf eine weiterführende Schule (Gymnasium) gehen darf.

anderen Fächer finden sich keine signifikanten Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen, d.h. Jungen sind in keinem der untersuchten Schulfächer signifikant besser als Mädchen. In der Summe ergibt sich damit ein Nachteil zu Ungunsten der Jungen von durchschnittlich 0.2 Notenpunkten.

**Abbildung 1: Unterschiede in den Schulnoten zwischen Mädchen und Jungen**



\* signifikant  $p \leq .05$

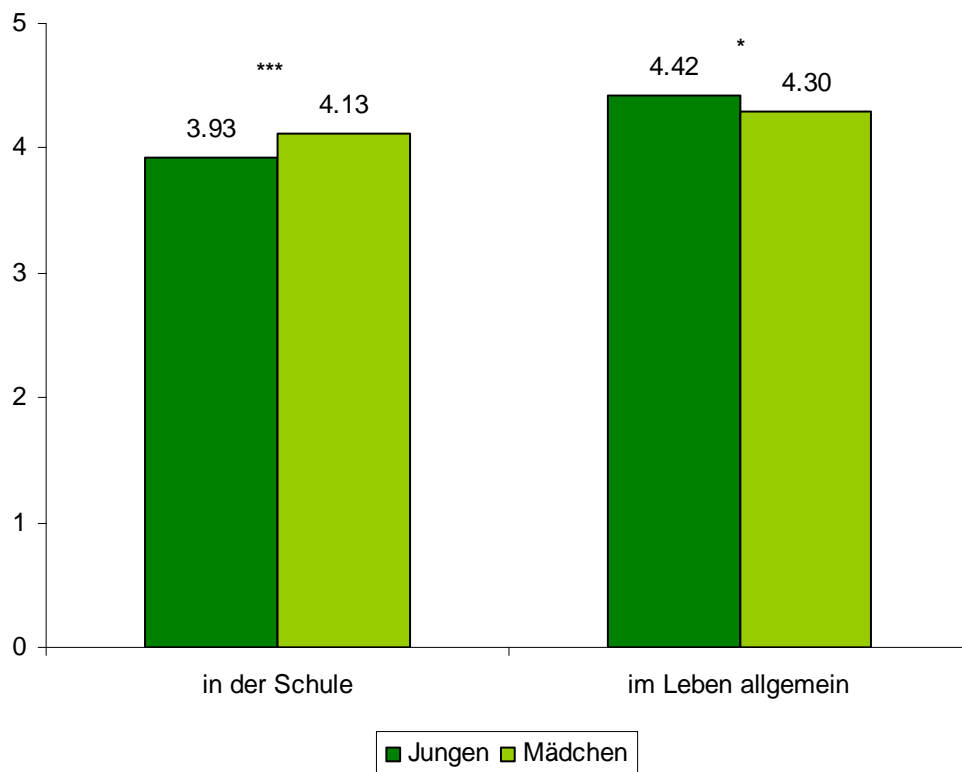
Datenquelle: Kanton Bern, Schülerinnen- und Schülerstichprobe 2009, Projekt „Faule Jungs und strebsame Mädchen?“ (N = 872)

Noten von 6-1. Positive Werte zu Gunsten der Mädchen

### 3 Die Faktoren Motivation, Interesse und Schulentfremdung

In diesem Kapitel möchten wir aufzeigen, welche motivationalen Faktoren zum Schulerfolg beitragen können. Als erstes haben wir die Schülerinnen und Schüler gefragt, wie wohl sie sich in ihrem in der Schule und im Leben allgemein fühlen, in der Annahme, dass Wohlbefinden die schulische Motivation steigern sollte. Abbildung 2 zeigt, dass sich Mädchen in der Schule tendenziell wohler fühlen als Jungen und, dass Jungen im Durchschnitt aber angeben, sich im Leben allgemein wohler zu fühlen als Mädchen. Insgesamt ist jedoch zu bemerken, dass beide Geschlechter, sowohl für die Schule, als auch für ihr Leben allgemein, ein sehr hohes Wohlbefinden berichten.

**Abbildung 2: Wohlbefinden**



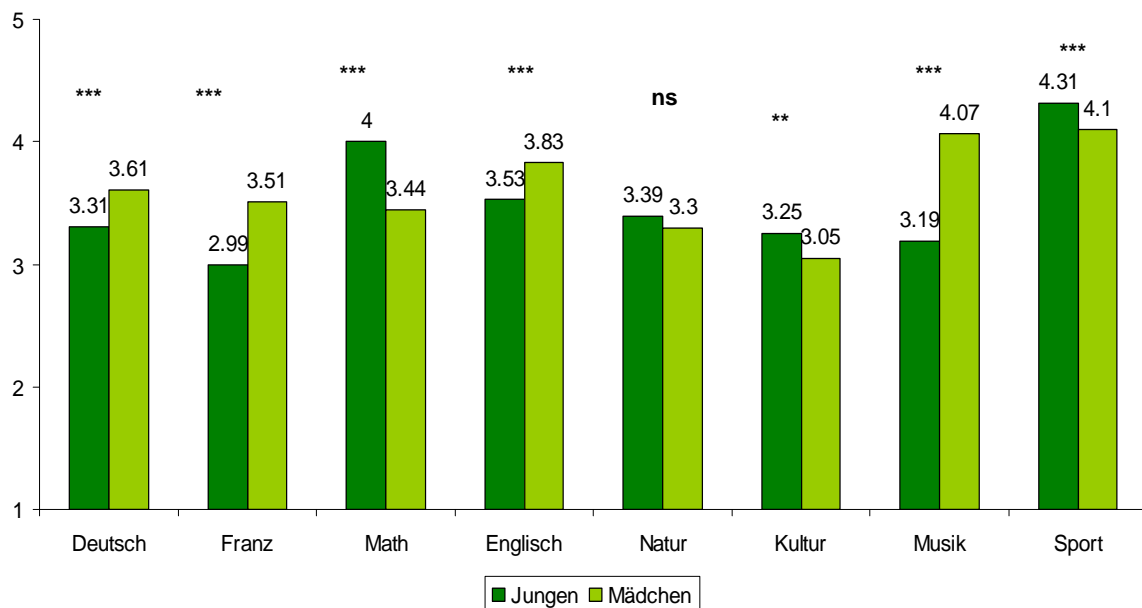
Signifikanz: \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$

Anmerkung: Alle Skalen von 1 (stimmt gar nicht) bis 5 (stimmt völlig). Abgetragen sind die Mittelwerte

Datenquelle: Kanton Bern, Schülerinnen- und Schülerstichprobe 2009, PH Bern/Universität Bern (N = 872)

Abbildung 3 zeigt, wie sehr sich die Schülerinnen und Schüler für die verschiedenen Schulfächer interessieren. Dabei sieht man, dass Mädchen im Durchschnitt ein höheres Interesse für Deutsch, Französisch, Englisch und Musik angeben (die Fächer für die sich auch signifikante Differenzen in den Schulnoten zu Gunsten der Mädchen finden – siehe Abbildung 1). Jungen interessieren sich mehr für Mathematik, Geschichte (das Fach beinhaltet auch Politik) und Sport. Für Naturkunde (Biologie) finden sich als einziges Fach keine signifikanten Unterschiede im Interesse zwischen Mädchen und Jungen.

**Abbildung 3: Interesse für die Schulfächer**



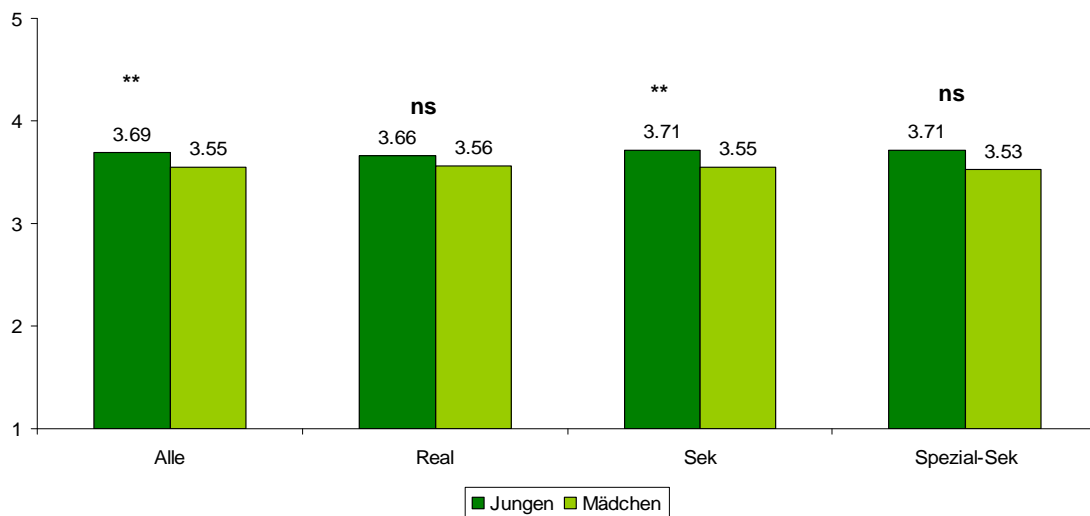
Signifikanz: \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$

Anmerkung: Alle Skalen von 1 (stimmt gar nicht) bis 5 (stimmt völlig). Abgetragen sind die Mittelwerte

Datenquelle: Kanton Bern, Schülerinnen- und Schülerstichprobe 2009, PH Bern/Universität Bern (N = 872)

Einen weiteren Faktor, der eng mit der Motivation zusammenhängt, stellt die so genannte Anstrengungsvermeidung dar. Wir haben die Schülerinnen und Schüler gefragt, wie sehr sie dazu neigen, Anstrengung in der Schule zu vermeiden. Anstrengungsvermeidung ist dabei ein Index aus sechs Items (z.B. Ich fühle mich in der Schule wohl, wenn es einfach ist, Aufgaben richtig zu haben). Abbildung 4 zeigt die Ergebnisse. Dabei finden sich signifikante Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen nur auf der Sekundarstufe. Insgesamt geben Jungen aber an, Anstrengung in der Schule eher zu vermeiden als Mädchen. Hinsichtlich der Befunde zur Anstrengungsvermeidung ist auf eine Problematik hinzuweisen: Es ist nicht davon auszugehen, dass nur schlechte Schülerinnen und Schüler Anstrengung vermeiden. Auch gute Schülerinnen und Schüler können dies tun, um mit wenig Aufwand, einen guten Schulerfolg zu erzielen.

**Abbildung 4: Anstrengungsvermeidung**



Signifikanz: \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$

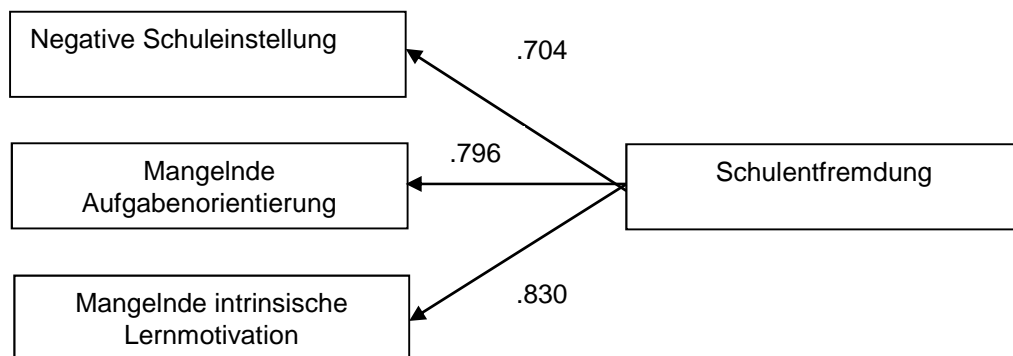
Anmerkung: Alle Skalen von 1 (stimmt gar nicht) bis 5 (stimmt völlig). Abgetragen sind die Mittelwerte

Datenquelle: Kanton Bern, Schülerinnen- und Schülerstichprobe 2009, PH Bern/Universität Bern (N = 872)

Weitere Faktoren, die aus der theoretischen Perspektive heraus einen Einfluss auf den Schulerfolg haben, sind die Einstellung der Peers der Schülerinnen und Schüler zur Schule, sowie die Schulentfremdung.

Im Rahmen unserer Analysen wird das Konzept der *Schulentfremdung* stark motivations- und interessentheoretisch gedeutet. Um die Schulentfremdung zu erfassen, wurde ein Konstrukt entwickelt, das aus drei Dimensionen besteht (Cronbachs  $\alpha = .66$ ). Zu diesen Dimensionen gehören „negative Einstellung zur Schule“ (Faktorladung: .704), mangelnde „Aufgabenorientierung“ (Faktorladung: .796), d.h. inwieweit sich der Schüler/die Schülerin mit Lerninhalten auseinandersetzen möchte, sowie mangelnde „intrinsische Lernmotivation“ (.830) (vgl. Abbildung 5).

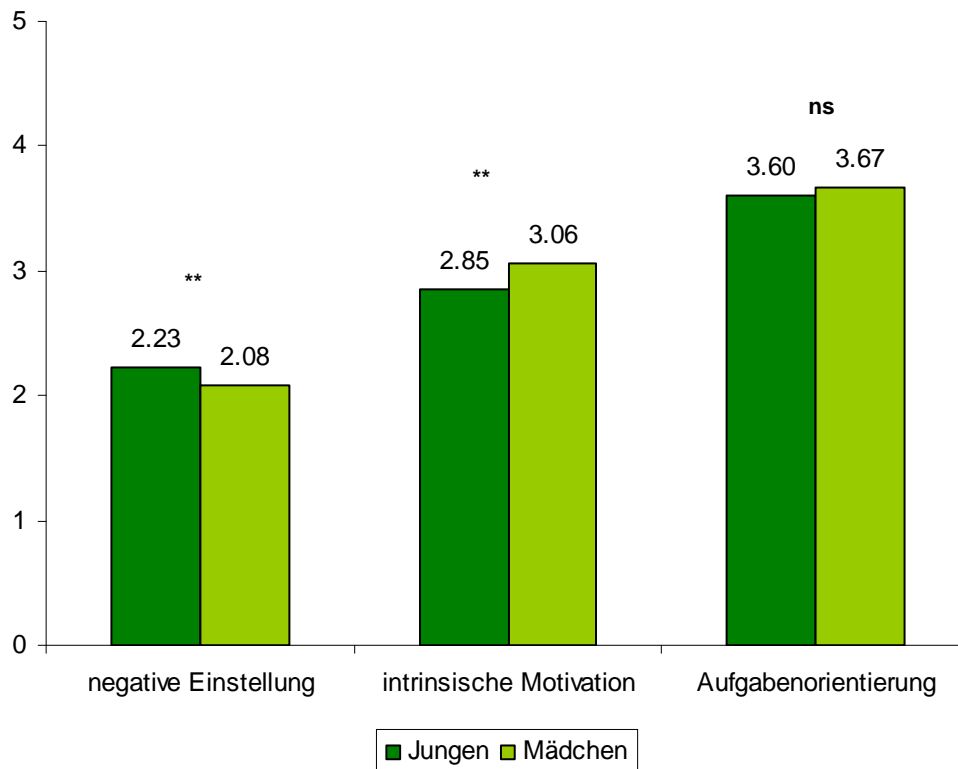
**Abbildung 5: Schulentfremdung als Konstrukt zweiter Ordnung**



Beispielitems sind etwa „Die Schule ist reine Zeitverschwendung“ (negative Einstellung zur Schule), „Ich fühle mich in der Schule wirklich zufrieden, wenn mich das Gelernte dazu bringt, mehr über das Thema erfahren zu wollen“ (mangelnde Aufgabenorientierung, umkodiert für Schulentfremdungskonstrukt) und „Ich lerne, weil mir das Lernen Spaß macht“ (intrinsische Lernmotivation, umkodiert für Schulentfremdungskonstrukt). Abbildung 6 zeigt die

Geschlechterunterschiede in den drei Dimensionen der Schulentfremdung. Dabei zeigt sich, dass Jungen im Durchschnitt eine negativere Einstellung zur Schule berichten und Mädchen eine höhere intrinsische Motivation aufweisen. Bei der Aufgabenorientierung hingegen, gibt es keine signifikanten Unterschiede.

**Abbildung 6: Dimensionen der Schulentfremdung**



Signifikanz: \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$

Anmerkung: Alle Skalen von 1 (stimmt gar nicht) bis 5 (stimmt völlig). Abgetragen sind die Mittelwerte

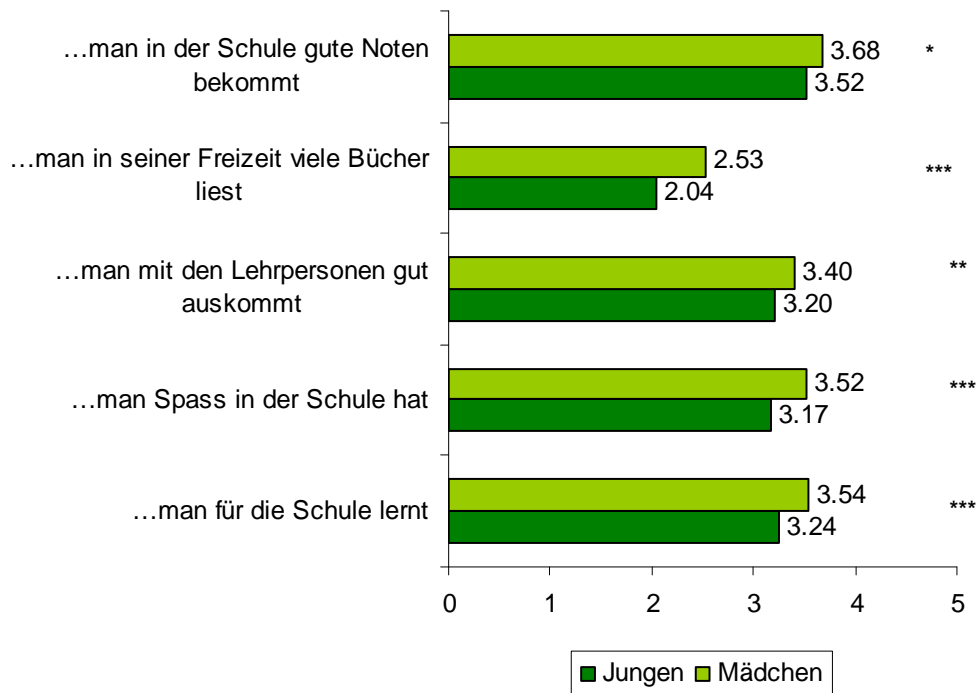
Datenquelle: Kanton Bern, Schülerinnen- und Schülerstichprobe 2009, PH Bern/Universität Bern (N = 872)

Die *Einstellung der Peergruppe* zur Schule wurde mit einer Skala erfasst, die sich auf eine positive Schuleinstellung der Peers bezieht. Diese Skala besteht aus vier Items, z.B. „Meine Freunde / Freundinnen finden es gut, wenn man für die Schule lernt“ oder „Meine Freunde / Freundinnen finden es gut, wenn man mit den Lehrerinnen und Lehrern gut auskommt“ (Cronbachs  $\alpha = .77$ ) (vgl. Hadjar & Baier 2004).

Abbildung 7 zeigt die Geschlechterunterschiede in den Items, die für die Skala „positive Peereinstellung zur Schule“ verwendet wurden. Es zeigen sich bei allen Items signifikante Geschlechterunterschiede. Mädchen geben zu allen Items im Durchschnitt höhere Werte an, d.h. sie geben insgesamt eine positivere Einstellung der eigenen Peers zur Schule an. Zu beachten ist, dass – auch wenn die Mehrzahl der Jugendlichen geschlechtergemischte Peergruppen hat – die Peergruppen von Jungen tendenziell männlich und die der Mädchen tendenziell weiblich dominiert sind.

**Abbildung 7: Peereinstellung zur Schule**

**Meine Freunde/Freundinnen finden es gut, wenn...**



Signifikanz: \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$

Anmerkung: Alle Skalen von 1 (stimmt gar nicht) bis 5 (stimmt völlig). Abgetragen sind die Mittelwerte

Datenquelle: Kanton Bern, Schülerinnen- und Schülerstichprobe 2009, PH Bern/Universität Bern (N = 872)

Tabelle 2 zeigt die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen bei den Faktoren „Schulentfremdung“ und „Schuleinstellung der Peers“ insgesamt (Indizes über die Items). Es zeigen sich bei beiden Variablen signifikante Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen: Dabei geben Mädchen an, dass ihre Peergruppe eine positivere Schuleinstellung hat und sie selbst weniger zu Schulentfremdung neigen.

**Tabelle 2: Geschlechterunterschiede in schulerfolgsrelevanten Variablen**

Variable	Mittelwert Jungen (Standardabweichung)	Mittelwert Mädchen (Standardabweichung)	Unterschied Mittelwerte (Signifikanz)
Positive Schuleinstellung der Peergruppe	3,04 (0,72)	3,33 (0,68)	***
Schulentfremdung	2,59 (0,56)	2,45 (0,61)	***

\*\*\* signifikant  $p \leq .001$

Anmerkung: Alle Skalen von 1 (stimmt gar nicht) bis 5 (stimmt völlig)

Datenquelle: Kanton Bern, Schülerinnen- und Schülerstichprobe 2009, PH Bern/Universität Bern (N = 872)

Tabelle 3 zeigt die Bedeutung der Faktoren Schulentfremdung und der positiven Peereinstellung für den Schulerfolg (bivariate Betrachtung). Dabei zeigt sich, dass beide Faktoren mit dem Schulerfolg korreliert sind. Schulentfremdung geht mit einem geringeren Schulerfolg einher, während eine positive Peereinstellung zur Schule mit besseren Schulnoten verbunden ist.

**Tabelle 3: Bivariate Korrelationen: Erklärungsfaktoren des Schulerfolgs**

<b>Bivariate Korrelation</b> standardisierte Koeffizienten	<b>Schulerfolg</b> (Mittelwert Schulnoten)
Schulentfremdung	-.309*
Ressource Peers: Positive Schuleinstellung	.092*

\*signifikant  $p \leq .05$

Anmerkung: Note 6 ist in der Schweiz die beste zu erreichende Note.

Datenquelle: Kanton Bern, Schülerinnen- und Schülerstichprobe 2009, Projekt „Faule Jungs und strebsame Mädchen?“

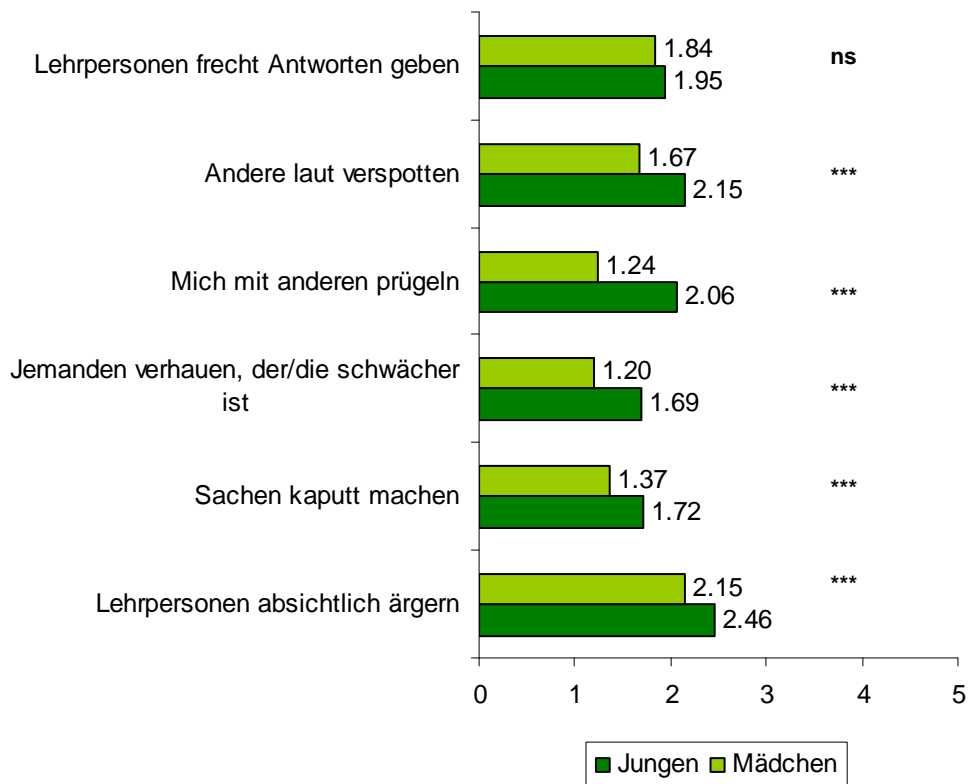
## 4 Schulerfolgsrelevantes Verhalten

In diesem Abschnitt soll auf die Verhaltensdimension als Faktor für Schulerfolgsunterschiede eingegangen werden. Besonders betrachtet werden dabei die Faktoren „Schuldevianz“, „Kooperatives – und kompetitives Verhalten“, sowie „Freizeitverhalten“.

Zur Messung der *Schuldevianz* wurde eine Skala herangezogen, welche aus sechs Items besteht, bei der die Schülerinnen und Schüler angeben sollten, wie oft sie die aufgelisteten Verhaltensweisen ausüben; z.B. „Lehrpersonen absichtlich ärgern“ oder „Mich mit anderen prügeln“ ( $\alpha = .82$ ).

Abbildung 8 zeigt die Items, die für die Skala „Devianz“ verwendet wurden. Auch hier sieht man, dass Jungen im Durchschnitt häufiger deviantes Verhalten angeben als Mädchen: Jungen prügeln sich zum Beispiel häufiger mit anderen, machen häufiger Sachen kaputt und ärgern häufiger Lehrpersonen. Die Unterschiede sind signifikant, nur im „Lehrpersonen freche Antworten geben“ gibt es keine bedeutsamen Geschlechterunterschiede. Die höhere Devianz der Jungen bildet den Grundstein für negative Sanktionen durch die Lehrpersonen und lenkt vermutlich vom Lernen ab.

**Abbildung 8: Deviantes Verhalten in der Schule**



Signifikanz: \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$

Anmerkung: Alle Skalen von 1 (stimmt gar nicht) bis 5 (stimmt völlig). Abgetragen sind die Mittelwerte

Datenquelle: Kanton Bern, Schülerinnen- und Schülerstichprobe 2009, PH Bern/Universität Bern (N = 872)

Tabelle 4 zeigt die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen in diesen Variablen insgesamt (Indizes über die Items). Der Unterschied bei „Devianz“ zwischen Mädchen und Jungen ist zwar signifikant, jedoch sehr gering.

**Tabelle 4: Geschlechterunterschiede in deviantem Schulverhalten**

Variable	Mittelwert Jungen (Standardabweichung)	Mittelwert Mädchen (Standardabweichung)	Unterschied Mittelwerte (Signifikanz)
Devianz	2,00 (0,73)	1,58 (0,52)	***

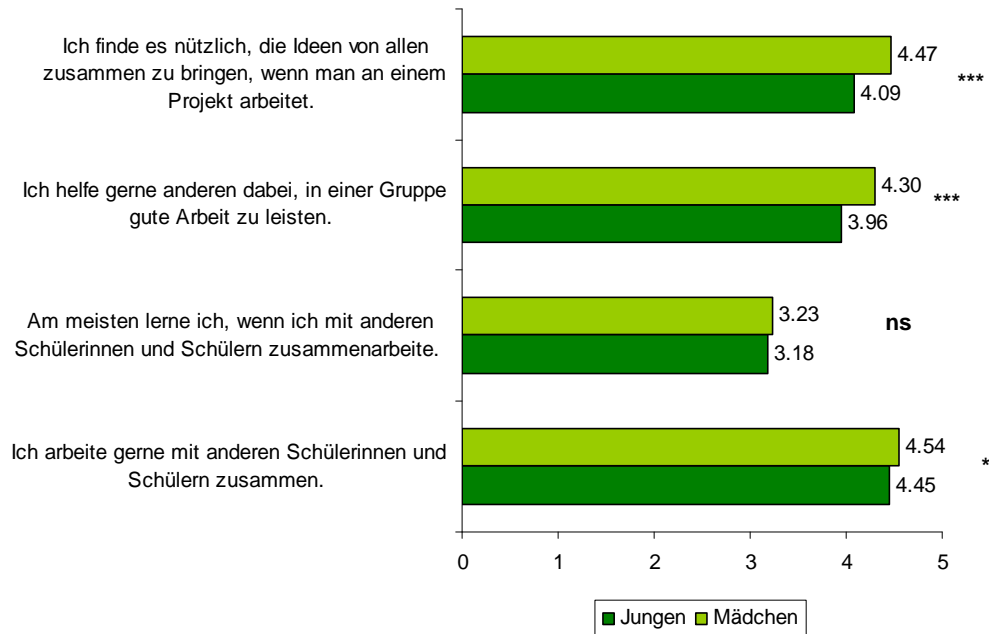
\*\*\* signifikant  $p \leq .001$

Anmerkung: Alle Skalen von 1 (stimmt gar nicht) bis 5 (stimmt völlig)

Datenquelle: Kanton Bern, Schülerinnen- und Schülerstichprobe 2009, PH Bern/Universität Bern (N = 872)

Nicht nur Schuldevianz, sondern auch das Lernverhalten der Jungen und Mädchen erscheint relevant für den Schulerfolg. Abbildung 9 und Abbildung 10 zeigen Unterschiede im Kooperationsverhalten bzw. Wettbewerbsverhalten zwischen Jungen und Mädchen in unserer Stichprobe (zu den Items vgl. Kunter et al. 2002). Dabei geben Mädchen im Durchschnitt an, kooperativer lernen zu wollen (drei von vier Items in Abbildung 9) und Jungen geben im Durchschnitt bei allen Aussagen zu kompetitivem Verhalten höhere Werte an (Abbildung 10). Offenbar sind Mädchen auch in ihrem Lernstil prosozialer orientiert und Jungen stärker wettbewerbsorientiert.

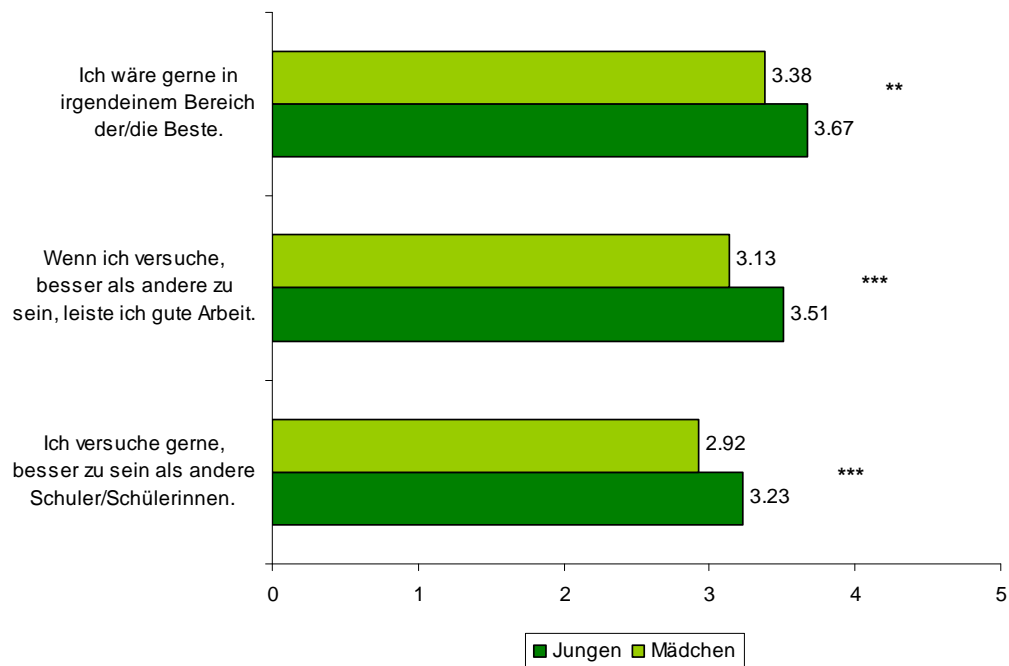
**Abbildung 9: Kooperationsverhalten**



Signifikanz: \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$

Anmerkung: Alle Skalen von 1 (stimmt gar nicht) bis 5 (stimmt völlig). Abgetragen sind die Mittelwerte  
Datenquelle: Kanton Bern, Schülerinnen- und Schülerstichprobe 2009, PH Bern/Universität Bern (N = 872)

**Abbildung 10: Kompetitives Verhalten**



Signifikanz: \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$

Anmerkung: Alle Skalen von 1 (stimmt gar nicht) bis 5 (stimmt völlig). Abgetragen sind die Mittelwerte  
Datenquelle: Kanton Bern, Schülerinnen- und Schülerstichprobe 2009, PH Bern/Universität Bern (N = 872)

Die Korrelationen zwischen den beiden Skalen und dem Schulerfolg werden in Tabelle 5 gezeigt. Dabei sieht man, dass nur Wettbewerbsverhalten eine, allerdings geringe, Korrelation mit dem Mittelwert der Schulnoten aufweist. Zwischen kooperativem Verhalten in der Klasse und dem Schulerfolg gibt es, im Gegensatz zu unseren Annahmen, keine Assoziation.

**Tabelle 5: Bivariate Korrelationen Kooperationsverhalten mit Schulerfolg**

Bivariate Korrelation standardisierte Koeffizienten	Schulerfolg (Mittelwert Schulnoten)
Kooperation	-0.02
Kompetitives Verhalten	0.07*

Signifikanz: \* p <.05; \*\* p <.01; \*\*\* p <.001

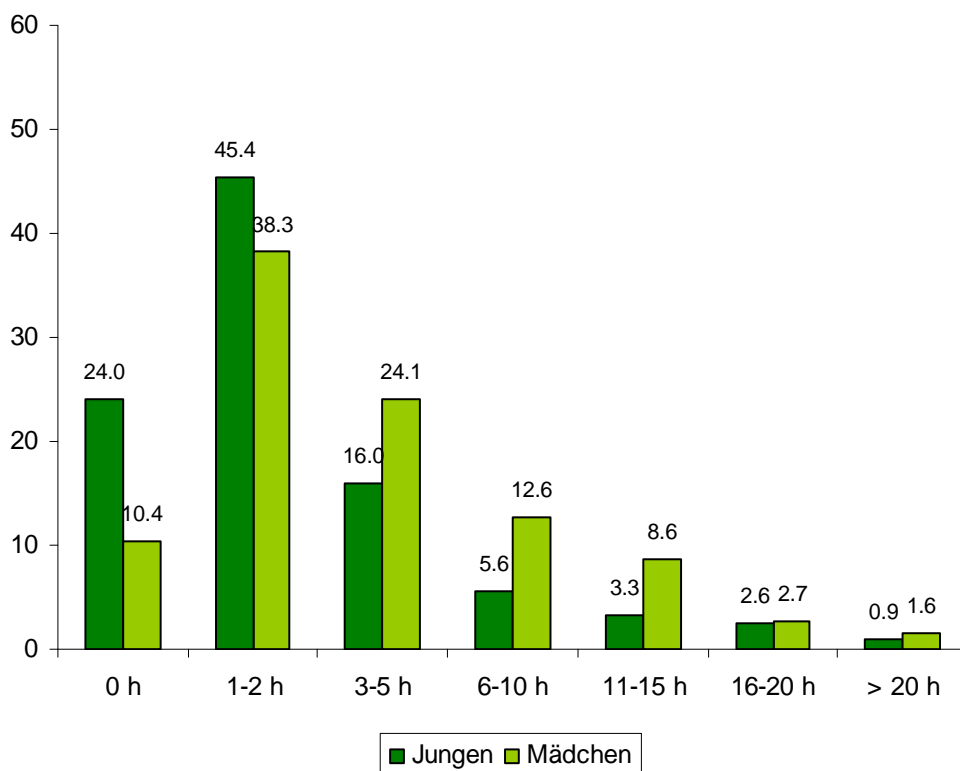
Anmerkung: Alle Skalen von 1 (stimmt gar nicht) bis 5 (stimmt völlig)

Datenquelle: Kanton Bern, Schülerinnen- und Schülerstichprobe 2009, PH Bern/Universität Bern (N = 872)

Als wichtiger Faktor für unterschiedliche Schulleistungen wird in den Medien oft das Freizeitverhalten genannt. Wir haben die Schülerinnen und Schüler daher gefragt, wie viel Zeit sie in einer normalen Woche mit Lesen, Fernsehen, Gamen und Hausaufgaben verbringen.

In Abbildung 11 ist ersichtlich, dass Mädchen in unserer Stichprobe insgesamt angeben, mehr Stunden in einer Woche zu lesen als Jungen (prozentual gesehen). Der Zeitaufwand für Fernsehen unterscheidet sich dagegen nicht so sehr zwischen Mädchen und Jungen. Es sind jedoch mehr Jungen, die einen hohen Fernsehkonsum angeben und mehr Mädchen, die wenig fern sehen (Abbildung 12).

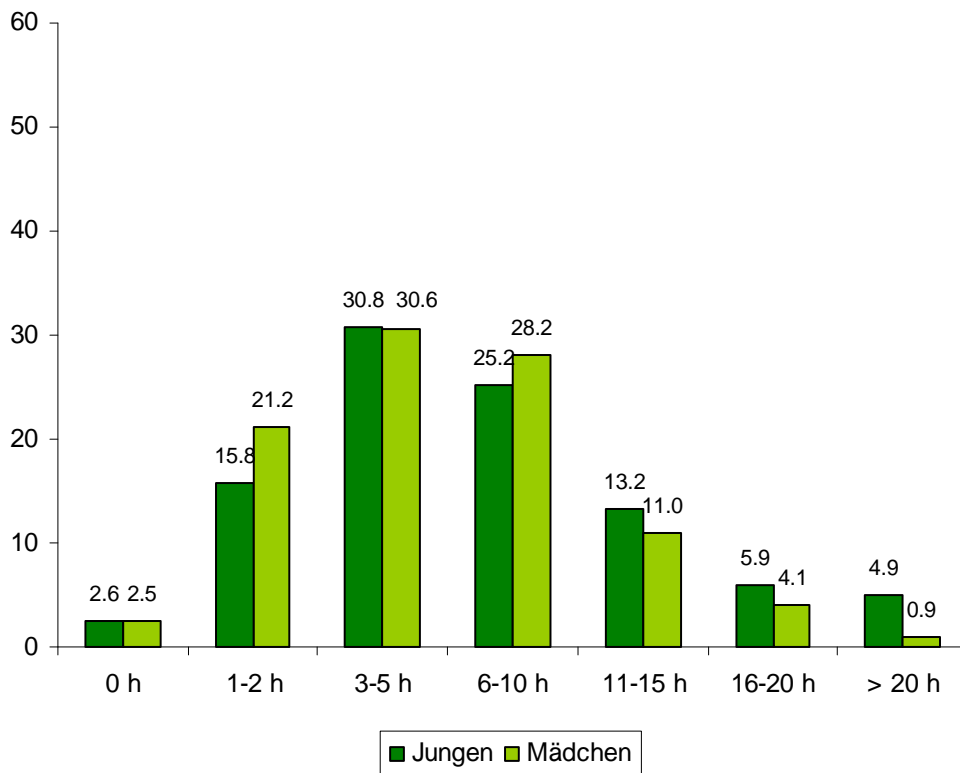
**Abbildung 11: Zeitaufwendung für Lesen in einer Woche**



Anmerkung: Prozentangaben der Jungen und Mädchen.  $\chi^2 = 55,64$ ,  $p < .001$

Datenquelle: Kanton Bern, Schülerinnen- und Schülerstichprobe 2009, PH Bern/Universität Bern (N = 872)

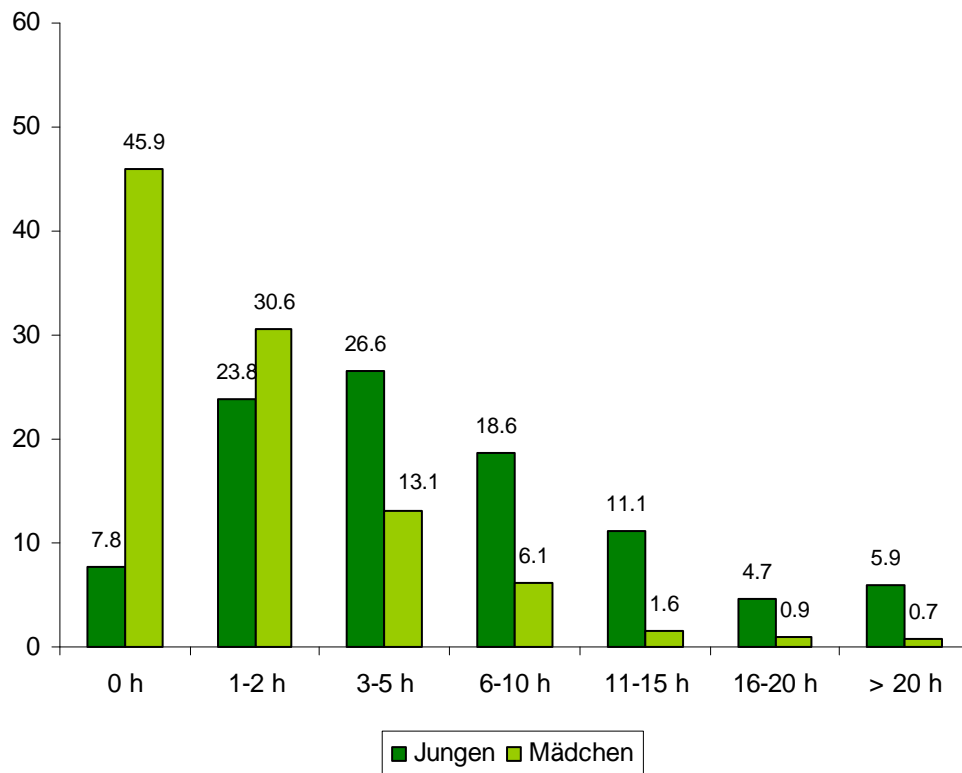
**Abbildung 12: Fernsehkonsum in einer Woche**



Anmerkung: Prozentangaben der Jungen und Mädchen.  $\chi^2 = 18,77$ ,  $p = .005$   
Datenquelle: Kanton Bern, Schülerinnen- und Schülerstichprobe 2009, PH Bern/Universität Bern (N = 872)

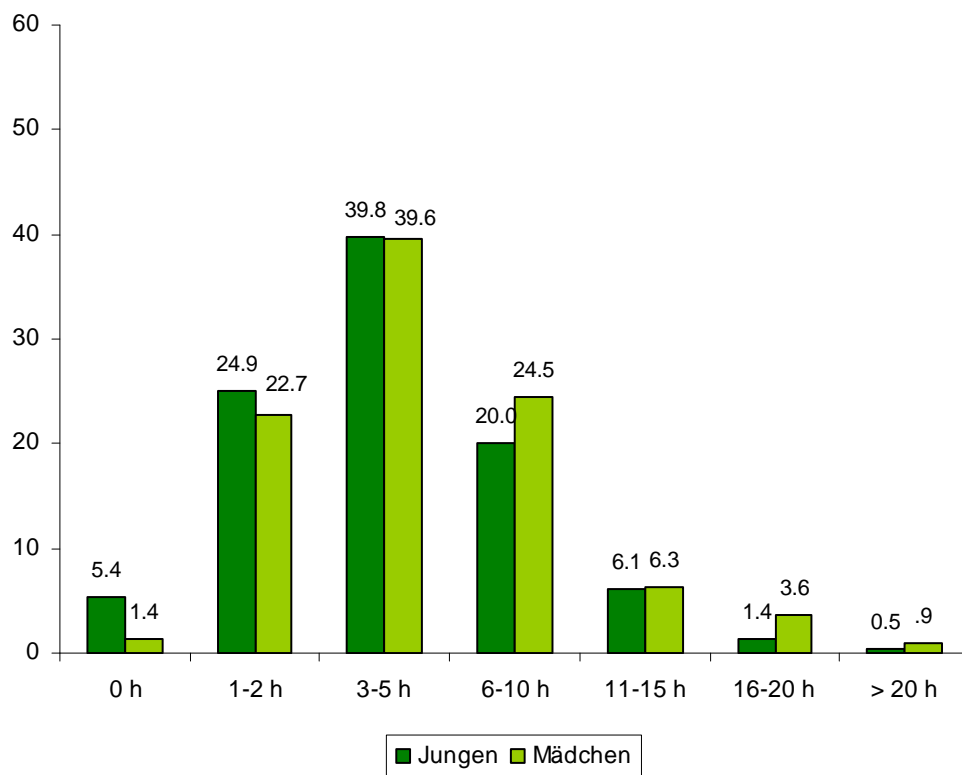
Beim Gamen (Abbildung 13) unterscheiden sich Mädchen und Jungen deutlich von einander. Fast die Hälfte der Mädchen gibt an, nie zu gamen; viele der Jungen geben an, sehr viele Stunden in der Woche mit Gamen zu verbringen. Die Zeit, die Jungen und Mädchen mit Aufgaben verbringen, ist im Gegensatz dazu wieder ausgeglichener, aber mit der Tendenz, dass mehr Mädchen viel Zeit in Aufgaben investieren (Abbildung 14). Hinsichtlich der für Aufgaben aufgewendeten Zeit ist anzumerken, dass die Aussagekraft dieser Variable in der Erklärung des Schulerfolgs begrenzt ist, denn Schülerinnen und Schüler mit Schulproblemen müssen mehr Zeit für Aufgaben aufwenden; freiwillige zeitaufwändige Beschäftigung mit Schulfragen in der Freizeit dürfte auch bei guten Schülerinnen und Schülern stattdessen eher weniger vorkommen.

**Abbildung 13: Zeitaufwand für Gamen in einer Woche**



Anmerkung: Prozentangaben der Jungen und Mädchen.  $\chi^2 = 228,95$ ,  $p < .001$   
Datenquelle: Kanton Bern, Schülerinnen- und Schülerstichprobe 2009, PH Bern/Universität Bern (N = 872)

**Abbildung 14: Zeitaufwand für Hausaufgaben in einer Woche**

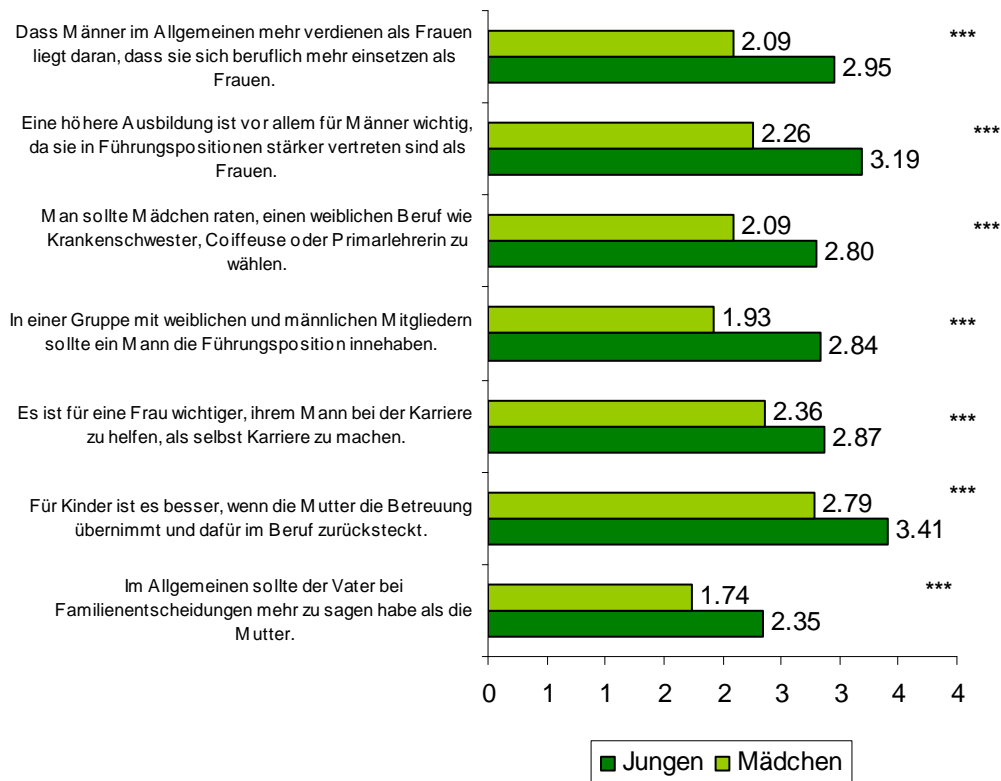


Anmerkung: Prozentangaben der Jungen und Mädchen.  $\chi^2 = 17,87$ ,  $p = .007$   
Datenquelle: Kanton Bern, Schülerinnen- und Schülerstichprobe 2009, PH Bern/Universität Bern (N = 872)

## 5 Geschlechterrollenvorstellungen

Die *Geschlechterrollenorientierung*, d.h. inwieweit die Schülerinnen und Schüler traditionellen Geschlechterbildern anhängen, wurde mit sieben Items (Cronbachs  $\alpha = .85$ ) gemessen; z.B. „Es ist für eine Frau wichtiger, ihrem Mann bei der Karriere zu helfen, als selbst Karriere zu machen“ oder „In einer Gruppe mit weiblichen und männlichen Mitgliedern sollte ein Mann die Führungsposition innehaben.“ Die verwendeten Items entstammen Skalen zu Geschlechterrollen von Athenstaedt (2000), Krampen (1979) und Brogan und Kunter (1976) und beinhalten sowohl Überzeugungen als auch Bewertungen zum Verhältnis von Männern und Frauen im Erwerbsleben und im Haushalt. Abbildung 15 zeigt die Mittelwertunterschiede zwischen Mädchen und Jungen bei den verschiedenen Items. Es zeigen sich bei allen Items signifikante Geschlechterunterschiede, wobei Jungen im Durchschnitt mehr Zustimmung zu traditionellen Geschlechterrollenvorstellungen angeben als Mädchen.

**Abbildung 15: Geschlechterrollenvorstellungen**



Signifikanz: \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$

Anmerkung: Alle Skalen von 1 (stimmt gar nicht) bis 5 (stimmt völlig). Abgetragen sind die Mittelwerte

Datenquelle: Kanton Bern, Schülerinnen- und Schülerstichprobe 2009, PH Bern/Universität Bern (N = 872)

Nimmt man alle Items zusammen in einen Index, findet man folgende Unterschiede in der Zustimmung zu traditionellen Geschlechterrollenvorstellungen (Tabelle 6):

**Tabelle 6: Geschlechterunterschiede in schulerfolgsrelevanten Variablen**

Variable	Mittelwert Jungen (Standardabweichung)	Mittelwert Mädchen (Standardabweichung)	Unterschied Mittelwerte (Signifikanz)
Traditionelle Geschlechterrollen vorstellungen	2,92 (0,83)	2,18 (0,78)	***

\*\*\* signifikant  $p \leq .001$

Anmerkung: Alle Skalen von 1 (stimmt gar nicht) bis 5 (stimmt völlig)

Datenquelle: Kanton Bern, Schülerinnen- und Schülerstichprobe 2009, PH Bern/Universität Bern (N = 872)

Tabelle 7 zeigt die bivariaten Korrelationen von Geschlecht und traditionellen Geschlechterrollenvorstellungen mit dem Schulerfolg (durchschnittliche Schulnoten). Dabei ist ersichtlich, dass Mädchen signifikant bessere Schulnoten haben als Jungen, und dass traditionelle Geschlechterrollenvorstellungen zu signifikant geringeren Schulnoten führen. Weitere Modelle zu diesem Zusammenhang unter Kontrolle anderer Faktoren werden im nächsten und übernächsten Kapitel aufgezeigt.

**Tabelle 7: Bivariate Korrelationen: Erklärungsfaktoren des Schulerfolgs**

Bivariate Korrelation	Schulerfolg (Mittelwert Schulnoten)
<b>Geschlecht</b> (Weiblich) (Ref. Männlich)	.186*
<b>Traditionelle Geschlechterrollenvorstellungen</b>	-.226*

\* signifikant  $p \leq .05$

Anmerkung: Note 6 ist in der Schweiz die beste zu erreichende Note.

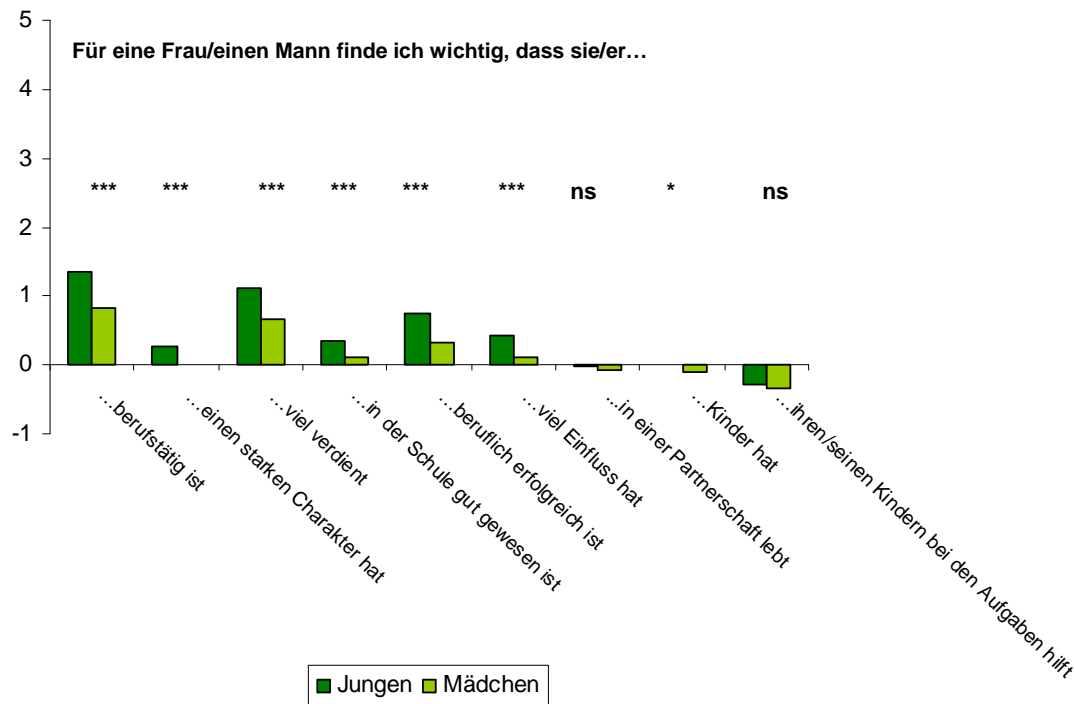
Datenquelle: Kanton Bern, Schülerinnen- und Schülerstichprobe 2009, Projekt „Faule Jungs und strebsame Mädchen?“

Des Weiteren haben wir die Schülerinnen und Schüler gefragt, welche Eigenschaften sie für Frauen und Männer erstrebenswert und wichtig finden. Verschiedene Eigenschaften (z.B. dass er/sie berufstätig ist) sollten die Schülerinnen nach ihrer Wichtigkeit jeweils für Männer und für Frauen beurteilen.

Abbildung 16 zeigt einen berechneten Differenzwert in der Wichtigkeit einer Eigenschaften für Männer und Frauen<sup>4</sup>, getrennt nach den Antworten der Schülerinnen und Schüler. Dabei zeigt sich, dass sowohl Jungen als auch Mädchen angeben, dass sie Eigenschaften wie „Berufstätigkeit“, „Geldverdienen“ oder „Viel Einfluss haben“ eher für Männer wichtig finden, wobei diese Tendenz bei den Jungen noch stärker ausgeprägt ist. Mädchen finden allerdings „Kinder haben“ für Frauen wichtiger als für Männer. Jungen sehen hierbei keine Unterschiede zwischen Frauen und Männern.

<sup>4</sup> Berechnet wurde pro Individuum die beurteilte Wichtigkeit der Eigenschaft für Männer minus die beurteilte Wichtigkeit der Eigenschaft für Frauen.

**Abbildung 16: Vorstellungen über Männer und Frauen**



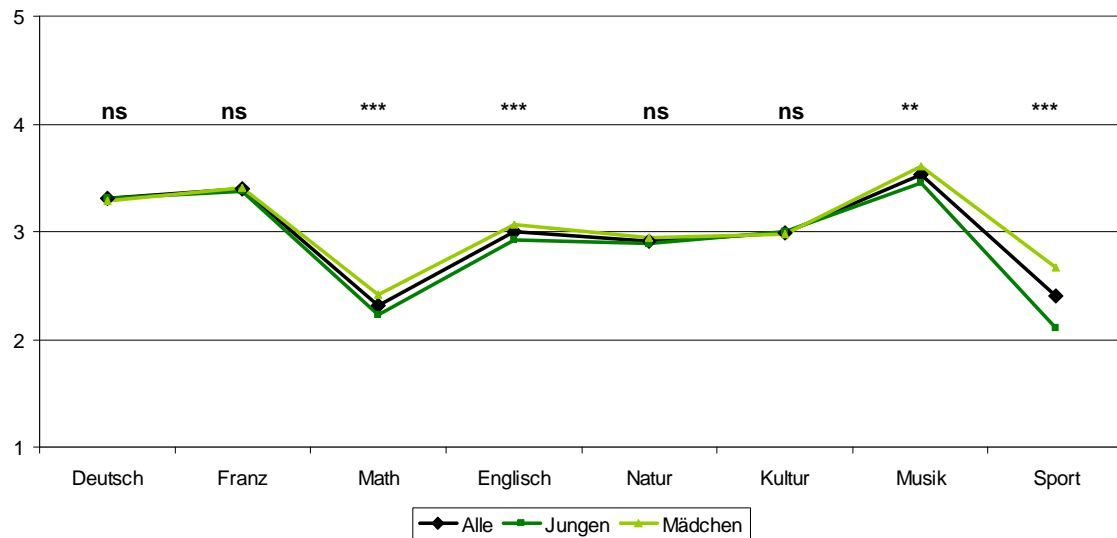
Signifikanz: \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$

Anmerkung: Alle Skalen von 1 (stimmt gar nicht) bis 5 (stimmt völlig). Abgetragen sind Mittelwerte der Differenz (Mann – Frau). Positive Werte zu Gunsten der Jungen.

Datenquelle: Kanton Bern, Schülerinnen- und Schülerstichprobe 2009, PH Bern/Universität Bern (N = 872)

In Abbildung 17 ist die Wahrnehmung der Schulfächer durch die Befragten auf einem „Männlich-Weiblich-Kontinuum“ aufgezeigt. Dabei haben wir die Schülerinnen und Schüler gebeten, ihre Schulfächer auf einer 5-er Skala von „männlich“ bis „weiblich“ zu beurteilen. Der Wert drei steht dabei für „ausgeglichen“. Dabei sind sich Jungen und Mädchen bei der Bewertung der Schulfächer auf dieser Dimension sehr einig. Es gibt einige signifikante Unterschiede, die aber auf Grund des kleinen Mittelwertsunterschiedes nicht wirklich bedeutsam sind. Generell werden die Sprachfächer als weiblicher bewertet, während Mathematik und Sport als männlicher bewertet wird. Wobei Sport das Fach ist, bei dem es die grössten Unterschiede in der Einordnung zwischen Mädchen und Jungen gibt. Englisch wird offenbar als geschlechtsneutral angesehen, auch wenn es ein Sprachfach ist. Vermutlich sticht dieses Fach wegen seiner alltagspraktischen Bedeutung im Jugendalter (z.B. bei Computerspielen, Musik) aus den anderen Sprachfächern heraus.

**Abbildung 17: Wahrnehmung der Schulfächer auf einem „Männlich-Weiblich-Kontinuum“**



Signifikanz: \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$

Anmerkung: Skala von 1 (männlich) bis 5 (weiblich). Abgetragen sind die Mittelwerte

Datenquelle: Kanton Bern, Schülerinnen- und Schülerstichprobe 2009, PH Bern/Universität Bern (N = 872)

Tabelle 8 und Tabelle 9 beschäftigen sich mit den Geschlechterrollenvorstellungen der Jungen und Mädchen in einer zukünftigen Rollenaufteilung in einer Partnerschaft. Dabei haben wir den Schülerinnen und Schülern ein Szenario vorgegeben, in dem sie sich vorstellen sollten, sie seien 40 Jahre alt und lebten in einer Partnerschaft. Anschliessend wurden sie gefragt, welche Rollenaufteilung sie in diesem Szenario präferieren würden. Sie sollten dabei angeben, wie viel Prozent sie berufstätig sein möchten und wie viel Prozent ihr Partner/ihre Partnerin berufstätig sein sollte, respektive wie viel Prozent der Haushaltsarbeit und eventuellen Kinderbetreuung sie übernehmen würden. Tabelle 8 zeigt dabei, dass 82% der Jungen angeben, dass sie sich vorstellen, mehr Stunden einer Erwerbsarbeit nachzugehen als ihre Partnerin/ihr Partner und im Gegensatz dazu nur 8,2% der Mädchen angeben, dass sie mehr beruflich arbeiten würden als ihr Partner/ihre Partnerin. 55% der Mädchen stellen sich vor, weniger als ihre Partnerin/ihre Partnerin beruflich zu arbeiten. Umgekehrt geben 62,4% der Mädchen an, mehr Haushaltsarbeit zu übernehmen als ihr Partner/ihre Partnerin. 55% der Jungen stellen sich vor weniger im Haushalt beschäftigt zu sein als ihre Partnerin/ihr Partner.

**Tabelle 8: Erwerbsarbeitsaufteilung in einer zukünftigen Partnerschaft**

Erwerbsarbeit	Jungen	Mädchen
Mehr als Partner/in	82,8%	8,1%
Gleich viel	14,4%	36,9%
Weniger als Partner/in	2,8%	55,0%

Anmerkung:  $\chi^2 = 78.34$ ,  $p < .001$

**Tabelle 9: Haushaltsarbeitsaufteilung in einer zukünftigen Partnerschaft**

Haushalt	Jungen	Mädchen
Mehr als Partner/in	8,7%	62,4%
Gleich viel	32,5%	27,3%
Weniger als Partner/in	58,8%	10,4%

Anmerkung:  $\chi^2 = 324.89$ ,  $p < .001$

## 6 Zukunftsvorstellungen

Werthaltungen sind „auf der individuellen Ebene zu verortende Ziele bzw. Konzeptionen des Wünschenswerten, die einen Einfluss auf Einstellungen haben und damit generelle Maßstäbe für die Auswahl von Handlungen setzen“ (Hadjar 2004: 37). „Sie steuern das Handeln, indem sie Maßstäbe für die Bewertung von Handlungszielen setzen. Die Verwirklichung bestimmter Werte kann selbst Zielcharakter annehmen. Dies gilt insbesondere dann, wenn Werte zu einem übergeordneten Ziel der Lebensgestaltung und damit zu Bedürfnissen werden“ (Bauer 1993: 135). Individuelle Werthaltungssysteme der hier verwandten Definition befähigen den an ihnen „orientierten Menschen dazu, in dieser distinkten Kultur sich ‚richtig‘ zu verhalten, ‚richtig‘ zu erleben, ‚richtig‘ zu fühlen“. Werte werden in unserer Studie entsprechend als motivationale Ziele gemessen. Dieses Konzept wurde von Schwartz (1992) entwickelt und erlaubt es, Hypothesen über den Zusammenhang zwischen Werten und Bildung abzuleiten. Da sich hinter den Werten eine Motivation verbirgt, werden bestimmte Werte eher zu Verhalten führen, welches für Schulerfolg zuträglich ist und andere weniger. Werthaltungen können in dieser Lesart also schulerfolgsrelevante Einstellungen, Motivationen und Handlungsmuster beeinflussen.

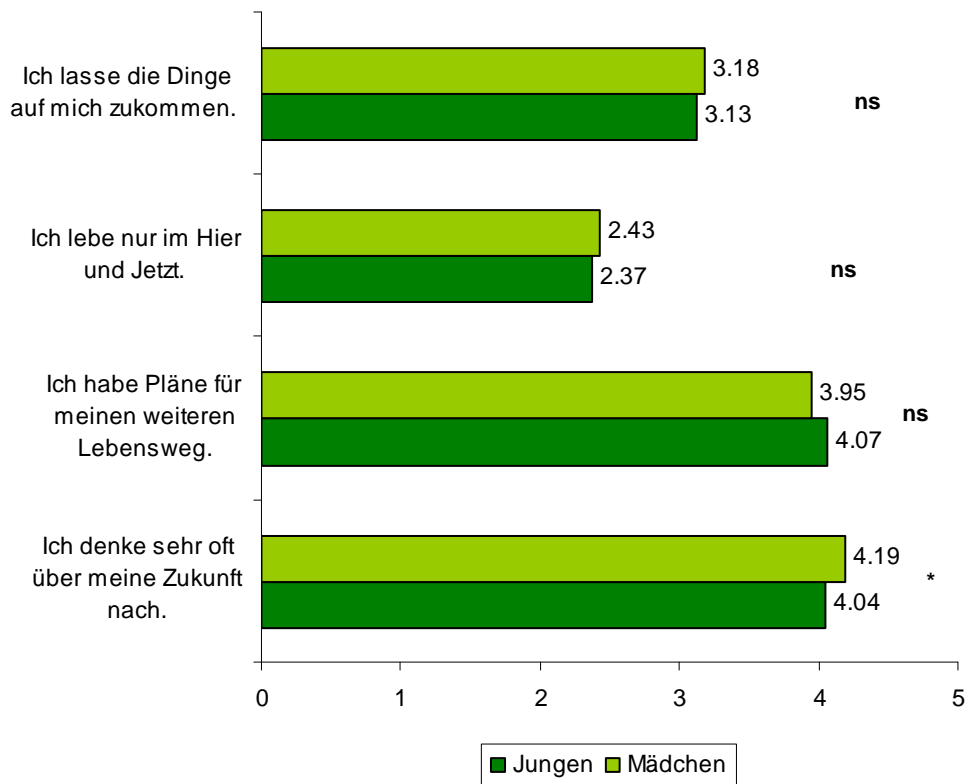
Es wird zudem angenommen, dass die Orientierung an der Zukunft, d.h. die Antizipation von zukünftigen Zuständen, Ereignissen und Zielen, motivations- und handlungsrelevant ist. Dabei geht es nicht um die positive oder negative Einschätzung persönlicher Zukunftsaussichten – wie etwa bei Gensicke (2002, 2006), der findet, dass Bildungsabschlüsse mit persönlichen Zukunftsaussichten assoziiert sind. Stattdessen wird der Fokus auf die allgemeine Orientierung an Zukunft gelegt, ob diese etwa mitbedacht wird bei Entscheidungen. Als These liegt den Analysen zugrunde, dass eine starke Zukunftsorientierung mit einer geringeren Schulentfremdung – also einer stärkeren Motivation – und schließlich einem höheren Schulerfolg einhergehen sollte.

Wir haben daher einerseits gefragt, ob die Schülerinnen und Schüler sich mit ihrer Zukunft beschäftigen oder nur im „Hier und Jetzt“ leben (Abbildung 18), sowie welche Werte und Lebensziele die Schülerinnen und Schüler vertreten (Abbildung 19). Dabei wurden den Schülerinnen und Schülern eine Liste mit Werten und Lebenszielen präsentiert, bei der sie angeben sollten, wie wichtig ihnen die einzelnen Aussagen sind.

In Abbildung 18 fällt auf, dass Mädchen als auch Jungen angeben, sich über ihre Zukunft viele Gedanken zu machen. Sie unterscheiden sich in ihrer Haltung zur Zukunft nur geringfügig. Einzig Mädchen geben im Durchschnitt einen höheren Wert an bei „Ich mache mir sehr oft Gedanken über die Zukunft“.

In Abbildung 19 sind wiederum die Durchschnittswerte, von Zielen und Werten, getrennt nach Mädchen und Jungen, abgetragen. Obwohl es auch signifikante Geschlechterunterschiede gibt, haben Jungen und Mädchen insgesamt ähnliche Wertvorstellungen und Ziele. Deutlichere Unterschiede in den Mittelwerten gibt es aber z.B. bei „Mit etwas berühmt werden“. Hier geben Jungen im Durchschnitt höhere Werte an, genau so wie bei „Viel Geld verdienen“ und „Gut und schön wohnen“. Mädchen geben durchschnittlich deutlich höhere Werte an als Jungen bei „Mich selbst verwirklichen“ oder bei „Meine eigene Kreativität und Phantasie entwickeln“, sowie bei „Mich für die Gemeinschaft bzw. für andere einsetzen“. Insgesamt gesehen unterscheiden sich Mädchen und Jungen aber nicht sehr in ihren Zukunftsvorstellungen.

**Abbildung 18: Umgang mit der Zukunft**

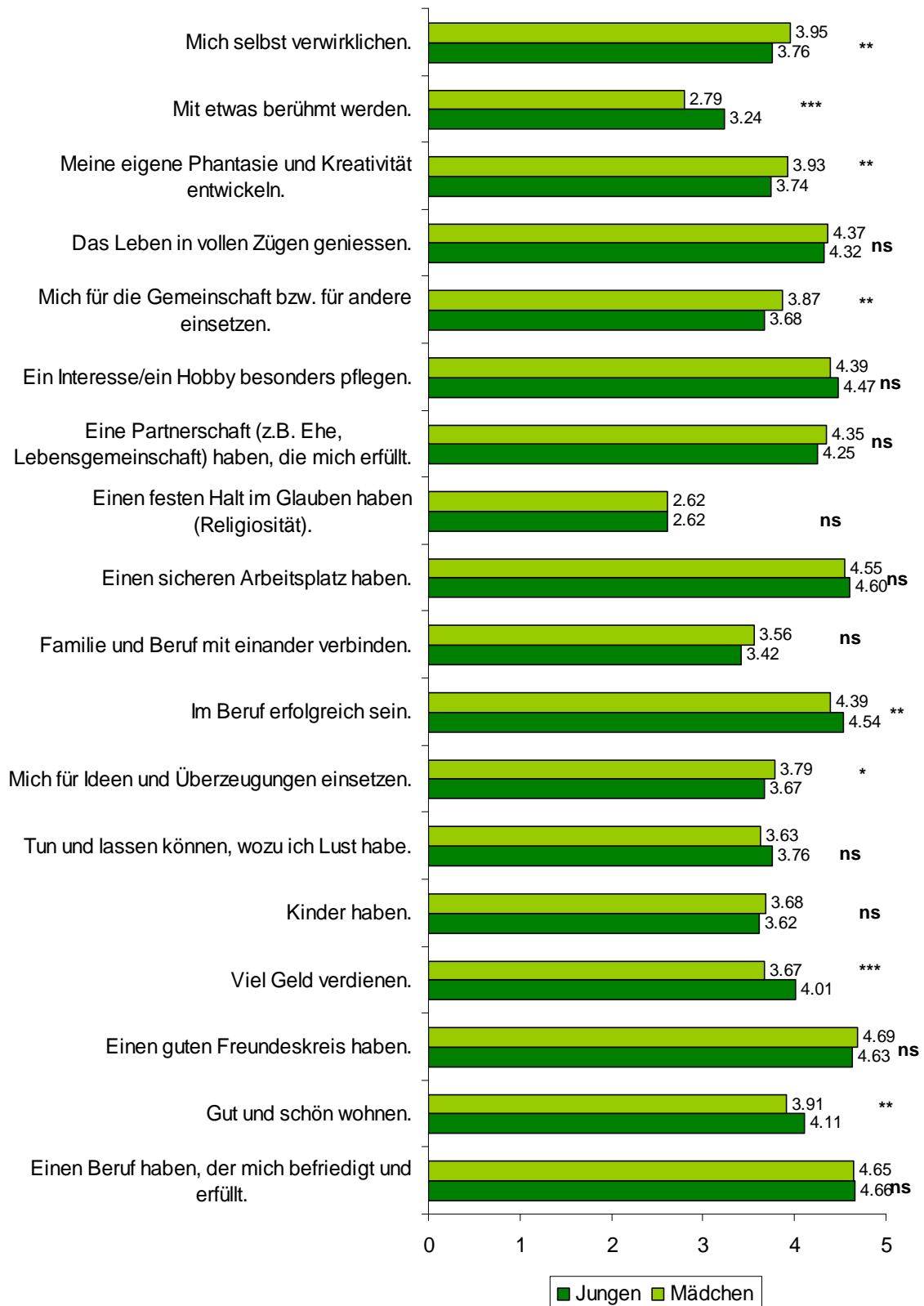


Signifikanz: \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$

Anmerkung: Alle Skalen von 1 (stimmt gar nicht) bis 5 (stimmt völlig). Abgetragen sind die Mittelwerte

Datenquelle: Kanton Bern, Schülerinnen- und Schülerstichprobe 2009, PH Bern/Universität Bern (N = 872)

**Abbildung 19: Wünsche und Ziele**



Signifikanz: \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$

Anmerkung: Alle Skalen von 1 (gar nicht wichtig) bis 5 (sehr wichtig). Abgetragen sind die Mittelwerte

Datenquelle: Kanton Bern, Schülerinnen- und Schülerstichprobe 2009, PH Bern/Universität Bern (N = 872)

Tabelle 10 zeigt die Korrelationen der Zukunftsorientierung (mit Items 3 und 4 rekodiert) und den Werthaltungen (mit Faktorenanalyse geordnet in fünf unabhängige Dimensionen) mit dem Schulerfolg (Mittelwert der Schulnoten). Besonders auffällig ist hier, dass die Dimension „Erfolg, Reichtum, Macht“ negativ mit dem Schulerfolg assoziiert ist, Hedonismus aber ebenfalls. Eine positive Korrelation mit dem Schulerfolg hat die Dimensionen „Engagement“ sowie „Kreativität/Stimulation“.

**Tabelle 10: Bivariate Korrelationen: Werte und Zukunft**

Bivariate Korrelation	Schulerfolg (Mittelwert Schulnoten)
Zukunftsorientierung	0.002
Familienorientierung	-0.001
pol., soz., gesellschaftl. Engagement	0.079*
Kreativität/Stimulation	0.076*
Erfolg, Reichtum, Macht	-0.182**
Hedonismus	-0.111**
Konformität/Tradition	0.037

Signifikanz: \* p <.05; \*\* p <.01; \*\*\* p <.001

Anmerkung: Note 6 ist in der Schweiz die beste zu erreichende Note.

Datenquelle: Kanton Bern, Schülerinnen- und Schülerstichprobe 2009, Projekt „Faule Jungs und strebsame Mädchen?“

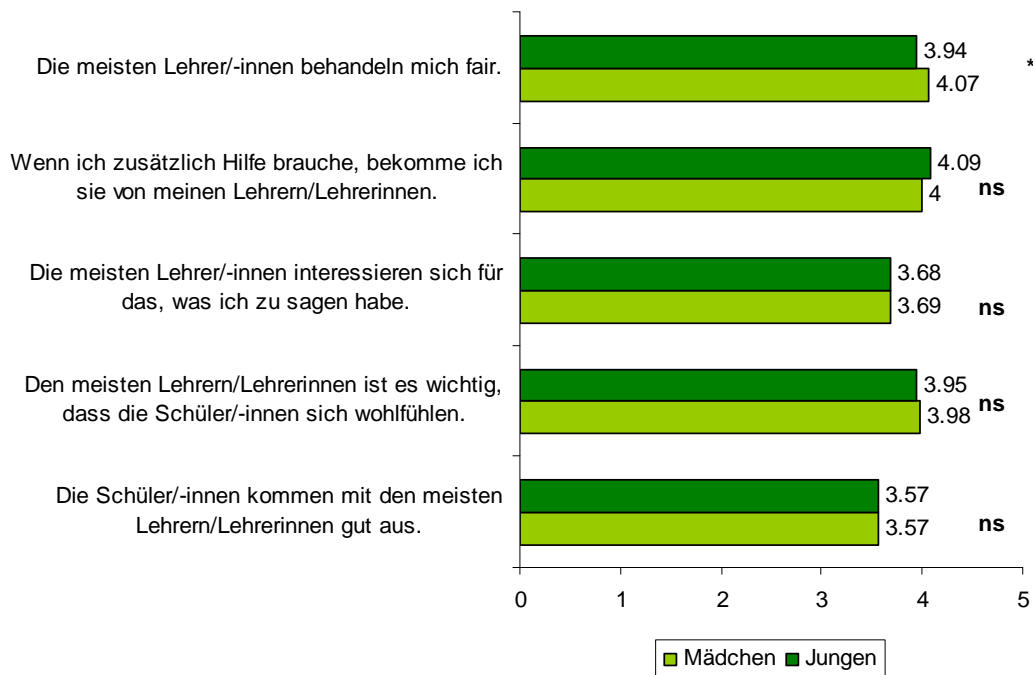
## 7 Die Rolle der Lehrperson

Die Lehrperson kann in Anlehnung an Coleman (1988) als soziale Ressource betrachtet werden, da sie im Unterricht und darüber hinaus das Lernen der Schülerinnen und Schüler unterstützt und motiviert und daher zur Verwirklichung der eigenen Interessen, hier für den Bildungserwerb, „genutzt“ werden kann. Zur Rolle der Lehrperson wurde die *autoritative Unterstützung der Lehrpersonen* mittels eines Indexes aus 5 Items erfasst ( $\alpha = .80$ ) (z.B. „Ich fühle mich von meinem Lehrer/meiner Lehrerin fair behandelt.“) (vgl. Krempen, 2002). Zudem wurden die Schülerinnen und Schüler gefragt, ob sie sich von Lehrerinnen oder Lehrern wegen ihres Geschlechts *diskriminiert* fühlten und ob Jungen und Mädchen gleich behandelt würden.

Abbildung 20 zeigt die Items der Skala zur autoritativen Unterstützung durch die Lehrperson. Dabei sieht man, dass sich Mädchen und Jungen im Durchschnitt nicht signifikant darin unterscheiden, wie sie ihr Verhältnis zur Lehrperson empfinden. Lediglich bei „Die meisten Lehrer/-innen behandeln mich fair“ stimmen Jungen im Durchschnitt signifikant weniger zu als Mädchen. Jungen empfinden somit offenbar eine subtile Diskriminierung, unterscheiden sich aber nicht von den Mädchen in ihrer Wahrnehmung von Unterstützung durch die Lehrpersonen.

Abbildung 21 bildet die gefühlte Diskriminierung der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrperson ab. Jungen stimmen im Durchschnitt dabei weniger zu als Mädchen, dass Lehrer und Lehrerinnen Jungen und Mädchen gleich behandeln. Auch geben sie im Durchschnitt vermehrt an, dass sie schon einmal von einer Lehrperson wegen ihres Geschlechtes diskriminiert worden seien.

**Abbildung 20: Autoritative Unterstützung durch die Lehrperson**

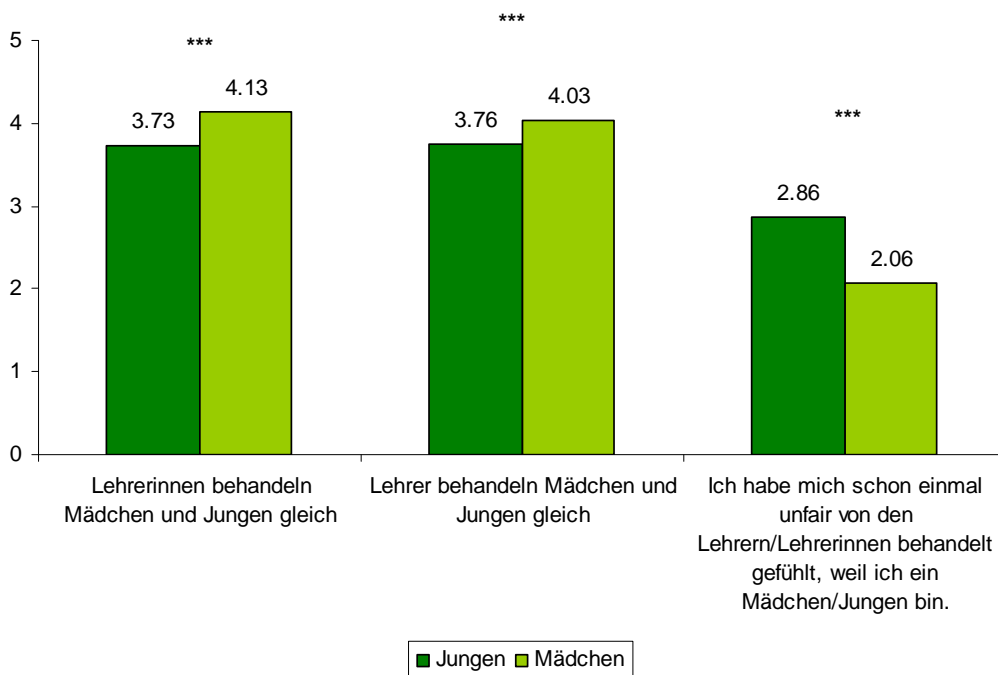


Signifikanz: \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$

Anmerkung: Alle Skalen von 1 (stimmt gar nicht) bis 5 (stimmt völlig). Abgetragen sind die Mittelwerte

Datenquelle: Kanton Bern, Schülerinnen- und Schülerstichprobe 2009, PH Bern/Universität Bern (N = 872)

**Abbildung 21: Gefühlte Diskriminierung durch die Lehrperson**



Signifikanz: \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$

Anmerkung: Alle Skalen von 1 (stimmt gar nicht) bis 5 (stimmt völlig). Abgetragen sind die Mittelwerte

Datenquelle: Kanton Bern, Schülerinnen- und Schülerstichprobe 2009, PH Bern/Universität Bern (N = 872)

Jungen fühlen sich von Lehrerinnen und Lehrern gleichermassen „ungleicher“ behandelt – es finden sich in diesem Fragekomplex keine Anhaltspunkte für die Wahrnehmung, dass Lehrerinnen Jungen stärker diskriminieren.

Nach Betrachtung der wahrgenommenen Diskriminierung wird nun gefragt, wie sich die tatsächliche Notengebung durch Lehrerinnen und Lehrer hinsichtlich von Jungen und Mädchen unterscheidet. In Tabelle 11 sind die Schulnoten der Mädchen und Jungen nach den jeweiligen Schulfächern und dem Geschlecht der unterrichtenden Lehrperson aufgezeigt. Dabei ergeben sich für unsere Stichprobe folgende signifikante Unterschiede nach dem Geschlecht der unterrichtenden Lehrperson: In Französisch haben sowohl Jungen als auch Mädchen schlechtere Noten bei Lehrerinnen als bei Lehrern. In Englisch haben Jungen bessere Noten bei Lehrerinnen als bei Lehrern. Weitere Unterschiede finden sich beim Musikunterricht. Hier haben sowohl Jungen als auch Mädchen bei Lehrern bessere Noten als bei Lehrerinnen. In Mathematik haben Jungen bessere Noten bei Lehrern als bei Lehrerinnen, zumindest noch auf dem 10-Prozent Niveau. Alle weiteren Unterschiede sind auf den gängigen Signifikanzniveaus nicht statistisch bedeutsam. In den detaillierten Vergleichen sind keine jungenspezifischen Diskriminierungstendenzen seitens der Lehrerinnen feststellbar. Jungen erhalten bei Lehrerinnen und Lehrern schlechtere Noten. Insgesamt erfolgt die Benotung recht ähnlich.

**Tabelle 11: Notenunterschiede nach Geschlecht des Schülers/der Schülerin und dem Geschlecht der Fach-Lehrperson**

		Lehrer	Lehrerin	Unterschied
Deutsch	Jungen	4.59	4.60	
	Mädchen	4.79	4.80	
Mathematik	Jungen	4.59	4.46	+
	Mädchen	4.56	4.57	
Französisch	Jungen	4.53	4.39	*
	Mädchen	4.74	4.61	*
Englisch	Jungen	4.50	4.65	*
	Mädchen	4.76	4.83	
Natur	Jungen	4.65	4.52	
	Mädchen	4.67	4.58	
Geschichte	Jungen	4.66	4.62	
	Mädchen	4.63	4.70	
Musik	Jungen	4.84	4.67	*
	Mädchen	5.24	5.08	*

Signifikanz: +  $p < .10$ ; \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$

Anmerkung: Schulnoten gehen in der Schweiz von 6 bis 1. Wobei 6 die beste zu erreichende Note ist. Abstufungen werden in 0,5er Schritten gemacht.

Datenquelle: Kanton Bern, Schülerinnen- und Schülerstichprobe 2009, PH Bern/Universität Bern (N = 872)

Die Fairness der Notenbegebung aus Schülerinnen- und Schülersicht wird in Tabelle 12 und Tabelle 13 in Bezug auf das Geschlecht der Lehrperson und den Schulerfolg betrachtet, wobei geschlechtergetrennte Modelle für Mädchen und Jungen berechnet wurden. In Deutsch zeigt sich bei Schülerinnen (Effekt Fairness  $F=69.58$ ;  $p<.001$ ) und Schülern (Effekt Fairness  $F=62.94$ ;  $p<.001$ ) der erwartbare Befund, dass als fair empfundene Noten besser sind als zu tief empfundene Noten. Es finden sich aber keine Hinweise auf eine unterschiedliche Notengebung nach Geschlecht der Lehrperson – weder bei Jungen (Effekt Deutschlehrerin  $F=.089$ ;  $p=.765$ ), noch bei Mädchen (Effekt Deutschlehrerin  $F=.629$ ;  $p=.428$ ). Ebenso bestehen keine Interaktionseffekte aus der Fairness und dem Geschlecht der Lehrperson im Hinblick auf die Notengebung bei Schülern (Interaktionseffekt Lehrerin x Fairness:  $F=.001$ ;  $p=.979$ ) und Schülerinnen (Interaktionseffekt Lehrerin x Fairness:  $F=.722$ ;  $p=.396$ ).

Gleichartige Effekte finden sich hinsichtlich der Mathematik-Noten. Auch hier sind als fair wahrgenommene Noten besser – sowohl bei Schülern (Effekt Fairness  $F=26.25$ ;  $p<.001$ ) als auch bei Schülerinnen (Fairness  $F=40.71$ ;  $p<.001$ ). Es gibt keine signifikanten Unterschiede in der Notengebung nach Geschlecht der Lehrperson bei Schülern (Effekt Mathelehrerin  $F=.176$ ;  $p=.675$ ) und Schülerinnen (Mathelehrerin  $F=.304$ ;  $p=.582$ ). Auch für die Interaktion aus Geschlecht der Lehrperson und Fairness sind weder für Jungen ( $F=.352$ ;  $p=.553$ ) noch für Mädchen signifikante Effekte ersichtlich.

**Tabelle 12: Deutschnoten nach Geschlecht der Unterrichteten und der Lehrperson und empfundener Fairness**

		Mittelwert Schülerinnen (Standardabweichung)	Mittelwert Schüler (Standardabweichung)
Lehrer	Note: fair	4.87 (0.41)	4.72 (0.49)
	Note: zu tief	4.31 (0.44)	4.24 (0.48)
Lehrerin	Note: fair	4.86 (0.43)	4.70 (0.41)
	Note: zu tief	4.41 (0.34)	4.22 (0.52)

Anmerkung: Die Note 6 ist im Schweizerischen Bewertungssystem die beste, die 1 die schlechteste Note.  
Datenquelle: Kanton Bern, Schülerinnen- und Schülerstichprobe 2009, Projekt „Faule Jungs und strebsame Mädchen?“  
(N = 872)

**Tabelle 13: Mathematiknoten nach Geschlecht der Unterrichteten und der Lehrperson und empfundener Fairness**

		Mittelwert Schülerinnen (Standardabweichung)	Mittelwert Schüler (Standardabweichung)
Lehrer	Note: fair	4.72 (0.53)	4.73 (0.55)
	Note: zu tief	4.14 (0.54)	4.35 (0.58)
Lehrerin	Note: fair	4.71 (0.66)	4.75 (0.60)
	Note: zu tief	4.23 (0.59)	4.26 (0.45)

Anmerkung: Die Note 6 ist im Schweizerischen Bewertungssystem die beste, die 1 die schlechteste Note.  
Datenquelle: Kanton Bern, Schülerinnen- und Schülerstichprobe 2009, Projekt „Faule Jungs und strebsame Mädchen?“  
(N = 872)

## 8 Kontrollvariable soziale Herkunft/Kapitalien des Elternhauses

In dem im folgenden Kapitel berechneten Modellen wird zur Erklärung des Schulerfolgs immer auch für die soziale Herkunft kontrolliert, da anzunehmen ist, dass sie vielfältige Einflüsse auf die verschiedenen Erklärungsfaktoren des Schulerfolgs hat.

*Herkunftsspezifische Bildungsungleichheiten im Schulerfolg* können in erster Linie mit primären Herkunftseffekten, d.h. schichtspezifischen Ressourcen und Defiziten (Boudon 1974) verknüpft werden. Ressourcendifferenzen beziehen sich auf Aspekte wie das Bildungsniveau der Eltern, die monetären Ressourcen des Elternhauses, soziale Unterstützung durch das Elternhaus, aber auch das Wissen über Bildungsmöglichkeiten und schulerfolgsrelevante schichtspezifische kulturelle Orientierungen und entsprechende Aktivitäten des Elternhauses (Grundmann 2001: 219; Helsper 1989: 169; Coradi Vellacott und Wolter 2002). Defizite bei den niedrigen Schichten zeigen sich etwa in einer mangelnden Hausaufgabenunterstützung, geringen finanziellen Möglichkeiten für z.B. Nachhilfestunden und Unterrichtsmaterialien oder auch in der motivationalen Unterstützung. Während der statusbezogene Aspekt im Rahmen unserer Studie anhand der formalen Bildungsabschlüsse der Eltern betrachtet wird, bezieht sich ein ebenso untersuchter kultureller Aspekt der sozialen Herkunft auf bildungsnahe, ästhetisch-kulturelle Freizeitaktivitäten.

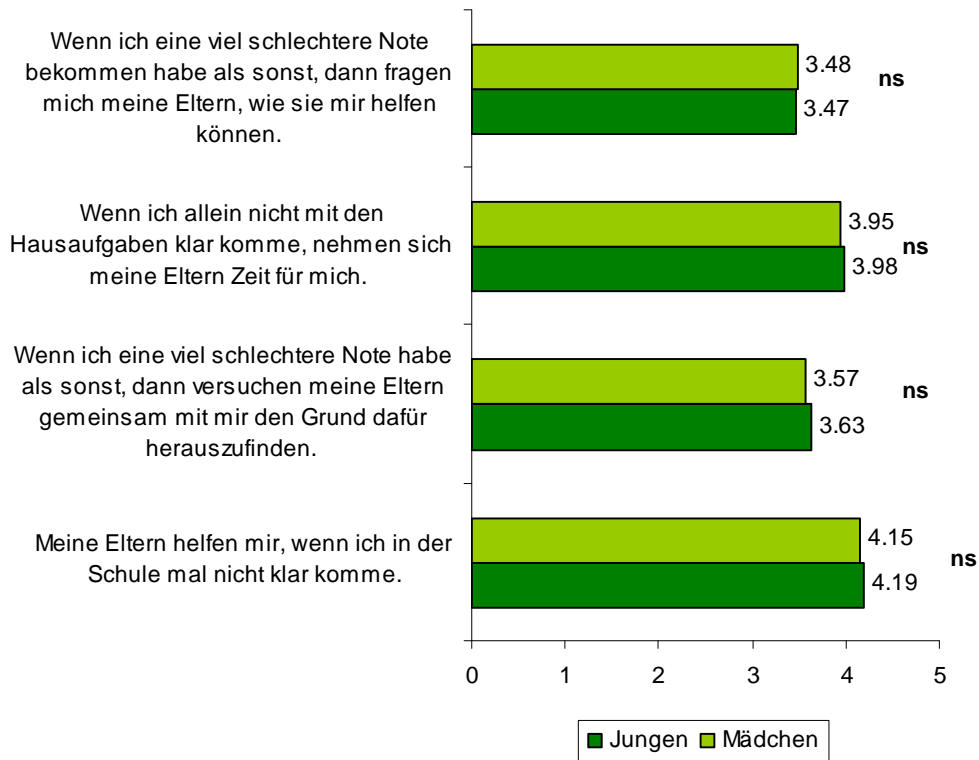
Die soziale Herkunft wurde in unserer Studie einerseits über das höchste *Bildungsniveau der Eltern* (Angabe der Schüler/-innen) erfasst, das wegen der starken Assoziation mit der Schichtzugehörigkeit hier als sozioökonomische Variable gedeutet werden soll.<sup>5</sup> Für die Variable „Bildungsniveau der Eltern“ wurde das höchste Bildungsniveau in Bildungsjahre umgerechnet (siehe dazu Jann 2003), und nur der höchste Bildungsabschluss, den einer der beiden Elternteile erworben hat, verwendet. Diese Strategie hat den Vorteil, dass Ein-Eltern-Familien berücksichtigt werden und der Entwicklung der Frauenerwerbstätigkeit entsprochen wird (vgl. Hadjar 2004; Sørensen 1986). Andererseits wurde das inkorporierte kulturelle Kapital (Bourdieu 1983) im Sinne kultureller Orientierungen bei Grundmann (2001) oder kultureller Aktivitäten in der PISA-Studie (Stanat und Schneider 2004) in der Familie erfasst. Die hier als *bildungsnahe Aktivitäten* bezeichnete Skala (Summenindex) enthält drei Items im Hinblick auf a) die Häufigkeit der Diskussionen über politische und soziale Fragen, b) die Häufigkeit der Diskussionen über Bücher, Filme und Fernsehsendungen und schließlich c) die Häufigkeit der Rezeption klassischer Musik (Kunter et al. 2002).

Neben kulturellem und ökonomischem Kapital des Elternhauses sind soziale Unterstützung und soziales Kapital von besonderer Bedeutung für den Schulerfolg (Grundmann 2001). Soziales Kapital soll hier verstanden werden als eine Ressource, die zur Verwirklichung eigener Interessen, hier: des Bildungserwerbs, genutzt wird (Coleman 1988). Darunter zu fassen sind die wesentlichen Netzwerke, welche die Schülerinnen und Schüler innehaben. Zu diesen Netzwerken gehören auch die Eltern bzw. die Unterstützung durch diese. Das schulerfolgsrelevante Sozialkapital der Eltern wurde mit Hilfe einer Skala zur Möglichkeit *autoritativer Unterstützung seitens der Eltern* bei Schulaufgaben (Fuß 2006) gemessen. Die Skala besteht aus vier Items (Cronbachs  $\alpha = .82$ ), u.a. „Wenn ich alleine nicht mit den Hausaufgaben klar komme, dann nehmen sich meine Eltern Zeit für mich“ und „Wenn ich eine viel schlechtere Note habe als sonst, dann versuchen meine Eltern gemeinsam mit mir den Grund dafür herauszufinden.“ Die Skala misst die Möglichkeit der Unterstützung und nicht die tatsächlich in Anspruch genommene Unterstützung. Während in der Kapitalienausstattung der Familien Geschlechterunterschiede unplausibel erscheinen, ist die Frage angebracht, ob Jungen und Mädchen von ihren Eltern gleichermassen unterstützt werden. Abbildung 22 zeigt die einzelnen Items der Skala, getrennt für Mädchen und Jungen. Dabei finden sich wie erwartet keine Unterschiede in der autoritativen Unterstützung der Eltern von Jungen und

<sup>5</sup> Eine genauere Spezifizierung des Sozialstatus (Klassenlage) auf Basis der Schüler/-innen-Informationen erscheint aufgrund einer geringeren Validität nicht sinnvoll.

Mädchen. Insgesamt geben Mädchen und Jungen im Durchschnitt eine hohe Unterstützung von Seiten ihrer Eltern an – wie auch schon bei den Lehrpersonen.

**Abbildung 22: Autoritativer Erziehungsstil**



Signifikanz: \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$

Anmerkung: Alle Skalen von 1 (stimmt gar nicht) bis 5 (stimmt völlig). Abgetragen sind die Mittelwerte

Datenquelle: Kanton Bern, Schülerinnen- und Schülerstichprobe 2009, PH Bern/Universität Bern (N = 872)

## 9 Modelle zur Erklärung des Schulerfolgs

In diesem Kapitel werden die vorher ausführlich beschriebenen Faktoren in Modellen zusammengefasst, um die partiellen Effekte der einzelnen Variablen zeigen zu können. Zu beachten ist, dass die Modelle auf Querschnittsdaten basieren und daher nur in Anlehnung an die theoretischen Vorüberlegungen kausal interpretierbar sind.

### 9.1 Regressionsmodelle zur Erklärung des Schulerfolgs

In Tabelle 14 finden sich Modelle zur Erklärung des Schulerfolgs, die schrittweise geschätzt und jeweils um weitere Erklär-Variablen ergänzt werden. Schulerfolg wird dabei als Durchschnitt über die Schulnoten gemessen. Die Ergebnisse in *Modell 1*, in dem die Effekte der Geschlechterzugehörigkeit und der Kontrollvariablen (Elternhaus und Unterstützung durch die Lehrperson) simultan geschätzt werden, zeigen, dass Geschlecht einen Einfluss auf den Schulerfolg ausübt – Mädchen haben den besseren Notendurchschnitt. In *Modell 2* wurden zusätzlich die Aspekte der Peers und der traditionellen Geschlechterrollenvorstellungen integriert, wobei der Effekt von Geschlecht ca. 30 Prozent verliert, wenngleich er nicht gänzlich verschwindet. Traditionelle Geschlechterrollen senken den Schulerfolg. Die Schuleinstellung der Peergruppe hat hingegen keinen Einfluss. In *Modell 3* wurde der Faktor der Schulentfremdung integriert, der den Geschlechtereffekt in geringem Ausmaß sinken lässt und zudem auch die Erklärleistung der sozialen Herkunft und der Unterstützung durch die Lehrperson schwächer werden lässt. In *Modell 4* unter Berücksichtigung aller Erklärungsfaktoren erweist sich die Schulentfremdung als stärkster Prädiktor des Schulerfolgs. Je schulentfremdeter eine Person ist, desto geringer ist der Schulerfolg. Der unerwartet signifikante negative Effekt der Peergruppe in diesem Modell kann dadurch erklärt werden, dass der Effekt der Peergruppe offenbar stark mit dem der Schulentfremdung in Beziehung steht. Eine mögliche Interpretation wäre, dass Personen mit einer hohen Schulentfremdung selbst bei einer vergleichsweise höheren positiven Schuleinstellung der Peers keinen höheren Schulerfolg erzielen können.

**Tabelle 14: OLS-Regression zur Erklärung des Schulerfolgs**

<b>OLS-Regression</b> standardisierte Koeffizienten	Modell 1	Modell 2	Modell 3	Modell 4
<b>Geschlecht</b> (Weiblich) (Ref. Männlich)	.187*	.134*	.173*	.126*
<b>Peers: Positive Schuleinstellung</b>		-.013	-.091*	-.092*
<b>Traditionelle Geschlechterrollenvorstellungen</b>		-.132*		-.117*
<b>Schulentfremdung</b>			-.266*	-.258*
<b>Kontrollvariablen</b>				
Ressource Lehrpersonen: Autoritative Unterstützung	.128*	.134*	.044	.055
Soziale Herkunft : Bildungsniveau Eltern (in Jahren)	.104*	.099*	.092*	.084*
Soziale Herkunft: Bildungsnahe Aktivitäten	.132*	.121*	.078*	.071*
Konstante	3.913	4.121	4.851	4.997
Erklärte Varianz R <sup>2</sup>	.108	.119	.152	.162
N	769	769	769	769

Anmerkung: Note 6 ist in der Schweiz die beste zu erreichende Note.

Unter Kontrolle des Schulniveaus (Dummyvariablen für Real-, Sekundar- und Spezialsekundarniveau).

\*signifikant  $p \leq .05$

Datenquelle: Kanton Bern, Schülerinnen- und Schülerstichprobe 2009, Projekt „Faule Jungs und strebsame Mädchen?“

## 9.2 Strukturgleichungsmodelle zur Erklärung des Schulerfolgs

Im Rahmen von Strukturgleichungsmodellen, wo nicht nur direkte, sondern auch indirekte Effekte sichtbar gemacht werden können, soll nun der Mechanismus hinter den Einflussfaktoren auf den Schulerfolg genauer beleuchtet werden. Die Modelle werden jeweils für Mädchen und Jungen getrennt berechnet. Sie wurden mittels AMOS auf Basis einer Korrelationsmatrix (Maximum-Likelihood-Methode) geschätzt, die Koeffizienten sind mit den standardisierten Koeffizienten einer OLS-Regression vergleichbar und auch so zu deuten. Die Anpassungsgüte der hypothetischen Modelle an die Daten ist als gut einzuschätzen, denn keiner der 'Cutoff'-Werte der so genannten Goodness of Fit-Indices wird unter- bzw. überschritten und auch der  $\chi^2$ -Anpassungstest weist darauf hin, dass sich hypothetisches und empirisches Modell nicht signifikant voneinander unterscheiden (vgl. hierzu Hu und Bentler 1999).

Im Folgenden werden vier verschiedene Modelle – jeweils für Mädchen und Jungen getrennt geschätzt – vorgestellt. Das erste Modell (Abbildung 23) beschäftigt sich mit dem allgemeinen Mechanismus hinter dem Schulerfolg mit Schulentfremdung als zentralem Faktor. In Abbildung 24 wird dem Modell noch ein Faktor auf der Verhaltensebene – Devianzverhalten in der Schule – hinzugefügt. Abbildung 25 und Abbildung 26 zeigen den Mechanismus hinter den Fachnoten für Deutsch respektive Mathematik unter besonderer Berücksichtigung der Rolle der Lehrperson.

Die unabhängigen Variablen in Abbildung 23, die alle bereits in den OLS-Regressionsmodellen (vgl. Tabelle 14) verwendet wurden, erklären – direkte und indirekte Effekte zusammengefasst – 28 Prozent der Varianz der Schulentfremdung bei den Jungen und 41 Prozent bei den Mädchen. Die Variation im Schulerfolg wird im Modell bei den Schülern zu 14 und bei den Schülerinnen zu 11 Prozent erklärt. Der substantiellste Einflussfaktor des

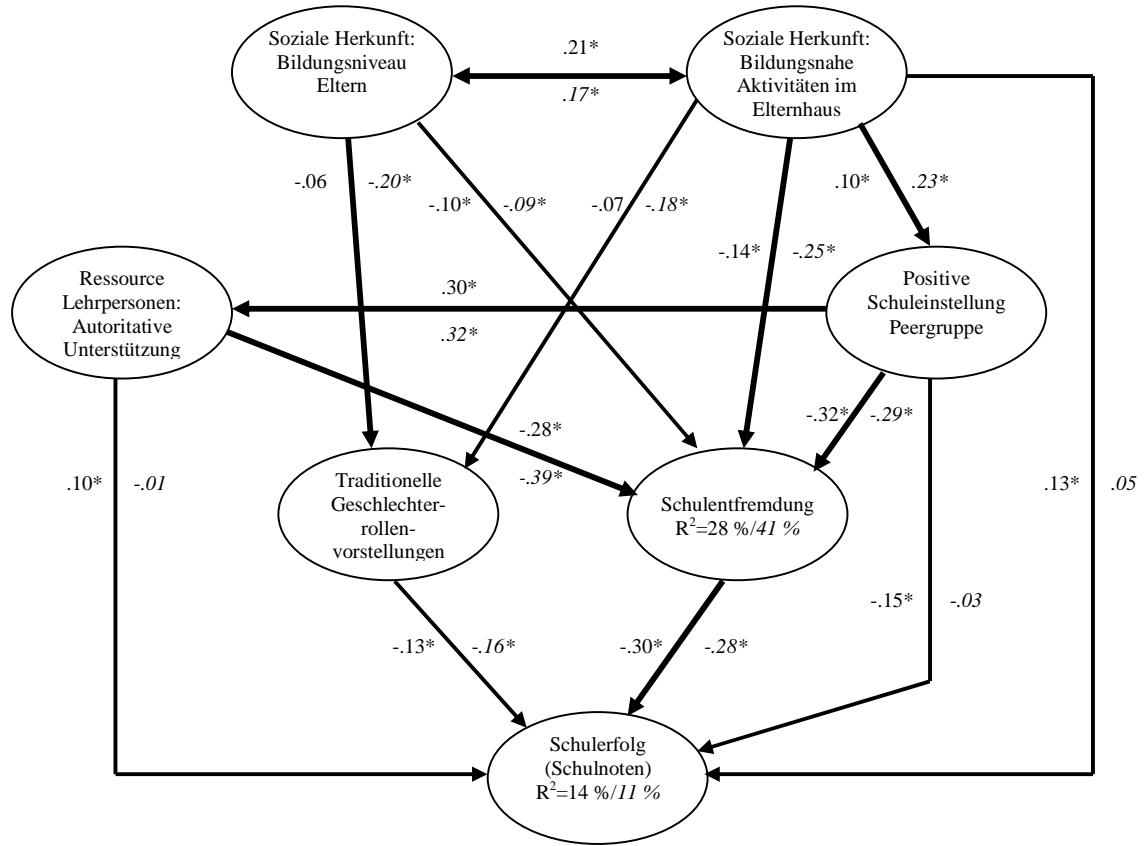
Schulerfolgs ist die Schulentfremdung, die sowohl bei Schülerinnen als auch bei Schülern niedrigere Schulnoten zur Folge hat. Einen geringeren, aber sowohl bei Mädchen als auch bei Jungen vorzufindenden Effekt weisen traditionelle Geschlechterrollenvorstellungen auf. D.h. auch unter Kontrolle weiterer Variablen gehen patriarchale Geschlechterrollenvorstellungen mit einem geringeren Schulerfolg einher. Schulnoten sind nur bei Jungen direkt von der sozialen Herkunft, d.h. den bildungsnahen Aktivitäten im Elternhaus, sowie der autoritativen Unterstützung durch die Lehrperson positiv beeinflusst werden. Auch die positive Schuleinstellung der Peers ist nur bei Jungen direkt mit dem Schulerfolg assoziiert, allerdings negativ. Dieser unerwartete Effekt der positiven Schuleinstellung der Peers auf den Schulerfolg ist unter Berücksichtigung des indirekten Effekts über die Schulentfremdung zu interpretieren: Offenbar haben Jungen einen noch geringeren Schulerfolg als dies unter Berücksichtigung der ausgeprägten Schulentfremdung zu erwarten wäre – was auf weitere schulerfolgsmindernde Faktoren hinweist.

Generell wird die Rolle der Schulentfremdung als Mediatorvariable für schulerfolgsrelevante Erklärungsfaktoren deutlich. Diese Erklärungsfaktoren sind nicht per se mit einem geringeren oder höheren Schulerfolg verbunden, sondern führen zunächst zu Schulentfremdung, die dann den wichtigsten Prädiktor des Schulerfolgs darstellt. Eine als negativer wahrgenommene Einstellung der Peergruppe zur Schule geht mit einer höheren Schulentfremdung und schließlich einem geringeren Schulerfolg einher. Einzig der Effekt der Geschlechterrollenvorstellungen auf den Schulerfolg wird nicht über die Schulentfremdung vermittelt; es verbleibt ein direkter Einfluss auf den Schulerfolg.

Betrachtet man die Bestimmungsfaktoren der Schulentfremdung etwas detaillierter, zeigt sich, dass diese gleichermaßen stark durch eine autoritative Unterstützung der Lehrperson und durch eine positive Schuleinstellung der Peergruppe erklärt wird: Offenbar kann eine Lehrperson, die autoritativ-unterstützend agiert, die Schulentfremdung genauso reduzieren, wie dies auch eine positive Schuleinstellung der Peers vermag. Je negativer die Peergruppe gegenüber der Schule eingestellt ist, desto ausgeprägter ist die Schulentfremdung der Schülerinnen und Schüler. Sowohl bildungsnahen Aktivitäten (Kulturkapital) als auch das Bildungsniveau des Elternhauses haben einen negativen Effekt auf das Ausmaß der Schulentfremdung, wobei wiederum die bildungsnahen Aktivitäten einen stärkeren Einfluss besitzen. Dies gilt insbesondere für Mädchen.

Die Wahrnehmung eines eher bildungsnahen, d.h. gegenüber der Schule positiv eingestellten Freundeskreises (Peergruppe) geht stark mit der Bildungsnähe der Eltern (häufige bildungsnahen Aktivitäten mit den Eltern) einher. Dieser Befund erscheint als plausibel, da Kinder aus bildungsnahen Elternhäusern mit einer größeren Wahrscheinlichkeit in ähnlichen Milieus Freunde und Freundinnen finden, was sicher auch durch ein eher bildungsnahes Wohn- und Schulumfeld gefördert wird. Schülerinnen und Schülern, die ihre Peergruppe als bildungsnah wahrnehmen, geben zudem auch eine stärkere Unterstützung durch die Lehrperson an. Es kann angenommen werden, dass Schülerinnen und Schüler mit bildungsnahen Peers ein besseres Verhältnis zur Lehrperson haben oder diese zumindest stärker als Ressource wahrnehmen.

**Abbildung 23: Strukturgleichungsmodell zur Erklärung des Schulerfolgs**



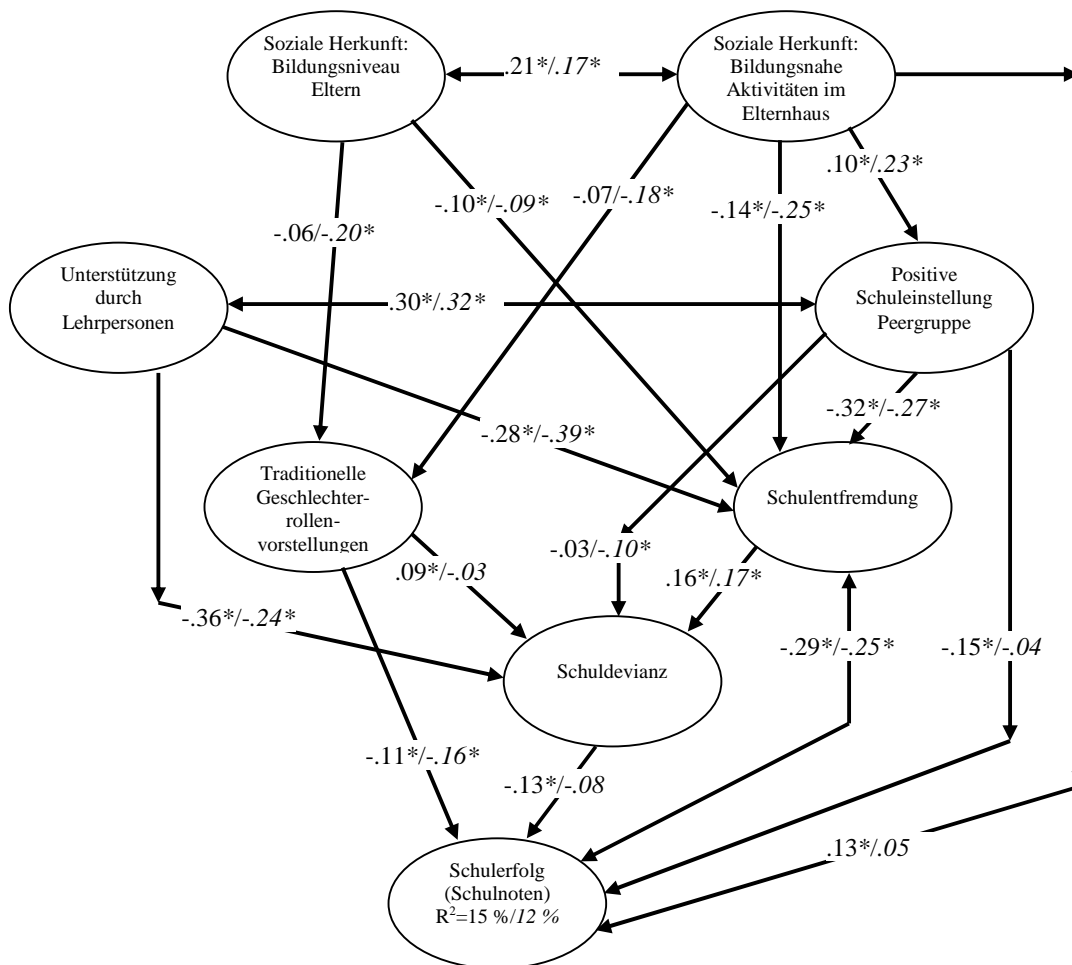
Model Fit: N=Mädchen 430/Jungen 413,  $\chi^2 = 15.046$ ,  $df = 14$ ,  $p = .375$ ,  $GFI = .995$ ,  $AGFI = .980$ ,  $RMR = .017$ ,  $RMSEA = .009$ ;  $SRMR = .022$

standardisierte Pfadkoeffizienten: Jungen/Mädchen

\*signifikant  $p \leq .05$

Datenquelle: Kanton Bern, Schülerinnen- und Schülerstichprobe 2009, Projekt „Faule Jungs und strebsame Mädchen?“

**Abbildung 24: Strukturgleichungsmodell zur Erklärung von Schulerfolg mit Devianz**



Model Fit: N= Jungen 423/Mädchen 444,  $\chi^2 = 19.013$ , df = 20, p = .521, GFI = .995, AGFI = .980, RMR = .016, RMSEA = .000; SRMR = .020

standardisierte Pfadkoeffizienten: Jungen/Mädchen

\*signifikant p ≤ .05

Anmerkung: Schulnoten gehen in der Schweiz von 6 bis 1, wobei 6 die beste zu erreichende Note ist.

Datenquelle: Kanton Bern, Schülerinnen- und Schülerstichprobe 2009, PH Bern/Universität Bern

In Abbildung 24, welche das vorherige Modell durch den Faktor der Schuldevianz erweitert, werden 15 Prozent der Variation des Schulerfolgs der Jungen und 12 Prozent der Variation des Schulerfolgs der Mädchen erklärt. Den höchsten Erklärwert für den Schulerfolg bei Schülern und Schülerinnen hat auch in diesem Modell die motivationale Variable der Schulentfremdung: Je größer die Schulentfremdung ist, desto geringer ist der Schulerfolg. Geschlechterrollenvorstellungen haben ebenso bei Jungen und bei Mädchen einen signifikanten Einfluss auf den Schulerfolg: Traditionelle Geschlechterrollen gehen mit schlechteren Schulnoten einher. Während traditionelle Geschlechterrollen bei Mädchen nach sozialer Herkunft variieren – sie sind bei Schülerinnen aus bildungsfernen Familien stärker ausgeprägt –, sind diese bei Jungen nicht signifikant herkunftsspezifisch. Die Schuldevianz, d.h. störende Aktivitäten, hat nur bei Jungen eine signifikante Wirkung auf den Schulerfolg, während bei Mädchen abweichendes Verhalten nicht statistisch bedeutsam mit geringeren Schulnoten assoziiert ist.

Nur bei Jungen besteht eine positive Verbindung zwischen bildungsnahe Aktivitäten im Elternhaus (soziale Herkunft) und dem Schulerfolg. Auch die positive Schuleinstellung der Peers ist nur bei Jungen direkt mit dem Schulerfolg assoziiert, allerdings ebenfalls wieder

unerwartet negativ. Der schulerfolgsreduzierende Effekt der positiven Schuleinstellung der Peers ist wie zuvor unter Berücksichtigung des indirekten Effekts über die Schulentfremdung zu interpretieren: Jungen scheinen einen noch geringeren Schulerfolg aufzuweisen als dies unter Berücksichtigung der ausgeprägten Schulentfremdung zu erwarten wäre (vgl. auch Hadjar & Lupatsch 2010). Es zeigt sich bei Jungen, dass die Schuldevianz als Vermittlerin für den Zusammenhang zwischen Geschlechterrollen und Schulerfolg auftritt: Jungen mit traditionellen Geschlechterrollen verhalten sich häufiger abweichend bzw. störend in der Schule, was sich in geringeren Schulnoten widerspiegelt. Bei Mädchen führt Devianz interessanterweise nicht zu einer Reduktion des Schulerfolgs, was ein Hinweis auf Diskriminierungen sein könnte. Devianz wird beeinflusst durch Geschlechterrollenvorstellungen. Insbesondere Jungen mit traditionellen Rollenbildern zeigen mehr Schuldevianz – dies kann Ausdruck des Auslebens traditioneller Männlichkeit sein.

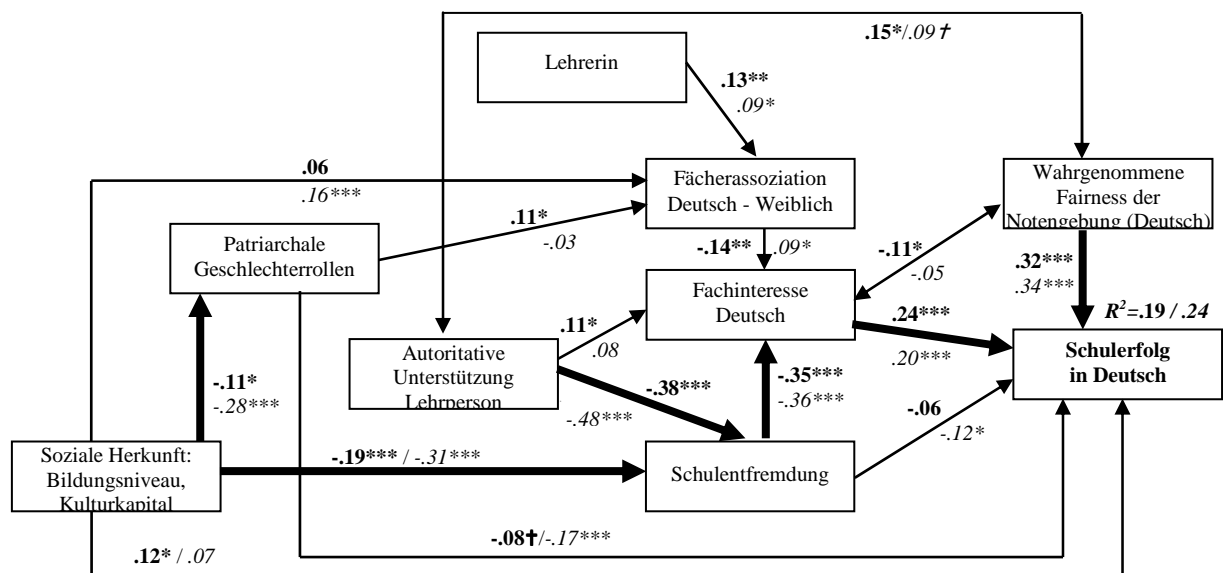
In Abbildung 25 finden sich die Ergebnisse zum Schulerfolg im Fach Deutsch. Zunächst ist zu betonen, dass sich keine direkte Beziehung zwischen dem Geschlecht der Lehrperson und dem Schulerfolg in Deutsch bei Schülern und Schülerinnen zeigt. Der Schulerfolg der Schülerinnen und Schüler ist am stärksten mit der wahrgenommenen Fairness der Deutsch-Note – der im Modell eine Kontrollfunktion zukommt – assoziiert. Als wichtiger Einflussfaktor für den Schulerfolg erweist sich erwartungsgemäß das Fachinteresse im Fach Deutsch. Auf den Schulerfolg bestehen zudem geringe direkte Effekte seitens der sozialen Herkunft und der Geschlechterrollen: Bei Mädchen und Jungen senken patriarchale, nicht-egalitäre Geschlechterrollenvorstellungen den Schulerfolg. Bei Jungen und Mädchen steigt mit einer privilegierten Position der Familie (soziale Herkunft) der Schulerfolg, wobei der Herkunftseffekt auf den Schulerfolg auch über die mit einer höheren sozialen Position sinkende Schulentfremdung verläuft. Nur bei Schülerinnen zeigt sich zudem ein direkter negativer Effekt der Schulentfremdung auf den Schulerfolg, bei den Jungen besteht nur ein über das Fachinteresse und das Selbstbild vermittelter Effekt der Schulentfremdung auf den Schulerfolg. Vor allem bei Jungen sind eine autoritative Unterstützung der Lehrperson und die wahrgenommene Fairness der Notengebung positiv assoziiert.

Was lässt sich nun zur Rolle der Lehrperson aus diesem Modell ablesen? Das Geschlecht der Deutsch-Lehrperson spielt offenbar keine Rolle für den Schulerfolg oder die wahrgenommene Fairness der Deutsch-Note. Das Geschlecht der Lehrperson hat jedoch einen signifikanten Einfluss auf die Geschlechterassoziation des Faches, d.h. ob dieses Fach als eher weiblich oder eher männlich angesehen wird. Mädchen und Jungen empfinden das Fach „Deutsch“ als tendenziell weiblicher, wenn die entsprechende Lehrperson eine Frau ist. Diese weibliche Fächerassoziation, die bei Jungen durch patriarchalische Geschlechterrollen begünstigt wird, hat nun einen negativen Effekt auf das Fachinteresse bei Jungen und einen positiven Effekt auf das Fachinteresse bei Mädchen. Es kann somit interpretiert werden, dass das Fach Deutsch bei Jungen dann uninteressanter - und ihr Schulerfolg entsprechend geringer - wird, wenn sie – u.a. aufgrund einer weiblichen Lehrperson und patriarchaler Geschlechterkonzepte – das Fach als stärker weiblich ansehen. Diese Argumentation macht jedoch nur einen kleinen Teil des geringeren Schulerfolgs der Jungen aus. Generell können Lehrpersonen durch autoritative Unterstützung die allgemeine Schulentfremdung bei Schülerinnen und Schülern reduzieren und – zumindest bei Schülern – das Fachinteresse in Deutsch positiv beeinflussen.

Interessant ist ein Vergleich zwischen den Ergebnissen zu den Erklärungsfaktoren des Schulerfolgs in Deutsch mit entsprechenden Resultaten zum Fach Mathematik. In Abbildung 26 ist wiederum kein direkter Effekt des Geschlechts der Lehrperson auf den Schulerfolg im Fach Mathematik feststellbar; dies gilt sowohl für Schüler, als auch für Schülerinnen. Sehr ähnlich sind zunächst die Befunde, dass ein geringeres Fachinteresse in Mathematik zu einem geringeren Schulerfolg führt und dass eine starke allgemeine Schulentfremdung mit einem geringeren Fachinteresse in Mathematik assoziiert ist. Die Schulentfremdung erweist sich wiederum als stark herkunftsabhängig. Bezüglich der Rolle der Lehrperson zeigt sich wie im Modell zum Schulerfolg in Deutsch, dass das Geschlecht der Lehrperson bei den Schülern keinen Einfluss auf die Fächerassoziation hat, wohl aber bei den Schülerinnen. Es zeigt sich hier der indirekte positive Effekt, dass Mädchen das Fach Mathematik, wenn sie von einer Lehrerin unterrichtet werden, als weiblicher einschätzen und dann ein höheres Interesse am

Fach Mathematik haben, was einen höheren Schulerfolg bedeutet. Der Effekt der Fächerassoziation auf das Fachinteresse ist bei Mädchen stärker und in umgekehrter Richtung als bei Jungen ausgeprägt. Schüler zeigen ein geringeres Interesse, wenn sie das Fach als weiblicher wahrnehmen. Die Fächerassoziation ist nur bei Schülern signifikant von den Geschlechterrollen beeinflusst: Jungen mit patriarchalen, nicht-egalitären Geschlechterrollen sehen das Fach Mathematik als männlicher an. Allerdings wird der Effekt des Geschlechts der Lehrperson für Jungen in Mathematik im Gegensatz zu Deutsch nicht signifikant. Wiederum zeigt sich, dass eine allgemeine autoritative Unterstützung durch die Lehrpersonen bei Schülerinnen und Schülern zu einer geringeren Schulentfremdung führt und bei Jungen zudem zu einem stärkeren Fachinteresse im Fach Mathematik.

**Abbildung 25: Strukturgleichungsmodell zur Erklärung des Schulerfolgs in Deutsch**



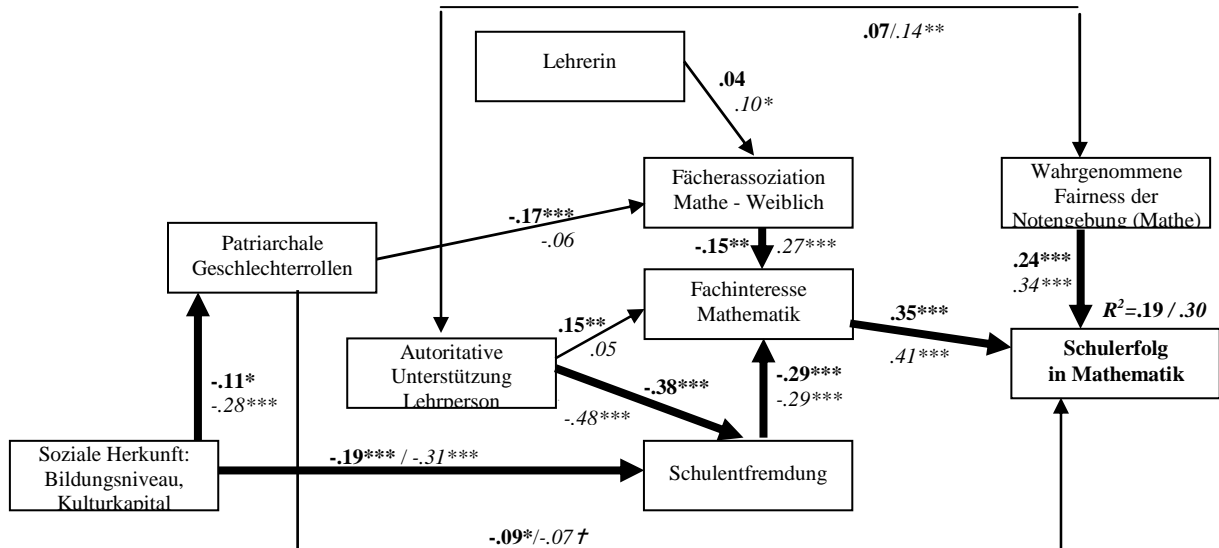
Model Fit: N= **Jungen 424/ Mädchen 444**,  $\chi^2 = 55.137$ ,  $df = 40$ ,  $p = .056$ , GFI = .986, AGFI = .969, RMR = .015, RMSEA = .021; SRMR = .033

standardisierte Pfadkoeffizienten: **Jungen/Mädchen**

Signifikanzniveaus: \*\*\*  $p < .001$  / \*\*  $p < .01$  / \*  $p < .05$  / †  $p < .10$

Datenquelle: Kanton Bern, Schülerinnen- und Schülerstichprobe 2009, Projekt „Faule Jungs und strebsame Mädchen?“

**Abbildung 26: Strukturgleichungsmodell zur Erklärung des Schulerfolgs in Mathematik**



Model Fit: N= **Jungen 424/ Mädchen 444**,  $\chi^2 = 57.210$ ,  $df = 48$ ,  $p = .170$ ,  $GFI = .986$ ,  $AGFI = .973$ ,  $RMR = .016$ ,  $RMSEA = .015$ ;  $SRMR = .034$

standardisierte Pfadkoeffizienten: **Jungen/Mädchen**

Signifikanzniveaus: \*\*\*  $p < .001$  / \*\*  $p < .01$  / \*  $p < .05$  / †  $p < .10$

Datenquelle: Kanton Bern, Schülerinnen- und Schülerstichprobe 2009, Projekt „Faule Jungs und strebsame Mädchen?“

### 9.3 Mehrebenen-Modelle zur Erklärung des Schulerfolgs

In einem letzten Schritt sollen nun, um der hierarchischen Qualität der Daten gerecht zu werden, verschiedene Einflüsse auf Klassenebene untersucht werden, die den Geschlechterunterschied im Schulerfolg erklären können. Auf der Klassenebene wird dabei für das Schulniveau, den Lehrerinnenanteil bei den Unterrichtenden in der Klasse als auch für den Jungenanteil in der Klasse kontrolliert. Dazu werden schrittweise Mehrebenenmodelle (Intercept only) geschätzt. Die folgenden Ergebnisse der Mehrebenenmodelle stellen insofern auch eine zusätzliche Validierung der vorher präsentierten Befunde dar. Ein Blick auf die Intraklassenkorrelationen des Nullmodells weist zunächst darauf hin, dass der Hauptanteil der Erklärung für den Schulerfolg – und damit auch für die Geschlechterunterschiede – auf der individuellen Ebene zu suchen ist. Auf der Personenebene wird ca. 92 Prozent der Varianz erklärt, auf der Klassenebene nur rund 8 Prozent.

Einschränkend muss gesagt werden, dass aufgrund wechselnder niveauspezifischer Klassenzusammensetzungen – manche Schülerinnen bzw. Schüler besuchen zum Beispiel in Mathematik eine Lerngruppe auf Sekundarniveau, in Französisch aber eine Lerngruppe auf dem tieferen Realniveau – eine Zuordnung nur zur Stammklasse möglich ist. Eine Zuordnung zur Lerngruppe oder zu der Einheit, an der die Lehrperson ihre Benotung ausrichtet, kann nicht eindeutig erfolgen.

Tabelle 15 zeigt die Ergebnisse. Dabei enthält Modell 1 auf der Individualebene nur den bekannten Geschlechtereffekt, dass Jungen im Schnitt schlechtere Schulnoten als Mädchen vorzuweisen haben. Dieser Befund unter Berücksichtigung der Klassenstruktur innerhalb der Schulen zeigt, dass der Geschlechterunterschied sehr robust ist. Auf der Klassenebene haben weder der Anteil der Lehrerinnen, noch die Geschlechterzusammensetzung der Schulklasse einen Einfluss. Der einzige Befund hinsichtlich der Schulklassenmerkmale ist, dass Schülerinnen und Schüler offenbar auf dem Spezialsekundarniveau tendenziell bessere Schulnoten erhalten.

In Modell 2 wird nun unter Heranziehung weiterer Variablen auf der Individualebene versucht, den Geschlechtereffekt zu erklären. Der Geschlechtereffekt verliert an Substanz, d.h. ca. ein Drittel seines Erklärwerts geht auf die in die Modelle zusätzlich eingefügten Variablen zurück. Herausragende Rollen kommen dabei den traditionellen Geschlechterrollen sowie der Schulentfremdung zu, die sich beide reduzierend auf den Schulerfolg auswirken. Während die Unterstützung der Lehrperson positiv mit dem Schulerfolg assoziiert ist, haben Schülerinnen und Schüler, deren Peers in ihrer Wahrnehmung positiv gegenüber der Schule eingestellt sind, tendenziell schlechtere Noten. Dieser Befund verwundert, geht aber darauf zurück, dass die positive Schuleinstellung der Peers auch stark negativ mit der Schulentfremdung verbunden ist, wie in den Strukturgleichungsmodellen bereits gezeigt wurde.

Die Verhaltensebene wird schließlich in Modell 3 eingeführt. Der Geschlechtereffekt verliert weiter an Stärke. Die Schuldevianz, die wie erwartet zu einer Abnahme des Schulerfolgs führt, erklärt auch einen kleinen Teil der schulerfolgsreduzierenden Wirkung der Schulentfremdung.

**Tabelle 15: Mehrebenenmodelle zur Erklärung des Schulerfolgs**

	Modell 1			Modell 2			Modell 3		
	$\beta$	s.e.	p	$\beta$	s.e.	p	$\beta$	s.e.	p
<b>Klassenebene</b>									
Schulniveau (Ref. Sekundarniveau)									
Realniveau	-0.06	0.04		-0.05	0.04		-0.05	0.04	
Spezsekniveau	0.10	0.05	+	0.05	0.06		0.05	0.06	
Lehrerinnen-Anteil	0.10	0.07		0.06	0.07		0.06	0.07	
Jungen-Anteil	0.18	0.16		0.29	0.17		0.31	0.17	+
<b>Ebene der Schülerinnen und Schüler</b>									
Geschlecht (Schülerin)	0.15	0.03	***	0.10	0.03	**	0.07	0.03	*
Positive Schuleinstellung				-0.05	0.02	*	-0.05	0.02	*
Peers									
Unterstützung Lehrperson				0.05	0.02	*	0.03	0.02	***
Traditionelle									
Geschlechterrollen				-0.06	0.01	***	-0.06	0.01	***
Schulentfremdung				-0.19	0.03	***	-0.18	0.03	**
Schuldevianz							-0.07	0.02	
<b>Intercept</b>	4.62	0.04	***	4.66	0.03	***	4.67	0.03	***
<b>Nullmodell</b>	Klassenebene: 8.1 %								
<b>Intraklassenkorrelation</b>	Ebene der Schülerinnen und Schüler: 91.9 %								
<b>(Varianzkomponenten)</b>									

Signifikanz: +  $p < .10$ ; \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$ ; \*\*\*  $p < .001$

Anmerkung: Schulnoten gehen in der Schweiz von 6 bis 1. Wobei 6 die beste zu erreichende Note ist. Abstufungen werden in 0,5er Schritten gemacht.

Datenquelle: Kanton Bern, Schülerinnen- und Schülerstichprobe 2009, PH Bern/Universität Bern, Klassenebene  $n = 49$ , Ebene der Schülerinnen und Schüler  $n = 758$

## **10 Tiefenanalyse zu Vorbildern der Schülerinnen und Schüler**

### **10.1 Einleitung**

Ein Teil des Fragebogens befasste sich mit Rollenbildern oder Idolen der Schülerinnen und Schüler. Dabei haben wir den Schülerinnen und Schülern kein geschlossenes Frageformat vorgelegt, sondern sie selbst schreiben lassen, welche Vorbilder sie haben. Die genaue Frageformulierung war dabei folgende: „Als nächstes interessiert uns, ob es eine Person/Personen gibt, die du bewunderst oder gut findest. Dies können berühmte Personen sein, z.B. aus Film und Politik oder z.B. Künstler/-innen oder Musiker/-innen“.

Vorbilder sind insofern wichtig, als sie bestimmte Rollen vorgeben, denen nachgeeifert wird. Menschen identifizieren sich mit ihnen, und ahmen sie zu einem gewissen Grade nach. Sowohl in der Soziologie als auch in der Psychologie wurde das Phänomen „Vorbild“ untersucht. In der Soziologie wurden zumeist Rollentheorien als Erklärungsgrundlage verwendet; in der Psychologie werden diese Prozesse oft durch Lernen am Modell beschrieben, insbesondere durch die sozial-kognitive Lerntheorie von Bandura (1979).

Die Rollentheorien haben verschiedene Ursprünge. Ein prominenter Vertreter war Georg Herbert Mead (1934), der davon ausging, dass man soziales Handeln lernt, in dem man sich in die Rolle eines anderen hineinversetzt – Kinder lernen nach diesem Ansatz durch das Nachahmen der Rollen der Erwachsenen. Ralph Linton ([1936]1979) betonte schon früh die Verknüpfung zwischen Rolle und Status. Bei Robert K. Merton (1949) ist jeder Status mit einem „role set“ verbunden – einem Bündel an sozialen Rollen, welche für die Gestaltung der sozialen Struktur in einer Gesellschaft verantwortlich sind.

Modell-Lern-Theorien im Sinne der sozial-kognitiven Lerntheorie von Bandura (1979) betonen eher die Entwicklung im Individuum. Bei diesem Modell wird davon ausgegangen, dass insbesondere Personen mit hohem sozialen Status (Macht, Attraktivität, Ansehen) als potenzielles Vorbild dienen. Die Beobachtenden oder Lernenden haben oft weniger Selbstvertrauen oder Status und beobachten daher diese Personen aufmerksam. Ob die Person schliesslich nachgeahmt wird, hängt von der Motivation der beobachtenden Person ab, d.h. wenn sie sich angenehme Konsequenzen bzw. einen Nutzen von der Nachahmung verspricht. Diese Theorie betont, dass Lernen (bewusst) durch Beobachtung von Modellen stattfindet.

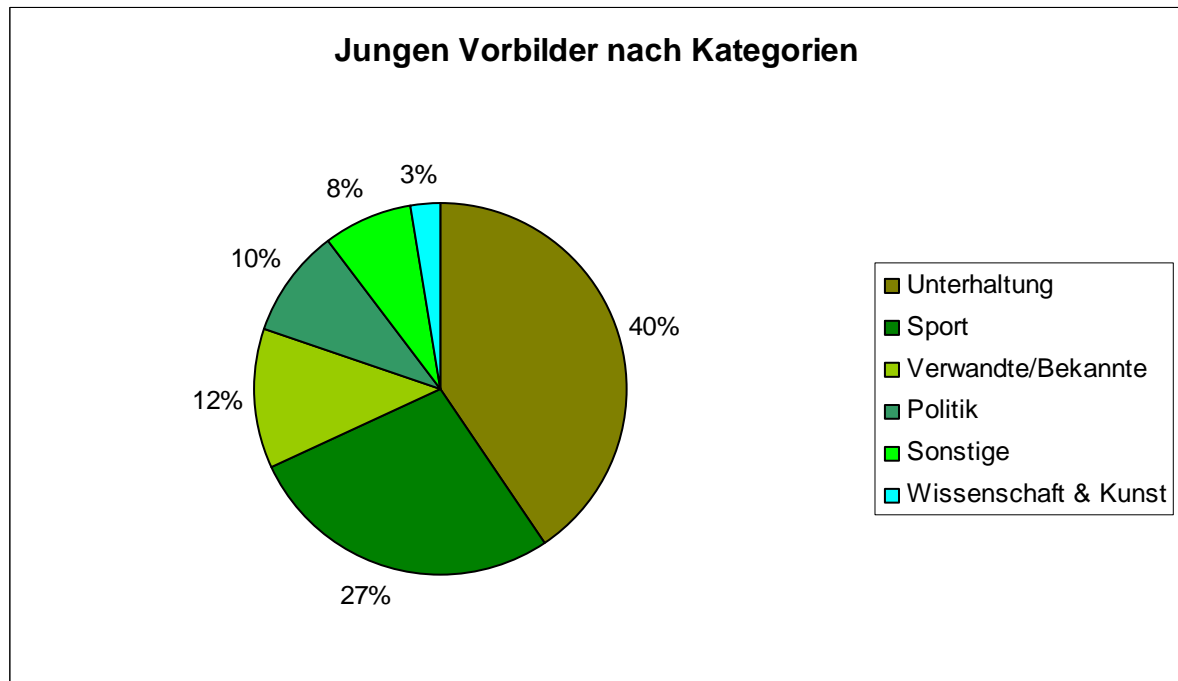
### **10.2 Die Untersuchung**

Nicht alle 872 Schülerinnen und Schüler, die an unserer Fragebogenstudie teilnahmen, nannten ein Vorbild. Bei den Jungen nannten 15,7 Prozent keine Vorbild, bei den Mädchen 7,7 Prozent.

Dabei interessierte uns im Zusammenhang mit der Fragestellung nach den Geschlechterbildern auch, ob die Schülerinnen und Schüler ein Vorbild des eigenen oder des anderen Geschlechts angeben würden. Bei den Jungen nennen 85 Prozent einen Mann als Vorbild und 6 Prozent eine Frau; der Rest sind allgemeine, geschlechtsneutrale Nennungen. Bei den Mädchen nennen 43 Prozent eine Frau und 37 Prozent einen Mann als Vorbild; der Rest verteilt sich auf allgemeine Kategorien. Es lässt sich also erkennen, dass Jungen nur sehr selten Frauen als Vorbild nennen, während Mädchen nahezu gleich viele Männer wie Frauen als Vorbilder haben. Damit orientieren sich Mädchen vielseitiger an den ihnen in ihrer Umgebung zur Verfügung

stehenden Personen und schöpfen die vorhandenen Vorbild-Ressourcen besser aus als die Jungen.

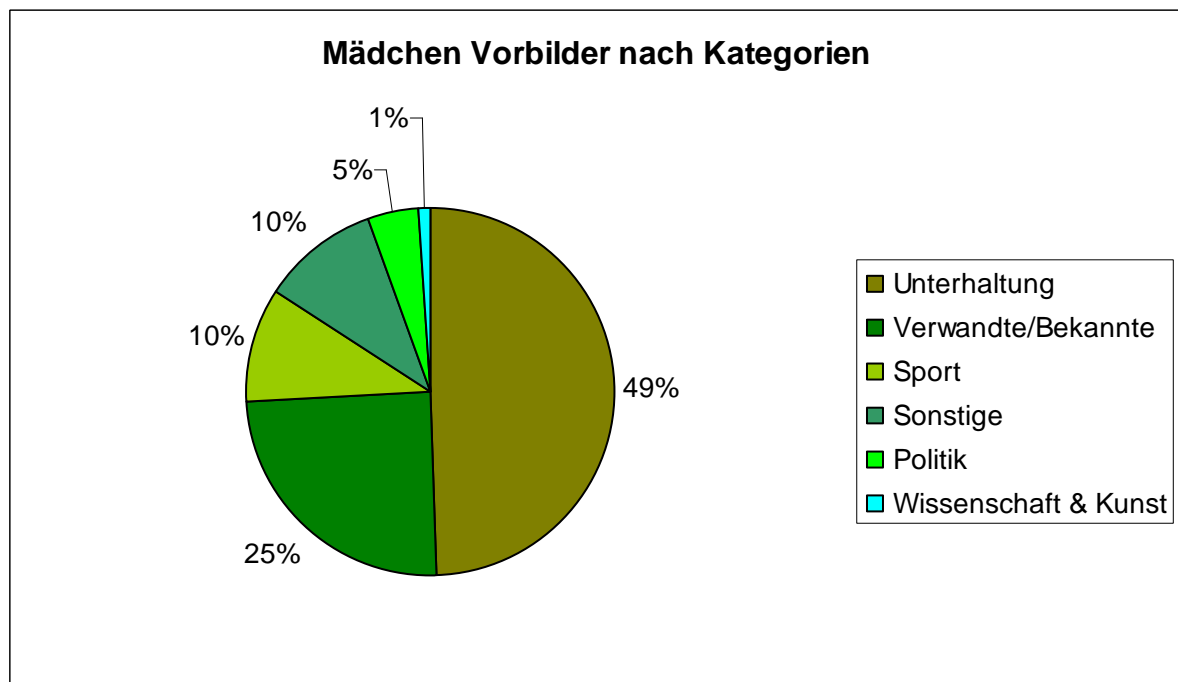
**Abbildung 27: Die Vorbilder der Schüler nach Kategorien<sup>6</sup>**



Eine weitere Frage von Interesse ist, in welche Kategorien sich die Vorbilder einordnen lassen. Hierbei sieht man, dass die Nennungen der Schülerinnen und Schüler recht vielfältig sind (Abbildung 27 und Abbildung 28). Sowohl Jungen als auch Mädchen nennen in erster Linie Personen aus der Unterhaltungsbranche: Schauspieler und Schauspielerinnen, Musiker und Musikerinnen, sowie Komiker oder Moderatoren und Moderatorinnen. Weitere Kategorien bei den Jungen sind Sport, sowie Verwandte/Bekannte und Politik. Bei den Mädchen werden Verwandte/Bekannte deutlich häufiger genannt als bei den Jungen, danach folgen Personen aus den Bereichen Sport und Politik.

<sup>6</sup> Die Kategorie „Sonstige“ umfasst in erster Linie Personen aus dem Bereich „wirtschaftlich erfolgreich“, „Lehrpersonen, biblische Figuren und sozial engagierte Personen.

**Abbildung 28: Die Vorbilder der Schülerinnen nach Kategorien<sup>7</sup>**



Die Schülerinnen und Schüler nannten oft konkrete Personen, insgesamt sehr unterschiedliche Namen, von denen aber einzelne sehr oft vorkamen. Bei den Jungen steht klar der Fussballer Cristiano Ronaldo an der Spitze. Er ist nicht nur der am häufigsten genannte Sportler, sondern die am häufigsten genannte Person überhaupt. Weitere häufig genannte Personen sind der Sänger Bushido, der Schauspieler Will Smith, US-Präsident Barack Obama, der Microsoft-Gründer Bill Gates sowie der eigene Vater.

Bei den Mädchen sind die Nennungen variabler als bei den Jungen, dennoch werden folgende Personen oft genannt: die Schauspielerin Angelina Joli mit Schauspieler Brad Pitt, die Sängerinnen Pink und Rihanna, Model und Moderatorin Heidi Klum, Tennis-Star Roger Federer, Schauspieler Robert Pattison, US-Präsident Barack Obama sowie die eigenen Eltern und dabei insbesondere die eigene Mutter.

### 10.3 Zusammenfassung und Interpretation

Insgesamt fällt auf, dass die Mädchen häufiger Verwandte (insbesondere ihre eigene Mutter) und Personen aus dem engen Bekanntenkreis angeben als die Jungen, welche ihre Idole eher den Medien zu entnehmen scheinen. Dabei ist die Bandbreite aber bei beiden Geschlechtern recht gross.

Für unsere Studie von besonderem Interesse ist, welches Rollenbild die Idole der Mädchen und der Jungen verkörpern. Bei den Mädchen fällt auf, dass die oft genannten Heidi Klum und Angelina Joli (mit Brad Pitt) beide sehr selbstbewusste Frauen sind, die neben einem Mann und mehreren Kindern auch einen herausfordernden Beruf haben und die beiden Sphären – Familie und Beruf - offenbar erfolgreich verbinden können. Die Musikerin Pink steht für Rebellion, hat ebenfalls das Image einer selbstbewussten Frau, hat schon viel im Leben ausprobiert und sagt und tut was sie will, ohne sich danach zu richten, was andere denken. Auch Rihanna ist eine

<sup>7</sup> Die Kategorie „Sonstige“ umfasst in erster Linie Personen aus dem Bereich „wirtschaftlich erfolgreich“, „Lehrpersonen, biblische Figuren und sozial engagierte Personen.

„Power-Frau“, die sich zudem sozial engagiert. Auffallend ist, dass die Mädchen auch sehr häufig ihre eigene Mutter als Vorbild nennen, woraus wir schliessen können, dass Mütter manchen Töchtern gegenwärtig Vieles vorleben, was diese für nachahmenswert halten.

Bei den Jungen nehmen Sportler die zentrale Stellung ein, wobei Cristiano Ronaldo eine herausragende Stellung zukommt. Er ist seit Jahren einer der glamourösesten, der besten und erfolgreichsten Fussballer der Welt. Er ist das, was im Allgemeinen unter einem Superstar verstanden wird; er steht wie viele Sportler für den Aufstieg durch eigene Leistung. Auch bei Barack Obama nennen die Schüler vielfach den sozialen Aufstieg als besonders bewundernswert (wobei dies für Barack Obamazu relativieren wäre, da er in eine wohlhabende Familie geboren wurde). Auch bei Bill Gates wird bewundert, dass er sich mit der eigenen (technischen und gesellschaftlichen) Vision hochgearbeitet hat. Bushido steht dafür, dass sich ebenfalls selbst hochgearbeitet hat und mit seiner eigenen Musik erfolgreich wurde. Er wuchs bei seiner alleinerziehenden Mutter auf und hatte keinen Kontakt zum Vater. Er singt, was er will und hat dafür schon sehr viel Kritik bekommen, was seinem Erfolg aber nichts anhaben konnte. Insgesamt lässt sich bei den Jungen also erkennen, dass sie Personen bewundern, die es durch eigene Talente sowie harte Arbeit „nach oben“ geschafft haben. Berühmtheit und Erfolg reichen den meisten Jungen für ein Vorbild nicht aus. Es werden grossmehrheitlich Personen bewundert, deren Erfolg „echt“, d.h. selbst erworben ist. Aber auch der eigene Vater wird genannt und hat damit durch die Rolle, die er vermittelt, ebenfalls einen grossen Einfluss auf seinen Sohn.

Die Vorbilder der Schülerinnen und Schüler sind also recht vielfältig, auch wenn sich bestimmte Muster heraus kristallisieren, bei den Mädchen vornehmlich die Verbirdung von Karriere und Familie und bei den Jungen der soziale Aufstieg durch eigene Leistung. Dabei gehen wir davon aus, dass die von den Jugendlichen genannten Namen einem raschen Wandel unterworfen sind – so war Barack Obama beim Befragungszeitpunkt erst kürzlich gewählt worden –, die dahinter stehenden Werte sich jedoch weniger rasch verändern dürften.

## 11 Zusammenfassung und Diskussion

Bei den Schulnoten zeigt sich, dass Mädchen im Durchschnitt auf allen drei Schulstufen signifikant bessere Noten im Durchschnitt aufweisen als Jungen. Vergleicht man die Schulnoten von Jungen bzw. Mädchen, die von einem Lehrer oder einer Lehrerin unterrichtet wurden, so finden sich nur wenige signifikante Unterschiede zwischen der Benotung von Lehrern und Lehrerinnen. In Englisch und Mathematik haben Jungen sogar besser Noten im Durchschnitt bei Lehrerinnen als bei Lehrern. In Französisch und Musik haben Jungen zwar schlechtere Noten bei Lehrerinnen – der gleiche Effekt findet sich jedoch auch für Mädchen. Insofern kann auf Basis unserer Studie die These, dass Lehrerinnen Jungen benachteiligen würden, nicht gehalten werden.

Die deskriptiven Analysen haben gezeigt, dass es insbesondere Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen bei der Ausprägung von traditionellen Geschlechterrollen gibt. Jungen hängen traditionellen Geschlechterrollen im Mittel stärker an als Mädchen. Weiter konnte gezeigt werden, dass Jungen insgesamt stärker schulentfremdet sind als Mädchen. Auch bei der Schuleinstellung im Freundeskreis gibt es Unterschiede. So berichten Mädchen über positivere Schuleinstellungen der Peers als Jungen. Insgesamt bleiben bei den meisten Faktoren die Geschlechterunterschiede jedoch gering.

In den Strukturgleichungsmodellen wird die tragende Rolle der Schulentfremdung als auch der traditionellen Geschlechterrollen auf die Schulnoten sichtbar, sowohl bei Jungen als auch bei Mädchen. Bei beiden Geschlechtern gehen traditionelle Geschlechterrollen mit schlechteren Schulnoten einher. Es zeigen sich auch starke Verflechtungen der einzelnen Variablen. Deutlich wird, dass Schuldevianz und Schulentfremdung stark von einer insgesamt mangelnden Unterstützung vom Lehrkörper abhängt und dass die Ausprägung von traditionellen Geschlechterrollen bei den Mädchen stark von der sozialen Herkunft abhängig ist. Schuldevianz hat nur bei den Jungen eine signifikante Wirkung auf den Schulerfolg.

Die Ergebnisse der Modelle zur Erklärung der Faktoren hinter den Mathematik- und Deutsch-Noten weisen zudem darauf hin, dass hinter den Geschlechterunterschieden im Schulerfolg keine einseitigen bewussten oder unbewussten Diskriminierungen durch Lehrerinnen stehen. Stattdessen erweist sich der motivationale Faktor der Schulentfremdung als besonders zentral. Die Lehrpersonen haben einen Einfluss auf den Schulerfolg, denn sie können die Schulentfremdung reduzieren, indem sie Schülerinnen und Schüler unterstützen und einen autoritativen Stil pflegen. Dies beinhaltet eine Kombination aus Führung der Auszubildenden mittels klaren Standards und Regeln einerseits und echtem Interesse an ihnen und ihrer individuellen Unterstützung andererseits. Das Geschlecht der Lehrperson hat nur dahingehend einen (geringen) Einfluss auf den geschlechtsspezifischen Schulerfolg, dass das Geschlecht der Lehrperson die Assoziation eines Faches als männlich oder weiblich leicht verschiebt. Haben Jungen etwa einen Lehrer im Fach Deutsch, nehmen sie das Fach als etwas weniger weiblich wahr und zeigen ein entsprechend höheres Fachinteresse, was mit einem besseren Schulerfolg im Fach Deutsch verbunden ist. Haben Mädchen eine männliche Lehrperson im Fach Deutsch, sehen sie das Fach etwas weniger weiblich an und haben ein entsprechend geringeres Fachinteresse. Im Fach Mathematik scheint das Geschlecht der Lehrperson nur für Schülerinnen eine Rolle zu spielen. Eine besondere Bedeutung kommt patriarchalischen bzw. traditionellen Geschlechterrollenvorstellungen zu, denen Jungen in viel stärkeren Maße als Mädchen anhängen und die offenbar die Fächerassoziation beeinflussen – Schulfächer werden verstärkt als „männlich“ oder „weiblich“ wahrgenommen – und wirken damit schulerfolgsmindernd. Im Rahmen unserer Studie gibt es keine Anzeichen dafür, dass sich Schüler von Lehrerinnen stärker diskriminiert fühlen. Sie nehmen generell ein größeres Ausmaß an Diskriminierung wahr, dies aber gleichermaßen durch Lehrer und Lehrerinnen. Die positive Beziehung zwischen der allgemeinen autoritativen Unterstützung der Lehrpersonen und der wahrgenommenen Fairness der Notengebung bei den Jungen im Fach Deutsch könnte zum einen bedeuten, dass die positive allgemeine Wahrnehmung der Lehrpersonen durch die Schüler dazu führt, dass auch die spezifische Deutsch-Note stärker akzeptiert wird.

Andererseits könnte auch so interpretiert werden, dass in einem generell unterstützenden Lehrpersonen-Umfeld auch die Noten – hier die Deutsch-Note – fairer vergeben werden.

Mit Hilfe eines Mehrebenenmodells, welches die hierarchische Struktur der Daten berücksichtigen soll, wurden die Ergebnisse aus dem Strukturgleichungsmodell weiter untermauert. Dies deutet darauf hin, dass – obwohl die Daten hierarchisch sind – die Erklärungsmechanismen auf der individuellen Ebene die größere Rolle spielen, und dass die Variablen auf Klassenebene einen weniger starken Einfluss auf den Schulerfolg haben. Dafür spricht zudem, dass auf der Klassenebene ja nur ein sehr geringer Anteil an Varianz erklärt wurde. Angemerkt werden muss, dass die Mehrebenenmodellierung unserer Daten nach Klassen dahingehend problematisch ist, dass es vorkommen kann, dass Schülerinnen und Schüler im Kanton Bern nicht immer in ihrem Klassenverband unterrichtet werden, sondern in den Hauptfächern (Deutsch, Mathematik, Französisch) entsprechend ihren Leistungen zum Teil ein höheres oder tieferes Niveau besuchen.

Als wesentliche Limitation der präsentierten empirischen Analysen ist zu bemerken, dass die empirischen Zusammenhänge in dieser Studie nur mit Querschnittsdaten getestet wurden. Daher konnten die kausalen Beziehungen nur aus theoretischen Überlegungen geschlossen werden; Panel-Daten wären hier notwendig um genauen Aufschluss über die kausalen Zusammenhänge zu geben. Zudem sind die Anteile an erklärter Varianz recht klein. In weiteren Studien sollte daher auch für kognitive Fähigkeiten kontrolliert werden, um die Zusammenhänge der psychologischen und sozialen Variablen genauer bestimmen zu können

## Qualitativer Teil (1): Ergebnisse der Gruppendiskussionen

### 1. Methodisches Vorgehen: Qualitative Daten

Die mittels einer schriftlich standardisierten Befragung (Fragebogen) erhobenen quantitativen Ergebnisse wurden in einem zweiten Schritt, im Rahmen einer qualitativen Hauptuntersuchung<sup>8</sup>, differenziert und vertieft. Hierbei wurden in ausgewählten Klassen zunächst eine Deutsch- und Mathematiklektion videographiert in Bezug auf schulerfolgsrelevante verbale und non-verbale Verhaltensweisen sowie in geschlechtergetrennten Halbklassen akustisch aufgezeichnete Gruppendiskussionen geführt. Bevor nun detailliert auf die Ergebnisse der Gruppendiskussionen – und in einem weiteren Kapitel auf die Videoanalysen – eingegangen wird, sollen in einem ersten Teil die Datenerhebung mit Hilfe des Verfahrens der *Gruppendiskussion* nach Bohnsack (1989) sowie Loos und Schäffer (2001) wie auch die Datenauswertung mittels der *qualitativen Inhaltsanalyse* nach Mayring (2007) näher beschrieben werden.

#### 1.1 Datenerhebung

##### 1.1.1 Die Methode der Gruppendiskussion nach Bohnsack (1989) sowie Loos und Schäffer (2001)

Das Verfahren der Gruppendiskussion dient der Erfassung kollektiver Orientierungsmuster (Bohnsack 1989, 1997) innerhalb sozialer Bereiche, die weitgehend kollektiv und nicht individuell konstituiert sind. Kollektivvorstellungen werden dabei „typenhaft in konjunktiven Erfahrungsräumen entfaltet und setzen somit den gemeinsamen Erfahrungszusammenhang der Gruppe sowie eine gemeinsame Erfahrungsbasis voraus, wie sie mit gemeinsamen Erlebnisstrecken gegeben ist“ (Bohnsack 1989, p. 379). Diese Erfahrungen müssen nicht zusammen erlebt werden und auch nicht identisch sein, erforderlich „ist lediglich die *Strukturidentität* des Erlebten, für die eine Einbindung in vergleichbare Konstellationen (zeitgeschichtlicher) gesellschaftlicher Verhältnisse in Korrelation mit der lebenszeitlichen, ontogenetischen bzw. biografischen Entwicklung (d.h. die Einbindung in ein[e] vergleichbare entwicklungstypische Phase) Voraussetzung ist“ (Bohnsack 1989, p. 379, Hervorhebung im Original).

Eine Gruppendiskussion lässt sich als Methode definieren, mittels welcher „in einer Gruppe fremdinitiiert Kommunikationsprozesse angestoßen werden, die sich in ihrem Ablauf und der Struktur zumindest phasenweise einem ‚normalen‘ Gespräch annähern“ (Loos und Schäffer 2001, p. 13., Hervorh. im Original). Gemäss Lamnek (1988) lässt sich „die Gruppendiskussion als Gespräch einer Gruppe von Untersuchungspersonen zu einem bestimmten Thema unter Laborbedingungen auffassen“ (Lamnek 1988, p. 131, Hervorh. im Original). Es geht dabei nicht um die Abfrage individueller Meinungen. Von Gruppeninterviews unterscheidet sich die Gruppendiskussion dadurch, dass das Interesse auf der Ermittlung von „*Meinungen und Einstellungen*“ einer ganzen Gruppe im Rahmen eines möglichst selbstläufig gestalteten Meinungsaustausches liegt (vgl. Lamnek 1988, p. 131, Hervorh. im Original).

Gruppengespräche werden als Kommunikationsprozesse verstanden, in denen sich Orientierungsmuster dokumentieren, die nicht zufällig im Rahmen des Gesprächs auftreten. Die geäußerten Orientierungsmuster „verweisen auf kollektiv geteilte ‚existentielle Hintergründe‘ der Gruppen, also auf gemeinsame biografische und kollektivbiografische Erfahrungen, die

---

<sup>8</sup> Der quantitativen Fragebogenuntersuchung war bereits eine explorative qualitative Phase vorgeschaltet, die sowohl der Fragebogenentwicklung als auch als Pretestphase für die qualitative Hauptuntersuchung diente.

sich u.a. in milieu-, geschlechts- und generationsspezifischen Gemeinsamkeiten niederschlagen“ (Loos und Schäffer 2001, p. 27).

Unser Forschungsprojekt untersucht die Fragestellung, ob unzeitgemässe nicht-egalitäre bzw. patriarchalische Geschlechterbilder mit beobachteten schlechteren Schülerleistungen zusammenhängen. Geschlechterbilder werden dabei als biographische Orientierungen verstanden, die im Rahmen der biographischen Entwicklung in kollektiven Zusammenhängen erworben und fortlaufend und nicht zuletzt in schulischen Interaktionsprozessen des doimgender erneuert, aktualisiert und aufrecht erhalten werden. Biographische Entwicklungen sind in einem gesellschaftlichen Umfeld eingebettet und werden durch dessen soziale Agenten und dessen kulturelles System geformt (vgl. Helfferich 2004, p. 91).

Geschlechterbilder sind milieutypisch strukturiert und ihre Auswirkungen unterscheiden sich in spezifischen Geschlechter- und Bildungsmilieus. Nach Bohnsack (1997) können milieutypische „Orientierungen und Erfahrungen [...] in valider, d.h. gültiger Weise nicht auf der Grundlage von Einzelinterviews, also in individueller Isolierung der Erforschten erhoben und ausgewertet werden. Vielmehr werden milieuspezifische bzw. kollektive Erfahrungen dort zur Artikulation gebracht, wo diejenigen in Gruppen sich zusammenfinden, denen diese Erfahrungen gemeinsam sind“ (Bohnsack 1997, p. 492). Diesen Überlegungen folgend, erscheint die Erforschung kollektiver Sinnzusammenhänge innerhalb real existierender Schulklassen der interessierenden Fragestellung angemessener als Untersuchungsmethoden, die „einen individualisierenden ‚Zugriff‘ auf den Forschungsgegenstand“ (Loos und Schäffer 2001, p. 10) vornehmen.

### **1.1.2 Fallauswahl**

Die Auswahl der Klassen für die Gruppengespräche erfolgte durch theoretisches Sampling. Berücksichtigt wurden dabei die Kriterien des Schulniveaus sowie die Auswahl extremer Fälle in Bezug auf das Merkmal der patriarchalen bzw. nicht-egalitären Geschlechterrollenvorstellungen. Somit wurden jeweils die Real-, Sekundar- und Spezial-Sekundar-Klassen mit der geringsten und der stärksten Ausprägung an patriarchalen Geschlechterrollenvorstellungen untersucht.

Insgesamt wurden zwölf Gruppendiskussionen mit Klassen aus den drei Schulstufen (Real-, Sekundar- sowie Spezial-Sekundarstufe) in geschlechtergetrennten Gruppen (mit 4 bis 13 Teilnehmenden pro Gruppe) im Zeitraum von Juli bis November 2009 durchgeführt. In der Pilotphase des Projekts haben im Juli 2008 vier Gruppengespräche in reinen Mädchen- bzw. Jungengruppen einer Realschule und eines Gymnasiums stattgefunden. Die Ergebnisse dieser Gruppendiskussionen wurden in die Gesamtauswertung der Gruppengespräche miteingebunden. Verwendete Auszüge der Pretest-Gruppendiskussionen werden im folgenden Teil, bei der Darstellung der Ergebnisse, mit einem Stern (\*) ausgewiesen.

### **1.1.3 Durchführung**

Die Gruppendiskussionen in den Mädchengruppen wurden von einer Forscherin geleitet und von einer zweiten anwesenden Forscherin protokolliert, die Gruppendiskussionen mit Jungen entsprechend von Forschern. Die Tonaufzeichnung erfolgte mittels zweier digitaler Aufnahmegeräte mit Stereomikrofonen.

Die Durchführung der geschlechtergetrennten Gruppengespräche durch gleichgeschlechtliche Forschende zielte auf das Schaffen einer Gesprächsatmosphäre, die den Schülerinnen und Schülern ein möglichst freies Sprechen auch über heikle Punkte zum Geschlechterthema ermöglichen sollte. Eine reaktive Geschlechterkonstruktion, die in Gegenwart des anderen Geschlechts auftreten kann, sollte vermieden werden.

Die Gruppendiskussionen wurden an der Schule der Jugendlichen vor Ort in einem Klassenzimmer abgehalten und beanspruchten im Durchschnitt eine Unterrichtslektion à 45 Minuten.

### **1.1.4 Diskussionstechnik**

Zu Beginn der Gruppendiskussion stellten sich die Forschenden vor, anschliessend wurde das Projekt noch einmal kurz erläutert. An dieser Stelle sollte auf Fragen der Teilnehmenden möglichst wenig eingegangen werden, um die Etablierung eines Frage-Antwort-Schemas zu vermeiden. Weiter wurde auf die vertrauliche Behandlung der Daten hingewiesen.

Die Gruppendiskussion wurde mit einer vage formulierten, breiten und offenen Einstiegsfrage angestossen. Diese diente als Grundreiz, der den allgemeinen thematischen Rahmen der Diskussion vorgab. Der Gesprächsimpuls thematisierte Wohlbefinden in der Schule und wurde wie folgt formuliert:

„Für gute Leistungen ist es wichtig, dass es euch gut geht. Zuerst interessiert uns deshalb, wie ihr euch in der Schule fühlt. Ist die Schule ein Ort, an den ihr gern geht? Erzählt mal.“

Die gewählte offene Form der Einstiegsfrage erlaubte es den Teilnehmenden, gleich zu Beginn des Gesprächs als Thema ein Phänomen zu wählen, das für sie von besonderer Bedeutung ist. Nach der Einstiegsfrage hielten sich die Forschenden möglichst zurück. Auf diese Weise sollte der gewünschten Selbstläufigkeit der Diskussion Raum geboten werden. Gemäss Loos und Schäffer (2001) wird mit Selbstläufigkeit „ein Diskursmodus bezeichnet, der sich während der Gruppendiskussion möglichst weitgehend einer ‚natürlichen‘ Gesprächssituation annähert“ (Loos und Schäffer 2001, p. 51). Die Teilnehmenden sollen dabei eigene Gesprächsstrukturen entwickeln und eigene Themen setzen können. Dadurch soll eine weitgehende Offenheit gegenüber dem Forschungsgegenstand gewährt werden, ein Grundprinzip qualitativer Sozialforschung (vgl. Lamnek 1988).

Erst wenn ein Thema erschöpfend diskutiert wurde oder das Gespräch ins Stocken geriet, wenn sich also das „immanente Potential der Gruppe“ (Loos und Schäffer 2001, p. 53) erschöpft hatte, sollte ein neuer Gesprächsimpuls erfolgen. Zu diesem Zweck wurde ein Gesprächsleitfaden vorbereitet (siehe Anhang). Dabei wurde für die Gesprächsgruppen eine Liste von Themen und Fragen erstellt, die aus Gründen des theoretischen Interesses wie auch der angestrebten Vergleichbarkeit mit den anderen Diskussionsgruppen behandelt werden sollten. Diese Fragen sollten in den Gruppendiskussionen grundsätzlich möglichst breit und vage formuliert werden. Es sollte der Eindruck entstehen, dass zu einem Thema weitere Erklärungen und Beschreibungen erwünscht waren, wobei stets die Gruppe als Ganzes angesprochen wurde (vgl. Fischer-Rosenthal und Rosenthal 1997; Lamnek 1988).

Aufgrund der unterschiedlich starken Selbstläufigkeit der Gespräche sowie Diskussionsfreude der Schülerinnen und Schüler konnte eine optimale Passung zwischen offenem Gesprächsverlauf und thematischer Einhaltung des Gesprächsleitfadens nicht immer erzielt werden, was teilweise durch die zeitliche Begrenzung der Gruppengespräche von einer Unterrichtslektion noch zusätzlich erschwert wurde. Gerade im Hinblick auf die Vergleichbarkeit der Daten aus den Gruppendiskussionen wäre eine stärkere Einhaltung des Gesprächsleitfadens – ohne dabei manipulativ und zu einschränkend zu werden – teilweise notwendig gewesen.

### **1.1.5 Gesprächsleitfaden**

Der für die Gruppendiskussionen konzipierte und im Anhang aufgeführte Gesprächsleitfaden enthält eine Liste von Themen und Fragen, die in den Gruppendiskussionen aus Gründen des theoretischen Interesses wie auch der angestrebten Vergleichbarkeit mit den anderen Diskussionsgruppen behandelt werden sollten. Darin wurden u.a. die Bedeutung und der Einfluss wichtiger Bezugspersonen (Eltern, Peers, Lehrpersonen) für das (eigene) schulische Wohlbefinden, die Beziehungen der Schülerinnen und Schüler zu ihren Lehrpersonen und untereinander, das Lern- und Arbeitsverhalten wie auch die Leistungsorientierung der Jugendlichen, ihre Zukunftsvorstellungen und Geschlechterbilder sowie die Bedeutung von Schulnoten thematisiert.

## **1.2 Datenauswertung**

### 1.2.1 Transkription der Gesprächsdaten

Bevor eine Auswertung der Gesprächsdaten erfolgte, wurden von den sechzehn auf elektronischen Datenträgern gespeicherten Gruppendiskussionen vollständige Textfassungen erstellt. Die Transkription der Interviews wurde am Computer vorgenommen. Die Gruppengespräche wurden dabei wörtlich transkribiert, gleichzeitig erfolgte eine Anonymisierung der Daten hinsichtlich Namen- und Ortsangaben. Für die Transkription der Daten dienten die Transkriptionsregeln von Bohnsack (1989) als Orientierung. Weiter wurde die gesprochene Schweizer Mundart ins Schriftdeutsche übertragen, der Dialekt bereinigt, Satzbaufehler korrigiert und der Stil geglättet. Zudem wurde eine Kontrolle der Transkripte anhand der Aufzeichnungen vorgenommen und die Abschriften auf die Einhaltung der Transkriptionsregeln überprüft.

### 1.2.2 Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2007)

Im Rahmen des Forschungsprojekts wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2007) zur Auswertung der Gruppengespräche herangezogen. Die Stärke der qualitativen Inhaltsanalyse liegt darin, „dass sie streng methodisch kontrolliert das Material schrittweise analysiert. Sie zerlegt ihr Material in Einheiten, die sie nacheinander bearbeitet. Im Zentrum steht dabei ein theoriegeleitet am Material entwickeltes Kategoriensystem; durch dieses Kategoriensystem werden diejenigen Aspekte festgelegt, die aus dem Material herausgefiltert werden sollen“ (Mayring 2002, p. 114).

Die transkribierten Gruppengespräche wurden mit Hilfe von zwei Grundformen des Interpretierens nach Mayring (2007), der *Zusammenfassung* und *Strukturierung*, analysiert. Zunächst wurde die Analyseform der Zusammenfassung angewandt, wobei das Datenmaterial so reduziert werden soll, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben und ein überschaubares Abbild des Grundmaterials entsteht (vgl. Mayring 2007, p. 58). Die Analyseeinheiten, die den thematischen Hauptfragen des Gesprächsleitfadens entsprachen, wurden vorab festgelegt. Mittels dieser Analyseeinheiten wurde das Textmaterial schrittweise paraphrasiert, generalisiert, selektiert, gebündelt und reduziert, bis ein grobes Kategoriensystem feststand. Das Verfahren der Zusammenfassung nach Mayring (2007) bildete die Ausgangslage für unseren nächsten Schritt des Interpretierens, die Strukturierung. So hat die inhaltsanalytische Technik der Strukturierung zum Ziel, „bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen“ (Mayring 2007, p. 58). In unserem Fall wurden aus dem vorher reduzierten Textmaterial ein Kategoriensystem abgeleitet, das die thematischen Hauptbereiche *Determinanten des Wohlbefindens in Schule und Unterricht*, *leistungsrelevante bzw. schulerfolgsrelevante Verhaltensweisen und Einstellungen*, *Freizeitverhalten und Freizeitaktivitäten* und *berufliche und private Zukunftsvorstellungen sowie Lebensziele* enthält und ein Kodierleitfaden erstellt. Dieser enthält die folgenden Kategorien und Unterkategorien (der vollständige Kodierleitfaden inklusive Ankerbeispiele findet sich im Anhang):

**Tabelle 16: Überblick Kodierleitfaden mit Haupt- und Unterkategorien**

E1	E2	Kategorie
<b>A</b>		<b>Determinanten des Wohlbefindens in Schule und Unterricht</b>
	AA	Lehrperson / Lehrpersonverhalten
	AB	Schulische Rahmenbedingungen und Unterrichtsqualität
	AC	Klassenklima und Mitschüler/-innen (Peers)
	AD	Familie und Eltern
<b>B</b>		<b>Leistungsrelevante bzw. schulerfolgsrelevante Verhaltensweisen und Einstellungen</b>
	BA	Arbeits-/Lernverhalten und Lernstrategien
	BB	Leistungsorientierung und Leistungsaspirationen
	BC	Geschlechtsspezifisches Lern- und Leistungsverhalten

<b>C</b>		<b>Freizeitverhalten und Freizeitaktivitäten</b>
<b>D</b>		<b>Berufliche und private Zukunftsvorstellungen sowie Lebensziele</b>
	DA	Berufliche Laufbahn / Ausbildung und Ziele
	DB	Familie
	DC	Geschlechterbilder / Rollen- und Aufgabenteilung

### 1.2.3 Computergestützte Kodierung und Kategorisierung mittels MAXQDA

Die transkribierten Gruppengespräche wurden mit der Software MAXQDA, welche der computergestützten Analyse qualitativer Daten dient, erfasst und das Textmaterial anschliessend offen kodiert (vgl. Kuckartz 2007). Beim *offenen Kodieren* wird das Textmaterial in seine Sinneinheiten (Worte oder Wortfolgen) zerlegt und diese werden mit Codes versehen (vgl. Flick 2007, p. 388f.). Dabei wurden alle aussagekräftigen Textstellen den jeweils spezifischen Kategorien zugeordnet und solche Textstellen, die als typische Beispiele für eine entsprechende Kategorie hervortraten, als Ankerbeispiele vermerkt und im Kodierleitfaden aufgeführt (siehe Anhang).

## **2 Ergebnisse: Allgemeine und geschlechts- und schulniveauspezifische Betrachtungen**

Die folgenden Ausführungen fokussieren die Ergebnisse aus den geschlechtergetrennten Gruppendiskussionen. Hierbei wird die Sichtweise der Schülerinnen und Schüler nachgezeichnet im Hinblick auf Aspekte wie die Bedeutung und der Einfluss wichtiger Bezugspersonen (Lehrpersonen, Peers, Eltern) für das eigene (schulische) Wohlbefinden, die Unterrichtsgestaltung, eine ungleiche Behandlung von Lernenden, Unterrichtskonflikte und Sanktionen, Lernverhalten, Lernmotivation, Leistungsorientierung (Relevanz von Noten), Leistungsattribution, Freizeitaktivitäten und Geschlechterbilder (Zukunftsvorstellungen hinsichtlich Partnerschaft, Aufgabenverteilung, Familie und Beruf). Anhand dieser Ergebnisse wird deutlich, dass Schülerinnen und Schüler in zentralen Bereichen von Schule zu übereinstimmenden Aussagen und Meinungen gelangen, andere Punkte – welche einen Einfluss auf den geschlechterdifferenziellen Schulerfolg bzw. auf die Schulentfremdung haben – unterschiedlich einschätzen.

### **2.1 Die Lehrperson – eine Determinante des schulischen Wohlbefindens**

Die Ergebnisse unserer Untersuchung verdeutlichen, dass das schulische Wohlbefinden<sup>9</sup> äusserst relevant für die Lernmotivation und Lernerfolge der Schülerinnen und Schüler ist. Auch die Lehrperson hat einen bedeutenden Einfluss darauf, wie wohl sich die Schülerinnen und Schüler in ihrer Schule fühlen. So zeigt sich beim Thema Lehrpersonen und Schulerfolg in den Gruppendiskussionen eine auffallend grosse Übereinstimmung darüber, was den Schülerinnen und Schülern das Lernen im Unterricht erleichtert bzw. erschwert. Dabei finden sich mehrheitlich übereinstimmende bzw. geschlechtsunabhängige (wie auch schulniveauunabhängige) Aussagen der Schülerinnen und Schüler zur Frage, wie ein gutes Verhältnis zwischen Klasse und Lehrperson aussieht und durch welche Faktoren sich eine gute Unterrichtsgestaltung der Lehrkraft auszeichnet. Daneben gibt es auch Themen, die vorwiegend vom einen oder anderen Geschlecht aufgegriffen werden. Dies betrifft z.B. das Thema der unfairen Behandlung durch Lehrpersonen oder der Themenkomplex Regelverstösse und Sanktionen.

#### **2.1.1 Welche Kompetenzen wünschen sich Schülerinnen und Schüler von ihrer Lehrperson?**

Die Bedeutung des *Verhältnisses zwischen Lehrpersonen und der Klasse* wird über alle Diskussionsgruppen als *sehr hoch* eingeschätzt. Ein gutes Verhältnis kommt offenbar dann zustande, wenn Lehrpersonen über folgende Kompetenzen verfügen: Sozial- und Kommunikationskompetenz, didaktisches Geschick und Organisationsfähigkeit, angemessene Reaktionsmöglichkeiten auf Regelverstösse seitens der Schülerinnen und Schüler sowie Humor und eine jugendliche Ausstrahlung. Auch haben solche Lehrpersonen, die den Jugendlichen

<sup>9</sup> In Anlehnung an Hascher und Hagenauer (2011) (siehe auch Überblick von Hascher 2004) basiert das (schulische) Wohlbefinden auf einem Mehrkomponentenansatz. Dabei besteht das Wohlbefinden sowohl aus emotionalen als auch aus kognitiven Anteilen. Bei seiner ganzheitlichen Erfassung müssen zudem positive (angenehme) und negative (unangenehme) Aspekte des Lebens berücksichtigt werden (vgl. Hascher und Hagenauer 2011, p. 286). „Von Wohlbefinden kann dann gesprochen werden, wenn die positiven Aspekte überwiegen und die negativen möglichst gering ausgeprägt sind“ (Hascher und Hagenauer 2011, p. 286). Das Wohlbefinden in der Schule konstruiert sich aus sechs empirisch bestätigten positiven und negativen Komponenten: 1. Freude in der Schule; 2. positive Einstellungen zur Schule; 3. schulischer Selbstwert; 4. Sorgen wegen der Schule; körperliche Beschwerden wegen der Schule; 6. soziale Probleme in der Schule. Es sei angemerkt, dass die Abwesenheit negativer Aspekte (Punkte 4 bis 6) nicht für die Entwicklung des Wohlbefindens ausreicht (vgl. Hascher und Hagenauer 2011, p. 286f.). „Vielmehr müssen positive Aspekte explizit erfahren werden. Dazu gehören Freudeerlebnisse in der Schule (z.B. aufgrund der Anerkennung durch die Lehrpersonen), positive Einstellungen zur Institution (z.B. als eine bedeutungsvolle Lernumgebung) und ein schulischer Selbstwert, in dem sich die Überzeugung, schulische Anforderungen bewältigen zu können, widerspiegelt“ (Hascher und Hagenauer 2011, p. 286f.).

„sympathisch rüber kommen“, nach Aussagen der Schülerinnen und Schüler einen positiven Einfluss auf das Fachinteresse sowie die Lern- und Leistungsmotivation.

Bw<sup>10</sup>: Eine [Lehrperson], die nett ist, eben auch nicht parteiisch, und auch ein bisschen der Jugend angepasst, also nicht so stur wie früher [...].

(G11\_Mädchen\_Sek\_74-74)

?w: Ich glaube der Unterricht von Herrn N. ist auch nicht so schlecht, weil er probiert auch ein bisschen Witze rein zu bringen.

?w: Mhm.

?w: Nicht immer.

?w: Der Herr T. auch.

?w: Nein.

?w: Nur sind die nicht lustig!

?w: Herr N. weiss, welche Witze gut sind.

?w: Ja.

(G13\_Mädchen\_SpezSek\_73-115)

?w: Wenn ich den Lehrer sympathisch finde, dann ist das Fach automatisch sympathisch.

(zustimmendes Gemurmel)

?w: Früher hatten wir einen blöden Geschichtslehrer. Da hat es mir „abgelöscht“. Ich hasste Geschichte. Jetzt haben wir eine Lehrerin. Die ist wie eine Mami. Wenn mich jetzt etwas interessiert, schaue ich selber nach, wie das ist.

?w: Die Lehrerin muss sympathisch rüber kommen. Es reicht schon, wenn sie schön oder nett aussieht.

?w: Wenn sie lächelt.

?w: Wenn ich die Lehrperson gern habe, lerne ich lieber. In Geographie habe ich die Lehrperson nicht gern. Dann lerne ich weniger in dem Fach.

?w: Lehrer, die etwas Humor haben und freundlich sind, das wirkt sich auf den Unterricht aus. Die sind freier. Die Deutschlehrerin stopft nur rein. Da „löscht“ es einem ab. Dann macht man automatisch weniger.

(G03\_Mädchen\_SpezSek\_85-92)\*<sup>11</sup>

Y: Und wie läuft es bei denen [Lehrpersonen], die ihr besser findet? Wie unterscheidet sich das?

Am: Mit denen kann man Sachen abmachen. Die halten sich auch daran.

Y: Das ist wichtig für euch?

Am: Ja. Dass man offen mit dem Lehrer reden kann, ist uns auch wichtig.

(G08\_Jungen\_Real\_31-38)

Y: Gibt es eine Lehrperson, die statt negativ eigentlich besonders gut ist?

Dm: Der Mathematiklehrer. Dort bin ich in der Sek. Der geht noch. Er ist eigentlich nicht sehr lustig. Er erklärt manchmal ein wenig blöd. Aber bei ihm kann man immer ein bisschen lachen. Und er fängt plötzlich an zu singen im Unterricht. Ist noch lustig.

Bm: Bei ihm haben wir auch Sport. Ich habe heute meine Kleider vergessen. Er hat es easy genommen, hat gesagt, mach so mit, wie du kannst, mit den Kleidern. Bei einem anderen Lehrer gäbe es einen Zusammenschiss.

Dm: Er macht noch einen Witz darüber.

Am: Wir haben zwei Sportlehrer. Der eine ist streng. Man muss immer zwei Paar Turnschuhe dabei haben, ein Paar für draussen, ein Paar für drinnen. Wenn ich keinen Platz im Rucksack habe, lasse ich ein Paar zu Hause. Dann gibt es eine Seite. Das finde

<sup>10</sup> Legende zur Gruppendiskussion: Y steht für den Leiter bzw. die Leiterin der Diskussion, welche(r) stets ein(e) Mitarbeiter/-in aus dem Forschungsprojekt war. Die Buchstaben *m* bzw. *w* kennzeichnen das Geschlecht der Diskussionsteilnehmer/-innen (es wurden geschlechtergetrennte Gruppendiskussionen durchgeführt), wobei mittels einem vorangestellten Buchstaben, z.B. in Form von Am oder Bw, die Äusserungen den entsprechenden Schülerinnen und Schülern zugeordnet wurden. Konnte bei der schriftlichen Transkription der Gruppendiskussionen eine genaue Zuordnung der Aussagen zum jeweiligen Schüler bzw. zur jeweiligen Schülerin nicht erfolgen, wurden die Äusserungen mit ?m bzw. ?w gekennzeichnet.

<sup>11</sup> Zitate aus den Pretest-Gruppendiskussionen werden im Folgenden mit einem \* ausgewiesen.

ich doof.

Bm: Einmal habe ich mein Turnzeug vergessen. Da hat er mir vier Seiten gegeben.

(Gelächter)

Cm: Das weiss ich noch! Nicht eine, vier!

(G08\_Jungen\_Real\_76-91)

Angemessene Reaktionsmöglichkeiten auf deviantes Verhalten einzelner Schülerinnen und Schüler im Unterricht zeichnen sich nach Aussagen einer Jungengruppe auf Sekundarschulniveau durch einen konsequenten und strengen Umgang mit diesen aus. Die Lehrperson lässt sich gerade durch solche Schülerinnen und Schüler nichts gefallen und hat dadurch die Klasse im Griff. Gleichzeitig weiss sie, wie sie mit diesen „schwierigen Fällen“ (individuell) umzugehen hat, geht auf die betreffenden Schülerinnen und Schülern ein, spricht mit ihnen und weist ein ruhiges und geduldiges Verhalten auf.

Y: Aber habt ihr ein Beispiel von einer besonders guten Lehrperson?

Am: Mhm. Also wir haben als Ersatz einen Sportlehrer, der heisst Herr I., und der, weil eben die Realklasse mit der wir turnen, so blöd tut, lässt sich von der einfach nichts gefallen und schickt die anderen zum Teil auf das „Bänkli“, dann dürfen sie eigentlich nicht mehr mitmachen. Sie sind selber Schuld und das finde ich noch gut, weil die andere Lehrerin, die wir sonst haben, die lässt sich das einfach gefallen und macht nichts dagegen.

Y: Mhm. Und das ist nicht so gut, wenn sie sich das einfach gefallen lässt?

Am: Nein, weil die verhalten sich nachher noch blöder und bei ihm sind sie ein bisschen anständiger, weil er auch mit ihnen redet und so.

(G12\_Jungen\_Sek\_86-89)

Cm: Ich finde, er [Lehrer] hat die Klassen sehr gut im Griff. Er ist sehr ruhig und kann wirklich sehr, sehr lang ruhig bleiben. Ein einziges Mal habe ich ihn laut erlebt und das ist nicht in unserer Klasse gewesen, sondern in einer, in der noch ein paar problematische Schülerinnen und Schüler sind.

(G12\_Jungen\_Sek\_165-167)

Fm: Er [Lehrer] ist ein lieber.

Bm: Also, der Herr N. ist der beste Lehrer, den ich bis jetzt gehabt habe.

Y: Ja, ja.

Fm: Ja.

[...]

Cm: Der Herr N. ist einfach streng, aber gut. Also, nicht zu streng. [...] Einfach so, dass es gut ist, nicht zu streng, aber auch nicht zu wenig.

Y: Mhm.

(G10\_Jungen\_Real\_336-356)

Nach Aussagen dieser Jungen äussert sich eine bestehende Machtlosigkeit der Lehrperson gegenüber problematischen Schülerinnen und Schülern wie auch Klassenkonflikten teilweise in einem resignierten und abweisenden Verhalten.

Weiter ist mit jugendlicher Ausstrahlung vor allem die Ausrichtung der Lehrperson auf die Lebensweisen sowie die Interessen der Jugendlichen gemeint. Nach Meinung der Mädchen auf Sekundarschulniveau wie auch der Jungen auf Realschulniveau ist eine solche Ausrichtung gerade bei älteren Lehrpersonen nicht (mehr) vorhanden, wenn sie im Hinblick auf Schule, Unterricht und Erziehung konservative und nicht mehr zeitgemässe Ansichten vertreten. Ein solches Verhalten aus dem „vorigen Jahrhundert“, mit dem die Schüler altmodische, „militärische“ sowie nach Perfektionismus strebende Verhaltensweisen meinen, beeinträchtigt nach ihren Angaben das schulische Wohlbefinden. Auch sind sich diese Jungen darüber einig, dass jüngere Lehrpersonen mehrheitlich bessere Lehrpersonen seien als solche der älteren Generation. Der von den Jugendlichen gebrauchte Begriff des „veralteten Lehrers“ bezieht sich dabei weniger auf die Anzahl Lebensjahre einer Lehrperson als auf ihre Einstellung gegenüber jungen Leuten sowie die eingesetzten Unterrichtsmethoden, die als überholt und nicht mehr zeitgemäss angesehen werden.

Cm: Es ist ja normal, dass sie [Lehrpersonen] ein wenig streng sind. Aber wenn man gleich eine Seite bekommt, wenn man nur den Nachbarn etwas fragt oder ein wenig zu spät nach der Pause ins Klassenzimmer kommt!

Y: Aber es sind nicht alle so?

am: Nein.

Y: Es gibt auch Lehrpersonen, die besser sind?

Am: Ja.

Y: Wie machen es die eigentlich?

Am: Meistens geben sie eine Verwarnung.

Cm: Ja, sie sagen gar nichts.

Am: Oder sie kommen selber zu spät.

Y: Was denkt ihr, weshalb ist das bei dem Werklehrer so?

Dm: Ich glaube, bei ihm liegt es auch am Alter.

(Gelächter)

Am: Das denke ich auch.

Cm: Vielleicht auch, weil es in der früheren Generation, als er in der Schule war, noch viel strenger gewesen ist. Und jetzt hat er das aus der Zeit übernommen.

Dm: ...mitgenommen

Cm: ...und gibt es so an uns weiter.

(G08\_Jungen\_Real\_43-75)

Y: Was ist denn eigentlich an der Frau I. so speziell?

Dm: Sie [die Lehrperson] ist noch im alten, also alten Schulsystem.

Bm: Ja, sie ist so, sie lebt noch im vergangenen Jahrtausend, sage ich.

Dm: Also, wo man die Fingernägel, wenn sie nicht sauber gewesen sind, hat waschen und dafür nach Hause hat gehen müssen.

Bm: Und das stimmt, bei mir hat sie das auch schon ein paar Mal gemacht.

Dm: Sie ist wirklich altmodisch und alles muss perfekt sein.

Fm: Was hat sie gemacht?

?m: Du musstest ihr deine Fingernägel zeigen, am Morgen. Meine sind immer abgenagt gewesen.

?m: Ist nicht wahr?

Dm: Doch, doch, doch.

?m: Bei Frau I. stimmt das. Und sie hat einem auf die Finger geschlagen, und das hat sie bei mir jeden Morgen gemacht, weil ich abgenagte Fingernägel hatte.

[...]

Bm: Aber sie hat einen lustigen Mann. Der ist an der Beerdigung meiner Grossmutter gewesen. Da habe ich gedacht, wie kann so eine Frau nur so einen Mann haben?

Fm: Zwangsheirat.

(Kichern)

(G10\_Jungen\_Real\_318-334)

Bm: Aber die [Lehrerin], die wir jetzt haben, die ist die Schlimmste.

[...]

Fm: Und zum Adieu sagen, das glaubt ihr nicht, zum Adieu sagen, müssen wir die Tische putzen.

?m: Das ist wie im Militär.

Fm: Stühle rauf, hinter den Stuhl stehen und warten, bis ich komme.

Dm: Ja, und das Pult putzen nach jedem Mal, auch wenn du nichts gemacht hast, egal.

Fm: In der 9. Klasse.

Dm: Sie gibt dir ein Spray. Nachher musst du so vor den Stuhl stehen, nachher gehst du nach vorn Adieu sagen, nein.

Y: Mhm.

Fm: Geh zurück an den Platz.

Dm: Zurück an den Platz, musst warten, bis sie Tschüss sagt.

?m: Bei mir mal nicht.

Dm: Ja, das ist da wie im Militär, das nächste Mal gehe ich.

Fm: Man darf nicht einmal mehr zusammen reden beim Zeichnen, ohne dass sie...

Dm: Ah, ja, dann sagt sie, gegen leise reden hat sie nichts. Wir reden also leise und wir

arbeiten und dann kommt von ihr „Psst!“.

Cm: Ja, du arbeitest eben nicht.

Dm: Doch.

(G10\_Jungen\_Real\_789-846)

?w: Und sie [Lehrpersonen] sollten nicht zu alt sein.

(Kichern)

Y: Nicht was?

aw: Nicht alt!

?w: Genau.

Y: Nicht alt sein.

?w: Ja!

Y: Was ist denn das Problem, wenn sie alt sind?

Gw: Ja, die verstehen nachher die Sachen nicht.

?w: Ja, ja genau.

Y: Die verstehen Sachen nicht. Mhm.

?w: Ja, also, sie haben zum Beispiel alte Methoden, uns etwas beizubringen, und so, ja.

Y: Mhm.

Ew: Also, bei den Jüngeren ist es einfach so, die verstehen uns mehr, die Jugendlichen, und die Älteren, weil, nachher erzählen die Älteren wieder ihre Geschichten, wie es damals gewesen ist.

?w: Oh, nein!

Ew: Und die Jüngern, die können nichts über ihre alten Geschichten erzählen, aber manchmal sagen, was sie in der Schule gemacht haben oder so.

(G15\_Mädchen\_Sek\_185-203)

Bw: Eine [Lehrperson], die nett ist, eben auch nicht parteiisch und auch ein bisschen der Jugend angepasst, also nicht so stur wie früher, sondern dass auch so erzählt wird und nicht weiss wie viel Text gelernt wird.

(G11\_Mädchen\_Sek\_74-74)

Bei der Frage nach den Eigenschaften einer guten Lehrperson scheint es also offenbar stärker um deren Alter bzw. deren Einstellungen und Ansichten zu gehen als um ihr Geschlecht, das in der öffentlichen Diskussion ein viel beachtetes Thema ist. In den Gruppendiskussionen wurde die Geschlechterzugehörigkeit der Lehrperson weder von den Mädchen noch von den Jungen als Kriterium für eine gute Lehrperson thematisiert.

Ein weiterer, von beiden Geschlechtern häufig angesprochener Punkt, ist der Wunsch nach einem transparenten Verhalten der Lehrperson. Demnach sollten Lehrpersonen ihre Absichten wie auch ihr Handeln offen darlegen und begründen, gerade was das Verhängen von Sanktionen und Strafen betrifft, und sich ebenso an gemeinsam getroffene Abmachungen wie z.B. angesetzte Prüfungstermine halten.

Cm: [...] Zum Beispiel kündigt er [Lehrer] manchmal einen Test an und nachher kommen wir in die nächste Lektion und es gibt keinen. Er sagt nichts über den Test, kein einziges Wörtchen, keine Begründung. Zum Beispiel wäre vor den Ferien einer angesagt gewesen und man weiss nicht, warum es den dann nicht mehr gibt. Er sagt es nicht. Er will eigentlich keine eigenen Fehler zugeben.

Am: Mhm. Wir haben den Test dann nicht gehabt, und da haben wir natürlich das Gefühl gehabt, wir haben ihn dann nach den Ferien, und dann wurde da kein Wort mehr darüber verloren.

Cm: Hm.

(G12\_Jungen\_Sek\_208-259)

Gm: [...] Wenn er [Lehrer] etwas fragt und man weiss es nicht, macht er einen teilweise gleich herunter, eigentlich völlig grundlos.

Y: Unberechtigt.

Gm: Ja.

Dm: Wenn einer... Er [Lehrer] hat gesagt: Geh raus. Der Schüler hat nicht geredet. Nach der Stunde wollte er dem Lehrer keine Vorwürfe machen. Er hat einfach gefragt, weshalb er raus musste. Der Lehrer ist nicht auf ihn eingegangen, hat gesagt, darüber diskutiere er nicht.

?m: Ist weggelaufen.

Dm: Vielleicht sollte der Lehrer bereit sein, es ihm zu erklären. Dann hätte er es akzeptiert. Wenn der Lehrer ihm gesagt hätte: Du hast das gemacht. Aber wenn der Lehrer sagt: Ich sage nichts dazu, dann...

Cm: Und als ein Kollege einen etwas fragte und der andere antwortete. Da nimmt er den anderen raus. Obwohl der erste sagt, er habe ihn etwas gefragt. Setzt trotzdem den anderen raus. Solches Zeug.

Y: Das passiert häufig beim Musiklehrer?

(Zustimmendes Gemurmel)

(G06\_Jungen\_SpezSek\_17-36)

Gerade die Nichteinhaltung von getroffenen Abmachungen und Versprechungen von Seiten der Lehrperson wirkt sich in den Augen der Jugendlichen negativ auf die schulische Motivation sowie das Wohlbefinden aus und beeinflusst die Lehrperson-SchülerIn-Beziehung negativ.

Y: Wie habt ihr es denn lieber: streng oder weniger streng?

am: Weniger streng.

Y: Was heisst das eigentlich: weniger streng?

Am: Dass man wegen einem kleinen Anlass nicht gerade eine Seite bekommt.

Cm: Und im Werken: Da darf man nicht mal die Fenster aufmachen oder kleine Pausen machen oder zu viel reden. Beim Werken wäre das normal.

[...]

Cm: Vor allem brauchen wir Pausen. Der Lehrer sagt immer, ja wir machen dann Pause, aber dann arbeiten wir durch.

Y: Das findet ihr blöd?

am: Ja.

Cm: Wenn wir schon keine Pausen machen, sollten wir mal etwas früher gehen können. Wenn man das schon sagt.

Y: Und wie läuft es bei denen, die ihr besser findet? Wie unterscheidet sich das?

Am: Mit denen kann man Sachen abmachen. Die halten sich auch daran.

Y: Das ist wichtig für euch?

Am: Ja. Dass man offen mit dem Lehrer reden kann, ist uns auch wichtig.

(G08\_Jungen\_Real\_19-38)

Weiter ist es insbesondere eine Mädchengruppe auf Spez-Sek-Niveau, die ein bestehendes widersprüchliches Verhalten von Lehrpersonen kritisiert. Damit sind vor allem Unaufmerksamkeit, Vergesslichkeit, Verspätungen sowie mangelnde Arbeitsbereitschaft der entsprechenden Lehrperson im Unterricht gemeint, die jedoch im Gegenzug ein solches Verhalten bei den Schülerinnen und Schülern missbilligt. Während das Fehlverhalten der Schülerinnen und Schüler mit verhängten Sanktionen durch die Lehrperson verbunden ist, haben die Lehrpersonen für dasselbe Fehlverhalten keine Konsequenzen zu tragen. Eine diesbezügliche Gleichstellung wie auch eine altersgerechte Behandlung der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrperson wäre nach den Aussagen dieser Mädchen wünschenswert.

Dw: Ja, aber beim vorherigen Thema, bei Herrn T.'s Klasse, wenn man etwas vergisst, kann man gerade eine Stunde nachsitzen. Das passiert ja jedem Mensch, dass er mal etwas vergisst, oder so. Oder wenn er zu spät kommt, 10 Minuten, dann kommt er rein und sagt, ja, warum arbeitet ihr jetzt nicht schon. Und sagt nachher so, ja, warum arbeitest du nie und so, scheisst uns nachher immer zusammen, obwohl er eigentlich auch zu spät ist. Ja, das finde ich jeweils..., dann soll er rechtzeitig kommen, dann fangen wir auch rechtzeitig an, und wenn wir mal etwas vergessen, er hat auch schon viel vergessen, und wir müssen nachher einfach nachsitzen, dann muss er halt auch nachsitzen. Ja, ich finde, das geht einfach nicht. Er kann nicht uns korrigieren, wenn er es selber gar nicht kann.

(G13\_Mädchen\_SpezSek\_420-420)

Auch wird von ihnen angemerkt, dass die Lehrpersonen vermehrt Rückmeldungen zu ihrem Unterricht bei der Schülerschaft einholen und die von ihr angebrachte Kritik auch konstruktiv umsetzen sollten im Sinn einer Evaluation und Qualitätsverbesserung des Unterrichts. Ein offenes und angemessenes Kritisieren der Lehrpersonen, ohne dabei Sanktionen bzw. Diskriminierungen durch diese befürchten zu müssen, wird von diesen Schülerinnen als wichtig angesehen.<sup>12</sup>

- Y: Ist das ein weiterer Punkt, der euch stört, wenn jemand diskriminiert wird?  
?w: Ja.  
?w: Einfach, wenn die Lehrer immer nur gegen jemanden gehen.  
Y: Was versteht ihr denn darunter?  
?w: Das sollten sie nicht.  
?w: Immer nur gegen die, die alles ansprechen und sagen, was sie denken. Ich finde, man sollte in der Schule..., die Lehrer sagen ja immer, wenn wir Probleme haben, sollen wir kommen und mit ihnen reden, und wenn wir das mal machen und irgendwelche Themen ansprechen, dann reden sie sich raus, blocken irgendwie ab und, ja, das ist einfach ein bisschen respektlos uns Schülern gegenüber.  
?w: Wir sollten mal allen Lehrern sagen dürfen, was sie besser machen könnten.  
?w: Und bei Herrn T. dürfen wir nie eine Rückmeldung machen. Er macht das nie. Einmal macht das jeder Lehrer, aber er macht das nie.  
?w: Er hat, glaube ich, ein bisschen Angst vor dem.  
?w: Warum wissen wir nicht.  
(Lachen)  
[...]  
Ew: Und die Lehrer sollten uns so behandeln, so, wie jetzt halt eben 9. Klässler und nicht so, als ob wir noch kleinere Kinder wären, weil, das machen sie eben auch.  
?w: Mhm.  
(G13\_Mädchen\_SpezSek\_73-115)

### 2.1.2 Geschlechtsspezifische Akzentsetzungen zum Lehrpersonverhalten

Bei der offen gestellten Einstiegsfrage nach Faktoren, welche für das schulische Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler ausschlaggebend sind, zeigt sich gerade bei den Jungengruppen, und dies unabhängig vom Schulniveau, eine besonders intensive und detaillierte Wortmeldung in Bezug auf die Bedeutung des Lehrpersonverhaltens sowie die damit einhergehende Klassenführung und Unterrichtsqualität für das schulische Wohlbefinden. Demnach sollten Lehrpersonen einen offenen, lockeren und humorvollen Umgang mit der Schülerschaft pflegen. Eine gute Lehrperson schafft nach Angaben der Jungen eine entspannte und humorvolle Lernatmosphäre, in der man die gesetzten Lernziele jedoch immer noch vor Augen hat und diese auch erreicht (gesicherter Wissens- bzw. Lernzuwachs).

- Y: Kann man offen mit Lehrern reden? Gibt es auch solche, mit denen man das nicht kann?  
Dm: Zum Beispiel der Werklehrer, der sagt mal, man sieht es ja einfach, und dann macht er es so. Bei dem musst du gar nicht anfangen zu „stürmen“, sonst bist du schon das Arschloch.  
?m Wenn du nicht machst, was er sagt, geht es nicht gut mit ihm, aber bff.  
?m Die Lehrer müssen es einfach ein wenig „chilled“ nehmen. Sie sollten uns ein wenig machen lassen. Wir sind jetzt in der 9. Klasse. Wir sollten zeigen können, ob wir etwas können. Wenn sie uns nicht machen lassen, können wir das auch nicht zeigen. Dann gibt es schlechte Noten.  
(G08\_Jungen\_Real\_31-38)

Am: Ich bin letztes Jahr auch bei Frau R. in der Kochschule gewesen. Sie hat uns

---

<sup>12</sup> Die Evaluation von Unterricht durch die Unterrichteten als Möglichkeit der Qualitätssteigerung ist zwar in der tertiären Bildung weitgehend installiert, jedoch (noch) nicht auf der Stufe der obligatorischen Bildung. Dabei hätte sie – wie die hier diskutierten Gruppengespräche dokumentieren – zumindest in den oberen Klassen grosses Potenzial.

sozusagen motiviert, dass wir arbeiten mögen. Wir haben mehr Freiheiten gehabt. Haben zum Teil eine halbe Stunde früher gehen können, wenn man fertig gewesen ist. Bei Frau I. habe ich nur gehört: Seite, Seite, Seite.

Dm: Ja, der hat etwa 50 Seiten gehabt.

Cm: So am nächsten Tag, in der Schule, haben wir von den anderen gehört, wie es gewesen ist. Wir haben gesagt, bei uns ist es lustig gewesen, aber die anderen haben einfach Seiten bekommen.

Dm: Während dem Essen haben wir nicht mal lachen dürfen.

Cm: Habe gehört, die anderen mussten essen, was sie gemacht haben. Wir konnten probieren falls man wollte, sonst durfte man es sein lassen. Wir durften ein wenig „Seich“ machen. Zum Beispiel mit Wasser spritzen. Mit Tüchlein abschlagen oder so zum Spass. Frau R. hat mitgelacht. Erst wenn es ein bisschen zu viel wurde, hat sie gesagt, jetzt lange es, jetzt müssen wir wieder kochen. Dann habe ich aufgehört und weitergekocht. Das ist gut gegangen.

(G08\_Jungen\_Real\_133-137)

Gm: Es gibt nicht ein bestimmtes Ereignis, das schlecht oder super war. Ich finde vor allem gut, dass wir zu den meisten Lehrern und Klassen ein lockeres Verhältnis haben. Nicht zu streng, nicht zu locker, dass nicht niemand mehr etwas macht oder niemand mehr auf den Lehrer hört, sondern „gäbig“, dass man arbeitet und untereinander ein bisschen reden kann.

Y: Untereinander reden ist wichtig für euch. Zwischen den Lehrpersonen oder auch unter den Schülerinnen und Schülern. Ist das wichtig?

Gm: Allgemein in der Klasse. Nicht nur schwatzen und nicht zuhören. Gut in der Mitte von arbeiten und es lustig haben. Dass man voran kommt, arbeiten kann, aber dass es einen nicht anscheisst. Wenn der Lehrer in Mathematik eine Aufgabe an die Wand schreibt, kann ich mich mit dem Pultnachbarn unterhalten, zusammen arbeiten.

(Am und Bm lachen).

Y: Geht das den anderen auch so?

?m: Ja.

(G12\_Jungen\_SpezSek\_11-16)

Y: Was ist speziell an Musik?

Gm: Der Lehrer, der ist...

Cm: ...ein wenig speziell.

Gm: Speziell: Eher negativ.

Y: In welcher Form?

Cm: Er redet immer etwas von guter Stimmung. Davon habe ich in seinem Unterricht noch nie etwas gemerkt.

?m: Er erwartet viel zu viel von uns.

Cm: Er meint, dass sein Fach das Wichtigste ist. Dass man in der Freizeit nichts besseres zu tun hat, als das Musikheft durchzulesen, Musik zu lernen, Instrumente zu spielen und nichts anderes.

Gm: Er trägt nichts Positives zur Atmosphäre bei. Niemand darf etwas sagen. Er hat komische Vorstellungen von einem geregelten Unterricht. Man muss da sitzen, darf nichts sagen. Wenn er etwas fragt und man weiss es nicht, macht er einen teilweise gleich herunter, eigentlich völlig grundlos.

Y: Unberechtigt.

Gm: Ja.

Dm: Wenn einer... Er hat gesagt: „Geh raus!“ Der Schüler hat nicht geredet. Nach der Stunde wollte er dem Lehrer keine Vorwürfe machen. Er hat einfach gefragt, weshalb er raus musste. Der Lehrer ist nicht auf ihn eingegangen, hat gesagt, darüber diskutiere er nicht.

?m: Ist weggelaufen.

Dm: Vielleicht sollte der Lehrer bereit sein, es ihm zu erklären. Dann hätte er es akzeptiert. Wenn der Lehrer ihm gesagt hätte: „Du hast das und das gemacht.“ Aber wenn der Lehrer sagt: „Ich sage nichts dazu“, dann...

Cm: Und als ein Kollege einen etwas fragte und der andere antwortete. Da nimmt er den anderen raus. Obwohl der erste sagt, er habe etwas gefragt. Setzt trotzdem den

anderen raus. Solches Zeugs.

Y: Das passiert häufig beim Musiklehrer?

(Zustimmendes Gemurmel)

(G06\_Jungen\_SpezSek\_17-36)

Ein von der Lehrkraft ausgehendes schülerorientiertes Verhalten, ihr Interesse für die Anliegen und (schulischen) Probleme der Schülerinnen und Schüler und ihre Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, wird nach Angaben der Jungen ebenso geschätzt und gewünscht wie ein kompromiss- und lösungsorientiertes Verhalten der Lehrperson, die sich durch Kommunikations- und Hilfsbereitschaft sowie Engagement den Schülerinnen und Schülern gegenüber auszeichnet. Dies auch gerade im Hinblick auf die künftige Berufswahl und Lehrstellensuche der Jugendlichen, was folgender Ausschnitt aus einer Gruppendiskussion von Jungen auf dem Sekundarschulniveau verdeutlicht:

Cm: Unsere Klassenlehrerin ist da sehr, sehr interessiert, dass wir möglichst schnell, und dass möglichst alle etwas finden für die Zukunft. Da hilft sie einem auch. Ja, da ist sie einfach sehr ehrgeizig.

Y: Sie, oder was?

Cm: Ja. Aber sie ist eigentlich sehr, sehr an uns interessiert, wie es uns geht und so, da ist sie sehr gut.

Am: Mhm.

Y: Das findet ihr schon gut?

Cm: Ja.

Am: Also, ich finde es auch gut. Also mein Vater ist manchmal ein bisschen geizig. Sie hat ihm jetzt zum Beispiel auch gesagt, ich kann ihr meine Bewerbungen schicken und sie druckt sie nachher für mich aus, weil wir keinen Drucker haben. Jetzt habe ich ihr so fünf Bewerbungen geschickt und jetzt hat mir mein Vater endlich einen Drucker gekauft. Jetzt kann ich sie selber ausdrucken, aber bis dahin sind wir eigentlich jeden Tag schnell zusammengesessen und haben zusammen geredet, das ist gut gewesen.

Cm: Ja, sie unterstützt uns schon sehr.

(G12\_Jungen\_Sek\_191-201)

Cm: [...] Sie [Lehrerin] hat uns jetzt ein Blatt zum Ausfüllen gegeben, was wir alles in der Berufswahl erreicht haben, ob wir eine Zusage haben oder nicht, wie viele Bewerbungen wir geschrieben haben, ob wir mit ihr ein Gespräch wollen, ob wir von ihr Hilfe wollen. Da ist sie eigentlich sehr offen und gibt uns eigentlich sehr viel Unterstützung. [...].

(G12\_Jungen\_Sek\_208-259)

Fm: Also, bis jetzt habe ich mein ganzes Leben etwas gegen die Schule gehabt. Und gegen die Lehrer. Das liegt an der ersten und zweiten Klasse. Sage ich.

[...]

Fm: Nein, die Lehrerin dort, die hat mir nicht bei den Aufgaben geholfen, die hat mich nur fertig gemacht. Zwei Jahre lang.

[...]

Dm: [...] Alle haben gesagt, sie hätten sie [die Lehrperson] nicht gern. Die zerreisst einfach die Zeichnung. Man sitzt vier Stunden an einer Zeichnung und wenn sie nicht schön ist, bff, weg.

?m: Ich habe Glück gehabt. Ich habe eine gute Lehrerin gehabt.

?m: Ich auch, einzig bis auf Frau I.

(G10\_Jungen\_Real\_248-285)

Fm: Er [Lehrer] ist ein lieber.

Bm: Also, der Herr N. ist der beste Lehrer, den ich bis jetzt gehabt habe.

[...]

Fm: Ja.

[...]

Cm: Der Herr S. ist einfach streng, aber gut. Also, nicht zu streng.

[...]

Cm: Einfach so, dass es einfach gut ist. Nicht zu streng, aber auch nicht zu wenig.  
Y: Mhm.  
?m: Bei ihm lernst du einfach auch wegen der Schule.  
Em: Weil, er hat auch Erfahrung an der Berufsschule und so.  
Fm: Ich finde ihn auch sonst gut.  
Em: Er bereitet uns im Prinzip richtig auf die Berufsschule vor.  
Dm: Er hat, glaube ich, seit er Schule gibt, hat er noch nie einen Schüler ohne Zukunft, also, ohne Lehrstelle oder ohne zehntes Schuljahr von der Schule entlassen. Er hat noch nie jemanden aus der Schule gelassen, der keine Optionen für die Zukunft gehabt hat. [...].  
(G10\_Jungen\_Real\_336-356)

Y: Wie ist das Verhältnis mit anderen Lehrpersonen? Weniger problematisch?  
Gm: In Deutsch, Französisch Geschichte: Mit dem Lehrer haben wir sehr viele Lektionen. Dort ist es ein sehr gutes Verhältnis. Mit ihm arbeiten wir. Kommen auch vorwärts. Man kann auch mal über ein aktuelles Thema sprechen, das einen selbst beschäftigt. Zum Beispiel über etwas, das in der Zeitung steht. Über einen Vorfall des IKRK. Das ist gut. Dazu haben alle etwas sagen können. Ist interessant gewesen, weil aktuell. Ich finde gut, dass er weiss, wie die Klassen in den letzten zwei Wochen vor den Ferien sind. Dass die Motivation zum Arbeiten ausgeschöpft ist. Dann schaut er mit uns Filme an, wir diskutieren darüber. Er gibt keine Hausaufgaben mehr. Aber es ist nicht so, dass wir nichts mehr im Unterricht machen und nur sinnlos die Zeit verstreichen lassen.  
(G06\_Jungen\_SpezSek\_37-38)

Cm: Sie [Lehrperson] lässt uns auch auswählen.  
Am: Sie sieht einfach, wie es aus unserer Sicht ist. Dann weiss sie, wie wir denken. Was wir nicht gern haben. Nachher mildert sie die Arbeit.  
(G08\_Jungen\_Real\_138-140)

Diese bedürfnisorientierte Haltung der Lehrperson, die auf die Anliegen und Fragen der Schülerinnen und Schüler eingeht, nicht verstandene Unterrichtsthemen noch einmal aufgreift sowie Interesse am Leben (Freizeit) und Befinden der Schülerinnen und Schüler zeigt, wird ebenso von einem Grossteil der Mädchen, unabhängig vom Schulniveau, als ein wesentlicher, unterstützender Faktor für das eigene schulische Wohlbefinden genannt.

Y: Was braucht es, damit ihr euch in der Schule wohl fühlt, welche Punkte beeinträchtigen das Wohlbefinden? Schiesst los. Schon immer nur eine.  
Kw: Sicher mal angenehme Lehrkräfte. Solche, bei denen man Fragen stellen kann, wenn man etwas nicht begreift. Die ein wenig auf dich selber eingehen.  
(G05\_Mädchen\_SpezSek\_10-11)

?w: Wir haben eine gute Klasse. Also, wir haben eigentlich schon einen guten Klassenzusammenhalt. Es kommt auch eigentlich drauf an, eben wie die Lehrer zu uns sind und wie sie sich uns gegenüber verhalten. Und, zum Beispiel, eben, jetzt unser Klassenlehrer, der interessiert sich nicht für uns. Also, ihm ist es eigentlich egal, wie es uns geht, was wir machen.  
(G13\_Mädchen\_SpezSek\_35-35)

Aw: Und bei ihm [Lehrer] habe ich schon auch... In einer Phase, in der ich schlecht gearbeitet habe, da hat er [Lehrer] mich ziemlich stark motiviert, darum bin ich ja heute so. Er hat einfach an uns geglaubt, er hat gewusst, was wir können und wir haben viel bei ihm gelernt, und wieso und weshalb. Ich habe einfach die Zeit ganz schön gefunden.  
Dw: Und am Sporttag, zum Beispiel, es gibt so Spielnachmittage, wir haben aber noch nie gewonnen, und dann haben wir den Stellvertreter [Lehrer] gehabt und hatten den Sporttag mit ihm, und nachher haben wir gewonnen. Das war einfach deshalb, weil wir gut von ihm betreut worden sind und so.  
Dw: Und ja, Herr T. [Klassenlehrer], ja, er betreut uns einfach nie. Es ist ihm einfach irgendwie scheissegal, wenn wir als Klasse so einen Sporttag gemeinsam bestreiten müssen, als Klasse so, also so mit spielen, und nachher fragt er einfach auch, ja, ob ihr

turnen habt.

Cw: Ich habe bei ihm einfach das Gefühl, wir sind für ihn nur sein Job, und gar nicht irgendwie, also...

?w: ...Menschen.

?w: Menschen.

Y: Mhm.

Iw: Er interessiert sich auch nicht so für unsere Zukunft oder was wir neben der Schule machen.

(G13\_Mädchen\_SpezSek\_138-153)

Weiter wird anhand der Aussagen der Jungengruppen besonders deutlich, dass ein autoritäres Verhalten der Lehrperson das schulische Wohlbefinden beeinträchtigt. So haben autoritäre bzw. „strenge“ Lehrpersonen<sup>13</sup> ein schlechteres Verhältnis zur Klasse, pflegen keinen offenen Austausch mit den Schülerinnen und Schülern, teilen schneller Strafaufgaben aus als weniger strenge Lehrkräfte und zielen aus Sicht der Schülerinnen und Schüler mit den von ihnen aufgestellten autoritären Regelungen und Disziplinierungsmassnahmen auf eine Unterordnung der Klasse oder einzelner Schülerinnen und Schüler. Zudem wird von Seiten der Jungen auf die ungünstigen Auswirkungen eines solchen Lehrpersonverhaltens auf die eigene Lern- und Arbeitsmotivation bzw. auf das eigene (Arbeits-)Verhalten hingewiesen. Eine ausbleibende Beachtung und Wertschätzung der eigenen geleisteten Arbeit durch die Lehrperson im Sinne eines autoritären und ignoranten Verhaltens vermittelt ihnen weiter das Gefühl, von der Lehrkraft nicht akzeptiert zu werden. Eine solche Akzeptanz in einem grundlegenden Sinn wird in den Gruppengesprächen immer wieder angesprochen und scheint für die Schülerinnen und Schüler von grosser Bedeutung zu sein.

Y: Wie habt ihr es denn lieber: streng oder weniger streng?

am: Weniger streng.

Y: Was heisst das eigentlich: weniger streng?

Am: Dass man nicht bei jedem kleinen Anlass gerade eine Seite bekommt.

Cm: Und im Werken, da darf man nicht mal die Fenster aufmachen oder kleine Pausen machen oder zu viel reden. Beim Werken wäre das normal.

(G08\_Jungen\_Real\_19-30)

Cm: Es ist ja normal, dass sie [Lehrpersonen] ein wenig streng sind. Aber wenn man gleich eine Seite bekommt, wenn man nur den Nachbarn etwas fragt oder ein wenig zu spät aus der Pause kommt!

Y: Aber es sind nicht alle so?

am: Nein.

Y: Es gibt auch Lehrpersonen, die besser sind?

Am: Ja.

[...]

Dm: Er [der Lehrer] macht dich manchmal ungeheuer lächerlich.

Am: Im letzten Jahr habe ich ziemlich Probleme mit ihm gehabt. Dann habe ich mit ihm reden wollen. Zuerst hat er nicht reden wollen. Dann hat er sich lustig darüber gemacht.

Y: Worum ist es denn dabei konkret gegangen?

Am: Eigentlich um mein Verhalten. Ich habe immer die Fenster aufmachen wollen. Ich wollte mich durchsetzen.

Y: Das hat er nicht gut gefunden?

Am: Nein. Er will sein Zeug durchbringen.

Dm: Und wenn etwas fehlt, bist es immer du. Auch wenn du es nicht gewesen bist. Du kannst machen, was du willst.

Am: Zum Beispiel kommen bei uns immer Bleistifte des Lehrers weg. Die verschwinden halt.

---

<sup>13</sup> Der Begriff der „strengen Lehrperson“ wird von den Schülerinnen und Schülern recht unterschiedlich verwendet und je nach Kontext positiv oder negativ besetzt: Einerseits scheint er nahezu bedeutungsgleich mit autoritär verwendet und mit Ablehnung gekoppelt zu werden, andererseits bezeichnet er in einem durchaus positiven Sinn ein professionelles Verhalten von Lehrpersonen, das als angemessen angesehen wird, etwa in schwierigen Situationen oder gegenüber renitenten Schülern oder Schülerinnen. – Aus fachlicher Sicht lässt sich die negative Wortverwendung mit der „autoritären“, die positive mit der „autoritativen“ Lehrperson verbinden.

(Gelächter)

Am: Dann gibt er einfach uns die Schuld.

Y: Aber ihr seid es nicht immer gewesen?

Am: Nicht immer.

(Kichern)

(G08\_Jungen\_Real\_43-75)

Am: Wir haben zwei Sportlehrer. Der eine ist streng. Man muss immer zwei Turnschuhe dabei haben, ein Paar für draussen, ein Paar für drinnen. Wenn ich keinen Platz im Rucksack habe, lasse ich ein Paar zu Hause. Dann gibt es eine Seite. Das finde ich doof.

Bm: Einmal habe ich mein Turnzeug vergessen. Da hat er mir vier Seiten gegeben.

(Gelächter)

Cm: Das weiss ich noch! Nicht eine, vier!

(G08\_Jungen\_Real\_76-91)

Am: [...] Bei Frau I. [Lehrerin] habe ich nur gehört: Seite, Seite, Seite.

Dm: Ja, der hat etwa 50 Seiten gehabt.

Cm: So am nächsten Tag, in der Schule, haben wir von den anderen [Mitschüler/-innen] gehört, wie es bei ihnen in der Kochschule gewesen ist. Wir haben gesagt, bei uns ist es lustig gewesen, aber die anderen haben einfach Seiten bekommen.

Dm: Während dem Essen haben wir nicht mal lachen dürfen.

(G08\_Jungen\_Real\_133-137)

Am: [...] Aber im Werken, bei Herrn R., wenn jemand den Auftrag nicht versteht und man es ihm zu erklären versucht, dann scheisst er einen zusammen. Jeder muss dann an einen anderen Tisch in irgendeine Ecke.

Cm: Ja. Als ich mal fertig war und wartete, bis es getrocknet ist, fragte ich andere, ob ich ihnen helfen kann. Da sagte er, lass sie ihr eigenes Zeug machen. Dabei wollte ich nur helfen, ihnen zeigen, wie es geht.

Y: Das findet ihr nicht gut?

Am: Nein.

(G08\_Jungen\_Real\_153-156)

Fm: Also, bis jetzt habe ich mein ganzes Leben etwas gegen die Schule gehabt. Und gegen die Lehrer. Das liegt an der ersten und zweiten Klasse. Sage ich.

[...]

Fm: Nein, die Lehrerin dort, die hat mir nicht bei den Aufgaben geholfen, die hat mich nur fertig gemacht. Zwei Jahre lang.

[...]

Dm: [...] Alle haben gesagt, sie hätten sie [die Lehrperson] nicht gern. Die zerreisst einfach die Zeichnung. Man sitzt vier Stunden an einer Zeichnung und wenn sie nicht schön ist, bff, weg.

?m: Ich habe Glück gehabt. Ich habe eine gute Lehrerin gehabt.

?m: Ich auch, einzig bis auf Frau I.

(G10\_Jungen\_Real\_248-285)

Cm: Er [der Lehrer] hat es nicht gern, wenn man jetzt vielleicht noch einen anderen Lösungsweg wie er entdeckt hat. Er ist eigentlich sehr, sehr an sich orientiert. Er hat es nicht gern, wenn man noch etwas anderes oder noch etwas Neues, das er nicht kennt, vorschlägt.

Y: Ja.

Cm: Da sagt er nachher ziemlich schnell, ja, das ist falsch, obwohl das eigentlich richtig wäre.

(G12\_Jungen\_Sek\_208-259)

Dm: Das ist nicht in jedem Fach so. In Musik muss man zwei Stunden dasitzen.

Cm: Die Musik ist auch falsch gewesen.

Dm: Man durfte nur etwas sagen, wenn man angesprochen wurde. Sonst ist man draussen gewesen. Es ist nicht in jedem Fach so.

Y: Was ist speziell an Musik?  
Gm: Der Lehrer, der ist...  
Cm: ...ein wenig speziell.  
Gm: Speziell: Eher negativ.  
Y: In welcher Form?  
Cm: Er redet immer etwas von guter Stimmung. Davon habe ich in seinem Unterricht noch nie etwas gemerkt.  
?m: Er erwartet viel zu viel von uns.  
Cm: Er meint, dass sein Fach das Wichtigste ist. Dass man in der Freizeit nichts besseres zu tun hat, als das Musikheft durchzulesen, Musik zu lernen, Instrumente spielen und nichts anderes.  
Gm: Er trägt nichts Positives zur Atmosphäre bei. Niemand darf etwas sagen. Er hat komische Vorstellungen von einem geregelten Unterricht. Man muss da sitzen, darf nichts sagen. Wenn er etwas fragt und man weiss es nicht, macht er einen teilweise gleich herunter, eigentlich völlig grundlos.  
Y: Unberechtigt.  
Gm: Ja.  
Dm: Wenn einer... Er hat gesagt: „Geh raus!“ Der Schüler hat nicht geredet. Nach der Stunde wollte er dem Lehrer keine Vorwürfe machen. Er hat einfach gefragt, weshalb er raus musste. Der Lehrer ist nicht auf ihn eingegangen, hat gesagt, darüber diskutiere er nicht.  
?m: Ist weggelaufen.  
Dm: Vielleicht sollte der Lehrer bereit sein, es ihm zu erklären. Dann hätte er es akzeptiert. Wenn der Lehrer ihm gesagt hätte: „Du hast das und das gemacht.“ Aber wenn der Lehrer sagt: „Ich sage nichts dazu“, dann...  
Cm: Und als ein Kollege einen etwas fragte und der andere antwortete. Da nimmt er den anderen raus. Obwohl der erste sagt, er habe etwas gefragt. Setzt trotzdem den anderen raus. Solches Zeugs.  
Y: Das passiert häufig beim Musiklehrer?  
(Zustimmendes Gemurmel)  
(G06\_Jungen\_SpezSek\_17-36)

Nach Meinung der Jungen sei hingegen ein gesundes Mass an Strenge, was mit einer angemessenen Supervision und Kontrolle der Schülerinnen und Schüler gleichgesetzt wird, wünschenswert, das einem autoritativen – d.h. sicher führenden und zugleich empathischen – Lehrpersonverhalten nahe kommt.

Fm: Er [Lehrer] ist ein lieber.  
Bm: Also, der Herr N. ist der beste Lehrer, den ich bis jetzt gehabt habe.  
[...]  
Fm: Ja.  
[...]  
Cm: Der Herr N. ist einfach streng, aber gut. Also, nicht zu streng.  
[...]  
Cm: Einfach so, dass es einfach gut ist, nicht zu streng, aber auch nicht zu wenig.  
Y: Mhm.  
?m: Bei ihm lernst du einfach auch wegen der Schule.  
Em: Weil, er hat auch Erfahrung an der Berufsschule und so.  
Fm: Ich finde ihn auch sonst gut.  
Em: Er bereitet uns im Prinzip richtig auf die Berufsschule vor.  
Dm: Er hat, glaube ich, seit er Schule gibt, hat er noch nie einen Schüler ohne Zukunft, also, ohne Lehrstelle oder ohne zehntes Schuljahr von der Schule entlassen. Er hat noch nie jemanden aus der Schule gelassen, der keine Optionen für die Zukunft gehabt hat.  
[...].  
(G10\_Jungen\_Real\_336-356)

Gm: Es gibt nicht ein bestimmtes Ereignis, das schlecht oder super war. Ich finde vor allem gut, dass wir zu den meisten Lehrern und Klassen ein lockeres Verhältnis haben. Nicht zu streng, nicht zu locker, dass nicht niemand mehr etwas macht oder niemand

mehr auf den Lehrer hört, sondern „gäbig“, dass man arbeitet und untereinander ein bisschen reden kann.

Y: Untereinander reden ist wichtig für euch. Zwischen den Lehrpersonen oder auch unter den Schülern. Ist das wichtig?

Gm: Allgemein in der Klasse. Nicht nur schwatzen und nicht zuhören. Gut in der Mitte von arbeiten und es lustig haben. Dass man voran kommt, arbeiten kann, aber dass es einen nicht anscheisst. Wenn der Lehrer in Mathematik eine Aufgabe an die Wand schreibt, kann ich mich mit dem Pultnachbarn unterhalten, zusammen arbeiten.

(Am und Bm lachen).

Y: Geht das den anderen auch so?

?m: Ja.

(G06\_Jungen\_SpezSek\_11-16)

Auch die Mädchen äussern sich (unabhängig vom Schulniveau), wenn auch nicht so detailliert wie die Jungen, zum strengen Verhalten von Lehrpersonen. Auch aus ihrer Sicht wirkt sich ein strenges, autoritäres Lehrpersonverhalten negativ auf die Schulfreude sowie das schulische Wohlbefinden aus. Mädchen wünschen sich deshalb vermehrt „easy“ Lehrpersonen.

Y: Was ist wichtig, um ein gutes Verhältnis zu Lehrpersonen zu haben?

?w: Wenn sie nicht streng sind.

?w: Dass man anderes Zeug macht, zum Beispiel Filme anschauen.

?w: Dass man manchmal ein Spiel macht.

Y: Was heisst streng?

?w: Wenn man nicht reden darf.

?w: Wenn man wegen allem eine Hausordnung abschreiben muss.

Y: Kommt ihr eher mit Lehrern oder Lehrerinnen besser aus?

?w: Spielt keine Rolle. Solange sie nicht zu streng sind.

(G01\_Mädchen\_Real\_89-97)\*

?w: Also, ich habe eigentlich solchen Unterricht gern, wo man nicht nur zuhören muss, also, wo man zum Beispiel wie bei Herrn R., da kann man viel lachen, viel reden, und ja... Wenn der Lehrer nicht so streng ist, dann gefällt's mir.

(G09\_Mädchen\_Real\_26-27)

?w: Also, bei mir macht die Lehrperson recht viel aus. Zum Beispiel in Musik, der Herr R., der ist recht „easy“ drauf. Andere Lehrer sind eher streng. Bei ihm geht die Zeit auch schnell vorbei [...].

(G11\_Mädchen\_Sek\_66-66)

?w: Aber eben, Gestalten macht Spass.

Y: Warum?

?w: Und Sport.

Y: Warum, warum?

?w: Weil die Lehrerin ist noch „easy“ drauf.

(G13\_Mädchen\_SpezSek\_73-115)

Der Begriff „easy“, der sich an englische Wendungen wie „easy-going“ und „take it easy“ anlehnt, wird in mehreren Gruppengesprächen von Mädchen verwendet und scheint besser als alle bedeutungsnahen deutschen Begriffe den Wunsch der Schülerinnen nach entspannten Lehrpersonen auszudrücken.

Allgemein gehen die Aussagen der Mädchen, auch wiederum unabhängig vom Schulniveau, weniger detailliert auf die Bedeutung des Lehrpersonverhaltens für ihr schulisches Wohlbefinden ein. Bei beiden Geschlechtern herrscht Konsens darüber, dass Lehrpersonen auf die schulischen Bedürfnisse, Interessen, Anliegen und Fragen der Lernenden eingehen sollten. Insbesondere die Jungen wünschen sich im Zusammenhang mit einer positiven Leistungsentwicklung ein solches (individuell) unterstützendes Verhalten von Seiten der Lehrperson, z.B. in Form einer Lern- und Aufgabenhilfe.

Y: Was braucht es, damit ihr euch in der Schule wohl fühlt, welche Punkte

beeinträchtigen das Wohlbefinden? Schiesst los. Schon immer nur eine.

Kw: Sicher mal angenehme Lehrkräfte. Solche, bei denen man Fragen stellen kann, wenn man etwas nicht begreift. Die ein wenig auf dich selber eingehen.

(G05\_Mädchen\_SpezSek\_10-11)

?w: Wenn wir Musik bei R. hätten, wäre es cool.

Y: Also, kommt es auf die Lehrperson an, jetzt in der Musik?

?w: Und was man durchnimmt. Zum Beispiel in Musik, ist es mir jetzt nicht so wichtig, aber in der Schule nimmt man einfach nicht das durch, was einen interessiert. Man sollte auch die Schüler ein bisschen fragen, was die interessiert und so, und nachher arbeiten sie auch im Unterricht, oder etwa nicht?

?w: Weil, ja, vielleicht, ja, ich finde ein Lehrer kann jedes Jahr immer das Gleiche unterrichten und nachher, 10, 20 Jahre später unterrichtet er immer noch das Gleiche. Und ja, das vor 20 Jahren ist ja anders gewesen als jetzt.

Y: Machen denn das gewisse Lehrer?

aw: Ja.

?w: Ja, ist ja klar, dass die [die Lehrpersonen] nachher nicht gern in die Schule kommen, wo sie all die Jahre immer das Gleiche erzählen.

?w: Ich könnte eigentlich das Musikheft von meinem Bruder nehmen. Da sind genau die gleichen Lieder, in der genau gleichen Reihenfolge drin.

(G13\_Mädchen\_SpezSek\_610-623)

Y: Gibt es weitere Dinge dazu, ob ihr euch von den Lehrpersonen verstanden fühlt oder nicht? Was macht eine gute Lehrperson aus oder eine nicht so gute?

Lw: Also, ja, ein schlechtes Beispiel hierzu wäre auch noch, dass, bei einem Stellvertreter, den wir mal gehabt haben, bin ich bei einem Text nicht so nachgekommen, und nachher bin ich ihn fragen gegangen, ob er das erklären könnte, wie man dort drauf kommt und dann hat er gesagt: Ja, ich sollte besser Deutsch lernen, und nachher bin ich eigentlich immer noch nicht nachgekommen. Das hat aber gar nicht zu dem Fach gehört, da hat er sich wahrscheinlich nicht dafür zuständig gefühlt, mir das zu erklären.

(G11\_Mädchen\_Sek\_83-119)

Fm: Also, bis jetzt habe ich mein ganzes Leben etwas gegen die Schule gehabt. Und gegen die Lehrer. Das liegt an der ersten und zweiten Klasse. Sage ich.

[...]

Fm: Nein, die Lehrerin dort, die hat mir nicht bei den Aufgaben geholfen, die hat mich nur fertig gemacht. Zwei Jahre lang.

[...]

(G10\_Jungen\_Real\_248-285)

Fm: Er ist ein lieber.

Bm: Also, der Herr N. ist der beste Lehrer, den ich bis jetzt gehabt habe.

[...]

Fm: Ja.

[...]

Cm: Der Herr N. ist einfach streng, aber gut. Also, nicht zu streng.

[...]

Cm: Einfach so, dass es einfach gut ist, nicht zu streng, aber auch nicht zu wenig.

Y: Mhm.

?m: Bei ihm lernst du einfach auch wegen der Schule.

Em: Weil, er hat auch Erfahrung an der Berufsschule und so.

Fm: Ich finde ihn auch sonst gut.

Em: Er bereitet uns im Prinzip richtig auf die Berufsschule vor.

Dm: Er hat, glaube ich, seit er Schule gibt, hat er noch nie einen Schüler ohne Zukunft, also, ohne Lehrstelle oder ohne zehntes Schuljahr von der Schule entlassen. Er hat noch nie jemanden aus der Schule gelassen, der keine Optionen für die Zukunft gehabt hat.

[...]

(G10\_Jungen\_Real\_336-356)

Gm: In Deutsch, Französisch Geschichte: Mit dem Lehrer haben wir sehr viele Lektionen. Dort ist es ein sehr gutes Verhältnis. Mit dem arbeiten wir. Kommen auch vorwärts. Man kann auch mal über ein aktuelles Thema sprechen, das einen selbst beschäftigt. Zum Beispiel über etwas, das in der Zeitung steht. Über einen Vorfall des IKRK. Das ist gut. Haben alle etwas dazu sagen können. Ist interessant gewesen, weil aktuell. Ich finde gut, dass er weiss, wie die Klassen in den letzten zwei Wochen vor den Ferien sind. Dass die Motivation zum Arbeiten ausgeschöpft ist. Dann schaut er mit uns Filme an, wir diskutieren darüber. Er gibt keine Hausaufgaben mehr. Aber es ist nicht so, dass wir nichts mehr im Unterricht machen, nur sinnlos die Zeit verstreichen lassen.  
(G06\_Jungen\_SpezSek\_37-38)

Gerade die Schüler sehen sich (stärker als die Schülerinnen) insbesondere gegenüber solchen Lehrpersonen zur Opposition veranlasst, die nicht auf sie eingehen oder mit denen sie nicht reden können. Auch sind es überwiegend die Jungen, die Konflikte zwischen Lehrpersonen und Schülern ansprechen und mit ihrer Lehrkraft auf Konfrontationskurs gehen, insbesondere, wenn sich diese Schüler im Recht fühlen und ihre Meinung behaupten wollen. Weiter sind sich die Jungen durchaus bewusst, dass ein solches unangepasstes (unterrichtsstörendes) wie auch auf Konfrontation ausgerichtetes Verhalten eine stärkere Sanktionierung durch die Lehrperson nach sich ziehen kann. Gerade bei nicht als angemessen empfundenen oder gut begründeten Sanktionen läuft man als Lehrperson dabei durchaus Gefahr einen Teufelskreis in Gang zu setzen, „der von als unangemessen erlebten Regeln über Regelbrüche zu Sanktionen und zu weiteren Regelbrüchen führt“ (Grünwald-Huber et al. 2011a). Hinzu kommt, dass einige Schüler im Sanktionsverhalten von Lehrpersonen auf Regelverletzungen in der Klasse eine geschlechtsspezifische Diskriminierung sehen (siehe Abschnitt 3.3).

Y: Aber tendenziell habt ihr eher ein gutes Verhältnis zu den Lehrpersonen oder gibt es Unterschiede?

?m: Kommt drauf an, ja.

Dm: Ist recht unterschiedlich.

Y: Ja.

Cm: Es kommt auch immer darauf an, wie man den Lehrer versteht.

Y: Ja, versteht.

Cm: Also, wenn er immer schreit und man nimmt es mega ernst, also, kann schon sein, dass man dann ein „Puff“ mit ihm hat oder ein wenig Streit, und nachher fängt man zu streiten an.

Y: Ja. Weissst du noch irgendein Beispiel oder hat irgendjemand ein Beispiel, wo es mal ein wenig Streit gab?

Cm: Ja, einmal habe ich mit einem Kollegen ein wenig zu viel geredet, dann hat er mich verwart, dann habe ich es noch einmal gemacht, aber mich dann anschliessend eigentlich ruhig verhalten, und nachher hat er mich trotzdem beschuldigt und hat angefangen zu „stürmen“ und nachher haben beide angefangen zu schreien.

Y: Mhm.

Cm: Und dann habe ich doch irgendwann den Kürzeren gezogen.

Y: Ja. Ist er denn auf deine Art eingegangen, was du ihm gesagt hast, oder was du geschrien hast?

Cm: Ja, also, schon nicht richtig angeschrien, einfach ein wenig die Stimme erhoben. Ich habe gewusst, dass ich nichts gemacht habe, also, ich habe eigentlich meine Meinung vertreten und habe es vielleicht ein wenig übertrieben.

Y: Mhm. Also, du meinst, du hast es übertrieben?

Cm: Ja einfach, ich habe wirklich nichts dafür gekonnt, aber ich habe es dann sein lassen, weil es hat am Ende eh nichts gebracht.

Y: Also, ihr kennt das Beispiel auch?

(Zustimmendes Brummen)

[...]

(G16\_Jungen\_Sek\_82-113)

?m: [...] diejenigen, die halt ein bisschen lauter sind und sich ein bisschen blöder verhalten und nicht aufpassen, zu denen sind sie [Lehrpersonen] einfach strenger, bestrafen viel schneller und geben härtere Strafen.

Y: Mhm. Und ihr akzeptiert das?

[...]

Y: Also, er [Lehrer] ist gar nicht so auf eure Argumente eingegangen?

Dm: Ja, ja. Er hat gar nicht auf uns gehört.

[...]

Cm: Vielleicht wäre es gut, wenn man zusammen rausgeht und nachher mit ihm [Lehrer] diskutiert und er auch mal zuhört, was denn der Schüler zu sagen hat, und der Lehrer nicht immer gleich denkt, ja, die Schüler, der Schüler lügt sowieso, also, rede ich gar nicht erst mit dem. Ist eigentlich meistens so die Einstellung.

Y: Vom Lehrer oder was?

Cm: Mhm.

[...]

Y: Weshalb macht er das? Ich meine, ist ja irgendwie nicht so optimal, ich meine, dann kannst du ja nicht so ein super Verhältnis haben, wenn du das Gefühl hast, dass die Lehrperson dir nicht vertraut.

Dm: Ja, eben, und wenn man sich jetzt irgendwie mal dumm verhält und nach der Stunde mit dem Lehrer reden muss, dann sagt er irgendwie 5 Minuten lang seine Meinung und fragt dann vielleicht mal, ob man auch noch etwas dazu sagen will. Man sagt dann schliesslich gar nichts mehr, weil man genau weiss, er geht nicht darauf ein, er bringt sowie wieder etwas, was nachher gegen dich spricht, dann sagt man am Ende einfach gar nichts mehr.

(G16\_Jungen\_Sek\_173-210)

Detaillierte Äusserungen zum Einfluss der Lehrperson auf die individuelle Leistungsentwicklung finden sich insbesondere bei einer Mädchengruppe auf Spez-Sek-Niveau. So wirkt sich in den Augen dieser Mädchen eine motivierte Lehrperson, welche die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler angemessen einschätzen und unterstützen kann, positiv auf die eigene Leistung aus, dies gerade auch in schwierigen Lern- und Arbeitsphasen. Nach Meinung dieser Mädchen ist eine gute Lehrperson dadurch charakterisiert, dass sie die Schülerinnen und Schüler für den Unterricht, fürs Lernen und Arbeiten motivieren kann, was bspw. in Form von aufmunternden, anspornenden Worten oder (individuellen) Hilfestellungen von Seiten der Lehrperson zum Ausdruck kommt.

Ew: Die Lehrer sollten ein bisschen auf uns eingehen, fragen, was wir auch wollen.

?w: Ja.

?w: Genau.

Fw: Und nicht leere Versprechungen machen.

[...]

Cw: Sie sollten uns manchmal auch ein bisschen motivieren.

Y: Mhm. Motivieren, wie könnten sie das denn?

Cw: Also, ich weiss nicht, also, unser Stellvertreter [Lehrperson] konnte das. Aber Herr T. kann das nicht.

Y: Wie?

Dw: Zum Beispiel sagen: „Du kannst das!“

Y: Mhm. Ja.

Dw: Oder: „Ja, komm ich helfe dir noch schnell“, so.

?w: Ja.

Aw: Und bei ihm [Lehrer] habe ich auch schon, in einer Phase, in der ich schlecht gearbeitet habe, da hat er [Lehrer] mich ziemlich stark motiviert, darum bin ich ja heute so. Er hat einfach an uns geglaubt, er hat gewusst, was wir können und wir haben viel bei ihm gelernt, und wieso und weshalb. Ich habe einfach die Zeit ganz schön gefunden.

Dw: Und am Sporttag, zum Beispiel, es gibt so Spielnachmittage, wir haben aber noch nie gewonnen, und dann haben wir den Stellvertreter [Lehrperson] gehabt und hatten den Sporttag mit ihm, und nachher haben wir gewonnen. Das war einfach deshalb, weil wir gut von ihm betreut worden sind und so.

Dw: Und ja, Herr T., ja, er betreut uns einfach nie. Es ist ihm einfach irgendwie scheissegal, wenn wir als Klasse so einen Sporttag gemeinsam bestreiten müssen, dann als Klasse so, also so mit spielen, und nachher fragt er einfach auch, ja, ob ihr turnen habt.

Cw: Ich habe bei ihm einfach das Gefühl, wir sind für ihn nur sein Job und gar nicht irgendwie, also...

?w: ...Menschen.

?w: Menschen.

Y: Mhm.

Iw: Er interessiert sich auch nicht so für unsere Zukunft oder was wir neben der Schule machen.

(G13\_Mädchen\_SpezSek\_120-153)

Eine positive Arbeitshaltung der Lehrkraft, die Schule und Unterricht nicht „nur als beliebigen Job“ ansieht, übertrage sich auf die Schülerschaft und wirke positiv auf das Klassenklima. Weiter sehen diese Mädchen einen deutlichen Zusammenhang zwischen der (Arbeits-)Motivation der Lehrperson sowie der eigenen schulischen Motivation. So fördere eine motivierte – positiv eingestellte und gut gelaunte – Lehrkraft, welche bei der Klasse Interesse für die Unterrichtsinhalte wecken könne, die Freude am Unterricht. Das Interesse sowie die Freude der Schülerinnen und Schüler am Schulfach stehen demzufolge in enger Abhängigkeit zur Lehrperson.

?w: Also, ich habe bei ihm [Lehrer] einfach manchmal das Gefühl, dass er rein kommt und dass es ihn anscheisst. Und das scheisst nachher auch die ganze Klasse an, wenn er einfach demotiviert in die Klasse kommt und man ihm das sofort ansieht.

?w: Und bei ihm ist einfach auch mega schlechte Klassenstimmung. Also, die Stimmung in den Lektionen ist einfach schlecht.

?w: Wenn die Lehrer gut drauf sind, sind wir auch gut drauf.

?w: Ja.

(Lachen)

(G13\_Mädchen\_SpezSek\_30-34)

?w: Ich glaube der Unterricht von Herrn N. ist auch nicht so schlecht, weil er probiert auch ein bisschen Witze rein zu bringen.

?w: Mhm.

?w: Nicht immer.

?w: Der Herr T. auch.

?w: Nein.

?w: Nur sind die nicht lustig!

?w: Herr N. weiss, welche Witze gut sind.

?w: Ja.

?w: Aber bei Herrn T. habe ich eigentlich nicht das Gefühl.

[...]

?w: Es scheint, er kommt ein bisschen hierher, nur weil er muss und, wo er ein wenig Lehrer ist.

?w: Er macht eigentlich nichts mit uns, ich kenne ihn nicht so richtig.

(G13\_Mädchen\_SpezSek\_73-115)

Diese Meinung wird ebenso von zwei Jungengruppen auf dem Realschulniveau vertreten. Auch gemäss ihren Äusserungen versteht es eine gute Lehrperson, die Schülerinnen und Schüler für den Unterricht zu motivieren. Eine solche Lern- und Arbeitsmotivation fördere die aktive Teilnahme der Klasse am Unterricht.

Am: Ich bin letztes Jahr auch bei Frau R in der Kochschule gewesen. Sie hat uns sozusagen motiviert, dass wir arbeiten mögen. Wir haben mehr Freiheiten gehabt. Haben zum Teil eine halbe Stunde früher gehen können, wenn man fertig gewesen ist. Bei Frau L. habe ich nur gehört: Seite, Seite, Seite.

Dm: Ja, der hat etwa 50 Seiten gehabt.

Cm: So am nächsten Tag, in der Schule, haben wir von den anderen gehört, wie es gewesen ist. Wir haben gesagt, bei uns ist es lustig gewesen, aber die anderen haben einfach Seiten bekommen.

Dm: Während dem Essen haben wir nicht mal lachen dürfen.

Cm: Habe gehört, die anderen mussten essen, was sie gemacht haben. Wir konnten

probieren falls man wollte, sonst durfte man es sein lassen. Wir durften ein wenig „Seich“ machen. Zum Beispiel mit Wasser spritzen. Mit Tüchlein abschlagen oder so zum Spass. Frau H. hat mitgelacht. Erst wenn es ein bisschen zu viel wurde, hat sie gesagt, jetzt lange es, jetzt müssen wir wieder kochen. Dann habe ich aufgehört und weitergekocht. Das ist gut gegangen.

Y: Was ist eigentlich das Wichtigste, um motiviert zum Mitmachen zu sein?

Cm: Sie [Lehrperson] lässt uns auch auswählen.

Am: Sie sieht einfach, wie es aus unserer Sicht ist. Dann weiss sie, wie wir denken. Was wir nicht gern haben. Nachher mildert sie die Arbeit.

(G08\_Jungen\_Real\_133-140)

### 2.1.3 Diskriminierung durch die Lehrperson?

Was diskriminierendes Verhalten einzelner Lehrkräfte gegenüber bestimmten Schülerinnen und Schülern angeht, wird von den Mädchen wie auch den Jungen Kritik angebracht. Auch hier zeigt sich die interessante Tendenz, dass das Thema Diskriminierung durch Lehrpersonen bei den Jungen (unabhängig vom Schulniveau) häufiger und intensiver diskutiert wird als in den Mädchengruppen. Grundsätzlich kann aber nach Aussagen der Mädchen wie auch der Jungen von einer überwiegend fairen Behandlung und Unterstützung der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrpersonen ausgegangen werden.

Y: Fühlt ihr euch von den Lehrpersonen insgesamt gut verstanden und fair behandelt?

[...]

?w: Frau R. ist eine faire Lehrerin.

?w: Auch Jungen und Mädchen behandelt sie gleich.

?w: Bei einigen ist sie strenger, weil sie weiss, dass es sonst immer so weiter geht. Aber bei denen, denen sie vertraut, wo sie weiss, die können selber arbeiten, die lässt sie raus zum arbeiten. Sie weiss, zu wem sie Vertrauen haben kann. Bei den anderen sagt sie auch nicht einfach so, ja, geht nur. Da ist sie strenger, aber die sind selber Schuld.

(G07\_Mädchen\_Real\_54-64)

Y: Aber so insgesamt, fühlt ihr euch gleichmässig unterstützt von ihr [Lehrperson], oder auch von anderen Lehrern? Oder gibt es da einzelne, bei denen ihr das Gefühl habt, die werden ein bisschen mehr unterstützt und andere weniger? Ist das euch irgendwie mal aufgefallen?

Cm: Hm, es werden sicher einige mehr unterstützt, weil sie vielleicht von zu Hause aus nicht so viel Unterstützung haben, wie der Y. Ihm hat sie bei der Berufswahl sicher sehr viel geholfen, aber das spürt sie, welchen sie mehr helfen muss. Sie hat uns jetzt ein Blatt zum Ausfüllen gegeben, was wir alles in der Berufswahl erreicht haben, ob wir eine Zusage haben oder nicht, wie viele Bewerbungen wir geschrieben haben, ob wir mit ihr ein Gespräch wollen, ob wir von ihr Hilfe wollen. Da ist sie eigentlich sehr offen und gibt uns eigentlich sehr viel Unterstützung. Aber ich finde jetzt nicht, dass sie andere bevorzugt, dass sie nur einigen hilft und andere links liegen lässt.

Y: Also, das passiert in einem fairen Ausmass, also, ich meine, es braucht halt wahrscheinlich nicht jeder gleich viel Unterstützung.

Cm: Mhm. Ja, das finde ich.

(G12\_Jungen\_Sek\_208-259)

Im Vergleich zu den Mädchen äussern sich die Jungen konkreter, was mögliche, von einzelnen Lehrkräften ausgehende Diskriminierungsformen betrifft. Dazu gehören das – aus Schülersicht nicht gerechtfertigte – Austeilen von Verwarnungen oder Sanktionen, ständiges Aufrufen leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler im Unterricht wie auch eine unfaire Handhabung der geltenden Bewertungsstandards durch Lehrpersonen. Exemplarisch kann dies an folgendem Ausschnitt einer Gruppendiskussion von Jungen auf Sekundarschulniveau aufgezeigt werden:

Y: Ja. Oder gibt es auch Lehrer oder Lehrerinnen, bei denen ihr wirklich schon mal

den Eindruck gehabt habt, dass sie nicht so ganz fair sind?

Cm: Hm, ja (gedehnt).

Y: ...,dass einzelne einfach viel schneller eine Strafe bekommen, zum Beispiel.

Am: Ja, ja!

Cm: Ja, das stimmt.

Y: Gibt es das?

Am: Bei unserem Mathelehrer, [...]. Der ist wirklich manchmal sehr gemein. Wenn jetzt zum Beispiel die Mädchen vergessen, ihre Aufgaben zu machen, also, nicht machen, dann, dann sagt er einfach: „Also, dann machst du es auf morgen“ oder so, und wir Jungen müssen immer gerade in das Zimmer rüber und bekommen Strafaufgaben, wenn wir etwas vergessen. Wir müssen die nachher noch zusätzlich machen.

Y: Mhm.

Am: Also, das ist schon gerade ein bisschen unfair.

Cm: Das ist jetzt in letzter Zeit nicht mehr so viel vorgekommen, aber im ersten Jahr ist das öfters passiert.

Am: Ja.

Y: Mhm, habt ihr stark den Eindruck gehabt.

Cm: Nur die eine, die wird, finde ich, einfach auch ein bisschen schlecht gemacht. Er nimmt eigentlich immer sie dran.

Y: Ja.

Cm: Und, das ist schon nicht so..., weil sie nicht gerade die hellste in Mathe ist. Da ist es schon nicht so unterstützend, würde ich sagen.

Am: Mhm.

Y: Das ist für sie quasi eher unangenehm, oder?

Cm: Ja.

Am: Ja.

Cm: Ja, sie sagt das nachher auch.

[...]

Am: Mhm. Oder zum Beispiel auch bei Tests. Also, ich habe jetzt gar nichts gegen jemanden, der von der Real immer in die Sek. hoch kommt<sup>14</sup>, also in Mathe. Bei den Tests schreibt er [der Lehrer] immer hin, „Darstellung wird mitbewertet“, wenn man die Darstellung gut macht. Man hat immer gleich 0 Punkte und der andere [Schüler], bei dem das einfach grausam aussieht, einfach ein Geschmier und so, der aber in Mathematik sehr gut ist, der hat sofort eine 6<sup>15</sup>, wenn er nur alles richtig hat.

Cm: Mhm. Er bezieht die Darstellung nachher trotzdem nicht mit ein.

Y: Mhm.

(G12\_Jungen\_Sek\_208–259)

Wo Mädchen eher von einer vereinzelt Diskriminierung der Schülerinnen und Schüler, unabhängig vom Geschlecht, sprechen, nehmen Jungen durchaus ein geschlechtsbezogenes, diskriminierendes Verhalten einzelner Lehrkräfte wahr. Ist von einem solchen diskriminierenden Verhalten die Rede, betonen Jungen hauptsächlich ihre im Vergleich zu Mädchen stärkere Benachteiligung, zum Beispiel in der Vergabe angeblich besserer Noten an Mädchen bei gleicher Leistung, im häufigeren Austeilen von Strafen an Jungen, in einem weniger freundlichen Umgangston der Lehrpersonen bei Verwarnungen an Jungen wie auch in einer als stärker empfundenen Rücksichtnahme von Lehrpersonen gegenüber Mädchen bei Verständnisschwierigkeiten. Dies veranschaulichen u.a. die folgenden Äusserungen von Jungen auf der Real- und Sekundarschulstufe:

Bm: In der Klasse gibt es zwei Mädchen, die reden viel. Wenn ich oder jemand anders mit einem Nachbarn redet und der Mathe-Lehrer merkt es, dann ist das etwas anderes als bei den beiden.

Em: Er sagt ihnen die ganze Zeit: Noch einmal, dann setzen wir euch auseinander. Aber die sitzen jetzt glaube ich schon ein Jahr nebeneinander und es hat sich nichts geändert.

<sup>14</sup> Die verschiedenen Leistungsniveaus sind insofern durchlässig als einzelne Fächer im jeweils höheren oder tieferen Niveau besucht werden können.

<sup>15</sup> In der Schweiz stellt die 6 die beste, die 1 die schlechteste Note (Zensur) dar.

Bm: Bei uns ein paar Mal, dann können wir den Platz wechseln.  
Em: Bei uns wird nach einer Woche, wenn wir ganz leise reden, gewechselt.  
Am: Wenn ein Mädchen und ein Junge reden, werden sie auch auseinander gesetzt.  
Einfach wenn Mädchen und Mädchen zusammen sind nicht.

(G02\_Jungen\_Real\_162–171)\*

Y: Also, ihr dürft nicht so miteinander diskutieren und so?  
Cm: Nein.  
Y: Wenn es Probleme gibt...  
Bm: Dann müssen wir immer zu ihm [Lehrer] hin und ihn fragen.  
Y: Ja. Also, vor allem mit ihm die Probleme diskutieren.  
Am: Mhm. Und wenn eben zum Beispiel mal der Partner Hilfe braucht und nachher erwischt er einen, einmal verwarnt er einen, und wenn man ein zweites Mal erwischt wird, erhält man gerade eine Strafaufgabe.  
Y: Ja. Und das stört euch nicht?  
Am: Doch, mich stört das schon, dass man dem Kollegen nichts erklären darf, wenn er es nicht versteht.  
Y: Ja.  
Am: Das ist eigentlich blöd.  
Cm: Das finde ich auch. Soviel ich weiss, hat praktisch jeder Junge Strafaufgaben bekommen und von den Mädchen bisher noch keine.  
Am: Und eigentlich kein Mädchen.  
Y: Ja, die bekommen weniger, oder?  
Cm: Nie.  
(Lachen)  
Bm: Weil, sie wissen vielleicht auch ein wenig besser mit dem Herrn I. umzugehen, sie reden vielleicht nicht so viel miteinander.  
Am: Doch.  
Y: Meinst du nicht?  
Am: Die Mädchen reden die ganze Zeit.  
Cm: D. mit N.  
Bm: Ja.  
[...]  
Y: Ich meine, die Mädchen sind ja auch nicht immer so schweigsam.  
Cm: Nein, aber da sagen die Lehrer meistens nichts.  
Y: Ja.  
Cm: Einfach bei den Jungen.  
Y: Ja.  
Am: Ja.  
Cm: Ist fast immer so.  
Am: Und man hört es auch, beim ersten Mal, also, wenn er [Lehrer] uns warnt, dann sozusagen in einem bösen Ton, und wenn er bei ihnen [Mädchen] etwas sagt, dann schaut er sie einfach zuerst blöd an, schaut sie an, bis sie aufpassen und das macht er bei uns nicht, bei uns sagt er es einfach gerade laut heraus und bei ihnen sagt er es eigentlich viel weniger zornig. Und das ist auch schon benachteiligt.  
(G12\_Jungen\_Sek\_267-297)

Y: Und so insgesamt, fühlt ihr euch relativ fair behandelt durch die Lehrpersonen?  
?m: Ja.  
?m: Es kommt drauf an von wem.  
Dm: Bei Frau R., die ist letztes Jahr gegangen, wenn du dort auf der schwarzen Liste gewesen bist, dann bist du, dann hast du...  
[...]  
Dm: ...dann bist du auf der schwarzen Liste und dann kannst du es vergessen.  
Fm: Aber nur, wenn du etwas machst.  
Y: Aber, quasi, eben, hat sie irgendwie, verwarnt sie, wenn du etwas machst, dann hast du die gleich grosse Gefahr, dass du verwarnt wirst oder gibt es da Unterschiede?  
Dm: Ja.  
[...]

?m: Pass auf. Sagen wir es mal so, die Frau R. hat ihre Lieblingskinder gehabt, vor allem in der 7.

Y: Ja.

Dm: Ja.

Y: Das ist spürbar gewesen?

Fm: Ja.

?m: Das ist sehr spürbar gewesen.

Dm: Das ist die Frauenpartei gewesen.

?m: Das ist wirklich, das ist Frauenpartei.

Fm: Ja, das ist die Frauenpartei gewesen, und ausländerparteiisch ist sie auch gewesen.

?m: Frau A. ist genau gleich.

Y: Also Frauen.

(Durcheinander)

(Gelächter)

Fm: Das passt zu ihr.

(G10\_Jungen\_Real\_789-846)

Y: Aber so insgesamt, fühlt ihr euch gleichmässig unterstützt von ihr oder auch von anderen Lehrern? Oder gibt es da einzelne, bei denen ihr das Gefühl habt, die werden ein bisschen mehr unterstützt und andere weniger? Ist das euch irgendwie mal aufgefallen?

[...]

Cm: Aber sonst, an sich weiss er [Lehrer] sicher viel und schlecht ist er nicht. Er hat sicher schon seine Qualitäten. Und, wenn er etwas erklärt, dann verstehen das die Meisten. Wenn man zum Beispiel sagt, Herr I., wir kommen nicht nach bei dem Thema, dann verschiebt er zum Beispiel den angekündigten Test. Den hat er nachher von Freitag auf den Montag verschoben, dass wir das am Freitag noch anschauen können.

[...]

Bm: Aber das war wahrscheinlich nur, weil es die Mädchen gesagt haben. Wenn wir gegangen wären...

Am: Ja, es waren nur die Mädchen, ja.

Bm: ...hätte es wahrscheinlich nichts genützt.

Y: Wenn ihr es gesagt hättet?

[...]

Am: Also, zusammengefasst, ist es eigentlich ein guter Lehrer, aber er bevorzugt mehr die Mädchen im Vergleich zu uns Jungen.

Y: Mhm.

(G12\_Jungen\_Sek\_208-259)

Y: Gibt es neben der Musik andere Lehrpersonen, wo das Verhältnis kritisch ist?

Cm: Problematisch nicht. Aber eine Zeit lang hat ein Lehrer zum Beispiel bei Vorträgen klar den Mädchen bessere Noten gegeben als den Jungen. Das ist am Schluss jetzt anders gewesen.

Y: Wieso hat sich das geändert?

Cm: Jemand hat mal an einem Elternabend etwas gesagt, dass Mädchen bessere Noten bekommen. Nachher hat sich das geändert. Die Mädchen haben alle mindestens eine 5 bekommen und ziemlich schnell eine 6. Für den gleichen Vortrag haben die Jungen eine 5 erhalten.

Y: Das ist offensichtlich gewesen?

(Zustimmendes Durcheinander)

Y: Das habt ihr alle gefunden?

?m: Das haben auch die Mädchen gefunden.

?m: Ist klar gewesen. Die schlechteste Note bei den Mädchen war eine 5.5, sonst alles 6. Bei den Jungen 5, eine 5.5 und eine 4.5.

?m: Das ist jetzt anders.

[...]

Cm: Auch die Mädchen haben gesagt, dass sie klar die besseren Noten erhalten. [...].

(G06\_Jungen\_SpezSek\_60-88)

Gerade bei der Diskriminierungsfrage muss noch einmal darauf hingewiesen werden, dass die Äusserungen der Schülerinnen und Schüler in den Gruppengesprächen der jeweiligen Perspektive entsprechen. Diese ist zwar subjektiv wahr, d.h. sie entspricht für die jeweiligen Personen einer Realität, aber sie ist nicht immer objektiv bzw. nachweisbar richtig.

Es ist offensichtlich, dass sich ein Teil der Jungen in der Schule gegenüber Schülerinnen als diskriminiert erlebt. Für die Forschung stellt sich die Frage, welche Gründe es dafür gibt. Aus den Gruppengesprächen allein lässt sich diese Frage nicht beantworten. Die Berücksichtigung aller Ergebnisquellen unserer Untersuchung erscheint hierfür notwendig (siehe auch Kp. zur Triangulation aller Ergebnisse), insbesondere die Videoaufnahmen; mit Hilfe derer sich eher überprüfen lässt, ob und ggf. auf welche Weisen Schüler gegenüber Schülerinnen im Unterricht diskriminiert werden. Hier einige Hypothesen:

a) Schüler werden strenger behandelt als Schülerinnen weil sie sich (oder vielmehr ein Teil von ihnen) weniger vorteilhaft benehmen, was Lehrpersonen verständlicherweise dazu veranlasst, anders mit ihnen umzugehen. (Sie tun dies ja auch nicht gegenüber allen Jungen, sondern nur gegenüber ‚schwierigen‘ Jungen.)

b) Schüler werden allgemein und zu unrecht strenger behandelt. Lehrpersonen bevorzugen Schülerinnen aufgrund ihrer früheren Benachteiligung weiterhin, obwohl dies inzwischen nicht mehr gerechtfertigt ist. Heute sind im Gegenteil Jungen benachteiligt.

c) Dass Jungen den Eindruck haben, von Lehrpersonen gegenüber Mädchen benachteiligt zu werden, hat mit dem traditionell männlichen „Überlegenheitsimperativ“ zu tun (Barz 1984). Dieser unbewusst wirkende Imperativ suggeriert Jungen, dass sie besser sein müssen als Mädchen, gleichzeitig erfahren sie aber in der Schule, dass Mädchen besser sind. Unter Aufrechterhaltung des Imperativs müssen Jungen den Schluss ziehen, dass Mädchen aufgrund einer Bevorzugung durch die Lehrpersonen besser sind, was den Eindruck einer Benachteiligung und z.T. auch Aggressionen gegenüber Mädchen auslöst.

d) Jungen werden nicht wirklich diskriminiert, aber sie fühlen sich so, weil es einen gesellschaftlichen Wandel hin zu Geschlechtergleichstellung gibt; diesen Wandel erleben die Jungen als Benachteiligung, wobei eine solche relational gesehen, d.h. etwa im Vergleich der Generationen, durchaus zutrifft: Während Frauen ihren Status von Generation zu Generation im Verhältnis zu den Männern verbessern können, verschlechtert sich – notabene durch eine Angleichung – der relationale Status auf Seiten der Männer.

e) Bisher wenig beachtet ist folgende Erklärung für die Diskriminierungsempfindung von Schülern: Lehrpersonen (Frauen und Männer) haben möglicherweise eine Art generelle, wenn auch kaum bewusste, Angst, dass Schüler (aber nicht Schülerinnen) den geplanten, wohl geordneten Fortgang ihres Unterrichts stören könnten. Da Erwartungen von Lehrpersonen unbewusst an die Schülerinnen und Schüler vermittelt werden – das zeigt der Pygmalioneffekt – funktioniert das Ganze als self-fulfilling-prophecy-Schleife: Schülerinnen spüren die Erwartung sich unterrichtskonform zu verhalten, Schüler die Erwartung sich unterrichtsstörend zu verhalten. Diese subtilen geschlechtsspezifischen ‚Botschaften‘ werden von Schülerinnen und Schülern entsprechend – auch weitgehend unbewusst – aufgenommen und in Handlungen umgesetzt.

Nebst einzelnen geschlechtsunabhängigen Diskriminierungen durch Lehrpersonen, wonach diese laut Angaben der Schülerinnen und Schüler zwischen „Lieblingskindern“ bzw. „Engelein“ und „bösen Kindern“ unterscheiden, zeigt sich eine durchaus geschlechterbezogene Diskriminierung. Dabei fällt auf, dass Mädchen mehrheitlich mit Bezug auf Leistung diskriminiert werden, Jungen mehrheitlich mit Bezug auf Verhalten. Solche Stereotype – weil Mädchen in Mathe schlechtere Leistungen hatten, werden ihnen hier immer schlechtere Leistungen unterstellt; weil Jungen häufiger auffallen, wird ihnen häufiger schlechteres Verhalten unterstellt – werden sich insbesondere in den Ergebnissen zu den Videoaufzeichnungen zeigen lassen (siehe Kp. zur Auswertung der videographierten Unterrichtslektionen).

Y: Fühlt ihr euch von den Lehrpersonen insgesamt gut verstanden und fair behandelt?

Aw: Von ein paar schon, von anderen überhaupt nicht. Es gibt Lehrer, deren Schüler sind die Engelein und alle anderen sind böse Kinder.

[...]

?w: Die haben ein Kind, dem sie immer die Schuld geben. Es gibt solche, die haben

Lieblingskinder. Und die anderen, die nicht in ihren Kopf passen, weil sie die eigene Meinung sagen, die sind abgeschrieben als frech. Man sieht nicht in den Kopf der Lehrperson, aber man denkt es sich so.

Aw: Ja.

(G07\_Mädchen\_Real\_54-64)

Y: Ist das ein weiterer Punkt, der euch stört, wenn jemand diskriminiert wird?

?w: Ja.

?w: Einfach, wenn die Lehrer immer nur gegen jemanden gehen.

Y: Was versteht ihr denn darunter?

?w: Das sollten sie nicht.

?w: Immer nur gegen die, die alles ansprechen und sagen, was sie denken. Ich finde, man sollte in der Schule..., die Lehrer sagen ja immer, wenn wir Probleme haben, sollen wir kommen und mit ihnen reden, und wenn wir das mal machen, und irgendwelche Themen ansprechen, dann reden sie sich raus, blocken irgendwie ab und, ja, das ist einfach ein bisschen respektlos uns Schülern gegenüber.

(G13\_Mädchen\_SpezSek\_73-115)

Y: Ihr fühlt euch von den meisten fair behandelt? Gibt es Unterschiede? Gibt es auch Lehrpersonen, die einzelne bevorzugen?

?m: Ja. Der Musiklehrer. Wer in einer Band spielt, wird bevorzugt.

Cm: Einige hat er nicht so gern.

Gm: Er hat seine Opfer und seine Lieblinge.

Cm: Jungen, die in einer Band sind. Zum Beispiel sind wir gerade während der Pause vor dem Klassenzimmer gestanden. Dann hat es geläutet. Wir sind rein, während dem Läuten. Nach dem Läuten sind wir schon alle auf unseren Plätzen gesessen. Dann hat er uns allen einen Verweis gegeben, weil das Material für die Stunde nicht parat war.

Gm: Einigen wollte er noch einen für das Zu-Spät-Kommen geben.

Cm: Einigen gab er einen für das Heft nicht dabei haben. Und Hausaufgaben nicht gemacht haben. Weil man das Heft nicht dabei hatte. Also zwei für praktisch das Gleiche. Und als einige der Band zwei Minuten später rein kamen, sagte er ihnen einfach: „Hockt an euren Platz“, und sonst nichts.

Gm: Ich bin jetzt auch in der Band. Ich gebe zu, wir sind bevorzugt. In der Musiklektion haben sie manchmal einen Film geschaut und manchmal gearbeitet. Wir von der Band konnten üben gehen. Das mussten wir, als wir viele Auftritte hatten. Das war nötig. Als wir wieder Zeit hatten, konnten wir die Filme anschauen. Aber die Arbeitsblätter, die die anderen machen mussten, konnten wir einfach einkleben, mehr nicht. Wir haben nichts lösen oder singen müssen.

(G06\_Jungen\_SpezSek\_60-88)

Ein Beispiel für eine Diskriminierung von Mädchen in Bezug auf Leistung: In einem Gruppengespräch thematisieren die Mädchen ihren Unterricht in geschlechtergetrenntem Unterricht in den naturwissenschaftlichen Fächern Chemie und Physik. Demnach nehmen die nach Geschlecht aufgeteilten Gruppen nicht denselben Unterrichtsstoff mit der Lehrperson durch. Wo der Fokus bei den Mädchen auf Alltagsthemen gerichtet sei, nehmen die Jungen nach Angaben der Schülerinnen wissenschaftlichere Themen durch, die stärker ins Detail gehen.

Ew: Ja. Er [Lehrer] so: „Ah, die Frauen brauchen das eh nicht, das müssen wir nicht durchführen.“

?w: Ja.

?w: Hm.

?w: Mega fies.

Y: Ah, könnt ihr noch etwas zu dem sagen, das interessiert uns.

?w: Wir sollten jetzt gleich viel dürfen und können wie Männer.

Y: Und das ist jetzt bei einem Lehrer nicht so?

?w: Ja, der denkt einfach: „Öh, die Frauen brauchen das später sowieso nicht, das muss ich denen nicht beibringen.“

[...]

?w: Und in Physik ist es etwa auch so, dort machen wir auch nicht das Gleiche, wie die Jungen.

[...]

?w: Also, wir haben in Physik und Chemie getrennte Gruppen: Mädchen und Jungen. Und dort, das ist einfach so, also, da nehmen Mädchen nicht das Gleiche durch wie die Jungen, nicht die gleichen Themen.

Y: Und das ist beim gleichen Lehrer?

?w: Nein, es hat zwei verschiedene Lehrer.

Y: Mhm.

?w: Also, einen für Chemie und einen für Physik.

?w: Also, in der Physik haben wir schon den gleichen Lehrer.

?w: Aha, ja, ja!

Y: Mhm.

Y: Aber wenn ihr nicht das Gleiche durchnehmt, ich verstehe nicht ganz, könnt ihr noch etwas dazu sagen?

?w: Also, das ist Halbkasse, Jungen und Mädchen...

Y: Ja, ja, klar.

?w: ...und nachher einfach bei den Tests...

?w: Nein, sie nehmen..., die Jungen nehmen einfach andere Themen durch, noch mehr so spezifischer als die Mädchen.

(kleines Durcheinander)

?w: Wir mehr Alltag.

?w: Jungen sind ja eher die, wo, handwerklich und so...

?w: Und wir...

?w: ...bei uns braucht es manchmal ein bisschen mehr Geduld.

?w: Frauen sind für das Putzen da, denken die.

Bw: Das stimmt so nicht. Mit uns sei es besser, weil die Jungen fragen weniger nach.

(Kichern)

Y: In Physik oder in Chemie?

?w: Physik.

Y: Mhm.

(G13\_Mädchen\_SpezSek\_262-345)

Trotz der Jahrzehnte langen Diskussion über das Verhältnis von Frauen und Naturwissenschaften bzw. die historisch bedingte und nicht mehr zeitgemässe Technikdistanz von Frauen und androzentrische Vermittlung naturwissenschaftlicher Fächer, gibt es offenbar immer noch Lehrpersonen, die naturwissenschaftlichen Unterricht geschlechterstereotyp erteilen und diesen für Schülerinnen sogar explizit als weniger wichtig erklären. Dabei ist der state of the art der Unterrichtsforschung inzwischen ein anderer. Denn der traditionelle Unterricht in diesen Fächern untergräbt das Selbstvertrauen und das Leistungskonzept von Mädchen für die angeblich männlichen Fächer und minimiert damit die aufgrund der Begabung potenziell möglichen Leistungen. So zeigt etwa Ludwig (2007), in seinem SFP-Prozessmodell, wie aus der Lehrpersonenerwartung ein Wirkmechanismus in Gang kommt, der schliesslich zur erwarteten – höheren oder tieferen – Leistung führt (vgl. Ludwig 2007, p. 17–59). Auch Winheller (2007) stellt diesbezüglich dar, welche zentrale Bedeutung den fachspezifischen Selbstkonzepten und Selbstwirksamkeitserwartungen im Chemie-Anfangsunterricht zukommt (Winheller 2007, p. 103–116). Dabei ist das Problem nicht der geschlechtergetrennte Fachunterricht an sich, denn ein solcher kann durchaus eine Chance insbesondere für das ‚benachteiligte‘ Geschlecht darstellen. Zentral ist aber, wie dieser Unterricht begründet, eingeführt und dann ausgestaltet wird. So sollten Lehrpersonen bei Mädchen in den Fächern Chemie und Physik zu allererst darauf hinwirken, dass diese positive Fachselbstkonzepte aufbauen können (vgl. zur Stärkung des Begabungsselbstkonzeptes bei Schülerinnen Grünwald-Huber et al. 2009, p. 115–116).

Es muss noch einmal betont werden, dass Lehrerinnen und Lehrer gleichermassen solchen Stereotypen anhängen können (z.B. Schulfächer wie Mathematik und Deutsch als typisch „männliche“ und „weibliche“ Domänen sehen) und entsprechende (subtile) Diskriminierungen begehen. Der Einfluss der Lehrperson auf die Geschlechterdifferenzen zwischen den Schülerinnen und Schülern hinsichtlich Selbstvertrauen sowie (Fach-)Interesse darf also nicht unterschätzt werden.

Entschärft wird das Problem, wenn geschlechter-konnotierte Fächer vom biologisch untypischen Geschlecht unterrichtet werden. Lernende nehmen Deutsch weniger ‚weiblich‘ wahr, wenn es von einem Lehrer und Mathematik weniger ‚männlich‘, wenn es von einer Lehrerin unterrichtet wird.<sup>16</sup>

#### **2.1.4 Zusammenfassung**

Die Bedeutung des *Verhältnisses zwischen Lehrpersonen und der Klasse* wird über alle Diskussionsgruppen als *sehr hoch* eingeschätzt. Ein gutes Verhältnis kommt offenbar dann zustande, wenn Lehrpersonen über folgende Kompetenzen verfügen: Sozial- und Kommunikationskompetenz, didaktisches Geschick und Organisationsfähigkeit, angemessene Reaktionsmöglichkeiten auf Regelverstösse seitens der Schülerinnen und Schüler sowie Humor und eine jugendliche Ausstrahlung. Auch haben solche Lehrpersonen, die den Jugendlichen „sympathisch rüber kommen“, nach Aussagen der Schülerinnen und Schüler einen positiven Einfluss auf das Fachinteresse sowie die Lern- und Leistungsmotivation.

Weiter ist mit jugendlicher Ausstrahlung vor allem die Ausrichtung der Lehrperson auf die Lebensweisen sowie die Interessen der Jugendlichen gemeint. Nach Meinung der Mädchen auf Sekundarschulniveau wie auch der Jungen auf Realschulniveau ist eine solche Ausrichtung gerade bei älteren Lehrpersonen nicht (mehr) vorhanden, wenn sie im Hinblick auf Schule, Unterricht und Erziehung konservative und nicht mehr zeitgemässe Ansichten vertreten. Ein solches Verhalten aus dem „vorigen Jahrhundert“, mit dem die Schülerinnen und Schüler altmodische, „militärische“ sowie nach Perfektionismus strebende Verhaltensweisen meinen, beeinträchtigt nach ihren Angaben das schulische Wohlbefinden. Auch sind sich diese Jugendlichen darüber einig, dass jüngere Lehrpersonen mehrheitlich bessere Lehrpersonen seien als solche der älteren Generation. Der von den Jugendlichen gebrauchte Begriff des „veralteten Lehrers“ bezieht sich dabei weniger auf die Anzahl Lebensjahre einer Lehrperson als auf ihre Einstellung gegenüber jungen Leuten sowie die eingesetzten Unterrichtsmethoden, die als überholt und nicht mehr zeitgemäss angesehen werden.

Bei der Frage nach den Eigenschaften einer guten Lehrperson scheint es also offenbar stärker um deren Alter bzw. deren Einstellungen und Ansichten zu gehen als um ihr Geschlecht, das in der öffentlichen Diskussion ein viel beachtetes Thema ist. In den Gruppendiskussionen wurde die Geschlechterzugehörigkeit der Lehrperson weder von den Mädchen noch von den Jungen als Kriterium für eine gute Lehrperson thematisiert.

Ein weiterer, von beiden Geschlechtern häufig angesprochener Punkt, ist der Wunsch nach einem transparenten Verhalten der Lehrperson. Demnach sollten Lehrpersonen ihre Absichten wie auch ihr Handeln offen darlegen und begründen, gerade was das Verhängen von Sanktionen und Strafen betrifft, und sich ebenso an gemeinsam getroffene Abmachungen wie z.B. angesetzte Prüfungstermine halten.

Bei der offen gestellten Einstiegsfrage nach Faktoren, welche für das schulische Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler ausschlaggebend sind, zeigt sich gerade bei den Jungengruppen, und dies unabhängig vom Schulniveau, eine besonders intensive und detaillierte Wortmeldung in Bezug auf die Bedeutung des Lehrpersonverhaltens sowie die damit einhergehende Klassenführung und Unterrichtsqualität für das schulische Wohlbefinden. Demnach sollten Lehrpersonen einen offenen, lockeren und humorvollen Umgang mit der Schülerschaft pflegen. Eine gute Lehrperson schafft nach Angaben der Jungen eine entspannte und humorvolle Lernatmosphäre, in der man die gesetzten Lernziele jedoch immer noch vor Augen hat und diese auch erreicht (gesicherter Wissens- bzw. Lernzuwachs).

Ein von der Lehrkraft ausgehendes schülerorientiertes Verhalten, ihr Interesse für die Anliegen und (schulischen) Probleme der Schülerinnen und Schüler und ihre Fähigkeit zur Perspektivenübernahme, wird nach Angaben der Jungen ebenso geschätzt und gewünscht wie ein kompromiss- und lösungsorientiertes Verhalten der Lehrperson, die sich durch Kommunikations- und Hilfsbereitschaft sowie Engagement den Schülerinnen und Schülern

---

<sup>16</sup> Im Rahmen der quantitativen Fragebogenuntersuchung zeigte sich, dass die Geschlechtszugehörigkeit der Lehrperson nur dahingehend von Bedeutung für den Geschlechterunterschied im Schulerfolg ist, „dass das Geschlecht der Lehrperson die Assoziation eines Faches als männlich oder weiblich leicht verschiebt. Haben etwa Jungen einen Lehrer im Fach Deutsch, nehmen sie das Fach als etwas weniger weiblich wahr und zeigen ein entsprechend höheres Fachinteresse, was mit einem besseren Schulerfolg im Fach Deutsch verbunden ist. Im Fach Mathematik scheint das Geschlecht der Lehrperson nur für Schülerinnen (dann in umgedrehter Weise) eine Rolle zu spielen (vgl. Hadjar und Lupatsch 2011).“

gegenüber auszeichnet. Diese bedürfnisorientierte Haltung der Lehrperson wird ebenso von einem Grossteil der Mädchen, unabhängig vom Schulniveau, als ein wesentlicher, unterstützender Faktor für das eigene schulische Wohlbefinden genannt.

Weiter wird anhand der Aussagen der Jungengruppen besonders deutlich, dass ein autoritäres Verhalten der Lehrperson das schulische Wohlbefinden beeinträchtigt. So haben autoritäre bzw. „strenge“ Lehrpersonen ein schlechteres Verhältnis zur Klasse, pflegen keinen offenen Austausch mit den Schülerinnen und Schülern, teilen schneller Strafaufgaben aus als weniger strenge Lehrkräfte und zielen aus Sicht der Schülerinnen und Schüler mit den von ihnen aufgestellten autoritären Regelungen und Disziplinierungsmassnahmen auf eine Unterordnung der Klasse oder einzelner Schülerinnen und Schüler. Zudem wird von Seiten der Jungen auf die ungünstigen Auswirkungen eines solchen Lehrpersonverhaltens auf die eigene Lern- und Arbeitsmotivation bzw. auf das eigene (Arbeits-)Verhalten hingewiesen. Nach Meinung der Jungen sei hingegen ein gesundes Mass an Strenge, was mit einer angemessenen Supervision und Kontrolle der Schülerinnen und Schüler gleichgesetzt wird, wünschenswert, das einem autoritativen – d.h. sicher führenden und zugleich empathischen – Lehrpersonverhalten nahe kommt. Auch die Mädchen äussern sich (unabhängig vom Schulniveau), wenn auch nicht so detailliert wie die Jungen, zum strengen Verhalten von Lehrpersonen. Auch aus ihrer Sicht wirkt sich ein strenges, autoritäres Lehrpersonverhalten negativ auf die Schulfreude sowie das schulische Wohlbefinden aus. Mädchen wünschen sich deshalb vermehrt „easy“ Lehrpersonen. Auf Seiten der Jungen fällt zudem auf, dass sich gerade die Schüler (stärker als die Schülerinnen) insbesondere gegenüber solchen Lehrpersonen zur Opposition veranlasst sehen, die nicht auf sie eingehen oder mit denen sie nicht reden können. Auch sind es überwiegend die Jungen, die Konflikte zwischen Lehrpersonen und Schülern ansprechen und mit ihrer Lehrkraft auf Konfrontationskurs gehen, insbesondere, wenn sich diese Schüler im Recht fühlen und ihre Meinung behaupten wollen. Weiter sind sich die Jungen durchaus bewusst, dass ein solches unangepasstes (unterrichtsstörendes) wie auch auf Konfrontation ausgerichtete Verhalten eine stärkere Sanktionierung durch die Lehrperson nach sich ziehen kann.

Was diskriminierendes Verhalten einzelner Lehrkräfte gegenüber bestimmten Schülerinnen und Schülern angeht, wird von den Mädchen wie auch den Jungen Kritik angebracht. Auch hier zeigt sich die interessante Tendenz, dass das Thema Diskriminierung durch Lehrpersonen bei den Jungen (unabhängig vom Schulniveau) häufiger und intensiver diskutiert wird als in den Mädchengruppen. Grundsätzlich kann aber nach Aussagen der Mädchen wie auch der Jungen von einer überwiegend fairen Behandlung und Unterstützung der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrpersonen ausgegangen werden.

Wo Mädchen eher von einer vereinzelt Diskriminierung der Schülerinnen und Schüler, unabhängig vom Geschlecht, sprechen, nehmen Jungen durchaus ein geschlechtsbezogenes, diskriminierendes Verhalten einzelner Lehrkräfte wahr. Ist von einem solchen diskriminierenden Verhalten die Rede, betonen Jungen hauptsächlich ihre im Vergleich zu Mädchen stärkere Benachteiligung, zum Beispiel in der Vergabe angeblich besserer Noten an Mädchen bei gleicher Leistung, im häufigeren Austeilen von Strafen an Jungen, in einem weniger freundlichen Umgangston der Lehrpersonen bei Verwarnungen an Jungen wie auch in einer als stärker empfundenen Rücksichtnahme von Lehrpersonen gegenüber Mädchen bei Verständnisschwierigkeiten.

## **2.2 Unterrichtsqualität als eine Determinante des schulischen Wohlbefindens**

### **2.2.1 Welchen Unterricht wünschen sich die Schülerinnen und Schüler von ihrer Lehrperson?**

Auch die Unterrichtsgestaltung der Lehrperson hat nach Aussagen der Schülerinnen und Schüler einen wesentlichen Einfluss auf das eigene schulische Wohlbefinden. Fragt man nach den Faktoren, welche einen guten Unterricht ausmachen, geben die Mädchen und Jungen (unabhängig vom Schulniveau) darauf mehrheitlich übereinstimmende Antworten. In erster Linie verweist ein Grossteil der Jugendlichen auf den Zusammenhang zwischen Unterrichtsqualität und Fachinteresse. Interesse an einem Fach und Unterrichtsthemen besteht nach Aussagen der Schülerinnen und Schüler dann bzw. kommt dann auf, wenn die Lehrperson über ein didaktisches Geschick verfüge, Unterrichtsinhalte verständlich, strukturiert und abwechslungsreich zu vermitteln.

Y: Also, dann kann es einen auch packen im Unterricht. Wie ist das dann, wenn es gut ist?

Aw: Wenn man nicht interessiert ist, beginnt man zu reden und hört nicht zu. Bei Themen, wo man die Sachen wissen will, hört man zu und redet auch mit. Das macht den Unterricht auch spannend. Mehr als eine Stunde dasitzen und nichts machen.

Y: Dann hängt das sehr mit der Lehrperson zusammen?

?w: Eigentlich schon.

Cw: Wenn man zwei Lektionen nur liest und es nicht spannend ist, dann scheisst das an. Wenn sie [Lehrpersonen] es lustig gestalten, abwechslungsreich, dass man liest und etwas macht, auch für sich und in Zweiergruppen, dann wird es spannend. Dann lernt man gern.

Aw: Und wenn man im eigenen Tempo arbeiten kann, wenn man selber arbeiten kann und nicht im Klassentempo, dann ist es spannender. Wenn man selber Sachen herausfinden kann und nicht alles vorgelesen bekommt.

Aw: Es liegt viel am Lehrer, wie er den Unterricht gestaltet.

Cw: Wenn man immer lesen oder von der Wandtafel abschreiben muss, dann wird man recht müde, dann ist es nicht lustig.

Cw: Es muss abwechslungsreich sein.

Aw: Wenn man eine Viertelstunde schreiben muss, dann sollte man nicht noch einmal einen Text abschreiben müssen, sondern zum Beispiel etwas lesen oder eine Gruppenarbeit durchführen oder über ein Thema diskutieren dürfen. Nicht dass man eine Stunde lang nur abschreibt. Nach einer Viertelstunde wird das ziemlich hart.

Aw: Bei anderen Lehrern hat es krass negative Sachen gegeben, aber nicht bei Frau R., sie ist eine gute Lehrerin.

(G07\_Mädchen\_Real\_22-40)

?w: Also, ich finde es wichtig, dass man Bewegung im Unterricht hat. [...] Ich komme viel lieber in die Schule, wenn wir ein wenig etwas machen können, ein wenig selber schauen können, als nur die ganze Zeit auf dem Stuhl zu sitzen und nur zuzuhören, dass einfach Bewegung eingebaut ist. Das finde ich einen sehr wichtigen Grund.

?w: Ja, dass man einfach etwas zusammen machen kann, wie Gruppenarbeiten. Das finde ich einfach das Lustigste.

?w: Also, ich finde auch, je abwechslungsreicher der Unterricht ist, desto interessanter ist es für uns, und, ich denke auch, für Erwachsene ist es ja auch nicht so interessant, wenn man den ganzen Tag nur da hockt und zuhört, sondern man möchte ja irgend etwas machen.

[...]

?w: Also, ich kann nicht eine Stunde, eine Lektion nur dasitzen und zuhören, dann werde ich nervös. Nachher probiere ich irgendwie zu reden oder so und dann kommt natürlich der Lehrer und sagt: „Bitte sei still“, oder so. Dann probiere ich wieder zuzuhören, aber es ist dann halt trotzdem eine Lektion und das ist einfach zu lange, um

nur dazusitzen, und man kann nichts machen, ausser zuhören. Das haben wir schon ein paar Mal gehabt, dass der Lehrer einfach nur redet und redet und redet. Wir haben nichts machen können, nur zuhören. Das macht irgendwie nervös.

(G09\_Mädchen\_Real\_21-38)

?w: Dass man auch besser draus kommt. Also, nicht zu lange Texte behandeln, sondern kürzere.

Ew: Ja, und der Unterricht sollte auch ein bisschen abwechslungsreich sein, dass es nicht langweilig wird, und dann muss man sich auch nicht so konzentrieren, wenn es langweilig wird.

Y: Was heisst das, abwechslungsreich, nicht so langweilig?

Cw: Ja, also, nicht dass nur der Lehrer die ganze Lektion spricht, sondern, dass wir auch ein bisschen etwas machen können.

(G11\_Mädchen\_Sek\_76\_80)

?w: An den Lehrpersonen. Ja.

?w: An der Lehrperson. Ich finde einfach, die kann nicht so gut erklären, dann macht man es nachher vielleicht auch nicht gern.

?w: Das ist eben auch eine Lehrperson, die die ganze Zeit redet und so. Da kann man sich nicht die ganze Zeit konzentrieren [...].

[...]

?w: Also, ich finde zum Teil Themen, wie zum Beispiel in NMM, eigentlich noch spannend. Zum Beispiel auch Physik, das wäre eigentlich noch ziemlich spannend, aber einfach die Gestaltung des Unterrichts ist nicht so gut, dann ist auch der Stoff nicht mehr so spannend.

[...]

?w: Gerade Geschichte, ja, ich finde zum Teil ist es noch spannend, aber einfach die Gestaltung des Unterrichts.

Y: Mhm.

Bw: Ja, es kann jedes Thema spannend sein, wenn man es auch gut erklärt und so. Ja. Das unspannendste Thema kann sozusagen spannend sein. Also, wie Geschichte oder so.

(G11\_Mädchen\_Sek\_262-280)

Am: Oder Ausflüge.

Y: Mhm.

[...]

?w: Oder, wenn man einen Film im Unterricht anschaut.

Dw: Ah, ja, Filme anschauen.

Y: Filme anschauen?

?w: Ja.

?w: Mhm.

Gw: Oder, wenn man irgendwie einfach praktische Übungen macht und nicht so irgendwie einen Text schreiben muss.

Gw: Theater spielen, oder so.

Y: Theater?

Gw: Zu einem Thema.

Y: Mhm.

Aw: Oder Spiele machen.

(G15\_Mädchen\_Sek\_30-118)

?w: Die Musiklehrerin hat keine richtige Struktur. Sie sagt nicht, welche Punkte in einem Vortrag dran kommen müssen. Sie verteilt Noten nach Lust und Laune. Wenn sie ein Thema nicht mag, gibt es eine schlechte Note.

(G03\_Mädchen\_SpezSek\_98-98)\*

Cm: Es gibt schon gewisse Lehrer, die sind besser als andere. Der eine Lehrer, der ist sehr schwierig, er geht schnell vorwärts. Er ist sehr geschickt und kann es nicht so gut an den Mann bringen, er kann nicht so gut erklären.

- Y: Mhm.
- Cm: Das macht es sehr schwierig, dem Unterricht zu folgen. Einfach ihm, dem Unterricht zu folgen.
- Y: Ja, ja.
- Cm: Weil es sind die Fächer Bio und Chemie und Physik und das ist sehr kompliziert.
- Am: Mhm.
- Y: Ja, ja.
- [...]
- Am: Also, es kommen zwischendurch wirklich komische Fragen. So nach seiner Logik. Wir kommen da einfach nicht so draus. Weil es einfach schwierig ist.
- Bm: Wenn er etwas erklärt und nachher noch so Fachbegriffe gebraucht, dann kommt man manchmal einfach nicht so nach.
- Am: Mhm.
- Bm: Er sollte es einfach mal probieren, einfacher zu erklären.
- Y: Ja, ja.
- Am: Und nachher im Test muss man vielleicht einen Fachbegriff erklären, den man eigentlich nicht verstanden hat oder so. Da wird es nachher natürlich sehr schwierig.
- Y: Ja.
- [...]
- Cm: Aber er ist manchmal ein wenig mühsam. Wir haben ihn letztes Jahr auch in Hauswirtschaft gehabt und da hat er nicht so viel gewusst und da bin eigentlich sehr gern zu ihm in die Hauswirtschaft gegangen. Da er nicht so wie die andere Lehrerin [in Hauswirtschaft] sehr theoretische Sachen gemacht hat. Bei uns haben wir praktisch einfach gekocht und nicht Theorie gemacht, einfach praktisch.
- Y: Mhm.
- Cm: Das habe ich bei ihm noch sehr geschätzt.
- Am: Mhm.
- Cm: Weil ich so viel gefehlt habe, hat er auch noch gesagt, er kann jetzt noch eine Lektion mit mir alleine machen und ein paar Dinge mit mir anschauen. Das ist sehr nett, aber sehr viel hat es mir jetzt nicht gebracht, weil ich eigentlich nicht so verstanden habe, was er mir erklärt hat. Aber er ist sicher... man kann es nicht so gut beschreiben, manchmal ist es o.k. und manchmal auch nicht. Aber es liegt einfach an seinem Erklärungsstil und nicht weil er ein schlechter Lehrer ist.
- (G12\_Jungen\_Sek\_128-163)
- Y: Mhm, mhm. Und was beeinflusst das, dass einem ein Fach gefällt oder weniger gefällt?
- Dm: Ja, vielleicht liegt es auch ein wenig am Lehrer, denke ich. Also, wenn er das Thema nicht so gut rüber bringen kann, wenn er irgendwie immer nur am Pult hockt und wir etwas drüber schreiben müssen, und er redet die ganze Zeit nur, dann ist es auch nicht so spannend, wie wenn wir einen Film darüber anschauen oder irgendwo hingehen und etwas zu dem Thema anschauen oder sonst so etwas spezielles machen. An dem liegt es meist auch noch ein wenig, ob das Fach einem gefällt oder nicht.
- [...]
- Dm: Wir sind nach den Herbstferien drei Tage nach Montreux gegangen und das war eigentlich auch das erste Mal. Ja, das ist eigentlich sonst auch noch nie vorgekommen, dass wir so irgendwohin sind und dort übernachtet haben. Das ist eigentlich das erste Mal gewesen. Ich denke, das sollte es eben einfach auch mehr geben.
- (G16\_Jungen\_Sek\_122-148)
- Y: Du hast gesagt, man macht unterschiedlich mit. Was sind Sachen, die dazu beitragen, dass man mehr mitmacht?
- Dm: Wie die Stimmung ist im Unterricht. Wie es der Lehrer rüber bringt. Mit einem Film, der das Thema auflockert. Dass nicht alles so trocken ist. Dann fällt es einem einfacher.
- Y: Das sind Aspekte, die es spannender machen?
- Dm: Ja. Auch mal Gruppenarbeiten.
- Y: Gruppenarbeit ist spannend?
- Dm: Ja.
- Y: Geht es allen so? Hat es da Unterschiede?

?w: Ich finde es auch wichtig, dass die Lehrer das Thema gut rüber bringen, dass es spannend wird und interessant.

?w: Es gibt Lehrer, die das langweiligste Thema gut rüber bringen. Und es gibt Lehrer, die das spannendste langweilig rüber bringen.

(G06\_Jungen\_SpezSek\_37-59)

Y: Aber, was wäre sonst noch cool, also quasi ein cooler Lehrer, was ist ein cooler Lehrer?

Km: Einer, der gut unterrichten kann. Der einem das Zeug gut beibringen kann, wo man nachher etwas kann, etwas davon hat, dass man so viel in die Schule geht. Wenn man, also, ich meine jetzt, wenn man jetzt in die Schule geht und dann nichts lernt, das ist irgendwie für nichts, da könnten wir genauso gut daheim sein und eine Suppe essen und so.

(G14\_Jungen\_SpezSek\_153-154)

Damit einhergehend wird von Seiten der Jugendlichen auf eine Unterrichtsgestaltung verwiesen, die ein aktives und selbständiges Arbeiten (im eigenen Lerntempo) der Schülerinnen und Schüler ermöglicht wie bspw. in Form von selbständigen Problembearbeitungen oder das Suchen nach eigenen Lösungswegen zu einem Problem.

?w: Also, ich finde, schlecht an der Schule ist manchmal das Lernen. Zum Beispiel in Mathe, wenn Herr N. uns die ganze Zeit erklärt, wie und was. Ich finde das für mich eher negativ. Ich habe es lieber, wenn ich alleine hinter eine Aufgabe gehen kann, weiss, was ich haben muss, ein wenig mit Kollegen darüber diskutieren kann, ein wenig selber schauen kann, was, wie, wo, als nur zuschauen zu müssen und den Lösungsweg vom Lehrer wieder vorgesagt zu bekommen, anstatt, es selber auszuprobieren.

[...]

?w: Vor allem geben sie [Lehrpersonen] uns meistens Lösungswege vor, die wir schlussendlich doch nicht so machen und wo der Lehrer sagt: „Ja, so ist es am besten“, aber er es auf eine Art erklärt, die wir nicht ganz verstehen, und das ist einfach ein riesiger Nachteil, finde ich, wenn wir schon gerade beim Mathe-Thema sind.

Y: Mhm. Und ihr hättet vielleicht auch andere Lösungswege?

?w: Ja.

?w: Mhm.

Y: Die auch zum Ergebnis führen würden.

?w: Also, jeder hat ja irgendwie seine eigene Lösung, die er da anwendet. Es ist auch irgendwie schwierig für den Lehrer, jede Lösung zu erklären, weil vielleicht zu wenig Zeit da ist.

?w: Ja, klar, aber da begreift es wenigstens jeder.

?w: Ja, aber dann soll er oder sie oder wer auch immer, sozusagen der Lehrer, uns nicht nur einen Lösungsweg an den Kopf binden und wir nicht nur diesen einen verfolgen müssen.

?w: Ich meine, es lernt ja jeder anders, einer nimmt die Hände...

Y: Mhm.

?w: Ja.

Y: Mhm. Und auf das sollte man eingehen?

?w: Ja. Aber das ist natürlich auch schwer. Also, ich verstehe die Situation des Lehrers. Auf 15 Kinder, 16 Kinder einzugehen und jedem den eigenen Weg zu zeigen. Aber es gibt ja Gruppen, die gleich lernen, dass man es vielleicht mal gruppenspezifisch macht.

Y: Ah, ja.

?w: Da finde ich jetzt eben gerade die Abwechslung im Unterricht wieder wichtig.

?w: Eben genau.

Y: Mhm.

?w: Dass es im Unterricht für jeden irgendetwas Gutes drin hat.

Y: Mhm.

?w: Mhm.

(G09\_Mädchen\_Real\_35-35 sowie 39-74)

?w: Also, ehrlich gesagt, gehe ich viel lieber zu einem anderen Klassenlehrer in die Schule. Also, wir haben ja für unseren Klassenlehrer eine Stellvertretung gehabt, und da bin ich gerne in die Schule gegangen. Aber jetzt gehe ich nicht mehr gerne in die Schule.

?w: Ja.

?w: Weil, der Lehrer in Mathe, der erklärt immer zuviel.  
(Kichern)

?w: Und da kann man gar nicht richtig arbeiten. Wenn wir arbeiten, erklärt er andauernd, obwohl das eigentlich manchmal schon lange klar ist.  
(G13\_Mädchen\_SpezSek\_25-29)

Ew: Und die Lehrer sollten uns so behandeln, so, wie jetzt halt eben 9. Klässler und nicht so, als ob wir noch kleinere Kinder wären, weil, das machen sie eben auch.

?w: Mhm.

Ew: Und nachher sollten sie uns auch mal etwas selbst erarbeiten lassen und selber machen lassen, nicht alles vorgeben, [...].  
[...]

?w: Aber, was auch ist, so in Musik, ihm [Lehrer] ist Musik eigentlich auch egal, und Mathe ist bei ihm einfach am wichtigsten. Und so in Musik sagt er, „ja, wir machen jetzt noch ein bisschen Mathe, 10 Minuten“, und nachher werden aus 10 Minuten einfach 25 Minuten, und ja einfach auch, alle Informationen werden immer in den Singlektionen durchgegeben. Und es gibt doch eine Klassenstunde, ja, da können wir eigentlich gar nicht so Rückmeldungen machen und so, und ja, [...].  
(G13\_Mädchen\_SpezSek\_114-119)

?w: Ah, ja, das finde ich gut, ich gehe gerne in die Schule, wenn wir selber arbeiten können.

?w: Selber arbeiten.

?w: Wenn wir wie so einen Wochenplan haben, wo man sich selber einteilen und arbeiten kann.

?w: Das sollte man noch mehr machen.

?w: Vor allem in Mathe!

(G13\_Mädchen\_SpezSek\_294-345)

Der Einsatz unterschiedlicher Kooperationsformen im Unterricht wie Gruppen- oder Partnerarbeit zu einzelnen Themen wird dabei ebenso geschätzt wie der offene Meinungs- und Gedankenaustausch unter den Schülerinnen und Schülern bei Problemen und Verständnisschwierigkeiten. Gerade die Jungen betonen die Wichtigkeit sowie den Wunsch nach einer gegenseitigen Hilfestellung und Lernunterstützung im Sinne offener Lern- und Arbeitsformen.

Cm: Bei einem Lehrer finde ich es auch nicht so gut, dass man zum Beispiel, wenn der Nachbar etwas nicht begreift und selber weiss man es, dass man ihm das nicht erklären darf. Das finde ich nicht gut. Er sagt immer, jetzt rede er und wenn Probleme auftauchen, dürfe man nur ihn fragen, und wenn es der Nachbar weiss, darf er es nicht sagen. Das ist schon nicht so toll. Von dem bin ich nicht Fan. Man sollte es einander erklären dürfen, wenn nachher fünf bei ihm anstehen müssen und nur zwei wissen es vielleicht, das ist nicht so toll.

Y: Mhm.

Cm: Oder wenn er zum Beispiel sagt, man dürfe nicht die Eltern oder Bekannten fragen, man solle immer selber probieren und wenn man es nicht kann, muss man ihn fragen. Weil sonst könnte jemand noch etwas anders erklären wie er. Und das ist schon nicht so gut.

(G12\_Jungen\_Sek\_242-244)

Cm: [...] und manchmal möchte man eben auch ein wenig diskutieren, wieso ist das jetzt so, und dass wir das bei ihm [Lehrer] nicht dürfen, finde ich einfach sehr schade.

Y: Mhm.

Cm: Weil zusammen kommt man auch auf andere gute Gedanken und das finde ich eigentlich bei unserer Klassenlehrerin sehr gut. Da dürfen wir meistens, wenn jetzt

jemand nicht nachkommt, erklären gehen. Wenn sie noch bei jemand anderem ist und erklärt, sagt sie nichts, ausser, wenn wir dann immer lachen oder so, dann sagt sie schon etwas.

Am: Dort können wir auch aufstehen, können zu den anderen und dürfen es denen erklären, und sie sagt eigentlich nichts, ausser es kommt ihr ein bisschen auffällig vor oder so.

(G12\_Jungen\_Sek\_298-301)

Y: Untereinander reden ist wichtig für euch. Zwischen den Lehrpersonen oder auch unter den Schülern. Ist das wichtig?

Gm: Allgemein in der Klasse. Nicht nur schwatzen und nicht zuhören. Gut in der Mitte von arbeiten und es lustig haben. Dass man voran kommt, arbeiten kann, aber dass es einen nicht anscheisst. Wenn der Lehrer in Mathematik eine Aufgabe an die Wand schreibt, kann ich mich mit dem Pultnachbarn unterhalten, zusammen arbeiten.

Y: Geht das den anderen auch so?

?m: Ja.

(G06\_Jungen\_SpezSek\_11-16)

Weiter wird von beiden Geschlechtern auf die Notwendigkeit eines praxisorientierten und aktualitätsbezogenen Unterrichts für das eigene schulische Wohlbefinden aufmerksam gemacht. Im Unterricht hergestellte Bezüge zur Erlebniswelt der Lernenden stellen nach den Aussagen der Schülerinnen und Schüler ein wichtiges Kriterium für einen guten Unterricht der Lehrperson dar.

?w: Geschichte haben alle nicht gern. Man muss immer etwas machen wie zum Beispiel schreiben, ist nicht praktisch, das ist eine monotone Tätigkeit.

?w: Chemie haben alle gern. Da kann man viel Praktisches machen: Experimente. Das machen alle gern.

(G01\_Mädchen\_Real\_56-57)\*

Fw: Zum Beispiel in Musik ist es jetzt...

?w: ...langweilig.

?w: Ja. Wir singen nicht. Weil, unser Lehrer kann nicht Klavier spielen.

(Kichern)

[...]

?w: Aber manchmal, wenn wir Lieder singen, müssen wir wie in der dritten Klasse so...

[...].

Ew: Wir singen einfach Lieder aus dem letzten Jahrhundert.

?w: Mhm.

?w: Ja.

?w: Das macht nicht so Spass. Wir sollten mehr aktuellere Sachen machen.

?w: Wir haben ja Themen, also, irgendwie sind die vom letzten Jahrhundert. Also, ich finde, wir haben bei ihm eigentlich ein bisschen eine Bildungslücke, weil...

(Kichern)

?w: Ja, weil, mit unserem Stellvertreter, den wir gehabt haben, da haben wir so aktuelles Zeug durchgenommen, und, das haben wir mit ihm einfach nie. Ja, darum fehlt uns das auch irgendwie, ein gewisses Wissen. Und darum scheisst es mich so eigentlich auch ein bisschen an zu lernen, weil uns der altertümliche Stoff eigentlich nicht interessiert.

(G13\_Mädchen\_SpezSek\_41-85)

?w: [...] aber in der Schule nimmt man einfach nicht das durch, was einen interessiert. Man sollte auch die Schüler ein bisschen fragen, was die interessiert und so, und nachher arbeiten sie auch im Unterricht, oder etwa nicht?

?w: Weil, ja, vielleicht, ja, ich finde ein Lehrer kann jedes Jahr immer das Gleiche unterrichten und nachher 10, 20 Jahre später unterrichtet er immer noch das Gleiche. Und ja, das vor 20 Jahren ist ja anders gewesen als jetzt.

Y: Machen denn das gewisse Lehrer?

aw: Ja.

?w: Ja, ist ja klar, dass die nachher nicht gern in die Schule kommen, wo sie all die Jahre immer das Gleiche erzählen.

?w: Ich könnte eigentlich das Musikheft von meinem Bruder nehmen. Da sind genau die gleichen Lieder, in der genau gleichen Reihenfolge drin.

?w: Also, bei dem Lehrer, also den, den wir in der Stellvertretung gehabt haben, der hat immer so ein wenig Songs mitgebracht, die einfach neu gewesen sind, oder, er hat auch so ein bisschen das Gespür gehabt, welche Lieder jetzt vielleicht in die Charts kommen oder so, und hat die uns nachher einfach gezeigt, wo zum Teil unbekannt gewesen sind. Und das ist einfach nachher so spannend, er hat uns einfach ein bisschen etwas über das erzählt und so. Das finde ich noch gut und nicht einfach irgendwie, eben, so das „Vogellisi“ gesungen, oder so, was will man mit dem machen?

Y: Mhm.

?w: Er hat auch Abwechslung in die Stunden gebracht, weil, im Moment machen wir während den Lektionen nur Theorie und das wird nachher, das ist nachher einfach langweilig.

?w: Wo er nicht mal Klavier spielen kann.

?w: Theorie.

Y: Also, dann hängt das sehr von den Lehrpersonen ab, ob euch Fächer gefallen oder nicht? Also, ihr könntet nicht irgendwie sagen, unabhängig von der Lehrperson, dass ihr ein Fach gar nicht gern habt und ein anderes jetzt gerade riesig gern?

?w: Nein, es kommt auf die Lehrperson an.

[...]

?w: Es kommt auch darauf an, was man durchnimmt.

Y: Ja.

?w: Ja, auf das kommt es auch darauf an.

(G13\_Mädchen\_SpezSek\_610-635)

Gm: In Deutsch, Französisch Geschichte, mit dem Lehrer haben wir sehr viele Lektionen. Dort ist es ein sehr gutes Verhältnis. Mit dem arbeiten wir. Kommen auch vorwärts. Man kann auch mal über ein aktuelles Thema sprechen, das einen selbst beschäftigt. Zum Beispiel über etwas, das in der Zeitung steht. Über einen Vorfall des IKRK. Das ist gut. Dazu haben alle etwas sagen können. Ist interessant gewesen, weil aktuell. Ich finde gut, dass er weiss, wie die Klassen in den letzten zwei Wochen vor den Ferien sind. Dass die Motivation zum Arbeiten ausgeschöpft ist. Dann schaut er mit uns Filme an, wir diskutieren darüber. Er gibt keine Hausaufgaben mehr. Aber es ist nicht so, dass wir nichts mehr im Unterricht machen, nur sinnlos die Zeit verstreichen lassen.

(G06\_Jungen\_SpezSek\_37-59)

?m: Aber wir sind nicht so unzufrieden mit ihm [Klassenlehrer].

?m: Also, zum Beispiel ist er unser Musiklehrer. Jeder Musiklehrer unterrichtet heute mit CDs. Er kommt irgendwie wie noch vom 19. Jahrhundert mit Kassetten.

[...]

?m: Nachher singen wir in den Lektionen irgendwie fünfzigtausend Mal das gleiche Lied, „Vogellisi“, wo irgendwie für die Primarstufe gedacht wäre.

[...]

?m: Er kann fast keine Lieder spielen, er kennt auch nichts von den neuen Liedern.

[...]

?m: Freundlich ausgedrückt, sind wir nicht so besonders glücklich mit ihm.

(G14\_Jungen\_SpezSek\_94-126)

Am: Wenn man seine Hobbys in den Unterricht einbringen kann, ist es nachher auch gut, also, zum Beispiel Fussball spielen in Sport oder Gitarre spielen in Musik.

(G14\_Jungen\_SpezSek\_508-528)

Ebenso sind sich Mädchen und Jungen darüber einig, dass ein übermässiger Frontalunterricht wie auch ein mehrheitlich auf Theorie und Einzelarbeit ausgerichteter Unterricht, der eindeutige Lösungswege vorgibt und auf der Wissensvermittlung durch die Lehrperson basiert, das schulische Wohlbefinden sowie die eigene Konzentrations- und Leistungsfähigkeit (im Unterricht) beeinträchtigen. Hier zeigt sich einmal mehr, dass Schülerinnen und Schüler eine

Expertise entwickeln hinsichtlich der Beurteilung von Unterricht, die weitgehend der aktuellen professionellen Sicht auf guten Unterricht entspricht (vgl. u.a. Meyer 2004).

### **2.2.2 Zusammenfassung**

Die Unterrichtsgestaltung der Lehrperson hat nach Aussagen der Schülerinnen und Schüler einen wesentlichen Einfluss auf das eigene schulische Wohlbefinden. Fragt man nach den Faktoren, welche einen guten Unterricht ausmachen, geben die Mädchen und Jungen (unabhängig vom Schulniveau) darauf mehrheitlich übereinstimmende Antworten.

In erster Linie verweist ein Grossteil der Jugendlichen auf den Zusammenhang zwischen Unterrichtsqualität und Fachinteresse. Interesse an einem Fach und Unterrichtsthemen besteht nach Aussagen der Schülerinnen und Schüler dann bzw. kommt dann auf, wenn die Lehrperson über ein didaktisches Geschick verfüge, Unterrichtsinhalte verständlich, strukturiert und abwechslungsreich zu vermitteln.

Damit einhergehend wird von Seiten der Jugendlichen auf eine Unterrichtsgestaltung verwiesen, die ein aktives und selbständiges Arbeiten (im eigenen Lerntempo) der Schülerinnen und Schüler ermöglicht wie bspw. in Form von selbständigen Problembearbeitungen oder das Suchen nach eigenen Lösungswegen zu einem Problem.

Der Einsatz unterschiedlicher Kooperationsformen im Unterricht wie Gruppen- oder Partnerarbeit zu einzelnen Themen wird ebenso geschätzt wie der offene Meinungs- und Gedankenaustausch unter den Schülerinnen und Schülern bei Problemen und Verständnisschwierigkeiten. Gerade die Jungen betonen die Wichtigkeit sowie den Wunsch nach einer gegenseitigen Hilfestellung und Lernunterstützung im Sinne offener Lern- und Arbeitsformen.

Weiter wird von beiden Geschlechtern auf die Notwendigkeit eines praxisorientierten und aktualitätsbezogenen Unterrichts für das eigene schulische Wohlbefinden aufmerksam gemacht. Im Unterricht hergestellte Bezüge zur Erlebniswelt der Lernenden stellen nach den Aussagen der Schülerinnen und Schüler ein wichtiges Kriterium für einen guten Unterricht der Lehrperson dar.

Ebenso sind sich Mädchen und Jungen darüber einig, dass ein übermässiger Frontalunterricht wie auch ein mehrheitlich auf Theorie und Einzelarbeit ausgerichteter Unterricht, der eindeutige Lösungswege vorgibt und auf der Wissensvermittlung durch die Lehrperson basiert, das schulische Wohlbefinden sowie die eigene Konzentrations- und Leistungsfähigkeit (im Unterricht) beeinträchtigen.

## **2.3 Klassenklima und Mitschüler/-innen (Peers) als Determinanten des schulischen Wohlbefindens**

### **2.3.1 Zur allgemeinen Einschätzung des Klassenklimas sowie des Klassenzusammenhalts**

Über alle Gruppendiskussionen betrachtet, berichten die Schülerinnen und Schüler im Allgemeinen von einem guten Klassenzusammenhalt sowie Klassenklima. Auch werden Kollegialität und Freundschaftsbeziehungen innerhalb der Klasse von Mädchen wie Jungen als Determinanten des schulischen Wohlbefindens genannt. In den Augen der Jugendlichen erweist sich die Schule zudem als ein wichtiger Ort, um Freundschaftsbeziehungen unter Gleichaltrigen aufzubauen.

?w: Wir haben eine gute Klasse. Also, wir haben eigentlich schon einen guten Klassenzusammenhalt.  
(G13\_Mädchen\_SpezSek\_35-35)

?w: Ja, wenn das Klassenverhältnis schlecht ist, dann geht man auch weniger gern in die Schule.  
(G09\_Mädchen\_Real\_34-34)

Bw: Wenn die Klasse zusammenhält. Wenn die Klasse gut ist, dann fühlt man sich wohl.

Y: Das ist bei euch der Fall?  
(Zustimmendes Gemurmel)

Cw: Bei uns gibt es nicht immer so Grüppchen. Es gibt schon ein paar, die sind häufig zusammen, aber nicht so...

?w: Wir kommen alle gut miteinander aus.  
(G05\_Mädchen\_SpezSek\_25-29)

Bm: Positiv an der Schule ist, finde ich, dass man seine Kollegen wieder sieht.  
(G02\_Jungen\_Real\_14-15)\*

Am: Und die Kollegen.

Em: Wenn man die ganze Zeit heruntergemacht wird, freut man sich nicht so auf die Schule, als wenn man einen guten Kollegenkreis hat und mit denen gut auskommt.

Am: Klassenkollegen, das ist immer gut.  
(G02\_Jungen\_Real\_178-197)\*

Fw: Also, mir gefällt es, in die Schule zu kommen, weil ich meine Kollegen sehe.

?w: Mhm.  
(Kichern)

Cw: Also, ich komme auch gerne wegen den Kollegen in die Schule und auch, um etwas Neues zu lernen.  
(G11\_Mädchen\_Sek\_20-24)

Bw: Kollegen, die da sind. Wegen denen kommt man gerne in die Schule.  
(G05\_Mädchen\_SpezSek\_12-12)

Ew: Und ich komme gerne in die Schule, wenn man weiss, dass man seine Kollegen sieht.

?w: Ja. [...]

Gw: Also, ich denke, ohne die Schule hätten wir eigentlich auch nicht wirklich Kollegen. Also, ich denke, wir würden einfach irgendwie zu Hause herumhocken und nichts machen. Und ich denke, das wäre nicht so gut. So mit der Zeit würde das auch langweilig werden.

(G13\_Mädchen\_SpezSek\_41-48 sowie 590-592)

### **2.3.2 Geschlechtsspezifische Aussagen zur Bedeutung der Peer-Beziehungen für das (eigene) schulische Wohlbefinden**

Auffallend ist, dass es vor allem die Mädchen sind, welche den Peer-Beziehungen – auch ausserhalb der Schule – eine hohe Bedeutung für das eigene (schulische) Wohlbefinden beimessen und in ihnen eine wichtige emotionale Stütze bei schulischen wie auch ausser schulischen (familiären/privaten) Problemen sehen. So wird gerade bei angesprochenem Schulmisserfolg, z.B. bei schlechtem Abschneiden in einem Test, auf die Peers verwiesen. Gemäss den Aussagen der Mädchen helfen die Mitschüler/-innen durch ihren Zuspruch und Trost bei der Verarbeitung der eigenen Enttäuschung über die schlechte Note und werden als eine wichtige emotionale und motivationale Stütze charakterisiert.

Gw: Zum Beispiel, wenn man nach einer Probe oder so irgendwie eine schlechte Note zurückbekommen hat, dann ist man halt auch nicht gut drauf gewesen und dann sind nachher die anderen zu dir gekommen und haben versucht, dich wieder aufzubauen.

(Flüstern)

Ew: Und man kann immer jemanden von der Klasse fragen, was wir für Aufgaben haben.

(Lachen)

?w: Wenn man es mal vergisst oder so.

Dw: Oder wenn man beim Test nicht ganz draus kommt, kann man eben die Kolleginnen fragen.

Y: Ja, da scheint ihr ja recht zufrieden zu sein, mit diesen Kolleginnen und Kollegen.

(G13\_Mädchen\_SpezSek\_238-262)

Y: Eltern. Gibt es noch andere Leute, die wichtig sind?

Gw: Kollegen.

Y: Ja.

?w: Ja, die sind auch wichtig, irgendwie, dass man nachher motiviert für die Schule ist.

Y: Ja, warum?

?w: Die sind das Wichtigste.

Y: Nämlich?

?w: Ja!

Y: Nämlich?! Warum?

Gw: Ja, weil man mit ihnen über Lehrer lästern kann.

(Gelächter)

Gw: Oder über Eltern oder, ja, ihnen erzählen kann, wie blöd die Schule ist oder wie nervig und wieso wir ausgerechnet das blöde Thema durchnehmen, das sowieso niemanden interessiert.

?w: Das ist wichtig.

Gw: Eben, und, ja sie verstehen es. Man kann besser einschlafen (kichern).

Y: (lacht)

Gw: Nein, einfach so Sachen.

Ew: Das ist noch wichtig, weil, mit ihnen kann man über Probleme, die man in der Schule hat, sprechen, und nachher geben sie einem einen Rat.

?w: Mhm.

Y: Und das sind nachher gute Ratschläge? Das sind Ratschläge, die man brauchen kann?

?w: Ja.

?w: Mhm.

?w: Sie gehen nachher nicht einfach zu den Lehrern und verpfeifen einen.

(G15\_Mädchen\_Sek\_366-394)

Freundinnen bzw. Freunde und nahestehende Personen leisten den Mädchen somit Hilfe bei schulischen Sorgen und Problemen. Wie sich in den Gruppendiskussionen gezeigt hat, kommt gerade bei den Schülerinnen eine starke Identifikation mit guten Noten zum Ausdruck. Diese emotionale Vereinnahmung durch gute bzw. schlechte Noten hat Auswirkungen auf das

Selbstkonzept bzw. Selbstwertgefühl der Schülerinnen.<sup>17</sup> Soziale Unterstützung kann demzufolge als Puffer bei Konfliktsituationen wirken, gleichzeitig das Selbstbewusstsein der Mädchen stärken sowie ihr Empfinden bzw. schulisches Wohlbefinden positiv beeinflussen (vgl. Hascher und Baillod 2004, p. 135). Weiter ist für das (schulische) Wohlbefinden nicht die objektiv gute Schulleistung entscheidend, sondern das Ausmass, mit dem sie subjektiv den eigenen Ansprüchen und Zielen entspricht. Bei der Entwicklung von Wohlbefinden im Unterricht wie auch in der Schule spielen demnach personenbezogenen Faktoren wie Selbstwert, Selbstwirksamkeit, Interesse oder Ursachenzuschreibungen eine entscheidende Rolle, die wiederum einen Einfluss auf die Lernfreude und Leistungsmotivation der Schüler/-innen haben. Folgt man also den Aussagen der Mädchen, die ihre Mitschüler/-innen als eine wichtige emotionale und motivationale Stütze in der Schule beschreiben, können diese einer individuellen Schulentfremdung durchaus entgegenwirken (vgl. Hadjar et al. 2010, p. 229).<sup>18</sup> Nach Aussagen der Mädchen können sie mit Freundinnen und Freunden über alle schulischen und privaten Dinge reden und gerade in problematischen Situationen auf deren Unterstützung zählen. Danach sind Freundinnen und Freunde immer für einen da und hören einem zu. Solche Freundschaften werden von den Mädchen als „wie eine zweite Familie“ beschrieben, die ihnen Stabilität und Sicherheit im Alltag geben.

?w: Also, ich denke, wenn in der Klasse das Verhältnis gut ist und wir es untereinander gut haben, dann macht es auch viel mehr Spass, in die Schule zu kommen und etwas zusammen zu machen.  
(G09\_Mädchen\_Real\_17-20)

Fw: Also, sie [die Kolleginnen und Kollegen] sind immer für uns da, also, ob wir glücklich sind oder traurig, sie hören einem immer zu, und auch wenn sie schlecht gelaunt sind, sie sagen nicht, geh fort, ich bin jetzt schlecht gelaunt, oder so.

?w: Mhm.

Y: Ja. Sie überwinden ihre schlechte Laune. Mhm. Das ist in diesem Falle so ein fester Anker.

?w: Mhm.

Y: Mann kann sicher sein, dass man angehört wird.

?w: Also, in der Regel.

Fw: Ich finde, also, meine Kollegen sind für mich wie eine zweite Familie.

Y: Mhm. Ist das bei anderen auch so?

?w: Mhm.

?w: Mhm.

Y: Ich sehe ganz viel Nicken. Mhm.

(G11\_Mädchen\_Sek\_120-143)

Dieser Mehrheit der Mädchen schliesst sich eine Jungengruppe auf dem Spez-Sek-Niveau an. Das gemeinsame Sprechen über Probleme mit Kolleginnen und Kollegen wie auch deren Verständnis für die persönlichen Anliegen werden von diesen Jungen als Formen der sozialen Unterstützung charakterisiert und stellen wiederum Kriterien für ihr (schulisches) Wohlbefinden dar.

Cm: In der Schule sind die Kollegen fast das Wichtigste. Es ist etwas anderes, wenn man ein gutes Kollegenverhältnis hat.

Y: Wie können Kollegen helfen?

Cm: Mit darüber reden.

Gm: Verständnis. Zuhören. Unterstützung.

---

<sup>17</sup> Siehe Kapitel 7.

<sup>18</sup> Schulentfremdung kann als eine stark verminderte Identifikation mit Schule und Lernen sowie als eine schrittweise Abkopplung von akademischen Zielen und Werten beschrieben werden. Ebenso bedeutet der Begriff eine Distanz gegenüber schulischen Leistungsanforderungen. Schulentfremdung ist u.a. von den Einstellungen der Sozialisationsagenten abhängig. Haben z.B. die Peergruppe und/oder das Elternhaus keine positive Einstellung gegenüber Schule und Lernen, verstärkt dies wiederum die individuelle Schulentfremdung. Auch können negative Erfahrungen in der Schule im Hinblick auf kognitive Aspekte (Leistung), soziale Aspekte (Integration in die Klasse) und emotionale Aspekte (Umgang mit schulischen Rückschlägen bzw. Versagen) zu ähnlichen Effekten führen. Schulentfremdung entsteht u. a. aus einem Mangel an Kontrollüberzeugungen, schulische Anforderungen erfüllen zu können (vgl. Hadjar et al. 2010, p. 228 f.).

Y: Kollegen können auch unterstützen. In welcher Form? Fällt euch irgendetwas ein?  
Em: Zusammen lernen, zum Beispiel.  
Fm: Zusammen lernen macht mehr Spass. Meistens bringt es auch etwas.  
(G06\_Jungen\_SpezSek\_143-158)

Wo Mädchen vertieft auf die Funktion der Peers als emotionale und motivationale Stütze gerade bei schulischen wie auch ausserschulischen Problemen eingehen und diese als einen Faktor für schulisches Wohlbefinden betonen, liegt die Bedeutung der Peers für Schulfreude bzw. schulisches Wohlbefinden auf Seiten der Jungen v.a. darin, Spass in der Schule zu haben, was einer freizeitähnlichen Atmosphäre gleichkommt.

Y: Ja, und was gefällt euch eigentlich an der Schule?  
?m: Man trifft Kollegen.  
?m: Sport.  
Dm: Also, der Ton der Klingel.  
(Gelächter)  
?m: Man trifft Kollegen.  
Km: Freizeit, Kollegen eigentlich. Wenn Schule jetzt einfach so ein Treffpunkt wäre für Kollegen, dann würde ich jeden Tag gerne hin gehen. Das wäre cool.  
(Kichern)  
?m: Oder wenn es keine Noten geben würde.  
?m: Also, zum Teil hat man es sehr lustig in der Klasse. Wenn man zusammen irgendwie etwas anstellt, und das ist ja, darum geht man auch noch recht gerne in die Schule.  
?m: Oder Schülerreisen und Ausflüge mit der Klasse, die sind auch gut.  
(G14\_Jungen\_SpezSek\_78-88)

Gemeinsame schulische Aktivitäten und miteinander Spass haben, stehen weiter in direktem Gegensatz zum Lernen im Unterricht, wo von den Schüler/-innen Leistung erbracht werden muss. Anhand der Aussagen der Jungen kann abgeleitet werden, dass diese tendenziell zwischen Lernen und Spass haben in der Schule bzw. im Unterricht unterscheiden und diese beiden Aspekte teilweise bewusst voneinander trennen. Für das schulische Wohlbefinden der Jungen nehmen die Peers diesbezüglich eine kompensatorische Funktion ein und unterstützen gleichzeitig die eigene Schul- und Lernmotivation, gerade auch in unbeliebten Unterrichtsfächern.

Y: Und so allgemein, aus eurer Sicht, wer sind für euch die wichtigsten Personen, auch schulbezogen? Sind das eher Lehrer, Eltern, Kollegen?  
Cm: Also, in der Schule ist für mich..., meistens freue ich mich auf die Schule, weil ich dort die Kollegen sehe.  
Y: Ja.  
?m: Es ist schon so, manchmal, wenn man nie etwas macht, habe ich schon Freude, dass ich in die Schule gehe, um irgendetwas machen zu können, was mir einfach Spass macht, aber dann hat es auch so gewisse Fächer, die ich gar nicht gerne habe, das scheisst mich dann auch immer an, hier in die Schule zu gehen, aber, dann denke ich immer, ja, ich sehe Kollegen und so, dann gehe ich motivierter in die Schule.  
Y: Ja, ja. Also, Kollegen sind positiv?  
?m: Mhm.  
(G16\_Jungen\_Sek\_114-119)

Y: Ihr habt ja gesagt, dass die Kollegen ganz wichtig sind. Also, könnt ihr da mal erzählen, so Situationen nennen, wo euch Kollegen mal sehr unterstützt haben, oder, inwieweit sie euch unterstützen oder weniger unterstützen?  
Km: Ja, eigentlich quasi für alles und vor allem, wir müssen irgendwie alle dort unten durch, also, jeder erlebt quasi das gleich Schlimme.  
(Gelächter)  
Km: Also, alle durchleben das Gleiche.  
Am: Auch mit Kollegen von anderen Klassen, von unteren Klassen bin ich ein bisschen zusammen. Der Klassengeist ist, glaube ich, schon ein wenig da.

Km: Der ist schon da.

Im: Aber einfach das mit dem gemeinsam Spass haben sticht schon am meisten heraus. Wenn man zum Beispiel Schulanlässe hat, dann hat man nachher mit den Kollegen Spass, da kann man nachher auch etwas gemeinsam machen. Denn ansonsten ist man eigentlich nur in der Klasse, um zu lernen, und, ja, da hat man dann nachher keine Zeit, um gemeinsam Spass zu haben.

?m: Da [in der Klasse] ist man am Leistung bringen.

?m: Ja.

(G14\_Jungen\_SpezSek\_255-263)

Die Jungen gehen demnach motivierter in die Schule und zeigen sich gegenüber unbeliebten Schulfächern lernbereiter, weil sie dort ihre Schulkolleginnen und –kollegen antreffen und „alle das Gleiche durchleben“. Die Bedeutung der Peers für die eigene Schul- und Lernmotivation findet sich auch in den Aussagen einer Mädchengruppe auf Sekundarschulniveau wieder.

Gw: Ja, also, ich komme eigentlich auch nur gern in die Schule wegen den Kollegen und so.

Ew: Ja, bei mir auch, wenn es nur Schule gäbe, also, wenn ich Privatunterricht hätte, würde es mich zum Teil anscheissen, ja, also, sind mir eigentlich auch die Kolleginnen und Kollegen sehr wichtig.

Y: Könnt ihr noch ein wenig sagen warum? Warum es denn so toll ist, die Kolleginnen und Kollegen in der Schule zu treffen? Das läuft ja nicht in jeder Klasse gleich.

Fw: Also, wir können mit den Kollegen über alles reden und sie geben einem auch viel Halt.

(G11\_Mädchen\_Sek\_32-43)

Für die (individuelle) Schulentfremdung würde dies heissen, dass den Peers hinsichtlich einer positiven Identifikation mit der Schule sowie den schulischen Leistungsanforderungen eine wichtige Rolle zukommt und die Mitschüler/-innen eine kompensatorische Funktion einnehmen, wenn es um das eigene schulische Wohlbefinden geht.

Des Weiteren kann von einer hohen Sensibilität der Mädchen bezüglich getrübtten Verhältnissen zu einzelnen Schülerinnen und Schülern gesprochen werden. So berichten die Mädchen, dass schon wenige spürbare Missstimmigkeiten ausreichen würden, das schulische Wohlbefinden und ihre eigene Schulfreude zu beeinträchtigen.

Dw: Also, wenn man jetzt irgendwie in der Klasse keine..., also, es ist ja klar, dass man nicht mit allen Mädchen gut auskommt, aber, auch wenn man schon mit sehr wenigen nicht gut auskommt, dann fühlt man sich nicht wohl, dann geht man nachher weniger gern in die Schule.

?w: Wir haben es eigentlich sehr gut zusammen, alle.

(G13\_Mädchen\_SpezSek\_183-233)

### **2.3.3 Lernunterstützung durch Peers**

Unabhängig von Geschlecht und Schulniveau wird auf die gegenseitige Lernunterstützung durch die Peers als wichtiges Kriterium für das eigene schulische Wohlbefinden hingewiesen, insbesondere was die Klärung von Fragen und Problemen beim Lösen von Aufgaben im Unterricht wie auch die Hausaufgabenenerledigung betrifft. Mädchen wie Jungen setzen dabei verstärkt auf Formen des kooperativen Lernens und Arbeitens, welche sie auch als angewandte offene Unterrichtsform sehr schätzen bzw. deren Einsatz sie sich im Unterricht vermehrt wünschen würden.

Y: Zum Beispiel bei den Kollegen – in welcher Form und in welchen Situation sind die besonders wichtig? Wie zeigt sich das?

Em: Eigentlich in allem. Wenn man Fragen hat. Zum Teil hat der Lehrer Mühe, etwas zu erklären, dann hat es jemand bereits kapiert, der kann es einem dann erklären, so dass man es besser kapiert. In der Teamarbeit.

Y: Die funktioniert gut?

Em: Ja. Wenn beide wollen, dann geht es sicher.  
(G02\_Jungen\_Real\_25-28)\*

Y: Ihr habt gesagt, es sei noch wichtig, dass man sich gegenseitig helfen kann, wenn man gut auskommt?

Am: Ja.

Y: Bei den Aufgaben?

Am: Entweder bei Hausaufgaben oder in der Schule. Wenn man selber nicht draus kommt, dann kann man einander schnell helfen gehen.

[...]

Cm: Wenn er mir etwas erklärt, dann checke ich es. Zum Beispiel habe ich etwas in der Schule nicht gecheckt. Gestern habe ich einen Kollegen im Bus gefragt. Er hat es mir hurtig erklärt und danach konnte ich es.

(G08\_Jungen\_Real\_147-157)

Im Vergleich zu den Jungen sind es hier im Besonderen die Mädchen, welche die gute Lernhilfe bzw. Lernunterstützung – bei den Mitschülerinnen und Mitschülern etwas nachfragen, sich den Unterrichtsstoff erklären lassen – durch (leistungsstarke) Peers hervorheben, deren Erklärungen nach Angaben der Mädchen zum Teil besser verständlich sind als diejenigen der Lehrperson. Bei ihr sehen diese Schülerinnen teilweise die Schwierigkeit bzw. Unfähigkeit, ein Thema auf das Wesentliche herunterzubrechen und dieses auf der Erklärungsebene der Schülerinnen und Schüler zu formulieren.

?w: Also, ich denke auch, wenn man einander etwas erklärt, zum Beispiel in Mathe, wenn mir jetzt zum Beispiel ein Junge, der wirklich stark ist, etwas erklärt, dann komme ich ja viel schneller draus, weil er es auf meiner, auf unserer Ebene erklärt, als der Lehrer, der es sowieso viel besser weiss, da ist es für mich schwieriger zu verstehen.

(G09\_Mädchen\_Real\_53-53)

lw: Also, zum Beispiel, wenn wir irgendetwas in der Schule haben, ein bestimmtes Thema oder so und es der Lehrer einem nicht richtig erklären kann, dann kann man nachher bei den Kollegen nachfragen und die können es einem eigentlich gut erklären, dann kommt man nachher irgendwie besser draus.

Y: Mhm. Weitere Beispiele?

Lw: Ja, also ich sehe es auch so. Die Kollegen können manchmal besser erklären als die Lehrer selber.

Y: Mhm.

(G11\_Mädchen\_Sek\_120-143)

?w: Unser Mathelehrer erklärt meistens nicht so übersichtlich. Er erklärt es manchmal so kompliziert, dass er es fünfmal erklären muss.

?w: Wenn ich die Hälfte checke und ein anderes Mädchen die andere, dann helfen wir uns.

(G03\_Mädchen\_SpezSek\_169-170)\*

### **2.3.4 Peer-Konflikte im Klassenverband sowie deviantes Verhalten von Schülerinnen und Schülern**

Bei der Frage nach dem Klassenklima, dem Verhältnis zu ihren Mitschülerinnen und Mitschülern und dessen Bedeutung für das eigene (schulische) Wohlbefinden verweisen die Mädchen überwiegend auf die allgemeine Wichtigkeit und Notwendigkeit guter Beziehungen zum sozialen Umfeld (Peers als schulische und vor allem emotionale Stütze) wie auch auf eine erforderliche Akzeptanz gegenüber der Heterogenität an Charakteren in der Klasse.

Kw: Und dann gibt es solche [Schüler/-innen], die sich immer so aufspielen wollen und dann wieder solche, die immer so die Besten sein wollen.

Aw: Ich glaube, das gehört einfach zu einer Klasse, das muss man einfach so akzeptieren.

Gw: Also, ich denke auch, die verschiedenen Charaktere in einer Klasse, das finde ich noch recht witzig, weil, das macht ja eigentlich eine Klasse aus.  
(G13\_Mädchen\_SpezSek\_183-233)

Hingegen werden in den Jungengruppen mehrheitlich bestehende Peer-Konflikte in der Klasse wie auch Rivalitäten zwischen Schulklassen angesprochen.

Cm: Das merkt man jetzt auch in der Turnklasse. Wir sind mit einer Realschule zusammen und da herrscht eigentlich meistens ein wenig Krieg zwischen den Klassen. Wir sind sowieso sehr wenig Jungen, wir sind eigentlich 5, zwei sind jetzt noch krank. Wir halten uns meistens raus, sind eher ruhig und die anderen tun eigentlich immer blöd, sozusagen. Das ist auch nicht so lustig, wenn wir nachher vom Lehrer aus Strafaufgaben machen müssen. Dann ist das Turnen eigentlich schon nicht mehr so lustig.

Y: Mhm.

Am: Wir können ja nicht mal miteinander spielen. Also, sie spielen meistens einfach für sich oder geben nur denen aus ihrer eigenen Klasse einen Pass.

[...]

Bm: Ich finde in diesem Jahr ist es noch extremer als im letzten Jahr. Da haben wir auch schon den Stellvertreter gehabt. Da ist der eine von der neunten Klasse gekommen und musste die Klasse wiederholen, nachher ist der wieder zurück, und der hat in der Klasse sehr viel Unruhe gestiftet. Da ist eigentlich auch die Trennung zwischen unserer und der anderen Klasse passiert. Wir haben viele Konflikte miteinander gehabt. Also, das ist schon nicht so gut, aber es ist einfach so und das kann man auch nicht ändern. Seit den Herbstferien unterrichtet er wieder und ich finde, er versucht schon, der Klasse entgegenzuhalten, aber, ich finde, sie sind noch unanständiger geworden als vorher.

Am: Man sieht es auch zum Beispiel beim Fussballspielen. Sie sind 10 oder so und wir sind 5. Da spielt auch einfach immer unsere Klasse gegen ihre. Vielleicht so 2-3 von der anderen Klasse, die eigentlich nett sind, kommen noch zu uns und nachher machen wir einen Match, aber sonst ist eigentlich immer Klasse gegen Klasse.

(G12\_Jungen\_Sek\_21-53 sowie 91-103)

Konflikte im Klassenverband werden dabei häufig durch einzelne schwierige Schülerinnen und Schüler verursacht, die sich aufgrund ihrer Unfähigkeit und mangelnden Bereitschaft zur sozialen Integration ins Abseits manövrieren. So sind es vor allem Aussenseiter/-innen der Klasse, die, nach Angaben der Jungen, den Unterricht wiederholt stören (Unruhestifter/-innen), üble Nachrede verbreiten wie auch Beleidigungen gegen Mitschülerinnen und Mitschüler sowie Lehrpersonen aussprechen.

?m: [...] Ihr [Schülerin] ist die Schule eh scheissegal.

?m: Ihr ist eh alles scheissegal, sage ich.

Bm: Ja, eben, also ich würde sagen, bei der bringt es gar nichts, dass sie in die Schule kommt, weil sie macht eh die ganze Zeit nur Scheisse, und...

Bm: Ja, also sagen wir 90% der Lektion schon.

?m: Mhm.

[...]

Bm: Eben, das meine ich ja. Aber sie, sie redet einfach die ganze Zeit, nachher lacht sie immer und das geht mir auf den Sack.

Y: Mhm.

?m: Wenn sie so weiter macht, bekommt sie keine Lehrstelle, keine Chance.

?m: Die wird auch nie eine haben.

Dm: Sie, sie interessiert sich gar nicht dafür. Als ob es ihr egal wäre.

Y: Kennt sie eure Position?

?m: Aber, wir haben es ihr gesagt.

?m: Wir haben es ihr schon oft gesagt.

Y: Und das beeindruckt sie nicht?

?m: Sie sagt, sie scheisst drauf und nennt dich Arsch. Dann beleidigt sie einen auch noch.

[...]

Em: Ich bin mal der beste Kollege von ihr gewesen, aber sie hat sich dann so verändert

und nachher ist eine neue Schülerin dazu gekommen, sie ist gerade zu ihr und den E. und mich hat sie fallen lassen.

Y: Ja.

[...]

Em: Wir haben ihr eine Chance zur Besserung gegeben, aber sie hat sie nicht genutzt, sie hat eigentlich weiter Scheiss gemacht und uns immer sitzen lassen.

Y: Ja, ja.

Em: Seitdem habe ich gesagt, so läuft's nicht mehr.

(G10\_Jungen\_Real\_15-70 sowie 137-195)

Weiter betonen die Jungen, dass trotz wiederholter Ermahnungen durch die Lehrperson wie auch eingeräumter Chancen zur Besserung von Seiten der Mitschüler/-innen solche devianten Schüler/-innen in ihrem bestehenden Verhaltensmuster verharren, wobei die Klasse darauf am Ende mit Ablehnung und sozialer Ausgrenzung reagiert (Form der Sanktionierung als Konsequenz).

Gm: Was ich typisch finde: Es gibt fast in jeder Klasse ein Mobbing-Opfer. Ein bis zwei. Das finde ich nicht gut. Man kann beide Seiten ansehen. Es ist fies, wenn man von der ganzen Klasse gemobbt wird. Aber wenn man die Seite der Klasse sieht, wenn man ständig von jemandem genervt wird. Da wüsste ich nicht, auf welcher Seite ich stehe.

Dm: Meistens ist es nicht unverschuldet, wenn man gemobbt wird.

(Durcheinander)

Dm: Es gibt solche, die sind selber Schuld, dass sie gemobbt werden. Wenn sie sich die ganze Zeit blöd verhalten.

[...]

Fm: Er [Schüler] ist noch ziemlich jung.

Cm: Er ist der Jüngste und zu den anderen extrem frech.

Gm: Allen Mädchen nannte er in der 2. Woche schon „Mäuschen“.

(Gelächter)

Cm: So macht man sich nicht beliebt.

Fm: Rassistische Begriffe.

Hm: Er ist rassistisch. Das nervt. Man hat ihm ca. 5 Chancen gegeben, neu anzufangen. Er verhält sich dann eine Weile gut. Dann denkt man: Jetzt hat er es verstanden und lässt ihn in Ruhe. Dann fängt er wieder an.

Cm: [...] Wenn man ihn bittet, etwas zu machen, wird er frech und will es nicht machen. So macht man sich nicht beliebt. Zum Beispiel im Spiel im Sport, wenn man sagt, „spiel mal den Pass“, sagt er: „Nein, ich will das Goal machen.“ Der ist auch nicht beliebt. Weil er total egoistisch ist.

[...]

Hm: Er schreibt Sachen auf die Proben. Hört nicht zu, wenn man sagt: Du machst dich unbeliebt.

(Durcheinander).

Cm: Wir haben Projektwoche gehabt.

Gm: Er ist gekommen. Und hat jeden aufgeregt.

Gm: Was traurig ist: Er lügt die ganze Zeit. Er überlegt nicht, ob es aufgeht, wenn er lügt. [...]

(G04\_Jungen\_SpezSek\_169-214)\*

Dm: Anfang Quinta sind Zwillinge von Österreich hierher gezogen.

?m: Mädchen.

Dm: Am Anfang haben die Mädchen in der Klasse versucht, sie zu integrieren. Aber sie sind recht abweisend gewesen. Sie haben es nicht geschafft, sie in die Gruppe rein zu bringen. Die haben das nicht annehmen wollen. Jetzt ist es unverändert. Das Jahr ist durch und sie sind meistens zu zweit für sich.

Gm: Das ist auch das Problem der Lehrer. Sie können sich nicht integrieren. Die Lehrer nehmen sie ständig in Schutz und sagen, es ist schwer, wenn sie in ein neues Land müssen. Teilweise verstehe ich das. Aber sie sind hierher gekommen und sind abweisend. Die Lehrer nehmen sie wirklich ziemlich in Schutz. Obwohl sie ständig blödes Zeug machen. Wenn es im Unterricht heisst, jetzt mal konzentriert arbeiten, reden sie

die ganze Zeit, schreiben einander alles ab.

Cm: Sie machen blöde Zettel. Über eine Mitschülerin.

Aw: Nein, über die Lehrer.

Cm: Einer ist über eine Mitschülerin gewesen.

(Durcheinander)

Cm: Als wir etwas sagten, haben sie gesagt, es geht euch nichts an. Wir haben gesagt: „Es geht uns etwas an, wenn ihr über unsere Klasse so Zeug macht.“ Sie werfen uns dann vor, dass wir nie versucht haben, sie zu integrieren. Dass wir nie etwas gemacht haben. Sie können nach Österreich gehen, wenn es ihnen hier nicht passt.

Gm: Sie hätten eine Chance gehabt. Aber statt Freunde zu suchen, sich normal zu benehmen, erzählen sie Scheiss über andere, verhalten sich blöd. Dann werden sie mit der Zeit immer mehr gehasst. Dann sind sie selber Schuld. Die Lehrer helfen ihnen auch noch höllisch, nehmen sie in Schutz. Sie haben alle beleidigt. Der Klassenlehrer ist auch beleidigt worden.

?m: Die eine schimpfte auf Spanisch.

Cm: Sie fluchte ihm auf Spanisch ins Gesicht. Sie meinte, er merke es nicht, dass es etwas Negatives ist.

?m: Der Lehrer hatte etwas über ihre Kollegin gesagt.

Gm: Er geht manchmal mit ihnen reden, fragt, wie es ihnen geht. Versucht nett zu sein. Sie tun immer gleich blöd und abweisend.

?m: Und er will mit ihnen reden und nett sein. Sie sagen: „Schon wieder ein Gespräch“, dabei geht es darum, ihnen zu helfen.

?m: Dann machen sie uns wieder Vorwürfe. Ich habe es schon lange aufgegeben.

(Gelächter)

Fm: Ich höre sie lästern über solche, die wir kennen. Recht offensichtlich. Über Mittag sitzen sie zum Beispiel zu dritt in einer Ecke. Dann sind sie am Lästern. Wir hören das.

(Durcheinander)

Fm: Ich frage mich, ob sie so gehasst werden wollen. So deutlich blöd.

Cm: Sie sagen, es geht euch nichts an. Und die Zettel, die sie gemacht haben, lassen sie auf dem Pult liegen. Dann findet sie jemand. Das geht euch nichts an.

Gm: Es ist auch wegen der Kollegin, die neu dazu gekommen ist. Die hat schlecht auf sie eingewirkt. Sie sind zu zweit mit ins Lager gekommen, ohne die Kollegin. Da haben sie sich normal benommen.

?m: Haben jedenfalls nicht in einer Ecke gelästert und dumme Zettel in der Hand gehabt.

?m: Doch.

?m: Ich habe sie nie gesehen.

Fm: Ihre neue Kollegin war auch Aussenseiterin. Die meisten haben sie ausgegrenzt.

Cm: Sie hat es sich selber verbockt.

?m: Es ist wieder genau gleich gewesen.

Y: Die Probleme haben sie auch mit den Mädchen oder nur mit euch?

?m: Mit allen.

?m: Mit der ganzen Klasse.

Y: Es stört auch die Mädchen?

?m: Eine Kollegin, die sie fertig gemacht haben, hat sich eine Zeit lang ziemlich aufgeregt.

(G06\_Jungen\_SpezSek\_89-123)

Dass solche Bemühungen zur sozialen Integration in die Klasse durchaus erfolgreich sein können und gegenseitiger Respekt wie auch Unterstützung unter den Schülerinnen und Schülern als wichtig erachtet werden, zeigt folgender Diskussionsausschnitt einer Jungengruppe auf Sekundarschulniveau.

Y: Und eben, was ist denn genau wichtig so untereinander, also, was findet ihr, sind positive Aspekte bei den Kolleginnen und Kollegen?

Cm: Vielleicht, dass sie einen auch respektieren. So irgendwie, wenn man irgendetwas sagt, dass sie nicht gerade darüber lachen oder so und nicht dich irgendwie dumm darstellen.

Dm: Ja, schon, ich finde es auch noch wichtig, dass man einander hilf, also, unterstützt.

Wir haben jetzt zum Beispiel zwei Schüler von der Fremdsprachenschule, die noch zu uns gekommen sind, und die sind jetzt noch nicht so lange bei uns, aber sie sind schon wirklich in der Klasse drin und jeder redet auch schon ein bisschen mit ihnen, nicht, weil sie neu sind, dass sie einfach allein für sich sind, sondern, dass sie auch mit den anderen zusammen sind, und, dass man auch mit ihnen ein bisschen etwas macht.

Y: Und das hat gut funktioniert, also von Anfang an?

Dm: Ja, recht gut.

Y: Mit denen habt ihr keine Probleme bekommen?

Dm: Ja. Das ist sehr gut jetzt.

Y: Ja, ja. Also, das Positive wäre, dass man sich gegenseitig ein wenig unterstützen kann?

Dm: Mhm.

Cm: Ich denke, das Gute ist auch gewesen, dass wir gerade ins Lager gegangen sind, also, eine Woche später sind wir zusammen ins Lager gegangen und konnten uns dort sehr gut kennenlernen und so ist auch eine Freundschaft entstanden.

(G16\_Jungen\_Sek\_157-172)

Die Mehrheit der Jungen steht dem devianten Verhalten einzelner Schüler/-innen nach eigenen Angaben kritisch gegenüber und vertritt die Meinung, dass dieses der Klassengemeinschaft wie auch dem eigenen schulischen Wohlbefinden schadet. Je nach Ausmass und Reichweite solcher Regeln verletzender Verhaltensweisen treten Konsequenzen für die gesamte Klasse in Kraft, bei denen schliesslich alle Mitschüler/-innen für das Fehlverhalten einer Person büssen müssen.

Bm: Also, A. [Schülerin], die ist, ja, also, sagen wir es mal so: Es gibt solche, die sie gern haben, es gibt solche, die sie nicht gern haben, und in letzter Zeit hat sie einfach überall so „Sido“ und so hingeschrieben.

Y: Ja. Was hat sie hingeschrieben?

Bm: Also „Sido“, einfach so, „Buschido“, also so Rapper.

Y: Aha, o.k. Ah, Sido.

Bm: Ja, und das ist ein Tag vor der Schulreise gewesen.

Y: Mhm.

Bm: Und nachher hat man herausgefunden, dass sie es gewesen ist, weil eigentlich alle anderen das nicht machen würden, und sie hat auch sonst ein wenig Probleme in der Schule. Und dann, als wir es herausgefunden haben, durften wir selber abstimmen, ob sie mit auf die Schülerreise soll oder nicht, und, also, ich sage mal, ich bin dagegen gewesen, dass sie mitkommt.

?m: Ich auch.

Bm: Ja, ja.

Fm: Ich nicht.

Bm: Ja.

?m: Also ich bin am Anfang dagegen gewesen, also, dafür, dass sie mitkommt, und während der Schulreise und auch nach der Schulreise hat sie sich nicht anders benommen.

?m: Das haben wir gesagt.

Y: Mhm.

?m: Und, jetzt bin ich eigentlich, wäre ich auch dagegen gewesen.

?m: Wir haben es gesagt.

?m: Wir haben es gesagt, dass es nicht nur durch das bessern wird.

[...]

?m: Vor allem, weil wir fast unsere Schulreise wegen ihr haben absagen müssen.

Fm: Sie ist es aber nicht, es ist vorbei.

?m: Nein, aber vorbei ist es mit ihr noch lange nicht.

Fm: Nein.

(G10\_Jungen\_Real\_15-70)

Ebenso verweist eine Mädchengruppe auf Realschulniveau auf die ungünstige Entwicklung des Klassenklimas, welche durch deviante Verhaltensweisen einzelner Schüler/-innen hervorgerufen wird. Auch sprechen diese Mädchen eine verminderte Lernmotivation und

Schulfreude wie auch Verschlechterung des Lehrperson-SchülerIn-Verhältnisses an, die solche Störungen durch einzelne Mitschüler/-innen nach sich ziehen.

- Aw: Wo ich mich aufgeregt habe: Früher hatten wir einen Schüler, der ständig redete.  
?w: Den Unterricht gestört hat. Das regt auf. Das stört recht, wenn ein Thema spannend ist und man weiterfahren und arbeiten will.  
?w: Der ist jetzt nicht mehr in der Klasse. Der hat immer genervt und gestört. Auch Frau R. [Lehrperson] selber. Die ist viel verrückter geworden. Wenn man selber etwas gemacht hat, ist sie auch schneller ausgeflippt, auch wenn es nur etwas Kleines war. Einfach wegen ihm. Das ist das Negative, wenn man so einen in der Klasse hat. Dann ist das ganze Verhältnis auf einer aggressiveren Basis.  
Cw: Jetzt haben wir es fröhlich und gemütlich.  
Y: Der Schüler war bis in der 8. Klasse noch dabei.  
?w: Siebte bis achte.  
?w: Ohne ihn ist es viel anders.  
Cw: Während seiner Zeit hat sich das Klassenverhältnis verändert. Er hat auch uns genervt. Dann ist man immer verrückt drauf. Dann hat man eh nicht lernen mögen, weil man schlecht drauf ist. Als er gekommen ist, ist das ganze Klassenverhältnis runter gegangen. Jetzt haben wir es gut, keinen Streit mehr.  
?w: Dann freut man sich auch wieder auf die Schule.  
?w: Man denkt nicht gleich beim aufstehen: „Nein, wieder Schule, wieder das Gleiche.“  
?w: Es lag nicht nur an ihm. Aber grösstenteils schon. Man hat gewusst, dass man wegen jedem kleinen Scheissdreck zusammen geschissen wird. Obwohl eigentlich der andere Schüler das Problem ist.  
?w: Man hat auch nicht richtig arbeiten können, weil er immer gestört hat.  
?w: Am besten wäre es gewesen, ihn heimzuschicken. Hat man früher so gemacht.  
(G07\_Mädchen\_Real\_41-53)

Zusammenfassend lassen die Aussagen der Mädchen und Jungen aus den Gruppendiskussionen erkennen, dass mangelnde Sympathie, fehlende Kommunikation und ein negativ auffallendes Sozialverhalten der Mitschüler/-innen zu ihrer Ablehnung und teilweise zu ihrer Abseitsposition führt. Umgekehrt sind es gerade die von den Jugendlichen als wichtig angesprochenen Faktoren, die Kollegialität und ein Miteinander im Klassenverband ermöglichen und schliesslich auch zum schulischen Wohlbefinden beitragen.<sup>19</sup>

### **2.3.5 Zum Konfliktverhalten der Mädchen und Jungen**

Insbesondere die Jungen, unabhängig vom Schulniveau, machen in den Gruppendiskussionen auf ein geschlechtsspezifisches Konfliktverhalten aufmerksam. Wo Jungen ihren Konfliktpartner direkt auf das bestehende Problem ansprechen und dieses auch physisch untereinander austragen, gehen Mädchen aus Sicht der Jungen Konflikte überwiegend verbal an. Ein Unterschied im Konfliktverhalten zeige sich zudem darin, dass Mädchen einen „typischen Zickenkrieg“ anzettelten, der sich dadurch auszeichne, dass „gezielt gelästert“ wie auch Aussenstehende in den Konflikt miteinbezogen würden (Stichwort: relational aggression). Insbesondere die Bezeichnung „Zickenkrieg“ macht hier deutlich, dass die Jugendlichen offensichtlich Klischees über männliche und weibliche Kommunikationsformen reproduzieren. Nach Einschätzung der Jungen regeln sie selbst „ihren Streit sehr viel schneller und effizienter“ und halten Unbeteiligte aus ihrem Konflikt raus.

- Am: Bei denen [Mädchen] ist es aber anders: Sie machen mehr mit Reden.  
Bm: Nicht nur mit reden. Die haben dann so eine komische Art.  
Em: Zicken.  
am: Ja.  
Y: Sie haben eine andere Art, um Streit auszutragen?  
am: Ja.  
[...]

---

<sup>19</sup> Ähnliches bestätigen auch die Untersuchungsergebnisse von Hascher und Baillod (2004).

Em: Bei den Jungen ist es schneller vorbei. Bei Frauen dauert es relativ lang, bis sie sich erholt haben. Meistens erholen sie sich gar nicht. Die ganze Zeit wird hin und her gezikkt. Bei den Jungen gibt es einen an den Kopf und am nächsten Tag kommt man wieder miteinander aus.

(G02\_Jungen\_Real\_135-154)\*

Cm: Bei den Jungen ist es viel schneller gelöst. Also, wenn ich irgendwie mit dem streite und er Scheisse erzählt, gehe ich vielleicht zu ihm hin, wir regeln das und nachher ist eigentlich alles wieder gut, also, nach 5 Minuten ist das geregelt. Die Mädchen schliessen andere Mädchen in ihre Streitereien mit ein und nachher gibt es daraus ein riesiges „Gestümm“. Am Schluss leiden eigentlich alle. Von mir aus gesehen, regeln die Jungen ihren Streit sehr viel schneller und effizienter.

Dm: Bei den Jungen sind eigentlich nur die zwei, die wirklich Streit miteinander haben, miteinbezogen.

Cm: Die holen nicht noch Kollegen hinzu [...].

Dm: Das ist auch noch etwas, bei den Jungen kann es vielleicht mal passieren, dass es nachher eine Schlägerei oder so zu zweit gibt. Das geht vielleicht eine Woche, aber dann ist es wieder gut.

(G16\_J\_Sek\_236-257)

Cm: Unter Männern haust du ihm eine rein, dann ist alles wieder gut.

Hm: Raufen ist mehr zum Spass.

Cm: Bei Mädchen herrscht im Unterschied dazu der typische Zickenkrieg. Hintendurch wird geredet, gezielt gelästert. Beim Mann ist es nicht lästern, einfach reden. Das ist ein gewaltiger Unterschied. Wenn gezielt gelästert wird, fertig gemacht und die andere schlecht gemacht wird. Das ist bei Männern nicht so. Du sagst es ihm direkt an den Kopf, gibst ihm noch ein paar und nachher ist alles wieder gut. Oder sagst es ihm einfach direkt an den Kopf und er sagt, ja, ist o.k.

Bm: Bei Frauen geht es viel länger als bei Männern, bis sie sich wieder vertragen.

Fm: Oh ja.

Gm: Sie sind nachtragend.

Cm: Bei uns [Jungen] dauert das zwei Tage, bei Frauen ein ganzes Schuljahr.

(G04\_Jungen\_SpezSek\_351-385)\*

### **2.3.6 ‚Coolness-Gebot‘ und ‚Streberverhalten‘**

Die Ausrichtung des eigenen Verhaltens nach dem ‚Coolness-Gebot‘ bzw. die Angst vor einer ‚Streber-Etikettierung‘ wird in den Mädchen- und Jungengruppen nur vereinzelt diskutiert. Dabei geht aus den entsprechenden Diskussionsrunden hervor, dass insbesondere die Mädchen die allgemeine Bedeutung guter Noten für den späteren Bildungsweg als (sehr) wichtig und hoch einschätzen und, wo in den Gruppen diskutiert, ihre Leistungsorientierung und das damit verbundene Lern- und Arbeitsverhalten nicht mit der Angst einhergeht, als Streberin abgestempelt zu werden.

Y: Ist das cool, wenn man sich sehr für gute Noten einsetzt?

Gw: Darauf kommt es nicht an. Wenn man viel lernt, ist man deshalb nicht cool oder uncool.

?w: Uns ist das egal.

?w: Jeder macht das für sich.

Ew: Bei uns nennen sie dich deshalb nicht Streber.

?w: Nicht wegen dem.

Y: Sehen das alle so?

(Zustimmendes Gemurmel)

(G05\_Mädchen\_SpezSek\_46-77)

Allgemein entscheiden das Sozialverhalten der Schülerin bzw. des Schülers sowie der Mensch an sich und sein Charakter über Sympathie und Antipathie bei den Jugendlichen und nicht, ob jemand nach guten Noten oder Leistungen strebt.

?w: Es kommt auf die Person an.  
?w: Wie man sich verhält.  
?w: [...] Es gibt durchaus solche [Schüler/-innen], die vom Sozialen her unbeliebt sind. Die haben die gleichen Noten. In der Klasse kommt es nicht so auf die Noten an.  
?w: Sondern wie du bist.  
[...]  
?w: Wenn jemand eine gute Person ist, schaut man nicht auf die Noten.  
[...]  
?w: Es kommt drauf an, wie man sich selber verhält.  
(G03\_M\_SpezSek\_140-160)\*

Y: Zu den Noten: Findet ihr eigentlich gute Noten lässig oder problematisch?  
Hm: Gute Noten sind eine Art Belohnung, wenn man gelernt hat.  
Cm: Eine Bestätigung.  
Bm: Jeder will eine gute Note haben.  
[...]  
Gm: Bei uns sagt man nicht gleich Streber, wenn jemand eine gute Note hat.  
Cm: Es ist auch nicht so, dass man bei einer schlechten Note ausgelacht wird. Das wäre asozial.  
(G04\_Jungen\_SpezSek\_215-235)\*

Dm: [...] weil ich meine, wenn nachher jemand mit so einer Bemerkung kommt: „Ja, öh, du bist ein Streber“ und so weiter, also, ich würde mit dem umgehen können, würde sagen, ja, mir ist es egal, was du später für einen Beruf machen willst, aber ich möchte einmal einen guten Beruf haben.  
Km: Also, ich denke, das kann jeder selber entscheiden, wie viel er lernen will und wie sehr ihm das wichtig ist. Also, ich denke, das ist nichts, wo mehrere darüber bestimmen können, was cool ist oder was nicht cool ist. Also, an sich ist lernen nicht gerade das optimale Hobby, würde ich sagen, aber cool ist dann halt auch, wenn man nachher beruflich etwas machen kann, was einem gefällt.  
[...]  
Km: Ich denke nicht, dass das unbedingt im Vordergrund steht, ob jemand viel lernt, oder so. So Sympathien werden eigentlich nicht unbedingt nach dem getroffen.  
Am: Es kommt eher auf den Typ drauf an.  
?m: Ja.  
?m: Dass man sich zum Beispiel auf seine Kollegen verlassen kann, dass es ihnen egal ist, ob jetzt der gute oder schlechte Noten hat, dass sie einfach den Menschen hinter der Note sehen.  
(G14\_Jungen\_SpezSek\_495-507)

Demgegenüber sind es vereinzelt die Jungen, die einen bestehenden Konformitätsdruck unter den Gleichaltrigen ansprechen. Verweigert man sich bspw. dem Alkohol- und Zigarettenkonsum in der Freizeit, kann dies zum Ausschluss aus der Peer-Gruppe führen.

Cm: Also, mir gefällt es eigentlich auch in der Schule. Nur ist zum Teil die Gewaltbereitschaft recht gross.  
Y: Die Gewaltbereitschaft?  
Cm: Ja, und, also der Alkohol, Rauchen und so.  
Y: Ja.  
Cm: Das finde ich nicht so gut.  
Y: Also, wie ist das, geht das allen so?  
Bm: Mhm.  
Y: Also Gewalt, Alkohol...  
Bm: Ja, das ist schon noch ein Thema. Danke ich.  
Cm: [...] Also, im Ausgang oder so. Das erlebe ich ein wenig mit, wenn ich mitgehe.  
[...]  
Y: Also, das sind Kollegen von euch?  
Cm: Mhm.  
Bm: Eigentlich schon, ja.

Cm: Es sind noch recht viele aus unserer Klasse.  
Am: Mhm.  
Cm: Die das Problem haben.  
Am: Nachher rauchen sie in den Ecken, damit sie niemand sieht.  
Y: Und eben, für die Schule. Was sind denn die Folgen? Also, hat das jetzt einen Einfluss auf euer Verhältnis zu denen?  
Bm: *Ja, wir werden eigentlich fast ausgeschlossen, also, wenn wir jetzt keinen Alkohol zu uns nehmen. Wir werden praktisch ausgeschlossen, mit uns will man dann nichts zu tun haben.*  
[...]  
Bm: Also, ich finde, bei uns ist aber das Alkoholproblem auch noch recht gross.  
Am: Ja, weil sie erzählen die ganze Zeit von dem Zeug, einfach immer gerade nach dem Wochenende.  
(G12\_Jungen\_Sek\_21-53)

Eine solche Tendenz bzw. ein solcher Konformitätsdruck kann auch im Hinblick auf die Einhaltung des ‚Coolness-Gebots‘ in der Jungengruppe, im Sinne von schulerfolgsmindernden Verhaltensweisen oder bewusster Anstrengungsvermeidung, als relevant erachtet werden. Dies wird zwar nicht explizit von Seiten der Jungen angesprochen, jedoch innerhalb einer Mädchengruppe (auf Spez-Sek-Niveau) geäussert und thematisiert:

[...]  
?w: Nicht alle Jungen sind [in Mathematik] besser. Es gibt auch schlechtere. Im Durchschnitt sind sie vielleicht ein bisschen besser. In Sprachen sind sie nicht gut. Vielleicht macht ihnen Mathe mehr Spass.  
?w: Die meisten Mädchen sind in Sprachen besser. Aber Jungen nicht unbedingt in Mathe. Unsere Stärken liegen mehr in Sprachen. Einige Jungen sind in beidem nicht gut. Sprachfächer sind relativ einfach. Mathe ist relativ kompliziert.  
[...]  
?w: Bei Franz und Englisch haben Jungen eine komische Aussprache.  
(Gelächter)  
?w: Bei Jungen tönt es nicht richtig.  
?w: Stimmt.  
?w: Mädchen sind vielleicht kommunikativer. Bei Filmen schauen viele von uns mit Untertiteln. Mein Bruder hat dann eine Krise, wenn er lesen muss. Wenn wir lästern, ist es lustig. Oder manchmal Französisch oder Englisch schreiben. Stars wollen wir in der eigenen Sprache hören.  
?w: Ich denke, Mädchen reden lieber. Ich habe einen holländischen Kanal, alles mit Untertiteln. Mädchen sind einfach kommunikativer. Kann das sein?  
?w: Vielleicht genießen sich Jungen wegen der Aussprache.  
?w: Sich zu blamieren.  
?w: Vielleicht haben sie das Gefühl, wenn sie etwas nicht können, sei das nicht mehr so cool. Sie sind nicht alle cool. Aber vielleicht haben sie das Gefühl untereinander, wer der coolste ist.  
Y: Ist das für Jungen wichtiger?  
?w: Das ist das Bild.  
?w: Mehr wegen den anderen Jungen.  
?w: Wenn die Englischlehrerin etwas fragt, dann melden sich die Mädchen und reden los. Mädchen fragen nach, wenn sie ein Wort nicht können. Die Jungen sagen lieber nichts, weil es sich blöd anhört.  
?w: Jungen, die gut sind, es müssen keine Streber sein, kommen bei den anderen nicht so gut an. Ist ein Mädchen gut, denkt man, das ist einfach so. Mädchen sind von Natur aus gescheit. Mädchen stört es weniger. Ich glaube nicht, dass jemand der gut ist, mit jemandem der schlecht ist, ein Problem hat.  
Y: Bei den Mädchen. Und bei den Jungen?  
?w: Wer gescheit ist, wird als uncool bezeichnet, weil er lernt. Nicht immer, aber teilweise. Vielleicht hier weniger als in anderen Schulen.  
Y: Das Problem ist für die Jungen grösser?  
?w: Ja. Jungen wollen immer cool sein. Darunter verstehen sie auch, verbotene

Sachen zu machen. Das finden die Mädchen aber gar nicht cool.

?w: Jungen finden es cool, gute Schüler zu „dissen“. Dabei wollen sie selber gut sein. Aber sie können es nicht. Deshalb „dissen“ sie.

?w: Bei den Mädchen ist es egal. Schlechte tun einem leid.

?w: Bei Mädchen sind eher durchschnittliche Jungen beliebt. Bei den Jungen sind eher gute Mädchen beliebt.

(Gelächter)

?w: Denke ich nicht.

?w: Ich glaube, den Jungen ist es egal, den Mädchen nicht.

?w: Ich möchte keinen, der abgestürzt ist, aber auch keinen Streber.

?w: Einfach normal. Manchmal schlechter, manchmal besser.

Y: Jungen haben mit den Guten ein Problem?

?w: Ein bisschen. Schauen, wer stärker ist. Das haben Jungen immer.

Y: Konkurrenz.

?w: Das haben Mädchen weniger. Bei uns zählt der Charakter. Das Aussehen.

(Gelächter)

(G03\_Mädchen\_SpezSek\_161-202)\*

### 2.3.7 Zusammenfassung

Über alle Gruppendiskussionen betrachtet, berichten die Schülerinnen und Schüler im Allgemeinen von einem guten Klassenzusammenhalt sowie Klassenklima. Auch werden Kollegialität und Freundschaftsbeziehungen innerhalb der Klasse von Mädchen wie Jungen als Determinanten des schulischen Wohlbefindens genannt.

Auffallend ist, dass es vor allem die Mädchen sind, welche den Peer-Beziehungen – auch ausserhalb der Schule – eine hohe Bedeutung für das eigene (schulische) Wohlbefinden beimessen und in ihnen eine wichtige emotionale Stütze bei schulischen wie auch ausser schulischen (familiären/privaten) Problemen sehen. Gemäss den Aussagen der Mädchen helfen die Mitschüler/-innen durch ihren Zuspruch und Trost bei der Verarbeitung der eigenen Enttäuschung über die schlechte Note und werden als eine wichtige emotionale und motivationale Stütze charakterisiert.

Wo Mädchen vertieft auf die Funktion der Peers als emotionale und motivationale Stütze gerade bei schulischen wie auch ausser schulischen Problemen eingehen und diese als einen Faktor für schulisches Wohlbefinden betonen, liegt die Bedeutung der Peers für Schulfreude bzw. schulisches Wohlbefinden auf Seiten der Jungen v.a. darin, Spass in der Schule zu haben, was einer freizeitähnlichen Atmosphäre gleichkommt.

Anhand der Aussagen der Jungen kann abgeleitet werden, dass diese tendenziell zwischen Lernen und Spass haben in der Schule bzw. im Unterricht unterscheiden und diese beiden Aspekte teilweise bewusst voneinander trennen. Für das schulische Wohlbefinden der Jungen nehmen die Peers diesbezüglich eine kompensatorische Funktion ein und unterstützen gleichzeitig die eigene Schul- und Lernmotivation, gerade auch in unbeliebten Unterrichtsfächern. Die Jungen gehen demnach motivierter in die Schule und zeigen sich gegenüber unbeliebten Schulfächern lernbereiter, weil sie dort ihre Schulkolleginnen und –kollegen antreffen und „alle das Gleiche durchleben“.

Des Weiteren kann von einer hohen Sensibilität der Mädchen bezüglich getrübten Verhältnissen zu einzelnen Schülerinnen und Schülern gesprochen werden. So berichten die Mädchen, dass schon wenige spürbare Missstimmigkeiten ausreichen würden, das schulische Wohlbefinden und ihre eigene Schulfreude zu beeinträchtigen.

Unabhängig von Geschlecht und Schulniveau wird auf die gegenseitige Lernunterstützung durch die Peers als wichtiges Kriterium für das eigene schulische Wohlbefinden hingewiesen, insbesondere was die Klärung von Fragen und Problemen beim Lösen von Aufgaben im Unterricht wie auch die Hausaufgabenerledigung betrifft. Mädchen wie Jungen setzen dabei verstärkt auf Formen des kooperativen Lernens und Arbeitens, welche sie auch als angewandte offene Unterrichtsform sehr schätzen bzw. deren Einsatz sie sich im Unterricht vermehrt wünschen würden.

Im Vergleich zu den Jungen sind es hier im Besonderen die Mädchen, welche die gute Lernhilfe bzw. Lernunterstützung – bei den Mitschülerinnen und Mitschülern etwas nachfragen, sich den

Unterrichtsstoff erklären lassen – durch (leistungsstarke) Peers hervorheben, deren Erklärungen nach Angaben der Mädchen zum Teil besser verständlich sind als diejenigen der Lehrperson.

Konflikte im Klassenverband werden häufig durch einzelne schwierige Schülerinnen und Schüler verursacht, die sich aufgrund ihrer Unfähigkeit und mangelnden Bereitschaft zur sozialen Integration ins Abseits manövrieren. So sind es vor allem Aussenseiter/-innen der Klasse, die, nach Angaben der Jungen, den Unterricht wiederholt stören (Unruhestifter/-innen), üble Nachrede verbreiten wie auch Beleidigungen gegen Mitschülerinnen und Mitschüler sowie Lehrpersonen aussprechen. Weiter betonen die Jungen, dass trotz wiederholter Ermahnungen durch die Lehrperson wie auch eingeräumter Chancen zur Besserung von Seiten der Mitschüler/-innen solche devianten Schüler/-innen in ihrem bestehenden Verhaltensmuster verharren, wobei die Klasse darauf am Ende mit Ablehnung und sozialer Ausgrenzung reagiert (Form der Sanktionierung als Konsequenz).

Es sind insbesondere die Jungen, unabhängig vom Schulniveau, die in den Gruppendiskussionen auf ein geschlechtsspezifisches Konfliktverhalten aufmerksam machen. Wo Jungen ihren Konfliktpartner direkt auf das bestehende Problem ansprechen und dieses auch physisch untereinander austragen, gehen Mädchen aus Sicht der Jungen Konflikte überwiegend verbal an. Ein Unterschied im Konfliktverhalten zeige sich zudem darin, dass Mädchen einen „typischen Zickenkrieg“ anzetteln, der sich dadurch auszeichne, dass „gezielt gelästert“ wie auch Aussenstehende in den Konflikt miteinbezogen würden (Stichwort: relational aggression). Nach Einschätzung der Jungen regeln sie selbst „ihren Streit sehr viel schneller und effizienter“ und halten Unbeteiligte aus ihrem Konflikt raus.

Die Ausrichtung des eigenen Verhaltens nach dem ‚Coolness-Gebot‘ bzw. die Angst vor einer ‚Streber-Etikettierung‘ wird in den Mädchen- und Jungengruppen nur vereinzelt diskutiert. Dabei geht aus den entsprechenden Diskussionsrunden hervor, dass insbesondere die Mädchen die allgemeine Bedeutung guter Noten für den späteren Bildungsweg als (sehr) wichtig und hoch einschätzen und, wo in den Gruppen diskutiert, ihre Leistungsorientierung und das damit verbundene Lern- und Arbeitsverhalten nicht mit der Angst einhergeht, als Streberin abgestempelt zu werden.

Allgemein entscheiden das Sozialverhalten der Schülerin bzw. des Schülers sowie der Mensch an sich und sein Charakter über Sympathie und Antipathie bei den Jugendlichen und nicht, ob jemand nach guten Noten oder Leistungen strebt.

Demgegenüber sind es vereinzelt die Jungen, die einen bestehenden Konformitätsdruck unter den Gleichaltrigen ansprechen. Verweigert man sich bspw. dem Alkohol- und Zigarettenkonsum in der Freizeit, kann dies zum Ausschluss aus der Peer-Gruppe führen. Eine solche Tendenz bzw. ein solcher Konformitätsdruck kann auch im Hinblick auf die Einhaltung des ‚Coolness-Gebots‘ in der Jungengruppe, im Sinne von schulerfolgsmindernden Verhaltensweisen oder bewusster Anstrengungsvermeidung, als relevant erachtet werden. Dies wird zwar nicht explizit von Seiten der Jungen angesprochen, jedoch innerhalb einer Mädchengruppe (auf Spez-Sek-Niveau) geäußert und thematisiert.

## **2.4 Eltern und Familie (auserschulische Bedingungen) als Determinanten des schulischen Wohlbefindens**

### **2.4.1 Zur Bedeutung der Eltern und Familie für das (eigene) schulische Wohlbefinden und Lernverhalten**

Fragt man die Schülerinnen und Schüler nach der Bedeutung der elterlichen Unterstützung für das eigene (schulische) Wohlbefinden, wird diese von der überwiegenden Mehrheit der Mädchen und Jungen als hoch eingestuft. Gemäss ihren Aussagen wird eine bestehende und verlässliche (Lern-)Unterstützung durch die Eltern als wichtig erachtet und wertgeschätzt.

Im Allgemeinen zeigen sich die Mädchen und Jungen zufrieden mit der Art und Weise der elterlichen (Lern-)Unterstützung und sehen diese dann als nutzbringend an, wenn eine

kompetente und geduldige Wissensvermittlung durch die Eltern bei Fragen, Unklarheiten sowie Hausaufgaben erfolgt.

Cm: Also, ich sehe keinen Mangel bei meinen Eltern. Sie unterstützen mich gut. Mein Vater ist Architekt und versteht deshalb recht viel von Mathe. Er ist eigentlich in Englisch und Franz auch gut. Meine Mutter ist vor allem in Deutsch gut und in NMM. Also, für mich ist es eigentlich sehr, sehr gut, dass meine Eltern vielseitig sind und mir auch sehr helfen. Also, ich habe sicher gute Unterstützung von den Eltern.

Y: Also, wie helfen sie eigentlich so?

Cm: Also wenn ich jetzt Aufgabenprobleme habe...

Y: Ja, bei Aufgabenproblemen.

Cm: ...und nicht nachkomme, dann kann ich sie immer fragen. Sie erklären mir das Zeug, wenn sie es können oder sonst kann ich dann zu meinem „Götti“ gehen, der ist Mathelehrer. Wenn ich jetzt in Mathe nicht nachkäme. Da habe ich eigentlich einen sehr breiten Fächer an Personen, an die ich mich bei Schulproblemen wenden kann.

[...]

(G12\_Jungen\_Sek\_319-329)

Im Vergleich zu den Aussagen der Jungen sind in den Mädchengruppen unabhängig vom Schulniveau die Leistungsaspirationen der Eltern ein häufig angesprochenes Thema. Mädchen nehmen bei ihren Eltern ein stärkeres Interesse an guten Noten ihrer Töchter wahr. Dem elterlichen Wunsch nach guten Noten kann nach Aussagen der Mädchen vor allem dann nachgekommen werden, wenn die formulierten Leistungsaspirationen nicht zu einem übermässigen Noten- und Leistungsdruck führen. Denn ein starker Noten- und Leistungsdruck habe negative Auswirkungen auf die eigene Leistungsfähigkeit und beeinträchtigt das Lernverhalten. Die damit einhergehende höhere negative emotionale Belastung fördere schliesslich das eigene Leistungsverversagen und führe zu einer verstärkten Prüfungsangst.

Y: Wie sieht es mit den Eltern aus? Sind die wichtig für die Schule, dass ihr euch dort wohl fühlt?

?w: [...] Wenn man sich zu Hause bei den Eltern nicht wohl fühlt, das wirkt sich auch auf die Schule aus. Aber sonst nicht. Ausser, dass sie uns unterstützen.

Y: Und das machen sie?

?w: Ja.

?w: Ich brauche die Hilfe nicht sehr.

Dw: Wenn ich sie brauchen würde, würde ich sie nehmen.

Y: Ist das bei allen so?

Cw: Sie helfen einem, wo sie können.

?w: Ein paar können nicht alle Sprachen.

?w: Es gibt auch Eltern, die Druck ausüben. Dann ist man depressiv. Das geht auch auf die Schule.

?w: Vor allem bei Proben. Ein paar sagen: „Mach gute Noten, ansonsten weisst du, was dann passiert!“ Wenn das so ist, dann verkackst du jede Probe. Du weisst, du solltest eine Sechs machen, aber du kannst es nicht, weil du so unter Druck stehst. Du kannst so viel lernen, wie du willst, du hast dann alles wieder vergessen, weil du so unter Druck arbeitest.

Y: Und es gibt bei euch solche, die so unter Druck sind?

?w: In dieser Klasse glaube ich nicht. Aber es hat welche gehabt. Vielleicht einer der Jungen ein wenig.

Y: Ihr seid zufrieden, wie das mit den Noten läuft?

?w: Die Eltern sagen bei einer ungenügenden Note: „Siehst du, du hättest mehr lernen sollen.“ Aber es ist kein Druck da, dass ich eine Sechs schreiben muss. Ich muss einfach lernen, wenn ich es nicht tue, bin ich selber Schuld, wenn ich ungenügend bin. Es ist an mir, ob ich lernen will oder nicht.

Y: Es ist okay, wenn sie das erwähnen?

?w: Ja.

?w: Sie haben ja auch Verantwortung für uns, dass wir mal etwas erreichen, dass wir nicht die ganze Schule verkacken.

Y: Wenn sie bei schlechten Noten ein wenig ausrufen ist das o.k.?

?w: Einfach nicht von Anfang an Druck machen. Nicht von Anfang an sagen, das muss eine Sechs werden. Dann steht man zu fest unter Druck.  
(G07\_Mädchen\_Real\_84-103)

?w: Ich denke auch einfach das private Umfeld. Wenn man es jetzt zu Hause nicht gut hat, und nachher, ja, kommt man schon genervt oder gestresst in die Schule, dann ist es nachher auch negativ, und nachher hackt noch jemand auf dir herum oder der Lehrer, wenn du gerade etwas nicht weisst. Ja, es wird nachher einfach alles umso schlimmer, sage ich jetzt mal. Und wenn es nachher in der Schule positive Sachen gibt, dann vergisst man das auch ein wenig, und man ist nachher eben viel motivierter.  
(G09\_Mädchen\_Real\_37-37)

?w: Also, für mich sind sie [Eltern] sehr wichtig. Ich finde es sehr wichtig, dass meine Eltern mir keinen Druck machen, also, wenn ich jetzt mal eine ungenügende Note geschrieben habe.

?w: Mhm.

?w: Dass sie mir nicht sagen, dass muss so und so sein, du musst eine Fünf schreiben. Das ist nicht gut, das gibt mir dann das Gefühl, versagt zu haben.

?w: Das ist eine zu grosse Belastung.

?w: Für mich ist das nachher noch härter, als wenn sie sagen, ja, kann passieren, du musst halt das nächste Mal vielleicht ein wenig mehr lernen, eine schlechte Note hat jeder mal. Für mich ist das eine sehr grosse Hilfe, wenn ich solche Äusserungen von meinen Eltern höre, weil, ich brauche die Unterstützung da halt doch ein wenig, dass ich es nachher in der Schule so machen kann, wie ich es möchte. Dass sie mich indem unterstützen, was ich gemacht habe und nicht zusammenscheissen.

?w: Ich denke, jeder braucht Unterstützung von daheim. Die kann nicht nur vom Lehrer kommen, es muss auch im familiären Bereich sein, finde ich.  
(G09\_Mädchen\_Real\_75-83)

Ew: Ja, also, ich kann immer zu meinen Eltern gehen, wenn ich irgendetwas nicht verstanden habe. Sie sind für mich da, egal für was, sind einfach immer für mich da.

Cw: Also, dass meine Eltern mich so unterstützen und so, das schätze ich sehr.

?w: Aber, wenn die Eltern nachher zu viel Druck machen oder so, ist es auch nicht gut.

Y: Mhm.

Ew: Es ist auch so, wenn ich irgendwie mal eine schlechte Note heimbringe, dann muntern sie mich auf, für das nächste Mal, das hilft mir auch sehr.

Y: Mhm. Jemand hat gesagt, zu viel Druck ist auch nicht gut. Ist das bei jemandem von euch der Fall? Ich denke, wir können hier schon ganz offen reden.

Hw: Ja, meine Mutter ist in dieser Hinsicht manchmal ein bisschen mühsam. Wenn ich mal eine schlechte Note habe, kommt sie schon: „Ja, jetzt musst du Nachhilfe nehmen!“ Ja, es ist eigentlich recht mühsam.

Y: Mhm. Also, das hilft dir nicht?

Hw: Mhm.

[...]

Aw: Meinen Eltern ist schon wichtig, dass ich gute Noten habe, aber wenn ich mal eine schlechte Note habe, dann drehen sie nicht gerade durch. Wenn mal ein paar schlechte Noten nacheinander kommen, sagen sie: „Ja, es wird dann schon wieder gut, du musst jetzt einfach ein bisschen mehr lernen“ und so.

Y: Mhm.

Cw: Also ja, bei meinen Eltern ist es auch so.

(G11\_Mädchen\_Sek\_145-188)

Die Aussagen der Mädchen geben jedoch zu erkennen, dass die elterliche (Lern-)Unterstützung von einem überwiegenden Teil der Mädchen als gut und hilfreich eingestuft wird. Gerade nach Leistungsmisserfolgen kommt es bspw. zu einer verstärkten Aufforderung der Eltern, mehr zu lernen bzw. einen erhöhten Lerneinsatz an den Tag zu legen.

Nw: Wenn ich mit einer schlechten Note nach Hause komme, scheissen mich meine Eltern nicht zusammen. Sie sagen: „Für das nächste Mal musst du mehr lernen.“

Lw: Sie probieren zu helfen. Sie fragen, was hast du nicht begriffen? Dann helfen sie.  
(G05\_Mädchen\_SpezSek\_30-46)

Auffallend ist hingegen die Tendenz, die sich bei den Mädchen auf Realschulniveau zeigt: Hier bekunden die Mädchen durchaus bestehende Versagensängste sowie eine emotionale Belastung gerade bei Nichterfüllung der elterlichen (Leistungs-)Erwartungen. Hinzu kommt eine Beeinträchtigung des (schulischen) Wohlbefindens sowie der Lern- und Arbeitsmotivation durch elterlichen Leistungsdruck, besonders nach Leistungsmisserfolgen (schlechten Noten), wie auch durch stetig ansteigende Leistungserwartungen von Seiten der Eltern als Reaktion auf gute Leistungen.

Ein gutes Eltern-Kind-Verhältnis zeichnet sich nach Meinung dieser Mädchen durch ein gesundes Mass an elterlicher (Lern-)Unterstützung sowie an elterlichem Lern- und Leistungsdruck aus. Die Eltern agieren dabei als motivationale Stütze des Kindes. Sie zeigen Verständnis und richten motivierende Worte an das Kind, gerade bei Leistungsmisserfolgen, und vermeiden Sanktionierungen (Strafen) bei schlechten Leistungen. Elterliches Lob für gute Leistungen wie auch ein nicht übermässiger Noten- und Leistungsdruck, wonach die Eltern ihre (Leistungs-)Erwartungen bzw. Aspirationen klar zum Ausdruck bringen und auf die (Leistungs-)Fähigkeit des Kindes abstimmen, wirken sich nach Angaben der Mädchen positiv auf die eigene Lern- und Arbeitsmotivation aus, gerade auch bei solchen Schüler/-innen, die eine hohe Anstrengungsvermeidung aufweisen.

?w: Bei mir ist es so, dass ich manchmal den Druck von zu Hause gut gebrauchen kann, dass ich zum Lernen gefordert werde, weil es mich halt manchmal anscheisst und nachher, dass halt das Mami sagt, jetzt machst du das noch und nachher, bin ich halt schon erleichtert, wenn es gemacht ist. Aber, wenn ich jetzt nach Hause komme und ungenügende Noten heimbringe, ist es auch nicht gerade ein Weltuntergang, aber sie freuen sich natürlich schon über eine bessere Note.

?w: Klar, aber ich finde auch, die Eltern dürfen, können dich ja nicht einfach immer unter Druck setzen. Ich finde, wenn sie dich die ganze Zeit unter Druck setzen, was willst du nachher noch selber erreichen?

?w: Du musst später auch selber lernen. Eigeninitiative!

?w: Du schreibst nicht bessere Noten, wenn sie dich unter Druck setzen.

?w: Aber du lernst dann vielleicht mehr.

[...]

?w: Also, ja, schon, aber, ich finde, da sollte man eigentlich alt genug sein, um zu wissen, dass es um die berufliche Zukunft geht und nicht um weiss nicht was.

?w: Aber einige sind eben trotz allem nicht alt genug und verstehen das nicht.

?w: Mhm. Und nachher müssen halt dann doch die Eltern streng sein und sagen, „mach jetzt das, jetzt mach das.“ Einige sind faul.

?w: Das stimmt. Aber schlussendlich sind nicht die Eltern für einen zuständig. Sie können dir nicht bis 20 hinterher rennen!

[...]

?w: Ich denke, in jeder Familie ist das anders geregelt. Bei dir ist jetzt weniger Druck, bei ihr vielleicht von der Vaterseite her mehr und bei ihr, weiss ich nicht genau, einfach, eben, in jeder Familie ist das anders geregelt und wenn es für einen selbst stimmt, ist das ja okay.

[...]

?w: Also, es kommt auch noch darauf an, was für eine Art Druck es ist. Wenn ein aggressiver Druck rüber kommt, dann ist es klar, dass es dich mehr anscheisst, aber ich denke, wenn es ein Druck ist, wo gesagt wird, du musst das jetzt machen, weil du es nachher bereust, wenn du in dem Fach eine schlechte Note hast. Dann ist das ein Unterschied, was für einen Druck du da von zu Hause bekommst.

?w: Viele erzählen ja in der Schule, ja, „wenn ich jetzt da nicht eine genügende Note schreibe, dann flippt mein Papi aus“, und dann ist das und das. Ich finde, das ist dir keine Hilfe, die dir zu einer besseren Leistung verhilft.

?w: Ja, da wird man nachher eher unsicher und sagt, jetzt habe ich eh versagt, ich bringe die Ungenügende gar nicht heim. Anstatt zu sagen, wenn es ungenügend ist, lernt man halt noch ein wenig mehr.

Y: Und kommt das viel vor? Also, das würde mich jetzt noch interessieren.

?w: Also, das sagen viele in der Schule.

?w: Ich habe es schon von einigen hier gehört.

?w: Mhm.

[...]

?w: Es ist einfach, es muss unter der Familie, unter den Kindern, unter den Eltern geklärt sein, und für alle Beteiligten korrekt sein.

?w: Aber viele erzählen in der Schule, „nein, jetzt schon wieder, jetzt schon wieder“, da habe ich den Eindruck, dass es dort nicht stimmt.

Y: Mhm.

?w: Weil, es kann mir niemand erzählen, dass es für mich gut ist, wenn der Papi so zu mir tut. Das geht jedem nahe.

(G09\_Mädchen\_Real\_84-122)

?w: Weisst du, am Anfang denke ich auch, „hm, Scheisse, schon wieder eine ungenügende Note oder hm, eine 4.5, ich hätte doch wirklich eine 5.5 machen können“, oder einfach eben so. Aber wenn ich nachher daheim bin, denke ich mir auch, eigentlich hilft es mir ja, wenn mir der Vater zwischendurch sagt: „So, komm jetzt, propier es doch noch mal.“

?w: Mhm. „Komm, wir sitzen zusammen hin und schauen es zusammen mal an“, dann hilft mir das dann schlussendlich auch. Am Anfang denke ich auch, „hm, Scheisse“, aber...

?w: Ja, aber es kommt doch darauf an, wie man es dir sagt. Nachher kommt der Effekt.

?w: Mhm.

?w: Eben.

?w: Und die Eltern wollen ja eigentlich immer das Beste für uns.

(Zustimmendes Gemurmel)

?w: Aber ich finde, man kann nicht das Beste wollen, wenn man das Kind zu fest unter Druck setzt. Ich habe es so gelernt, und das ist jetzt einfach so ein wenig meine Meinung. Ja.

?w: Mhm.

?w: Und man sollte wirklich, wenn man eine 5 oder eine 6 hat, man sollte wirklich loben, dass man nachher auch denkt, wir machen jetzt so weiter, und man dann einfach eine positive Stimmung in der Schule bekommt oder man lernt gerade wieder, weil man eben das Lob der Eltern bekommen hat. In gewissen Familien ist das eben nicht und nachher, wenn man eine 5.5 hat, sagen sie gerade, „ja, hättest eine 6 machen können.“ Dann kommt man in die Schule und muss noch besser werden, und so hat man nachher immer wieder der Druck von daheim. Das macht dann einfach auch eine schlechte Stimmung in der Schule und nachher hat man auch keine Lust mehr.

Y: Mhm, mhm.

?w: Also, es muss ja eigentlich einfach das gesunde Mass zwischen beidem sein.

?w: Ja, schon. Ein wenig Druck braucht es eben schon, nicht zu viel. Also, bei mir ist es jetzt so, wenn ich mal eine ungenügende Note heimbringe, werde ich dafür nicht fertig gemacht, aber es ist auch nicht unbedingt gut. Es heisst einfach, ich soll vielleicht das nächste Mal probieren, einfach besser zu sein.

?w: Aber auch nicht im bösen Sinn, oder?

?w: Nein, eigentlich nicht – in einem guten Sinne.

?w: Keine der Eltern meint es in einem bösen Sinn.

?w: Ich habe aber schon anderes gehört. Wenn ich nach Hause komme und sage, „ich habe eine 3.5“, dann motzt meine Mutter schon ein wenig, weil sie will, dass ich eine genügende, eine gute Note schreibe. Dann macht sie noch ein wenig Druck und so: „Solltest mal ein wenig lernen für den Test, jetzt lernst du noch eine Stunde und morgen vielleicht eine halbe Stunde.“ Und zuerst scheisst es mich natürlich schon an, aber...

?w: Was du gemacht hast, hast du gemacht.

(G09\_Mädchen\_Real\_123-140)

Des Weiteren äussern sich auch die Mädchen auf Spez-Sek-Niveau zu den negativen Konsequenzen eines permanenten Lerndrucks durch die Eltern in Form von Lernverweigerung und anschliessendem Leistungsabfall sowie schlechtere Noten. Der Wunsch nach einem gesunden Mass an elterlicher Strenge und Unterstützung kommt auch bei diesen Mädchen zum Ausdruck. So sprechen einige Schülerinnen auf dem Spez-Sek-Niveau eine teilweise

bestehende ‚Überbemutterung‘ durch die Eltern an, welche als einschränkend empfunden wird, und wonach diese Eltern dem Wunsch der Schülerinnen nach vermehrter Selbständigkeit (Autonomie) zu wenig nachkommen.

Aw: Also, ich habe es nicht so gern, wenn sie [Eltern] die ganze Zeit fragen, das nervt einen ja auch. Ich habe es schon noch ein wenig gern, wenn man selbständig arbeiten kann.

(G13\_Mädchen\_SpezSek\_408-419)

Nach Aussagen der Mädchen auf Spez-Sek-Niveau ist deren (schulisches) Wohlbefinden vor allem dann beeinträchtigt, wenn entweder ein Extrem an zu viel oder zu wenig Unterstützung seitens der Eltern besteht.

So haben einige Mädchen den Eindruck, dass ihre Eltern den Geschwistern (insbesondere Brüdern) höhere Aufmerksamkeit schenken und deren Bedürfnisse nach (schulischer) Anerkennung und Lernunterstützung besser erfüllen. Dass sich die Eltern nur für das schulische Wohlergehen ihres Bruders interessieren, löst bei einer Schülerin auf Spez-Sek-Niveau einen gesteigerten Lerneinsatz aus, mit dem sie sich selbst zu beweisen versucht, dass sie auch ohne die (Lern-)Unterstützung und Hilfe der Eltern schulisch erfolgreich sein kann.

?w: Ich habe das Gefühl, ich werde zu Hause eher zuwenig gefordert. Mein Bruder geht auch hier an die Schule. Dem sagen die Eltern: „Mach die Hausaufgaben, lerne dies und das.“ Bei mir wissen sie, dass ich es mache. Dass ich gut bin. Dann sage ich mir: „So, jetzt zeige ich euch, dass ich es auch ohne euch kann.“ Aber manchmal schmerzt es schon, wenn sie nicht fragen, was ich in einer Prüfung habe. Oder, „was machst du in der Schule?“ Wie bei meinem Bruder. Den fragen sie, weil er schlechter ist als ich. Dann sage ich: „Ich kann es ohne euch.“

[...]

Y: Haben andere ähnliche Erfahrungen?

?w: Ja, ganz viele.

?w: Mein Bruder ist auch älter als ich und hat mehr Probleme in der Schule. Bei mir wissen sie, ich komme heim und mache Aufgaben. Ihn fragen sie immer. Das nervt manchmal ein bisschen.

[...]

?w: Man hat schon das Gefühl, die Eltern interessieren sich ein bisschen weniger für einen.

?w: Es gibt zwei Seiten. Manchmal denke ich, sie interessieren sich nicht für mich. Aber sie wissen, dass ich es mache. Sie wissen, dass ich mein Zimmer aufräume, wenn sie es einmal sagen. Meinen Bruder müssen sie kontrollieren.

[...]

?w: Als mein Bruder an die Schule ist, haben sie sich um mich gekümmert. Jetzt ist er in der Lehre und sie kümmern sich nur um ihn. Wenn ich eine wichtige Prüfung habe, fragen sie nicht, was ich getan habe. Das nervt manchmal. Sie sagen nicht, es wäre gut, wenn ich eine 5 hätte.

?w: Ich bin ein bisschen faul. Wenn ich weiss, ich habe nächste Woche eine Prüfung, dann denke ich, ich kann auch morgen lernen. Und am letzten Tag habe ich Stress. Wenn meine Eltern mir ein bisschen helfen würden, dass ich lerne, wäre ich besser in der Schule. Ich bin nicht ungenügend. Aber es würde helfen. Bei meiner Schwester machen sie es, obwohl sie besser ist. Die fängt bei einer Vier fast zu weinen an. Dann helfen sie ihr und fragen immer nach. Bei mir fragen sie fast nie. Bei meinem Bruder auch nicht. Sie wollen einfach nachher das Zeugnis sehen. Ist das genügend, dann ist es o.k. für sie. Ist ihnen fast egal.

?w: Bei mir ist es fast das Gleiche. Ich habe keine Geschwister. Sonst ist es gleich. Ich wäre besser, wenn mich meine Eltern unter Druck setzen würden. Nicht stark.

(G03\_Mädchen\_SpezSek\_48-80)\*

Gw: Also, ich hätte es manchmal fast lieber, wenn meine Eltern, ein bisschen mehr schauen würden. Also, sie fragen schon immer, ob es gut geht und so, aber im Moment ist einfach meine Schwester die ganze Zeit nur das Hauptthema und das nervt mich eigentlich ein bisschen, und meistens ist es nachher so, wenn sie nicht draus kommen

und meiner Schwester nicht helfen können, dann kommt meine Schwester zu mir. Und ich muss auch noch Aufgaben machen, und nachher muss ich ihr das noch erklären und alles, und, ja, und nachher werde ich zusammengeschissen, weil ich bis spät noch Aufgaben mache und so. Das ist nachher einfach ein bisschen..., das finde ich nicht so gut.

[...]

Ew: Bei mir sollten sie mehr schauen, meine Mère schaut gar nicht. Ich gehe einfach nach Hause. Mache immer alles allein, Aufgaben so. Sie fragt mich nicht.

Y: Du wärst froh, sie würden dich mehr unterstützen?

?w: Ja.

Y: Mhm.

?w: Ich darf also erst weg, wenn ich die Aufgaben gemacht habe. Das ist noch praktisch, weil, da hat man ein bisschen eine Motivation, dass man sie auch wirklich macht.

Y: Gewisse Regeln. Sonst noch Regeln, von den Eltern her?

Cw: Bei mir daheim, wenn ich am Abend heim komme, dann, vor dem Essen müssen alle Aufgaben machen und nach dem Essen müssen auch alle einfach wieder noch mal lernen. Wenn man eine Probe hat, müssen wir das nachher noch mal anschauen und wenn alle mit den Aufgaben fertig sind, dann kann man Fernsehschauen.

(G13\_Mädchen\_SpezSek\_422-440)

Mädchen und Jungen sind sich darüber einig, dass ein gewisses Mass an elterlicher Strenge und Kontrolle in der Beziehung zwischen Eltern und Kind erforderlich sei, da die Eltern zurecht Bildungs- und Leistungsanforderungen an ihre Kinder stellten, die diese möglichst realisieren sollten. So werden klar formulierte Regeln und deren Einhaltung – etwa wenn Eltern Freizeitaktivitäten (z.B. in den Ausgang gehen) erst billigen, wenn die Hausaufgaben erledigt oder das Lernpensum erfüllt wurden – von den Schüler/-innen als legitim und gut empfunden. Nach Aussagen der Mädchen und Jungen wirken sich solche Regelungen wie auch ein angemessener elterlicher Lerndruck (im Sinne von Lernaufforderungen) begünstigend auf die Arbeitsmotivation (extrinsische Motivation) aus und ermöglichen ihnen zu lernen und anstehende Hausaufgaben speditiv zu erledigen.

[...]

Dm: Bei mir ist es nicht schlimm, wenn ich ein paar Seiten als Strafaufgabe bekomme. Aber als ich mal ständig eine Seite hatte, in der Woche so drei, vier Strafaufgaben, dann fängt mein Père schon an zu motzen. Er sagt, ich solle das ein wenig heruntersenken.

Bm: Wenn ich jeden Tag eine Seite bekomme, sagen sie [Eltern] schon etwas. Im letzten Jahr habe ich jeden Tag eine Seite bekommen oder zwei innerhalb von zwei, drei Monaten.

[...]

Y: Habt ihr das Gefühl, die Eltern könnten euch irgendwie besser unterstützen?

Am: Nein. Eltern müssen ein wenig streng sein. Sie wollen, dass wir etwas lernen und machen.

Cm: Meine Eltern geben mir nie Strafen. Nehmen mir nicht den PC weg. Sie sagen einfach, „jetzt gehst du nicht raus, jetzt machst du dies und das, lernst so lange, und wenn du fertig bist, darfst du wieder raus.“ Sie schränken schon mal ein wenig ein.

(G08\_Jungen\_Real\_172-188)

Wo sich insbesondere bei den Mädchen (über alle Schulniveaus) detaillierte Aussagen zur Wichtigkeit autoritativen Elternverhaltens finden – gerade was Lernhilfe und moderaten Leistungsdruck von Seiten der Eltern für das eigene (schulische) Wohlbefinden angehen –, sprechen die Jungen (auf Realschulniveau) teilweise ein strenges (autoritäres) Elternverhalten an. So reagieren deren Eltern z.B. mit Sanktionen wie Hausarrest oder Verboten, wenn die Jungen die schulischen Erwartungen ihrer Eltern nicht erfüllen oder Strafaufgaben mit nach Hause bringen. Nach Meinung dieser Jungen müssen Eltern jedoch eine gewisse Strenge im Umgang mit ihren Kindern an den Tag legen. Die Jungen selbst sehen die verhängten Sanktionen als eine legitime Antwort auf ihre schlechten Noten oder Strafaufgaben.

Am: Meine Eltern sind eigentlich ziemlich streng. In der Schule und auch sonst.

Y: Wie äussert sich das?

Am: Ich habe einen PC. Wenn ich eine Seite bekomme, schalten sie das Internet ab. Sie interessieren sich eigentlich, wie gut ich bin oder ob ich die Hausaufgaben mache. Ich sage eigentlich immer, ich habe sie gemacht, auch wenn es nicht stimmt.

[...]

Bm: Wenn ich jeden Tag eine Seite bekomme, sagen sie [Eltern] schon etwas. Im letzten Jahr habe ich jeden Tag eine Seite bekommen oder zwei innerhalb von zwei, drei Monaten. Dann haben sie mir Hausarrest gegeben und das Internet weggenommen und alles.

Y: Habt ihr das Gefühl, die Eltern könnten euch irgendwie besser unterstützen?

Am: Nein. Eltern müssen ein wenig streng sein. Sie wollen, dass wir etwas lernen und machen.

[...]

(G08\_Jungen\_Real\_172-188)

Insgesamt zeigen sich auf Seiten der Mädchen häufigere und ausführlichere Wortmeldungen zur Bedeutung ausserschulischer Faktoren wie Eltern und Familie für das (schulische) Wohlbefinden als bei den Jungen. Dabei berichten vor allem Mädchen über die (möglichen) Konsequenzen von negativen elterlichen Verhaltensweisen wie Lern- und Leistungsdruck für das eigene Lern- und Arbeitsverhalten, die Lernmotivation sowie das psychische Befinden (Leistungsversagen, Prüfungsangst). Dies lässt auf eine im Vergleich zu Jungen stärkere emotionale Vereinnahmung der Mädchen durch elterliche Leistungsaspirationen schliessen. Mädchen scheinen sich auch hier (parallel zur emotionalen Vereinnahmung durch gute bzw. schlechte Noten) stärker mit Leistung und Noten zu identifizieren, was bspw. in Form von Bedenken und Ängsten geäussert wird, die eigene Leistung nicht verbessern oder halten zu können, und die nach Meinung der Mädchen wiederum mit (möglichen) negativen Verhaltensweisen wie auch zu hohen Leistungserwartungen seitens der Eltern in Zusammenhang stehen. Umgekehrt liesse sich daraus schliessen, dass sich die Jungen die elterlichen Leistungserwartungen bzw. die Aufforderung der Eltern zum Lernen (Lerndruck) weniger stark zu Herzen nehmen und diesen Äusserungen etwas gleichgültiger gegenüber treten als die Mädchen. *Jungen dürften ‚immuner‘ sein gegen äusseren Druck und sich weniger stark mit Noten und Leistung identifizieren als Mädchen.*

Wie u.a. die Ergebnisse von Neuenschwander et al. (2005) belegen, zeigen „sich zwischen den Erwartungen und dem Verhalten der Eltern auf der einen und leistungsbezogenen Persönlichkeitsmerkmalen der Schülerinnen und Schüler auf der anderen Seite vielfältige Zusammenhänge. Je mehr Vertrauen die Eltern in die Leistungsfähigkeit und das Arbeitsverhalten ihrer Kinder haben, desto höher ist deren Motivation und desto bessere Leistungen trauen die Kinder sich selber zu“ (Neuenschwander et al. 2005, p. 107 f.).

Auch die Verhaltensweisen der Eltern in Hausaufgabensituationen wie auch deren Reaktion auf schlechte Noten beeinflussen die Leistungen der Schülerinnen und Schüler. Ist das Erledigen der Hausaufgaben von vielen Konflikten zwischen den Eltern und dem Kind geprägt, leiden die Leistungen der Schülerinnen und Schüler. Die Eltern solcher Kinder reagieren auf die schlechten Leistungen ihrer Kinder zudem häufiger ergebnisorientiert, d.h. sie drohen mit Strafen oder versprechen Belohnungen (vgl. Neuenschwander et al. 2005, p. 108 f.).

Der Wunsch nach guten Noten (Motivation), (Leistungs-)Erfolgen wie auch Lob und (Lern-)Unterstützung von Seiten der Eltern sind Leistungserfahrungen, die somit äusserst relevant für die Persönlichkeitsentwicklung, das Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler wie auch deren Begabungsselbststeinschätzung sind. Hinzu kommt, dass eine mangelnde positive Ausprägung dieser Faktoren ebenso im Zusammenhang mit einer stärkeren Schulentfremdung, im Sinne einer distanzierten oder negativen Einstellung zu Schule und Lernen bzw. einer mangelnden Identifikation mit Schule, gesehen werden muss, die u.a. mit verminderter Konzentration beim Lernen und Disziplinproblemen einhergehen kann (vgl. Grünwald-Huber et al. 2011b).

## 2.4.2 Zusammenfassung

Fragt man die Schülerinnen und Schüler nach der Bedeutung der elterlichen Unterstützung für das eigene (schulische) Wohlbefinden, wird diese von der überwiegenden Mehrheit der

Mädchen und Jungen als hoch eingestuft. Gemäss ihren Aussagen wird eine bestehende und verlässliche (Lern-)Unterstützung durch die Eltern als wichtig erachtet und wertgeschätzt. Im Allgemeinen zeigen sich die Mädchen und Jungen zufrieden mit der Art und Weise der elterlichen (Lern-)Unterstützung und sehen diese dann als nutzbringend an, wenn eine kompetente und geduldige Wissensvermittlung durch die Eltern bei Fragen, Unklarheiten sowie Hausaufgaben erfolgt.

Im Vergleich zu den Aussagen der Jungen sind in den Mädchengruppen unabhängig vom Schulniveau die Leistungsaspirationen der Eltern ein häufig angesprochenes Thema. Mädchen nehmen bei ihren Eltern ein stärkeres Interesse an guten Noten ihrer Töchter wahr. Dem elterlichen Wunsch nach guten Noten kann nach Aussagen der Mädchen vor allem dann nachgekommen werden, wenn die formulierten Leistungsaspirationen nicht zu einem übermässigen Noten- und Leistungsdruck führen. Denn ein starker Noten- und Leistungsdruck habe negative Auswirkungen auf die eigene Leistungsfähigkeit und beeinträchtige das Lernverhalten. Die damit einhergehende höhere negative emotionale Belastung fördere schliesslich das eigene Leistungsveragen und führe zu einer verstärkten Prüfungsangst.

Ein gutes Eltern-Kind-Verhältnis zeichnet sich nach Meinung der Mädchen durch ein gesundes Mass an elterlicher (Lern-)Unterstützung sowie an elterlichem Lern- und Leistungsdruck aus. Die Eltern agieren dabei als motivationale Stütze des Kindes. Sie zeigen Verständnis und richten motivierende Worte an das Kind, gerade bei Leistungsmisserfolgen, und vermeiden Sanktionen (Strafen) bei schlechten Leistungen. Einige Mädchen haben den Eindruck, dass ihre Eltern den Geschwistern (insbesondere Brüdern) höhere Aufmerksamkeit schenken und deren Bedürfnisse nach (schulischer) Anerkennung und Lernunterstützung besser erfüllen.

Mädchen und Jungen sind sich darüber einig, dass ein gewisses Mass an elterlicher Strenge und Kontrolle in der Beziehung zwischen Eltern und Kind erforderlich sei, da die Eltern zurecht Bildungs- und Leistungsanforderungen an ihre Kinder stellen, die diese möglichst realisieren sollten. So werden klar formulierte Regeln und deren Einhaltung – etwa wenn Eltern Freizeitaktivitäten (z.B. in den Ausgang gehen) erst billigen, wenn die Hausaufgaben erledigt oder das Lernpensum erfüllt wurden – von den Schüler/-innen als legitim und gut empfunden. Nach Aussagen der Mädchen und Jungen wirken sich solche Regelungen wie auch ein angemessener elterlicher Lerndruck (im Sinne von Lernaufforderungen) begünstigend auf die Arbeitsmotivation (extrinsische Motivation) aus und ermöglichen ihnen zu lernen und anstehende Hausaufgaben speditiv zu erledigen.

Wo sich insbesondere bei den Mädchen (über alle Schulniveaus) detaillierte Aussagen zur Wichtigkeit autoritativen Elternverhaltens finden – gerade was Lernhilfe und moderaten Leistungsdruck von Seiten der Eltern für das eigene (schulische) Wohlbefinden angehen –, sprechen die Jungen (auf Realschulniveau) teilweise ein strenges (autoritäres) Elternverhalten an. So reagieren deren Eltern z.B. mit Sanktionen wie Hausarrest oder Verboten, wenn die Jungen die schulischen Erwartungen ihrer Eltern nicht erfüllen oder Strafaufgaben mit nach Hause bringen. Nach Meinung der Jungen müssen Eltern jedoch eine gewisse Strenge im Umgang mit ihren Kindern an den Tag legen. Die Jungen selbst sehen die verhängten Sanktionen als eine legitime Antwort auf ihre schlechten Noten oder Strafaufgaben.

## **2.5 Leistungsrelevante bzw. schulerfolgsrelevante Verhaltensweisen und Einstellungen der Schülerinnen und Schüler**

### **2.5.1 Geschlechtstypisches Verhalten in der Schule**

Untersucht man die Aussagen der Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf leistungsrelevante bzw. schulerfolgsrelevante Verhaltensweisen und Einstellungen, demonstrieren die Aussagen der Jungen zu ihrem schulischen Arbeits- und Lernverhalten eine je nach Schulniveau stärker oder schwächer an Minimalismus orientierte Lern- und Arbeitsweise. So sind sich viele Jungen auf der Realstufe zwar bewusst, dass sie zu wenig oder nicht gut lernen, geben sich aber mit ihrem Lerneinsatz zufrieden und werten oftmals knapp genügende Noten bereits als Leistungserfolg. Schulerfolg wird mit dem Erreichen tiefer Leistungsziele, wie (knapp) genügende Noten, gleichgesetzt, was mit einem minimalen Lernaufwand einhergeht. Dieser minimalistische Ansatz spiegelt sich auf dem Realschulniveau ebenso im Bereich der Lernmotivation wider. Eine erhöhte Lernmotivation bzw. ein erhöhter Lerneinsatz findet sich da nur bei leichteren Lernthemen und Fächern, die keine hohe Lernanstrengung von Seiten der Jungen erfordern. So herrscht nach Aussage von Jungen eine ablehnende Haltung vor allem gegenüber Fleissaufgaben wie dem Lernen von Grammatik oder Vokabeln, die in ihren Augen zeitaufwendig sind und Ausdauer erfordern.<sup>20</sup>

Auch viele Jungen auf Spez-Sek-Niveau betreiben bei ihren Prüfungsvorbereitungen eher einen minimalen Lernaufwand und bezeichnen solche Fächer als Lieblingsfächer, die ohne grossen Lerneinsatz bewältigt werden können:

Cm: Das sind vor allem die Fächer, wo man nicht viel arbeiten muss.  
(G06\_Jungen\_Spez\_Sek\_180–184)

Dabei ist ihr Lern- und Arbeitsverhalten durchaus auf das Erzielen guter Noten bzw. auf eine allgemeine Wissenserweiterung ausgerichtet. Das gilt wenigstens für Jungen des gymnasialen Niveaus. Im Gegensatz zu den Jungen auf der Realstufe bringen sie Schulerfolg mit dem Erreichen guter Noten bzw. hoher Leistungsziele in Verbindung. Zudem artikulieren sie mögliche Konsequenzen bei anhaltendem Leistungsmisserfolg wie auch die Bedeutung guter Noten für die berufliche Zukunft:

?m: Wenn man ungenügend im Zeugnis ist, fliegt man von der Schule. Im zweiten Semester zählt es nicht mehr so. Aber später. Sind natürlich auch die Vorschlagsnoten, nachher für die Jobsuche wichtig. Dass man dann auch im zweiten Semester gute Noten hat.

(Durcheinander)

?m: Um eine gute Lehrstelle (zu bekommen).  
(G06\_Jungen\_Spez\_Sek\_288–304)

Ähnlich wie auf dem Realschulniveau stehen die Jungen auf der Spez-Sek-Stufe einem Arbeitsverhalten, das hauptsächlich auf Auswendiglernen setzt, ablehnend gegenüber. Dabei gehen Fächer, die ein hohes Mass an Auswendiglernen erfordern, mit einem geringeren Fachinteresse sowie einem eingeschränkten Lerneinsatz einher. Diese Schüler berichten, dass sie nicht aus Interesse am Fach oder für einen nutzbringenden Wissenserwerb lernen, sondern einzig die Note bzw. das Halten des Notenschnitts im Vordergrund steht.

Unabhängig vom Schulniveau zeigt sich weiter, dass der Lerneinsatz der Jungen stark von ihrem Interesse für ein Schulfach abhängt.

Y: Und was ist der Grund, wenn einem ein Fach eigentlich nicht so Spass macht?

Cm: Entweder liegt es einem nicht oder es interessiert einen einfach nicht. Weil, es kommt immer drauf an, für mich ist es einfach so, wenn mich ein Fach interessiert, mache ich mit, und sonst, ich mache bei den anderen schon mit, aber eigentlich weniger, sagen wir so.

---

<sup>20</sup> Ebenso betonen die Jungen auf Sekundarschulniveau den höheren Lernaufwand für Sprachtests gegenüber Mathetests.

(G16\_Jungen\_Sek\_120-121)

Lernbereitschaft wie auch Lernmotivation hängen dabei stark vom eingeschätzten Nutzen eines Fachs für die eigene berufliche Zukunft ab. Schulfächern mit Praxis- und Alltagsnähe wird gemäss den Aussagen vieler Jungen mit einer höheren Lernmotivation und einem erhöhten Lern- und Arbeitseinsatz begegnet. Dies verdeutlichen die folgenden Ausschnitte aus einer Gruppendiskussion von Jungen auf Realschul-, Sek- und Spez-Sek-Niveau:

Cm: Ausser Französisch habe ich nicht gern.  
Am: Ich auch nicht.  
Y: Einfach vom Fach her.  
Cm: Ja.  
Am: Dort ist es auch egal, welcher Lehrer unterrichtet.  
Dm: Schon seit der 5. Klasse habe ich das Fach nicht gern gehabt.  
Am: Dann ist man auch nicht motiviert. Dann nützt gar nichts.  
Cm: Seit der 5. Klasse habe ich angefangen und wir können noch nicht mal einen Text auf Französisch schreiben.  
(Gelächter)  
Dm: Ich sehe keine Fortschritte.  
Cm: Wir sind jetzt in der neunten, da sollte man schon langsam einen Brief schreiben können.  
Dm: Hätten wir vier Jahre Englisch, könnten wir es perfekt.  
Am: Ja.  
Y: Weshalb ginge es dort?  
Dm: Dort sind die Wörter viel einfacher zu lernen, das merke ich mir viel schneller.  
Cm: Ich auch.  
Am: Das Grammatikalische ist leichter und es motiviert einen.  
Dm: Wenn man weiss, dass man Englisch an allen Orten brauchen kann.  
Am: Das findet man auch cool. Dann motiviert es einen und man arbeitet. In Französisch will man, dass die Stunde schnell vorbei geht.  
Cm: Das ist wirklich so.  
Dm: Wie will man in die Ferien ohne Englisch?  
(G08\_Jungen\_Real\_274–301)

Dm: [...] Ich denke, die Schule ist schon wichtig für gewisse Sachen, aber ich finde einfach, es gibt immer so viele Sachen, die in der Schule zu viel sind.  
Y: Mhm, also zu viel in welchem Sinn?  
Dm: Ja, jetzt zum Beispiel Naturkunde.  
?m: Französisch.  
Dm: Zeug, das man eigentlich nicht braucht. Ich finde einfach, man sollte eine halbe Woche in die Schule gehen, und nachher, sollte man eben so Freikurse besuchen können, so zum Beispiel eben Sport, Natur, Geschichte, nein Geschichte nicht unbedingt, das sollte schon dabei sein, Natur, einfach so Sachen, die man nicht unbedingt braucht. Weil, ja, in der Freizeit lernt man auch noch. Also ja, kommt drauf an, was man macht, wenn man natürlich die ganze Zeit zuhause ist vor dem Fernseher oder so, dann nicht so. Ja, Mathematik und so braucht es schon, denke ich, aber, das ist zu viel von mir aus gesehen.  
[...]  
Cm: Bei mir ist es einfach so, ja, Biologie oder so, ist für mich überflüssig, denn, ich möchte Automechaniker werden, da muss ich nicht wissen, wie ein Auge aussieht oder so, und nachher, Mathe brauche ich, das weiss ich, und das habe ich auch noch gern. Und dann gibt es auch noch so Mathesachen, die man nie im Leben ausrechnen würde. Ja, eigentlich Deutsch, mit diesen Fällen, ja, wir sollten lieber etwas lernen, das einem auch etwas bringt, irgendwie Geschichte oder so. Aber eigentlich, ja, es ist ein bisschen überflüssig, Biologie so.  
Y: Also eben, es wäre noch gut, wenn man einfach ein bisschen einen Bezug hätte, einen stärkeren Bezug zu dem, was man nachher machen will?  
Dm: Eben ja, von der 7. Klasse an oder so, dass man, oder dass man irgendwie in der 6. Klasse schon damit anfängt zu überlegen, was will ich mal machen, sich auch Berufe

anschaut und dass man es dann in der Oberstufe so langsam weiss, und dann würde ich ab der 8. Klasse nicht mehr so viel Schule haben wollen, so 2 Tage weniger Schule und ich dann nachher einfach Wahlfächer besuchen kann, bei denen man sagen kann, die bringen mir etwas für die Zukunft, für meinen Beruf, das könnte ich brauchen. Dass man das irgendwie so macht. Und eben zum Beispiel jetzt in Deutsch, Pronomen und Artikel, ja, das braucht man vielleicht, weiss nicht, vielleicht wenn man Journalist werden will oder so, aber sonst braucht man das ja eigentlich fast nicht, also, von dem her, wirklich nicht zu viel.

(G16\_Jungen\_Sek\_223-235)

Em: Also, ich denke eigentlich auch, dass manchmal ein bisschen zu viel Wert auf Theorie gelegt wird. Also, wenn man jetzt irgendeinen praktischen Beruf machen will, wo man kein Studium braucht oder so, vielleicht hat man das ja gar nicht notwendig. Also, wenn man jetzt wirklich jemand wäre, der den Beruf praktisch, sauber ausüben könnte, aber kein Studium hätte, und ein anderer, der zwar theoretisch gut ist, aber von der Praxis keine Ahnung hat, dann bringt man es schlussendlich ja auch nicht.

Cm: Ich finde es eigentlich blöd, dass man im Gymnasium immer noch so viele Fächer hat. Im Gymnasium, wenn man sich so in eine Richtung spezialisieren...ja, weniger Fächer, also, wenn man jetzt Anwalt werden will, dass man ein wenig mehr von diesen Fächern hat und dafür ein wenig weniger von Fächern wie Französisch oder so.

Fm: Ja, gut, das könnte man aber jetzt schon abschaffen. Wenn man weiss, was für eine Lehre man machen will. Wenn man z.B. in die technische Richtung geht, dass man kein Französisch hat.

?m: Es sollte einfach schon jetzt ein wenig spezialisierter sein und etwas mehr in die berufliche Richtung gehen.

(G14\_Jungen\_SpezSek\_374-385)

?m: Es kommt darauf an, was du für einen Beruf machst.

?m: Für den Beruf interessierst du dich auch, dafür lernst du auch.

?m: Journalist wäre ein geiler Beruf.

?m: Dafür könntest du lernen. Brauchst auch Sprachen.

[...]

?m: Ein paar Fächer lernt man für das Wissen.

?m: Ich würde gerne einen Job im Bereich Wirtschaft und Recht machen. Weiss nicht, ob ich Mathematik dort brauche.

Y: Du überlegst dir, was das Fach für den Job bringt?

?m: Ja.

[...]

?m: Wenn einer weiss, dass er die Matur macht, muss er das nicht. Aber ich überlege mir, eine Lehre zu machen. Da kommt es auf das Zeugnis an. Dann ist es nicht gut, wenn ich überall eine 4 habe.

?m: Mit überall 4ern strengst du dich ungeheuer wenig an.

?m: Es kommt darauf an, in welchem Bereich du arbeiten willst.

?m: Zum Beispiel im wirtschaftlichen Bereich.

(G06\_Jungen\_Spez\_Sek\_350-382)

Des Weiteren machen die Jungen auf der Realstufe deutlich, dass eine Erledigung der Hausaufgaben nur dann als notwendig erachtet wird, wenn (fachliche) Vorlieben und Interessen für das entsprechende Schulfach bestehen.

Ebenso stellen Jungen unabhängig vom Schulniveau einen positiven Zusammenhang her zwischen den eigenen Lernfortschritten in einem Fach und ihrer Lernmotivation. Umgekehrt berichten aber Jungen auf dem Spez-Sek-Niveau, dass bei einem Leistungsmisserfolg trotz grossem Lerneinsatz die (eigene) Lernwirksamkeit in der Folge geringer eingestuft wird, was mit einer verminderten Lern- und Leistungsbereitschaft einhergeht:

Fm: Wir machen meistens das Minimum von dem, was man muss. Aber das reicht.

(Gelächter)

?m: Langt es dir meistens.

Gm: Das hat mich in der letzten Zeit angeschissen in Französisch, in den Tests. Immer

so um eine 4. Habe gedacht: Es ist genügend, aber ich wäre gerne besser. Dann habe ich angefangen zu lernen, ziemlich viel zu lernen auf den Test. Aber dann habe ich immer noch nur eine 4 gehabt.

Y: Dann hast du gefunden, es lohnt sich nicht?

Gm: Gedacht: „Es lohnt sich effektiv nicht.“

Am: Es ist manchmal so: Wenn du richtig lernst, kannst du mit höllisch wenig Aufwand sehr gut sein, und manchmal...

Cm: Wenn du die richtige Lerntaktik hast...

(G06\_Jungen\_Spez\_Sek\_268–287)

Ein ähnliches Bild zeigt sich bei den Mädchen auf Spez-Sek-Niveau. Auf Leistungsmisserfolge trotz hohem Lerneinsatz folgen zunächst Demotivation, danach die Reduktion und schliesslich den Abbruch der Lernbemühungen für ein Schulfach:

Bw: Dumm ist, wenn man sich fest anstrengt und dann eine schlechte Note hat, ist man enttäuscht. Dann lernt man beim nächsten Mal weniger.

Y: Das ist spannend. Könnt ihr mehr dazu sagen?

Ew: Wenn man ungenügend in einem Fach ist und dreimal eine 6 braucht, um genügend zu werden. Wenn man dann nur eine 5.5 macht, denkt man, jetzt reicht es sowieso nicht mehr, und lernt dann nicht mehr so viel, nur ein wenig die Wörtchen. Man schaut ein bisschen, wie viel man braucht.

Y: So ein wenig strategisch die Noten abschätzen?

Hw: Ja.

(Zustimmendes Gemurmel)

[...]

Kw: Ich hatte Mühe in Mathematik. Dann habe ich mich sehr angestrengt und auch Nachhilfe gehabt. Aber es ist nicht gut geworden. Dann bin ich enttäuscht gewesen, habe nicht gewusst, woran es liegt.

Lw: Dann ist man demotiviert. Wenn man viel lernt und es geht in die Hosen. Dann fragt man sich, wie viel muss ich denn machen, damit es gut kommt?

?w: Man denkt, das ist ein doofes Fach, wo ich nicht gut bin. Dann lässt man es einfach.

(G05\_Mädchen\_Spez\_Sek\_78–115)

Die Mehrheit der Jungengruppen besonders auf dem Real- und Spez-Sek-Niveau räumen ein, dass die Freizeit sie stark vom Lernen für die Schule ablenkt. Die Schüler der Spez-Sek lassen sich vor allem durch den Computer, diejenigen des Realniveaus durch schönes Wetter ablenken. Offenbar ziehen diese Jungen insgesamt ihre Freizeitaktivitäten dem Erledigen von Hausaufgaben vor, was ihren minimalistischen Lerneinsatz noch verstärkt:

Am: Ich lerne wohl zu wenig. Oder nicht gut. Aber ich komme recht gut durch.

Cm: Ja, ich auch.

Bm: Ja.

Am: Ich lerne zwar fast nichts, aber ich komme gut zuwege in der Schule.

Dm: Ich lerne auch nicht so viel. Aber mein Zeugnis ist nicht schlecht gewesen.

[...]

Dm: Es gibt Aufgaben, die mache ich gerne daheim, und es gibt Aufgaben, die scheissen mich an, und dann lasse ich sie sein.

Am: Ich bin auch so.

Cm: Manchmal ist es zu heiss bei dem Wetter. Dann mag ich keine Hausaufgaben machen, dann gehe ich lieber raus ins Freibad.

(G08\_Jungen\_Real\_245–248)

Es gibt in den Spez-Sek-Klassen aber durchaus Jungen, die einsehen, dass die hohe Ablenkungsgefahr durch Freizeitaktivitäten eine Selbstdisziplinierung für Lernen in der Freizeit erfordert:

Y: Woran liegt das, wenn man weiss, man sollte lernen, und macht es doch nicht?

?m: Bei mir ist es meistens die Ablenkung. Ich denke, jetzt könnte ich lernen, für eine

bessere Note, aber nachher, die Ablenkung.

?m: Ich gehe in mein Zimmer. Da der Lernhaufen, da mein Computer. Entscheide mich für den Computer und bleibe dann dort für den Rest des Tages. Ein wenig gamen. Comics lesen und nachher ein schönes Mädchen.

(Gelächter)

Y: Es gibt Freizeitsachen, die verlockender sind als lernen?

?m: Ja. Und das raus gehen.

(Durcheinander)

?m: Verlockend, aber manchmal muss man einfach.

Y: Geht das allen so?

?m: Man muss sich ein bisschen zusammen nehmen.

?m: Dann geht es schnell, eine halbe Stunde. Nachher kannst du wieder.

(Durcheinander)

?m: Wir haben schon ausreichend Freizeit. Genug hat man eigentlich nie. Aber wir haben schon recht viel.

(G06\_Jungen\_Spez\_Sek\_305–320)

Gemäss den Äusserungen der Jungen auf Spez-Sek-Niveau hängt die zur Verfügung stehende Freizeit von den jeweiligen (individuellen) Leistungsaspirationen wie auch dem (individuellen) Lernverhalten ab: Hohe Leistungsaspirationen erfordern im Allgemeinen ein hohes Lernpensum, was auf Kosten der Freizeit geht, so die Aussagen der Jungen auf Spez-Sek-Niveau.

Im Vergleich zu den Jungen zeigen die Mädchen, insbesondere auf Sekundarschul- und Spez-Sek-Niveau, eine höhere Anstrengungs- und Lernbereitschaft, gerade was die Hausaufgabenerledigung und Prüfungsvorbereitung angeht. Dabei wird Leistungserfolg im Sinne guter Noten als eine Bestätigung für den erbrachten Lerneinsatz angesehen und Leistungsmisserfolge (z.B. in Form schlechter Noten) werden nicht einfach abgetan, sondern es wird nach möglichen Ursachen – etwa Wissenslücken oder mangelhaften Lerntechniken – für den Misserfolg gesucht:

Lw: [...]. Also, wenn die Note gut ist, weiss ich nachher, ja, ich habe genug gelernt und, wenn ich eine schlechte Note habe, versuche ich heraus zu finden, was genau ich nicht gekonnt habe.

(G11\_Mädchen\_Sek\_190–222)

## **2.5.2 Sind Schülerinnen und Schüler unterschiedlich motiviert?**

Was die Leistungsorientierung sowie Leistungsaspirationen der Schülerinnen und Schüler betrifft, betonen Mädchen wie Jungen über alle Schulniveaus hinweg die Eigenverantwortung gegenüber dem eigenen Lern- und Leistungsverhalten. So sind sich Mädchen und Jungen darüber einig, dass man nur für sich selbst, aus eigenem Antrieb heraus, lernen sollte und gute Noten nicht für Eltern oder Lehrpersonen, sondern hauptsächlich für einen selbst erzielt werden.

?w: Letztes Jahr war ich in der B-Gruppe. Dann habe ich mir gesagt, jetzt will ich in die A-Gruppe. Dann habe ich mich sehr unter Druck gesetzt. Bei einer 4 habe ich gedacht: „Scheisse, jetzt schaffe ich es nicht.“ Und das ist mein Ziel: Es ist super, wenn ich in der A-Gruppe bin.

?w: Das bist du jetzt auch.

[...]

?w: Ich finde, ich mache es nicht für andere. Niemand schaut in mein Zeugnis. Es ist für mich selber.

[...]

?w: [...] Aber ich denke, ich muss es ohnehin selber lernen, damit ich es erarbeiten kann. Später im Gymnasium können die Eltern auch nicht überall helfen. Früher ist es auch nicht schlecht gegangen, als ich mir selber half. [...].

[...]

(G03\_Mädchen\_SpezSek\_43-75)\*

Wer nicht lernt, seine Hausaufgaben nicht erledigt oder vom Unterricht fern bleibt, darf sich über schlechte Leistungen nicht wundern und muss die Konsequenzen tragen, so der gängige Ton:

?m: Man sieht meistens, wer die Hausaufgaben nicht gemacht hat. Die sind schlecht oder müssen auf einen Test hin viel lernen.

?m: Wer nichts macht, ist selber Schuld.

Em: Mein Bruder kommt jetzt in die Prima. Bei dem hat die Lehrerin gesagt, dass sie nicht auf die Absenzen schaut. Jeder ist selber Schuld, wenn er fehlt. Ihm fehlt der Stoff. Ich finde, das ist richtig so. Wenn man fehlt, schadet man sich selber.

(G06\_Jungen\_Spez\_Sek\_258–266)

?w: Die Eltern sagen bei einer ungenügenden Note: „Siehst du, du hättest mehr lernen sollen.“ Aber es ist kein Druck da, dass ich eine Sechs schreiben muss. Ich muss einfach lernen, wenn ich es nicht tue, bin ich selber Schuld, wenn ich ungenügend bin. Es ist an mir, ob ich lernen will oder nicht.

(G07\_Mädchen\_Real\_98–101)

Zudem verweisen die Jungen auf Sekundarschulniveau auf die Notwendigkeit (individueller) fachlicher Begabung für den Lern- und Leistungserfolg. Demnach lässt sich eine mangelnde fachliche Begabung etwa in Mathematik oder einem Sprachfach nur schwer durch einen höheren Lerneinsatz kompensieren. Die starke Betonung der Begabung für schulischen Erfolg durch Schüler dürfte ein weiterer Faktor für ihre vergleichsweise geringere schulische Anstrengung sein.

Cm: Nein, intensiver lerne ich überhaupt nicht. Für mich ist es eigentlich wie gegeben. Also, ich bin von Anfang an besser in Mathe gewesen als jetzt in den Sprachen. Eigentlich so. Ja, ich lerne jetzt eigentlich mehr für Sprachentests als Mathetests.

Y: Ja, lernst du mehr für die Sprachen und bist doch in Mathe besser?

Cm: Mhm. Ja, einfach auch, die haben keine Wörtchen. Franz kann man besser lernen als Pythagoras in Mathe. Man kann zwar die Formel auswendig lernen, aber man muss nachher auch schauen, wo jetzt das Dreieck ist und so, und das fällt einfach gewissen Leuten leichter und anderen nicht.

Y: Mhm.

Cm: Das ist einem einfach ein bisschen gegeben und dem anderen nicht, das kann man nicht sehr gut erlernen.

Y: Mhm.

Bm: Ja.

Am: Mhm.

(G12\_Jungen\_Sek\_305-315)

Ebenso sind es einige Jungen auf dem Sekundarschulniveau, die eine Belohnung guter Noten mit Geld – im Sinne einer extrinsischen Motivation – als wirksames Mittel zur Leistungssteigerung in Betracht ziehen:

Y: Mhm. Und was habt ihr das Gefühl, was hindert euch am meisten daran, dass ihr gut in der Schule oder leistungsmässig besser werden könnt?

[...]

Dm: Oder vielleicht ist es auch, ja, irgendwie, dass man die Schüler ein bisschen mehr motivieren könnte, so zum Beispiel, dass man für eine gute Note Geld bekommt.

Y: Meinst du?

Dm: Ja.

?m: Ja.

[...]

(G16\_Jungen\_Sek\_264-279)

Wo bei den Jungen über alle Schulniveaus betrachtet Fachinteresse, Lern- und Leistungsmotivation sowie fachliche Begabung als notwendige Faktoren für den Lern- und Leistungserfolg diskutiert werden, gehen die Äusserungen seitens der Mädchen weniger auf die Bedingungen des schulischen Lern- und Leistungserfolgs ein als vielmehr auf die allgemein wichtige Bedeutung guter Noten für ihr Selbstwertgefühl sowie den späteren Bildungsweg und

die beruflichen Perspektiven. Die Meinung, dass gute Noten bzw. das Erzielen solcher wichtig für den späteren Bildungsweg und damit für berufliche Perspektiven und Berufschancen sind wie auch gute Optionen für die anstehende Lehrstellensuche eröffnen, wird von einem überwiegenden Teil der Mädchen unabhängig vom Schulniveau vertreten. Zudem zeigt sich auch in unserer Studie, dass Mädchen – sowohl in ihren Selbstaussagen wie in den Unterrichtsbeobachtungen – im Vergleich zu Jungen eine deutlich höhere Bereitschaft an den Tag legen, sich auf das Lernen als schulisches Kerngeschäft zu konzentrieren (vgl. Grünewald-Huber et al. 2011b):

[...]

Ew: Also, bevor ich eine Lehrstelle habe, will ich einfach noch gute Noten haben.

?w: Ein gutes Zeugnis.

[...]

Gw: Also, ich habe genau ein Ziel, welche Note ich nächstes Jahr im Zeugnis haben will, und, ja, da muss ich einfach immer schauen, dass ich das einhalten kann.

Y: Kommt das denn auf das Fach drauf, in welchem du eine gute Note willst oder willst du in allen Fächern einfach eine bestimmte Note?

Gw: Also, ja, eigentlich habe ich als Ziel, in allen Fächern und in Deutsch eine 6.

[...]

(G15\_Mädchen\_Sek\_550-609)

Aw: Wir gehen in die Schule, um zu lernen und nicht...

?w: ...um Spass zu haben. Schon auch um Spass zu haben, aber hauptsächlich um zu lernen. Um etwas zu können. Das ist nicht so witzig, wie draussen zu sein, aber das gehört dazu.

(G07\_Mädchen\_Real\_15-18)

Bw: Also, ich komme eigentlich in die Schule, um zu lernen. Also, ich lerne eigentlich gern.

Ew: Ja, mir ist die Schule wichtig, dass man dort etwas lernt, und nicht nur, also schon wegen den Kolleginnen, aber, die Schule ist mir auch wichtig für den späteren Beruf.

(G11\_Mädchen\_Sek\_44-45)

Dm: [...] weil, bei mir ist es einfach so, ich will eigentlich mit den Kollegen raus, ich will mit den Kollegen abmachen, aber da sind auch noch die Aufgaben. Dann muss ich die Aufgaben noch machen, und nachher wollen die Eltern, dass ich noch lerne, und ja, manchmal merke ich wirklich, ja, ich brauche es jetzt wieder mal, ich muss wieder ein bisschen lernen, damit ich wieder ein bisschen besser werde, auf einen besseren Stand komme. Aber ich will eben auch noch ein bisschen Freizeit haben, wo ich sonst fast keine habe [...].

(G16\_Jungen\_Sek\_265)

Anhand der Aussagen wird deutlich, dass Schülerinnen in stärkerem Masse als Schüler das Ziel verfolgen, gute Noten zu erreichen. Eine Mehrheit der befragten Mädchen setzt gute Noten zum Ziel, ohne von den anderen Mitschülerinnen, die den Noten nicht so viel Bedeutung beimessen, in Frage gestellt zu werden (vgl. Grünewald-Huber 2011):

?w: Klar ist es wichtig, gute Noten zu haben, auch für sich selber, weil, es gibt einem ein besseres Gefühl, das ist klar. [...].

?w: Also, ich finde die Note an und für sich ist ja nicht das Wichtigste, das ist ja nicht das, was am meisten zählt. Ich finde auch, dass das Verhalten in der Schule, wie ich mich gebe, wie ich bei den Lehrern bin, sehr wichtig für die weitere Zukunft ist.

[...]

?w: Die Noten sind ja in der Oberstufe ziemlich wichtig, 7., 8., 9., auch für die Lehre, es ist schon noch wichtig.

[...]

(G09\_Mädchen\_Real\_154-156)

Y: [...] wie wichtig ist denn eigentlich Schule, also, ist die eher wichtig oder ist die

nicht so wichtig?

Km: Es geht. Also, ich denke nicht, dass sie unbedingt das Können von jedem einzelnen zeigt. Beim Test ist man ja meistens auch noch ein wenig nervös und so, das kommt noch dazu, oder man hat so Zeitdruck und so Sachen. Ich denke, wenn man es nachher ruhig und theoretisch abrufen könnte, dann würde besser hervorgehen, was man kann, und was man nicht kann. Also Schulnoten sind nicht alles.

?m: Ja.

?m: Mhm.

?m: Ja.

[...]

Fm: Ich glaube, Noten, also Noten sind für mich persönlich nicht wichtig. [...].

Dm: [...] wenn man jetzt zum Beispiel Französisch nehmen würde, und nachher hat man keine Ahnung vom Schreiben, aber man kann Französisch reden, und man versteht es, und so, das zeigt es ja nicht. Wenn man es von der Note her anschaut, oder ja, wenn man jetzt einfach den Test anschaut, ja, irgendwie eine 3.5, da weiss man nachher nicht, ob er oder sie gut französisch reden kann, oder nicht.

[...]

(G14\_Jungen\_SpezSek\_479-494)

Weiter räumen die Mädchen auf Sekundarschulniveau ein, dass nicht nur die Schulnoten für die Realisierung beruflicher Ziele ausschlaggebend sind, sondern auch Fleiss und Ausdauer diesbezüglich wichtige Faktoren darstellen. Die Meinung geht so weit, dass sich beruflicher Erfolg auch ohne gute Schulnoten erarbeiten lässt, wenn jemand nach der Schule nur fleissig und beharrlich genug für seine bzw. ihre beruflichen Ziele arbeitet. Eine hohe Schulbildung am Gymnasium bedeutet in den Augen dieser Mädchen nicht automatisch beruflichen Erfolg und Zufriedenheit:

Y: Ja, o.k. Und dann spielt natürlich die Schule eine grosse Rolle, dass ihr eure Zukunftspläne realisieren könnt. Habt ihr den Eindruck, die Schule hilft euch, die Zukunftspläne zu realisieren?

Cw: Ja, die Schule spielt sicher eine Rolle, vor allem wenn man nachher eine Lehrstelle sucht.

Bw: Ja, also ich kenne jetzt recht viele Erwachsene und Verwandte von mir, die sind früher in der Schule eine Null gewesen und jetzt sind sie... also, es hat später teilweise auch mit Fleiss zu tun, dass man später dafür arbeitet.

Y: Mhm.

?w: Es kommt eigentlich nicht nur auf die Noten an. Also, wenn jemand gut ist, aber Fleiss spielt auch eine Rolle. Es kommt auch darauf an, was man später werden will.

Y: Ja. Führt das noch ein wenig aus. Das ist spannend.

?w: Die Stars oder so. Die sind früher meistens auch nicht gut in der Schule gewesen, dafür besser in Musik oder so oder in Schauspiel. Sie haben sich den Erfolg auch erarbeitet, sie sind nachher fleissig gewesen. Hingegen jemand, der vielleicht das Gymnasium gemacht hat und schlau gewesen ist, hat am Ende dann doch nicht, was er zukunfts mässig gewollt hat.

(G11\_Mädchen\_Sek\_252-259)

Im Vergleich zu den Aussagen der Jungengruppen zeigt sich auf Seiten der Mädchen ein Zusammenhang zwischen dem Fachinteresse und dem Leistungsstand (der Note) in einem Schulfach. Gleichzeitig verstärken gute Noten die Leistungs- und Lernbereitschaft der Mädchen für das jeweilige Fach, nicht zuletzt auch deshalb, weil sie den (guten) Notenschnitt halten wollen. Auch geben die Mädchen eine emotionale Vereinnahmung durch gute bzw. schlechte Noten zu erkennen, wobei diese wiederum Auswirkungen auf das Selbstkonzept bzw. Selbstwertgefühl der Schülerinnen hat. So berichten die Mädchengruppen auf dem Real- und Sekundarschulniveau ausführlich darüber, dass das Erzielen guter Noten stets mit Freude über den Leistungserfolg verbunden ist und als Bestätigung der eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten – also eines positiven Selbstkonzepts – empfunden wird. Hingegen werden schlechte Noten mehrheitlich mit der eigenen Unfähigkeit in Verbindung gebracht, etwas nicht verstanden zu haben, was auf eine misserfolgsorientierte Attribuierung deutet. Leistungsmisserfolg geht mit empfundenem Ärger der Schülerinnen einher und hat teilweise zur

Konsequenz, dass sich der Lerneinsatz bei der folgenden Prüfungsvorbereitung erhöht. In einigen Fällen gibt es Äusserungen zu einem selbst auferlegten, jedoch kontrollierbaren Leistungsdruck bei eintretenden Leistungsmisserfolgen wie schlechten Prüfungsnoten. Dies geht aus einer Diskussion der Mädchen auf Sekundarschulniveau hervor:

?w: Also, mir sind die Noten schon wichtig. Wenn sie gut sind, freue ich mich auch, und wenn sie schlecht sind, ja, rege ich mich schon ein wenig darüber auf. Dann sage ich mir einfach, dass ich das nächste Mal mehr lernen muss, dann sollte es eigentlich klappen.

[...]

Y: Ja, weitere Meldungen zu den Noten?

[...]

Cw: Also, mir sind sie auch wichtig, und wenn ich mal eine schlechte Note habe, mache ich mir manchmal selber ein bisschen Druck.

Y: Wie ist das bei den anderen?

Ew: Bei mir auch. Jetzt, wo ich auf Lehrstellensuche bin, setze ich mich eben auch ein bisschen zu fest unter Druck und so...

[...]

Y: Hast du es dann immer im Griff?

Ew: Ja.

Lw: Die Noten sind mir auch wichtig, aber noch wichtiger ist die Lehre. Also, wenn die Note gut ist, weiss ich nachher, ja, ich habe genug gelernt und, wenn ich eine schlechte Note habe, versuche ich heraus zu finden, was genau ich nicht gekonnt habe.

(G11\_Mädchen\_Sek\_190–222)

Die starke Identifikation mit guten Noten kommt vor allem bei den Schülerinnen auf Realschulniveau zum Ausdruck. Gute Noten bedeuten hier Erfolg, (Selbst-) Bestätigung und soziale Anerkennung, darüber hinaus auch eine Selbstbehauptung gegenüber skeptischen Leistungseinschätzungen. Nach Aussagen dieser Mädchen liegt gerade in letzteren eine starke Motivation gute Leistungen zu erzielen:

Y: Zurück in die jetzige Zeit. Sind euch gute Noten wichtig? Wie ist es für euch selber?

Aw: Für mich ist es sehr wichtig. Ein gutes Zeugnis ist wichtig, wenn man eine Lehrstelle sucht. Dann auch für mich selber. Um zu zeigen, ich kann es. Bei einer schlechten Note habe ich das Gefühl, wie wenn ich es nicht gechecked habe. Das ist nicht das beste Gefühl. Es ist besser, wenn man eine Sechs in der Hand hat, als wenn man mit einer Dreieinhalb herum laufen muss. Ich mach es nicht für Eltern oder Lehrpersonen, ich mache es hauptsächlich für mich.

Y: Wie ist es bei den anderen?

?w: Gleich. Ich will Köchin werden. Wenn man eine Lehrstelle will, darf man keine ungenügenden Noten haben, weil man sonst keine bekommt. Ich mache es auch für mich.

?w: Mit einer guten Note fühlt man sich auch besser als mit einer schlechten.

?w: Dann kann man den Leuten, die nicht daran geglaubt haben, zeigen, dass man etwas erreicht hat.

Y: Gibt es solche Leute?

?w: Es gibt immer Leute, die denken, du erreichst nichts im Leben.

(G07\_Mädchen\_Real\_150–169)

Vielleicht hat die Tatsache, dass sich diese Schülerinnen auf dem niedrigsten Schulniveau befinden, eine zentrale motivationale Bedeutung für deren (angestrebten) Schulerfolg, so auch in Bezug auf die Selbstbehauptung und Selbstbestätigung der Mädchen. Zudem spricht einiges dafür, dass Mädchen gerade des tiefsten schulischen Niveaus Noten dafür ‚benutzen‘ ihr fragiles Selbstwertgefühl intakt zu halten. Sie haben dieses nicht nur gegenüber zu tiefen Erwartungen an sie zu verteidigen, sondern auch in einer Kultur, in welcher Weiblichkeit und die Zugehörigkeit zum weiblichen Geschlecht – wenn auch zunehmend subtil – als zweitrangig gilt. Dazu kommt, dass (junge) Frauen heute hochgradig sexualisiert, medial entsprechend repräsentiert und damit praktisch auf ihre physische Attraktivität reduziert werden – ein Phänomen, das nicht gleichermassen auf junge Männer zutrifft. Vor diesem Hintergrund kann

das Erreichen guter Noten als Strategie der Schülerinnen verstanden werden, der Welt, aber auch sich selbst zu zeigen, dass mehr hinter der Fassade ihrer Körperlichkeit steckt.

### 2.5.3 Leistungsorientierung und Leistungsaspirationen

Fragt man Mädchen und Jungen danach, wie sie das andere Geschlecht bezüglich Leistungs- und Lernverhalten einschätzen, zeigen sich deutliche Übereinstimmungen mit den oben aufgeführten Aussagen und Selbsteinschätzungen. Die grosse Bedeutung guter oder schlechter Noten für das eigene Empfinden wird dabei von Seiten der Mädchen wie auch der Jungen als ein wesentliches Unterscheidungskriterium zwischen den Geschlechtern genannt. So betonen die Mädchen, dass für Jungen Noten eine geringere Rolle spielen als für sie selbst:

Aw: Ich denke, Schule ist bei denen [den Jungen] auch wichtig, aber gute oder schlechte Noten spielen nicht eine so grosse Rolle wie bei Mädchen.

Aw: Ihnen ist das Rausgehen mit Kollegen wichtiger. Ich bleibe lieber zuhause und lerne. Sie gehen lieber raus Fussball spielen. Anders ist bei ihnen das Thema Lernen und Noten.

?w: Und natürlich Zukunftspläne.

Dw: Autos.

Y: Möglichst schnell ein Auto kaufen.

?w: Ist bei den meisten jetzt ein Thema.

?w: Mit 18 ein Auto. Aber mit welchem Geld?

?w: Wo wollen sie das Geld hernehmen?

(G07\_Mädchen\_Real\_185–198)

Jungen heben die gefühlsmässige Bedeutung von Noten für Mädchen im Gegensatz zu ihnen selbst hervor. Sie beobachten bei Leistungsmisserfolg geschlechterspezifische Reaktionen: Wo Mädchen anfälliger auf schlechte Leistungen reagieren und sich gegenseitig Trost spenden, zeigen Jungen keine emotionalen Reaktionen, sondern Sportsgeist und stecken schlechte Noten besser weg:

Gm: Bei den Mädchen ist es so, wenn es nicht so ein Aufgabenproblem ist, sondern Streit oder schlechte Noten, dass sie einander eher so wie trösten. Wenn die Jungen schlechte Noten haben, sagen sie: „Ach, Scheisse – das nächste Mal gibst du dir mehr Mühe“, und es ist o.k.

[...]

?m: Mädchen sind anders empfindlich auf so Zeug. Teilweise sind sie wie Jungen und sagen sich, das nächste Mal mache ich es besser. Andere zieht es voll runter.

Y: Wieso?

Cm: Mädchen sind auf so etwas ein bisschen anfälliger. [...]. Sie zeigen es anders.

(G06\_Jungen\_Spez\_Sek\_160–173)

Die angeblich unterschiedliche Wirkung schlechter Noten auf die Jungen ist aus mehreren Gründen bemerkenswert: Zum einen gilt in der Jungengruppe das ‚Coolness-Gebot‘ auch und gerade gegenüber dem Thema Noten: Zuzugeben, dass man(n) eine Note nicht mit Fassung, ja, geradezu Gleichgültigkeit, trägt, würde äusserst uncool wirken. Auch hätte eine sichtbare emotionale Reaktion wie Trauer, Wut oder Ärger auf eine schlechte Note eine ‚unmännliche‘ Wirkung, denn (traditionelle) Männlichkeit zeichnet sich auch durch fehlende Emotionen bzw. Emotionalität aus. – Hier wäre ernsthaft zu fragen, ob nicht das scheinbar coole ‚Wegstecken‘ schlechter Noten den Schülern letztlich schadet, da ihnen so die Möglichkeit entgeht, sich mit einem Misserfolg ehrlich und seriös auseinander zu setzen, indem sie z.B. nach Gründen und Verbesserungsmöglichkeiten fragen, wie es Mädchen, gemäss Aussagen aus den Gruppendiskussionen, sehr wohl tun:

Lw: Die Noten sind mir auch wichtig, aber noch wichtiger ist die Lehre.

Y: Mhm.

Lw: Also wenn die Note gut ist, weiss ich nachher, ja, ich habe genug gelernt und, wenn ich eine schlechte Note habe, versuche ich heraus zu finden, was genau ich nicht gekonnt habe.

(G11\_Mädchen\_Sek\_220–222)

Beide Geschlechter nennen einen minimalistischen Lerneinsatz als vor allem für Jungen typisch. Nach Einschätzung der Mädchen ist den Jungen ihre Freizeit wichtiger als die Schule und gute Noten, wogegen sie selbst eher zu Hause bleiben und lernen. Sie verweisen auf den unterschiedlichen Stellenwert von Lernen, Noten und Zukunftsplänen für Jungen und Mädchen. Die Jungen sehen dies ganz ähnlich. Sie nennen einerseits Freizeitablenkungen wie Videospiele, andererseits mangelnde Konzentration, Ausdauer sowie geringeren Ehrgeiz als mögliche Gründe für das eigene eingeschränkte Lernverhalten:

Cm: Frauen fällt es leichter zu lernen. [...]. Sie haben weniger Widerstand, um zu lernen. Jungen haben zum Beispiel auch noch das Gamen. Es gibt viele hier, die gamen.

Gm: Alle.

[...]

Cm: Also, die Jungen haben Ablenkungen.

Y: Ist das typisch für Jungen, dass sie stärker angefressen sind?

Cm: Oder Autos, Videospiele. Technik allgemein. Ist eher für den Mann.

Hm: Die Frau ist mehr fürs Shoppen.

Gm: Geld ausgeben.

Cm: Die Frau kann sagen: „Ich lerne jetzt hurtig. Und nachher gehe ich noch bis 9 Uhr shoppen.“ Hingegen sagt der Junge: „Ich mag jetzt nicht lernen. Wie lange darf ich gamen? Eine Stunde.“ Dann macht er das. Danach mag er immer noch nicht lernen. Dann folgt noch 1 Stunde gamen. Und so geht das dann weiter.

(G04\_Jungen\_Spez\_Sek\_236–259)\*

Y: Oder könnte es sein, dass Mädchen tendenziell mehr lernen als Jungen?

Bm: Vielleicht haben sie einfach mehr Kondition.

Y: Mehr Ausdauer beim Lernen?

Bm: Ja, mehr Ausdauer.

Em: Vielleicht auch Konzentration. Dass sie sich länger konzentrieren können.

Em: Vielleicht weil sie weiter entwickelt sind. Dass der Ehrgeiz etwas grösser ist. Das ist eventuell auch ein Punkt.

(G02\_Jungen\_Real\_51–58)\*

Auch gibt es Äusserungen von Seiten der Jungen, die den Mädchen bessere kommunikative wie auch soziale Kompetenzen zuschreiben. Gerade im Hinblick auf unterrichtsstörendes Verhalten schätzen die Jungen die Mädchen dahingehend ein, dass diese „die Grenzen“ tolerierbaren Verhaltens besser einzuschätzen wissen und diese auch stärker einhalten als die Jungen. Ebenso gibt es einige Stimmen unter den Jungen, die ein stärker auf Konfrontation ausgerichtetes Verhalten – auch gegenüber der Lehrperson – als ein für Jungen typisches Verhalten bezeichnen, das sich vom eher stillen und angepassten Verhalten der Mädchen unterscheidet. So scheint es für diese Jungen auch logisch, dass ihr Verhalten mit häufigeren Ermahnungen sowie strengeren Reaktionen von Seiten der Lehrperson verbunden ist, als dies bei den Mädchen festzustellen ist.

Cm: [Frauen] Sind verbal gewandter. Haben mehr Sozialkompetenz, weil sie mehr verbal arbeiten.

[...]

Cm: Als Mann mit einer Frau zu „stürmen“, ist aussichtslos. Wenn ich mit meiner Schwester „stürme“: Die können so viele umsichtige Gründe sagen, das würde mir nicht einfallen. Eigentlich sind sie verbal viel besser.

Am: Sie haben mehr Phantasie.

[...]

Hm: Sie sind weniger laut.

[...]

(G04\_Jungen\_SpezSek\_386–398)\*

Dm: Er [Lehrer] sagt auch vor der Mathematikstunde, „ja, jetzt seid ihr mal wieder ein wenig ruhiger“, und so, aber das bringt einfach nicht viel.

Y: Ja. Mehr bei euch oder auch bei den Mädchen, oder gibt es da eigentlich Unterschiede?

Dm: Er ist eigentlich bei allen gleich.

Y: Ja.

Cm: Er nimmt es vielleicht bei den Mädchen ein wenig easier als bei uns. Aber es ist auch so, dass wir mehr machen, und das regt ihn vielleicht mit der Zeit mehr auf.

Y: Ja. Also, habt ihr das Gefühl, er behandelt nicht alle gleich fair?

?m: Doch, eigentlich schon, aber, ich verstehe es schon, wir tun mehr dumm, mit den Kollegen so, und dann ist auch klar, dass er uns ein wenig strenger dran nimmt, wenn wir mehr dumm tun.

[...]

(G16\_Jungen\_Sek\_52-75)

Em: Sagen wir, wenn man die Jungen [im Unterricht] machen lässt, machen sie grössere Probleme als Frauen.

Bm: Wie meinst du das?

Em: Es ist klar: Mädchen reden enorm viel. Aber sie sehen die Grenzen schneller als die Jungen.

(G02\_Jungen\_Real\_172-175)\*

Weiter geben die Jungen zu erkennen, dass sie sich, im Gegensatz zu Mädchen, eher am Leistungsminimum orientieren und sich als maximales Leistungsziel meist nur das Erreichen einer genügenden Note setzen, was den erforderlichen Lernaufwand gering hält. Sie bestätigen ihre gegenüber Mädchen meist tieferen Leistungsaspirationen und verweisen auf deren stärkeren schulischen Ehrgeiz betreffend guten Noten. In den Augen der Jungen findet unter Mädchen teilweise ein Notenwettbewerb wie auch ein Konkurrenz- und Leistungskampf statt, dem sie sich selbst angeblich gänzlich entziehen:

Y: Man sagt ja in letzter Zeit häufig, dass Mädchen in der Schule besser sind als Jungen, von den Noten her. Findet ihr das auch?

?m: Dass Mädchen besser sind?

Y: Speziell in Französisch.

?m: Frauen haben mehr Spass an Sprachen.

?m: Normalerweise haben Frauen mehr Ehrgeiz für gute Noten.

?m: Natürlich gibt es auch solche (Jungen), die eine 6 haben wollen. Jungen, die etwas erreichen wollen. Mädchen sind aber mehr so.

Y: Der Ehrgeiz?

?m: Zeigen Ehrgeiz für Proben.

Y: Ihr habt das Gefühl, ihnen sind gute Noten wichtiger?

(Bejahendes Gemurmel)

Y: Ihr habt ja auch Freude an guten Noten.

?m: Wir haben schon auch Freude.

?m: Jungen sind aber mehr, dass sie ein wenig durchkommen.

?m: Wenn sie eine 4 schaffen, dann reicht es. Mädchen sagen, sie wollen eine 5.5. Jungen schauen einfach, dass es möglichst so reicht, um nicht abzustiegen.

[...]

?m: Die Mädchen in unserer Klasse machen manchmal einen Notenwettbewerb. Zum Spass, weil sie gut sind. Sie können es sich leisten. Tut niemandem weh. Dort sind sie ziemlich ehrgeizig. Wollen besser als die anderen sein. Wollen über einer 5. Wir Jungen sind zu ernsthaft. Wir lernen nicht, um besser als ein anderer zu sein.

Y: Ihr dürft nicht am Wettbewerb teilnehmen?

(Kichern)

?m: Wir wollen nicht.

(G06\_Jungen\_Spez\_Sek\_327-349)

## 2.5.4 Zusammenfassung

Untersucht man die Aussagen der Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf leistungsrelevante bzw. schulerfolgsrelevante Verhaltensweisen und Einstellungen, demonstrieren die Aussagen der Jungen zu ihrem schulischen Arbeits- und Lernverhalten eine je nach Schulniveau stärker oder schwächer an Minimalismus orientierte Lern- und Arbeitsweise. So sind sich viele Jungen auf der Realstufe zwar bewusst, dass sie zu wenig oder nicht gut lernen, geben sich aber mit ihrem Lerneinsatz zufrieden und werten oftmals knapp genügende Noten bereits als Leistungserfolg. Schulerfolg wird mit dem Erreichen tiefer Leistungsziele, wie (knapp) genügende Noten, gleichgesetzt, was mit einem minimalen Lernaufwand einhergeht. Dieser minimalistische Ansatz spiegelt sich auf dem Realschulniveau ebenso im Bereich der Lernmotivation wider. Eine erhöhte Lernmotivation bzw. ein erhöhter Lerneinsatz findet sich da nur bei leichteren Lernthemen und Fächern, die keine hohe Lernanstrengung von Seiten der Jungen erfordern. Auch viele Jungen auf Spez-Sek-Niveau betreiben nach eigenen Aussagen bei ihren Prüfungsvorbereitungen eher einen minimalen Lernaufwand und bezeichnen solche Fächer als Lieblingsfächer, die ohne grossen Lerneinsatz bewältigt werden können.

Unabhängig vom Schulniveau zeigt sich weiter, dass der Lerneinsatz der Jungen stark von ihrem Interesse für ein Schulfach abhängt. Lernbereitschaft wie auch Lernmotivation hängen dabei stark vom eingeschätzten Nutzen eines Fachs für die eigene berufliche Zukunft ab. Schulfächern mit Praxis- und Alltagsnähe wird gemäss den Aussagen vieler Jungen mit einer höheren Lernmotivation und einem erhöhten Lern- und Arbeitseinsatz begegnet.

Die Mehrheit der Jungengruppen besonders auf dem Real- und Spez-Sek-Niveau räumen ein, dass die Freizeit sie stark vom Lernen für die Schule ablenkt. Die Schüler der Spez-Sek lassen sich vor allem durch den Computer, diejenigen des Realniveaus durch schönes Wetter ablenken. Offenbar ziehen diese Jungen insgesamt ihre Freizeitaktivitäten dem Erledigen von Hausaufgaben vor, was ihren minimalistischen Lerneinsatz noch verstärkt.

Im Vergleich zu den Jungen zeigen die Mädchen, insbesondere auf Sekundarschul- und Spez-Sek-Niveau, eine höhere Anstrengungs- und Lernbereitschaft, gerade was die Hausaufgabenerledigung und Prüfungsvorbereitung angeht. Dabei wird Leistungserfolg im Sinne guter Noten als eine Bestätigung für den erbrachten Lerneinsatz angesehen und Leistungsmisserfolge (z.B. in Form schlechter Noten) werden nicht einfach abgetan, sondern es wird nach möglichen Ursachen – etwa Wissenslücken oder mangelhaften Lerntechniken – für den Misserfolg gesucht.

Was die Leistungsorientierung sowie Leistungsaspirationen der Schülerinnen und Schüler betrifft, betonen Mädchen wie Jungen über alle Schulniveaus hinweg die Eigenverantwortung gegenüber dem eigenen Lern- und Leistungsverhalten. So sind sich Mädchen und Jungen darüber einig, dass man nur für sich selbst, aus eigenem Antrieb heraus, lernen sollte und gute Noten nicht für Eltern oder Lehrpersonen, sondern hauptsächlich für einen selbst erzielt werden. Zudem verweisen die Jungen auf Sekundarschulniveau auf die Notwendigkeit (individueller) fachlicher Begabung für den Lern- und Leistungserfolg. Demnach lässt sich eine mangelnde fachliche Begabung etwa in Mathematik oder einem Sprachfach nur schwer durch einen höheren Lerneinsatz kompensieren. Die starke Betonung der Begabung für schulischen Erfolg durch Schüler dürfte ein weiterer Faktor für ihre vergleichsweise geringere schulische Anstrengung sein.

Wo bei den Jungen über alle Schulniveaus betrachtet Fachinteresse, Lern- und Leistungsmotivation sowie fachliche Begabung als notwendige Faktoren für den Lern- und Leistungserfolg diskutiert werden, gehen die Äusserungen seitens der Mädchen weniger auf die Bedingungen des schulischen Lern- und Leistungserfolgs ein als vielmehr auf die allgemein wichtige Bedeutung guter Noten für ihr Selbstwertgefühl sowie den späteren Bildungsweg und die beruflichen Perspektiven. Die Meinung, dass gute Noten bzw. das Erzielen solcher wichtig für den späteren Bildungsweg und damit für berufliche Perspektiven und Berufschancen sind wie auch gute Optionen für die anstehende Lehrstellensuche eröffnen, wird von einem überwiegenden Teil der Mädchen unabhängig vom Schulniveau vertreten. Zudem zeigt sich auch in unserer Studie, dass Mädchen – sowohl in ihren Selbstaussagen wie in den Unterrichtsbeobachtungen – im Vergleich zu Jungen eine deutlich höhere Bereitschaft an den Tag legen, sich auf das Lernen als schulisches Kerngeschäft zu konzentrieren.

Im Vergleich zu den Aussagen der Jungengruppen zeigt sich auf Seiten der Mädchen ein Zusammenhang zwischen dem Fachinteresse und dem Leistungsstand (der Note) in einem

Schulfach. Gleichzeitig verstärken gute Noten die Leistungs- und Lernbereitschaft der Mädchen für das jeweilige Fach, nicht zuletzt auch deshalb, weil sie den (guten) Notenschnitt halten wollen. Auch geben die Mädchen eine emotionale Vereinnahmung durch gute bzw. schlechte Noten zu erkennen, wobei diese wiederum Auswirkungen auf das Selbstkonzept bzw. Selbstwertgefühl der Schülerinnen hat. Die starke Identifikation mit guten Noten kommt vor allem bei den Schülerinnen auf Realschulniveau zum Ausdruck. Gute Noten bedeuten hier Erfolg, (Selbst-) Bestätigung und soziale Anerkennung, darüber hinaus auch eine Selbstbehauptung gegenüber skeptischen Leistungseinschätzungen. Nach Aussagen dieser Mädchen liegt gerade in letzteren eine starke Motivation gute Leistungen zu erzielen.

Fragt man Mädchen und Jungen danach, wie sie das andere Geschlecht bezüglich Leistungs- und Lernverhalten einschätzen, zeigen sich deutliche Übereinstimmungen mit den oben aufgeführten Aussagen und Selbsteinschätzungen. Die grosse Bedeutung guter oder schlechter Noten für das eigene Empfinden wird dabei von Seiten der Mädchen wie auch der Jungen als ein wesentliches Unterscheidungskriterium zwischen den Geschlechtern genannt. So betonen die Mädchen, dass für Jungen Noten eine geringere Rolle spielen als für sie selbst.

Jungen heben die gefühlsmässige Bedeutung von Noten für Mädchen im Gegensatz zu ihnen selbst hervor. Sie beobachten bei Leistungsmisserfolg geschlechterspezifische Reaktionen: Wo Mädchen anfälliger auf schlechte Leistungen reagieren und sich gegenseitig Trost spenden, zeigen Jungen keine emotionalen Reaktionen, sondern Sportsgeist und stecken schlechte Noten besser weg.

Beide Geschlechter nennen einen minimalistischen Lerneinsatz als vor allem für Jungen typisch. Nach Einschätzung der Mädchen ist den Jungen ihre Freizeit wichtiger als die Schule und gute Noten, wogegen sie selbst eher zu Hause bleiben und lernen. Sie verweisen auf den unterschiedlichen Stellenwert von Lernen, Noten und Zukunftsplänen für Jungen und Mädchen. Die Jungen sehen dies ganz ähnlich. Sie nennen einerseits Freizeitablenkungen wie Videospiele, andererseits mangelnde Konzentration, Ausdauer sowie geringeren Ehrgeiz als mögliche Gründe für das eigene eingeschränkte Lernverhalten.

Weiter geben die Jungen zu erkennen, dass sie sich, im Gegensatz zu Mädchen, eher am Leistungsminimum orientieren und sich als maximales Leistungsziel oft nur das Erreichen einer genügenden Note setzen, was den erforderlichen Lernaufwand gering hält. Sie bestätigen ihre gegenüber Mädchen meist tieferen Leistungsaspirationen und verweisen auf deren stärkeren schulischen Ehrgeiz betreffend guten Noten.

## **2.6 Freizeitverhalten und Freizeitaktivitäten der Schülerinnen und Schüler**

### **2.6.1 Interessen und Aktivitäten der Mädchen und Jungen in ihrer Freizeit**

Vergleicht man die Aussagen der Mädchen und Jungen zu ihrem Freizeitverhalten, zeigt sich auf Seiten der Mädchen ein grösseres Spektrum an Interessen und Aktivitäten. So werden Sport machen, Musik hören, Computer/Internet und das Treffen von Freundinnen und Freunden von beiden Geschlechtern als Freizeitaktivitäten aufgeführt. Bei den Mädchen kommen des Weiteren lesen, selbst musizieren (Instrumente spielen), zeichnen/malen, einkaufen gehen, Haustiere, der Besuch von Vereinen und Jugendgruppen (z.B. Pfadfinder), fernsehen sowie im Haushalt helfen als Freizeitbeschäftigungen hinzu. Bei den Jungen wird das Gamen am Computer als weitere Freizeitaktivität genannt.

Dm: SCB [Hockeyclub].

Am: Bei mir die Kollegen und Kolleginnen.

Cm: Kollegen und Kolleginnen, wenn man raus geht.

Am: Mit Kollegen kann man über Probleme sprechen, da kann man über alles reden, dann geht die Zeit schnell vorbei.

(G08\_Jungen\_Real\_269-273)

?w: Viel Sport. Kollegen.

?w: „Badi“.

?w: Viel draussen sein und ich mache noch Musik. Querflöte. In der Jugendmusik.

Bw: Bin schon recht viel draussen. Sonst lese ich. Bücher. Zurzeit lese ich „Twilight“.. Auf Deutsch.

?w: Ich höre ab und zu Musik.

?w: Ich bin meistens draussen oder beim Einkaufen.

?w: Ich bin daheim am PC oder schaue fern. Im Regen will ich nicht raus.

?w: Sonst helfe ich im Haushalt.

Y: Also recht abwechslungsreich.

aw: Ja.

(G07\_Mädchen\_Real\_170-183)

?w: Freunde treffen.

(Zustimmendes Gemurmel)

Hw: Sport.

Gw: Musik.

(Zustimmendes Gemurmel)

Y: Wo trifft man Freunde?

?w: Bei schönem Wetter in der „Badi“.

?w: Am Abend aus gehen.

[...]

Hw: Sport. Am Abend oder so. Biken.

Hw: Ins Training. Unihockey. Ein wenig etwas machen.

Lw: Ich tanze, zweimal in der Woche.

Mw: Wir haben Unihockey-Training. Dreimal in der Woche.

?w: Nachher noch Match. Wird ein wenig anstrengend.

Lw: Einmal in der Woche reiten gehen.

Bw: Einmal in der Woche tanzen.

Cw: Tanzen mit ihr und Gitarre spielen und Sport.

Y: Machen viele aktiv Musik?

(Zustimmendes Gemurmel)

Y: Nennt eure Instrumente

(Aufzählen diverser Instrumente)

Y: Was macht ihr sonst noch in der Freizeit?

Lw: Pfadi. Das Lager in den Sommerferien. Am Samstag organisieren, wenn man älter

ist.

Y: Schaut ihr auch fern? Oder spielt am Computer?

?w: Wir gamen nicht, das machen mehr die Jungen.

?w: Am Abend ins MSM.

?w: Chatten.

?w: Facebook.

?w: Mit den Kollegen chatten.

?w: Im Winter macht man das noch mehr als im Sommer.

?w: Am Abend noch ein wenig raus gehen.

?w: Im Sommer ist es am Abend noch hell.

?w: Im Winter ein wenig mehr am PC.

Lw: Im Winter mehr eine DVD mit Freunden schauen als raus gehen.

Y: Gamern?

aw: Nein.

Hw: Mal so Online-Games, aber keine Ballerspiele.

(Gelächter)

Hw: So 5-Minuten Spiele, um die Zeit zu vertreiben.

[...]

Hw: Manche haben Haustiere.

Y: Wie steht es mit denen?

(Aufzählen von Haustieren)

(G05\_Mädchen\_SpezSek\_128-179)

## 2.6.2 Zum Verhältnis von Lernzeit und Freizeit

Mädchen (unabhängig vom Schulniveau) sehen ihre Freizeit bzw. Freizeitaktivitäten als bewussten und notwendigen Ausgleich zur Schule sowie zu den schulischen Aufgaben und Anforderungen. Im Zusammenhang mit Freizeit brauchen sie Wendungen wie „den Kopf frei kriegen“, „abschalten“, „nicht immer nur an Schule denken“. Ihre freie Zeit organisieren sich die Mädchen selbständig, wobei sich gemäss eigenen Angaben die geplanten Freizeitaktivitäten gut mit den schulischen (Lern-)Pflichten und Hausaufgaben vereinbaren lassen.

Wo die Mehrheit der Jungengruppen (Real- und Spez-Sek-Niveau) durch die Freizeit eine hohe Ablenkung vom Lernen für die Schule gepaart mit Anstrengungsvermeidung einräumt, zeigen die Mädchen (Sek- und Spez-Sek-Niveau) eine höhere Anstrengungs- und Lernbereitschaft, gerade was die Hausaufgabenerledigung und Prüfungsvorbereitung angeht. Mädchen scheinen sich ihre Freizeit somit gezielter und konsequenter zu organisieren; sie scheinen eher bereit, Freizeit zugunsten von Lernen einzuschränken, so dass bei ihnen im Gegensatz zu den Jungen schulische Pflichten und Hausaufgaben nicht bzw. weniger zu kurz kommen.

Cm: Frauen fällt es leichter zu lernen.

Y: Sind Frauen fleissiger?

Cm: Nicht fleissiger. Sie haben weniger Widerstand, um zu lernen.

Cm: Jungen haben zum Beispiel auch noch das Gamern. Es gibt viele hier, die gamen.

Gm: Alle.

(Durcheinander)

Y: Ich spiele auch gern. Früher mehr, jetzt habe ich zu wenig Zeit.

Fm: WoW [World of Warcraft].

Y: Das macht süchtig. Ich habe gern Age of Empires III.

Hm: Hm, ja.

Y: Früher auch Warcraft. Aber bei der Online Version kommst du total rein.

Fm: Mich macht es nicht süchtig.

am: Nein, nein (ironisch).

Cm: Also. Die Jungen haben Ablenkungen.

Y: Ist das typisch für Jungen, dass sie stärker angefressen sind?

Cm: Oder Auto, Videospiele. Technik allgemein. Ist eher für den Mann.

Hm: Die Frau ist mehr fürs Shoppen.

Gm: Geld ausgeben.

Cm: Die Frau kann sagen: „Ich lerne jetzt hurtig. Und nachher gehe ich noch bis 9 Uhr

shoppen.“ Hingegen sagt der Junge: „Ich mag jetzt nicht lernen. Wie lange darf ich gamen? Eine Stunde.“ Dann macht er das. Danach mag er immer noch nicht lernen. Dann folgt noch 1 Stunde gamen. Und so geht das dann weiter.

Hm: Es gibt viele, die dürfen, was sie wollen.

Cm: Ja.

Y: Mädchen und Jungen haben unterschiedliche Interessen?

Cm: Ja. Immer Shoppen. Gamen kann man nicht immer. Vielleicht geht man mit der Familie in die „Badi“. Um einen Level rauf zu kommen, muss man relativ lange gamen.

Gm: Bei Counterstrike [CS] ist es extrem. Da gibt es immer Runden. Wenn man stirbt, kommt noch eine Runde.

Hm: CS macht spielsüchtig.

(Durcheinander zu Vor-/Nachteilen verschiedener Spiele)

Cm: Vor allem bei WoW benötigst du viele Stunden, zusammengerechnet sind das Wochen.

Em: Da steckst du 1000 Stunden rein.

Cm: Ja, locker.

(Kommentare, wie viel Zeit in Spiele investiert wird)

Fm: Nur schon gestern 4 Stunden.

Hm: Wir haben jetzt keine Aufgaben mehr.

Cm: Ein Kollege hat von den Eltern ein Verbot erhalten. Die haben ihm den PC weggenommen. Internet abgeklemmt, dass er nicht mehr gamen kann. Der ist süchtig gewesen. Es gibt ein Video von einem Deutschen, der die Tastatur zerschlägt.

(Gelächter)

Cm: Das ist extrem. Oder ein Spieler von Counterstrike. Wenn die Spielfigur sich hinter eine Mauer kauert, geht er auch beim PC runter. Bei einem Headshot ruft er: „Boom, Headshot“. Der ist süchtig. Das ist extrem. Rennt mit einem Messer durch die Wohnung, um seine virtuellen Kollegen abzuschlachten.

Gm: Das ist das Gefährliche.

Hm: Das ist krank.

Cm: Ist krank.

[...]

Y: Habt ihr das Gefühl, das beeinflusst die schulische Leistung?

Em: Wenn du nicht damit umgehen kannst.

[...]

Bm: Gamen ist eine beachtliche Zeitinvestition.

Cm: Bei Frauen ist es das Telefonieren. Die sind süchtig danach.

Fm: Gamen ist gefährlich.

Em: Für Jungen.

Gm: Es verringert die Reaktionen.

(Gelächter).

(G04\_Jungen\_SpezSek\_236-293)\*

Y: Woran liegt das, wenn man weiss, man sollte lernen und macht es doch nicht?

?m: Bei mir ist es meistens die Ablenkung. Ich denke, jetzt könnte ich lernen, für eine bessere Note, aber nachher, die Ablenkung.

?m: Ich gehe in mein Zimmer. Da der Lernhaufen, da mein Computer. Entscheide mich für den Computer und bleibe für den Rest des Tages dort. Ein wenig gamen. Comics lesen und nachher ein schönes Mädchen.

(Gelächter)

Y: Es gibt Freizeitsachen, die verlockender sind als lernen?

?m: Ja. Und das raus gehen.

(G06\_Jungen\_SpezSek\_305-310)

Es kann davon ausgegangen werden, dass die von beiden Geschlechtern geschilderte stärkere schulische Vereinnahmung (Bedeutung von Schule, Lernen, Noten) auf Seiten der Mädchen, welche wiederum mit einem höheren Pflichteifer und einer höheren Lern- und Anstrengungsbereitschaft einhergeht, dazu führt, dass Mädchen schulische Aufgaben (Lernphasen) und Freizeit (lernfreie Phasen) bewusster und planvoller aufeinander abstimmen, diese aber auch konsequenter einhalten als Jungen. Der Freizeit als eine Ablenkung vom

Lernen bei den Jungen steht somit eine Freizeit als Erholung vom Lernen bei den Mädchen gegenüber.

?w: Also, ich habe genug Freizeit. Ich habe noch einen kleinen Nebenjob, für das habe ich auch Zeit. Also, ich habe ein Ross nebenbei.

?w: Also, da ich ja vorher erwähnt habe, dass ich den Ausgleich zwischen Freizeit und Schule wirklich brauche, mache ich einfach sehr viel Sport. Und das gibt mir wie gesagt den Ausgleich zur Schule, und das geht bei mir eigentlich locker nebenher. Das hilft mir einfach auch abzuschalten und dann nach einem Training oder vor einem Training noch ein wenig Aufgaben zu machen, dass ich trotzdem noch etwas habe, wo es nicht immer darum geht, dass du lernen musst.

?w: Also, ich spiele Fussball, jetzt will ich aber auch ein wenig etwas erreichen.

Y: Fussball spielen?

?w: Ja.

Y: Toll.

?w: Also, ich finde es einfach auch wichtig, beim Fussball muss man sich auch konzentrieren, dann kann man mal richtig abschalten und hat nicht immer nur die Schule im Kopf, sondern auch einmal sein Hobby.

Y: Seine anderen Ziele?

?w: Ja.

?w: Mhm.

?w: Dort kann man wieder mal richtig nachdenken. Also, ich gehe jetzt zum Beispiel reiten und dann kannst du auch ein wenig studieren. Das Hobby ist auch sehr gut, weil es dir hilft, selber über dich klar zu werden, was du eigentlich willst.

?w: Also, für mich ist Freizeit einfach nichts machen und abschalten.

?w: Fernseh glotzen.

?w: Nein, ja, das auch, aber, einfach nichts machen, im Zimmer sein oder einfach auch so einem Hobby nachgehen. Bei mir ist es jetzt zum Beispiel zeichnen. Da bin ich einfach im Zimmer, höre Musik und mache einfach nichts und schalte ein wenig ab vom stressigen Schultag.

[...]

?w: Also, ich habe eben, wie A. schon gesagt hat, ein eigenes Ross, und ich habe mir diese Verantwortung zu haben, lange überlegt, gemeinsam mit meinen Eltern. Wir haben viele lange Gespräche gehabt. Ich wollte das eigentlich schon lange. Klar denken ein paar: Du hast ja gar keine Freizeit mehr, aber für mich ist es nicht immer Freizeit, ich muss ehrlich sagen, es ist manchmal auch sehr stressig Schule und ein eigenes Ross zu vereinbaren, weil es Zeit braucht, grosse Verantwortung, Selbständigkeit, aber, es gibt dann auch wieder Tage, wo ich sagen muss, ich bin so froh, dass ich das habe. Andere gehen vielleicht in den Ausgang, ich brauche das nicht, klar brauche ich es manchmal schon auch, ab und zu an einem Wochenende weg oder so, aber, das gibt mir einfach Halt im Leben, irgendwie, schon lange.

(G09\_Mädchen\_Real\_250-267)

Dw: Also, in meiner Freizeit ist es wichtig, dass ich auch Sport mache und halt etwas als Ausgleich zur Schule habe und nicht einfach die ganze Zeit nur Schule, Schule, Schule. Ich mache dann etwas anderes.

Ew: Also, mir ist in der Freizeit Musik sehr wichtig. Ich spiele Klavier und Querflöte und wenn ich spiele, kann ich ziemlich gut von der Schule abschalten, das hilft mir noch ziemlich, ja.

?w: Kollegen treffen.

Y: Mhm.

(G11\_Mädchen\_Sek\_283-295)

### **2.6.3 Zusammenfassung**

Vergleicht man die Aussagen der Mädchen und Jungen zu ihrem Freizeitverhalten, zeigt sich auf Seiten der Mädchen ein grösseres Spektrum an Interessen und Aktivitäten. So werden Sport machen, Musik hören, Computer/Internet und das Treffen von Freundinnen und Freunden

von beiden Geschlechtern als Freizeitaktivitäten aufgeführt. Bei den Mädchen kommen des Weiteren lesen, selbst musizieren (Instrumente spielen), zeichnen/malen, einkaufen gehen, Haustiere, der Besuch von Vereinen und Jugendgruppen (z.B. Pfadfinder), fernsehen sowie im Haushalt helfen als Freizeitbeschäftigungen hinzu. Bei den Jungen wird das Gamen am Computer als weitere Freizeitaktivität genannt.

Mädchen (unabhängig vom Schulniveau) sehen ihre Freizeit bzw. Freizeitaktivitäten als bewussten und notwendigen Ausgleich zur Schule sowie zu den schulischen Aufgaben und Anforderungen. Im Zusammenhang mit Freizeit brauchen sie Wendungen wie „den Kopf frei kriegen“, „abschalten“, „nicht immer nur an Schule denken“. Ihre freie Zeit organisieren sich die Mädchen selbständig, wobei sich gemäss eigenen Angaben die geplanten Freizeitaktivitäten gut mit den schulischen (Lern-)Pflichten und Hausaufgaben vereinbaren lassen. Im Vergleich zu den Aussagen der Jungen scheinen sich Mädchen ihre Freizeit gezielter und konsequenter zu organisieren; sie scheinen eher bereit, Freizeit zugunsten von Lernen einzuschränken, so dass bei ihnen im Gegensatz zu den Jungen schulische Pflichten und Hausaufgaben nicht bzw. weniger zu kurz kommen.

## **2.7 Zukunftsorientierung und Geschlechterrollenvorstellungen der Schülerinnen und Schüler**

### **2.7.1 Berufliche und private Zukunftsvorstellungen der Schülerinnen und Schüler**

Die Jugendlichen äussern sich im Allgemeinen sehr konkret und detailliert zu ihren beruflichen und privaten Zukunftsvorstellungen. Insbesondere zeigt sich dies auf Seiten der Mädchen, unabhängig vom Schulniveau. Nach dem Schulabschluss sowie einer erfolgreich abgeschlossenen Ausbildung streben die Mädchen eine feste Anstellung an, wollen Berufserfahrung sammeln, Geld verdienen, sich eine eigene Wohnung suchen und mit einem Partner zusammenleben oder eine Familie gründen.

Y: Wie seht ihr eure Zukunft so, Partnerschaft, Familiengründung, was ist erstrebenswert?

?w: Lehre abgeschlossen. Wohnung, WG oder so.

?w: Familie.

?w: Guter Job, gutes Leben. Nicht überall sparen müssen. Familie.

?w: Keine Schulden.

?w: Keine Kinder. Auch nicht unbedingt heiraten. Aber einen Freund. Beruf als Zentrum im Leben. Wohnung mit Freund oder separat.

(G01\_Mädchen\_Real\_111-116)\*

?w: Also, bei mir ist es so: Sicher zuerst mal die Lehre fertig machen, dann 3, 4 Jahre arbeiten und anschliessend mit dem Geld, das man aufgespart hat, einen Monat reisen gehen, irgendwohin, und nachher dann auch eine eigene Wohnung haben und nachher Kinder haben.

?w: Also, ich will auch auf jeden Fall zuerst die Lehre fertig machen, ein Weilchen arbeiten, auch wirklich finanziell..., dann Kinder haben. Also, das Thema Finanzen ist noch ziemlich wichtig.

?w: Wenn man dann noch einen Mann hat.

(G09\_Mädchen\_Real\_165-169)

Ew: Einen Mann. Einen Beruf, den man erlernen wollte, ein, zwei Kinder haben.

?w: Ich möchte drei Kinder.

Ew: Eine anständige Wohnung.

Y: Ja.

?w: Ja.

(G15\_Mädchen\_Sek\_447-455)

?w: Ich will zuerst einen Beruf haben. Mich dann dort einleben können. Vielleicht heirate ich dann mal. Nachher will ich zwei Kinder.  
(G03\_Mädchen\_SpezSek\_225-227)\*

Auch haben Mädchen und Jungen, besonders auf dem Real- und Sekundarschulniveau, klare Berufswünsche sowie Ausbildungsziele. Neben einem angestrebten 10. Schuljahr zählen die Mädchen den Beruf der Köchin, Kleinkindererzieherin, Pharmaassistentin, kaufmännische Angestellte oder auch Polygrafin in Betracht.

?w: Ich will Köchin werden.

[...]

?w: Kleinkindererzieherin oder Pharmaassistentin. Da hat man Kontakt mit Menschen, das will ich.

Bw: So KV. Vor dem PC sitzen.

Y: Hast du eine Lehrstelle?

?w: Nein. Mache noch 10. Schuljahr.

?w: Ich möchte den FAG(?) machen. Zuerst auch noch das 10. Schuljahr, auf Medizin. Den Beruf, weil mir Kontakt mit Leuten gefällt, kann Leuten helfen, die krank sind. Das interessiert mich als Lehre. Das will ich eigentlich schon lange werden.

(G07\_Mädchen\_Real\_140-147)

?w: Ich möchte mal Kindergärtnerin werden.

Cw: Und ich Kinderkrankenschwester.

Fw: Und ich, also, einfach das KV und nachher die Matur machen und nachher mit 20 oder so, eine Wohnung suchen in Bern, das ist so das und nachher, ja...

Y: Und nachher allein leben?

?w: Nein, lieber mit einem Partner. Also, vielleicht zuerst im Moment schon allein, und ja, das mit dem Partner weiss man ja nie, das sehen wir dann.

Dw: Also, ich will mit meiner Cousine in die WG gehen.

?w: Oder nach der Lehre gerade ausziehen, also, in eine WG.

Fw: Ich will nie eine WG haben, da hast du keine eigene Privatsphäre.

?w: Du brauchst einfach eine grosse Wohnung.

?w: Man muss allen noch den Dreck putzen.

[...]

Dw: Ich will ein eigenes Geschäft eröffnen, mit meinem Mann.

?w: Ich auch, aber ohne Mann.

(G13\_Mädchen\_SpezSek\_530-572)

Die Jungen auf diesen Schulniveaus (Real- und Sekundarschulniveau) sehen ihre berufliche Zukunft auch im möglichen Absolvieren eines 10. Schuljahres als Brückenjahr, wobei sie überwiegend handwerkliche Berufe wie Schreiner, Logistiker oder kaufmännische Berufe anstreben.

Y: Ok. Dann bin ich mit meinen Fragen schon ziemlich durch. Habt ihr schon Vorstellungen darüber, was ihr nach der Schule mal machen wollt?

Em: Ja.

Am: Ja. Ich habe schon eine Lehrstelle. Im Metallbau.

Em: Die meisten haben schon konkrete Vorstellungen, was man machen will. Es gibt vereinzelte Fälle, die zwischen ein paar Berufen hin und her schwanken. Meistens weiss man schon, was man will. Langsam sollte man das, weil man sich bewerben muss.

Y: Und von der Lehrstellensituation her?

Em: Hier in H. ist es enorm begrenzt. Wir sind ein kleines Dorf. Aber in N., T. oder G. Die grossen Firmen sind in den Städten. In N. gibt es auch sehr viele Lehrstellen.

(G02\_Jungen\_Real\_212-217)\*

Y: Habt ihr euch schon mal überlegt, welchen Beruf ihr haben möchtet? Das ist ja nicht mehr allzu lange.

Bm: Ja.

Dm: Ich habe meine Lehrstelle. Schreiner.

Y: Die anderen haben schon konkrete Vorstellungen?  
(Zustimmendes Gemurmel)

Am: Ich habe noch keine Lehrstelle. Ich weiss noch nicht, was ich konkret werden will.

Bm: Ich will Logistiker werden. Ich mache vielleicht noch das 10. Schuljahr, würde aber lieber eine Lehrstelle bekommen als noch ein Jahr in die Schule. Jetzt gehe ich dann Lehrschnuppern. Dort habe ich gute Chancen.

(G08\_Jungen\_Real\_218-236)

Sozial-karitative Berufe (z.B. Fachfrau/Fachmann Pflege oder Erziehung) werden bis auf wenige Ausnahmen auf Seiten der Jungen kaum als Berufsziele genannt, was in einem deutlichen Gegensatz zu den Äusserungen der Mädchen steht. Auch auf dem Spez-Sek-Niveau, das den Zugang zu tertiären Ausbildungen erlaubt, zählen Mädchen Berufe wie Kleinkindererzieherin oder Kinderkrankenschwester zu ihren Ausbildungswünschen.<sup>21</sup> Die Jungen auf diesem Schulniveau möchten v.a. solche Berufe ergreifen „wo sie einem viel bezahlen“ (G14\_Jungen\_SpezSek\_316-337). Dabei stehen sie gerade sozial-karitativen Tätigkeiten wie dem Beruf des Krankenpflegers eher kritisch gegenüber und begründen dies damit, dass dies ein Beruf sei „in dem man schlecht verdient“ (G14\_Jungen\_SpezSek\_325-350).

Es fällt auf, dass insbesondere Jungen auf dem Realschulniveau einen klassischen Frauenberuf wie den eines Kleinkindererziehers oder eines Fachangestellten Gesundheit (FaGe) für sich selbst als berufliche Option explizit nicht in Betracht ziehen und diesen Berufen auch teilweise ablehnend gegenüberstehen. Als markantes Beispiel können hier die Äusserungen einer Jungengruppe auf Realschulniveau herangezogen werden, welche eine besonders ablehnende Einstellung gegenüber klassischen Frauenberufen und der eigenen Arbeit in einem solchen Beruf aufweisen. Zwar betonen diese Jungen ihre allgemeine Akzeptanz gegenüber Männern, die in Frauenberufen arbeiten, gelangen jedoch zur Ansicht, dass Männer in Frauenberufen ‚verweiblicht‘ würden und die eigene Ausübung von typisch weiblichen Tätigkeiten bzw. Berufen „unter ihrer Würde als Mann“ läge.

Y: Und später, könnt ihr euch vorstellen, in einem Beruf zu arbeiten, in dem sonst vor allem Frauen arbeiten? Habt ihr euch da schon Gedanken gemacht?

Em: Ja.

Bm: Kommt auf den Beruf an.

Em: Ich kann es mir nicht vorstellen.

Bm: Ich eigentlich auch nicht.

Am: Ich auch nicht.

Y: Das wäre für euch nicht so nahe liegend, so ein Beruf wie Krankenpfleger?

Am: Einer aus der Klasse hütet Kinder. Das könnte ich mir gar nicht vorstellen.

Am: So einen Job würde ich nie machen.

(G02\_Jungen\_Real\_114-128)\*

Y: Könnte ihr euch vorstellen, in einem Beruf zu arbeiten, in dem mehrheitlich Frauen tätig sind?

Am: Sozusagen ein Frauenjob?

Y: Zum Beispiel Kleinkindererzieher?

am: Nein, eher nicht.

Bm: Sicher nicht.

Am: Ich finde das nicht schlimm, wenn ein Freund das wäre. Aber ich will es nicht machen, das ist nichts für mich.

Dm: Das ist ein wenig zu weiblich. Ich finde, jeder Mann hat seine Ehre. Für mich geht das ein wenig drunter. Wenn einer das will, habe ich nichts dagegen. Aber ich könnte das einfach nicht. Ich könnte auch nicht die ganze Zeit jemanden neben mir haben, der ständig heult. Das könnte ich mir gar nicht vorstellen.

Am: Ich komme eigentlich gut aus mit kleinen Kindern.

<sup>21</sup> Dies ist nicht untypisch, machen doch weniger Mädchen als Jungen nach der Matura Gebrauch vom Hochschulzugang. Es handelt sich um das Phänomen der „leaky pipeline“ (Bundesamt für Statistik), wonach zwar mehr junge Frauen eine Maturität erwerben, auf den daran anschliessenden Ausbildungsstufen – Bachelor, Master, Doktorat etc. – jedoch der Frauenanteil stetig sinkt und parallel dazu derjenige der Männer, trotz tieferer Maturitäts-Quote, entsprechend steigt.

Dm: Ich auch, aber die ganze Zeit.

Am: Ich passe manchmal auf meinen Cousin auf. Cousin hüten finde ich okay. Aber so fremde Kinder. Und dann zwanzig kleine Kinder, von denen auch ein paar „schlegeln“.

Dm: Das ist schon fast zu viel für einen Beruf.

Am: Es ist wohl schon zu anstrengend.

(G08\_Jungen\_Real\_218-236)

Während Mädchen aller Niveaus klassische Frauenberufe wie Erzieherin, Kindergärtnerin, FaGe (Fachangestellte Gesundheit) oder kaufmännische Angestellte als berufliche Ziele nennen, streben hauptsächlich Mädchen der Spez-Sek, nach einer beruflichen Karriere und sehen sich selbst in Führungs- bzw. leitenden beruflichen Positionen, so etwa im Beruf der Ärztin, der Restaurantbetreiberin oder in einer leitenden Funktion bei einer Bank. Die Verwirklichung beruflicher Ziele (ihr Traumberuf) sowie die Sicherung guter Berufschancen werden von diesen Mädchen als wichtige Lebensziele genannt.

Kw: Ich möchte Neurochirurgin oder Infektiologin werden. Eine Wohnung im Zentrum der Stadt. Nahe beim Arbeitsplatz. Keine Familie, keine Kinder. Die geben zu viel zu tun.

Habe lieber Karriere als Familie. Partner: Ja, Kinder: Nein.

Hw: Kann mir besseres vorstellen als Hausfrau.

(Gelächter)

Hw: Eher Richtung Karriere.

Y: Zum Beispiel?

Hw: Keine Ahnung.

(Kichern)

Nw: Ich will nicht nur für die Familie da sein. Will auch arbeiten. Vielleicht nicht gerade Karriere, aber jedenfalls nicht ...

?w: Für mich auch.

(G05\_Mädchen\_SpezSek\_187-195)

Iw: Am Anfang möchte ich mich auf die Karriere konzentrieren. Später vielleicht auf Familie wechseln. Man weiss nicht, wie es kommt.

(G05\_Mädchen\_SpezSek\_203-226)

?w: Ich habe schon mein ganzes Leben verplant.

?w: Oh, Gott!

?w: Ich weiss auch, wie meine Hochzeit aussieht und mein Hund.

Aw: Bei mir, dann bin ich wieder zurück und dort arbeite ich eigentlich als Ärztin.

Y: Als Ärztin?

?w: Ich gehe vielleicht später...

Ew: Was auch noch cool wäre, ist so ein eigenes Restaurant. So irgendwo am Strand.

?w: Oder eine eigene Bank.

Y: Eine eigene was?

?w: Eine eigene Bank.

(G13\_Mädchen\_SpezSek\_475-520)

?w: Mein Zukunftsplan: Ich habe einen lieben Mann daheim. Zwei Kinder. Beide gehen arbeiten. Ich möchte Karriere machen. Ich will nicht, dass mein Mann bei der Müllabfuhr arbeitet. Ein normaler Job. KV oder so. Er muss nicht Karriere machen. Karriere mache ich. Nicht dass jemand als Hausmann/-frau ständig daheim sein muss. Abwechslungsweise.

(G03\_Mädchen\_SpezSek\_214-214)\*

Unter ihnen gibt es jedoch, wenn auch nur vereinzelt, Schülerinnen, die gegenteilige Meinungen vertreten: Diese Mädchen haben, trotz ihrer schulisch (sehr) guten Ausgangslage – sie befinden sich in der Sek oder Spez-Sek – keine beruflichen Ambitionen und erwägen „nur Hausfrau“ zu sein.

Dw: Also mir wäre es egal, nur Hausfrau zu sein.

Y: Ja.

Dw: Aber der Mann sollte auch im Haushalt arbeiten.

(G11\_Mädchen\_Sek\_244-246)

Umgekehrt gibt es auf der Realstufe Stimmen, wonach Mädchen zwar die Familiengründung, das Hausfrau- und Muttersein über ihre beruflichen Chancen und Möglichkeiten stellen, jedoch die Wichtigkeit eines längerfristigen beruflichen Wiedereinstiegs der Frau in Form von Teilzeitarbeit neben Familie und Kindererziehung (das Drei-Phasen-Modell) betonen.

?w: Es ist klar, dass der Vater etwas mehr arbeitet als

?w: die Mutter.

?w: Heutzutage ist das so. Aber ich will auch nicht einfach Hausfrau sein. Ich will mein eigenes Geld verdienen und sagen: „Ich habe selber etwas erreicht.“ Aber auch für die Kinder Zeit haben.

(G07\_Mädchen\_Real\_133-135)

?w: Also, bei mir würde es so aussehen, dass ich in 10, 15 Jahren, da wäre ich etwa 26, ja, ich möchte recht früh Kinder. Also früh, so mit 24 Jahren. Dann würde ich in einer Wohnung wohnen und zwei Kinder haben, die aufwachsen lassen, und wenn sie dann einigermaßen erwachsen sind, würde ich dann schon wieder anfangen zu arbeiten. Also, mir ist wichtig, dass ich natürlich zuerst die Lehre mache und ein, zwei Jahre gearbeitet habe und erst dann will ich Kinder.

Y: Und dann ganz daheim sein?

?w: Nein, also, ja, bis sie einigermaßen soweit sind, dass man sie zum Grosi geben kann, aber die ersten paar Jahre, schon nur daheim sein, ja.

(G09\_Mädchen\_Real\_161-164)

?w: Deswegen will ich ja die ersten eineinhalb Jahre, oder zwei Jahre für mein Kind da sein und schauen, wie es aufwächst. Es ist halt schon schön, wenn man nachher sein Kind sieht, wie es aufwächst.

[...]

?w: Du musst nachher langsam mal anfangen arbeiten.

?w: Du musst ja wieder anfangen zu arbeiten, irgendwann.

?w: Du musst ja nicht gerade von 0 auf 100 anfangen zu arbeiten.

?w: Ja, klar.

?w: Halbtags. 2 Stunden.

?w: 2, 3 Mal in der Woche.

?w: 40%.

?w: Ja.

?w: 1, 2 Tage in der Woche. Oder in einem Laden oder so. So wie es ihr Mami jetzt macht. Sie arbeitet ja zum Teil im Dorfladen.

?w: Ja.

(G09\_Mädchen\_Real\_190-206)

Unabhängig vom Schulniveau, jedoch im Unterschied zu den Aussagen der Jungen, äussern Mädchen vermehrt den Wunsch, auf Reisen zu gehen, andere Kulturen kennenzulernen und dabei den eigenen Horizont zu erweitern. Ebenso werden Zufriedenheit, Gelassenheit, Glück sowie die Vermeidung von Zukunftsängsten als Wünsche und wichtige Lebensziele für die private und berufliche Zukunft auf Seiten der Mädchen genannt.

?w: Kulturen wie Portugal, Italien, Spanien ziehen mich einfach an, es interessiert mich, wie die dort leben. Sie sind, ich sage es jetzt böse, nicht so geldgierig wie wir Schweizer. Die haben ein einfaches Leben, sind halt zuhause, haben nicht so Prachthäuser wie wir. Schon der Umgang mit ihnen selber fasziniert mich. Sie sind viel lustiger, also lustiger, sie sind einfach, haben Freude an ihrem Leben, auch wenn sie nicht so viel Geld haben. Sie können trotzdem etwas draus machen, und das ist das, was mich eigentlich sehr fasziniert und hier in der Schweiz halt einfach anders ist. Man hat viel Geld, man muss etwas aus sich machen, man muss weiss nicht was für eine Lehre haben, man muss das machen, und das ist einfach anders in diesen Ländern. Nicht dass ich faul wäre! Überhaupt nicht. Aber das ist einfach das, was mich so ein wenig an diesen Leuten fasziniert.

Y: Mhm.

?w: Also, ich habe auch gerne andere Kulturen. Darum möchte ich später gerne mal ein paar Jahre auf reisen gehen, also so ein wenig in der ganzen Welt herumreisen, nicht auswandern, aber ein wenig reisen und andere Länder und andere Kulturen kennen lernen. Das ist auch noch wichtig.

?w: Also, ich will mit 20, 21 irgendwie in ein armes Land gehen und dort den Leuten helfen.

?w: Das ist auch cool. Also, ich kenne jetzt gerade jemanden, die ein Jahr nach Südafrika geht. So etwas will ich auch mal machen, dann mit irgendeiner Kollegin oder so.

?w: Ja, das würde ich auch gern machen.

?w: Etwas anderes sehen. Raus aus der Schweiz und etwas anderes erleben, andere Kulturen sehen, zum Beispiel in Afrika oder in China, in Japan. Das ist auch etwas richtig anderes. Das finde ich auch einfach schön, das würde ich gerne mal machen.

?w: Also, ich will nicht auswandern, einfach ein Jahr oder zwei weggehen. Man kann immer wieder zurück kommen.

?w: Ja.

Y: Ja.

?w: Wenn man noch Geld hat.

(G09\_Mädchen\_Real\_232-249)

Cw: Ich möchte mal nach Irland.

Y: Wie?

Cw: Nach Irland.

?w: Irland?

Dw: Ich nach Australien.

?w: Ich will allgemein noch die Welt sehen.

?w: Nach China.

?w: Wenn ich 50 oder 60 bin, mache ich eine Weltreise.

(G13\_Mädchen\_SpezSek\_475-520)

Y: Finanzielle Unabhängigkeit. Was ist sonst euer wichtigstes Lebensziel?

Dw: Zufrieden sein.

Y: Was ist dir an deinem Lebensziel Neurochirurgin das wichtigste?

Kw: Das Interesse daran. Da lerne ich gerne. Dafür kämpfe ich, dass ich das Ziel erreiche. Bei anderen Sachen ist das nicht so. Da denke ich, lassen wir es gut sein. Das Thema interessiert mich am meisten, da will ich wirklich richtig lernen.

Y: Was fasziniert dich daran?

Kw: Alles. Mit Menschen zu tun zu haben. Verantwortung für anderes Leben tragen.

Y: Es muss noch nicht konkret sein. Einfach das Wichtigste im Leben?

Dw: Schwer zu sagen. Ich lebe in den Tag hinein und mache mir noch nicht Sorgen wegen der Zukunft.

Y: Vom Fragebogen her habt ihr überdurchschnittliche Werte bei Selbstverwirklichung. Was bedeutet das?

Nw: Habe kein konkretes Ziel. Zufrieden und glücklich sein. Es kommt dann, wie es kommt.

Lw: Auch zufrieden sein. Nicht immer denken, das müsse besser werden.

(G05\_Mädchen\_SpezSek\_203-226)

Weiter fällt auf, dass das Ziel nach einer eigenständigen Lebensführung, der Wunsch nach (beruflicher) Selbstständigkeit sowie nach finanzieller Unabhängigkeit und Absicherung (Wunsch nach Autonomie) in den Mädchengruppen bedeutend häufiger und intensiver diskutiert wird als bei den Jungen. Dabei sind es überwiegend die Mädchen auf dem Spez-Sek-Niveau, welche die Wichtigkeit der eigenen finanziellen Unabhängigkeit betonen. Gerade in einer Partnerschaft sei es von Bedeutung, dass keine einseitige (finanzielle) Abhängigkeit, so vor allem keine Abhängigkeit der Frau vom Mann, bestünde. Nach Meinung dieser Mädchen kann heute nicht mehr von der Gewissheit ausgegangen werden, dass ein Mann lebenslang für eine Frau sorgen wird. Folglich wird die reine Beschränkung der Frau auf Muttersein und Haushaltspflichten

hinfällig und deren teilzeitliche oder volle Berufstätigkeit notwendig, will sie die eigene (finanzielle) Unabhängigkeit und Selbständigkeit aufrecht erhalten können.

?w: Ich will nicht bis 26 zuhause wohnen. Ich will ein eigenes, selbständiges Leben haben. Mit Wohnung. Eigenes Zeug zahlen. Dann bleibt nicht viel übrig. Klar kannst du sparen.

?w: Pro Monat tue ich immer etwas auf die Seite.

Cw: Sparen muss man, wenn man später eine eigene Wohnung hat. Ich will mein Geld nicht für nichts ausgeben.

?w: Sich das Geld einteilen.

?w: Sonst kommt es nicht gut.

?w: Das eigene Leben selber in die Hand nehmen, das ist mir wichtig. Nicht bis weiss ich wann bei den Eltern wohnen.

Y: Und nachher wollt ihr es in der eigenen Hand behalten. Ich sehe viele Frauen, die lassen später dann wieder alles den Partner bestimmen.

?w: Nein, das sowieso nicht. Ich lasse mir nicht gern Sachen verbieten.

?w: Ich will auch mit dreissig sagen können: Ich habe etwas erreicht. Und nicht: Mein Partner hat das und das gekauft. Ich will das selber können.

?w: Sagen, ich habe es geschafft und nicht, mein Partner hat das geschafft. Ich kann das selber auch. Ich will auch etwas zu erzählen haben.

Y: Bei den anderen?

?w: Ist bei mir auch so. Nicht alles ihm nachmachen.

(G07\_Mädchen\_Real\_199-210)

Ew: Wenn man mit dem Partner zusammen wohnt und selber arbeiten geht, finde ich gut. Dann ist man nicht völlig abhängig. Falls es Krach gibt.

[...]

Gw: Ich finde es wichtig, nicht vom Mann abhängig zu werden. Klar, wenn du eine Familie hast. Wenn er dich verlässt, hast du nichts, keinen Job und so. Dass du zuerst eine gute Ausbildung hast, dass du auf den eigenen Beinen stehen könntest.

Iw: Deshalb finde ich es wichtig, nie mit arbeiten aufzuhören. Auch wenn es nur etwas Kleines ist. Aus meiner eigenen Erfahrung: Meine Eltern sind geschieden und meine Mutter hat seit ca. 13 Jahren nicht mehr gearbeitet. Jetzt ist es für sie schwer gewesen, wieder einen Job zu finden.

Y: Solche Erfahrungen sind wichtig. Die geben einem auch eigene Ziele. Bei meinen Töchtern sehe ich, dass sie viel mehr Möglichkeiten haben, als ich damals hatte. Habt ihr noch 2-3 Beispiele?

Iw: Am Anfang möchte ich mich auf die Karriere konzentrieren. Später vielleicht auf Familie wechseln. Man weiss aber nicht, wie es kommt.

(G05\_Mädchen\_SpezSek\_203-226)

?w: Und dass man eben genug Geld hat, dass man nicht vom Staat...

[...]

Y: Genug Geld hat, nicht vom Staat abhängig ist. Wie ist es denn, von einem Mann abhängig zu sein? Das ist früher ja oftmals der Fall gewesen.

?w: Das auch nicht, das ist ja nicht...

Ew: Nein, man sollte schon selber für sich schauen. Weil, der Mann kann nachher ja immer wieder von einem weg gehen, plötzlich.

?w: Aber, dann ist nachher der Mann das Arschloch, weil der muss nachher zahlen.

?w: Warum?

?w: Ja, wenn du...

?w: Ja, wenn du nur mit ihm zusammen bist und keine Kinder hast.

?w: Ja, okay, das ist etwas anderes.

(G13\_Mädchen\_SpezSek\_475-520)

Bei den Mädchen auf Realschulniveau wird neben der angesprochenen Wichtigkeit der eigenen (finanziellen) Unabhängigkeit auch auf den Zusammenhang zwischen finanzieller Absicherung und Familien- und Existenzgründung verwiesen. So sollte die Familien- und Existenzgründung (eigene Kinder, eigene Wohnung oder Haus) erst dann erfolgen, wenn man finanziell gefestigt

ist und einige Jahre im Beruf gearbeitet hat. Der Entschluss zur Gründung einer Familie sowie zum Erwerb eines Eigenheims muss in den Augen dieser Mädchen bewusst und verantwortungsvoll wie auch in Abwägung der finanziellen Möglichkeiten getroffen werden. Gleichsam zusammenfassend meint eine Schülerin: „Also, das Thema Finanzen ist noch ziemlich wichtig.“ (G09\_Mädchen\_Real\_169)

Über alle Gruppendiskussionen betrachtet, machen die Mädchen im Vergleich zu den Jungen nicht nur bezüglich der eigenen beruflichen Zukunftsvorstellungen (Ausbildung, Beruf, Karriere, Vereinbarkeit von Beruf und Familie) und Lebensziele (Wünsche, Ängste, Lebensstandard, finanzielle Unabhängigkeit und Selbstständigkeit) konkretere und ausführlichere Angaben, sondern haben auch punkto privater Lebensführung klarere Vorstellungen als dies die Aussagen der Jungen zu erkennen geben<sup>22</sup>. Wo sich die Jungen im Allgemeinen für eine Partnerschaft und Familie aussprechen, fallen die Aussagen der Mädchen diesbezüglich differenzierter aus und unterscheiden sich in Abhängigkeit vom Schulniveau. Besonders die Mädchen auf dem Real- bzw. Sekundarniveau sprechen sich zu einem überwiegenden Teil für eine Heirat und Familie aus und formulieren einen klaren Kinderwunsch. Auch sind es diese Mädchen, die den Wunsch nach einer frühen Familien- und Existenzgründung äussern und meist nach abgeschlossener Ausbildung sowie zwei bis drei Jahren Berufserfahrung eigene Kinder möchten.

Y: Eventuell Partnerschaft?

?w: Später werde ich natürlich schon heiraten und Kinder haben.

(G07\_Mädchen\_Real\_120-121)

?w: Also, bei mir würde es so aussehen, dass ich in 10, 15 Jahren, da wäre ich etwa 26, ja, ich möchte recht früh Kinder. Also früh, so mit 24 Jahren. Dann würde ich in einer Wohnung wohnen und zwei Kinder haben, die aufwachsen lassen, und wenn sie dann einigermaßen erwachsen sind, würde ich dann schon wieder anfangen zu arbeiten. Also, mir ist wichtig, dass ich natürlich zuerst die Lehre mache und ein, zwei Jahre gearbeitet habe und erst dann will ich Kinder.

Y: Und dann ganz daheim sein?

?w: Nein, also, ja, bis sie einigermaßen soweit sind, dass man sie zum Grosi geben kann, aber die ersten paar Jahre, schon nur daheim sein, ja.

[...]

?w: Also, bei mir ist es so: Sicher zuerst mal die Lehre fertig machen, dann 3, 4 Jahre arbeiten und anschliessend mit dem Geld, das man aufgespart hat, einen Monat reisen gehen, irgendwohin, und nachher dann auch eine eigene Wohnung haben und nachher Kinder haben.

?w: Also, ich will auch auf jeden Fall zuerst die Lehre fertig machen, ein Weilchen arbeiten, auch wirklich finanziell..., erst dann Kinder haben. Also, das Thema Finanzen ist noch ziemlich wichtig.

(G09\_Mädchen\_Real\_161-169)

Demgegenüber finden sich vor allem bei den Mädchen auf dem Spez-Sek-Niveau geteilte Ansichten. Zum einen sehen sich diese Schülerinnen in einer Partnerschaft, wollen jedoch aufgrund ihrer beruflichen Ambitionen und Karriereplanung keine Kinder, zum anderen gibt es Mädchen, die sowohl eine Partnerschaft wie eine Familie in Erwägung ziehen, wobei Kinder zu einem späteren Zeitpunkt, ca. ab dem 30. Lebensjahr vorgesehen sind.

Kw: Ich möchte Neurochirugin oder Infektiologin werden. Eine Wohnung im Zentrum der Stadt. Nahe beim Arbeitsplatz. Keine Familie, keine Kinder. Die geben zu viel zu tun. Habe lieber Karriere als Familie. Partner: Ja, Kinder: Nein.

Hw: Kann mir besseres vorstellen als Hausfrau.

[...]

Nw: Ich will nicht nur für die Familie da sein. Will auch arbeiten. Vielleicht nicht gerade

---

<sup>22</sup> Dieses Ergebnis entspricht auch der Shell Jugendstudie 2007, welche ebenfalls bei Mädchen klarere Zukunftsvorstellungen als bei Jungen feststellte und diesen Befund als einen Wirkungsfaktor für den besseren Schulerfolg seitens der Mädchen bezeichnete (Hurrelmann 2007).

Karriere, aber jedenfalls nicht ...

?w: Für mich auch.

(G05\_Mädchen\_SpezSek\_187-195)

Y: Teilzeit arbeiten. Ja, warum denn?

?w: Ich weiss nicht. Weil ich, ich mag eigentlich nicht die ganze Woche arbeiten.

(Kichern)

(kleines Durcheinander)

Y: Und was, und was passiert mit dem Rest der Woche?

?w: Vielleicht hat ja jemand dann noch ein Kind, oder so.

?w: Dann ist man ja schon 30.

?w: In 10 Jahren.

?w: 15.

(G13\_Mädchen\_SpezSek\_454-462)

?w: Ich heirate nie, nein.

[...]

Y: Und wie sieht es so mit Familie aus?

Cw: Ich will keine Kinder.

Fw: Das erst etwa ab 30. Nein. So 29, 30.

Dw: Ich will eine Familie, aber kein Einzelkind.

?w: Doch, ich will ein Einzelkind.

?w: Ich auch.

?w: Ich will gar keine Kinder.

(kleines Durcheinander)

[...]

?w: Ich adoptiere sie.

?w: Sicher.

?w: Willst du die wirklich adoptieren?

(G13\_Mädchen\_SpezSek\_521-555)

### 2.7.2 Geschlechterrollenvorstellungen der Mädchen und Jungen

In Bezug auf das *Geschlechterrollenverständnis*, gerade auch im Zusammenhang mit dem zukünftig angestrebten Familienmodell, zeigen sich anhand der Aussagen Unterschiede nach Geschlecht und Schulniveau der Jugendlichen.

So sind es im Besonderen die Schüler auf dem Realschulniveau, die sich mehrheitlich durch ein verfestigtes, traditionelles Geschlechterrollenverständnis auszeichnen. Die Rollen- und Aufgabenteilung zwischen Mann und Frau in einer Partnerschaft ist nach Ansicht dieser Jungen klar geregelt und wird als selbstverständlich angesehen. So arbeitet der Mann Vollzeit und bringt in seiner Funktion als Familienernährer das Geld nach Hause. Die Frau, die bis zur Geburt des (ersten) Kindes voll berufstätig war, übernimmt die Rolle als Rund-um-die-Uhr-Mutter und Hausfrau. Solche Geschlechterrollenvorstellungen erscheinen diesen Jungen als „logisch“, „normal“ und sind ihnen „eingepägt“. Gleichzeitig zeugen ihre traditionellen Vorstellungen auch von einer Portion Selbstironie, wenn diese auf die Frage, was Männer im Haushalt denn besser könnten als Frauen mit „also, wir können ja alles besser“ antworten. Nach Aussagen dieser Jungen steht es der Frau jedoch frei, ob sie neben Kinderbetreuung und Haushalt weiter in Teilzeit berufstätig sein möchte oder nicht. Auch geben die Jungen zu bedenken, dass die Berufstätigkeit der Frau in Abhängigkeit zu den finanziellen Mitteln und der Anzahl zu versorgender Kinder stehe. Falls also das Einkommen des Mannes zur Deckung der familiären Lebenshaltungskosten ausreiche, müsse die Frau nicht zwingend erwerbstätig sein und könne ganz den häuslichen Pflichten sowie der Kinderbetreuung nachgehen.

Em: Mit kleinen Kindern, mit Teenagern haben Frauen sicher mehr Geduld. Da haben Männer weniger Geduld. Dann sind Männer den Tag durch am arbeiten und kommen am Abend heim. Die Frauen sind den Tag durch zuhause und machen den Haushalt. Das ergibt sich eigentlich fast.

Y: Ihr findet das auch gut so?

Bm: Ich finde das genau so! Das ist jetzt bei meiner Mutter auch so.  
Y: Und wenn ihr erwachsen seid, möchtet ihr das auch so geregelt haben?  
Am: Ja.  
(G02\_Jungen\_Real\_107-113)\*  
Dm: Ist logisch dann. Der Mann bringt das Geld rein, die Frau putzt eigentlich.  
(Kichern)  
Dm: Ja, das ist so!  
Am: Die Frau sollte schon noch eine Ausbildung haben.  
Dm: Ja, sicher, das ist logisch.  
Am: Wenn der Mann genug verdient, kann sie den Haushalt regeln.  
Dm: Wenn man viel verdient, kann man eine Putzfrau anstellen.  
Am: Dann kann die Frau dafür noch arbeiten gehen, wenn sie das will. Darüber habe ich mir eigentlich noch nicht so Gedanken gemacht.  
Y: Ist ja auch nicht so ganz nahe. Aber findet ihr diese Aufgabenteilung okay?  
Am: Ja.  
Dm: Es ist ein wenig normal, finde ich.  
Am: Ich will nicht Hausmann werden.  
Y: Wieso eigentlich nicht? Ist doch schön. Kannst daheim bleiben.  
Dm: Dann wirst du depressiv.  
Am: Ja, wirklich.  
Y: Vielleicht gäbe es Sachen im Haushalt, die ihr besser könnt als die Frauen.  
Am: Also, wir können ja alles besser.  
Dm: Das gibt es auch an anderen Orten  
(Kichern)  
Am: Für mich ist das so eine normale Familie. Für mich ist das eigentlich so eingeprägt, dass es einfach so ist.  
(G08\_Jungen\_Real\_189-209)

Die Aufgabe der Frau wird somit aus der Sicht dieser Jungen auf die Erziehung der Kinder und das Führen des Haushalts reduziert, während sie sich selbst diesen Aufgaben (fast) gänzlich entziehen und ihre eigene Rolle voll und ganz in der Berufstätigkeit sowie der Funktion als männlicher Familienernährer bzw. Haupteinkommensbezieher sehen. Auch wird gerade anhand dieser traditionellen Geschlechterrollenvorstellungen deutlich, dass die Jungen in ihrer Wortwahl klar zwischen den Begriffen „arbeiten“ und „Haushalt regeln“ unterscheiden, wonach „arbeiten“ immer mit Lohnarbeit gleichgesetzt wird, hingegen Haushalt und Erziehung der Kinder von ihnen nicht als Arbeit wahrgenommen werden.

Bei einzelnen Jungen auf Realschulniveau sind teilweise auch (leichte) Ansätze einer egalitären Geschlechterrollenorientierung erkennbar, so bspw. wenn sie eine zeitweilige Betreuung der Kinder von Seiten des Mannes in Betracht ziehen und die Übernahme von Erziehungs- und Betreuungspflichten nicht ausschliesslich bei der Frau sehen. Diesen Äusserungen haftet jedoch teilweise auch ein zynischer Unterton an. So antwortet bspw. ein Junge auf die Frage nach einer möglichen Erwerbstätigkeit der Frau neben Familie und Haushalt mit „also, die Frau kann von mir aus so lange arbeiten, bis sie tot umfällt, eigentlich.“

Y: Aber jetzt zum Beispiel konkret auf eine Partnerschaft bezogen, wie ihr euch das vorstellen könnt.  
Cm: Aha.  
Y: Meine ich jetzt auch, quasi, wer wie viel arbeitet, oder so.  
Cm: Aha! Ich denke schon: voll arbeiten.  
?m: Ja, ja.  
Cm: Und die Frau auch noch, bis zum Kind, oder.  
(Gelächter)  
Y: Nachher nicht mehr. Ist das bei allen ein wenig so?  
?m: Also, die Frau kann von mir aus so lange arbeiten, bis sie tot umfällt, eigentlich.  
Dm: Also eben.  
?m: Wenn sie es will.  
Dm: Also, wenn das Geld knapp ist, wenn man mehrere Kinder hat, also meine Mutter, dort ist..., also wir sind zu dritt, drei Kinder...  
Y: Genau, ihr seid...

Dm: ...und, also wir bekommen Alimente vom Père und sie geht einfach auf die Nachtwache.

(Gemurmel)

Dm: So, und, da hat es, dort verdient sie nicht schlecht, ist da durch den Tag, für den Haushalt und so, und dort arbeitet sie jetzt glaube ich 50%. Also: Abend- und Nachtwache hat sie. Sie ist manchmal ein wenig genervt, gell Nicki.

?m: Ein wenig ist gut!

Dm: Wenn sie durch die Nacht arbeitet.

Y: Aber, könntet ihr euch vorstellen, euch ein wenig um die Kinder zu kümmern?

Dm: Ja.

?m: Kein Problem!

?m: Ja, ja!

(G10\_Jungen\_Real\_863-886)

Diesen egalitären Geschlechterrollenansätzen bei einem kleinen Teil der Jungen auf Realschulniveau stehen bei einem grösseren Teil dieser Jungen stark ausgeprägte und tief verankerte traditionelle Geschlechterrollenvorstellungen gegenüber. So ist es insbesondere eine Gruppe von Realschul-Jungen, die eine stark ablehnende Haltung gegenüber der Rolle des Mannes als Hausmann hat und sich mit dieser nicht identifizieren kann.

Dm: Ist logisch dann. Der Mann bringt das Geld rein, die Frau putzt eigentlich.

(Kichern)

Dm: Ja, das ist so!

Am: Die Frau sollte schon noch eine Ausbildung haben.

Dm: Ja, sicher, das ist logisch.

Am: Wenn der Mann genug verdient, kann sie den Haushalt regeln.

[...]

Dm: Es ist ein wenig normal, finde ich.

Am: Ich will nicht Hausmann werden.

Y: Wieso eigentlich nicht? Ist doch schön. Kannst daheim bleiben.

Dm: Dann wirst du depressiv.

Am: Ja, wirklich.

Y: Vielleicht gäbe es Sachen im Haushalt, die ihr besser könnt als die Frauen.

Am: Also, wir können ja alles besser.

[...]

Am: Für mich ist das so eine normale Familie. Für mich ist das eigentlich so eingeprägt, dass es einfach so ist.

(G08\_Jungen\_Real\_189-209)

Wo bei einem überwiegenden Teil der Jungen auf dem Realschulniveau traditionelle Geschlechterrollenvorstellungen in Bezug auf die eigene berufliche und familiäre Zukunft vorherrschen, zeigt sich bei den Jungen auf der Sek- und Spez-Sek-Stufe ein anderes Bild im Hinblick auf das Geschlechterrollenverständnis und die zukünftigen Familienmodelle. Diese Schüler geben sich mehrheitlich gleichgestellt und weisen – zumindest auf der Einstellungsebene – egalitäre Geschlechterrollenvorstellungen auf; in Sachen Kinderbetreuung herrscht unter diesen Jungen jedoch Uneinigkeit. So sprechen sich einige Schüler klar für eine Betreuung der eigenen Kinder aus, andere schliessen eine Betreuung der eigenen Kinder im Kleinkindalter aus.

?m: Keine Betreuung der Kinder, solange sie klein sind.

(G04\_Jungen\_SpezSek\_294-324)\*

Km: Ich denke, so fifty-fifty wäre gut, also, ja, dass beide Eltern nachher zum Kind schauen könnten. Denn also, ich zum Beispiel möchte sehen, wie mein Kind aufwächst, also ich möchte daran Teil haben können.

Dm: Also, ich möchte auch beteiligt sein und sehen, wie mein Kind aufwächst.

Y: Ja, erzählt mal, wie stellt ihr euch das so vor, dann später, in 10 bis 15 Jahren?

Em: Also ich fände es gut, wenn beide so ein wenig etwas mit dem Kind zu tun haben und so, nicht nur jemand.

(Kichern)

Em: Ja! Einfach, dass das Kind mehrere Bezugspersonen hat und dass das Kind nicht allzu viel alleine zuhause bleiben muss oder so, das ist ein wenig blöd.

(G14\_Jungen\_SpezSek\_425-476)

Ähnlich wie bei den Jungen auf Realschulniveau gibt es unter diesen Schülern Stimmen, die von einem traditionellen Geschlechterrollenverständnis zeugen. Die Muster sind dabei dieselben: Neben einer klaren Rollenverteilung, wo „der Vater arbeitet und die Mutter das Häuschen verwaltet“ (G04\_Jungen\_SpezSek\_294-324), wird der Frau ebenso eine Doppelorientierung eingeräumt, die neben Haushalt und Familie auch Teilzeit arbeitet:

Dm: Bei mir arbeitet der Vater 100%, die Mutter 20-30%.

Im: Bei mir auch.

(G04\_Jungen\_SpezSek\_294-324)\*

Beide Sichtweisen sehen den Mann als Haupteinkommensbezieher, der Vollzeit arbeitet; hingegen wird die Arbeit der Frau vor allem mit Arbeiten im Haushalt gleichgesetzt. Solche Meinungen werden jedoch von Seiten der Jungen auf der Spez-Sek-Stufe bedeutend seltener geäußert und treten im Vergleich zu den Schülern auf der Realstufe in deutlich abgeschwächter Form auf.

Bei der Interpretation der geäußerten Geschlechterrollenvorstellungen muss gerade bei den Jungen auf der Spez-Sek-Stufe die bewusste Äusserung egalitärer Geschlechterrollenvorstellungen im Sinne der sozialen Erwünschtheit berücksichtigt werden. Der öffentliche Diskurs um Geschlechterbilder, die heute zunehmend durch das Ideal der Gleichheit geprägt sind (vgl. Meuser 2005), ist auch diesen Jungen nicht entgangen, wie sich exemplarisch bei einer Jungengruppe auf dem Spez-Sek-Niveau aufzeigen lässt. Während der Diskussion wird ein Junge, der eher traditionelle Geschlechterrollenvorstellungen vertritt, von den anderen Diskussionsteilnehmern zurechtgewiesen, dass seine Ansichten nicht mehr zeitgemäss und modern seien. Der Junge erhält von seinen Mitschülern den Stempel „mittelalterlich“ und wird wegen angeblich fehlenden Fähigkeiten in der Küche gehänselt. Es ist bemerkenswert, wie es diesen Gymnasiasten gelingt ihrem Kameraden eine Lektion in Sachen Geschlechtergleichstellung gemäss politischer Korrektheit zu erteilen und sich gleichzeitig einen Spass daraus zu machen. Auffallend ist auch, dass die Jungengruppe in Sachen Geschlechterverhältnis einen Konsens herzustellen versucht bzw. eine Doktrin vertritt, während es in den Mädchengruppen keine Bestrebungen gab, die differierenden Geschlechterrollenvorstellungen zu ‚homogenisieren‘. – In diesem Zusammenhang ist zu bedenken, dass ein Wandel auf der Einstellungsebene in Richtung Geschlechtergleichstellung – wie er hier bei den Jungen der Spez-Sek ersichtlich wird – noch wenig darüber auszusagen vermag, wie sich diese Jungen bzw. Männer in einer konkreten Partnerschaft faktisch verhalten werden, da veränderte Geschlechterbilder bisher erst einen geringen Einfluss auf das praktizierte Sozialverhalten in Beruf und Familie ausüben (vgl. Meuser 2005, p. 52).

Cm: Frauen werden immer mehr arbeiten wollen. Wenn wir erwachsen sind, werden nur noch wenige Frauen einverstanden sein, einfach den Haushalt zu machen. Die meisten werden selber arbeiten wollen und sagen, „Monsieur, du machst das Essen“, und so.

[...]

Y: Findet ihr, dass man den Anspruch der Frauen nach Gleichberechtigung grundsätzlich akzeptieren muss?

Cm: Absolut.

Am: Na, ja (zweifelnd).

Dm: Er (Am) lebt nach dem Motto: Frauen hinter den Herd. Oder an den Herd?

Hm: Auf den Herd.

Cm: Bitter.

Gm: Er (Am) ist ein bisschen mittelalterlich.

Cm: Er ist in der Küche nicht begabt.

Dm: In der Hauswirtschaft hat er nichts gemacht, ausser den Tisch gedeckt.

Bm: Er wusste nicht mal, was eine Bratpfanne ist.

(G04\_Jungen\_SpezSek\_294-324)\*

Zusammenfassend lässt sich in den Aussagen der Jungen – über alle Schulniveaus betrachtet – das Grundmuster einer alten Rollenverteilung (aus den 1950er Jahren) erkennen, das diese als Ausgangspunkt gebrauchen und sich in Abhängigkeit vom Schulniveau mehr oder weniger stark davon entfernen. So sind es im Besonderen die Schüler auf dem Realschulniveau, die sich mehrheitlich durch ein verfestigtes, traditionelles Geschlechterrollenverständnis auszeichnen. Der Mann arbeitet Vollzeit und bringt in seiner Funktion als Familienernährer das Geld nach Hause. Die Frau übernimmt hingegen die Rolle als Rund-um-die-Uhr-Mutter und Hausfrau, kann jedoch, wenn sie es möchte bzw. wenn es die finanzielle Lage der Familie erfordert, Teilzeit arbeiten. Auf der Sek- und Spez-Sek-Stufe dreht sich dieses Bild um: Traditionelle Geschlechterrollenvorstellungen sind hier in der Minderheit; diese Schüler geben sich mehrheitlich gleichgestellt und weisen – zumindest auf der Einstellungsebene – egalitäre Geschlechterrollenvorstellungen auf. Diese Jungen erwarten, dass auch Frauen Erwerbsarbeit leisten und sprechen sich im Gegenzug klar für eine Betreuung der eigenen Kinder aus. Berufstätigkeit und häusliche Pflichten sind somit „fifty-fifty“ zwischen Mann und Frau aufgeteilt.

**Tabelle 17: Überblick über die Geschlechterrollenvorstellungen der Jungen (Gruppendiskussionen)**

Geschlechterrollenvorstellungen		
Jungen	<i>Realniveau</i>	<i>Sek- und Spez-Sek-Niveau</i>
	Starker Hang zu konformen Ansichten: Konsens zur Frage der angestrebten Rollenteilung.	Starker Hang zu konformen Ansichten: Schüler mit abweichender Meinung werden zur Vernunft aufgefordert oder lächerlich gemacht.
	Mann arbeitet Vollzeit; Funktion als männlicher Familienernährer bzw. Haupteinkommensbezieher. Frau übernimmt die Rolle als Rund-um-die-Uhr-Mutter und Hausfrau; sie kann, wenn der Wunsch besteht bzw. wenn es die finanzielle Lage der Familie erfordert, Teilzeit erwerbstätig sein.	„Gerechte“ Aufgabenteilung zwischen Mann und Frau.  Mann und Frau sind beide berufstätig und kümmern sich gleichermassen um Familie und Haushalt.
	Diese Rollenteilung ist nach Ansicht der Jungen „logisch“, „normal“ und ihnen „eingepägt“.	Eindruck, dass Geschlechtergleichstellung erst in Form von <i>political correctness</i> vorhanden und noch nicht eine gelebte Lebensrealität ist.
	<b>traditionell</b>	<b>egalitär</b>

Die Aussagen der Mädchen weisen in Bezug auf Geschlechterrollen und Familienmodellen unterschiedliche Muster und eine grössere Varianz auf. Auf dem Realschulniveau folgen diese mehrheitlich einem traditionellen Geschlechterrollenverständnis, wobei der Mann als Hauptverdiener und Familienernährer angesehen wird.

?w: Den Haushalt macht vor allem die Frau.

?w: Ich will auch Kinder haben und eine Wohnung. Und einen Job. Ich würde nach den Kindern schauen und den Haushalt machen. Der Vater wäre am Abend da, damit ich mit meinen Kollegen fortgehen kann, in den Ausgang. Der Mann arbeitet 90%, ich 10%.  
(G01\_Mädchen\_Real\_117-126)\*

?w: Ich möchte nicht zu viel arbeiten, dass ich die Kinder in die Krippe geben muss. Sie sollen in der Familie aufwachsen.

?w: Es gibt ja immer das „Grosi“, wenn das noch da ist. Das ist noch familiärer, als eine Krippe.

?w: Man sollte Zeit für die Kinder haben, wenn man Kinder in die Welt setzt. Nicht sie allein stehen lassen.

Y: Und wer sollte Zeit haben für die Kinder?

?w: Die Familie.

?w: Beide Elternteile.  
?w: Die Eltern.  
?w: Es ist klar, dass der Vater etwas mehr arbeitet als  
?w: die Mutter.

(G07\_Mädchen\_Real\_126-138)

Da Männer von diesen Mädchen als Haupt- oder zumindest Besserverdiener gesehen werden und ihnen die finanzielle Hauptverantwortung für die Familie zugeschrieben wird, ist eine höhere berufliche Qualifikation für Männer angeblich wichtiger als für Frauen.

?w: Was ich auch noch wichtig finde, ist, wenn man in einer Beziehung ist, in 15 Jahren, dass ich einen Mann habe, der wirklich einen Beruf hat, in dem man recht gut verdient. Ich finde es wichtiger, dass mein Mann oder mein Freund oder was es auch sein wird, einen guten, besseren Beruf hat als ich. Dass er einfach beruflich besser da steht als ich, weil ich ja schlussendlich zu den Kindern schauen will, dass nicht er der Hausmann ist und ich arbeiten gehen muss. Also, man muss sich ja da dann zuerst noch absprechen, wer was übernimmt, aber ich finde es eigentlich noch wichtig.

(G09\_Mädchen\_Real\_208-209)

Mehrheitlich sind sich die Schülerinnen auf dem Realschulniveau darüber einig, dass die eigenen beruflichen Ambitionen zugunsten der Familie, des Mutterseins sowie der Erziehung der Kinder zurückgestellt werden sollten. Ein egalitäres Geschlechterrollenverständnis kommt bei diesen Mädchen höchstens ansatzweise in der Forderung nach einer gleichberechtigten Aufgabenteilung im Haushalt zwischen Frau und Mann zum Ausdruck, wobei sie hierzu auch die Übernahme erzieherischer Pflichten von Seiten des Mannes zählen.

?w: Der Mann arbeitet vielleicht 70%, die Frau nur 30%. Wenn der Mann Zeit hat, kümmert er sich auch um die Kinder. Damit die Kinder ihn auch sehen. Der Mann hilft der Frau auch im Haushalt. Wie es sich gut ergibt.

?w: Und macht den Haushalt.

?w: Der Vater arbeitet und ist am Abend daheim. Die Mutter geht am Samstag oder so arbeiten.

Y: Welche Jobs kämen da in Frage?

?w: Keine Ahnung, ist aber machbar.

?w: Den Haushalt macht vor allem die Frau.

(G01\_Mädchen\_Real\_117-126)\*

Y: Und was machst du?

?w: Haushalt.

?w: Klar, der Partner sollte das auch können. Wenn er Zeit hat, soll er das auch machen.

?w: Einfach mithelfen.

?w: Es gibt so viele, die nicht mal kochen können in unserem Alter. Die nicht wissen, wie man eine Waschmaschine anlässt. Ich frage mich, was denen die Mutter alles zurecht macht.

Y: Du möchtest einen anderen Partner?

?w: Wenn es bei ihm so ist, dann lerne ich ihm das.

(Kichern)

?w: Ich spiele nicht Haushälterin und er sitzt mir auf den Fersen.

?w: Auch wenn er allein ist, muss er sich selber verpflegen können.

(G07\_Mädchen\_Real\_199-221)

?w: Also, in 15 Jahren hätte ich gerne, da bin ich dann etwa 25, 26, 27. Dann hätte ich sicher gerne mal Familie, einen festen Job, das ist sehr wichtig und auch einen Mann, der arbeitet und viel Geld, also, der viel Geld verdient. Der auch zu den Kindern schaut, auf den ich mich verlassen kann. Ja, das ist eigentlich das Wichtigste.

(G09\_Mädchen\_Real\_208-209)

Neben diesen traditionellen Geschlechterrollenorientierungen werden von einzelnen Mädchen auf dem Realschulniveau auch Lebensentwürfe diskutiert, die nicht auf traditionelle

Familienmodelle abzielen, sondern ihren Beruf bzw. ihre beruflichen Ambitionen in den Vordergrund stellen, um damit die eigene berufliche und finanzielle Unabhängigkeit zu wahren, was in den Augen dieser Mädchen auch durchaus in Form eines beruflichen Wiedereinstiegs nach der Familiengründung bzw. in Form von Teilzeitarbeit neben den familiären Aufgaben erfolgen kann.

?w: Keine Kinder. Auch nicht unbedingt heiraten. Aber einen Freund. Beruf als Zentrum im Leben. Wohnung mit Freund oder separat.  
(G01\_Mädchen\_Real\_116-116)\*

?w: Es ist klar, dass der Vater etwas mehr arbeitet als

?w: die Mutter.

?w: Heutzutage ist das so. Aber ich will auch nicht einfach Hausfrau sein. Ich will mein eigenes Geld verdienen und sagen: „Ich habe selber etwas erreicht.“ Aber auch für die Kinder Zeit haben.

(G07\_Mädchen\_Real\_133-135)

?w: Also, ich will auch zuerst die Lehre machen und nachher weiter arbeiten, dann eine eigene Wohnung und Kinder, aber später dann trotzdem auch wieder arbeiten.

(G09\_Mädchen\_Real\_232-249)

Was weiter auffällt, ist, dass sich Schülerinnen und Schüler – so gerade auf der Realschulstufe – hinsichtlich ihrer Geschlechterkonzepte durchaus gegenseitig zutreffend einschätzen. So sind sich diese Schülerinnen bewusst, dass ihre Klassenkollegen (und potenziellen späteren Partner) mehrheitlich traditionelle Partnerinnen wünschen, die sich weiterhin mit der Familien- und Hausarbeit begnügen werden. Sie scheinen jedoch nicht gewillt, diese Erwartungen (vollumfänglich) zu erfüllen. Womit sich hier – stärker als auf der Spez-Sek-Stufe – ein Erwartungsgap öffnet (vgl. Grünwald et al. 2011a).<sup>23</sup>

Y: Habt ihr schon gehört, dass Frauen im gleichen Job weniger verdienen?

?w: Finde ich nicht gut. Eine Frau kann gleich gut sein. Es bringen beide gleiche Leistung, also sollten sie gleich bezahlt werden.

[...]

?w: Die [Jungen] haben das Gefühl, dass die Männer arbeiten gehen und Frauen für den Haushalt zuständig sind und sich um die Kinder kümmern.

[...]

?w: Wir finden, Frauen gehen auch arbeiten. Jungen denken nicht ganz so.

?w: Die Jungen denken sicher, dass die Frauen nie arbeiten gehen werden.

?w: Die Jungen würden nicht so gern den Haushalt machen und Staubsaugen.

?w: Wir hätten es gern ein bisschen gemischt.“

?w: Wenn wir zusammen wohnten, würden wir uns den Haushalt teilen. Ich würde nicht den ganzen Haushalt machen. Mein Stiefvater geht jeden Tag arbeiten ausser am Wochenende. Wenn er da ist, hilft er schon.

(G01\_Mädchen\_Real\_127-151)\*

Während nur bei einer Minderheit der Mädchen auf dem Realschulniveau eine Berufs- bzw. Karriereorientierung festzustellen ist, weist ein Grossteil der Mädchen auf dem Sekundar- und Spez-Sek-Niveau klar eine solche auf. Wie in einem der vorangegangenen Abschnitte bereits aufgezeigt, sind es überwiegend die Mädchen auf dem Spez-Sek-Niveau, welche die Wichtigkeit der eigenen finanziellen Unabhängigkeit sowie Eigenständigkeit, gerade auch in einer Partnerschaft, betonen.

Kw: Ich möchte Neurochirugin oder Infektiologin werden. Eine Wohnung im Zentrum der Stadt. Nahe beim Arbeitsplatz. Keine Familie, keine Kinder. Die geben zu viel zu tun. Habe lieber Karriere als Familie. Partner: Ja, Kinder: Nein.

Hw: Kann mir besseres vorstellen als Hausfrau.

<sup>23</sup> Ein 80 : 40 Prozent-Gap förderten auch Befragungen junger Männer und Frauen in Deutschland zutage, wonach 80 Prozent egalitäre Frauen (mit Anspruch auf Beruf und Familie) nur gerade 40 Prozent egalitären Männern gegenüberstehen – was es Frauen schwierig macht, passende Partner zu finden (vgl. Volz und Zulehner 1999).

[...]

Nw: Ich will nicht nur für die Familie da sein. Will auch arbeiten. Vielleicht nicht gerade Karriere, aber jedenfalls nicht ...

?w: Für mich auch.

(G05\_Mädchen\_SpezSek\_187-195)

Ew: Wenn man mit Partner zusammen wohnt und selber arbeiten geht, finde ich gut. Dann ist man nicht völlig abhängig. Falls es Krach gibt.

[...]

Gw: Ich finde es wichtig, nicht vom Mann abhängig zu werden. Klar, wenn du eine Familie hast. Wenn er dich verlässt, hast du nichts, keinen Job und so. Dass du zuerst eine gute Ausbildung hast, dass du auf den eigenen Beinen stehen könntest.

Iw: Deshalb finde ich es wichtig, nie mit arbeiten aufzuhören. Auch wenn es nur etwas Kleines ist. [...]

(G05\_Mädchen\_SpezSek\_203-226)

?w: Zuerst mal die Karriere, dann die Familie.

(G03\_Mädchen\_SpezSek\_228-230)\*

?w: Mein Zukunftsplan: Ich habe einen lieben Mann daheim. Zwei Kinder. Beide gehen arbeiten. Ich möchte Karriere machen. Ich will nicht, dass mein Mann bei der Müllabfuhr arbeitet. Ein normaler Job. KV oder so. Er muss nicht Karriere machen. Karriere mache ich. Nicht dass jemand als Hausmann/-frau ständig daheim sein muss. Abwechslungsweise.

(G03\_Mädchen\_SpezSek\_214-214)\*

Ew: Nein, man sollte schon selber für sich schauen. Weil, der Mann kann nachher ja immer wieder von einem weg gehen, plötzlich.

(G13\_Mädchen\_SpezSek\_475-520)

Auch gehen die Aussagen der Schülerinnen auf dem Sekundarschul- und Spez-Sek-Niveau in Richtung einer Doppelorientierung, bei der Beruf bzw. Karriere *und* Familie angestrebt werden.

Lw: Ich würde mit dem Partner absprechen, dass der auch ein wenig, nicht gerade 100% arbeitet. Dass er auch nach den Kindern schaut. Ich finde es schöner, wenn der Vater auch ein wenig schaut.

[...]

Iw: Am Anfang möchte ich mich auf die Karriere konzentrieren. Später vielleicht auf Familie wechseln. Man weiss aber nicht, wie es kommt.

(G05\_MädchenSpezSek\_196-226)

?w: Ich möchte keinen Mann, der ständig weg ist. Schon arbeitet, aber dass nicht nur ich die Hausarbeit zuhause mache, wie bei meinen Eltern. Mein Mann soll mithelfen, kochen und putzen. Beide sollen arbeiten.

Y: Und wenn es Kinder hat?

?w: Ist auch geteilt.

?w: Mein Vater macht zuhause sehr viel. Fast mehr als die Mutter. Mein Mann soll mich nicht einschränken. Nicht sagen: „Du musst zu Hause bleiben.“ Dass ich selber entscheiden kann. Will ich mal fort oder in die Ferien.

Y: Und mit dem Beruf?

?w: Beide arbeiten. Aber man kann auch sagen, jetzt möchte ich etwas weniger arbeiten. Dass es trotzdem reicht, wenn der Partner arbeitet.

?w: Dass beide sich gut ergänzen. Dass beide mitmachen.

?w: Meine Eltern arbeiten etwas beide gleich viel. Ich möchte nachher auch, dass mein Mann einen Job hat. Aber nicht, dass ich zuhause alles machen muss. Dass es gut aufgeteilt ist.

Y: Etwas 50:50?

?w: Ja. Nicht, dass einer ständig weg ist.

(G03\_Mädchen\_SpezSek\_215-224)\*

?w: Bei mir wäre das Bild ähnlich. Zuerst studieren, dann Familie. Ich will auch immer arbeiten gehen. Ich will nicht zuhause bleiben. Ich will aber auch, dass meine Kinder etwas von mir haben. 1-2 Kinder. Ich will, dass mein Partner hilft.

(G03\_Mädchen\_SpezSek\_241-241)\*

?w: Ich will zuerst einen Beruf haben. Mich dann dort einleben können. Vielleicht heirate ich dann mal. Nachher will ich zwei Kinder. Ich habe keine genauen Vorstellungen. Aber ich möchte nicht, dass alles, was ich im Beruf erreicht habe, einfach dann zusammenfällt. Ich will weiter arbeiten. Ein bisschen weniger. So 1-2 Tage pro Woche. Vielleicht drei. Dass ich sonst zuhause bin und für die Kinder schaue. Nicht, dass sie nur eine Nanny haben, die wie eine Ersatzmutter ist. Und ich bin nur die, die zufällig blutsverwandt ist. Ich will schon für die Kinder da sein.

(G03\_Mädchen\_SpezSek\_225-227)\*

Weiter sind sich die Mädchen darüber einig, dass in einer Partnerschaft bzw. Familie eine gerechte Aufgaben- und Rollenteilung zwischen Frau und Mann bestehen sollte, d.h. der Mann auch häusliche und erzieherische Pflichten übernehmen müsse und die Verantwortung hierfür nicht allein bei der Frau liege.

?w: Also, ein Mann, der auch arbeitet, auch ein wenig Geld verdient und so, und ich würde nachher nicht 100% arbeiten, das wäre mir... es kommt auf den Verdienst an, wie viel Geld man verdient. Am liebsten wäre es mir so.

[...]

?w: Also ja, beide sollten etwas machen, beide arbeiten, helfen zu Hause.

Lw: Also, ich finde auch, dass beide im Haushalt helfen sollten, aber die Frau sicher ein bisschen weniger arbeiten muss als der Mann. Sie macht ja auch ein bisschen mehr zuhause als er, einfach dass es so ein bisschen ausgeglichen ist.

(G11\_Mädchen\_Sek\_230-249)

Fw: Also, der Mann sollte auch selber waschen und putzen und kochen können.

?w: Und Hemden bügeln.

Ew: So, das beide arbeiten.

?w: Ja.

Ew: Und er kann sich aber auch mal um den Haushalt kümmern.

Fw: Und ich will nicht irgendwie mein ganzes Leben lang nur putzen, weil ich will eigentlich ehrlich gesagt, also, irgendwie noch so 20% oder 30% arbeiten.

Cw: Man kann das irgendwie so machen, dass nachher der Mann irgendwie 80% arbeitet und die Frau 40%, oder so.

?w: Der Mann muss auch kochen.

Gw: Es sollte ein bisschen gerecht aufgeteilt sein, also, mit dem Finanzieren und so, ich finde, dass es so aufgeteilt werden muss, dass beide etwa gleich viel zahlen müssen.

Y: Was wäre denn das so? 50:50 oder 80:80 oder 100:100?

?w: Also, für mich, 50:50.

?w: Nein, 60:40.

[...]

Aw: Ich will schon gern, dass er die ganze Woche arbeitet und am Wochenende kocht, den Haushalt macht.

(G13\_Mädchen\_SpezSek\_556-573)

?w: Der Partner sollte schon einen Teil des Haushalts übernehmen.

(G03\_Mädchen\_SpezSek\_225-227)\*

?w: Und die Aufteilung mit dem Partner?

?w: Beide machen gleich viel mit den Kindern.

?w: Ja, und arbeiten gleich viel ausser Haus.

(G03\_Mädchen\_SpezSek\_231-238)\*

Diesen tendenziell egalitären Geschlechterrollenvorstellungen stehen jedoch auch auf der Sek- und Spez-Sek-Stufe einige Schülerinnen gegenüber, die klar traditionellen Geschlechterbildern

anhängen. Wo die Jungen (unabhängig vom Schulniveau) die eigene volle Berufstätigkeit bzw. die Berufskarriere fast uneingeschränkt voraussetzen und die Rolle der Frau als Rund-um-die-Uhr-Mutter (Realschulniveau) oder als Teilzeitberufstätige neben der Familie (Sek-/Spez-Sek-Niveau) sehen, ist eine solche Tendenz durchaus auch in den Überlegungen der Mädchen auf den beiden höheren Schulniveaus erkennbar. Nach den Aussagen einiger Mädchen werden auch hier der Beruf bzw. die eigenen beruflichen Ambitionen zugunsten der Familie und der Kinder bewusst zurückgestellt, wobei zum Teil die Meinung vertreten wird, dass man sich als Frau entweder zwischen Hausfrau und Mutter sein oder einer beruflichen Karriere zu entscheiden habe und beide Positionen (Familie vs. Karriere) nicht miteinander vereinbar seien.

?w: Mit Kindern würde ich aufhören zu arbeiten. Mir ist Familie wichtiger als Karriere. Ich weiss noch nicht, was ich irgendwann machen möchte.

Y: Es scheint auch auf den Partner anzukommen?

Aw: Mir wäre es egal, mit arbeiten aufzuhören, wenn ich eine Familie hätte. Ohne Kinder würde ich arbeiten. Sonst wäre es mir egal, aufzuhören.

(G05\_Mädchen\_SpezSek\_196-201)

Dw: Also mir wäre es egal, nur Hausfrau zu sein.

(G11\_Mädchen\_Sek\_244-246)

Weiter gibt es auch auf Spez-Sek-Niveau Mädchen, die auf den Mann als Hauptversorgenden (Familienernährer) und Karrieremenschen setzen, der ihnen den hohen Lebensstandard, den sich diese Mädchen durchaus wünschen, finanziert. Gleichzeitig sind es dieselben Mädchen, welche die eigene finanzielle Unabhängigkeit und Gleichberechtigung zwischen Frau und Mann unterstreichen, was ihre Aussagen teilweise paradox erscheinen lässt, da es ja auch sie sind, die sich ihren hohen Lebensstandard hauptsächlich durch den Mann finanzieren lassen wollen (aufgrund der stärkeren Erwerbstätigkeit des Mannes im Gegensatz zur Frau).

Cw: Ich möchte mal nach Irland.

Y: Wie?

Cw: Nach Irland.

?w: Irland?

Dw: Ich nach Australien.

?w: Ich will allgemein noch die Welt sehen.

?w: Nach China.

?w: Wenn ich 50 oder 60 bin, mache ich eine Weltreise.

?w: Und ich kauf mir ein Loft in New York.

(Lachen)

?w: Ich kaufe mir einen Lotto-Schein.

(Lachen)

[...]

?w: Und ein Himmelbett.

Y: Ja, und wie finanziert ihr das alles?

?w: Das ist nachher die Frage.

Cw: Das ist mein Mann.

?w: Also...

Cw: Für das ist mein Mann da.

Y: Ah.

Cw: Für das habe ich dann einen Mann.

(G13\_Mädchen\_SpezSek\_497-520)

Diese Mädchen versuchen die Vorteile des traditionellen und emanzipierten Musters zu verbinden und damit ihren ‚Gewinn‘ zu optimieren. Dabei verstricken sie sich aber in Widersprüche: Einerseits lassen sie sich vom Partner finanziell aushalten, andererseits reden sie sich ein, unabhängig und emanzipiert zu sein. Dieses Muster ist nicht zu verwechseln mit demjenigen der ‚spezialisierten Aufgabenteilung‘, in dem der Mann für die materielle Sicherung der Familie zuständig ist, die Frau ihm dafür den Rücken freihält und die ganze Familien- und Hausarbeit übernimmt. Wobei die Rollenteilung auch umgekehrt werden kann.

Abschliessend kann festgehalten werden, dass auf Seiten der Mädchen in Bezug auf Geschlechterrollen und Familienmodellen unterschiedliche Muster wie auch eine grössere Varianz und gegenseitige Akzeptanz in den Meinungsbildern vorherrschen, als dies bei den Jungen festzustellen ist. Die verschiedenen Rollenmuster stehen jedoch wiederum in Abhängigkeit zum Schulniveau der Mädchen. So zeichnet sich bei den Schülerinnen auf Realschulniveau ein deutliches traditionelles Rollenverständnis ab, wobei der Mann als Hauptverdiener und Familiernährer angesehen wird. Diese Mädchen sind stark familienorientiert und sind sich mehrheitlich darüber einig, dass die eigenen beruflichen Ambitionen zugunsten der Familie, des Mutter-seins sowie der Erziehung der Kinder zurückgestellt werden sollen. Daneben gibt es auf dieser Schulstufe Stimmen – jedoch in weitaus geringerem Masse – die auf einen beruflichen Wiedereinstieg nach der Familiengründung bspw. in Form von Teilzeitarbeit neben den familiären Aufgaben abzielen. Mittels dieses beruflichen Wiedereinstiegs soll nach Angaben der Mädchen die eigene berufliche und finanzielle Unabhängigkeit gewahrt werden. Ebenso eine Ausnahme war z.B. eine Schülerin (auf Realschulniveau), die ausschliesslich auf den Beruf setzt, keine Kinder will und nur eventuell eine Partnerschaft.

Anders das Bild bei den Schülerinnen auf Sekundar- und Spez-Sek-Niveau: Diese weisen überwiegend eine klare Berufs- und Karriereorientierung auf und betonen die Wichtigkeit der eigenen finanziellen Unabhängigkeit sowie Eigenständigkeit, gerade auch in einer Partnerschaft. Parallel zu dieser stark ausgeprägten Berufsorientierung geht das Rollenmuster in Richtung einer Doppelorientierung, bei der Beruf bzw. Karriere *und* Familie angestrebt werden. Damit einhergehend, streben diese Mädchen nach einer gerechten Aufgaben- und Rollenteilung zwischen Frau und Mann, d.h. häusliche und erzieherische Pflichten liegen nicht (mehr) allein in der Verantwortung der Frau. Eine Minderheit der Schülerinnen auf Sek- und Spez-Sek-Niveau weist zudem das Grundmuster einer alten Rollenverteilung auf. Diese sind stark familienorientiert und der Ansicht, dass Beruf und Familie nicht miteinander vereinbart werden können. Auch findet sich auf diesen Schulniveaus ein zum Teil widersprüchliches Rollenmuster. So besteht bei einigen Mädchen einerseits der Wunsch nach einer angeblichen finanziellen Unabhängigkeit (im Sinne egalitärer Rollenvorstellungen), andererseits ziehen sie kaum eine eigene Berufstätigkeit in Erwägung und verweisen auf den Mann, der ihnen den gewünschten Lebensstandard finanzieren soll. Die Haltung kann als pseudo-emanzipierte Selbsttäuschung bezeichnet werden.

**Tabelle 18: Überblick über die Geschlechterrollenvorstellungen der Mädchen (Gruppendiskussionen).**

Geschlechterrollenvorstellungen		
Mädchen	<i>Realniveau</i>	<i>Sek- und Spez-Sek-Niveau</i>
	Im Vergleich zu den Schülern herrscht auf Seiten der Mädchen hinsichtlich Geschlechterbilder ein vielfältigeres und weniger schematisches Bild → breites Spektrum an geäusserten bzw. persönlich ins Auge gefassten Rollenverteilungen auf allen Schulstufen.	
	Mehrheitlich traditionelle Rollenvorstellung: Mann ist Hauptverdiener und Familienernährer; Frau ist Hausfrau und Mutter → starke Familienorientierung.	Mehrheitlich egalitäre Rollenvorstellung: ‚Gerechte‘ Aufgaben- und Rollenteilung; Frau und Mann teilen sich häusliche und erzieherische Pflichten.
	Kaum Berufs- und Karriereorientierung vorherrschend.	Starke Berufs- und Karriereorientierung (mit dem Ziel die eigene finanzielle Unabhängigkeit und Eigenständigkeit – gerade auch in einer Partnerschaft – zu wahren). Teilweise wird eine prononcierte Karriereorientierung vertreten: Karriere als Hauptziel; keine Kinder, jedoch Mann mit etwa gleich hoher (→ dual career couples) oder eventuell geringerer Ausbildung. Doppelorientierung vorherrschend: Vereinbarkeit von Beruf bzw. Karriere und Familie.
	Vereinzelt Wunsch nach beruflichem Wiedereinstieg nach der Familiengründung bzw. Teilzeitarbeit neben den familiären Aufgaben (mit der Absicht die eigene Unabhängigkeit zu wahren) → beruflicher Wiedereinstieg. Sehr vereinzelt reine Berufsorientierung ohne Kinderwunsch (in Patchwork-Familie lebend).	Vereinzelt starke Familienorientierung: Meinung besteht, dass Beruf und Familie nicht miteinander vereinbart werden können. Deshalb werden die eigenen beruflichen Ambitionen zugunsten der Familie und der Kinder zurückgestellt. Vereinzelt widersprüchliches Rollenmuster: Einerseits besteht der Wunsch nach einer angeblichen finanziellen Unabhängigkeit (egalitäre Rollenvorstellung), andererseits ist kaum eine eigene Berufstätigkeit geplant (Mann finanziert den gewünschten Lebensstandard → traditionelle Rollenvorstellung).
	traditionell	egalitär

### 2.7.3 Zusammenfassung

Die Jugendlichen äussern sich im Allgemeinen sehr konkret und detailliert zu ihren beruflichen und privaten Zukunftsvorstellungen. Insbesondere zeigt sich dies auf Seiten der Mädchen, unabhängig vom Schulniveau. Nach dem Schulabschluss sowie einer erfolgreich abgeschlossenen Ausbildung streben die Mädchen eine feste Anstellung an, wollen Berufserfahrung sammeln, Geld verdienen, sich eine eigene Wohnung suchen und mit einem Partner zusammenleben oder eine Familie gründen.

In Sachen Berufswahl wird deutlich, dass sozial-karitative Berufe (z.B. Fachfrau/Fachmann Pflege oder Erziehung) bis auf wenige Ausnahmen auf Seiten der Jungen kaum als Berufsziele genannt werden, was in einem deutlichen Gegensatz zu den Äusserungen der Mädchen steht. Auch auf dem Spez-Sek-Niveau, das den Zugang zu tertiären Ausbildungen erlaubt, zählen Mädchen Berufe wie Kleinkindererzieherin oder Kinderkrankenschwester zu ihren

Ausbildungswünschen. Die Jungen auf diesem Schulniveau möchten v.a. solche Berufe ergreifen, die mit einer guten Bezahlung (hohem Lohn) verbunden sind.

Während Mädchen aller Niveaus klassische Frauenberufe wie Erzieherin, Kindergärtnerin, FaGe (Fachangestellte Gesundheit) oder kaufmännische Angestellte als berufliche Ziele nennen, streben hauptsächlich Mädchen der Spez-Sek, nach einer beruflichen Karriere und sehen sich selbst in Führungs- bzw. leitenden beruflichen Positionen, so etwa im Beruf der Ärztin, der Restaurantbetreiberin oder in einer leitenden Funktion bei einer Bank. Die Verwirklichung beruflicher Ziele (ihr Traumberuf) sowie die Sicherung guter Berufschancen werden von diesen Mädchen als wichtige Lebensziele genannt.

Unabhängig vom Schulniveau, jedoch im Unterschied zu den Aussagen der Jungen, äussern Mädchen vermehrt den Wunsch, auf Reisen zu gehen, andere Kulturen kennenzulernen und dabei den eigenen Horizont zu erweitern. Ebenso werden Zufriedenheit, Gelassenheit, Glück sowie die Vermeidung von Zukunftsängsten als Wünsche und wichtige Lebensziele für die private und berufliche Zukunft auf Seiten der Mädchen genannt.

Weiter fällt auf, dass das Ziel nach einer eigenständigen Lebensführung, der Wunsch nach (beruflicher) Selbständigkeit sowie nach finanzieller Unabhängigkeit und Absicherung (Wunsch nach Autonomie) in den Mädchengruppen bedeutend häufiger und intensiver diskutiert wird als bei den Jungen. Dabei sind es überwiegend die Mädchen auf dem Spez-Sek-Niveau, welche die Wichtigkeit der eigenen finanziellen Unabhängigkeit betonen. Gerade in einer Partnerschaft sei es von Bedeutung, dass keine einseitige (finanzielle) Abhängigkeit, so vor allem keine Abhängigkeit der Frau vom Mann, bestünde. Folglich wird die reine Beschränkung der Frau auf Muttersein und Haushaltspflichten hinfällig und deren teilzeitliche oder volle Berufstätigkeit notwendig, will sie die eigene (finanzielle) Unabhängigkeit und Selbständigkeit aufrecht erhalten können.

**Tabelle 19: Zusammenfassung der Geschlechterrollenvorstellungen der Jungen und Mädchen aus den Gruppendiskussionen.**

Geschlechterrollenvorstellungen		
Jungen	<i>Realniveau</i>	<i>Sek- und Spez-Sek-Niveau</i>
	Starker Hang zu konformen Ansichten: Konsens zur Frage der angestrebten Rollenteilung.	Starker Hang zu konformen Ansichten: Schüler mit abweichender Meinung werden zur Vernunft aufgefordert oder lächerlich gemacht.
	Mann arbeitet Vollzeit; Funktion als männlicher Familienernährer bzw. Haupteinkommensbezieher. Frau übernimmt die Rolle als Rund-um-die-Uhr-Mutter und Hausfrau; sie kann, wenn der Wunsch besteht bzw. wenn es die finanzielle Lage der Familie erfordert, Teilzeit erwerbstätig sein.	„Gerechte“ Aufgabenteilung zwischen Mann und Frau.  Mann und Frau sind beide berufstätig und kümmern sich gleichermassen um Familie und Haushalt.
	Diese Rollenteilung ist nach Ansicht der Jungen „logisch“, „normal“ und ihnen „eingepägt“.	Eindruck, dass Geschlechtergleichstellung erst in Form von <i>political correctness</i> vorhanden und noch nicht eine gelebte Lebensrealität ist.
	<b>traditionell</b>	<b>egalitär</b>

Geschlechterrollenvorstellungen		
Mädchen	<i>Realniveau</i>	<i>Sek- und Spez-Sek-Niveau</i>
	Im Vergleich zu den Schülern herrscht auf Seiten der Mädchen hinsichtlich Geschlechterbilder ein vielfältigeres und weniger schematisches Bild → breites Spektrum an geäusserten bzw. persönlich ins Auge gefassten Rollenverteilungen auf allen Schulstufen.	
	Mehrheitlich traditionelle Rollenvorstellung: Mann ist Hauptverdiener und Familienernährer; Frau ist Hausfrau und Mutter → starke Familienorientierung.	Mehrheitlich egalitäre Rollenvorstellung: „Gerechte“ Aufgaben- und Rollenteilung; Frau und Mann teilen sich häusliche und erzieherische Pflichten.
	Kaum Berufs- und Karriereorientierung vorherrschend.	Starke Berufs- und Karriereorientierung (mit dem Ziel die eigene finanzielle Unabhängigkeit und Eigenständigkeit – gerade auch in einer Partnerschaft – zu wahren). Teilweise wird eine prononcierte Karriereorientierung vertreten: Karriere als Hauptziel; keine Kinder, jedoch Mann mit etwa gleich hoher (→ dual career couples) oder eventuell geringerer Ausbildung. Doppelorientierung vorherrschend: Vereinbarkeit von Beruf bzw. Karriere und Familie.
	Vereinzelte Wunsch nach beruflichem Wiedereinstieg nach der Familiengründung bzw. Teilzeitarbeit neben den familiären Aufgaben (mit der Absicht die eigene Unabhängigkeit zu wahren) → beruflicher Wiedereinstieg. Sehr vereinzelte reine Berufsorientierung ohne Kinderwunsch (in Patchwork-Familie lebend).	Vereinzelte starke Familienorientierung: Meinung besteht, dass Beruf und Familie nicht miteinander vereinbart werden können. Deshalb werden die eigenen beruflichen Ambitionen zugunsten der Familie und der Kinder zurückgestellt. Vereinzelte widersprüchliches Rollenmuster: Einerseits besteht der Wunsch nach einer angeblichen finanziellen Unabhängigkeit (egalitäre Rollenvorstellung), andererseits ist kaum eine eigene Berufstätigkeit geplant (Mann finanziert den gewünschten Lebensstandard → traditionelle Rollenvorstellung).
	<b>traditionell</b>	<b>egalitär</b>

### **3 Diskussion und Interpretation der Ergebnisse**

In allen Gruppengesprächen waren sich die Schülerinnen und Schüler einig, dass ein *gutes Lehrperson-Klasse-Verhältnis* und *guter Unterricht* für ihr Wohlbefinden und ihre Leistungen in der Schule von zentraler Bedeutung sind. Die Jugendlichen wünschen sich von ihren *Lehrpersonen* Sozial- und Kommunikationskompetenz, Didaktik- und Organisationsfähigkeit, angemessene Reaktionen auf Regelverstösse seitens der Klasse sowie möglichst auch Humor, Jugendlichkeit, gutes Aussehen und ein „wirkliches Interesse“ für die Anliegen und Probleme der Schülerinnen und Schüler. Bei der Frage nach den Eigenschaften einer guten Lehrperson scheint es stärker um deren Alter bzw. deren Einstellungen und Ansichten zu gehen als um ihr Geschlecht, das in der öffentlichen Diskussion ein viel beachtetes Thema ist. In den Gruppendiskussionen wurde die Geschlechterzugehörigkeit der Lehrperson weder von den Mädchen noch von den Jungen als Kriterium für eine gute Lehrperson thematisiert.

Auch in Bezug auf den *Unterrichtsstil* der Lehrperson kristallisiert sich ein klares Profil heraus. Demnach wünschen sich die Jugendlichen einen Stil „in der goldenen Mitte“ zwischen „streng“ und „locker“, im Sinne eines autoritativen Erziehungs- bzw. Unterrichtsstils (vgl. Baumrind 1991). Das bedeutet, dass sich Lehrpersonen Respekt verschaffen und gleichzeitig einen ungezwungenen Umgang mit der Klasse pflegen, wobei sich ihr Unterrichtsstil durch einen hohen Grad an Kontrolle sowie einen ebenso hohen Grad an Akzeptanz auszeichnet. Im Unterricht sei nach Angaben der Jugendlichen die methodisch-didaktische Vermittlung wichtiger als die Inhalte und Themen. Die Schülerinnen und Schüler wünschen am Unterricht vermehrt aktiv beteiligt zu sein, so bezüglich Themenwahl, gegenseitigem Erklären von Unterrichtsstoff, Gruppenarbeit und selbstgesteuertem Lernen. Diese zentralen Punkte werden von Schülerinnen und Schülern völlig übereinstimmend gesehen. Das widerspricht der oft geäusserten These, wonach Knaben und Mädchen in der Schule grundsätzlich unterschiedliche Bedürfnisse hätten und die Bedürfnisse der Knaben vernachlässigt würden (siehe hierzu auch Grünewald-Huber 2011a).

Aus den Gruppendiskussionen geht jedoch hervor, dass die Jungen – im Vergleich zu den Mädchen – deutlich häufiger auf ungünstige Auswirkungen eines autoritären Lehrpersonsverhaltens auf die eigene Lern- und Arbeitsmotivation bzw. auf das eigene (Arbeits-)Verhalten hinweisen. Wie die quantitativen Ergebnisse unserer Untersuchung (Fragebogen) bereits verdeutlichen, hängt Schulentfremdung von Schüler/-innen stark mit dem Unterrichtsstil der Lehrpersonen und der Schuleinstellung der Peergruppen zusammen. Offenbar kann eine Lehrperson, die autoritativ-unterstützend agiert, die Schulentfremdung genauso reduzieren, wie dies auch eine positive Schuleinstellung der Peers vermag (vgl. auch Hadjar und Lupatsch 2010). Dies wird in den Klassengesprächen insbesondere von den Jungen bestätigt und sollte bei den Massnahmen zur Verbesserung der Leistungen minderleistender Schüler (und Schülerinnen) mitbeachtet werden.

Auch geht aus den quantitativen Ergebnissen hervor, je negativer die Peergruppe gegenüber der Schule eingestellt ist – was insbesondere bei den Freunden der Schüler der Fall ist – desto ausgeprägter ist die Schulentfremdung der Schülerinnen und Schüler (vgl. Hadjar und Lupatsch 2010). Dies deckt sich mit den Befunden von Fend (1989) wie auch Pelkner et al. (2002), die zeigen, dass unterschiedliche informelle Peerklimate die Einstellungen gegenüber Schule und Lernen beeinflussen und dazu führen, dass aus Sorge um negative Peer-Sanktionen – die Angst, von Peers als Streber und „uncool“ stigmatisiert zu werden – dazu führen kann, dass leistungsbezogenes Verhalten unterdrückt wird. Dies gilt für beide Geschlechter, wobei sich aus unseren Gruppendiskussionen herauskristallisiert, dass insbesondere die Mädchen die allgemeine Bedeutung guter Noten für den späteren Bildungsweg als (sehr) wichtig und hoch einschätzen und, wo in den Gruppen diskutiert, ihre Leistungsorientierung und das damit verbundene Lern- und Arbeitsverhalten nicht mit der Angst einhergeht, als Streberin abgestempelt zu werden. Hingegen sind es vereinzelt die Jungen, die einen bestehenden Konformitätsdruck unter den Gleichaltrigen ansprechen. Verweigert man sich bspw. dem Alkohol- und Zigarettenkonsum in der Freizeit, kann dies zum Ausschluss aus der Peergruppe führen. Eine solche Tendenz bzw. ein solcher Konformitätsdruck kann auch im Hinblick auf die

Einhaltung des ‚Coolness-Gebots‘ in der Jungengruppe, im Sinne von schulerfolgsmindernden Verhaltensweisen oder bewusster Anstrengungsvermeidung, als relevant erachtet werden. Dies wird zwar von Seiten der Jungen nicht explizit angesprochen, jedoch innerhalb einer Mädchengruppe (auf Spez-Sek-Niveau) thematisiert.<sup>24</sup>

Beide Geschlechter betonen, dass ihre Mitschüler/-innen für ihr schulisches Wohlbefinden eine zentrale Rolle spielen und dabei eine kompensatorische Funktion einnehmen (vgl. auch Hascher und Baillod 2004; Hascher und Hagenauer 2011). Wo Mädchen in den Gruppengesprächen vertieft auf die Funktion der Peers als emotionale und motivationale Stütze gerade bei schulischen wie auch ausserschulischen Problemen eingehen und diese als einen Faktor für schulisches Wohlbefinden betonen, liegt die Bedeutung der Peers für Schulfreude und schulisches Wohlbefinden auf Seiten der Jungen v.a. darin, Spass in der Schule zu haben, was einer freizeitähnlichen Atmosphäre gleichkommt. Anhand der Aussagen der Jungen kann abgeleitet werden, dass diese tendenziell zwischen Lernen und Spass haben in der Schule bzw. im Unterricht unterscheiden und diese beiden Aspekte teilweise bewusst voneinander trennen. Für das schulische Wohlbefinden der Jungen nehmen die Peers diesbezüglich eine kompensatorische Funktion ein und unterstützen gleichzeitig die eigene Schul- und Lernmotivation, insbesondere in unbeliebten Unterrichtsfächern. Die Jungen gehen demnach motivierter in die Schule und zeigen sich gegenüber unbeliebten Schulfächern lernbereiter, weil sie dort ihre Schulkolleginnen und -kollegen antreffen und „alle das Gleiche durchleben“.

Hinsichtlich eines möglichen diskriminierenden Verhaltens der Lehrperson gegenüber den Schülerinnen und Schülern, überwiegt nach Aussagen der Mädchen und Jungen die faire Behandlung der Schüler/-innen durch die Lehrperson. Dies bestätigt sich ebenso in den aufgezeichneten und analysierten Unterrichtssequenzen (s. Kap. „Ergebnisse der Videobeobachtungen“). Das Thema Diskriminierung durch die Lehrperson wird von den Jungen (unabhängig vom Schulniveau) jedoch häufiger und intensiver diskutiert als in den Mädchengruppen. Zudem äussern sich die Jungen konkreter, was mögliche, von einzelnen Lehrkräften ausgehende, Diskriminierungsformen betrifft und nehmen durchaus ein geschlechtsbezogenes, diskriminierendes Verhalten einzelner Lehrpersonen wahr.

Wie lässt sich die Aussage mancher Schüler verstehen, sie würden von den Lehrpersonen stärker diskriminiert als ihre Mitschülerinnen, obwohl dies in den videographierten Unterrichtslektionen nicht beobachtet wurde? Eine mögliche Begründung liesse sich bei den Lehrpersonen finden. Wenn sie nämlich Knaben, wenn auch nur subtil und unbewusst, zum Vorneherein als schwieriger wahrnehmen und von ihnen unangepasstes Verhalten erwarten, wirkt sich dies bei den Knaben im Sinne eines Pygmalion-Effekts entsprechend negativ aus (vgl. Ludwig 2007). Das kann sich z.B. so äussern, dass Lehrpersonen – entsprechend den Geschlechterstereotypen, wonach Knaben unangepasst und Mädchen angepasst sind – schwatzende Knaben als störender wahrnehmen als schwatzende Mädchen. Störende Knaben würden dann rascher sanktioniert und damit in ihrem Verhalten verstärkt, was letztlich auch ihre Lernmöglichkeiten einschränken würde (vgl. Grünewald-Huber 2011a; Grünewald-Huber et al. 2011b). Eine solche Erklärung wäre durchaus plausibel, fällt doch in den Gruppendiskussionen auf Seiten der Jungen auf, dass sich gerade die Schüler (stärker als die Schülerinnen) insbesondere gegenüber solchen Lehrpersonen zur Opposition veranlasst sehen, die nicht auf sie eingehen oder mit denen sie nicht reden können. Auch sind es überwiegend die Jungen, die Konflikte zwischen Lehrpersonen und Schülern ansprechen und mit ihrer Lehrkraft auf Konfrontationskurs gehen, insbesondere, wenn sie sich im Recht fühlen und ihre Meinung behaupten wollen. Sie sehen sich rascher als Mädchen dazu ‚verpflichtet‘, in Situationen, die sie nicht gutheissen, Widerstand zu leisten (vgl. Grünewald-Huber 2011a). Weiter sind sich die Jungen durchaus bewusst und berichten aus ihrer Erfahrung, dass ein solches unangepasstes (unterrichtsstörendes) wie auch auf Konfrontation ausgerichtetes Verhalten eine stärkere Sanktionierung durch die Lehrperson nach sich ziehen kann. Demnach werden sie – etwa beim Schwatzen – rascher als Mädchen ermahnt oder an einen anderen Platz versetzt.<sup>25</sup>

<sup>24</sup> Siehe hierzu das Kapitel *Klassenklima und Mitschüler/-innen (Peers) als Determinanten des schulischen Wohlbefindens* (qualitative Ergebnisse).

<sup>25</sup> Ein stärker unterrichtsstörendes Verhalten auf Seiten der Jungen konnte in den videographierten Unterrichtslektionen beobachtet werden. So weisen Jungen nach den Videoauswertungen im Vergleich zu ihren Mitschülerinnen zwar nicht seltener schulleistungsförderliches Verhalten in der Klasse auf (z.B. um Hilfe bitten oder anderen Hilfestellung bieten), sie legen jedoch deutlich häufiger Verhaltensweisen an den Tag, die ihre Schulleistung mindern können (wie sich den

Eine weitere Erklärung wäre, dass Knaben besonders sensibel auf eine mögliche Benachteiligung reagieren, weil die anhaltende ‚Arme-Jungen-Debatte‘ nicht unbeachtet an ihnen vorbei geht. Das würde erklären, warum das Thema in den Gruppengesprächen nur von Knaben, nicht aber von Mädchen, die gemäss Videos auch vereinzelt diskriminiert werden, angeschnitten wird (vgl. Grünewald-Huber 2011a; Grünewald-Huber et al. 2011b).

Im Bereich leistungsrelevanter bzw. schulerfolgsrelevanter Verhaltensweisen und Einstellungen der Schüler/-innen verdeutlichen die Aussagen der Jungen gegenüber denjenigen der Mädchen eine allgemein stark an Minimalismus orientierte Lern- und Arbeitsweise, die in Abhängigkeit zum Schulniveau steht. So wird insbesondere auf der Realstufe Schulerfolg bereits mit dem Erreichen geringer Leistungsziele, wie (knapp) genügende Noten, gleichgesetzt. Für Mädchen sind gute Leistungen (ausgedrückt in guten Noten) aufgrund ihres starken Zusammenhangs mit dem weiblichen Selbstkonzept und Selbstwert dagegen von grosser Bedeutung. Viele Mädchen scheinen sich stark mit Noten zu identifizieren und weisen so gegenüber den Jungen einen stärkeren schulischen Ehrgeiz sowie allgemein höhere Leistungsaspirationen auf. Auch in den videographierten Unterrichtssequenzen (s. unten) offenbart sich diese Tendenz, wonach Schülerinnen im Vergleich zu Schülern öfter hohe Leistungsaspirationen zeigen und mehr Wert auf gute Noten legen als Jungen, die sich im Unterricht eher an den Minimalanforderungen orientieren und ihren Arbeits- und Lerneinsatz möglichst gering halten. Diese Befunde aus den Gruppengesprächen bestätigen auch die Ergebnisse der quantitativen Untersuchung (Fragebogen), in denen Schulentfremdung – und damit eine geringe intrinsische Motivation, eine negative Schuleinstellung und eine geringe Aufgabenorientierung – neben traditionellen Geschlechterbildern den wichtigsten Erklärungsfaktor für den geringeren Schulerfolg der Jungen gegenüber den Mädchen darstellt (vgl. Hadjar und Lupatsch 2010).

Damit werden die Hauptbefunde in der bisherigen Literatur für die Berner Studie bestätigt, wonach die höheren Leistungen der Schülerinnen auf deren höhere (intrinsische) Motivation, einen grösseren Lerneinsatz und stärkere Fokussierung auf Schulisches gegenüber ausserschulischen Aktivitäten, sowie auf ein mehrheitlich regelkonformes Verhalten im Unterricht zurückzuführen sind. Was die Berner Studie auch sehr deutlich aufzeigt ist, dass Schüler die Ursache für Leistungen vor allem in einer vorhandenen oder nicht vorhandenen Begabung für bestimmte Fächer sehen und dem Lerneinsatz wenig Wirkung zuschreiben, während Schülerinnen – genau umgekehrt – die Relevanz des Arbeitseinsatzes betonen und annehmen, dass sich Erfolg vor allem mit einem starken Engagement erreichen lässt. Angesichts dieser Faktorenkombination erscheint es sogar eher erstaunlich, dass die Schülerzensuren nur wenig (nämlich 0.2 Notenpunkte) unter denen der Schülerinnen liegen.

Auch hinsichtlich der von den Schülern und Schülerinnen vertretenen *Geschlechterbildern* zeigen sich Bezüge zwischen der standardisierten schriftlichen Befragung und den Gruppengesprächen. Die Ergebnisse aus den Fragebogen zeigen, dass traditionell-patriarchale Geschlechterrollenvorstellungen, denen Jungen verstärkt anhängen, einen eigenständigen negativen Einfluss auf den Schulerfolg haben (vgl. Hadjar und Lupatsch 2010; Hadjar et al. 2010). Dies findet beim Thema *Rollenverteilung zwischen den Geschlechtern* im Rahmen der Gruppendiskussionen seine Bestätigung: Jungen äusserten sich hier deutlich traditioneller als Mädchen, besonders auf der Realstufe. Mädchen der gymnasialen Vorbereitung (Spez-Sek-Stufe) äusserten sich am egalitärsten - im Sinn gleicher Rechte und Pflichten für die Geschlechter. Diese Mädchen möchten später in Beruf und Familie aktiv sein. Auffallend ist zudem, dass die Mädchen – anders als die Jungen – ein sehr grosses und vielfältiges Spektrum an Lebensentwürfen aufweisen und gegenüber anderen Meinungen tolerant sind. Bei den Jungen zeigen sich starrere Muster und eine Tendenz zu Konformismus. Auf der Realstufe planen die Jungen eine volle Berufstätigkeit praktisch ohne familiäre Mitarbeit, zusammen mit einer Partnerin als Rund-um-die-Uhr-Mutter-und-Hausfrau. Die Jungen der gymnasialen Vorbereitung erwarten dagegen später mit berufstätigen Partnerinnen zu leben. In den Gesprächen gaben sich diese Jungen pragmatisch und politisch korrekt, wobei einzelne Kollegen, deren (eher traditionelle) Ansichten als nicht mehr zeitgemäss gewertet wurden, schon mal mit Hänseleien zu Recht gewiesen wurden (vgl. Grünewald-Huber et al. 2011a).

---

gestellten Anforderungen widersetzen, das für den Unterricht notwendige Schulmaterial nicht dabei haben oder Faxen machen statt sich auf den Unterricht zu konzentrieren) und von der Lehrperson auch sanktioniert werden (vgl. Kap. „Ergebnisse der Videobeobachtungen“).

Die Annahme, dass insbesondere Jungen, die traditionellen Geschlechterrollenvorstellungen anhängen, einen geringeren Schulerfolg haben, lässt sich im Rahmen dieser Untersuchung klar bestätigen. Traditionelle Männlichkeitsbilder, die das Vorbild des männlichen dominanten „Draufgängers“ und „Abenteurers“ sowie eine damit einhergehende Abwertung von Weiblichkeit beinhalten, motivieren nicht zu schulerfolgsbezogenen Handlungen und fördern für die Schule ungünstigere Verhaltensweisen, die auch dementsprechend sanktioniert werden (vgl. Cornelißen et al. 2002, p. 229). Weiter zeigt sich in den britischen Befunden von Phoenix und Frosh (2005), dass gerade Jungen mit stereotypen Vorstellungen von Männlichkeit gute Leistungen in der Schule als weiblich ansehen und Schulerfolg entsprechend negativ bewerten. Solche traditionellen Männlichkeits- wie auch Weiblichkeitsnormen werden sowohl durch die Herkunftsfamilie sozialisiert, als auch durch geschlechterhomogene Peermwelten gestützt (vgl. Budde 2008) und beeinflussen den Grad der Schulentfremdung sowie den Schul(miss)erfolg der Schülerinnen und Schüler (vgl. Hadjar und Lupatsch 2010; Hadjar et al. 2010). Wie die Schule auf diese Gegebenheiten reagiert, ist für den Schulerfolg der Schülerinnen und Schüler ganz entscheidend. Zu schulischem Wohlbefinden und guten Leistungen bei ihren Schülerinnen und Schülern können Lehrpersonen beitragen, indem sie einerseits einen autoritativen Unterrichtsstil pflegen (Genaueres dazu siehe oben) und andererseits einen Abbau überholter stereotyper Geschlechterbilder unterstützen. Letzteres beginnt bei der Reflexion der eigenen Geschlechtervorstellungen und –praktiken im Unterricht durch die Lehrpersonen und setzt eine entsprechende Befähigung in der Ausbildung von Lehrpersonen voraus.

## **Qualitativer Teil (2): Ergebnisse der Videobeobachtungen**

### **1 Methodisches Vorgehen**

#### **1.1 Datenerhebung**

Befragungen wie auch Gruppendiskussionen haben gemein, dass sie durch ihre Sprachbasierung und ihre Abhängigkeit von Selbsteinschätzungen, d.h. von den subjektiven Rekonstruktionen der Auskunft gebenden Schülerinnen und Schüler, limitiert werden. Die Verhaltensbeobachtung anhand von Unterrichtsvideos ermöglicht dagegen einen direkten und situationsbezogenen Zugang (vgl. Mayring et al. 2005: 1), welcher die bisher eingesetzten Erhebungsformen optimal ergänzen kann.

„Die videogestützte Beobachtung stellt ein der teilnehmenden Beobachtung verwandtes visuelles Verfahren dar, das seit den 1980er Jahren in unterschiedlichen Feldern der Sozialwissenschaften zunehmend eingesetzt wird“ (Wagner-Willi 2007: 125). Gegenüber der teilnehmenden Beobachtung verfügt die videogestützte Beobachtung allerdings über zahlreiche Vorteile, welche zu unserer Wahl dieser Erhebungsform beigetragen haben und daher im Folgenden kurz erläutert werden sollen.

##### **1.1.1 Die Vorteile der videogestützten Beobachtung**

In Videoaufnahmen wird ein Geschehen ohne durch den Beobachtenden verursachte subjektive Verzerrungen aufgezeichnet (vgl. Dalehefte 2010: 1). Die Aufzeichnung der Daten und deren Interpretation folgen zeitlich aufeinander und sind dadurch klar getrennt (vgl. Wagner-Willi 2007: 141). Jacobs et al. (1999: 720) bezeichnen Videodaten daher im Vergleich zu jenen der teilnehmenden Beobachtung als „relatively unfiltered through the eyes of researchers“ und auch als „more ‚raw‘ than other forms of data“.

Des Weiteren werden auf Videoaufzeichnungen sowohl verbale und visuelle Inhalte (vgl. ebd.: 720) als auch nicht verbale Handlungspraxis festgehalten (vgl. Wagner-Willi 2007: 142) und dies in einem Detaillierungsgrad, der Mikroanalysen von Interaktionen möglich macht (vgl. Wagner-Willi 2005: 258). Das Geschehen wird in seiner Komplexität und Prozesshaftigkeit erfasst (vgl. Dalehefte 2010: 1), so dass auch gleichzeitig ablaufende, ineinandergreifende und flüchtige Prozesse festgehalten werden können (vgl. Wagner-Willi 2005: 258).

Als weiterer Vorzug von videogestützten Beobachtungen gilt die Reproduzierbarkeit der Daten (vgl. Wagner-Willi 2007: 141). Dadurch, dass die Videos mehrmals angeschaut, codiert und analysiert werden können, erhöht sich die Chance, dass auch manches wahrgenommen wird, was sonst der Aufmerksamkeit entgeht (vgl. Jacobs et al. 1999: 721). Wagner-Willi (2007: 141) äussert sich dazu wie folgt: „Bei der videogestützten Beobachtung kann also die in spezifischer Weise begrenzte alltagspraktische Aufmerksamkeitsspannweite des teilnehmenden Beobachters durch systematische, wiederholte und reflektierte Beobachtung tendenziell überwunden werden“. Ein zusätzlicher Vorteil der Reproduzierbarkeit der Daten besteht darin, dass mit dem Videomaterial zu einem späterem Zeitpunkt auch weitere Auswertungen vorgenommen sowie verschiedene Fragestellungen und neue Perspektiven untersucht werden können (vgl. Mayring et al. 2005: 3). Ausserdem ermöglicht videogestützte Beobachtung die Zusammenarbeit von mehreren Beobachtenden (vgl. Jacobs et al. 1999: 720), die Verbindung von quantitativen und qualitativen Analysen (vgl. ebd.: 718) und die „Kommunikation von Befunden anhand von Beispielen“ (Dalehefte 2010: 1).

### 1.1.2 Fallauswahl

Bei den ausgewählten Schulklassen, in welchen jeweils eine Deutsch- und eine Mathematiklektion auf Video aufgezeichnet wurden, handelt es sich um dieselben Klassen wie bei den Gruppendiskussionen. Die Auswahl der betreffenden Klassen wird in der Beschreibung des methodischen Vorgehens bei den Gruppendiskussionen bereits ausgeführt (vgl. Ergebnisse der Gruppendiskussionen, 1.1.2 Fallauswahl).

### 1.1.3 Videoaufnahmen

Die Aussagekraft der Videodaten wird durch perspektivische Entscheidungen bei der Aufnahme, durch Qualität von Ton und Bild und durch die Vergleichbarkeit der Aufnahmen bestimmt. Im Rahmen der Perspektivenwahl wird festgelegt, welche Kamera an welchem Standort welche Aufgabe übernimmt. Dabei erfüllt jede Kamera eine zuvor bestimmte Aufgabe, so dass sich die eingesetzten Kameras gegenseitig ergänzen (vgl. Dalehefte 2010: 5). Entscheidend ist bei der Wahl der Perspektiven zudem, ob die Kameras fix installiert oder beweglich sind: „Wählt man einen fixen Standort zur Aufnahme, fehlen mitunter Teile von interaktiven Abläufen, nämlich solche, die sich ausserhalb des Kamerablickfeldes abspielen. Bei einer beweglichen Kameraführung hingegen ist einerseits der Forscher wieder zurückgeworfen auf die spezifische alltagspraktische Aufmerksamkeitsspannweite, sofern er spontan videographiert, andererseits kann diese Art der Aufzeichnung, etwa bei Aktivitäten von Peer-groups, die Erforschten in höherem Masse stören“ (Wagner-Willi 2007: 141f). Hinsichtlich der Vergleichbarkeit der Videoaufnahmen ist zudem von Bedeutung, dass immer aus derselben Perspektive gefilmt wird (vgl. Dalehefte 2010: 4).

Bei allen Unterrichtsvideos wurden zwei oder drei Kameras eingesetzt. Eine Kamera war jeweils auf die Lehrperson und ein bis zwei Kameras auf die Schülerinnen und Schüler gerichtet. Alle Kameras waren fix installiert und die Forschenden befanden sich während den Unterrichtslektionen nicht im Schulzimmer. Damit wird der Einfluss der Forschenden auf den Aufnahmevorgang so gering als möglich gehalten, was in Anbetracht der These von Huhn et al., dass bereits der Aufnahmevorgang Interpretation sei, da von der Sichtweise des Forschenden beeinflusst (vgl. Huhn et al. 2000: 189f), sinnvoll und wichtig erscheint. Der Nachteil dieses perspektivischen Entscheides ist, wie bereits Wagner-Willi (2007: 141f) ausführt, dass die fix installierten Kameras Interaktionen teilweise nur unvollständig festhalten können und zudem je nach Klassengrösse auch nicht alle Schülerinnen und Schüler auf den Videoaufzeichnungen zu sehen sind. Auch die Tonqualität hängt zum Teil von der Klassengrösse ab. So lassen sich die verbalen Äusserungen der Schülerinnen und Schülern während Phasen des selbständigen Arbeitens in grossen Schulklassen akustisch schlechter verstehen als in kleinen Klassen. Die Standardisierung und somit die Vergleichbarkeit der Videoaufnahmen wird durch die unterschiedlichen Klassengrössen, aber auch durch die sehr verschiedenen Sitzordnungen in den Schulzimmern trotz einheitlicher Handhabung des Aufnahmevorgangs leicht beeinträchtigt.

In Bezugnahme auf das Votum von Huhn et al. (2000: 190), wonach „das Auswerten von Videomaterial nur so gut sein kann, wie es als Material selbst Gütekriterien standhält“ (, lässt sich abschliessend konstatieren, dass bei den Videoaufnahmen Perspektivenwahl, Ton- und Bildqualität sowie die Standardisierung zur Optimierung der Aussagekraft (vgl. Dalehefte 2010: 5) berücksichtigt wurden, dass aufgrund der unterschiedlichen Bedingungen der Erhebungssituationen jedoch trotzdem mit einer leichten Beeinträchtigung derselben gerechnet werden muss.

## 1.2 Datenauswertung

„Bei videogestützten Beobachtungen lässt sich im Unterschied zu textinterpretativen Verfahren [...] zunächst nicht auf entwickelte Methoden der Auswertung zurückgreifen“ (Wagner-Willi 2007: 142). Aus diesem Grund werden bei der Auswertung der Unterrichtsvideos Teilaspekte

verschiedener Ansätze miteinander kombiniert und teilweise auch an die spezifischen Bedürfnisse angepasst.

In der Auswertung sollen quasi quantitative und qualitative Analysen miteinander verbunden und vielfältige Aussagen dadurch ermöglicht werden. Zur Orientierung dient dabei der „Cycle of coding and analysis of videotape data“ von Jacobs et al. In einem ersten Schritt wird bei Jacobs et al. das Videomaterial gesichtet und diskutiert, danach werden Hypothesen aufgestellt, ein Codesystem entwickelt und angewendet, die Ergebnisse werden analysiert und interpretiert und am Schluss wird der Zusammenhang zum Videomaterial wiederum hergestellt. Dieser Prozess kann mehrmals wiederholt werden. Nach der ersten explorativ qualitativen Phase folgt eine quantitative, in welcher anhand objektiver Codes Hypothesen statistisch überprüft werden, bis dann abschliessend qualitative Analysen zur klareren Interpretation der statistischen Analysen beigezogen werden (vgl. Jacobs et al. 1999: 718f).

Das adaptierte Vorgehen dieser Untersuchung sieht wie folgt aus: Zuerst werden die Unterrichtsvideos mit Fokus auf die interessierenden Teilfragestellungen (vgl. 2.1 Ausgangslage) erstmals angeschaut. Dabei werden ausführlich Notizen zu allen die Teilfragestellungen betreffenden Aspekten gemacht. Auf der Grundlage der Notizen werden die Unterrichtsvideos im Team besprochen. Bis dahin entspricht das Vorgehen demjenigen der explorativ qualitativen Phase nach Jacobs et al. Aufgrund der geringen Fallzahlen können keine quantitativen Analysen im Sinne einer statistischen Hypothesentestung realisiert werden (vgl. ebd.: 719f). Der Schritt der Hypothesengenerierung entfällt daher. Als nächstes wird ein Kategoriensystem entwickelt, welches die für die Teilfragestellungen relevanten Codes enthält (vgl. 2.2 Kategorienbildung). Die Videos werden ein weiteres Mal angeschaut und dabei werden die Codes den in den Videoaufnahmen beobachteten Verhaltensweisen zugeordnet. Hieraus entstehen Häufigkeitstabellen, in welchen die Codes und deren Häufigkeit nach Geschlecht der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrerinnen und Lehrer, nach Schulfach und Schulniveau festgehalten werden (vgl. 2.3 Häufigkeitszählungen). Dieser Teil des Vorgehens basiert somit auf einer Quantifizierung der qualitativen Daten. Zuletzt werden die Ergebnisse der quasi quantitativen Analysen mit qualitativen Analysen in Verbindung gebracht, indem aus den anfänglich generierten ausführlichen Notizen ausgewählte Szenen gewählt, beschrieben und mit den vorliegenden Ergebnissen in Beziehung gesetzt werden (vgl. 2.4 Ausgewählte Szenen).

### **1.2.1 Fragestellungen**

Folgende Teilfragestellungen bilden den Ausgangspunkt für die Auswertung der Videos:

- Welche – positiven und negativen – schulerfolgsrelevanten Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler lassen sich in den Unterrichtsvideos beobachten?
- Wie reagieren Lehrpersonen auf das Schülerinnen- und Schülerverhalten?
- Werden Schülerinnen und Schüler von Lehrerinnen oder Lehrern gleich oder ungleich behandelt?
- Lassen sich in den Unterrichtsvideos bei den Schülerinnen und Schülern Wechsel vom doing-pupil zum doing-gender, undoing-gender oder doing-adult beobachten?

Eine erste systematische Durchsicht der Unterrichtsvideos mit Fokussierung auf diese Teilfragestellungen legt die Grundlagen für die Entwicklung spezifischer Beobachtungsverfahren (vgl. Dalehefte 2010: 8).

### **1.2.2 Kategorienbildung**

Die Entwicklung eines angemessenen Beobachtungsverfahrens ist eine der grössten Herausforderungen der videogestützten Unterrichtsforschung. Im Rahmen dieses Projektes wird ein niedrig inferentes Codiervorgehen angewendet (vgl. Hugener et al. 2006: 44). „Ziel der niedrig inferenten Codierung ist es, das umfassende qualitative Datenmaterial, die gefilmten Unterrichtslektionen, so weit aufzubereiten, dass es für weitere quantitative und qualitative Auswertungsschritte vergleichbar wird“ (ebd.: 46). Niedrig inferentes Codieren ermöglicht die Beschreibung von konkret Beobachtbarem, lässt aber keine Wertungen zu (vgl. ebd.: 47). Die Entwicklung des Kategoriensystems erfolgt dabei sowohl daten- als auch theoriegeleitet (vgl. ebd.: 44).

Während manche Verhaltensweisen also aufgrund theoretischer Vorüberlegungen gesetzt werden – insbesondere jene der Verhaltenskategorien doing-gender, undoing-gender und doing-adult, ergeben sich andere aus der ersten Durchsicht der Unterrichtsvideos – vor allem diejenigen der Kategorien positive und negative Verhaltensweisen sowie jene des Lehrerinnen- und Lehrerverhaltens.

Damit eine Verhaltensweise bei den Häufigkeitszählungen berücksichtigt werden kann, soll sie zählbar sein, d.h. über einen bestimmbaren Anfang und Schluss verfügen, eindeutig beobachtbar und zu zuordnen sein.

Das entwickelte Kategoriensystem erfasst folgende Verhaltensweisen:

**Abbildung 29: Kategorienbildung  
Schülerinnen- und Schülerverhalten**

Kategorien/Codes	Definition	Bemerkungen: Differenzierungen/Abgrenzungen
1 Positive Verhaltensweisen	Verhaltensweisen, die sich positiv auf den Schulerfolg auswirken	
1.1 Sich im Plenum äussern	Vor der ganzen Klasse etwas sagen	Unterscheidung von: - aufstrecken und drankommen (freiwillig) - nicht aufstrecken, trotzdem drankommen (unfreiwillig)
1.2 Aufstrecken, nicht drankommen	Etwas vor der ganzen Klasse sagen wollen, aufstrecken, aber nicht aufgerufen werden und daher nichts sagen	
1.3 Um Hilfe bitten	Z.B. indem eine Frage gestellt wird, mit Bezug auf den Unterrichtsgegenstand oder praktischer Art (z.B. Material ausleihen)	Unterscheidung von: - Lehrperson um Hilfe bitten - Schülerin um Hilfe bitten - Schüler um Hilfe bitten
1.4 Helfen	Z.B. indem eine Frage beantwortet wird, mit Bezug auf den Unterrichtsgegenstand oder praktischer Art (z.B. Material ausleihen)	Unterscheidung von: - der Lehrperson helfen - einer Schülerin helfen - einem Schüler helfen
2 Negative Verhaltensweisen	Verhaltensweisen, die sich negativ auf den Schulerfolg auswirken	
2.1 Material nicht dabei haben	Benötigtes Schulmaterial nicht zur Hand haben und andere um Material bitten	
2.2 Abschreiben	Gestellte Aufgabe nicht / nur teilweise selbst lösen, Ergebnisse bei anderen abschreiben	
2.3 Widerstand leisten	Anweisungen der Lehrperson in Wort oder Tat nicht nachkommen, sich verweigern	Unterscheidung von: - offenem Widerstand, vor der Lehrperson - verstecktem Widerstand, hinter dem Rücken der Lehrperson Nicht zwingend identisch mit Unterrichtsstörung!
2.4 Faxen machen	Mit Mimik / Gestik etwas nicht zum Unterricht Gehörendes zum Ausdruck bringen	Unterscheidung von: - an Lehrperson gerichtet - an Schülerin gerichtet - an Schüler gerichtet - an Kamera gerichtet

3 Doing-gender	Dem eigenen Geschlecht zugeschriebene Verhaltensmuster praktizieren (Geschlecht konstruieren durch das Inszenieren von Geschlechterrollen)	Schüler: 3.1 bis 3.5 Schülerinnen: 3.6 bis 3.8
3 Undoing-gender	Dem anderen Geschlecht zugeschriebene Verhaltensmuster praktizieren (Geschlecht dekonstruieren durch das Hinterfragen von Geschlechterrollen)	Schülerinnen: 3.1 bis 3.5 Schüler: 3.6 bis 3.8
3.1 Cool sein	Versuchen, andere mit nicht unterrichtsbezogenen Äusserungen zu beeindrucken	Ausgenommen sind witzige Äusserungen im Plenum, die selber einen Subcode bilden
3.2 Hohes Selbstwertgefühl	Zu erkennen geben, dass Anforderungen leicht zu bewältigen sind z.B. bei Prüfung	Bezüglich gegenwärtigen, vergangenen oder zukünftigen Anforderungen
3.3 Sich im Plenum witzig äussern	Sich im Plenum so äussern, dass andere darüber lachen	Abgrenzung von cool sein: durch witzig sein beeindrucken wollen, z.B. Klassencrown
3.4 Lehrperson herausfordern	Anweisung der Lehrperson offen in Frage stellen	Stärker als Widerstand leisten, weil Lehrperson aktiv angegriffen und hinterfragt wird
3.5 Fluchen	Verwenden von Kraftausdrücken	Form des Widerstandleistens, welche als männlich gilt
3.6 Strebsam sein	Interesse an Leistung / Leistungsvergleichen zeigen, mehr machen als verlangt wird	
3.7 Tiefes Selbstwertgefühl	Zu erkennen geben, dass Anforderungen schwer zu bewältigen sind z.B. bei Prüfung	Bezüglich gegenwärtigen, vergangenen oder zukünftigen Anforderungen
3.8 Ermahnen	Andere ermahnen, den Anweisungen der Lehrperson nachzukommen / Regeln zu beachten	
4 doing-adult	Den Erwachsenen zugeschriebene Verhaltensmuster praktizieren	Schülerinnen & Schüler: 3.9
4.1 Flirten	Interaktionen zwischen SCH mit erotischer Komponente, Bekunden des Interesses am gegengeschlechtlichen Gegenüber	

## Lehrerinnen- und Lehrerverhalten

Kategorien/Codes	Definition	Bemerkungen: Differenzierungen/Abgrenzungen
1 Aufrufen	Durch das Aufrufen der Lehrperson wird ein/e SCH aufgefordert, sich im Plenum zu äussern	Unterscheidung von: - SCH hat vorher aufgestreckt (freiwillig) - SCH hat nicht aufgestreckt (unfreiwillig)
2 Nicht aufrufen trotz aufstrecken	Ein/e SCH wird von der Lehrperson nicht aufgerufen, obwohl er/sie vorher aufgestreckt	

	hat	
3 Rückmelden	Die Lehrperson erteilt auf eine im Plenum gemachte Äusserung eine mündliche Rückmeldung	Unterscheidung von: - positiv/bestätigend („sehr gut“, „genau“) - negativ/widerlegend („falsch“, „nein“) - neutral („ok“, „mhm“) - nachfragend - wiederholend
4 Helfen	Z. B. indem eine Frage beantwortet wird, mit Bezug auf den Unterrichtsgegenstand oder praktischer Art (z.B. Material ausleihen)	Unterscheidung von: - nach Aufforderung helfen - unaufgefordert helfen
5 Ermahnen	Verhaltensanweisung der Lehrperson als Reaktion auf Verhalten der SCH	Muss nicht zwingend auf eine Unterrichtsstörung erfolgen (z.B. Ermahnung lauter zu sprechen)
6 Intervenieren	Die Lehrperson erzwingt eine Verhaltensänderung bei SCH als Reaktion auf eine Unterrichtsstörung	Beispiele: SCH umsetzen, etwas wegnehmen

## 1.2.3 Häufigkeitszählungen

Nach der Entwicklung des Kategoriensystems werden die Unterrichtsvideos ein weiteres Mal durchgeschaut und die nun beobachteten Verhaltensweisen werden den verschiedenen Verhaltenskategorien zugeordnet und in Tabellen festgehalten (siehe Anhang). Danach werden die in eine Kategorie fallenden Verhaltensweisen eines Unterrichtsvideos zusammengezählt. Um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten werden zu all diesen Häufigkeitszählungen arithmetische Mittelwerte berechnet. Dabei wird jeweils die Häufigkeitsangabe durch die Anzahl der beobachteten Schülerinnen oder Schüler geteilt. Die errechneten Mittelwerte ermöglichen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede nach Geschlecht oder Unterrichtsfach innerhalb einer Schulklasse zu erfassen, aber auch Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen verschiedenen Schulklassen z.B. in Bezug auf das Schulniveau auszumachen.

Eine solche Zuordnung von Verhaltenskategorien zum Videomaterial in einem strikt regelgeleiteten, aber zugleich immer auch interpretativen Prozess mit der Möglichkeit der Quantifizierung der Kategorienzuordnungen ähnelt der Vorgehensweise der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. Mayring et al. 2005: 2), welche bereits bei der Auswertung der Gruppendiskussionen eingesetzt wurde. Gemäss Mayring et al. liegt der grosse Vorteil dieser Auswertungsmethode in der Zwischenposition zwischen quantitativen und qualitativen Analysen. Quantitative Beobachtungsstudien verfügen über ein festes Auswertungsraster mit einfach einschätzbaren und schnell quantifizierbaren Beobachtungsaspekten, was eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Videomaterial allerdings verunmöglicht. In qualitativen Beobachtungsstudien werden offene Beobachtungsprotokolle einer freien Interpretation unterzogen, wodurch eine kontrollierte und vergleichbare Analyse verhindert wird. „Qualitative Video-Inhaltsanalyse hingegen versucht möglichst theoriegeleitet Kategorien zu definieren, genaue Zuordnungsregeln und Analyseablaufmodelle festzulegen und schliesslich auch die Beobachterübereinstimmung zu überprüfen. Der Akt der Zuordnung von Kategorien zu Material bleibt jedoch ein, zwar regelgeleiteter, aber interpretativer. Nur so lassen sich komplexe Phänomene [...] breit erfassen“ (Mayring et al. 2005.: 12f).

Die Aussagekraft der Häufigkeitszählungen wird durch verschiedene Faktoren beeinträchtigt. Zum einen ist die Zuordnung der beobachteten Verhaltensweisen zu den Codes trotz der Definitionen und Regeln nicht immer eindeutig. Manche Codes lassen sich problemlos vergeben – z.B. sich im Plenum äussern, bei anderen ist die Zuordnung stärker durch die Interpretation der Forschenden beeinflusst – z.B. Widerstand leisten. Zum Anderen ist nicht auszuschliessen, dass aufgrund der Komplexität der Daten trotz mehrmaliger Durchsicht nicht alle Verhaltensweisen erfasst worden sind. Im Hinblick auf die Berechnung der Mittelwerte

ergibt sich zudem die Problematik, dass Extremfälle die arithmetischen Mittelwerte stark beeinflussen. Einzelne Schülerinnen und Schüler, welche sich stark abweichend verhalten, fallen daher stark ins Gewicht. Probleme bereitet auch, dass die unterschiedlichen Anzahlen von beobachteten Schülerinnen und Schülern sich auf die Berechnung der Mittelwerte auswirken. So haben bei kleinen Schülerinnen- und Schülerzahlen einzelne ein grösseres Gewicht, wodurch Verzerrungen durch Extremfälle einen noch grösseren Einfluss auf die Ergebnisse haben. Beim Vergleich zwischen Unterrichtslektionen oder gar zwischen Schulklassen muss ausserdem bedacht werden, dass die äusseren Bedingungen, welche möglicherweise einen Einfluss auf die Ergebnisse haben, nicht kontrolliert werden können. So variiert die Unterrichtsform beispielsweise stark zwischen den beiden Schulfächern, wodurch manche Verhaltensweisen je nach Fach öfter oder seltener zu beobachten sind. Auch der Einfluss der einzelnen Lehrpersonen kann lediglich reflektiert, nicht jedoch kontrolliert werden.

#### **1.2.4 Ausgewählte Szenen**

Die ausgewählten Szenen werden den ausführlichen Notizen, welche bei der ersten Durchsicht der Unterrichtsvideos erstellt wurden, entnommen und dienen der Illustration. Somit schliesst sich der Kreis vom Qualitativen zum Quantitativen zurück zum Qualitativen. In den Worten von Hugener et al. (2006: 44): „Eine konkrete Unterrichtssituation wird mit einem Code versehen und nach dem Codierprozess können quantifizierte Ergebnisse des entsprechenden Codes mit der ursprünglichen Situation illustriert werden“. Das Videomaterial enthält eine Vielzahl an für die Beantwortung der Teilfragestellungen relevanten Szenen, aus welcher hier nach dem Ermessen der Forschenden eine Auswahl getroffen wird.

Bei der nun folgenden Darstellung der Ergebnisse aus den Videoanalysen werden als erstes Porträts zu den untersuchten Klassen erstellt, wobei jeweils Hauptergebnisse aus der aufgezeichneten Mathematik- und Deutschlektion referiert und mit prägnanten Unterrichtsszenen veranschaulicht werden und abschliessend – in „Fazit und Interpretation“ - ein Gesamtbild entworfen wird. In einem zweiten Schritt werden klassenübergreifende Vergleiche angestellt. Dabei werden Unterschiede und Gemeinsamkeiten im Verhalten der Schülerinnen und Schülern und danach aus der Lehrpersonen hinsichtlich der beiden Fächer, der Leistungsniveaus (Real, Sekundar und gymnasiale Vorbereitung/Spezialsekundar) sowie der Geschlechter wieder gegeben.

## **2 Klassenporträts**

### **2.1 Realklasse a**

#### **2.1.1 Mathematiklektion**

##### *Unterrichtssituation*

Nach einer kurzen Einführung im Plenum arbeiten die Schülerinnen und Schüler während dem grössten Teil der Lektion in Zweiergruppen. Mithilfe einer Orange machen sie ein Experiment, bei welchem sie selber herausfinden sollen, wie die Formel zur Berechnung der Oberfläche einer Kugel lautet. Die Schülerinnen und Schüler scheinen bei der Sache zu sein. Der Lehrer geht während der Phase des selbständigen Arbeitens durch die Reihen, schaut den Gruppen zu und hilft. Anschliessend schreiben die Arbeitsteams ihre Ergebnisse an die Wandtafel und in der Klasse werden Schwierigkeiten und Erkenntnisse zusammen diskutiert. In den letzten Minuten der Unterrichtsstunde schreiben die Schülerinnen und Schüler einen kurzen Theorieeintrag in ihr Theorieheft ein.

Auf den Videoaufnahmen lassen sich insgesamt sechs Schülerinnen und fünf Schüler beobachten. Es sind keine weiteren Schülerinnen und Schüler im Schulzimmer, so dass sich die folgenden Ausführungen also auf die ganze Klasse beziehen.

Auffallend ist, dass stets Mädchen neben Mädchen und Jungen neben Jungen sitzen. Zudem sind die gebildeten Zweiergruppen - möglicherweise als Folge der Sitzordnung - ebenfalls ausschliesslich geschlechtshomogen.

##### *Schülerinnen- und Schülerverhalten*

Die Schüler beteiligen sich im Plenum deutlich stärker als die Schülerinnen. Die Mädchen kommen in der Unterrichtsstunde durchschnittlich zweimal zu Wort, wobei sie sich im Schnitt einmal von sich aus gemeldet haben. Die Jungen äussern sich im Schnitt dreimal, wobei sie sich in zwei der drei Fälle von selbst gemeldet haben. Ausserdem melden sich die Schüler doppelt so häufig wie die Schülerinnen, ohne danach dranzukommen.

Die Mädchen bitten nie, die Jungen im Schnitt zweimal um Hilfe. Zur Hälfte bitten die Schüler den Lehrer, zur anderen Hälfte eine der Schülerinnen um Hilfe. Diese Aussage muss jedoch dahingehend relativiert werden, dass sich die Bitten, welche die Jungen an die Mädchen richten, nie auf den Unterrichtsinhalt beziehen, sondern sich die Jungen lediglich Schulmaterial ausleihen wollen. Das erklärt zugleich, weshalb die Schülerinnen im Schnitt einmal pro Lektion den Schülern helfen, denn sie kommen dabei nur der Bitte ihrer Mitschüler nach und leihen mehr oder weniger bereitwillig Bleistift, Zirkel, Geodreieck etc. aus. Im Gegensatz dazu helfen die Jungen in dieser Sequenz nie. Hilfestellungen innerhalb der Arbeitsteams lassen sich auf den Videoaufnahmen aus akustischen Gründen nur schwer beobachten und können daher nicht berücksichtigt werden, was zu Verzerrungen bei den Ergebnissen der Häufigkeitszählungen führen könnte.

Hinsichtlich der erfassten negativen Verhaltensweisen lassen sich Geschlechtsdifferenzen ausmachen: Schülerinnen verhalten sich im Mittel einmal, Schüler viermal negativ. Wenn sich die Schülerinnen negativ verhalten, so ausschliesslich dadurch, dass sie – meist offen, seltener verdeckt – Widerstand leisten. Auch bei den Schülern ist Widerstand leisten – hier stets offen – die am häufigsten auftretende negative Verhaltensweise. Dazu kommt, dass die Jungen durchschnittlich einmal das benötigte Schulmaterial nicht dabei haben und im Mittel einmal Faxen machen – dies hauptsächlich gegenüber ihren Mitschülern.

Eine erste Bilanz ergibt, dass Mädchen im Schnitt viermal ein positives und einmal ein negatives und Jungen siebenmal ein positives und viermal ein negatives Verhalten erkennen lassen. Positive Verhaltensweisen sind also bei Schülern etwa doppelt so häufig wie bei Schülerinnen auszumachen, was sich in erster Linie auf ihre stärkere Beteiligung im Plenarunterricht zurückführen lässt. Negative Verhaltensweisen sind bei Schülern durchschnittlich viermal so oft zu beobachten wie bei Schülerinnen.

Doing-gender wird hauptsächlich von den Jungen praktiziert, dies indem sie sich cool geben, ein hohes Selbstwertgefühl erkennen lassen oder den Lehrer herausfordern. Praktiziertes

doing-gender bei Schülerinnen und undoing-gender ist nur ausnahmsweise auszumachen. Hingegen lässt sich doing-adult, welches als Flirten erfasst wird, bei Mädchen und Jungen wiederholt beobachten. Es ist jedoch ausschliesslich eine Mädchen- und eine Jungengruppe, welche während des selbständigen Arbeitens quasi in „flirtendem Austausch“ stehen. Hier eine Szene aus dem Unterricht, welche diesen Austausch illustriert:

*Ab Minute 16: Die Jungengruppe leiht sich von der Mädchengruppe ein Geodreieck aus. Später streckt einer der Schüler der einen Schülerin das Geodreieck entgegen, um es ihr zurückzugeben. Die Schülerin meint: „Du kannst es ja einfach hinlegen!“, greift dann aber doch danach. Ihre Reaktion lässt vermuten, dass das Geodreieck von der Orange klebrig ist. Die beiden Jungen lachen. Die Schülerin wirft nun das Geodreieck auf das Pult der Schüler zurück und beide Mädchen lachen ebenfalls. Dann nimmt die Schülerin ihr Geodreieck wieder auf und putzt es demonstrativ an der Hose des Jungen ab.*

#### *Lehrerverhalten*

Der Lehrer, welcher bereits über 50 Jahre alt ist, wirkt beim Aufrufen der Schülerinnen und Schüler im Plenum der ungleichen Beteiligung der Geschlechter weder entgegen, noch verstärkt er diese. Er ruft sowohl Mädchen, als auch Jungen im Schnitt einmal auf, ohne dass diese zuvor aufgestreckt haben. Die Schüler ruft er durchschnittlich zweimal auf, nachdem diese sich von selbst gemeldet haben und ruft sie im Schnitt einmal nicht auf, obwohl sie etwas hätten sagen wollen. Die Schülerinnen ruft er durchschnittlich einmal auf, nachdem diese aufgestreckt haben und unterlässt es im Schnitt 0.5-mal ein Mädchen aufzurufen, obschon dieses sich hat melden wollen. Dass die Jungen im Plenum öfter aufgerufen werden als die Mädchen lässt sich vollständig durch die unterschiedliche Beteiligung der Geschlechter erklären. Das Verhalten des Lehrers spiegelt somit das Verhalten seiner Schülerinnen und Schüler wider.

Bezüglich der Rückmeldungen des Lehrers auf Äusserungen der Schülerinnen und Schüler lässt sich feststellen, dass die Mädchen im Schnitt dreimal und die Jungen 4.5-mal eine Rückmeldung erhalten. Das bedeutet in diesem Fall, dass beide Geschlechter, unter Berücksichtigung der stärkeren Beteiligung der Jungen im Plenum, im Verhältnis zu den getätigten Wortmeldungen gleich oft eine Rückmeldung erhalten. Auch in der Art und Weise der Rückmeldungen lässt sich keine unterschiedliche Behandlung der Schülerinnen und Schüler durch den Lehrer ausmachen. Spitzenreiter sind bei Mädchen und Jungen gleichermassen neutrale, positive/bestätigende und nachfragende Rückmeldungen.

Folgendes Beispiel illustriert die unterschiedliche Behandlung der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich der Rückmeldungen durch den Lehrer:

*Ab Minute 43: Anschliessend an die Phase des selbständigen Arbeitens sammelt der Lehrer die in den Gruppen erarbeiteten Ergebnisse. Er fragt jede Gruppe nach ihren Erkenntnissen, bis auf eine Mädchengruppe, welche er wortlos übergeht. Kurz später äussert ein Schüler auf die Frage des Lehrers eine Vermutung. Sogleich geht der Lehrer davon aus, dass der Schüler schon das Richtige meine und sagt: „Du meinst das ganz sicher richtig!“ Tatsächlich stellt sich jedoch heraus, dass es sich um ein Missverständnis handelt und Schüler und Lehrer nicht dasselbe meinen. Während also den beiden Mädchen, welche bereits zuvor durch ihre langsamere Arbeitsweise aufgefallen sind, von vornherein nicht zugetraut wird, ein Ergebnis beizutragen, wird im anderen Fall dem Schüler zu Unrecht die richtige Lösung zugesprochen.*

Bei der Häufigkeit von Hilfestellungen seitens des Lehrers zeigt sich wiederum eine Gleichbehandlung der Geschlechter. Der Lehrer hilft den Schülerinnen und Schülern im Schnitt einmal. Ein minimaler Unterschied lässt sich allein dahingehend feststellen, dass Mädchen öfter unaufgefordert und Jungen öfter nach einer entsprechenden Bitte an den Lehrer Hilfe erhalten. Ermahnungen werden selten ausgesprochen – ungefähr gleich häufig den Mädchen wie den Jungen gegenüber – und Interventionen erfolgen in dieser Unterrichtslektion keine. Auffällig ist allein, dass sich die Ermahnungen gegenüber den Jungen allesamt an einen der Schüler richten, obwohl sein Pultnachbar meistens ebenfalls an dem Geschehen beteiligt ist, das zu dem Verweis geführt hat.

### 2.1.2 Deutschlektion

#### *Unterrichtssituation*

Die gesamte Lektion wird im Plenum abgehalten. Unterrichtsthema ist das Buch „Der Besuch der alten Dame“ von Dürrenmatt. In einer ersten Phase liest die Lehrerin eine Zusammenfassung des Buches vor, wobei sie in regelmässigen Abständen einzelne Wörter auslässt, welche von den Schülerinnen und Schülern erraten und in die Klasse hineingerufen werden. Nachher gibt die Lehrerin zwei bewertete Arbeitsblätter zurück und im Plenum werden die Lösungen dazu zusammengetragen. In den verbleibenden zehn Minuten schaut sich die Klasse einen Filmausschnitt von „Der Besuch der alten Dame“ an. Eigentlich hätte die Lehrerin den Ausschnitt bereits in der Mitte der Lektion zeigen wollen, was jedoch aufgrund technischer Probleme mit dem Fernsehgerät nicht klappte..

Auf den Videoaufnahmen lassen sich insgesamt fünf Schülerinnen und sieben Schüler beobachten. Es sind keine weiteren Schülerinnen und Schüler im Schulzimmer, so dass sich die folgenden Ausführungen also auf die ganze Klasse beziehen.

Auffallend ist, dass abgesehen von zwei Ausnahmen stets Mädchen neben Mädchen und Jungen neben Jungen sitzen.

#### *Schülerinnen- und Schülerverhalten*

Beide Geschlechter beteiligen sich im Plenum stark. Die Schülerinnen äussern sich durchschnittlich fünfmal, die Schüler siebenmal. Wird jedoch angeschaut, wie oft sich Mädchen und Jungen melden *möchten*, zeigt sich, dass dies bei den Schülerinnen durchschnittlich neunmal und bei den Schülern achtmal der Fall ist. Obwohl die Mädchen sich stärker beteiligen möchten, sind es dennoch die Jungen, welche öfter zu Wort kommen.

Da die Unterrichtslektion ausschliesslich im Klassenverband abgehalten wird, wird bis auf einzelne Ausnahmen nie um Hilfe gebeten oder Hilfe geleistet. Nicht ins Bild passt, dass die Schüler wiederholt der Lehrerin zu Hilfe kommen. Bei diesen Hilfeleistungen handelt es sich jedoch stets um Bemühungen der Jungen, die technischen Probleme mit dem Fernsehgerät zu lösen.

Hinsichtlich der erfassten negativen Verhaltensweisen zeigt sich in dieser Lektion ein eher atypisches Bild, indem die Mädchen durchschnittlich häufiger negative Verhaltensweisen erkennen lassen als die Jungen. Die Schülerinnen verhalten sich im Schnitt fünfmal und die Schüler dreimal negativ. Am häufigsten wird bei beiden Geschlechtern – meist verdeckt – Widerstand geleistet, durchschnittlich dreimal bei den Mädchen und zweimal bei den Jungen. Die verbleibenden erfassten negativen Verhaltensweisen lassen sich bei beiden Geschlechtern auf das Faxen machen zurückführen.

Eine erste Bilanz zeigt, dass sich die Mädchen durchschnittlich neunmal positiv und fünfmal negativ verhalten, währenddessen die Jungen sich ebenfalls neunmal positiv, aber lediglich dreimal negativ verhalten. Bei beiden Geschlechtern, insbesondere jedoch bei den Mädchen, lassen sich die negativen Verhaltensweisen hauptsächlich bei Einzelnen ausmachen. So sind es lediglich zwei Schülerinnen, welche wiederholt miteinander schwatzen oder durch sonstige negative Verhaltensweisen auffallen.

Doing-gender wird bei Jungen und Mädchen durchschnittlich einmal praktiziert. Bei den Mädchen äussert sich doing-gender darin, dass sie sich strebsam geben oder ein tiefes Selbstwertgefühl an den Tag legen. Bei den Jungen sind am häufigsten witzige Wortmeldungen im Plenum oder Herausforderungen an die Adresse der Lehrerin zu beobachten. Ein Beispiel eines Schülers, der einen witzigen Spruch in die Klasse ruft, soll hier kurz wiedergegeben werden:

*Ab Minute 9: Im Klassenverband werden die Lösungen zu den Arbeitsblättern zusammengetragen. Bei der einen Aufgabe meint die Lehrerin, dass da eigentlich Schüler P. die Antwort sagen müsste und sie beginnt den Satz für ihn: „Ich bin...“ Ein anderer Schüler vervollkommet den Satz mit: „...schwul!“ Die Klasse bricht in grosses Gelächter aus. Die Lehrerin geht nicht weiter auf die Unterbrechung ein, sondern fragt: „Weißt du es? Ich bin...“*

Undoing-gender lässt sich bis auf eine Ausnahme lediglich bei den Mädchen ausmachen. Die Schülerinnen praktizieren durchschnittlich einmal pro Lektion undoing-gender, indem sie sich cool geben, sich im Plenum witzig äussern oder fluchen. Nachfolgend das Unterrichtsbeispiel einer Schülerin, welche sich cool gibt:

*Ab Minute 19: Eine Schülerin schaut ihrer Pultnachbarin aufs Blatt und ruft laut aus: „Ey, was schreibst du so einen Roman?!“ Zwei Schüler drehen sich zu den Mädchen um und die Lehrerin ruft ermahrend ihren Namen.*

Doing- und undoing-gender sind also bei den Mädchen im Schnitt gleichermassen auszumachen, wohingegen bei den Jungen allein das doing-gender von Bedeutung ist. Doing-adult wird wiederum von beiden Geschlechtern praktiziert und zwar gleich häufig, da es zum Flirten in der Regel zwei braucht. Weil es in der Klasse jedoch mehr Jungen als Mädchen hat, wirkt sich die Häufigkeit des Flirtens bei den Mädchen stärker auf deren Durchschnitt aus. Damit lässt sich erklären, weshalb die Schülerinnen im Schnitt zweimal und die Schüler einmal flirten. Auffallend ist, dass es immer dieselben zwei Mädchen und auch derselbe Junge sind, welche flirten. Die drei fallen auch sonst im Unterricht wiederholt auf, sei es durch negative Verhaltensweisen oder durch doing-gender beim Jungen und undoing-gender bei den Mädchen.

### *Lehrerinverhalten*

Die Lehrerin, welche zwischen 35 und 50 Jahre alt ist, ruft die Schülerinnen im Schnitt dreimal und die Schüler zweimal auf, grösstenteils nachdem diese sich von selbst gemeldet haben. Dies scheint damit im Widerspruch zu stehen, dass die Jungen im Unterricht durchschnittlich siebenmal und die Mädchen fünfmal zu Wort kommen. Der scheinbare Widerspruch lässt sich dadurch erklären, dass in der ersten Unterrichtsphase die fehlenden Worte des Lückentextes, welcher die Lehrerin der Klasse vorliest, ohne vorheriges Aufhalten ins Plenum gerufen werden dürfen. Die Schüler rufen öfter und schneller als die Schülerinnen ihre Antworten ins Zimmer hinaus und sind in dieser Unterrichtsphase daher stärker beteiligt. Im weiteren Verlauf der Lektion ergibt sich allerdings ein komplementäres Bild, da sich nun die Mädchen stärker beteiligen. Diese strecken durchschnittlich sechsmal auf, die Schüler viermal. Somit ist es also die Unterrichtsform, welche die unterschiedliche Unterrichtsbeteiligung der Geschlechter bedingt und möglicherweise auch erklärt und nicht das Verhalten der Lehrerin, denn diese wirkt weder verstärkend noch abschwächend auf die Geschlechterunterschiede ein. Da sich die Schülerinnen öfter melden, kommen sie auch öfter dran, werden aber auch öfter trotz Aufstrecken nicht aufgerufen. Im Verhältnis zur Häufigkeit des Aufstreckens werden also Mädchen und Jungen annähernd gleich behandelt.

Auf ihre Äusserungen erhalten sowohl Schülerinnen als auch Schüler im Mittel fünfmal eine Rückmeldung. Da Schüler im Unterricht zwar häufiger zu Wort kommen, aber Schülerinnen öfter aufstrecken und aufgerufen werden, lässt sich kaum abschätzen, ob die Häufigkeit der Rückmeldungen in einem angemessenen Verhältnis zur Unterrichtsbeteiligung steht und damit einer Gleichbehandlung der Geschlechter entspricht. In der Art und Weise der erteilten Rückmeldungen lassen sich keine grossen Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen erkennen. Am häufigsten sind positive/bestätigende, wiederholende und nachfragende Rückmeldungen. Minimale Differenzen bestehen darin, dass Mädchen öfter positive/bestätigende und im Gegensatz zu den Jungen niemals negative Rückmeldungen erhalten.

Hilfestellungen sowie Interventionen der Lehrerin lassen sich während der Unterrichtsstunde kaum beobachten, Ermahnungen hingegen schon. Dabei werden Schüler im Schnitt doppelt so oft ermahnt wie Schülerinnen, obwohl sich die Schülerinnen durchschnittlich öfter negativ verhalten. Möglicherweise ist die Lehrerin auf die negativen Verhaltensweisen insbesondere eines Schülers sensibilisiert, denn meist ist es dieser, welcher relativ rasch eine Ermahnung einfängt.

### **2.1.3 Fazit und Interpretation**

Die Schüler beteiligen sich in beiden Lektionen stärker im Plenum als die Schülerinnen. Dieses Verhalten stimmt überein mit geschlechtsstereotypen Zuschreibungen, welche Aktivität mit Männlichkeit und Passivität mit Weiblichkeit gleichsetzen. Allerdings ist im Deutschunterricht – also in dem Schulfach, welches stärker weiblich assoziiert wird – ein klarer Zusammenhang zwischen der Unterrichtsform und der Unterrichtsbeteiligung der Mädchen auszumachen. Die Schülerinnen melden sich demnach häufiger, wenn es geordnet zu und her geht, wenn also die Lehrerin eine Frage stellt, die Schülerinnen aufstrecken können und dann durch die Lehrerin aufgerufen werden. In der ersten Unterrichtsphase, in welcher Antworten ohne vorherige

Aufforderung durch die Lehrerin in die Klasse hinein gerufen werden dürfen, gehen die Mädchen unter, da sie sich nicht so schnell und nicht so laut wie die Jungen zu Wort melden. Die Vermutung liegt nahe, dass Regeln wie jene des Aufstreckens und Aufgerufenwerdens besonders den Mädchen zu Gute kommen und wichtige Grundlagen liefern, um die Beteiligung beider Geschlechter am Unterricht überhaupt zu ermöglichen.

Ein weiterer interessanter Aspekt ergibt sich in Bezug auf die Schüler, welche sich mehrfach Schulmaterial von den Schülerinnen erbeten – wobei es sich ausschliesslich um *eine* Jungengruppe handelt, die meist *dieselbe* Mädchengruppe um Hilfe bittet. Diese beiden Schüler scheinen absolut nichts von dem benötigten Schulmaterial zur Hand zu haben und leihen sich fortwährend Bleistift, Geodreieck, Zirkel etc. aus. Möglicherweise dient das Ausleihen von Schulmaterial aber auch der Kontaktaufnahme, was durchaus denkbar ist, da gerade einer der beiden Schüler wiederholt mit den betreffenden Schülerinnen flirtet. Eine weitere Möglichkeit besteht darin, dass es sich hierbei um geschlechtsstereotype Verhaltensweisen handelt, welche bewusst oder unbewusst in den Schulalltag übertragen werden. Geschlechtsstereotype Verhaltensweisen in dem Sinne, dass sich Frauen um die alltäglichen Kleinigkeiten – beispielsweise um den Haushalt oder das Schulmaterial – kümmern sollen, damit sich Männer dem Wesentlichen – beispielsweise ihrem Job oder dem Lösen der Mathematikaufgabe – widmen können. Die Mädchen geben den Bitten der Jungen allesamt statt, leihen das Schulmaterial jedoch mit abnehmender Bereitwilligkeit aus, wie folgende Unterrichtsszene am Ende der Lektion illustriert:

*Ab Minute 46 der Mathematiklektion: Der eine Schüler hat keinen Stift, mit welchem er den Eintrag ins Theorieheft schreiben könnte und er bittet eine Schülerin, ihm einen auszuleihen. Die Schülerin reicht ihm ihren Stift und sagt: „Ich weiss dann schon noch, dass der mir gehört!“. Der Schüler bedankt sich, schreibt und gibt den Stift gleich wieder zurück.*

## 2.2 Realklasse b

### 2.2.1 Mathematiklektion

#### *Unterrichtssituation*

Nach den einführenden Erklärungen des Lehrers beginnt die Phase des selbständigen Arbeitens, welche abgesehen von einer kurzen Unterbrechung, in welcher der Lehrer zusätzliche Erklärungen an die ganze Klasse abgibt, die gesamte Lektion andauert. Während die Schülerinnen und Schüler meist allein, manchmal auch kurz im Austausch mit der Pultnachbarin oder dem Pultnachbarn, an den Mathematikaufgaben arbeiten, geht der Lehrer durch die Reihen und hilft, falls nötig. Ungefähr in der Hälfte der Lektion verlässt der Lehrer das Schulzimmer für fünf Minuten. Die meisten Schülerinnen und Schüler arbeiten während dieser Zeit nicht mehr an den Aufgaben weiter, sondern schwatzen miteinander. Sobald der Lehrer ins Zimmer zurückkommt, wird die Arbeit wieder aufgenommen. Während der letzten Viertelstunde sitzt der Lehrer an seinem Pult und die Schülerinnen und Schüler kommen zu ihm nach vorne, wenn sie Hilfe benötigen.

Auf den Videoaufnahmen lassen sich insgesamt sechs Schülerinnen und drei Schüler beobachten. Es sind keine weiteren Schülerinnen und Schüler im Schulzimmer, so dass sich die folgenden Ausführungen also auf die ganze Klasse beziehen.

Auffallend ist, dass stets Mädchen neben Mädchen und Jungen neben Jungen sitzen. In der Phase des selbständigen Arbeitens wird daher auch meist mit Angehörigen des eigenen Geschlechts über die Mathematikaufgaben beratschlagt.

#### *Schülerinnen- und Schülerverhalten*

Da während der ganzen Lektion selbständig gearbeitet und nur einmal kurz im Plenum etwas erklärt wird, äussern sich bis auf vereinzelte Ausnahmen weder Schülerinnen noch Schüler im Klassenverband.

Ebenfalls durch die Unterrichtsform des selbständigen Arbeitens bedingt, wird häufig um Hilfe gebeten und auch oft geholfen. Durchschnittlich bitten Schülerinnen sechsmal und Schüler fünfmal um Hilfe. Bei beiden Geschlechtern wird davon durchschnittlich dreimal der Lehrer um Hilfe gebeten. In den verbleibenden Fällen werden bis auf wenige Ausnahmen Angehörige des

eigenen Geschlechts um Hilfe angegangen. Schülerinnen helfen im Schnitt viermal und Schüler dreimal. Es ergibt sich dabei wiederum das Bild, dass vor allem Angehörigen des eigenen Geschlechts geholfen wird.

Bei Schülern lassen sich im Schnitt gut doppelt so oft wie bei Schülerinnen negative Verhaltensweisen beobachten. Im Schnitt verhalten sich Mädchen viermal und Jungen neunmal negativ. Am häufigsten sind bei beiden Geschlechtern Widerstand leisten, was bei Schülerinnen durchschnittlich dreimal und bei Schülern sechsmal vorkommt, und Faxen machen, was sich bei den Mädchen im Mittel einmal und bei den Jungen zweimal feststellen lässt. Ausserdem haben die Schüler im Schnitt einmal pro Lektion das benötigte Schulmaterial nicht zur Hand. Überraschend ist, dass Mädchen durchschnittlich einmal offen Widerstand leisten, wohingegen die Jungen sich ohne Ausnahme verdeckt widersetzen. Bei den Schülern sind es vor allem zwei der drei, welche durch ihr negatives Verhalten auffallen. Bei den Schülerinnen ist es meistens dieselbe, welche sich negativ verhält. Die anderen Schülerinnen sind beinahe immer still am arbeiten.

Während der Mathematiklektion lassen sich sowohl doing- als auch undoing-gender bei beiden Geschlechtern beobachten. Die Mädchen praktizieren durchschnittlich zweimal doing-gender, hauptsächlich indem sie sich strebsam geben oder ein tiefes Selbstwertgefühl erkennen lassen, und zweimal undoing-gender, vor allem indem sie sich cool geben, ein hohes Selbstwertgefühl erkennen lassen oder sich im Plenum witzig äussern. Die Jungen praktizieren im Schnitt siebenmal doing-gender, hauptsächlich indem sie sich cool geben oder ein hohes Selbstwertgefühl erkennen lassen, und dreimal undoing-gender, indem sie sich strebsam geben oder andere ermahnen, den Erwartungen des Lehrers nachzukommen. Sowohl Mädchen als auch Jungen flirten, letztere allerdings häufiger, da sich die Mädchen nicht immer auf die Flirtversuche einlassen. Durchschnittlich lässt sich bei den Mädchen einmal und bei den Jungen zweimal pro Lektion doing-adult beobachten, wobei es bei beiden Geschlechtern stets dieselben ein bis zwei sind, die flirten.

#### *Verhalten des Lehrers*

Aufgrund der Unterrichtsform, welche beinahe vollständig auf selbständigem Arbeiten der Schülerinnen und Schüler und nur in äusserst geringem Ausmass auf Frontalunterricht basiert, kommen beide Geschlechter kaum bis nie im Plenum zu Wort. Daher können keine Schlüsse zum Aufrufe- und zum Rückmeldeverhalten des Lehrers, welcher zwischen 35 und 50 Jahre alt ist, gemacht werden.

Zentral erweist sich – ebenfalls aufgrund der Unterrichtsform – in dieser Lektion hingegen das Helfen. Durchschnittlich hilft der Lehrer den Schülerinnen dreimal und den Schülern zweimal pro Lektion. Die Differenz zwischen den Geschlechtern lässt sich dadurch erklären, dass die Mädchen den Lehrer auch öfter um Hilfe bitten als die Jungen. Vereinzelt hilft der Lehrer auch unaufgefordert und zwar bei beiden Geschlechtern in ähnlich geringem Ausmass.

Ermahnungen der Schülerinnen und Schüler durch den Lehrer lassen sich nur ausnahmsweise verzeichnen und Interventionen können keine beobachtet werden, so dass auch bei diesen beiden Aspekten keine Schlüsse gezogen werden können.

## **2.2.2 Deutschlektion**

#### *Unterrichtssituation*

Nachdem die Lehrerin den Auftrag erklärt hat, arbeiten die Schülerinnen und Schüler in einer ersten Phase selbständig an einem Arbeitsblatt und in ihren Heften. Abgesehen von zwei Mädchen, die sich teilweise über die Aufgaben austauschen, arbeiten alle allein. Die Lehrerin geht durch die Klasse und hilft – manchmal nachdem sie um Hilfe gebeten worden ist, manchmal auch unaufgefordert. Mit der Zeit lässt die Konzentration bei einigen Schülerinnen und Schülern nach und es wird vermehrt geschwätzt. Nach ungefähr 15 Minuten unterbricht die Lehrerin die Phase des selbständigen Arbeitens. Während ungefähr zehn Minuten werden die Lösungen der bearbeiteten Aufgaben im Plenum zusammengetragen. Die verbleibende Zeit dient wiederum der selbständigen Arbeit. Die Lehrerin verlässt für kurze Zeit das Zimmer. Mit Ausnahme von zwei Jungen, welche sich gegen Ende der Lektion kaum mehr mit den Aufgaben beschäftigen, arbeiten alle ruhig und konzentriert weiter bis es läutet.

### *Schülerinnen- und Schülerverhalten*

Die Schüler melden sich während der Phase im Plenum dreimal so oft zu Wort wie die Schülerinnen. So äussern sich erstere im Schnitt sechsmal und letztere durchschnittlich zweimal. Die beobachteten Unterschiede bei der Unterrichtsbeteiligung lassen sich vollumfänglich darauf zurückführen, dass sich die Jungen im Unterricht häufiger von *selbst* zu Wort melden. Die Schüler halten auch dreimal öfter als die Schülerinnen auf, ohne danach von der Lehrerin aufgerufen zu werden.

Sowohl Schülerinnen als auch Schüler bitten durchschnittlich dreimal pro Lektion um Hilfe. Bei den Mädchen werden in etwa zwei Dritteln der Fälle Mitschülerinnen um Hilfe angegangen und in etwa einem Drittel zu gleichen Teilen die Lehrerin oder Mitschüler. Die Jungen bitten ihrerseits in zwei Dritteln der Fälle die Lehrerin um Hilfe und ansonsten bis auf eine Ausnahme Schülerinnen. In Bezug auf die Anzahl der geleisteten Hilfestellungen lassen sich zwischen den Geschlechtern nur geringe Unterschiede zugunsten der Mädchen erkennen, welche durchschnittlich etwas öfter helfen. Sowohl Schülerinnen als auch Schüler helfen am häufigsten Mitschülerinnen und seltener Mitschülern.

Negative Verhaltensweisen lassen sich überwiegend bei den Jungen beobachten. Diese leisten im Schnitt fünfmal Widerstand und machen dreimal Faxen. Der Widerstand wird bis auf eine Ausnahme verdeckt geleistet. Die Faxen werden in zwei Dritteln der Fälle gegenüber der Kamera und im verbleibenden Drittel zu gleichen Teilen gegenüber Mitschülerinnen oder Mitschülern gemacht. Bei den Mädchen lässt sich durchschnittlich je einmal „Widerstand leisten“ und „Faxen machen“ verzeichnen. Der Widerstand ist dabei stets verdeckt und die Faxen werden bis auf eine Ausnahme immer gegenüber der Kamera gemacht.

Eine erste Bilanz ergibt, dass die Schülerinnen sich im Schnitt zehnmal positiv und dreimal negativ verhalten und die Schüler durchschnittlich zwanzigmal positive und achtmal negative Verhaltensweisen erkennen lassen. Das heisst also, dass Jungen doppelt so oft wie die Mädchen eines der beobachteten positiven Verhaltensweisen aufweisen, sich jedoch beinahe dreimal so oft wie die Mädchen negativ verhalten.

Auch in Bezug auf doing-gender und undoing-gender lassen sich Unterschiede zwischen den Geschlechtern ausmachen. Bis auf wenige Ausnahmen praktizieren die Mädchen weder das eine, noch das andere. Bei den Jungen lässt sich durchschnittlich zweimal doing-gender und einmal undoing-gender beobachten. Während beim undoing-gender ausschliesslich „strebsam sein“ festgestellt werden kann, werden beim doing-gender alle Items gleichermassen beobachtet. Eine Szene, in welcher ein Schüler doing-gender praktiziert, indem er die Lehrerin hinterfragt und ein hohes Selbstwertgefühl erkennen lässt sowie die darauffolgende Reaktion der Lehrerin, soll hier kurz skizziert werden:

*Ab Minute 13: Während alle still arbeiten, ruft ein Schüler laut in die Klasse: „Das ist mega langweilig!“. Die Lehrerin kommt zu ihm und meint, ob er einen Änderungsvorschlag habe, wenn er sich langweile. Der Schüler verneint. Daraufhin fragt die Lehrerin, ob er denn zwischendurch schon etwas korrigiert habe. Der Schüler verneint wiederum. Da schlägt die Lehrerin ihm vor: „Das wäre vielleicht auch mal gut, damit du weisst, ob du überhaupt auf dem richtigen Dampfer bist.“ Der Schüler murmelt, dass er das schon glaube. Er korrigiert also nichts und erwähnt etwas später seiner Pultnachbarin gegenüber, dass man die Aufgaben nicht zu korrigieren brauche.*

Doing-adult lässt sich bei beiden Geschlechtern durchschnittlich einmal beobachten, wobei es bei den Mädchen ausschliesslich eine Schülerin ist, welche mit ihren drei Mitschülern flirtet.

### *Verhalten der Lehrerin*

Durchschnittlich ruft die Lehrerin, welche zwischen 35 und 50 Jahre alt ist, dreimal so häufig Schüler wie Schülerinnen auf. Das liegt jedoch daran, dass sich die Schüler auch dreimal öfter von selbst melden. Dass die Lehrerin jemanden aufruft, ohne dass diejenige oder derjenige zuvor aufgestreckt hätte, kommt äusserst selten vor und betrifft beide Geschlechter gleichermassen. Die Jungen kommen ausserdem dreimal so oft wie die Mädchen nicht dran, nachdem sie aufgehalten haben. Daraus lässt sich schliessen, dass die Lehrerin die Geschlechter in genau dem Verhältnis in den Unterricht einbezieht, in welchem sich diese von sich aus beteiligen. Die Geschlechterunterschiede bei der Beteiligung im Plenum werden also durch das Verhalten der Lehrerin weder kompensiert, noch verstärkt.

Da sich die Jungen dreimal öfter im Plenum äussern, verwundert es grundsätzlich nicht, dass sie durchschnittlich mehr Rückmeldungen erhalten. Dass die Jungen aber sogar viermal mehr

Rückmeldungen auf ihre Wortmeldungen erhalten wie die Mädchen, deutet auf eine geringe Ungleichbehandlung der Geschlechter hin. Nebst diesem quantitativen Unterschied lassen sich auch Differenzen bei der Art und Weise der Rückmeldungen ausmachen: Die Mädchen erhalten im Schnitt gleich oft positive/bestätigende, negative/widerlegende und neutrale Rückmeldungen, etwas seltener wiederholende oder nachfragende. Die Jungen bekommen mit Abstand am häufigsten neutrales, wiederholendes und positives/bestätigendes, selten nachfragendes und niemals negatives/widerlegendes Feedback. Die grössten geschlechtsspezifischen Unterschiede ergeben sich somit hinsichtlich der neutralen, wiederholenden und positiven/bestätigenden Rückmeldungen, welche gegenüber Jungen deutlich öfter geäussert werden und bei den negativen Rückmeldungen, die ausschliesslich gegenüber den Mädchen ausgesprochen werden.

Eine weitere Ungleichbehandlung der Geschlechter lässt sich bei den Hilfestellungen durch die Lehrerin erkennen. Schülerinnen und Schüler erhalten zwar ungefähr gleich häufig Hilfe, doch bei den Mädchen erfolgt diese mehrheitlich unaufgefordert, während bei den Jungen in zwei Dritteln der Fälle der Hilfestellung eine Bitte um Hilfe vorausgegangen ist. Dies kann teilweise damit erklärt werden, dass die Jungen deutlich öfter die Lehrerin um Hilfe bitten als dies die Mädchen tun. Eine weitere Erklärung liegt möglicherweise darin, dass zwei der Schülerinnen fremdsprachig sind und die Lehrerin sie daher beim Lösen der Aufgaben unterstützt, indem sie unbekannte Begriffe erklärt.

Die Schüler werden im Schnitt viermal öfter von der Lehrerin ermahnt als die Schülerinnen. Diese unterschiedliche Behandlung von Jungen und Mädchen lässt sich dadurch erklären, dass Schüler auch viermal so oft negative Verhaltensweisen im Unterricht erkennen lassen. Interventionen lassen sich keine beobachten.

### 2.2.3 Fazit und Interpretation

Was auch für andere Klassen in geringerem Ausmass zutrifft, zeigt sich bei der Realklasse b besonders ausgeprägt. Positive und negative Verhaltensweisen schliessen sich ebenso wenig aus wie doing- und undoing-gender-Praktiken. Tatsächlich verhalten sich meistens dieselben Schülerinnen und Schüler auffallend oft positiv wie auch negativ und es sind auch meist dieselben, die doing- und undoing-gender praktizieren. Insofern eine Kategorisierung der Schülerinnen und Schüler aufgrund ihres Verhaltens überhaupt als sinnvoll erachtet wird, kann dies nicht über die Einteilung in sich positiv vs. sich negativ verhaltende oder in doing-gender vs. undoing-gender praktizierende Schülerinnen und Schüler geschehen. Sinnvoller erscheint hingegen eine Einteilung in aktive Schülerinnen und Schüler, bei welchen sich eine breite, sich teilweise widersprechende Palette von Verhaltensweisen beobachten lässt, und in passive, angepasste, unauffällige Schülerinnen und Schüler, bei welchen sich kaum Verhaltensweisen irgendeiner Art feststellen lassen.

Grundsätzlich erscheint es fraglich, ob diese Einteilung in zwei Extreme auf alle Schülerinnen und Schüler angewandt werden kann. In der Realklasse b lässt sich eine solche Einteilung jedoch relativ einfach bewerkstelligen, da die Verhältnisse klar und offensichtlich zu Tage treten. Die Jungen lassen sich allesamt dem aktiven, die Mädchen abgesehen von einer Ausnahme dem passiven Typus zuordnen. Dies erklärt auch, weshalb in beiden Unterrichtslektionen die Jungen sich öfter positiv und öfter negativ verhalten sowie auch häufiger doing- und undoing-gender praktizieren.

Von besonderem Interesse ist jenes Mädchen, welches sich sehr aktiv und somit grundsätzlich entgegen den geschlechterstereotypen Vorstellungen verhält, wonach Männlichkeit mit Aktivität und Weiblichkeit mit Passivität einhergehen. In vielerlei Hinsicht hebt sie sich von ihren Klassenkameradinnen ab. Sie beteiligt sich von sich aus im Plenum, sie leistet – oftmals auch offen – Widerstand, sie flirtet, sie praktiziert doing- und auch undoing-gender und sie verhält sich dabei durchaus auch widersprüchlich wie folgende Beispiele aus dem Unterricht aufzeigen sollen:

*Ab Minute 5 der Mathematiklektion: Der Lehrer geht am Pult der Schülerin vorbei. Diese ruft: „Ich kann das nicht!“ Daraufhin meint der Lehrer, dass er ihr schon helfe und dass er ja auch dafür da sei.*

*Ab Minute 30 der Mathematiklektion: Die Schülerin freut sich, weil sie eine Aufgabe erfolgreich gelöst hat. Sie wendet sich ihrer Pultnachbarin zu, schaut wie diese die Aufgabe löst und meint*

*dann, dass diese es falsch mache. Doch die Pultnachbarin lässt sich nicht beirren, sondern rechtfertigt sich. Da geht ein Schüler vorbei und die Schülerin ruft ihm nach, dass er ihr helfen solle. Der Schüler kommt an ihr Pult und versucht es der Schülerin zu erklären, doch diese meint: „Ich komme nicht nach!“ Der Schüler erklärt weiter und weist sie auf die Darstellung an der Wandtafel hin, worauf diese erwidert: „Das ist mir auch klar. Das habe ich schon lange gesagt.“ Der Schüler murmelt etwas Unverständliches – wahrscheinlich fragt er, weshalb sie ihn denn um Hilfe bitte – und sie meint: „Weil ich es nicht verstehe!“*

Dieselbe Schülerin, welche ihre mathematische Kompetenz gegenüber dem Lehrer und dem Mitschüler geringschätzt und somit ein tiefes Selbstwertgefühl zu erkennen gibt, verhält sich gegenüber der Pultnachbarin aber durchaus selbstsicher und lässt ein hohes Selbstwertgefühl erkennen. Möglicherweise lässt sich dieses Paradox dahingehend erklären, dass die Schülerin gegenüber Männern doing-gender praktiziert, indem sie zu verstehen gibt, dass sie als Frau keine Mathematik versteht und daher auf männliche Hilfe angewiesen sei. Allein gegenüber der Mitschülerin, welche ebenfalls eine Frau und somit in der gleichen Lage wie sie ist, kann sie es sich erlauben bezüglich ihrer mathematischen Kompetenz selbstsicher aufzutreten.

## **2.3 Realklasse c**

### **2.3.1 Mathematiklektion**

#### *Unterrichtssituation*

In den ersten zehn Minuten der Lektion führt der Lehrer in die nachher zu bearbeitenden Aufgabenstellungen zum Berechnen von Distanzen ein und bildet die dazu nötigen vier Arbeitsgruppen, welche so weit als möglich geschlechtsheterogen zusammengesetzt sind. Danach arbeiten während jeweils einer Viertelstunde zwei der Gruppen im Klassenzimmer und zwei auf dem Schulhausplatz, so dass stets nur die Hälfte der Schülerinnen und Schüler auf der Videoaufzeichnung zu sehen ist. Der Lehrer befindet sich ebenfalls teilweise ausserhalb des Schulzimmers, was sich stark auf das Verhalten der im Klassenzimmer arbeitenden Schülerinnen und Schüler auswirkt. Während manche auch bei Abwesenheit des Lehrers weiterarbeiten, befassen sich andere nur noch teilweise und einige gar nicht mehr mit den zu bearbeitenden Aufgaben. Wer arbeitet und wer nicht, scheint weniger vom Geschlecht als von der Gruppe abzuhängen.

Auf den Videoaufnahmen lassen sich insgesamt neun Schülerinnen und sechs Schüler beobachten. Die folgenden Ausführungen beziehen sich somit auf die ganze Klasse.

#### *Schülerinnen- und Schülerverhalten*

Da nur die ersten zehn Minuten der Lektion im Klassenverband abgehalten werden und dieser Teil hauptsächlich den Ausführungen des Lehrers dient, melden sich die Schülerinnen und Schüler nur vereinzelt im Plenum zu Wort, wobei jedoch die Beteiligung der Jungen etwas höher ist als jene der Mädchen.

Sowohl Schülerinnen als auch Schüler bitten durchschnittlich zweimal um Hilfe. Am häufigsten werden die Schüler um Hilfe angegangen, halb so oft die Schülerinnen oder der Lehrer. Dies erklärt wiederum, weshalb die Jungen auch öfter Hilfe leisten als die Mädchen. Im Schnitt helfen die Schülerinnen einmal und die Jungen zweimal. Am häufigsten wird dabei den Angehörigen des eigenen Geschlechts geholfen.

Negative Verhaltensweisen lassen sich bei den Mädchen durchschnittlich sechsmal und bei den Jungen siebenmal beobachten. Grosse Unterschiede zwischen den Geschlechtern ergeben sich bezüglich der Häufigkeit der verschiedenen negativen Verhaltensweisen. Während die Schülerinnen im Mittel viermal Widerstand leisten – meist verdeckt wenn der Lehrer nicht im Klassenzimmer weilt – widersetzen sich die Schüler – ebenfalls verdeckt – lediglich 2.5-mal. Das entgegen gesetzte Bild ergibt sich beim Faxen machen. Hier sind es die Jungen, welche durchschnittlich viermal Faxen machen – in drei Vierteln der Fälle gegenüber Mitschülern und seltener gegenüber Schülerinnen – wohingegen die Mädchen lediglich zweimal Faxen machen – dies meistens gegenüber ihren Geschlechtsgenossinnen. Auffallend ist zudem, dass abschreiben, das in den anderen Klassen nie oder nur ausnahmsweise auftritt, bei einem

Mädchen dieser Klasse in der doch kurzen Zeitspanne von einer Viertelstunde gleich dreimal beobachtet werden kann.

Die Zwischenbilanz ergibt, dass sich die Schülerinnen im Schnitt dreimal positiv und sechsmal negativ und die Schüler fünfmal positiv und siebenmal negativ verhalten. In Anbetracht dessen, dass grösstenteils nur die Hälfte der Klasse im Schulzimmer anwesend ist, sind die erfassten negativen Verhaltensweisen im Vergleich zu anderen Klassen recht zahlreich. Dies lässt sich teilweise durch die Abwesenheit des Lehrers im Schulzimmer erklären.

Doing-gender lässt sich bei den Mädchen im Schnitt einmal – hauptsächlich indem sie andere ermahnen, trotz der Abwesenheit des Lehrers weiterzuarbeiten, aber auch indem sie ein tiefes Selbstwertgefühl erkennen lassen oder sich strebsam geben – und bei den Jungen durchschnittlich zweimal – indem diese sich cool geben, ein hohes Selbstbewusstsein zu erkennen geben oder fluchen – beobachten. Undoing-gender wird von Schülerinnen nur vereinzelt und von Schülern im Schnitt einmal praktiziert – dies vor allem indem sie ebenfalls andere ermahnen, an den Aufgaben zu arbeiten, oder indem sie sich als strebsam erweisen. Es ist vor allem ein Junge, welcher wiederholt in diesem Sinne undoing-gender praktiziert. Zur Illustration eine Szene, in welcher vor allem undoing-gender ersichtlich wird:

*Ab Minute 16: Eine Schülerin hat eine Idee: „Kommt, wir drehen die Kameras um!“ Da ihr Vorschlag von den beiden Jungen, an welche sie sich gewandt hat, unbeachtet bleibt, ruft sie „Jungs!“ und wiederholt ihre Idee. Einer der Schüler arbeitet wortlos weiter, der andere wendet sich dem Mädchen zu. Sie lachen und schwatzen. Da schaut der arbeitende Junge von den Aufgaben auf, meint: „Ihr solltet arbeiten!“ und deutet auf die Kamera. Der andere Junge erwidert: „Weisst du, nur weil jetzt die Kameras da sind, heisst das nicht, dass wir jetzt ‚sträbere‘ müssen!“ und eine andere Schülerin bekräftigt: „Nur weil jetzt die Kameras da sind, musst du jetzt nicht plötzlich zu arbeiten beginnen. Neinnein.“ Da schaltet sich eine weitere Schülerin ein, geht zu den beiden Jungen hin, klatscht in die Hände und sagt: „Jetzt machen wir Teamwork!“ Sie will dem strebsamen Jungen das Heft abnehmen, um die Lösungen der Aufgaben abzuschreiben, doch dieser gibt es nicht her.*

Doing-adult wird von den Angehörigen beider Geschlechter durchschnittlich einmal ausgeübt. Anders als in anderen Klassen sind es hier nicht bloss einzelne Schülerinnen und Schüler, welche durch negative Verhaltensweisen, doing- und undoing-gender sowie doing-adult auffallen.

#### *Verhalten des Lehrers*

Da kaum im Plenum unterrichtet wird, lässt sich keine stichhaltige Aussage dazu machen, wen der Lehrer aufruft und wer wie oft welche Rückmeldungen vom Lehrer erhält. In der kurzen Einführungsphase ruft der Lehrer, welcher über 50 Jahre alt ist, zwar ausschliesslich Jungen auf und erteilt in der Folge auch nur diesen Rückmeldungen auf ihre Äusserungen, doch da ausser in diesen ersten Minuten der Lektion für die Schülerinnen und Schüler gar nie die Möglichkeit bestanden hat, sich im Klassenverband zu äussern, kann dies auch rein zufällig sein.

Der Lehrer hilft Mädchen und Jungen ungefähr gleich häufig, im Schnitt 0.5-mal. Es ist anzunehmen, dass weitere Hilfestellungen des Lehrers ausserhalb des Schulzimmers erteilt werden. Während den Mädchen mehrheitlich dann geholfen wird, wenn diese zuvor um Hilfe gebeten haben, hilft der Lehrer den Jungen meist unaufgefordert, und dies obwohl Schülerinnen und Schüler im Schnitt gleich oft den Lehrer um Hilfe bitten.

Mädchen und Jungen werden durchschnittlich 0.5-mal ermahnt. Hier zwei Beispiele, die aufzeigen, von welcher Art die vom Lehrer geäusserten Ermahnungen gegenüber Mädchen und Jungen sind:

*Ab Minute 22: Der Lehrer geht ans Pult einer Schülerin und ruft: „Bei dir immer die gleiche Krankheit! Ich sage es dir immer wieder: ‚Fragen, fragen, fragen!‘“ Die Schülerin erwidert, dass sie noch am Lösen der Aufgabe dran sei, doch der Lehrer geht nicht auf ihren Einwand ein, sondern fährt mit seiner Standpauke fort. Am Schluss fragt er: „Im Moment läuft es?“ Als die Schülerin bejaht, geht der Lehrer weiter.*

*Ab Minute 28: Ein Schüler stellt dem Lehrer eine Frage. Dieser schweigt. Der Schüler lacht unsicher, zuckt mit den Schultern und sagt: „Ja, ich weiss nicht.“ Der Lehrer meint: „Dann frage doch nicht etwas, wenn du die Sache noch gar nicht gelesen hast! Das ist das Wesentliche. Bitte, lies es zuerst und dann, wenn sich vielleicht noch Fragen ergeben... ich nehme es auf.“ Daraufhin verlässt der Lehrer das Schulzimmer.*

### 2.3.2 Deutschlektion

#### *Unterrichtssituation*

Die Unterrichtslektion lässt sich grob in zwei Phasen einteilen. In der ersten halben Stunde präsentieren die Schülerinnen und Schüler in Zweier- oder Dreiergruppen einen selbst erarbeiteten „Fernsehbeitrag“ zum Thema „Mundart vs. Schriftdeutsch“. Die Beiträge dauern jeweils nur wenige Minuten. Anschliessend können die Mitschülerinnen und Mitschüler Fragen an die Präsentierenden richten. Der Lehrer bringt sich ebenfalls ein, einerseits indem er der Gruppe ein kurzes Feedback gibt, andererseits indem er Fragen an die Klasse richtet, welche die Diskussion initiieren. Mehrere Schülerinnen und Schüler bringen sich in diese Diskussionen ein. In den verbleibenden fünfzehn Minuten lesen die Schülerinnen und Schüler still und alle für sich einen Text zum Thema „Reportage“. Nach der Lektüre stellt der Lehrer im Plenum ein paar Fragen dazu. Der Text soll am Nachmittag nochmals aufgegriffen werden.

Auf den Videoaufnahmen lassen sich insgesamt neun Schülerinnen und sechs Schüler beobachten. Die folgenden Ausführungen beziehen sich damit auf die ganze Klasse.

Abgesehen von einer Ausnahme sitzen an den Pulten immer zwei Mädchen oder zwei Jungen nebeneinander. Die Gruppen, welche ihren „Fernsehbeitrag“ präsentieren, sind – wiederum abgesehen von einer einzelnen Ausnahme – ebenfalls geschlechtshomogen zusammengestellt.

#### *Schülerinnen- und Schülerverhalten*

Die Schülerinnen äussern sich im Plenum durchschnittlich 2.5-mal und die Schüler zweimal. Die Mädchen melden sich zu zwei Dritteln von selbst zu Wort und werden zu einem Drittel durch den Lehrer aufgefordert, sich ins Plenum einzubringen. Die Jungen melden sich zur Hälfte von sich aus und werden zur anderen Hälfte durch den Lehrer zu einer Wortmeldung aufgefordert.

Während die Schüler nur vereinzelt um Hilfe bitten, kommt dies bei den Schülerinnen durchschnittlich einmal vor. Zu zwei Dritteln bitten sie den Lehrer und sonst meist eine Mitschülerin um Hilfe. Da insgesamt jedoch nur selten Schülerinnen und Schüler um Hilfe gebeten werden, lassen sich bei Mädchen wie bei Jungen nur wenige Hilfestellungen beobachten.

Grosse Unterschiede zwischen den Geschlechtern ergeben sich hinsichtlich der erfassten negativen Verhaltensweisen. Die Jungen leisten im Schnitt neunmal Widerstand – zu einem Drittel offen und zu zwei Dritteln verdeckt – und machen durchschnittlich achtmal Faxen – grösstenteils gegenüber ihren Mitschülern, seltener gegenüber Mitschülerinnen, Kamera oder Lehrperson. Die Mädchen leisten im Mittel hingegen lediglich sechsmal Widerstand – auch sie zu einem Drittel offen und zu zwei Dritteln verdeckt – und machen durchschnittlich fünfmal Faxen – meistens gegenüber Mitschülerinnen, ab und zu auch gegenüber den Mitschülern oder der Kamera.

Eine erste Bilanz ergibt, dass sich die Mädchen im Schnitt viermal positiv und elfmal negativ und die Jungen dreimal positiv und 17-mal negativ verhalten. Dass sich negative Verhaltensweisen so oft beobachten lassen, liegt daran, dass es sich in dieser Klasse nicht um einzelne Schülerinnen und Schüler handelt, welche in dieser Hinsicht auffallen, sondern ein grosser Teil der Klasse Widerstand leistet und Faxen macht – wenn auch in unterschiedlichem Ausmass. Eine Häufung von negativen Verhaltensweisen lässt sich insbesondere im zweiten Teil der Lektion ausmachen, in welchem die Schülerinnen und Schüler still lesen sollen.

Die Jungen praktizieren durchschnittlich einmal doing-gender – meistens indem sie sich cool geben – und einmal doing-adult, jedoch niemals undoing-gender. Im Gegensatz dazu praktizieren die Mädchen doing-gender, undoing-gender und doing-adult gleichermassen selten, das heisst im Schnitt weniger als 0.5mal.

#### *Verhalten des Lehrers*

Der Lehrer, welcher derselbe ist wie bereits in der Mathematiklektion, ruft Schülerinnen und Schüler im Schnitt zweimal auf. Die Mädchen ruft er öfter auf, nachdem diese aufgestreckt haben, die Jungen etwas öfter, ohne dass sich diese von selbst hätten melden wollen. Es scheint, als verhalte sich der Lehrer kompensatorisch, indem er die Jungen, welche sich weniger zu Wort melden, etwas öfter zu einer Wortmeldung auffordert. Paradoxerweise werden die Jungen jedoch doppelt so oft wie die Mädchen nicht aufgerufen, obwohl sie aufgestreckt

haben, so dass der Eindruck entsteht, dass sich Mädchen und Jungen im Grunde in ähnlichem Ausmass am Unterricht beteiligen möchten, der Lehrer bei den Jungen allerdings nicht diejenigen drannimmt, welche sich melden möchten, sondern jene aufruft, welche gar nicht aufgerufen werden wollen.

Auf ihre Äusserungen erhalten Schüler durchschnittlich ein wenig öfter eine Rückmeldung als die Schülerinnen, wobei diese kleine Differenz jedoch durchaus vernachlässigbar erscheint. Bezüglich der Art und Weise der Rückmeldungen lässt sich Gleichbehandlung der Geschlechter konstatieren. Mädchen und Jungen erhalten vor allem positive / bestätigende Rückmeldungen, seltener nachfragende oder neutrale.

Da die Schülerinnen deutlich öfter den Lehrer um Hilfe bitten als dies die Schüler tun, erstaunt es nicht, dass der Lehrer den Schülerinnen doppelt so oft hilft. Die Hilfestellungen des Lehrers erfolgen in der Regel stets nachdem er dazu aufgefordert worden ist.

Der Lehrer spricht während der Lektion sechs Ermahnungen aus, in zwei Dritteln der Fälle richten sich diese an die Schüler, in einem Drittel der Fälle an die Schülerinnen. Somit stehen die ausgeteilten Ermahnungen im gleichen Verhältnis wie die beobachteten negativen Verhaltensweisen, so dass trotz der häufigeren Ermahnung der Jungen nicht von Diskriminierung die Rede sein kann.

### **2.3.3 Fazit und Interpretation**

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es sich bei der Realklasse c um eine lebhafte Klasse handelt, welche sich aktiv am Unterricht beteiligt, die aber auch durch zahlreiche negative Verhaltensweisen auffällt. Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich in vielen Bereichen ihres Verhaltens nur minimal. Der grösste Unterschied zwischen den Geschlechtern ergibt sich bezüglich der negativen Verhaltensweisen im Deutschunterricht, in welchem die Jungen deutlich häufiger Widerstand leisten und Faxen machen. Schülerinnen und Schüler werden durch den Lehrer annähernd gleich behandelt.

Interessant ist, dass die Jungen deutlich öfter doing-gender praktizieren als die Mädchen. Das doing-gender dient dabei – insbesondere in der Deutschlektion – oftmals als Mittel der Abgrenzung gegenüber einem Unterrichtsinhalt, der als unmännlich empfunden wird. Folgende Unterrichtsszene verdeutlicht dies:

*Ab Minute 18 der Deutschlektion: Im Rahmen ihrer Präsentation zur Thematik „Mundart vs. Schriftdeutsch“ spielt eine Gruppe – bestehend aus zwei Mädchen und einem Jungen – zum Einstieg ein Berndeutsches Lied von Göla mit dem Titel „I ha di gärn“ ab. Sogleich bringen mehrere Jungen durch ihr Verhalten zum Ausdruck, dass sie ein solches Lied uncool finden. Ein Junge hält sich ein Blatt vors Gesicht, einer sagt: „Das muss ich mir doch nicht anhören!“, ein anderer legt demonstrativ den Kopf aufs Pult, ein weiterer macht gegenüber seinem Mitschüler ein ironisch gemeintes Daumen-Hoch-Zeichen, es wird gelacht und Faxen gemacht. Die Gruppenmitglieder – insbesondere der Junge – genieren sich angesichts der Reaktionen, sie halten die Köpfe gesenkt, kichern und diskutieren schon nach kurzer Zeit tuschelnd, ob sie das Lied nicht rasch abbrechen sollen.*

Auch in der darauf folgenden Diskussion zu der vom Lehrer gestellten Frage, ob es dasselbe sei, „ich liebe dich“ oder „i ha di gärn“ zu sagen, lassen die Jungen durch ihr Verhalten durchblicken, dass eine solche Frage sie nichts angeht. Sie schwatzen und blödeln miteinander, geben sich unbeteiligt und tun so, als wären sie mit etwas anderem beschäftigt. Der Junge, welcher sich als einziger in die Diskussion einbringt, wird sogleich von einem Mitschüler lächerlich gemacht. Im Gegensatz dazu beteiligen sich die Mädchen aktiv und interessiert an der Diskussion.

Das Dilemma der Jungen, in welchem die Erwartungen an sie als Schüler – nämlich sich am Unterricht zu beteiligen – und als Jungen – männlich und cool zu sein – kollidieren, stellt sich für die Mädchen in dieser Situation nicht, da eine Diskussion, in welcher es um Gefühle geht, nicht im Widerspruch zu dem steht, was als weiblich gilt.

## **2.4 Sekundarklasse a**

### **2.4.1 Mathematiklektion**

### *Unterrichtssituation*

Im Unterricht wechseln sich Phasen des Frontalunterrichts mit Phasen des selbständigen Arbeitens ab. Zuerst führt der Lehrer im Plenum ins Thema ein. Nach ungefähr zehn Minuten beginnt die erste Phase des selbständigen Arbeitens, in welcher die Schülerinnen und Schüler in Zweiergruppen zwei Scherenschnitte erstellen müssen. Der Lehrer erteilt zwischendurch Tipps an die ganze Klasse oder hilft beim Falten und Schneiden – in den meisten Fällen unaufgefordert. Anschliessend werden die Erkenntnisse der Schülerinnen und Schüler im Plenum besprochen, dann folgt eine weitere Phase des selbständigen Arbeitens, dieses Mal jedoch nicht in Partner- sondern in Einzelarbeit. Die Lektion wird wiederum im Plenum abgeschlossen.

Auf den Videoaufnahmen lassen sich insgesamt sechs Schülerinnen und vier Schüler beobachten. Weitere Schülerinnen und Schüler befinden sich ausserhalb des Blickfeldes, so dass sich die folgenden Ausführungen nur auf einen Teil der Klasse beziehen.

Die Pulte sind im Klassenzimmer zu Inseln angeordnet. Auffallend ist, dass es Mädchen- und Jungeninseln gibt, aber keine, an welchen Schülerinnen und Schüler sitzen.

### *Schülerinnen- und Schülerverhalten*

Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich in ihrem Meldeverhalten kaum. Sie äussern sich durchschnittlich einmal im Plenum, wobei sie sich jedoch nur ausnahmsweise von selbst melden und in den meisten Fällen durch den Lehrer zu einer Äusserung aufgefordert werden. Bei beiden Geschlechtern zeigt sich demnach ein auffallend passives Verhalten während des Austausches im Plenum. In den Phasen des selbständigen Arbeitens lässt sich im Gegensatz dazu feststellen, dass sowohl Mädchen als auch Jungen sich in die Aufgabenstellungen vertiefen und so aktiv am Unterricht teilhaben.

Die Schüler bitten im Mittel mit zweimal doppelt so oft um Hilfe wie die Schülerinnen, welche durchschnittlich nur einmal um Hilfe bitten. Unterschiede zwischen den Geschlechtern zeigen sich auch darin, wer um Hilfe gebeten wird. So bitten Schüler ungefähr gleich häufig Mitschüler wie Mitschülerinnen um Hilfe, jedoch niemals den Lehrer. Die Schülerinnen bitten hingegen meistens ihre Geschlechtsgenossinnen, seltener die Jungen oder den Lehrer um Hilfe. Mädchen und Jungen leisten in der Lektion durchschnittlich zweimal Hilfe. Am häufigsten wird dabei den Angehörigen des jeweils eigenen Geschlechts geholfen. Während jedoch auch Hilfestellungen insbesondere einer Schülerin, welche von Mädchen und Jungen öfters um Hilfe gebeten wird, an die Adresse ihrer Mitschüler zu beobachten sind, lassen sich in dieser Mathematiklektionen keine Hilfeleistungen von Schülern an Schülerinnen verzeichnen.

Negative Verhaltensweisen kommen bei den Schülerinnen kaum (insgesamt zweimal) und bei den Schülern auch eher selten (insgesamt fünfmal) vor. Die beobachteten negativen Verhaltensweisen beziehen sich beinahe ausschliesslich aufs Widerstand leisten, wobei dieser Widerstand bis auf eine Ausnahme stets offen zu Tage tritt.

Insgesamt überwiegen bei Schülerinnen und Schülern im Unterricht also die positiven Verhaltensweisen. Durchschnittlich zeigen Mädchen viermal ein positives und nieein negatives Verhalten und Jungen fünfmal ein positives und einmal ein negatives.

Undoing-gender und doing-adult lassen sich in der beobachteten Unterrichtslektion nicht ausmachen, doing-gender hingegen schon, wenn auch eher selten. Die Jungen praktizieren insgesamt zweimal doing-gender (durchschnittlich 0.5mal), indem sie ein hohes Selbstwertgefühl erkennen lassen. Mädchen praktizieren insgesamt siebenmal doing-gender (durchschnittlich einmal), indem sie ein tiefes Selbstwertgefühl zeigen, sich strebsam geben oder andere ermahnen, den Erwartungen des Lehrers nachzukommen. Nachfolgend ein Beispiel, bei welchem eine Schülerin ihrem tiefen Selbstwertgefühl Ausdruck verleiht:

*Ab Minute 24: Im Plenum kommt es zur Abstimmung, ob die beiden Scherenschnitte aufgefaltet identisch aussehen oder nicht. Der Lehrer fragt, wer meine, dass sie gleich aussehen werden. Eine Schülerin streckt leicht auf, bemerkt dann jedoch, dass sonst niemand aufhält und zieht ihre Hand schnell wieder zurück. Der Lehrer hat dies alles nicht bemerkt und meint daher, dass also niemand dieser Meinung sei. Später stellt sich allerdings heraus, dass die Schülerin Recht gehabt hätte und der Rest der Klasse falsch gelegen ist.*

### *Lehrerverhalten*

Da die Klasse sich im Plenum kaum beteiligt, ruft der Lehrer, welcher über 50 Jahre alt ist, wiederholt Schülerinnen und Schüler auf, welche seine Fragen beantworten sollen. Hierbei ist keine unterschiedliche Behandlung der Geschlechter durch den Lehrer auszumachen.

Unterschiede ergeben sich dafür bezüglich der Rückmeldungen des Lehrers auf die Äusserungen der Schülerinnen und Schüler. Obwohl beide Geschlechter im Durchschnitt gleich häufig im Unterricht zu Wort kommen, erhalten die Mädchen im Schnitt anderthalbmal und die Jungen gut dreimal, also doppelt so oft, eine Rückmeldung. Nebst diesem frappanten Unterschied in der Quantität differieren die Rückmeldungen an Mädchen und Jungen auch in ihrer Art und Weise. Schülerinnen erhalten ausschliesslich positive/ bestätigende oder wiederholende Rückmeldungen. Den Schülern werden am häufigsten Nachfragen gestellt, oder in geringerem Ausmass positive/bestätigende, neutrale oder wiederholende Rückmeldungen erteilt.

In Anbetracht dessen, dass die Schülerinnen und Schüler sich nur selten negativ verhalten, teilt der Lehrer relativ häufig Ermahnungen aus. Die meisten dieser Ermahnungen richtet er unbestimmt an die ganze Klasse, also sowohl an Mädchen als auch Jungen. Dennoch werden die Jungen im Schnitt doppelt so häufig ermahnt (durchschnittlich zweimal) wie die Mädchen (durchschnittlich einmal). Dies lässt sich zum einen dadurch erklären, dass die Jungen auch häufiger negative Verhaltensweisen im Unterricht zeigen. Zum anderen hängt es auch damit zusammen, dass es in der Klasse weniger Jungen als Mädchen hat und sich somit die Ermahnungen des Lehrers, welche sich an beide Geschlechter richten, auf den Durchschnitt der Schüler stärker auswirken. Allerdings unterscheiden sich die Ermahnungen an die Adresse der Jungen von jenen an die Mädchen in ihrer Art und Weise, wie folgendes Beispiel aufzeigen soll:

*Ab Minute 36: Der Lehrer gibt der Klasse zu verstehen, dass es sich bei dem zu bearbeitenden Auftrag um keine Teamarbeit handelt. Zwei der Schülerinnen schwatzen dennoch miteinander. Der Lehrer reagiert, indem er die beiden fragt: „Ist noch etwas unklar?“ Eine der Schülerinnen stellt daraufhin eine Frage und der Lehrer beantwortet diese. Auch danach unterhalten sich die beiden Schülerinnen zum Teil leise, ohne dass der Lehrer darauf in irgendeiner Weise reagiert. Kurz darauf schwatzen zwei der Schüler miteinander. Der Lehrer sagt zu dem einen: „Einzelarbeit, U.! Jetzt darfst du J. nicht zu Hilfe holen.“ Der angesprochene Schüler arbeitet nach dieser Verwarnung still für sich weiter, ohne nochmals den Versuch zu wagen, sich mit einem seiner Mitschüler auszutauschen.*

Dieses Beispiel soll veranschaulichen, was auch in anderen Situationen derselben Unterrichtslektion auffällt, nämlich dass die Ermahnungen des Lehrers den Jungen insgesamt, aber insbesondere einem der Schüler gegenüber, harscher ausfallen, als die Ermahnungen gegenüber den Mädchen, bei welchen es manchmal nicht einmal der Worte bedarf, so dass sie lediglich mit einer Geste, dem Aufrufen des Namens oder der Aufforderung des Lehrers zum Vorlesen vom Schwatzen abgebracht werden sollen.

## 2.4.2 Deutschlektion

### *Unterrichtssituation*

Auch in dieser Lektion wechseln sich frontale Phasen mit Phasen des selbständigen Arbeitens ab. Im Plenarunterricht hält zuerst die Lehrerin einen Monolog, beim zweiten Mal wird eine von der Lehrerin geleitete Diskussion zu verschiedenen Presseerzeugnissen geführt und zuletzt werden im Plenum die Ergebnisse der vorausgegangenen selbständigen Arbeit zusammengetragen. In den Phasen des selbständigen Arbeitens findet sowohl Partnerarbeit, als auch Einzelarbeit statt. Die Lehrerin geht während dieser Phasen zwischen den Pulten hin und her und hilft, manchmal aufgefordert, öfters jedoch unaufgefordert.

Auf den Videoaufnahmen lassen sich insgesamt sieben Schülerinnen und drei Schüler beobachten. Weitere Schülerinnen und Schüler befinden sich ausserhalb des Blickfeldes, so dass sich die folgenden Ausführungen nur auf einen Teil der Klasse beziehen.

Die Pultordnung ist dieselbe, wie in der Mathematiklektion, so dass also wiederum die Mädchen beieinander und die Jungen beieinander sitzen.

### *Schülerinnen- und Schülerverhalten*

Die Schülerinnen melden sich im Schnitt zweimal und somit häufiger als die Schüler von sich aus zu Wort. Da sie jedoch nicht in jedem Fall aufgerufen werden, äussern sie sich durchschnittlich lediglich anderthalbmal im Plenum. Die Schüler kommen zwar im Schnitt sogar zweimal zu Wort, melden sich aber im Mittel nur einmal und somit seltener als die Mädchen von sich aus. In vier Fünfteln der Fälle, in welchen Jungen sich im Plenum äussern, sind sie von der Lehrerin dazu aufgefordert worden.

Noch grössere Geschlechterdifferenzen ergeben sich beim um Hilfe bitten und beim Helfen, denn während die Schülerinnen durchschnittlich einmal pro Lektion die Lehrerin oder eine Mitschülerin um Hilfe bitten und im Schnitt ungefähr 0.5mal jemandem, meist einer Schülerin helfen, bitten die Schüler während der gesamten Lektion nie um Hilfe und eine Hilfestellung findet nur in einem Ausnahmefall statt.

Wie schon in der Mathematiklektion lassen sich nur wenige negative Verhaltensweisen beobachten und diese lassen sich allesamt dem Bereich des Widerstandleistens zuordnen. Im Gegensatz zu jener Lektion, wird der Widerstand nun im Verdeckten geleistet. Wiederum sind es die Jungen, welche sich doppelt so oft (durchschnittlich zweimal) wie die Mädchen (durchschnittlich einmal) negativ verhalten.

Bei den Mädchen überwiegen somit die positiven Verhaltensweisen, wohingegen bei den Jungen positive und negative Verhaltensweisen sich die Waage halten. Schülerinnen verhalten sich durchschnittlich viermal positiv und einmal negativ, Schüler zweimal positiv und zweimal negativ.

Während der gesamten Unterrichtslektion lässt sich kein praktiziertes doing-gender, undoing-gender oder doing-adult beobachten.

#### *Lehrerinnenverhalten*

Obwohl sich die Schülerinnen im Unterricht öfter melden, kommen die Schüler öfter zu Wort, wenn auch eher unfreiwillig, indem sie von der Lehrerin zu einer Äusserung aufgefordert werden. Die Lehrerin, welche noch keine 35 Jahre alt ist, wirkt also dem Ungleichgewicht zwischen den Geschlechtern bezüglich des Aufstreckens in solchem Ausmasse entgegen, dass sie dadurch ein neues Ungleichgewicht herbeiführt. Dass dieses Aufgerufenwerden für die Schüler nicht stets angenehm ist, soll folgendes Beispiel verdeutlichen:

*Ab Minute 38: Die Lehrerin tönt an, dass die Lösung zu der nächsten Aufgabe nicht ganz einfach zu finden gewesen sei. Niemand meldet sich, so dass die Lehrerin einen Schüler aufruft. Dieser gibt nur zögernd eine anscheinend falsche Antwort. Daraufhin fragt die Lehrerin solange nach und berichtigt seine falschen Antworten, bis der Schüler selbst auf die korrekte Antwort kommt. Abschliessend fragt die Lehrerin, welchen Titel er dem Zeitungsartikel, um welchen es bei der Aufgabe gegangen ist, gegeben habe. Der Schüler erwidert, dass dieser auch falsch wäre. Die Lehrerin will es trotzdem wissen und berichtigt dann seinen falschen Titel.*

Hinsichtlich der Rückmeldungen der Lehrerin an ihre Schülerinnen und Schüler zeigt sich wiederum das bereits mehrfach angetroffene Bild: Schülerinnen erhalten seltener Rückmeldungen (durchschnittlich dreimal) als Schüler (durchschnittlich fünfmal). Diese Differenz ist zu gross, als dass sie sich lediglich durch die häufigeren Äusserungen der Jungen im Plenum erklären liessen. Bezüglich der Art und Weise der Rückmeldungen ergeben sich keine grossen Geschlechterunterschiede. Bei Mädchen und Jungen überwiegen nachfragende, positive/bestätigende oder wiederholende Rückmeldungen gleichermassen.

Die Lehrerin hilft sowohl Schülerinnen als auch Schülern im Schnitt einmal. Bei den Schülerinnen erfolgt die Hälfte der Hilfestellungen, nachdem die Lehrerin zuvor um Hilfe gebeten worden ist. Bei den Schülern hilft die Lehrerin in allen Fällen unaufgefordert.

Die Lehrerin spricht nur wenige Ermahnungen aus, welche sich meist an die ganze Klasse, also an Mädchen und Jungen zugleich richten.

### **2.4.3 Fazit und Interpretation**

Hinsichtlich des Verhaltens der Schülerinnen und Schüler fällt besonders deren Passivität während des Unterrichts im Klassenverband auf. So äussern sich Mädchen und Jungen im Mathematikunterricht mit wenigen Ausnahmen nur dann im Plenum, wenn sie durch den Lehrer dazu aufgefordert werden. Im Deutschunterricht zeigt sich in Bezug auf die Jungen dieselbe Situation, wohingegen die Mädchen sich nun öfter aus eigenem Antrieb zu Wort melden.

Obwohl die Schülerinnen sich im Plenum stärker beteiligen wollen als die Schüler, kommen die Schüler häufiger zu Wort, da die Lehrerin in einem Drittel der Fälle die Schülerinnen nicht aufruft, obwohl diese sich mit Handaufstrecken melden, und da sie die Schüler im Schnitt dreimal so oft wie die Schülerinnen zu einer Äusserung auffordert, ohne dass diese sich gemeldet haben. Offenbar versucht die Lehrerin die Jungen in das (weiblich assoziierte) Fach einzubeziehen und ihre Passivität zu durchbrechen, übersieht dabei aber, dass sie damit einer Benachteiligung der Mädchen Vorschub leistet. Möglicherweise ein Beispiel dafür, wie eine teilweise Sensibilisierung für Genderfragen im Unterricht – hier das Bewusstsein für die Assoziation des Fachs Deutsch als weiblich - zu einer Überkompensation und somit zu einer erneuten Chancenungleichheit der Geschlechter führen kann.

## **2.5 Sekundarklasse b**

### **2.5.1 Mathematiklektion**

#### *Unterrichtssituation*

Die Unterrichtslektion dient der Vorbereitung einer Mathematikprüfung, welche für die nächste Woche angesagt ist. Während des grössten Teils der Lektion üben die Schülerinnen und Schüler selbstständig, die meisten allein und auch konzentriert. Der Lehrer sitzt an seinem Pult und steht bei Fragen zur Verfügung. Es stehen immer zwei bis drei Schülerinnen und Schüler am Lehrerpult, um sich etwas erklären zu lassen oder um die Übungsaufgaben korrigiert zu bekommen. In der Hälfte der Lektion unterbricht der Lehrer die Phase des selbständigen Arbeitens. Es werden nun im Plenum während ungefähr zehn Minuten einige Aufgaben gemeinsam gelöst, wobei der Lehrer Fragen und Nachfragen stellt und mehrere Schülerinnen und Schüler sich jeweils an der Lösungsfindung beteiligen. Die verbleibenden zehn Minuten dienen wiederum dem selbständigen Lösen der Übungsaufgaben.

Auf den Videoaufnahmen lassen sich insgesamt sechs Schülerinnen und vier Schüler beobachten. Weitere Schülerinnen und Schüler befinden sich ausserhalb des Blickfeldes, so dass sich die folgenden Ausführungen nur auf einen Teil der Klasse beziehen.

Abgesehen von einer Ausnahme sitzen an den Pulten immer zwei Mädchen oder zwei Jungen nebeneinander.

#### *Schülerinnen- und Schülerverhalten*

Schülerinnen und Schüler äussern sich im Unterricht durchschnittlich einmal. Zur Hälfte melden sie sich von selbst, zur Hälfte werden sie vom Lehrer aufgefordert. Obwohl sich die Angehörigen beider Geschlechter gleichermassen am Unterricht beteiligen, ergeben sich doch wesentliche Unterschiede, denn die Jungen strecken im Schnitt viermal auf, ohne dranzukommen, die Mädchen hingegen nur einmal.

Schülerinnen bitten durchschnittlich viermal und somit doppelt so oft wie die Schüler andere um Hilfe. Im Schnitt gehen sie 1.5-mal den Lehrer, ebenso oft eine Mitschülerin und einmal einen Schüler um Hilfe an. Die Schüler bitten durchschnittlich einmal den Lehrer und einmal einen Mitschüler um Hilfe und nur in einem einzigen Ausnahmefall eine Schülerin. Da Schüler öfter um Hilfe angegangen werden als Schülerinnen helfen sie auch doppelt so oft wie diese. Auffallend ist, dass sich ihre Hilfestellungen – bis auf zwei Ausnahmen, da sie einem Mitschüler helfen – stets an die Mädchen richten. Die Schülerinnen helfen ebenfalls – mit einer Ausnahme – überwiegend ihren Geschlechtsgenossinnen. Somit wird den Schülerinnen durchschnittlich viermal von einer Mitschülerin oder einem Mitschüler geholfen, den Schülern hingegen weniger als einmal. Allerdings bestehen zwischen den Mädchen bedeutsame Unterschiede. So sind es ausschliesslich zwei Schülerinnen, welche sich an die Jungen wenden, wenn sie Hilfe benötigen, und welchen von den immer selben Schülern auch bereitwillig und manchmal sogar unaufgefordert geholfen wird. Folgende Unterrichtsszenen soll dies belegen:

*Ab Minute 10: Eine Schülerin bittet einen Jungen um Hilfe, doch dieser ist gerade auf dem Weg zum Lehrerpult. Unaufgefordert steht ein anderer Junge auf und geht zu der Schülerin, um ihr zu helfen. Nachdem dieser sich wieder entfernt hat, wendet sich der Pultnachbar an das Mädchen, zeigt ihr sein Heft und erklärt ihr etwas. In dem Moment kommt der Junge dazu,*

*welcher anfänglich um Hilfe gebeten worden ist, um ihr nun zu helfen. Ein Mädchen braucht Hilfe, drei Jungen stehen sogleich zu ihrer Verfügung!*

Es sind auch diese beiden Mädchen, welche wiederholt in anderer Hinsicht auffallen, beispielsweise indem sie mit den Jungen flirten. Alle anderen Schülerinnen bitten ihre Geschlechtsgenossinnen oder den Lehrer um Hilfe. Besonders eines der Mädchen wird von ihren Mitschülerinnen mehrfach um Hilfe angegangen.

Bei den negativen Verhaltensweisen lassen sich keine Unterschiede zwischen den Geschlechtern feststellen. Schülerinnen als auch Schüler leisten durchschnittlich dreimal Widerstand – zu zwei Dritteln verdeckt und zu einem Drittel offen – und machen zweimal Faxen – beinahe ausschliesslich gegenüber Angehörigen des jeweils eigenen Geschlechts. Negative Verhaltensweisen lassen sich insbesondere bei jenen zwei Schülerinnen und jenen zwei Schülern ausmachen, die auch bereits beim Helfen und beim Flirten aufgefallen sind.

Eine erste Bilanz ergibt, dass Mädchen sich im Schnitt achtmal positiv und fünfmal negativ und Jungen sich elfmal positiv und ebenfalls fünfmal negativ verhalten.

Doing-gender kann bei Angehörigen beider Geschlechter nur selten beobachtet werden. Interessanterweise praktizieren Jungen doing-gender ausschliesslich indem sie ein hohes und Mädchen indem sie ein tiefes Selbstwertgefühl zu erkennen geben. Undoing-gender wird nie, doing-adult dafür umso häufiger praktiziert. Allerdings sind es dabei stets dieselben zwei Schülerinnen und zwei Schüler, die miteinander flirten.

### *Lehrerverhalten*

Der Lehrer, welcher noch keine 35 Jahre alt ist, ruft die Mädchen im Schnitt etwa 0.5-mal häufiger auf als die Jungen und dies obwohl die Schüler deutlich öfter aufstrecken als die Schülerinnen. Somit kompensiert der Lehrer die ungleiche Beteiligung der Geschlechter in einem Ausmass, dass es zu einer leichten Überkompensation und folglich zu einer Ungleichbehandlung von Schülerinnen und Schülern kommt. Dass dies von den Schülern auch so wahrgenommen wird, verdeutlicht folgende Unterrichtsszene:

*Ab Minute 36: Ein Schüler streckt bereits zum zweiten Mal auf, ohne dranzukommen. Da hält eine Schülerin die Hand hoch und wird sogleich aufgerufen. Der Schüler macht eine Geste des Ärgers.*

Bei den Rückmeldungen, welche der Lehrer auf die Wortmeldungen der Schülerinnen und Schüler erteilt, verhält es sich gleichermassen. Die Mädchen erhalten im Schnitt 0.5-mal häufiger eine Rückmeldung. Jedoch bekommen die Jungen durchschnittlich öfter positive/ bestätigende und nachfragende Rückmeldungen als die Mädchen.

Der Lehrer hilft nur, wenn sich die Schülerinnen und Schüler an sein Pult begeben und ihn um Hilfe angehen. Damit lässt sich erklären, weshalb den Mädchen wiederum 0.5-mal öfter geholfen wird als den Jungen, denn diese bitten eben auch 0.5-mal häufiger um Hilfe.

Schülerinnen erhalten doppelt so oft eine Ermahnung wie Schüler, obwohl sie sich gleich häufig negativ verhalten wie diese. Eine so gerichtet Ungleichbehandlung ist absolut untypisch und in keiner anderen videografierten Unterrichtslektion zu beobachten. Eine mögliche Erklärung könnte darin bestehen, dass der Lehrer sich während den Phasen des selbständigen Arbeitens voll und ganz auf die Schülerinnen und Schüler konzentriert, welche zu ihm kommen und seine Hilfe beanspruchen und somit die in dieser Zeit auftretenden negativen Verhaltensweisen nicht zur Kenntnis nimmt. Während des gemeinsamen Lösens der Aufgaben im Plenum hat er hingegen die gesamte Klasse im Blick und es scheint ihm wichtig zu sein, dass alle mitdenken. Ob die Mädchen während dieser Phase im Plenum allerdings tatsächlich öfter abschweifen als die Jungen, wie die Ermahnungen des Lehrers suggerieren, kann nicht überprüft werden.

## **2.5.2 Deutschlektion**

### *Unterrichtssituation*

In dieser Lektion wechseln sich eher kurze frontale Phasen mit Phasen des selbständigen Arbeitens ab. Zu Beginn der Lektion gibt der Lehrer der Klasse Rückmeldungen zu korrigierten Texten und teilt diese aus. Die Schülerinnen und Schüler lesen ihre Texte still für sich durch und schauen sich die erhaltenen Lehrerkommentare an. Währenddessen geht der Lehrer bei einigen vorbei und erläutert den Lehrerkommentar zum Text genauer. Danach erhalten die Schülerinnen und Schüler ein Arbeitsblatt, auf welchem der Lehrer verschiedene Fehler

zusammengestellt hat, die sie nun finden und dann durch die korrekte Form ersetzen sollen – dies wiederum in Still- und Einzelarbeit. Wiederum geht der Lehrer bei einigen vorbei, um individuelles Feedback zu den Texten zu erteilen. Sobald der Lehrer spricht und es nicht mehr ganz still im Zimmer ist, tauschen sich manche – insbesondere zwei Schülerinnen, welche nebeneinander sitzen – leise aus. In den letzten Minuten werden die zusammengestellten Fehler gemeinsam durchgegangen und die korrekten Formen im Plenum gesammelt.

### *Schülerinnen- und Schülerverhalten*

Die Schülerinnen und Schüler äussern sich im Schnitt dreimal im Plenum, zur Hälfte nachdem sie sich von selbst gemeldet haben und zur Hälfte nach einer entsprechenden Aufforderung durch den Lehrer. Die Mädchen strecken dreimal so oft wie die Jungen auf, ohne nachher zu Wort zu kommen. Obwohl sich die Schülerinnen also deutlich stärker am Unterricht beteiligen möchten, lassen sich bei den tatsächlich geäusserten Wortmeldungen im Plenum keine Unterschiede zwischen den Geschlechtern feststellen.

Schülerinnen bitten durchschnittlich dreimal und Schüler einmal um Hilfe, wobei Angehörige des eigenen Geschlechts mit Abstand am häufigsten um Hilfe angegangen werden. Nur ausnahmsweise werden Angehörige des anderen Geschlechts und bei den Mädchen der Lehrer um Hilfe gebeten. Des Weiteren helfen Schülerinnen im Schnitt zweimal und Schüler einmal, wiederum meistens Angehörigen des eigenen Geschlechts. Somit kann die Tatsache, dass Mädchen öfter Hilfestellungen geben, dadurch erklärt werden, dass Schülerinnen öfter von ihren Mitschülerinnen um Hilfe gebeten werden als Schüler von ihren Mitschülern. Am häufigsten sind Hilfestellungen bei den beiden Mädchen zu beobachten, welche nebeneinander und nicht wie alle anderen der Klasse separat an einem Pult sitzen. Hierbei ist es stets dieselbe Schülerin, die um Hilfe bittet – und welche bereits in der Mathematiklektion mehrfach aufgefallen ist, insbesondere auch dadurch, dass sie sich überdurchschnittlich oft von einem der Schüler hat helfen lassen – und dieselbe Schülerin, welche Hilfe leistet.

Bei den erfassten negativen Verhaltensweisen ergibt sich ein ungewohntes Bild. So verhalten sich die Schülerinnen im Schnitt zwölfmal und die Schüler lediglich zweimal negativ. Dabei leisten die Mädchen durchschnittlich sechsmal Widerstand – ausschliesslich verdeckt – und machen ebenso oft Faxen – hauptsächlich gegenüber ihren Mitschülerinnen oder gegenüber der Kamera. Die Jungen leisten – bis auf eine Ausnahme – ausschliesslich Widerstand und dies stets verdeckt. Die Häufung der negativen Verhaltensweisen bei den Mädchen lassen sich allerdings zu grossen Teilen auf eine Schülerin zurückführen, welche in dieser Hinsicht besonders auffällt. Alle anderen Schülerinnen lassen im Gegensatz dazu nie oder nur ausnahmsweise ein negatives Verhalten erkennen.

Eine erste Bilanz ergibt somit, dass sich die Schülerinnen zehnmal positiv und zwölfmal negativ und die Schüler sechsmal positiv und zweimal negativ verhalten.

Doing-gender, undoing-gender und doing-adult wird während dieser Lektion kaum praktiziert. Eine Ausnahme bildet hierbei das undoing-gender bei den Jungen, welches durchschnittlich einmal beobachtet werden kann. In allen Fällen handelt es sich dabei um einen Jungen, welcher sich strebsam gibt, indem er seine Mitschüler nach den für ihren Text erhaltenen Noten ausfragt.

### *Lehrerverhalten*

Der Lehrer, welcher noch keine 35 Jahre alt ist, ruft Schülerinnen und Schüler etwa gleich oft auf, zur Hälfte nachdem diese aufgestreckt haben und zur Hälfte ohne dass sie sich hätten melden wollen. Da die Schülerinnen jedoch dreimal so oft wie die Jungen die Hand aufhalten, ohne aufgerufen zu werden, kann das Verhalten des Lehrers als kompensatorisch aufgefasst werden. Er wirkt einer ungleichen Beteiligung der Geschlechter im Unterricht entgegen, indem er die Schülerinnen und Schüler – ungeachtet ihres eigenen Wunsches nach Beteiligung – gleich oft aufruft.

Diesem kompensatorischen Aufrufverhalten läuft zuwider, dass der Lehrer den Mädchen auf ihre Wortmeldungen durchschnittlich sechsmal und den Jungen lediglich viermal eine Rückmeldung erteilt. Unterschiede zwischen den Geschlechtern ergeben sich auch hinsichtlich der Art und Weise der erhaltenen Rückmeldungen. So bekommen Schülerinnen hauptsächlich positive/bestätigende, nachfragende und wiederholende, die Schüler vor allem positive/bestätigende und neutrale Rückmeldungen.

Der Lehrer hilft nur selten, wahrscheinlich weil er auch kaum um Hilfe gebeten wird.

Während der Unterrichtsstunde werden die Schülerinnen dreimal so oft wie die Schüler vom Lehrer ermahnt. Da sie sich aber sechsmal öfter als die Jungen negativ verhalten, müsste der Lehrer gegenüber den Mädchen doppelt so viele Ermahnungen aussprechen wie bisher, um Mädchen und Jungen im Verhältnis zu ihren negativen Verhaltensweisen gleich zu behandeln. Interventionen lassen sich keine beobachten.

### 2.5.3 Fazit und Interpretation

In mancherlei Hinsicht verhalten sich – zumindest einige – Schülerinnen und Schüler der Sekundarklasse b gerade so, wie es die gängigen Geschlechtervorstellungen vermuten lassen. Die Mädchen zeigen im Deutsch und die Jungen in der Mathematik mehr Neigung, sich am Unterricht zu beteiligen. Dass Schülerinnen und Schüler in beiden Lektionen trotzdem gleichermassen zu Wort kommen, lässt sich allein auf das kompensatorische Aufrufverhalten der beiden Lehrer zurückführen.

In der Mathematik bitten Schülerinnen doppelt so oft wie Schüler um Hilfe, während diese ihrerseits doppelt so oft helfen. Allerdings sind es stets dieselben Mädchen, welche sich von denselben Jungen helfen lassen. Möglicherweise dient Helfen und sich Helfen lassen dabei nicht in erster Linie dem besseren Verständnis des Unterrichtsstoffes, sondern der Kontaktaufnahme zwischen den Betreffenden. Diese Vermutung wird dadurch erhärtet, dass es dieselben Schülerinnen und Schüler sind, welche im Unterricht auch miteinander flirten. Mathematik ist ein Unterrichtsfach, welches männlich assoziiert wird. Ein Mädchen, das zu verstehen gibt, dass es Mathematik nicht versteht, verhält sich also entsprechend den geschlechtsstereotypen Vorstellungen, wonach Mathematik Männersache ist. Ein Junge, welcher Mathematik ‚drauf hat‘ und sie einem Mädchen erklären kann, wirkt entsprechend männlich und kompetent. Somit könnte Helfen und sich helfen lassen in erster Linie dazu dienen, gegenüber dem anderen Geschlecht die eigene Weiblichkeit oder Männlichkeit zu unterstreichen. Da es jedoch ein zu grosser Zufall wäre, wenn gerade die flirtwilligsten Jungen auch die stärksten Mathematikschüler wären, müssen sich Schüler, welche in der Mathematik selbst nicht alles verstehen, zu helfen wissen, um sich dennoch den Anstrich von Männlichkeit und Kompetenz zu verleihen. Die zu diesem Zwecke angewandte Strategie eines Schülers lässt sich folgender Unterrichtsszene entnehmen:

*Ab Minute 18 der Mathematiklektion: Eine Schülerin bittet einen Mitschüler um Hilfe. Obwohl dieser bereits neben ihr sitzt, steht er demonstrativ auf und lehnt sich über ihr Pult während er ihr erklärt. Sobald er selbst nicht mehr weiter weiss, holt er sich die nötige Hilfe bei seinen Mitschülern und erklärt dann der Schülerin weiter. Eine ganz ähnliche Szene spielt sich ab Minute 25 erneut ab. Wieder sucht der Junge dieselben Mitschüler auf, fragt: „Habt ihr das schon gemacht?“, lässt es sich erklären, kehrt zu der Schülerin zurück und erklärt es nun seinerseits.*

Interessanterweise bittet dasselbe Mädchen in der Deutschlektion nicht mehr den Schüler, sondern die Schülerin zu ihrer anderen Seite um Hilfe. Dass nicht die mangelnde mathematische Kompetenz der Pultnachbarin dazu führt, dass die Schülerin in der Mathematik die Hilfe des Schülers bevorzugt, lässt sich damit belegen, dass gerade diese Pultnachbarin in der Mathematik von anderen Mitschülerinnen oft um Hilfe gebeten wird.

Offensichtlich nicht den gängigen Vorstellungen entsprechend verhält sich während der Deutschlektion eine Schülerin, die in der Mathematiklektion nicht anwesend ist. Sie eklint sich aus und macht Faxen noch und noch. Weil diese negativen Verhaltensweisen jedoch mit Vorbedacht vom Lehrer unbemerkt geäussert werden – und daher meist auch keine Folgen im Sinne von Ermahnungen oder Interventionen nach sich ziehen – scheint die Schülerin nicht den Lehrer herausfordern zu wollen, sondern sich so die Aufmerksamkeit ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler sichern zu wollen. Die Frage, ob die Schülerin mit ihrem ‚unweiblichen‘ Verhalten ihr Ansehen bei ihren Peers steigern kann – wie dies bei Schülern in der Regel der Fall ist – lässt sich mittels des Videomaterials nicht beantworten.

## 2.6 Spezialssekundarklasse a

## 2.6.1 Mathematiklektion

### *Unterrichtssituation*

Grösstenteils verläuft die Lektion frontal. Das bedeutet, dass die Mathematikaufgaben mit der Klasse gemeinsam durchgegangen werden, wobei der Lehrer Fragen an die Klasse richtet, die dann von den Schülerinnen und Schülern beantwortet werden. Allein in den letzten fünf Minuten vor der Pause arbeiten die Schülerinnen und Schüler selbständig.

Auf den Videoaufnahmen lassen sich insgesamt acht Schülerinnen und fünf Schüler beobachten. Weitere Schülerinnen und Schüler befinden sich ausserhalb des Blickfeldes, so dass sich die folgenden Ausführungen nur auf einen Teil der Klasse beziehen.

Auffallend ist ausserdem, dass an den Pulten bis auf eine Ausnahme stets Mädchen neben Mädchen und Jungen neben Jungen sitzen.

### *Schülerinnen- und Schülerverhalten*

Schülerinnen und Schüler beteiligen sich stark am Unterricht. Die Schülerinnen melden sich insgesamt 65-mal und kommen davon 19-mal zu Wort. Die Schüler melden sich ebenfalls 65-mal und kommen 17-mal zu Wort. In Anbetracht dessen, dass weniger Jungen als Mädchen in die Beobachtung einbezogen sind, beteiligen sich die Jungen im Schnitt jedoch deutlich stärker als die Mädchen (acht Meldungen pro Mädchen und dreizehn Meldungen pro Junge). Weiter ist festzustellen, dass sich die starke Unterrichtsbeteiligung nicht auf einzelne aktive Schülerinnen und Schüler zurückführen lässt, sondern sich bis auf wenige Ausnahmen alle im Unterricht zu Wort melden.

Aufgrund des beinahe durchgehenden Frontalunterrichts, kommt es unter den Schülerinnen und Schülern kaum zu Hilfeleistungen. Auch negative Verhaltensweisen lassen sich bei Mädchen und Jungen nur ausnahmsweise beobachten.

Daraus ergibt sich, dass die positiven Verhaltensweisen im Unterricht bei beiden Geschlechtern eindeutig dominieren. Im Schnitt zeigen Schülerinnen während der Lektion neunmal ein positives und einmal ein negatives Verhalten. Die Schüler verhalten sich durchschnittlich 14-mal positiv und einmal negativ. Dass sich die Jungen also im Mittel häufiger positiv verhalten, lässt sich darauf zurückführen, dass sie sich im Unterricht beim Beantworten der Lehrerfragen stärker einbringen.

Doing-gender, undoing-gender und doing-adult lässt sich bei beiden Geschlechtern bis auf vereinzelte Ausnahmen nicht beobachten. Die Schülerinnen und Schüler praktizieren während der Unterrichtslektion beinahe ausschliesslich doing-pupil.

### *Lehrerverhalten*

Hinsichtlich des Verhaltens des Lehrers, welcher zwischen 35 und 50 Jahre alt ist, scheint interessant, dass dieser der stärkeren Beteiligung der Schüler gegenüber der Schülerinnen entgegenzuwirken versucht. So ruft er im Schnitt sowohl Mädchen als auch Jungen zweimal pro Lektion auf. Die Jungen nimmt er aber deutlich häufiger nicht dran, denn während er die Mädchen im Schnitt sechsmal trotz aufstrecken nicht aufruft, geschieht dies bei den Jungen zehnmal. Veranschaulicht kann ein solch kompensatorisches Lehrerverhalten an folgendem Beispiel werden:

*Ab Minute 31: Ein Schüler gibt ohne zuvor aufzustrecken die Antwort. Der Lehrer reagiert nicht auf die erhaltene Antwort, sondern präzisiert seine Frage. Anschliessend meint er: „Es geht an alle! Es ist nicht so kompliziert!“ Daraufhin meldet sich eine Schülerin, antwortet und der Lehrer wiederholt ihre korrekte Antwort.*

Interessant sind ausserdem die Unterschiede, welche sich bezüglich der Rückmeldungen des Lehrers gegenüber den Angehörigen der beiden Geschlechter beobachten lassen. Der Lehrer gibt den Schülerinnen pro Lektion durchschnittlich drei Rückmeldungen auf ihre Wortmeldungen, bei den Jungen sind es vier. Auch die Form der Rückmeldungen differiert je nach Geschlecht: Mädchen erhalten am häufigsten wiederholende oder nachfragende Rückmeldungen und Jungen bekommen am meisten nachfragende, positive/bestätigende oder neutrale Rückmeldungen.

Folgende Beispiele dienen der Illustration der geschlechtsspezifischen Rückmeldungen:

*Ab Minute 28: Der Lehrer und ein Schüler führen während des Plenarunterrichts ein Zwiegespräch, wobei der Lehrer Nachfrage um Nachfrage stellt, auf welche der Schüler sogleich antwortet und der Lösung somit Schritt um Schritt näher kommt. Die anderen*

*Schülerinnen und Schüler lachen, doch der Lehrer meint: „Ja, aber du hattest es beinahe!“ bevor er dann einen anderen Schüler aufruft.*

*Ab Minute 31: Nachdem der Lehrer einige Erklärungen abgegeben und eine Frage an die Klasse gerichtet hat, meldet sich wiederum derselbe Schüler zu Wort. Der Lehrer reagiert vorerst nicht auf dessen Äusserung, stellt aber seine Frage nochmals präziser. Daraufhin gibt er dem Schüler zu verstehen, dass die Antwort nicht korrekt sei und meint gegenüber der Klasse, dass sich die Frage an alle richte und es nicht so kompliziert sei. Ein Mädchen äussert sich im Anschluss und der Lehrer wiederholt ihre korrekte Antwort.*

Werden zwei Situationen aus der anfänglichen Unterrichtsphase miteinander verglichen, so ergibt sich, dass die unterschiedliche Behandlung durch den Lehrer auch im vorausgehenden Verhalten der Schülerinnen, respektive Schüler begründet liegen kann:

*Ab Minute 2: Ein Schüler gibt eine falsche Antwort, indem er behauptet, dass dies so sei. Der Lehrer widerlegt diese.*

*Ab Minute 6: Eine Schülerin gibt eine falsche Antwort, formuliert diese jedoch als Frage und gibt somit zu erkennen, dass sie sich nicht sicher ist. Der Lehrer beantwortet die im Raum stehende Frage und berichtigt die Antwort der Schülerin.*

Aufgrund der Unterrichtsform leistet der Lehrer nur selten Hilfe und das überwiegend positive Schülerinnen- und Schülerverhalten erklärt, weshalb der Lehrer kaum ermahnt oder interveniert.

## **2.6.2 Deutschlektion**

### *Unterrichtssituation*

Auch diese Lektion ist stark auf Frontalunterricht ausgerichtet. Zuerst wird in der Klasse der Schluss der Novelle „Kleider machen Leute“ von Gottfried Keller gelesen. Die Lehrerin ruft jeweils auf, wer vorlesen darf und richtet zwischendurch inhaltliche Fragen an die Klasse. Nachher erklärt die Lehrerin den Auftrag für die nächste Deutschlektion. In diesem Zusammenhang wird – wiederum im Klassenverband – ein Ausschnitt aus der Schweizerischen Gesetzgebung gelesen und dieser im Anschluss und in Bezug auf die Novelle von Keller im Plenum diskutiert.

Insgesamt lassen sich neun Schülerinnen und fünf Schüler beobachten. Weitere Schülerinnen und Schüler befinden sich auch in dieser Lektion ausserhalb des Blickfeldes und können daher nicht berücksichtigt werden.

Die Sitzordnung ist dieselbe, wie schon in der Mathematiklektion, was bedeutet, dass bis auf eine Ausnahme Mädchen neben Mädchen und Jungen neben Jungen sitzen.

### *Schülerinnen- und Schülerverhalten*

Die Schülerinnen und Schüler beteiligen sich im Unterricht wie bereits in der Mathematiklektion wiederum stark. Allerdings sind es nun die Mädchen, welche aktiver am Unterricht teilhaben. 55-mal melden sich diese zu Wort, wohingegen die Jungen sich lediglich 16-mal melden. In Anbetracht des berechneten Durchschnittes relativiert sich diese Differenz ein wenig. Mädchen melden sich im Schnitt sechsmal und Jungen dreimal, Mädchen sind also doppelt so stark am Unterricht beteiligt wie Jungen. Im Gegensatz zur Mathematiklektion beteiligen sich jedoch nicht mehr alle. Sowohl bei den Schülerinnen als auch bei den Schülern hat es manche, welche sich stark beteiligen und solche, die sich passiv verhalten.

Da in dieser Deutschlektion ausschliesslich frontal unterrichtet wird, kommt es unter den Schülerinnen und Schüler kaum zu Hilfeleistungen.

Es lassen sich deutlich häufiger negative Verhaltensweisen beobachten als in der Mathematiklektion. Grundsätzlich sind diese bei beiden Geschlechtern anzutreffen, bei den Schülern im Schnitt jedoch gut viermal so oft wie bei den Schülerinnen. Hauptsächlich handelt es sich bei diesen negativen Verhaltensweisen um Faxen machen gegenüber Mitschülern und um Widerstand leisten.

Im Schnitt verhalten sich die Schülerinnen also doppelt so oft positiv und deutlich seltener negativ – nämlich zweimal pro Lektion – als die Jungen, die im Schnitt neunmal pro Lektion ein negatives Verhalten zeigen.

Diese Aussage muss allerdings dahingehend relativiert werden, dass es vor allem ein Schüler ist, welcher für die Häufung der negativen Verhaltensweisen auf der Jungenseite verantwortlich

zu machen ist. Die anderen Jungen zeigen in der Deutschlektion kein bemerkenswert anderes Verhalten als im Mathematikunterricht.

Doing-gender, undoing-gender und doing-adult lassen sich nicht beobachten. Die Schülerinnen und Schüler praktizieren während der Unterrichtslektion ausschliesslich doing-pupil. Eine Ausnahme bildet der bereits angesprochene Schüler, welcher nicht nur durch negative Verhaltensweisen, sondern auch durch das Praktizieren von doing-gender, indem er sich im Plenum witzig äussert oder die Lehrerin herauszufordern versucht, auffällt.

#### *Lehrerinverhalten*

Auch in dieser Lektion versucht die Lehrerin, welche noch keine 35 Jahre alt ist, der ungleichen Unterrichtsbeteiligung von Schülerinnen und Schülern beizukommen. Wiederum werden beide Geschlechter im Schnitt zweimal pro Lektion aufgerufen. Die Mädchen werden allerdings deutlich häufiger nicht aufgerufen, obwohl sie aufstrecken, nämlich viermal im Schnitt, wohingegen die Jungen durchschnittlich nur zweimal nicht drankommen.

Unterschiede sind ausserdem bei den Rückmeldungen der Lehrerin auf die Wortmeldungen der Schülerinnen und Schüler zu beobachten. Wie schon in der Mathematiklektion erhalten Jungen durchschnittlich häufiger eine Rückmeldung – dreimal pro Lektion – als Mädchen – zweimal pro Lektion – und auch die Form der Rückmeldungen unterscheidet sich je nach Geschlecht der oder des Antwortenden. Schülerinnen erhalten am häufigsten positive/ bestätigende oder neutrale Rückmeldungen und Schüler bekommen in den meisten Fällen negative/widerlegende oder neutrale Rückmeldungen.

Trotz des wiederholt negativen Verhaltens, vor allem seitens des einen Schülers, spricht die Lehrerin während der gesamten Lektion keine Ermahnung aus und beschränkt sich auf eine einmalige Intervention:

*Ab Minute 18: Ohne den Unterricht zu unterbrechen, geht die Lehrerin quer durchs Zimmer direkt zu dem Schüler hin, welcher während den vergangenen zwanzig Minuten nicht am Unterricht teilgenommen hat und sich nun mit einem nicht erkennbaren Gegenstand zu beschäftigen scheint. Die Lehrerin streckt kommentarlos die Hand aus, nimmt den Gegenstand entgegen und kehrt ans Lehrerpult zurück.*

### **2.6.3 Fazit und Interpretation**

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich die Jungen in der Mathematik- und die Mädchen in der Deutschlektion stärker beteiligen. Trotz nahezu identischer Unterrichtsform sind in der Deutschlektion massiv häufiger dem Schulerfolg abträgliche Verhaltensweisen zu beobachten, welche jedoch hauptsächlich auf einen einzelnen Schüler zurückzuführen sind. Es stellt sich hierbei die Frage, weshalb sich dieser Schüler in den beiden Lektionen so unterschiedlich verhält. Die Frage lässt sich anhand des Videomaterials nicht abschliessend beantwortet. Eine mögliche Interpretation könnte in die Richtung gehen, dass der Schüler sich mittels praktiziertem doing-gender und störenden Verhaltensweisen wie zum Beispiel Faxen machen oder Nichtbefolgen von Anweisungen der Lehrerin im weiblich assoziierten Fach Deutsch abgrenzen und dadurch seine männlichen Identität festigen will.

Hinsichtlich des Verhaltens der Lehrpersonen fällt auf, dass beide kompensatorisch zu wirken versuchen, indem sie das jeweils aktivere Geschlecht öfter als das jeweils passivere Geschlecht trotz sich Meldens nicht drannehmen. Es kann allerdings vermutet werden, dass die unterschiedlichen Rückmeldungen auf die Wortmeldungen der Schülerinnen und Schüler dem Anliegen der Lehrpersonen, beide Geschlechter gleichermaßen am Unterricht zu beteiligen, wiederum entgegenwirken. Denn in beiden Fällen erhält das jeweils aktivere Geschlecht – in Mathematik die Schüler, in Deutsch die Schülerinnen – durchschnittlich mehr positive/bestätigende Rückmeldungen als das jeweils andere Geschlecht. Möglicherweise sind die Lehrpersonen hinsichtlich der Geschlechterthematik ein Stück weit sensibilisiert und deshalb darum bemüht, Mädchen wie Jungen auch im ‚untypischen‘ (dem anderen Geschlecht zugeschriebenen) Fach zu fördern, indem sie diese vermehrt am Unterricht beteiligen. Sie bemerken dabei jedoch nicht, dass sie mit ihren Rückmeldungen unbewusst dennoch zu einer geschlechterstereotypen Ungleichbehandlung in den beiden Fächern beitragen könnten.

## 2.7 Spezialssekundarklasse b

### 2.7.1 Mathematiklektion

#### *Unterrichtssituation*

Die Unterrichtslektion findet am letzten Schultag vor den Sommerferien statt und dauert aufgrund dieser speziellen Umstände nur eine knappe halbe anstatt eine dreiviertel Stunde. Gleich zu Beginn dieser halben Stunde wird die Unterrichtsstunde zudem durch externe Schülerinnen und Schüler unterbrochen, welche über die Schülerzeitung informieren. Auch bei Beurteilung der Motivation der Klasse, jetzt noch Mathematikübungen zu lösen, muss der ungünstige Zeitpunkt der Lektion berücksichtigt werden.

Die Lektion lässt sich grob in zwei Phasen unterteilen. In der ersten Phase lösen die Schülerinnen und Schüler selbständig ein Übungsblatt, während der Lehrer durch die Pultreihen geht und auf Fragen individuell eingeht. In der zweiten, frontalen Phase werden die Lösungen des bearbeiteten Übungsblatts zusammengetragen und die letzte Aufgabe im Klassenverband gelöst.

Auf der Videoaufnahme sind insgesamt sieben Schülerinnen und sechs Schüler zu sehen. Weitere Schülerinnen und Schüler befinden sich ausserhalb des Blickfeldes, so dass sich die folgenden Ausführungen nur auf einen Teil der Klasse beziehen.

Auffallend ist ausserdem, dass bis auf zwei Ausnahmen alle Mädchen in der hintersten Pultreihe sitzen. Die Jungen sitzen hauptsächlich in der vordersten Reihe. Aufgrund der Sitzordnung arbeiten die Schülerinnen und Schüler in der Phase des selbständigen Arbeitens ausschliesslich in geschlechtshomogenen Gruppen zusammen.

#### *Schülerinnen- und Schülerverhalten*

In der halben Stunde melden sich die Jungen im Schnitt dreimal und kommen zweimal zu Wort. Die Mädchen melden sich durchschnittlich zweimal und kommen einmal zu Wort. Daraus, dass sich die Schüler im Unterricht ausserdem viermal öfter als die Schülerinnen ohne vorheriges Aufgerufenwerden im Plenum äussern, lässt sich schliessen, dass die Jungen im Mittel deutlich häufiger durch den Lehrer aufgerufen werden als die Mädchen.

Während der Phase des selbständigen Arbeitens bitten beide Geschlechter durchschnittlich einmal den Lehrer um Hilfe. Dass bis auf eine Ausnahme keine Hilfestellungen unter den Schülerinnen und Schülern zu beobachten sind, liegt wahrscheinlich nicht daran, dass solche grundsätzlich nicht vorkommen, sondern es ist anzunehmen, dass diese Hilfeleistungen hauptsächlich zwischen Sitznachbarinnen und Sitznachbarn stattfinden und sich aufgrund des beträchtlichen Lärmpegels in der Klasse mittels der Videoaufnahmen nicht erfassen lassen.

Bei den negativen Verhaltensweisen sind vor allem Widerstand leisten – in der videografierten halben Stunde im Schnitt zweimal – und Faxen machen – im Schnitt einmal – zu beobachten, und zwar bei Schülerinnen und Schülern gleichermassen. Das Verhalten der Geschlechter unterscheidet sich dahingehend, dass die Mädchen ausschliesslich gegenüber der Kamera, die Jungen hingegen auch gegenüber Mitschülerinnen und Mitschülern Faxen machen. Auffallend ist ausserdem, dass es sich beim Widerstand leisten im Gegensatz zu den Beobachtungen bei anderen Klassen mit wenigen Ausnahmen immer um offenen Widerstand handelt. Hierzu eine Szene aus dem Unterrichtsvideo:

*Der Lehrer fordert die Schülerinnen und Schüler der mittleren Pultreihe auf, sich in die vorderste Pultreihe zu setzen. Daraufhin lässt sich einer der angesprochenen Schüler demonstrativ auf seinen Stuhl fallen und greift sich dabei an den Kopf, ein anderer ruft laut „Nein!“ und lässt etwas auf sein Pult fallen und der dritte prellt mit einem Tischtennisball auf dem Pult. Der Lehrer wiederholt seine Forderung fragend: „Können ein paar von euch hier vorne sitzen kommen?“ Einer der Schüler ruft: „Neinnein!“ Der Lehrer sagt: „Doch!“ Da fragt ein anderer Schüler: „Wieso?“ Der Lehrer erhält Unterstützung von einer Schülerin, welche sich an die Schüler wendet und meint: „Doch, geht wieder nach vorne!“ Der Lehrer beharrt seinerseits auf seinem Standpunkt und gibt zu verstehen, dass der Unterricht nicht beginnen könne, bevor nicht die mittlere in die vorderste Reihe gewechselt habe. Es beisse ja niemand hier vorne. Darauf ein Schüler: „Doch!“ Ein Gemurmel geht durch die Pultreihe. Der Lehrer befiehlt nun: „Kommt nach vorne!“ Einer der Schüler ruft wieder: „Nein!“ Ein anderer erhebt sich sichtlich unwillig und leistet der wiederholten Aufforderung Folge. Ihm schliessen sich ein weiterer Schüler und zwei Schülerinnen an. Der dritte Schüler bleibt in der mittleren Reihe sitzen.*

Eine erste Bilanz ergibt, dass sich die Mädchen durchschnittlich dreimal positiv und dreimal negativ und die Jungen sich im Mittel fünfmal positiv und ebenfalls dreimal negativ verhalten. Es muss jedoch festgehalten werden, dass hauptsächlich eine Schülerin für die bei den Mädchen beobachteten negativen Verhaltensweisen verantwortlich zu machen ist. Die anderen Schülerinnen verhalten sich beinahe ausnahmslos angepasst. Interessanterweise sind bei dieser auffälligen Schülerin oftmals auch positive Verhaltensweisen zu beobachten, so beteiligt sie sich beispielsweise in der frontalen Unterrichtsphase stärker als andere Mädchen am Unterricht. Bei den Schülern zeigt ungefähr die Hälfte öfter ein positives und die andere Hälfte häufiger ein negatives Verhalten.

In der gefilmten Unterrichtslektion lässt sich doing-gender beinahe ausschliesslich bei den Jungen beobachten. So wird wiederholt die Lehrperson herausgefordert oder es werden witzige Äusserungen im Plenum gemacht. Grösstenteils agieren jedoch sowohl Schülerinnen als auch die Schüler im doing-pupil. Doing-gender wird bloss am Rande praktiziert und doing-adult im Sinne von Flirten lässt sich gar nicht ausmachen.

#### *Lehrerverhalten*

Im Gegensatz zu den beiden Lehrkräften der Spezialesekundarklasse a versucht dieser Lehrer, welcher noch keine 35 Jahre alt ist, der unterschiedlich hohen Unterrichtsbeteiligung von Schülerinnen und Schülern nicht kompensatorisch entgegen zu wirken. Im Durchschnitt ruft er die Mädchen im Unterricht einmal und die Jungen zweimal auf. Sowohl die Schülerinnen als auch die Schüler strecken im Schnitt einmal pro Lektion auf, ohne vom Lehrer drangenommen zu werden.

Ein Zusammenhang besteht zwischen der Beteiligung am Unterricht und der Häufigkeit von Rückmeldungen an die Schülerinnen und Schüler. Die Jungen, welche sich im Unterricht öfter zu Wort melden, erhalten auch häufiger eine Rückmeldung. Allerdings lässt sich damit nicht die gesamte Differenz zwischen den Geschlechtern erklären, denn obwohl sich die Schüler lediglich zweimal so oft melden wie die Schülerinnen, bekommen sie vom Lehrer dreimal so oft eine Rückmeldung. Dazu kommt, dass die Rückmeldungen auch bezüglich ihrer Art und Weise zwischen den Geschlechtern variieren. Die Mädchen erhalten grösstenteils neutrale Rückmeldungen, die Jungen hingegen nachfragende oder wiederholende.

Der Lehrer spricht gegenüber Schülerinnen und Schülern im Schnitt je eine Ermahnung aus. Im Vergleich zu anderen Lehrpersonen ermahnt er also relativ häufig, was sich jedoch durch das vorausgegangene Verhalten der Schülerinnen und Schüler erklären lässt. Trotz der häufig vorkommenden negativen Verhaltensweisen, welche in den meisten Fällen offen ausgetragen und daher für den Lehrer ersichtlich sind, interveniert er lediglich einmal und dies gegenüber einem Schüler:

*Die Unterrichtslektion hat bereits begonnen, doch ein Schüler prellt noch immer mit dem Tennisball auf seinem Pult. Der Lehrer streckt die Hand aus, ruft den Namen des Schülers und „Ball!“. Der Schüler zögert zuerst einen Moment und wirft dem Lehrer den Ball dann zu. Ein anderer Schüler kommentiert: „Oh shit, dieser Wurf!“, worauf sich der Angesprochene demonstrativ selbst auf die Schulter klopft.*

### **2.7.2 Fazit und Interpretation**

Ein weiteres Mal beteiligen sich die Schüler in dem eher männlich wahrgenommenen Schulfach Mathematik stärker als die Schülerinnen. Der Lehrer verstärkt dies zusätzlich durch sein eigenes Verhalten, indem er beim Aufrufen der Schülerinnen und Schüler der ungleichen Beteiligung nicht entgegenwirkt und den Jungen im Vergleich zu den Mädchen sogar über ihre höhere Unterrichtsbeteiligung hinaus überproportional oft eine Rückmeldung erteilt. Dies sowie eine günstiger Rückmeldepraxis des Lehrers an die Schüler weist auf eine Benachteiligung der Schülerinnen im betreffenden Mathematikunterricht hin. Möglicherweise lässt sich auf diesem Hintergrund auch das auffällige Verhalten der einen Schülerin interpretieren, welche sich betont männlich gibt, Widerstand leistet, Faxen macht und teilweise undoing-gender praktiziert, beispielsweise indem sie wie einige ihrer Klassenkameraden den Lehrer herausfordert oder in der Klasse witzige Bemerkungen fallen lässt. Andererseits beteiligt sich gerade diese Schülerin stärker am Unterricht als ihre Mitschülerinnen, was wiederum so gedeutet werden könnte, dass sie sich der passiven, weiblichen Rollenzuschreibung in diesem männlich konnotierten

Schulfach widersetzt. Diese Schülerin wirkt sehr intelligent und reif und bringt möglicherweise mit diesem Verhalten, das keineswegs auf diese eine Lektion beschränkt erscheint und vom Lehrer weitgehend ignoriert wird, ihren Unmut über die wahrgenommene Benachteiligung der Schülerinnen zum Ausdruck. Da in dieser Klasse keine Videoaufzeichnung einer Deutschlektion vorhanden ist, lässt sich bedauerlicherweise nicht herausfinden, wie sich die betreffende Schülerin im – weiblich assoziierten - Fach Deutsch mit einer anderen Lehrperson verhalten würde.

## **2.8 Spezialssekundarklasse c**

### **2.8.1 Mathematiklektion**

#### *Unterrichtssituation*

Im Unterricht wechseln sich Phasen des selbständigen Arbeitens und des gemeinsamen Unterrichts im Plenum ab. In den ersten knapp zehn Minuten initiiert der Lehrer im Plenum einen Austausch über den Besuchstag der Gymnasien am vergangenen Wochenende. Anschliessend geht es gleich im Plenum weiter: Mathematikaufgaben werden zusammen besprochen. Nach ungefähr einer Viertelstunde folgt eine erste kurze Phase des selbständigen Arbeitens, in welcher die Schülerinnen und Schüler meist zu zweit weitere Mathematikaufgaben lösen. Der Lehrer geht durch die Reihen und hilft bei Bedarf. Einzelne Arbeitsteams werden vom Lehrer gebeten, jeweils eine Aufgabe samt Lösungsweg an die Wandtafel zu schreiben. Die angeschriebenen Lösungen werden dann im Plenum diskutiert und kritisiert. Eine weitere Phase des selbständigen Arbeitens folgt, welche gleich verläuft wie die erste. Für die geplante Besprechung der wiederum an der Wandtafel angeschriebenen Aufgaben samt Lösungswegen reicht die Zeit nicht mehr aus und dies wird auf die nächste Mathematiklektion verschoben. Auf den Videoaufnahmen lassen sich insgesamt sieben Schülerinnen und fünf Schüler beobachten. Weitere Schülerinnen und Schüler befinden sich ausserhalb des Blickfeldes, so dass sich die folgenden Ausführungen nur auf einen Teil der Klasse beziehen. Abgesehen von einer Ausnahme sitzen an den Pulten immer zwei Mädchen oder zwei Jungen nebeneinander, so dass die Zusammenarbeit in den Phasen des selbständigen Arbeitens in geschlechtshomogenen Paaren geschieht.

#### *Schülerinnen- und Schülerverhalten*

Die Schülerinnen beteiligen sich im Plenum doppelt so stark wie die Schüler. Sie strecken durchschnittlich viermal auf und können sich davon zweimal äussern, wohingegen die Schüler im Schnitt zweimal aufstrecken und einmal zu Wort kommen.

Geschlechterunterschiede zeigen sich auch wenn es darum geht, um Hilfe zu bitten. Mädchen bitten durchschnittlich dreimal, Jungen zweimal um Hilfe. Um Hilfe gebeten werden bei beiden Geschlechtern in erster Linie der Lehrer oder eine Mitschülerin. Dabei werden insbesondere zwei Schülerinnen wiederholt von verschiedenen Schülerinnen und Schülern um Hilfe angegangen. Schüler werden selten von Schülerinnen und niemals von ihren Mitschülern um Hilfe gebeten. Beim Helfen ist das Verhältnis zwischen den Geschlechtern ausgeglichen. Schülerinnen und Schüler helfen durchschnittlich zweimal, wobei sich ihre Hilfestellungen an den Lehrer, an die Mitschülerinnen und an die Mitschüler gleichermassen richten. Einschränkend wirkt sich aus, dass Hilfestellungen innerhalb von Arbeitsteams nicht berücksichtigt werden können, da Gespräche in den Arbeitsteams aufgrund der Klassengrösse und des Lärmpegels auf den Videoaufzeichnungen nicht verständlich sind und daher allfällige Bitten um Hilfe und Gewährung von Hilfen nicht erfasst werden können.

In der Unterrichtslektion sind keine negativen Verhaltensweisen von Schülerinnen zu beobachten. Die Schüler verhalten sich demgegenüber durchschnittlich zweimal negativ, wobei es sich beinahe immer um Faxen gegenüber der Kamera handelt. Wegen der Unverständlichkeit der Einzelgespräche kann jedoch nicht gänzlich ausgeschlossen werden, dass verdeckter Widerstand, beispielsweise in Form von nicht unterrichtsbezogenen Gesprächen, dennoch vorkommt.

Eine Bilanz bezüglich positiver und negativer Verhaltensweisen zeigt, dass sich die Mädchen durchschnittlich neunmal positiv und niemals negativ und die Jungen sechsmal positiv und zweimal negativ verhalten.

Doing-gender, undoing-gender und doing-adult lassen sich bis auf zwei Ausnahmen von Schülerinnen, welche einmalig doing-gender praktizieren, nicht beobachten.

#### *Lehrerverhalten*

Der Lehrer, welcher zwischen 35 und 50 Jahre alt ist, ruft die Schülerinnen durchschnittlich zweimal auf und gleich oft nicht auf. Die Schüler ruft er im Schnitt einmal auf und wiederum einmal nicht auf. Die unterschiedlich starke Beteiligung der Mädchen und Jungen am Plenarunterricht wird also vom Lehrer weder herbeigeführt oder verstärkt, noch verhindert oder

abgeschwächt. Beide Geschlechter werden sooft sie sich im Unterricht melden zur Hälfte drangenommen und zur Hälfte nicht drangenommen.

Auf ihre Wortmeldungen bekommen Schülerinnen im Schnitt dreimal und Schüler einmal eine Rückmeldung. Schülerinnen äussern sich im Unterricht zwar doppelt so oft wie Schüler, bekommen aber sogar dreimal so oft eine Rückmeldung. Auch bei der Art und Weise der Rückmeldungen gibt es Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Bei den Mädchen wird meistens die Antwort durch den Lehrer wiederholt oder eine Nachfrage gestellt, die Jungen erhalten hingegen ausschliesslich positive/bestätigende, neutrale oder wiederholende Rückmeldungen.

Hinsichtlich der Hilfeleistungen des Lehrers an die Schülerinnen und Schüler lässt sich keine Ungleichbehandlung der Geschlechter erkennen. Durchschnittlich hilft der Lehrer einmal und zwar bis auf wenige Ausnahmen niemals unaufgefordert.

Auch bei Ermahnungen, welche äusserst selten ausgesprochen werden, lässt sich keine unterschiedliche Behandlung der Mädchen und Jungen durch den Lehrer ausmachen.

## **2.8.2 Deutschlektion**

### *Unterrichtssituation*

Im Unterricht wechseln sich wiederum Phasen des selbständigen Arbeitens und Phasen des gemeinsamen Unterrichts im Plenum ab. Die Lektion beginnt mit einem Schülerreferat über die Geschichte „Der Zwerg“. Anschliessend wird die Klasse vom Lehrer dazu aufgefordert, dem Vortragenden Rückmeldungen zum Referat zu geben. Im Plenum wird der Inhalt des vorgestellten Textes diskutiert, wobei der Lehrer die Diskussion leitet. Nach ungefähr zehn Minuten endet diese erste Unterrichtsphase. Der Lehrer legt ein Lösungsblatt auf den Hellraumprojektor und die Schülerinnen und Schüler korrigieren ihre Hausaufgaben und haben im Anschluss Gelegenheit, offene Fragen und Unklarheiten anzusprechen. Daraufhin sollen die Schülerinnen und Schüler sich in Vierergruppen gegenseitig die zuhause verfassten Herbstgedichte vorlesen und diese zusammen besprechen. Nach der Phase des selbständigen Arbeitens in den Gruppen werden ausgewählte Gedichte durch einzelne Gruppenmitglieder vorgetragen und die Wahl der vorgetragenen Gedichte begründet. Es wird viel gelacht und die Atmosphäre ist gelöst.

Auf den Videoaufnahmen lassen sich insgesamt acht Schülerinnen und fünf Schüler beobachten. Weitere Schülerinnen und Schüler befinden sich ausserhalb des Blickfeldes, so dass sich die folgenden Ausführungen nur auf einen Teil der Klasse beziehen.

Abgesehen von einer Ausnahme sitzen an den Pulten immer zwei Mädchen oder zwei Jungen nebeneinander. Die Gruppenarbeit wird abgesehen von einer Ausnahme ebenfalls in geschlechtshomogenen Gruppen geleistet.

### *Schülerinnen- und Schülerverhalten*

Schülerinnen und Schüler kommen in der Unterrichtslektion durchschnittlich je zweimal zu Wort. Gerade in der letzten Unterrichtsphase, in welcher von den Gruppen selbst ausgewählte Mitglieder die Gedichte vortragen, fällt auf, dass sich beide Geschlechter sowohl beim Vortragen als auch beim Begründen der getroffenen Wahl der Gedichte ungefähr gleich stark beteiligen. Ein Unterschied lässt sich allein dahingehend feststellen, dass die Schülerinnen sich doppelt so häufig melden, ohne zuvor aufgerufen worden zu sein.

Bis auf einzelne Ausnahmen lassen sich keine Bitten um Hilfe und keine Hilfestellungen bei den Schülerinnen und Schülern ausmachen. Das mag daran liegen, dass einerseits der grössere Teil der Lektion im Plenum abgehalten wird und andererseits Hilfestellungen zwischen Schülerinnen und Schülern während der Gruppenarbeiten aus akustischen Gründen nicht erfasst werden können.

Hinsichtlich der negativen Verhaltensweisen zeigt sich ein ähnliches Bild wie schon in der Mathematiklektion. Wiederum sind es bis auf zwei Ausnahmen stets die Jungen, welche ein negatives Verhalten an den Tag legen und wiederum handelt es sich dabei beinahe ausschliesslich um Faxen machen gegenüber der Kamera. Da die Faxen hauptsächlich nach Unterrichtsschluss beim Verlassen des Schulzimmers gemacht werden, ziehen sie weder für den Unterricht – z.B. im Sinne von Unterrichtstörungen, noch für die Schüler – z.B. im Sinne von Ermahnungen – irgendwelche Konsequenzen nach sich. Sieht man von diesen Faxen

nach Unterrichtsschluss ab, verhalten sich die Mädchen im Schnitt dreimal positiv und niemals negativ und die Jungen zweimal positiv und ebenfalls niemals negativ.

Im Unterricht praktiziertes doing-gender, undoing-gender und doing-adult lässt sich abgesehen von je einem Schüler und einer Schülerin, welche einmalig doing-gender ausüben, nicht beobachten.

#### *Lehrerverhalten*

Der Lehrer, welcher zwischen 35 und 50 Jahre alt ist, ruft sowohl Schülerinnen als auch Schüler im Schnitt zweimal auf, in den meisten Fällen jedoch ohne dass sich diese zuvor gemeldet hätten. Dies erscheint vorerst paradox, da er zugleich die Mädchen während der Lektion durchschnittlich einmal und die Jungen 0.5mal trotz aufstrecken nicht aufruft. Ruft er also extra diejenigen auf, welche nicht aufstrecken und übersieht jene, die sich von selbst beteiligten möchten? Dem ist nicht so, denn das Ganze lässt sich damit erklären, dass der Lehrer jeweils die Vortragenden dazu auffordert, das Gedicht vorzulesen und die Gruppenmitglieder der Vortragenden anschliessend dazu, die Wahl des Gedichtes zu begründen. Allein aus diesem Grund ruft der Lehrer so häufig jene auf, welche nicht aufstrecken, doch da diese ja durchaus darauf vorbereitet sind, sich im Plenum zu äussern, erscheint dies in einem anderen Licht.

Mädchen und Jungen erhalten durchschnittlich einmal pro Lektion eine Rückmeldung zu ihren Äusserungen im Plenum. Die Art und Weise der Rückmeldungen differieren zwischen den Geschlechtern dahingehend, dass die Schülerinnen meist neutrale oder wiederholende und die Schüler meist nachfragende Rückmeldungen erhalten. Die Unterschiede fallen allerdings minimal aus.

Annähernde Gleichbehandlung der Geschlechter ergibt sich auch bezüglich den seltenen Hilfestellungen durch den Lehrer und gänzlich fehlenden Ermahnungen und Interventionen.

### **2.8.3 Fazit und Interpretation**

Die Schülerinnen beteiligen sich in beiden Lektionen deutlich stärker am Unterricht als die Schüler. Der Mathematiklehrer nimmt keinen Einfluss auf diese ungleiche Beteiligung, so dass die Mädchen auch tatsächlich öfter zu Wort kommen. Der Deutschlehrer verhält sich hingegen kompensatorisch, indem er die Schülerinnen zweimal so oft wie die Schüler nach dem Aufstrecken nicht aufruft, so dass schliesslich beide Geschlechter im Unterricht gleichermassen zu Wort kommen. Dies könnte dahingehend interpretiert werden, dass sich der Deutschlehrer bewusst ist, dass er in diesem weiblich assoziierten Fach auf den Einbezug der Schüler im Unterricht besonders achten muss, während der Mathematiklehrer für sein Fach keine Notwendigkeit für eine besondere Förderung der Jungen sieht, selbst wenn sich diese deutlich weniger am Unterrichtsgeschehen beteiligen. Da es sich jedoch um zwei verschiedene Lehrer handelt, könnte die unterschiedliche Handhabung der Klassenbeiträge auch auf andere Ursachen zurück zu führen sein.

Das Lernen steht in beiden Lektionen und bei beiden Geschlechtern im Zentrum, was sich insbesondere daran zeigt, dass in hohem Ausmass positives Lernverhalten zu beobachten ist. Negative Verhaltensweisen, doing- oder undoing-gender und doing-adult lassen sich im Gegensatz dazu kaum ausmachen.

Auch bei den Lehrern stehen offensichtlich die Vermittlung der Lehrinhalte und nicht soziale Interaktion oder die Motivation der Schülerinnen und Schüler und Schüler im Zentrum. Dies lässt sich beispielhaft an den Rückmeldungen aufzeigen, welche die beiden Lehrer auf Äusserungen von Schülerinnen und Schülern erteilen. Sie fragen oft nach, wiederholen richtige Antworten oder reagieren neutral. Nebst diesen eher sachlichen Rückmeldungen spielen emotionalere Rückmeldungen im Sinne von Bestätigung oder Widerlegung des Geäusserten eine untergeordnete bis verschwindende Rolle.

### **3 Klassenübergreifende Vergleiche zum Schülerinnen- und Schülerverhalten**

Während im vorhergehenden Kapitel Unterschiede und Gemeinsamkeiten im Verhalten von Schülerinnen und Schülern stets innerhalb einer Klasse und im Kontext der jeweiligen Unterrichtslektionen auf einer eher konkreten Ebene untersucht wurden, gilt es im nun folgenden Kapitel auf einer von den spezifischen Kontexten abstrahierten Ebene klassenübergreifende Vergleiche anzustellen. Dabei werden Aussagen zu Verhaltensgemeinschaften und –unterschieden für die Geschlechter, die beiden Unterrichtsfächer und die Schulniveaus gemacht.

#### **3.1 Unterschiede und Gemeinsamkeiten nach Geschlecht**

Insgesamt äussern sich die Schülerinnen durchschnittlich 1.87-mal und die Schüler 2.46-mal im Plenum. Die erfasste Differenz lässt sich vollumfänglich darauf zurückführen, dass die Jungen sich öfter als die Mädchen im Unterricht von sich aus zu Wort melden. Die grössere Bereitschaft der Jungen, sich im Plenum zu beteiligen, lässt sich ausserdem daran erkennen, dass diese häufiger als die Mädchen aufstrecken, ohne nachher aufgerufen zu werden und zu Wort zu kommen. So dürfen sich Schüler durchschnittlich 2.07-mal trotz Aufstrecken nicht äussern, Schülerinnen hingegen lediglich 1.71-mal. Wird nicht die tatsächliche Unterrichtsbeteiligung, sondern der Wille dazu erfasst, fällt die Differenz zwischen den Geschlechtern folglich noch grösser aus.

Schülerinnen fragen deutlich öfter als Schüler andere um Hilfe. Insgesamt bitten die Mädchen 1.64-mal um Hilfe, zu 40 Prozent die Lehrperson, zu 44 Prozent eine Mitschülerin und zu 16 Prozent einen Schüler. Die Jungen bitten lediglich 1.29-mal um Hilfe, zu 42 Prozent die Lehrperson, zu 25 Prozent eine Schülerin und zu 33 Prozent einen Mitschüler. Während also Mädchen wie Jungen im Verhältnis ungefähr gleich oft die Lehrperson um Hilfe angehen, richten Schülerinnen seltener eine Bitte an die Angehörigen des anderen Geschlechts und fragen öfter ihre Geschlechtsgenossinnen um Hilfe als dies die Schüler tun.

Sowohl Mädchen als auch Jungen leisten im Schnitt einmal Hilfe. In den meisten Fällen wird dabei wiederum den Angehörigen des eigenen Geschlechts geholfen. Schülerinnen helfen zu 9 Prozent der Lehrperson, zu 67 Prozent einer Mitschülerin und zu 24 Prozent einem Jungen. Schüler leisten zu 15 Prozent der Lehrperson, zu 39 Prozent den Schülerinnen und zu 46 Prozent einem Mitschüler Hilfe. Auffällig erscheint, dass die Jungen den Mädchen deutlich öfter helfen als umgekehrt – und dies obwohl die Schülerinnen seltener Schüler um Hilfe bitten als Schüler Schülerinnen.

Auf den viedografierten Aufzeichnungen der Unterrichtslektionen lässt sich nur in Ausnahmefällen beobachten, dass Schülerinnen und Schüler benötigtes Schulmaterial nicht dabei haben oder dass sie abschreiben. Während die 38 durch die Aufzeichnungen erfassten Schüler insgesamt 14-mal das benötigte Schulmaterial nicht dabei haben und einmal abschreiben, lässt sich bei den 55 erfassten Schülerinnen ersteres wie letzteres insgesamt je dreimal beobachten.

Im Gegensatz dazu lassen sich im Unterricht die beiden weiteren erfassten negativen Verhaltensweisen häufig beobachten, wobei sich wiederum Unterschiede bezüglich des Geschlechts ergeben. So leisten die Schüler durchschnittlich 2.64- und die Schülerinnen 2.16-mal Widerstand. Bei beiden Geschlechtern wird der Widerstand grösstenteils verdeckt geleistet. Interessanterweise leisten Mädchen und Jungen beinahe gleich oft verdeckten Widerstand, aber die Jungen widersetzen sich zusätzlich öfter als die Mädchen offen. Dass Jungen ca. 1.5-mal so oft wie die Mädchen offen – und somit für die Lehrperson erkennbar – Widerstand leisten, könnte zur Folge haben, dass Jungen von Lehrpersonen häufiger ermahnt werden.

Beim Item „Faxen machen“ fällt die Differenz zwischen dem Verhalten der Schülerinnen und demjenigen der Schüler noch grösser aus. Schüler machen im Schnitt 2.24-mal, Schülerinnen lediglich 1.3-mal Faxen. Grösstenteils werden die Faxen gegenüber Angehörigen des jeweils

eigenen Geschlechts gemacht. Schülerinnen machen zu 55 Prozent gegenüber Mitschülerinnen, zu 13 Prozent gegenüber Schülern und zu 32 Prozent gegenüber der Kamera Faxen. Schüler machen zu 54 Prozent gegenüber Mitschülern, zu 17 Prozent gegenüber Schülerinnen, zu 5 Prozent gegenüber der Lehrperson und zu 24 Prozent gegenüber der Kamera Faxen. Da die Mädchen im Gegensatz zu den Jungen fast nie gegenüber der Lehrperson Faxen machen, ist wiederum anzunehmen, dass Faxen machende Jungen von den Lehrpersonen öfter bemerkt und möglicherweise auch öfter ermahnt werden als Faxen machende Mädchen.

Eine Bilanz über alle Niveaus und beide Fächer ergibt, dass Jungen im Unterricht insgesamt aktiver sind als die Mädchen – und zwar sowohl in positiver wie auch in negativer Hinsicht. So verhalten sich Schüler im Schnitt 6.82-mal positiv und 5.11-mal negativ. Schülerinnen verhalten sich 6.24-mal positiv und 3.58-mal negativ. Somit ist also der Geschlechterunterschied bei den negativen Verhaltensweisen beträchtlich grösser als bei den positiven Verhaltensweisen. Interessant erscheint zudem, dass sich Mädchen einzig in einer Hinsicht aktiver verhalten als die Jungen, nämlich wenn es darum geht, um Hilfe zu bitten.

Bezüglich doing-gender, undoing-gender und doing-adult sind die erfassten Ausprägungen bei den Jungen wiederum deutlich öfter auszumachen als bei den Mädchen. So praktizieren die Mädchen im Schnitt 0.49-mal doing-gender, 0.24-mal undoing-gender und 0.5-mal doing-adult. Die Jungen praktizieren 1.08-mal doing-gender, 0.36-mal undoing-gender und 0.72-mal doing-adult.

Relevant erscheinen im Gegensatz dazu die Unterschiede beim undoing- und insbesondere beim doing-gender. So praktizieren Jungen durchschnittlich 1.5-mal häufiger undoing-gender und sogar doppelt so oft doing-gender wie Mädchen. Bei den Mädchen lassen sich beim doing-gender alle erfassten Ausprägungen – „Strebsam sein“, „Tiefes Selbstwertgefühl“ und „Ermahnen“ – in ausgeglichenem Verhältnis beobachten. Gleiches gilt grundsätzlich auch beim undoing-gender – mit der Einschränkung, dass die Ausprägung „Lehrperson herausfordern“ kaum festgestellt werden kann und auch seltener vorkommt als alle anderen von den Mädchen praktizierten Formen des undoing-gender. Bei den Jungen lassen sich bezüglich des doing-gender häufiger die Ausprägungen „Cool sein“ und „Hohes Selbstwertgefühl“ und etwas seltener „Sich im Plenum witzig äussern“, „Lehrperson herausfordern“ und „Fluchen“ beobachten. Undoing-gender praktizieren die Jungen in erster Linie indem sie sich strebsam geben und in zweiter Linie indem sie andere ermahnen. Ein tiefes Selbstwertgefühl lässt sich bei den Jungen hingegen kaum beobachten.

Die grössten Geschlechterunterschiede lassen sich beim „Lehrperson herausfordern“ und beim „Tiefen Selbstwertgefühl“ ausmachen. Ersteres kommt bei Jungen im Schnitt 20-mal öfter vor als bei Mädchen, letzteres lässt sich bei Mädchen zehnmal häufiger als bei Jungen erkennen.

### **3.2 Unterschiede und Gemeinsamkeiten nach Geschlecht und Schulfach**

Wird zusätzlich zum Geschlecht auch das Schulfach mit einbezogen, so fällt auf, dass sich Schülerinnen und Schüler im Deutsch öfter im Plenum äussern und in der Mathematik häufiger um Hilfe bitten oder selbst helfen. Da sich diese Beobachtungen bei Mädchen und Jungen gleichermassen machen lassen, liegt die Vermutung nahe, dass sich der Unterricht in den beiden Fächern möglicherweise unterscheidet. Tatsächlich wird im Deutschunterricht öfter frontal unterrichtet, während im Mathematikunterricht die Schülerinnen und Schüler über weite Strecken selbständig Aufgaben lösen.

In beiden Fächern spielen wiederum die Jungen den aktiveren Part. Dennoch lassen sich zwei fachspezifische Besonderheiten ausmachen: Zum einen strecken die Mädchen im Deutschunterricht öfter als die Jungen auf, ohne nachher zu Wort zu kommen. Sie lassen also ein starkes – und gegenüber den Jungen stärkeres – Interesse an Unterrichtsbeteiligung erkennen, wobei es dann die Jungen sind, die sich im Plenum öfter äussern (dürfen). Zum anderen haben die Geschlechter im Mathematikunterricht ungefähr gleich hohe Werte bei der Kategorie um Hilfe bitten. Dass sich die Jungen im Deutschunterricht halb so oft wie die Mädchen, in der Mathematik aber beinahe gleich oft wie diese Hilfe holen, könnte damit erklärt werden, dass Jungen in der Mathematik generell engagierter sind als im Deutsch und es ihnen wichtig ist, Mathematik zu verstehen. Beide Geschlechter legen also jeweils in einem Bereich

zu, in welchem übers Ganze gesehen das andere Geschlecht dominiert und zwar in beiden Fällen in dem Fach, welches mit dem jeweils eigenen Geschlecht assoziiert wird.

Die Bilanz ergibt, dass sich die Mädchen im Deutschunterricht durchschnittlich 6.36-mal und im Mathematikunterricht im Schnitt 6.13-mal positiv verhalten. Bei den Jungen lassen sich positive Verhaltensweisen im Deutsch durchschnittlich 6.44-mal und in der Mathematik im Schnitt 7.16-mal beobachten. Schülerinnen und Schüler weisen demnach jeweils in dem Fach höhere Werte aus, das mit dem eigenen Geschlecht assoziiert ist. Diese Tendenz lässt sich bei den Mädchen lediglich schwach, bei den Jungen beträchtlich stärker ausmachen. Jungen verhalten sich im Mathematikunterricht deutlich öfter positiv als im Deutschunterricht.

Negative Verhaltensweisen werden im Deutschunterricht häufiger beobachtet als im Mathematikunterricht – dies gilt sowohl für Schülerinnen als auch für Schüler. Schülerinnen verhalten sich im Deutsch durchschnittlich 4.7-mal negativ und in der Mathematik 2.56-mal. Schüler lassen im Deutsch durchschnittlich 6.41-mal und im Mathematikunterricht 3.95-mal ein negatives Verhalten erkennen. Ein Geschlechterunterschied besteht dahingehend, dass die Differenz im Verhalten bei den Jungen grösser ausfällt als bei den Mädchen. So weisen die Schüler im männlich assoziierten Fach Mathematik deutlich seltener ein negatives Verhalten auf als im weiblich assoziierten Schulfach Deutsch.

Doing-gender, undoing-gender und doing-adult lassen sich im Mathematikunterricht öfter beobachten als im Deutschunterricht – und zwar bei Angehörigen beider Geschlechter. Eine mögliche Erklärung könnten die bereits erwähnten fachspezifischen Unterrichtsmethoden liefern. So wäre durchaus denkbar, dass im frontalen Deutschunterricht weniger Gelegenheiten zum Praktizieren von doing-gender, undoing-gender und doing-adult bestehen als im offener gestalteten Mathematikunterricht. Interessanterweise sind zum einen nicht beide Geschlechter und zum anderen nicht alle Ausprägungen in gleichem Ausmass betroffen. Die Mädchen praktizieren in der Mathematik dreimal öfter als im Deutsch doing-gender, insbesondere indem sie ein tiefes Selbstwertgefühl erkennen lassen und andere ermahnen. Undoing-gender lässt sich bei den Mädchen in der Mathematik 1.5-mal häufiger beobachten als im Deutschunterricht. Auffallend erscheint dabei, dass sich dieser Unterschied beinahe ausschliesslich dadurch erklären lässt, dass Mädchen im Deutsch nie, in der Mathematik jedoch wiederholt ein hohes Selbstwertgefühl zu erkennen geben. Die Jungen praktizieren im Mathematikunterricht doppelt so oft doing- und ungefähr 1.5-mal so oft undong-gender wie im Deutschunterricht. Während sich die Schüler in der Mathematik insbesondere öfter cool geben, ein hohes Selbstwertgefühl erkennen lassen und fluchen, machen sie im Deutsch öfter eine witzige Bemerkung im Plenum oder fordern die Lehrpersonen heraus.

### **3.3 Unterschiede und Gemeinsamkeiten nach Geschlecht, Schulfach und Schulniveau**

Insgesamt äussern sich Schülerinnen und Schüler in den Realklassen im Schnitt 2.44-mal, in den Sekundarklassen 1.75-mal und in den Spezialssekundarklassen 1.95-mal im Plenum. Da Schülerinnen und Schüler der Spezialssekundarklasse jedoch deutlich öfter als diejenigen der Sekundar- oder Realklassen im Plenum aufstrecken, ohne nachher zu Wort zu kommen – was teilweise an den besonders grossen Klassen auf dem Spezialssekundarniveau liegen könnte, zeigen sie im klassenübergreifenden Vergleich am häufigsten die Bereitschaft, sich am Unterricht zu beteiligen. Bezüglich des Geschlechteraspekts fällt auf, dass sich Jungen und Mädchen in den Sekundar- und Spezialssekundarklassen ungefähr gleich oft im Plenum äussern. Im Gegensatz dazu melden sich in den Realklassen die Jungen deutlich öfter zu Wort als die Mädchen. Wird zusätzlich berücksichtigt wie oft Bereitschaft zur Wortmeldung besteht, ohne dass es anschliessend zu einer Äusserung kommt, so verschärft sich der Geschlechterunterschied sogar noch. Realschüler zeigen sich durchschnittlich fünfmal, Realschülerinnen hingegen lediglich 2.5-mal bereit, aktiv am Plenarunterricht teilzuhaben. Wird in die Betrachtung zusätzlich auch noch das Unterrichtsfach einbezogen, so stellt sich heraus, dass Schüler der Realklasse zwar in beiden Fächern öfter zu Wort kommen als ihre Mitschülerinnen, der Unterschied in der Mathematik aber etwas grösser ausfällt als im Deutsch. Bei den anderen Schulniveaus lassen sich keine Zusammenhänge zwischen Unterrichtsfach und geschlechtsspezifischer Unterrichtsbeteiligung ausmachen.

In den Real- und Sekundarklassen lassen sich deutlich öfter Hilfeleistungen zwischen Schülerinnen und Schülern beobachten als in den Spezialsekundarklassen, wobei es jedoch auf allen drei Schulniveaus die Mädchen sind, welche öfter um Hilfe bitten. Während in den Sekundar- und Spezialsekundarklassen die Jungen öfter Hilfe leisten, sind es in den Realklassen die Mädchen, welche öfter als die Jungen Mitschülerinnen und Mitschülern helfen. Unter Berücksichtigung des Schulfaches ergibt sich ausserdem, dass Schülerinnen und Schüler aller Schulniveaus in der Mathematik öfter um Hilfe bitten oder sich gegenseitig helfen als im Deutschunterricht, was möglicherweise auch mit der jeweiligen Unterrichtsform in Zusammenhang gebracht werden kann. Die zuvor geschilderten Unterschiede zwischen den Geschlechtern lassen sich – abgesehen von wenigen Abweichungen – in beiden Unterrichtsfächern beobachten. Die auffälligsten Abweichungen bestehen darin, dass in der Mathematik die Realschüler öfter um Hilfe bitten als ihre Mitschülerinnen und dass die Sekundarschülerinnen im Deutsch öfter als ihre Mitschüler Hilfe leisten.

Schülerinnen und Schüler verhalten sich in den Realklassen durchschnittlich 7.18-mal, in den Sekundarklassen 6.4-mal und in den Spezialsekundarklassen 5.78-mal positiv. Sowohl in den Sekundar- als auch in den Spezialsekundarklassen unterscheiden sich die Geschlechter hinsichtlich der Häufigkeit positiver Verhaltensweisen nicht, respektive nur unwesentlich. In den Realklassen verhält es sich so, dass die Jungen im Schnitt acht- und die Mädchen 6.5-mal positive Verhaltensweisen erkennen lassen. Interessante Unterschiede ergeben sich des Weiteren hinsichtlich der beiden Schulfächer. Während sich im Deutsch Realschülerinnen und -schüler öfter positiv verhalten als Sekundarschülerinnen und -schüler und diese wiederum häufiger ein positives Verhalten erkennen lassen als Schülerinnen und Schüler der Spezialsekundarklassen, ergibt sich im Mathematikunterricht ein konträres Bild. Demzufolge verhalten sich Spezialsekundarschülerinnen und -schüler während der Mathematiklektionen am häufigsten und Schülerinnen und Schüler der Realklassen am seltensten positiv. Werden des Weiteren die Interaktionen zwischen Schulniveau, Unterrichtsfach und Geschlecht der Schülerinnen und Schüler einbezogen, fällt auf, dass sich in den Realklassen positive Verhaltensweisen in beiden Unterrichtsfächern häufiger bei den Jungen beobachten lassen, wohingegen in den anderen Schulniveaus sich die Mädchen im weiblich assoziierten Schulfach Deutsch und die Jungen im männlich assoziierten Schulfach Mathematik öfter positiv verhalten. Bezüglich der negativen Verhaltensweisen lässt sich folgendes feststellen: je tiefer das Schulniveau der Schülerinnen und Schüler ist, desto häufiger weisen sie im Unterricht ein negatives Verhalten auf. Demgemäss lassen sich negative Verhaltensweisen in Realklassen durchschnittlich 6.43-mal, in Sekundarklassen 3.6-mal und in Spezialsekundarklassen 2.11-mal beobachten. Auffallend ist insbesondere die grosse Differenz zwischen dem Verhalten von Schülerinnen und Schülern der Realklassen und demjenigen der beiden höheren Schulniveaus. Dabei geht diese Schulniveau-spezifische Differenz in erster Linie auf die Kategorien Widerstand leisten und Faxen machen zurück, die auf der Realstufe klar häufiger auftreten.

Wesentliche Unterschiede ergeben sich auch bezüglich der Interaktion von Schulniveau und Geschlecht. In den Real- und Spezialsekundarklassen verhalten sich die Jungen deutlich öfter negativ als die Mädchen, was sich sowohl beim Faxen machen wie auch – allerdings etwas weniger deutlich – beim Widerstand leisten ausmachen lässt. In den Sekundarklassen sind es im Gegensatz dazu die Schülerinnen, welche sich beinahe doppelt so oft wie ihre Mitschüler im Unterricht negativ verhalten. Auch hierbei erweist sich die Differenz zwischen den Geschlechtern beim Faxen machen grösser als beim Widerstand leisten. Wird zusätzlich auch noch das Unterrichtsfach miteinbezogen, so fällt auf, dass Schülerinnen und Schüler aller Schulniveaus im Deutschunterricht deutlich öfter ein negatives Verhalten aufweisen als im Mathematikunterricht. Einzig für die Schülerinnen der Spezialsekundarklasse, welche sich in beiden Fächern gleich selten negativ verhalten, trifft diese Feststellung nicht zu. Weitere fachspezifische Differenzen lassen sich für die Sekundarklassen ausmachen, in welchen sich die Schülerinnen, wie bereits erwähnt, öfter negativ verhalten als die Schüler. Die Verhaltensunterschiede kommen beinahe ausschliesslich im Fach Deutsch zustande, in welchem die Sekundarschülerinnen durchschnittlich sechs- und die Sekundarschüler 1.86-mal ein negatives Verhalten erkennen lassen. Bei genauerer Betrachtung erweist sich das Faxen machen – insbesondere gegenüber der Kamera oder gegenüber Mitschülerinnen – als ausschlaggebend für die grossen Unterschiede im Verhalten der Mädchen und Jungen der Sekundarklassen. In der Mathematik sind die Geschlechterunterschiede hingegen lediglich

minimal, wobei nun die Jungen etwas häufiger als die Mädchen durch negatives Verhalten auffallen.

Hinsichtlich des doing-gender ergibt sich bei den Schülerinnen folgendes Bild: je tiefer das Schulniveau, desto häufiger wird doing-gender praktiziert. Demgemäss lässt sich doing-gender bei Realschülerinnen im Schnitt 0.83-mal, bei Sekundarschülerinnen 0.48-mal und bei Spezialsekundarschülerinnen 0.13-mal beobachten. Bei den Mädchen der Realklassen wird doing-gender am häufigsten praktiziert indem sie sich strebsam geben, bei den Mädchen der beiden höheren Schulniveaus indem sie ein tiefes Selbstwertgefühl erkennen lassen. Weniger eindeutig erweist sich das Bild bei den Jungen. Die Feststellung „je tiefer das Schulniveau, desto öfter das Praktizieren von doing-gender“ trifft bei ihnen nicht zu, da die Sekundarschüler gut halb so oft wie die Spezialsekundarschüler im Unterricht doing-gender praktizieren. Insgesamt lässt sich doing-gender bei den Schülern der Realklasse im Schnitt 1.84-mal, bei denjenigen der Sekundarklassen 0.27-mal und bei jenen der Spezialsekundarklassen 0.65-mal beobachten. Beim praktizierten doing-gender dominieren bei den Realschülern „cool sein“, „hohes Selbstwertgefühl“ und „fluchen“, bei den Sekundarschülern lässt sich ausschliesslich „hohes Selbstwertgefühl“ beobachten und bei den Spezialsekundarschülern wird doing-gender überwiegend dadurch praktiziert, dass die Lehrperson herausgefordert oder eine witzige Bemerkung im Plenum gemacht wird.

Undoing-gender kann bei den Mädchen beinahe ausschliesslich in den Realklassen beobachtet werden. Bei den Jungen trifft hinsichtlich des undoing-gender folgendes zu: je tiefer das Schulniveau, desto häufiger wird undoing-gender praktiziert. Die Realschüler lassen ungefähr doppelt so oft undoing-gender erkennen wie die Sekundarschüler und bei den Schülern der Spezialsekundarklassen lässt sich undoing-gender nur ganz vereinzelt ausmachen. Die Jungen der Realklassen praktizieren undoing-gender hauptsächlich indem sie sich strebsam geben oder andere ermahnen und diejenigen der Sekundarklassen ausschliesslich indem sie sich strebsam geben.

In allen Klassen und somit unabhängig vom Schulniveau werden die Verhaltensweisen, welche den Mädchen zugeschrieben werden, öfter von Mädchen als von Jungen ausgeübt. Umgekehrt gilt, dass den Jungen zugeschriebene Verhaltensweisen wiederum von diesen häufiger ausgeübt werden als von Mädchen. Dies sind Hinweise, die für eine gewisse Validität der Erfassung von doing- und undoing-gender sprechen.

Beim doing-adult gilt wiederum: je tiefer das Schulniveau, desto häufiger wird doing-adult praktiziert, das heisst geflirtet. Diese Feststellung trifft für die Angehörigen beider Geschlechter gleichermassen zu.

Werden zusätzlich die beiden in den Videoanalysen berücksichtigten Schulfächer in die Auswertung einbezogen, so zeigt sich, dass die Schülerinnen und Schüler aller Klassen im Deutsch deutlich seltener doing- und undoing-gender sowie doing-adult praktizieren als in der Mathematik. Diese Feststellung gilt wiederum für Schülerinnen und Schüler und zudem für alle Schulniveaus gleichermassen.

### **3.4 Zusammenfassung**

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Jungen im Unterricht insgesamt aktiver sind als Mädchen. So verhalten sie sich – bezogen auf die zu erwartenden Auswirkungen auf die Schulleistungen – sowohl öfter positiv als auch negativ und praktizieren auch häufiger doing- und undoing-gender. Die Unterschiede zwischen den Geschlechtern fallen bei den negativen Verhaltensweisen allerdings bedeutend grösser aus als bei den positiven Verhaltensweisen, bei welchen sich die Geschlechter nur wenig unterscheiden. Am meisten fällt bei letzteren noch das um-Hilfe-Bitten ins Gewicht, das bei den Schülerinnen insgesamt öfter als bei den Schülern beobachtet werden kann.

Wird zusätzlich zum Geschlecht der Schülerinnen und Schüler das Unterrichtsfach in die Betrachtung einbezogen, fallen zwei unterschiedliche fachspezifische Besonderheiten auf: Während sich die geringere Unterrichtsbeteiligung der Schülerinnen in den Mathematiklektionen zumindest teilweise damit erklären lässt, dass sie sich seltener melden als die Schüler, kann diese Erklärung nicht auf die Deutschlektionen übertragen werden. Im Deutsch strecken zwar

die Schülerinnen öfter auf als die Schüler, erhalten aber aufgrund der Handhabung der Unterrichtsbeiträge durch die Lehrpersonen trotzdem seltener die Gelegenheit, sich im Plenum zu äussern.

Auffallend ist weiter, dass die Jungen in der Mathematik anders als im Deutsch beinahe gleich oft um Hilfe bitten wie die Mädchen, was mit ihrem grösseren Interesse an diesem Fach erklärt werden kann.

Insgesamt verhalten sich Schülerinnen und Schüler jeweils in dem mit dem eigenen Geschlecht assoziierten Schulfach öfter positiv als im gegengeschlechtlich assoziierten Fach, wobei dieses Phänomen bei den Mädchen lediglich schwach und bei den Jungen bedeutend stärker ausgeprägt ist. Negative Verhaltensweisen lassen sich bei den Angehörigen beider Geschlechter häufiger im Deutsch- als im Mathematikunterricht beobachten. Die Verhaltensdifferenz in Abhängigkeit zum Schulfach fällt bei den Jungen allerdings deutlich grösser aus. Jungen verhalten sich demnach im männlich assoziierten Fach Mathematik deutlich seltener negativ als im weiblich assoziierten Fach Deutsch.

Bei zusätzlicher Berücksichtigung des Schulniveaus eröffnen sich weitere relevante Aspekte. So äussern sich die Schülerinnen und Schüler in den Sekundar- und Spezialsekundarklassen ungefähr gleich oft im Plenum. Lediglich in den Realklassen kommen die Jungen deutlich häufiger zu Wort als die Mädchen. Die geschlechtsspezifischen Unterschiede hinsichtlich Wortmeldungen sind in den Realklassen im Schulfach Mathematik besonders ausgeprägt, wohingegen das Unterrichtsfach bei den höheren Schulniveaus nicht zu einer geschlechtsspezifischen Unterrichtsbeteiligung beiträgt.

Insgesamt lassen sich positive Verhaltensweisen in den Realklassen in beiden Fächern öfter bei Jungen beobachten, während sich in den Sekundar- und Spezialsekundarklassen die Schülerinnen im Deutsch und die Schüler in der Mathematik öfter positiv verhalten. Negative Verhaltensweisen lassen sich in den Realklassen deutlich öfter feststellen als in den beiden höheren Schulniveaus. Dies trifft auf beide Geschlechter zu, wobei aber die Schüler jeweils höhere Werte aufweisen.

Für das Praktizieren von doing-gender, undoing-gender und doing-adult gilt – abgesehen von wenigen Ausnahmen – Folgendes: Je tiefer das Schulniveau, desto häufiger lassen sich diese Verhaltensformen im Unterricht ausmachen. Das spricht dafür, dass sich die Schülerinnen und Schüler in den von uns untersuchten Realklassen (und abgeschwächt auf der Sekundarstufe) häufiger vom aktuellen Unterrichtsgegenstand ablenken liessen bzw. selbst ablenkten als in den höheren Leistungsniveaus, wo sich die Jugendlichen die meiste Zeit im Modus des doing-pupil befanden und damit unterrichtsbezogen verhielten. Das dürfte nicht weiter erstaunen, trägt doch die ernsthafte Bezogenheit auf den Unterricht zur Wahrscheinlichkeit einer Teilnahme auf einer höheren Ausbildungsstufe (Sekundar, Spezialsekundar) bei.

### **3.5 Hauptbefunde und Interpretation**

Die Schülerinnen und Schüler von acht Klassen auf drei Anspruchsniveaus (Real, Sekundar, Spezsekundar) wurden im Deutsch- und Mathematikunterricht anhand von Videoaufnahmen hinsichtlich ihres verbalen und non-verbalen, leistungsfördernden und –hemmenden Verhaltens beobachtet.

Verschiedene Verhaltensaspekte wurden kategorisiert, ausgezählt und unter den Teilsamples (nach Niveaus, Geschlecht und Fächern) mit einander verglichen. Dabei kristallisierten sich folgende Hauptbefunde heraus:

1. Schüler beteiligen sich stärker am Unterricht als Schülerinnen, vor allem weil sie sich öfter melden, aber auch weil die Lehrpersonen sie öfter unaufgefordert drannehmen.
2. Der Beteiligungsunterschied ist v.a. im Deutschunterricht gross, in dem mehrheitlich weibliche Lehrpersonen Äusserungen von Schülern favorisieren.
3. Schülerinnen suchen sich öfter als Schüler Unterstützung (Hilfe) bei der Lehrperson oder jemandem in der Klasse, was auf ihr Engagement schliessen lässt.
4. Deutlich grösser als im positiven Verhaltensbereich sind die Geschlechterunterschiede im Spektrum der negativen – d.h. tendenziell leistungsmindernden – Verhaltensformen (z.B.

Material nicht dabei haben, Lehrpersonen provizieren, abschreiben, Faxen machen); Schüler zeigen solche Verhaltensformen deutlich häufiger als Schülerinnen.

5. Auf dem Real-Niveau sind schulisch dysfunktionale Verhaltensformen - einhergehend mit doing gender bzw. der Inszenierung von traditionellem Rollenverhalten - am ausgeprägtesten, insbesondere bei den Schülern. In den Klassen der Stufen Sekundar und Spezsekundar sind die Unterschiede deutlich geringer, aber auch hier praktizieren Jungen öfter doing gender als Mädchen und weisen bei leistungsmindernden Verhaltensweisen höhere Werte auf.

6. Fächerunterschied: Schüler holen sich in Mathematik viel öfter Unterstützung (Hilfe) als in Deutsch, woraus wir schliessen, dass sie sich für Mathematik stärker interessieren und in diesem Fach gut abschneiden möchten.

7. Fächervergleich: In beiden Fächern sind Schüler aktiver und äussern sich öfter als Schülerinnen im Plenum – einerseits weil sie sich selbst öfter melden, andererseits weil sie von den Lehrpersonen öfter aufgerufen werden (auch wenn sie sich nicht gemeldet haben).

8. In Deutsch findet, ausgehend von Schülern und schwächer auch von Schülerinnen, mehr negatives Verhalten statt als in Mathematik, was sich aus den Videodaten nicht abschliessend erklären lässt. Eine mögliche Interpretation wäre, dass sich Schüler – insbesondere solche mit traditionellen Männlichkeitsvorstellungen - im weiblich zugeschriebenen Fach Deutsch eher veranlasst sehen, auf Distanz (oder Oppositionskurs) zu gehen, während Schülerinnen ihre Distanz im männlich zugeschriebenen Fach Mathematik eher mit Passivität und einem verminderten Vertrauen in die eigenen mathematischen Fähigkeiten zum Ausdruck bringen dürften.

9. Die Inszenierung von Männlichkeit (und weniger stark von Weiblichkeit) findet vorwiegend auf der Realstufe statt und stärker in Mathematik als in Deutsch statt. Beispielhaft kommt dies zum Ausdruck wenn eine Schülerin sich als mathematisch unbegabt und damit weiblich darzustellen versucht, während ein Mitschüler seine Männlichkeit unter Beweis stellt, indem er der Schülerin ‚Nachhilfe‘ erteilt.

10. Auch das Spiel mit traditionellen Rollen im Sinne von undoing gender, sowie Flirten (als doing adult) finden v.a. auf der Stufe Real und stärker in Mathematik als in Deutsch statt. Wobei auf der Sekundarstufe ebenfalls recht viel geflirtet wird.

Der bekannte Befund, wonach Schüler im Unterricht eine höhere Aktivität erkennen lassen, sowohl hinsichtlich funktionalen lernfördernden wie auch dysfunktionalen lernmindernden Verhaltensformen, wurde in unserer Studie bestätigt. Störendes Verhalten kommt auf dem Real-Niveau und bei Schülern deutlich häufiger vor als in den übrigen Teilsamples und verläuft parallel zu den hier ebenfalls häufigeren Formen von (traditionellen) Geschlechterinszenierungen (doing gender). Zumindest ein Teil der Schüler in Realklassen dürfte demnach ihren Bildungserfolg dadurch gefährden, dass ihnen die Inszenierung traditioneller Männlichkeit im Sinne vorlauten, dominanten und unangepassten Verhaltens, wichtiger ist als das Erreichen von persönlichen Leistungszielen. Das heisst, vor die Wahl gestellt sich als ‚echte Männer‘ zu beweisen oder die in der Schule an sie gestellten Anforderungen zu erfüllen, entscheiden sich diese Schüler für ersteres und gefährden damit ihren Ausbildungserfolg und längerfristig ihre Berufslaufbahn.

Für die Schule ergibt sich daraus die Aufgabe, diesen Sachverhalt und die ihm zugrunde liegenden Wirkmechanismen zu verstehen und entsprechend darauf zu reagieren: Schülerinnen und insbesondere Schüler mit traditionellen Geschlechterrollenvorstellungen sind dahingehend zu unterstützen und auszubilden, dass sie anstelle unzeitgemässer, dysfunktionaler Geschlechtsidentitäten mit Schule kompatible Weiblichkeits- und Männlichkeitskonzepte entwickeln. Das könnte aktuell bestehende Lerneinschränkungen, unter anderem in gegengeschlechtlich zugeschriebenen Fächern, abbauen, Jungen aus ihrem Clinch zwischen Schule oder Männlichkeit befreien und für beide Geschlechter die Bedingungen für Schulerfolg und ein gelingendes Leben verbessern.

## **4 Klassenübergreifende Vergleiche zum Lehrerinnen- und Lehrerverhalten**

Im folgenden Kapitel wird untersucht, wie sich die in der Studie erfassten Lehrerinnen und Lehrer im Unterricht gegenüber ihren Schülerinnen und Schülern verhalten. Dabei wird überprüft, ob sie gegenüber Schülerinnen ein anderes Verhalten aufweisen als gegenüber Schülern und ob allfällige Unterschiede bei der Behandlung von Schülerinnen und Schülern mit dem Schulfach, dem Schulniveau oder dem Geschlecht der Lehrpersonen interagieren.

Zwar wirken die kleinen Fallzahlen bei den beobachteten Lehrpersonen stark limitierend; dennoch ergibt die sorgfältige Betrachtung des Verhaltens der Lehrerinnen und Lehrer auf den verschiedenen Niveaus ein Profil, das mehr als zufällig zu sein scheint. Die Resultate geben somit zumindest erste Hinweise auf geschlechterbezogene Verhaltensdifferenzen seitens der Lehrpersonen. Diese müssten mit grösseren Fallzahlen weiter überprüft und vertieft werden.

### **4.1 Unterschiede und Gemeinsamkeiten nach Geschlecht der Lernenden und Unterrichtenden**

Grundsätzlich behandeln sowohl Lehrerinnen als auch Lehrer Schülerinnen und Schüler bis auf wenige Ausnahmen gleich. Da allerdings gerade diese Ausnahmen an dieser Stelle von besonderem Interesse sind, sollen sie im Folgenden im Fokus stehen, was jedoch nicht dahingehend missverstanden werden darf, dass die Unterschiede bei der Behandlung von Mädchen und Jungen mehr wiegen als die Gleichbehandlung – ganz im Gegenteil!

Lehrerinnen rufen Schülerinnen durchschnittlich 2.04-mal und Schüler 2.47-mal im Plenum auf. Diese ungleiche Behandlung der Geschlechter lässt sich ungefähr zur Hälfte dadurch erklären, dass Jungen im Unterricht öfter aufstrecken, sich also häufiger von sich aus melden wollen, und zur Hälfte dadurch, dass Lehrerinnen Jungen auch öfter aufrufen, ohne dass diese zuvor aufgestreckt haben. Wie die Lehrerinnen, so sind auch die Lehrer damit konfrontiert, dass Jungen im Schnitt eine grössere Bereitschaft zeigen, sich im Plenum zu äussern. Allerdings reagieren Lehrer anders als Lehrerinnen auf diese Unausgewogenheit im Verhalten von Schülerinnen und Schülern. So werden Mädchen und Jungen von Lehrern gleich oft aufgerufen – ob nach vorherigem Aufstrecken oder auch nicht, das heisst die Jungen werden öfter nicht aufgerufen, obwohl sie zuvor aufgestreckt haben. So rufen Lehrer Schülerinnen 0.99-mal und Schüler 1.35-mal nicht auf, auch wenn sich diese hätten melden wollen.

Unterschiede ergeben sich ausserdem bezüglich der Rückmeldungen, welche Lehrerinnen und Lehrer auf die Wortmeldungen ihrer Schülerinnen und Schüler erteilen. Lehrer geben Schülerinnen wie Schülern ungefähr gleich oft eine Rückmeldung. Auch in der Art und Weise unterscheiden sich die Rückmeldungen, welche Mädchen oder Jungen von Lehrern erhalten, nur unwesentlich. Lehrerinnen geben den Schülern deutlich öfter eine Rückmeldung als den Schülerinnen. So erhalten erstere durchschnittlich 5.21-mal und letztere 2.93-mal ein Feedback auf ihre Wortäusserung. Dies lässt sich nur teilweise dadurch erklären, dass Schüler im Unterricht von Lehrerinnen auch öfter zu Wort kommen als Schülerinnen. In der Art und Weise der Rückmeldungen ergeben sich auch bei den Lehrerinnen keine wesentlichen Differenzen, indem Jungen bei allen Formen der Rückmeldung etwa proportional öfter zum Zuge kommen als Mädchen.

Eine weitere Differenz in der Behandlung von Mädchen und Jungen besteht darin, dass Lehrerinnen ihre Schülerinnen im Schnitt 0.26-mal und ihre Schüler 0.63-mal ermahnen. Lehrer ermahnen die Schülerinnen 0.43-mal und die Schüler 0.51-mal. Ein diskriminierendes Verhalten von Lehrpersonen – insbesondere von Lehrerinnen – gegenüber den Jungen dürfte hinsichtlich des Ermahnens trotz der Ungleichbehandlung von Schülerinnen und Schülern ausgeschlossen werden, weil Jungen sich im Unterricht deutlich öfter negativ verhalten als Mädchen und so eine Ermahnung durch die Lehrperson auch eher provozieren.

## **4.2 Unterschiede und Gemeinsamkeiten nach Geschlecht der Lernenden und Unterrichtenden und nach Schulfach**

Wird ein zusätzlicher Fokus darauf gelegt, ob Schülerinnen und Schüler je nach Unterrichtsfach unterschiedlich behandelt werden, so fällt auf, dass Jungen in der Mathematik öfter aufgerufen werden als Mädchen. Demzufolge kommen Schüler durchschnittlich 1.44-mal, Schülerinnen 1.18-mal im Plenum zu Wort. Die unterschiedliche Behandlung der Geschlechter beruht vollständig auf dem vorausgehenden Verhalten der Jungen, welche sich im Mathematikunterricht deutlich öfter melden wollen als die Mädchen. Demgemäss werden Schülerinnen und Schüler zwar etwa gleich oft aufgerufen, ohne dass sie zuvor aufgestreckt haben, aber die Jungen strecken zudem häufiger als die Mädchen auf und werden anschliessend an ihr Aufstrecken auch drangenommen. In Bezug auf die Bereitschaft zur Wortmeldung – sie ist bei den Schülern deutlich höher als bei den Schülerinnen – ist die Differenz noch deutlich höher. So werden Mädchen im Schnitt 1.38-mal und Jungen 2.39-mal nicht aufgerufen, nachdem sie aufgestreckt haben. Da die Jungen also in der Mathematik öfter zu Wort kommen, überrascht es nicht, dass sie auch häufiger eine Rückmeldung erhalten als die Mädchen. Doch die grössere Unterrichtsbeteiligung der Schüler vermag die Differenz bei der Behandlung der Geschlechter hinsichtlich der Häufigkeit der Rückmeldungen dennoch nicht vollständig zu erklären, denn während Schüler im Schnitt 0.26-mal häufiger aufgerufen werden, erhalten sie gar 0.94-mal öfter eine Rückmeldung auf das Gesagte als Schülerinnen. Dabei bekommen Jungen häufiger positives/bestätigendes, neutrales, nachfragendes oder wiederholendes, aber seltener negatives Feedback als Schülerinnen.

Im Deutschunterricht lassen sich im Gegensatz zum Mathematikunterricht auf den ersten Blick kaum Ungleichbehandlungen von Mädchen und Jungen ausmachen. Angehörige beider Geschlechter werden ungefähr gleich oft im Plenum aufgerufen und etwa gleich häufig nicht drangenommen, obwohl sie aufgestreckt haben. Unterschiede lassen sich hingegen bei der Häufigkeit der Rückmeldungen ausmachen. Obwohl also Schülerinnen und Schüler gleich oft zu Wort kommen, erhalten erstere durchschnittlich 1.3-mal und letztere 1.79-mal eine Rückmeldung auf das Gesagte. In der Art und Weise der Rückmeldungen sind nur geringfügige Differenzen auszumachen. Angehörige beider Geschlechter erhalten ungefähr gleich oft, positives/bestätigendes und nachfragendes Feedback, Jungen jedoch zusätzlich etwas häufiger negatives/widerlegendes, neutrales oder wiederholendes.

Mathematik wird in den videografierten Unterrichtslektionen ausschliesslich von acht Männern unterrichtet, so dass nicht festgestellt werden kann, ob Lehrer und Lehrerinnen Schülerinnen und Schüler im Mathematikunterricht unterschiedlich behandeln (würden). Im Gegensatz dazu werden die sieben Deutschlektionen von vier Frauen und drei Männern unterrichtet, so dass das Geschlecht der Lehrperson als möglicher Einflussfaktor für die beobachtete teilweise unterschiedliche Behandlung von Mädchen und Jungen im Fach Deutsch mit Betracht gezogen werden kann. Wobei wir davon ausgehen, dass sich Unterschiede in der Behandlung von Schülerinnen und Schülern mindestens so stark auf die unterschiedlichen Individualitäten der Lehrpersonen zurückführen lassen dürften wie auf das Geschlecht. Ein Vergleich zwischen Lehrerinnen und Lehrern ergibt folgendes Bild:

Lehrer rufen im Deutsch die Mädchen durchschnittlich 2.26-mal und die Jungen rund zweimal auf. Die Schülerinnen werden sowohl nach vorherigem Aufstrecken wie auch ohne dass sie sich zuvor gemeldet haben öfter aufgerufen als ihre Mitschüler. Zudem werden Schülerinnen auch öfter als Schüler nicht aufgerufen, obwohl sie aufgestreckt haben. All das lässt darauf schliessen, dass Mädchen – wird Deutsch von einem Lehrer unterrichtet – eine deutlich stärkere Bereitschaft zur Unterrichtsbeteiligung erkennen lassen als Jungen. Im Deutschunterricht der Lehrerinnen ergibt sich ein völlig anderes Bild: Schülerinnen werden im Schnitt 2.04-mal, Schüler 2.47-mal aufgerufen. Die Jungen werden einerseits nach vorherigem Aufstrecken, andererseits aber auch ohne dass sie sich zuvor gemeldet haben öfter aufgerufen als die Mädchen. Ausserdem kommt es ebenfalls häufiger vor, dass die Jungen aufstrecken und dennoch nicht dran kommen, als dies bei den Mädchen der Fall ist. Die Schüler zeigen sich somit – wird Deutsch von einer Lehrerin unterrichtet – bereiter, am Plenum aktiv teilzuhaben als dies ihre Mitschülerinnen tun. - Diese Ergebnisse sind möglicherweise wegen der geringen Fallzahl an Lehrpersonen nicht sehr aussagekräftig. So dürfte die von einem Lehrer erteilte Unterrichtslektion zum Thema „Liebe“ die Mädchenbeteiligung stark erhöht haben.

Auch die Rückmeldungen, welche die Schülerinnen und Schüler auf ihre Wortmeldungen erhalten, ist dürfte vom Geschlecht der Lehrperson teilweise mitbeeinflusst sein. Auffallend ist zum einen, dass die beteiligten Lehrerinnen allesamt deutlich öfter als die erfassten Lehrer eine Rückmeldung erteilen – und zwar gegenüber Schülerinnen wie Schülern. Allerdings fällt die Differenz der Lehrpersonrückmeldungen bei den Jungen massiv grösser aus als bei den Mädchen. So erhalten die Schülerinnen von ihren Lehrern im Schnitt 2.52-mal und von ihren Lehrerinnen 2.93-mal eine Rückmeldung auf das Gesagte – und dies obwohl sie im Unterricht der Lehrer öfter zu Wort kommen als bei den Lehrerinnen. Die Schüler erhalten durchschnittlich zweimal von den Lehrern und ganze 5.21-mal von den Lehrerinnen ein Feedback auf ihre Äusserungen. Wie schon bezüglich der häufigeren Worterteilung an Schüler durch die Lehrerinnen (s. oben) entsteht der gleiche Bias zugunsten der Schüler auch bei den Rückmeldungen. Zudem lassen sich auch in der Art und Weise der Rückmeldungen einige Differenzen ausmachen: obwohl Lehrer den Schülerinnen öfter eine Rückmeldung erteilen als den Schülern – was auch dadurch erklärt werden kann, dass Mädchen im Unterricht der Lehrer öfter aufgerufen werden als Jungen – erhalten Schüler häufiger eine negative/widerlegende Rückmeldung als ihre Mitschülerinnen. Im Gegensatz dazu bekommen die Jungen, welche im Unterricht der Lehrerinnen öfter aufgerufen werden und zudem unverhältnismässig häufiger eine Rückmeldung auf das Gesagte erhalten als die Mädchen, in allen erhobenen Formen öfter ein Feedback.

Lehrerinnen helfen ihren Schülerinnen und Schülern deutlich häufiger als Lehrer dies tun. Besonders stark wirkt sich dies wiederum bei den Jungen aus. So erhalten diese durchschnittlich 0.2-mal Hilfe von einem Lehrer und 0.74-mal von einer Lehrerin. Dies liegt wesentlich daran, dass Schüler anscheinend ihre Lehrerinnen öfter um Hilfe bitten als ihre Lehrer und daher von den weiblichen Lehrpersonen häufiger Hilfe nach einer vorgebrachten Bitte erhalten. Die Schülerinnen bitten im Gegensatz dazu anscheinend häufiger die Lehrer um Hilfe und erhalten öfter von diesen als von Lehrerinnen Hilfe, nachdem sie darum gebeten haben. Dass insgesamt auch bei den Schülerinnen die Lehrerinnen jene sind, die öfter helfen, liegt daran, dass Hilfe durch die Lehrerinnen grösstenteils unaufgefordert erteilt wird. Während die Lehrer den Schülerinnen im Schnitt lediglich 0.04-mal unaufgefordert helfen, tun dies die Lehrerinnen durchschnittlich 0.56-mal und somit 14-mal so oft.

Auch die Häufigkeit der Ermahnungen, welche gegenüber den Schülerinnen und Schülern ausgesprochen werden, differiert nach Geschlecht der Lehrperson. So ermahnen Lehrer die Schülerinnen im Schnitt 0.48-mal und die Schüler 0.4-mal. Lehrerinnen ermahnen hingegen die Jungen deutlich öfter als die Mädchen, denn während erstere durchschnittlich 0.63-mal eine Ermahnung entgegen nehmen müssen, kommt dies bei letzteren im Schnitt lediglich 0.26-mal vor.

#### **4.3 Unterschiede und Gemeinsamkeiten nach Geschlecht der Lernenden und Unterrichtenden sowie nach Schulfach und Schulniveau**

Wird zusätzlich zum Geschlecht der Lehrperson und zum Schulfach auch das Schulniveau miteinbezogen, ergeben sich weitere Differenzen in der Behandlung von Schülerinnen und Schülern durch die Lehrpersonen.

Im Mathematikunterricht von Lehrern werden Realschülerinnen im Schnitt lediglich 0.62-mal, Realschüler 1.14-mal und somit fast doppelt so oft aufgerufen, dies vor allem, weil die Jungen im Plenum auch öfter aufstrecken als die Mädchen. In den Sekundar- und Spezialsekundarklassen werden Schülerinnen und Schüler ähnlich oft aufgerufen, doch letztere werden deutlich häufiger als erstere nicht aufgerufen, obwohl sie zuvor aufgestreckt haben. Jungen geben somit auf allen Schulniveaus öfter als Schülerinnen die Bereitschaft zu erkennen, sich im Fach Mathematik im Plenum zu äussern, doch die Reaktion der Lehrer fällt je nach Schulniveau unterschiedlich aus. Reallehrer reagieren auf die unterschiedliche Unterrichtsbeteiligung der Jungen und Mädchen im Mathematikunterricht indem sie Schüler öfter aufrufen als Schülerinnen. Im Gegensatz dazu verhalten sich Sekundar- und Spezialsekundarlehrer kompensatorisch und rufen die Schüler öfter als die Schülerinnen nicht auf, obwohl sie aufgestreckt haben, so dass folglich Angehörige beider Geschlechter ungefähr gleich häufig im Plenum zu Wort kommen.

Ein anderes Bild ergibt sich bei Lehrern, welche Deutsch unterrichten, was insbesondere damit zusammenhängen dürfte, dass geschlechtsspezifische Unterschiede im Verhalten der Schülerinnen und Schüler nach Schulfach auftreten, auf welche die Lehrer mit ihrem Verhalten wiederum reagieren. In den Real- und Sekundarklassen rufen die Lehrer im Deutschunterricht öfter Schülerinnen als Schüler auf, in den Spezialsekundarklassen werden Angehörige beider Geschlechter etwa gleich häufig im Plenum drangenommen. Dazu kommt, dass Sekundar- und Spezialsekundarlehrer Mädchen öfter als Jungen nicht drannehmen, obwohl sie sich zuvor gemeldet haben. Besonders gross fällt der Geschlechterunterschied in den Sekundarklassen aus, in welchen die Mädchen durchschnittlich 2.5-mal und die Jungen 0.75-mal nicht aufgerufen werden, nachdem sie aufgestreckt haben. In den Realklassen verhält es sich gerade umgekehrt. Hier werden die Schüler öfter als die Schülerinnen nicht aufgerufen, obwohl sie aufgestreckt haben. Somit verhalten sich Sekundar- und Spezialsekundarlehrer wiederum kompensatorisch. Indem sie die Mädchen, die sich im Deutschunterricht aktiver beteiligen, nach dem Aufstrecken öfter nicht drannehmen als die Jungen, wirken sie den geschlechtsspezifischen Unterschieden bei der Unterrichtsbeteiligung entgegen. Im Gegensatz dazu verstärken die Reallehrer den Geschlechterunterschied in der Unterrichtsbeteiligung gar indem sie die Jungen, welche ohnehin seltener zu Wort kommen, auch noch öfter als die Mädchen nicht aufrufen, wenn diese sich im Plenum einbringen möchten.

Wiederum anders sieht es in den Deutschlektionen der erfassten Lehrerinnen aus. Sekundar- und insbesondere Reallehrerinnen rufen öfter Schüler als Schülerinnen auf, im Deutschunterricht auf dem Spezialsekundarniveau nehmen Lehrerinnen dagegen häufiger Mädchen als Jungen dran. In den Realklassen werden zudem die Schüler öfter als die Schülerinnen nicht aufgerufen, obwohl sich diese gemeldet haben. Auf den beiden höheren Schulniveaus sind es die Schülerinnen, welche häufiger trotz Aufstrecken nicht drangenommen werden. Auffallend ist, dass sich die Realschüler massiv öfter im Plenum melden wollen als ihre Mitschülerinnen. Die Lehrerinnen wirken dem teilweise entgegen, indem sie die Schüler öfter als die Schülerinnen nicht aufrufen, nachdem diese aufgestreckt haben, doch der Unterschied in der Unterrichtsbeteiligung von Jungen und Mädchen erweist sich dennoch als beträchtlich, so werden erstere durchschnittlich 3.09-mal und letztere 2.18-mal aufgerufen. Gerade umgekehrt verhält es sich in den Spezialsekundarklassen, in welchen die Schülerinnen eine deutlich grössere Bereitschaft zur aktiven Teilnahme im Plenum erkennen lassen. Die Spezialsekundarlehrerinnen versuchen der ungleichen Unterrichtsbeteiligung entgegen zu wirken, indem sie Mädchen im Schnitt 3.78-mal und Jungen 1.6-mal nicht aufrufen, nachdem diese aufgestreckt haben. Dennoch äussern sich Spezialsekundarschülerinnen öfter im Plenum als ihre Mitschüler. In den Sekundarklassen zeigen Mädchen und Jungen eine ähnlich grosse Bereitschaft zur Unterrichtsbeteiligung, doch werden Schülerinnen seltener aufgerufen als Schüler, so dass sich der Geschlechterunterschied in diesem Fall als durch die Lehrperson verursacht erweist, insbesondere auch dadurch, dass Schülerinnen durchschnittlich nur 0.43-mal, Schüler aber 1.33-mal aufgerufen werden, ohne dass sie zuvor aufgestreckt hätten.

In Bezug auf die Rückmeldungen, welche Schülerinnen und Schüler auf ihre Äusserungen erhalten, fällt bei den Mathematiklehrern auf, dass Schüler auf allen Schulniveaus deutlich öfter eine solche erhalten als Schülerinnen. Am grössten erweist sich der Unterschied in der Behandlung von Mädchen und Jungen auf der Realstufe. Realschülerinnen bekommen im Schnitt 0.9-mal und Realschüler 2.07-mal und somit gut doppelt so oft eine Rückmeldung auf ihre Wortmeldungen. Für beide Geschlechter lässt sich zudem Folgendes konstatieren: je höher das Schulniveau der Klasse, desto häufiger erhalten Schülerinnen und Schüler eine Rückmeldung auf ihre im Plenum getätigten Äusserungen.

Während die beteiligten Reallehrer im Fach Deutsch wiederum öfter den Schülern als den Schülerinnen ein Feedback auf ihre Wortmeldungen erteilen, sind es bei den Sekundar- und Spezialsekundarlehrern die Mädchen, welche öfter als die Jungen eine Rückmeldung bekommen. Besonders gross fällt die Differenz auf der Sekundarstufe aus. Sekundarschülerinnen erhalten durchschnittlich 5.67-mal und ihre Mitschüler 3.5-mal eine Rückmeldung. Der Vergleich der Schulniveaus untereinander ergibt des Weiteren, dass Angehörige beider Geschlechter in den Sekundarklassen deutlich öfter ein Feedback erhalten als in den Real- oder Spezialsekundarklassen.

Die erfassten Deutschlehrerinnen sprechen auf allen Schulniveaus gegenüber den Jungen öfter eine Rückmeldung auf deren Äusserung aus als gegenüber den Mädchen. Als auffallend gross erweist sich die Ungleichbehandlung der Geschlechter auf der Realstufe, was teilweise daran

liegt, dass sich auf dieser Schulstufe die Jungen deutlich aktiver am Deutschunterricht beteiligen als ihre Mitschülerinnen. Die Differenz in der Behandlung von Mädchen und Jungen ist also in unserem Sample umso grösser, je tiefer das Schulniveau ist. Und je tiefer das Schulniveau der Klasse ist, desto häufiger erhalten Schülerinnen und Schüler eine Rückmeldung auf ihre Wortmeldungen. Somit verhalten sich Deutschlehrerinnen und Mathematiklehrer bezüglich der Häufigkeit der Rückmeldungen in Zusammenhang mit den Schulniveaus geradezu komplementär: Während die Deutschlehrerinnen auf dem Realniveau am häufigsten rückmelden, tun dies die Mathematiklehrer auf dem Spezialsekundarniveau.

Bezüglich der Häufigkeit von Hilfestellungen, welche Mathematiklehrer den Schülerinnen und Schülern zukommen lassen, kann festgestellt werden, dass keine unterschiedliche Behandlung der Schülerinnen und Schüler auf dem Real- und dem Spezialsekundarniveau besteht. In den Sekundarklassen erhalten Mädchen öfter Hilfe als Jungen. Dazu kommt, dass die Lehrer den Schülerinnen vor allem nach Aufforderung, den Schülern hingegen öfter unaufgefordert helfen.

Im Deutschunterricht helfen die beteiligten Lehrer auf allen Schulstufen etwas öfter den Mädchen als den Jungen, was sich darauf zurückführen lässt, dass die Schülerinnen ihre Lehrer auch häufiger um Hilfe bitten, als dies die Schüler tun.

Die erfassten Deutschlehrerinnen helfen insbesondere auf der Real- und Sekundarstufe öfter den Schülerinnen als den Schülern. Hilfe nachdem sie dazu aufgefordert wurden, erfolgt am häufigsten bei den Realschülern, wohingegen unaufgeforderte Hilfe vor allem gegenüber den Realschülerinnen geleistet wird. Über alle Klassen gesehen gilt für beide Geschlechter Folgendes: je tiefer das Schulniveau, desto häufiger die Hilfestellungen seitens der Lehrerinnen.

Ermahnungen werden von Mathematiklehrern in den Sekundarklassen gegenüber Angehörigen beider Geschlechter ungefähr gleich oft ausgesprochen, wohingegen in den Real- und Spezialsekundarklassen die Jungen öfter als die Mädchen ermahnt werden. Die Deutschlehrer ermahnen in den Spezialsekundarklassen weder Jungen noch Mädchen, in den Realklassen werden die Schüler und in den Sekundarklassen die Schülerinnen öfter ermahnt. Im Unterricht der Deutschlehrerinnen werden in den Spezialsekundarklassen wiederum keine Ermahnungen erteilt, während in den Real- und Sekundarklassen Jungen öfter als Mädchen eine Ermahnung einfangen.

#### **4.4 Zusammenfassung**

Alles in allem behandeln sowohl Lehrerinnen wie auch Lehrer Schülerinnen und Schüler – von einigen Ausnahmen abgesehen – gleich. Auf diesen Ausnahmen soll jedoch der Fokus dieser Ausführungen liegen.

In der Mathematik, welche in den videografierten Schulklassen ausschliesslich von Männern unterrichtet wird, werden Jungen deutlich öfter als Mädchen aufgerufen, was allerdings dadurch erklärt werden kann, dass Schüler auch eine deutlich grössere Bereitschaft zur Unterrichtsbeteiligung erkennen lassen. Folglich ergibt sich die erfasste Ungleichbehandlung der Geschlechter durch die Mathematiklehrer weitgehend aus dem vorausgegangenen Verhalten der Schülerinnen und Schüler. Dass Schüler häufiger als Schülerinnen eine Rückmeldung auf Gesagtes erhalten, lässt sich – wenn auch nicht vollständig – wiederum als Folge der höheren Unterrichtsbeteiligung der Jungen erklären. Auffallend ist aber, dass Schülerinnen nicht nur seltener Rückmeldungen erhalten, sondern im Fach Mathematik auch öfter ein negatives Feedback auf ihre Äusserungen erhalten als Schüler.

Deutsch wird in den videografierten Unterrichtssequenzen dreimal von einem Mann und viermal von einer Frau unterrichtet. Interessanterweise zeigen die Mädchen im Unterricht der Lehrer eine grössere Bereitschaft zur Unterrichtsbeteiligung, während sich die Jungen bei den Lehrerinnen aktiver im Plenum beteiligen. Des Weiteren zeigt sich, dass die Deutschlehrerinnen – insbesondere gegenüber Schülern – deutlich öfter Rückmeldungen erteilen und Hilfe leisten als dies ihre männlichen Kollegen tun. Die Jungen bekommen also von ihren Lehrerinnen speziell häufig Rückmeldungen oder Hilfestellungen. Dies hängt teilweise damit zusammen, dass Schüler Lehrerinnen öfter um Hilfe angehen als Lehrer, wohingegen Schülerinnen sich häufiger an Lehrer als an Lehrerinnen wenden, wenn sie im Fach Deutsch Hilfe benötigen. Allerdings sprechen Deutschlehrerinnen gegenüber Jungen auch deutlich öfter Ermahnungen

aus als gegenüber Schülerinnen. Die Lehrer ermahnen im Gegensatz dazu Schülerinnen etwas häufiger als Schüler.

Wird nebst dem Unterrichtsfach auch das Schulniveau miteinbezogen, so zeigt sich, dass sich die beteiligten Lehrer der Sekundar- und Spezialsekundarstufe unabhängig vom unterrichteten Fach kompensatorisch verhalten. Das heisst, sie rufen die Jungen in der Mathematik und die Mädchen im Deutsch öfter nicht auf, obwohl sich diese gemeldet haben, so dass sich trotz unterschiedlicher Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler zur aktiven Teilnahme im Plenum die tatsächliche Unterrichtsbeteiligung zwischen den Geschlechtern kaum unterscheidet. Die Deutschlehrerinnen der Real- und Spezialsekundarklassen verhalten sich bei der Handhabung der Unterrichtsbeiträge ebenfalls ein kompensatorisch. Auf dem Sekundarniveau führt die Kompensation gar zu einer Überkompensation, so dass die Schüler, die eine geringe Bereitschaft zur Unterrichtsbeteiligung erkennen lassen, im Unterricht sogar öfter zu Wort kommen als ihre engagierteren Mitschülerinnen. Dass Schüler öfter als Schülerinnen eine Rückmeldung erhalten, gilt unabhängig vom Geschlecht der Lehrperson, vom Unterrichtsfach und vom Schulniveau. Ausnahmen hierzu finden sich lediglich bei den Deutschlehrern der Sekundar- und Spezialsekundarklassen, welche den Mädchen öfter rückmelden als den Jungen. Generell lässt sich Folgendes festhalten: Je tiefer das Schulniveau, desto seltener die Rückmeldungen zu Äusserungen der Schülerinnen und Schüler, desto häufiger aber die erteilten Hilfestellungen und desto grösser die Unterschiede in der Behandlung der Schülerinnen und Schüler durch die Lehrpersonen.

## 4.5 Hauptbefunde und Interpretation

### 4.5.1 Hauptbefunde

1. Während Lehrer Schülerinnen und Schüler im Plenum annähernd gleich oft drannehmen, rufen Lehrerinnen Schüler deutlich öfter auf als Schülerinnen. (Lehrer rufen Schüler öfter nicht auf, wenn sich diese melden, als dies Lehrerinnen tun.)
2. Lehrer geben beiden Geschlechtern annähernd gleich oft Rückmeldungen auf ihre Wortbeiträge. Lehrerinnen geben dagegen Schülern annähernd doppelt so oft eine Rückmeldung als Schülerinnen (5.21 Mal gegenüber 2.93 Mal).
3. Auch Ermahnungen werden von Lehrern nur minim öfter an Jungen erteilt als an Mädchen, während Lehrerinnen Schüler fast doppelt so oft ermahnen wie Schülerinnen. Dies erklärt sich teilweise damit, dass im von Frauen erteilten Deutschunterricht auch mehr Regelverstösse seitens der Jungen vorkommen als im Mathematikunterricht.
4. In *Mathematik* zeigen Jungen ein deutlich höheres Meldeverhalten als in Deutsch. Sie werden von den Lehrern auch häufiger drangenommen, jedoch auch häufiger – trotz Handaufhaltens – nicht berücksichtigt.
5. Noch viel ausgeprägter ist der Unterschied bei den Rückmeldungen: Während Schüler in Mathematik 0.26 Mal häufiger dran genommen werden, erhalten sie ganze 0.93 mal öfter eine Rückmeldung auf ihre Äusserungen im Plenum.
6. Im *Deutschunterricht* werden Schülerinnen und Schüler ungefähr gleich oft aufgerufen und – bei Handhochhalten – nicht aufgerufen. Schüler erhalten aber einen Drittel öfter Rückmeldungen als Schülerinnen.
7. Im Fach Deutsch nehmen die Lehrer (3) die sich stärker am Unterricht beteiligenden Schülerinnen öfter dran als die Schüler, übergehen sie aber auch öfter, wenn sie sich melden. Die Lehrerinnen (4) nehmen dagegen Schüler deutlich öfter dran als Schülerinnen.
8. In Deutsch beteiligen sich Schüler bei Lehrerinnen und Schülerinnen bei Lehrern aktiver.
9. Lehrerinnen geben deutlich mehr Rückmeldungen als Lehrer.
10. Schülerinnen erhalten von Lehrerinnen etwas öfter eine Rückmeldung als von Lehrern, Schüler von Lehrerinnen zwei- bis dreimal so oft wie von Lehrern. Dabei erhalten Schüler von Lehrern oft negativ-widerlegendes Feedback, von Lehrerinnen verschiedene Formen von Feedback.
11. Auch das Hilfeleisten erweist sich als abhängig vom Geschlecht der Lehrpersonen: Lehrerinnen helfen Schülern öfter als Schülerinnen, bei Lehrern ist es umgekehrt. Das lässt sich v.a. mit dem entsprechenden Ersuchen um Hilfe erklären, das von Schülerinnen

- stärker an Lehrer, von Schülern stärker an Lehrerinnen gerichtet ist. Da Lehrerinnen insgesamt – aufgefördert und unaufgefördert - öfter Hilfestellungen geben, erhalten auch die Schülerinnen mehr Unterstützung von Lehrerinnen als von Lehrern.
12. Grosse Unterschiede gibt es bezüglich ausgesprochenen Ermahnungen: Lehrerinnen ermahnen Schüler fast dreimal öfter als Schülerinnen, während letztere von Lehrern sogar etwas häufiger eine Ermahnung erhalten als ihre Schulkollegen.
  13. Reallehrer rufen Schüler in Mathematik fast doppelt so oft auf wie Schülerinnen, welche sich tatsächlich viel seltener melden. Demgegenüber verhalten sich die Lehrer auf den Niveaus Sekundar und Spezialsekundar, in welchen sich die Schüler in Mathematik ebenfalls öfter melden, kompensatorisch: Sie rufen beide Geschlechter ähnlich oft auf.
  14. In den von Lehrern unterrichteten Deutschlektionen zeigen sich zwei verschiedene Muster. Auf den Stufen Sekundar und Spezialsekundar sorgen die Lehrer bei der Unterrichtsbeteiligung für Kompensation: Die sich überdurchschnittlich häufig meldenden Mädchen werden öfter nicht aufgerufen, sodass die Geschlechterbeteiligung ungefähr gleich hoch ausfällt. In den Realklassen verstärken die beiden an der Studie beteiligten Lehrer die Aktivitätsunterschiede, indem sie die aktiveren Schülerinnen noch überproportional oft drannehmen, zuungunsten der Schüler, die sich ohnehin weniger stark beteiligen.
  15. Hinsichtlich den durch Lehrerinnen erteilten Deutschlektionen zeigt sich ein uneinheitliches Bild: Während die Lehrerinnen in mehreren Fällen versuchen, die ungleiche Beteiligung der Geschlechter zu kompensieren, vergrössert eine weitere Lehrerin die Unterschiede durch ein entsprechendes Aufrufverfahren. Insgesamt (in drei von vier Fällen) ist die – durch die Lehrerinnen mitgesteuerte – Unterrichtsbeteiligung der Schüler höher als die der Schülerinnen.
  16. Mit Blick auf die Rückmeldungen durch die Lehrpersonen zeigt sich folgendes Bild: Auf der Realstufe erhalten die Schüler in beiden Fächern öfter Rückmeldungen als die Schülerinnen. Auf den Stufen Sekundar und Spezialsekundar gilt dies nur für Mathematik, während Im Fach Deutsch die Schülerinnen öfter eine Rückmeldung erhalten als die Schüler.
  17. Die beteiligten Lehrerinnen richten durchwegs mehr Rückmeldungen an die Schüler, in allen Klassen und auf allen drei Niveaus. Auf der Realstufe ist der Unterschied wiederum besonders gross, indem Schülern fast doppelt so oft rückgemeldet wird wie Schülerinnen.

#### **4.5.2 Zusammenfassende Interpretation**

Die Analyse des Verhaltens der an der Studie beteiligten Lehrpersonen lässt zumindest vorläufige, auf erste Tendenzen verweisende Befunde erkennen. Da das Sample mit nur 15 Lehrpersonen, 11 Männern und 4 Frauen, klein ist, bedürfte es weiterer Studien um die Ergebnisse weiter zu überprüfen. Dennoch lassen sich mit den Ergebnissen unserer Studie bereits einige Gesetzmässigkeiten und Zusammenhänge erkennen und neues Licht auf die Diskussion um die tieferen Schulleistungen von Knaben und die in die Diskussion eingebrachte Benachteiligungsthese werfen.

In diesem Kapitel ging es um die Fragen

- a) ob Lehrpersonen Schüler anders behandeln als Schülerinnen,
- b) ob es Verhaltensunterschiede zwischen Lehrerinnen und Lehrern gibt
- c) welche Effekte das Anspruchsniveau und die Fächer Deutsch, Mathematik auf das (Interaktions)Verhalten der Lernenden und Unterrichtenden haben

Die Datenauswertung lässt folgende Muster erkennen:

- a) Schülerinnen und Schüler werden teils gleich, teils unterschiedlich behandelt, je nach Lehrperson, Niveau und Fach. Dabei zeigen Lehrer mehr Gleichbehandlung als Lehrerinnen, welche Schüler überdurchschnittlich oft drannehmen und Schülern deutlich öfter Rückmeldungen auf Unterrichtsbeiträge geben als Schülerinnen. Im Fach Deutsch erhalten Schülerinnen von Lehrern, Schüler von Lehrerinnen mehr Sprechzeit. Dies lässt sich teilweise auf das unterschiedliche Meldeverhalten der Lernenden zurückführen. Ähnlich sieht es bei den Hilfestellungen aus: Sie gehen von Lehrerinnen eher an Schüler, von Lehrern an Schülerinnen,

wiederum teilweise, weil die Nachfrage um Hilfe eher gegengeschlechtlich erfolgt. Ermahnungen – im Grunde eine weitere Form von Aufmerksamkeit seitens einer Lehrperson – erfolgen von Lehrerinnen fast drei mal häufiger an Schüler als an Schülerinnen; Lehrer ermahnen Schüler nur geringfügig häufiger als Schülerinnen. Dies mag teilweise daran liegen, dass Schüler durch störendes Verhalten Lehrerinnen öfter (als Lehrern) Grund für – weitgehend berechnete - Ermahnungen geben.

b) Lehrerinnen geben öfter als Lehrer Rückmeldungen und dies vor allem an Schüler. Lehrer sind sparsamer mit Rückmeldungen, wobei sie diese fast gleich an die Geschlechter verteilen. Ein Teil der Lehrerinnen und Lehrer versucht einer ungleichen Beteiligung von Mädchen und Knaben kompensatorisch entgegenzuwirken, ein anderer Teil übernimmt die von den Lernenden ausgehende Ungleichbeteiligung oder verstärkt sie sogar. Auf den Niveaus Spezialsekundar und Sekundar wird stärker kompensiert als auf dem Real-Niveau.

c) Auf dem Real-Niveau sind fast alle aufgezeigten Unterschiede ausgeprägter als auf den anderen Niveaus und dies sowohl seitens der Lernenden wie der Unterrichteten. Wir nehmen deshalb an, dass Geschlechterstereotype, wonach Jungen aktiver und unangepasster sind als Mädchen, nicht nur in der Klasse vorhanden sein dürften, sondern auch bei den Lehrpersonen. Aber nicht nur die Beteiligten – Jugendliche und Lehrpersonen – sind einem Gendering unterworfen, sondern auch die Fächer. Im Fach Deutsch zeigen die Schülerinnen über alle Niveaus einen stärkeren Einsatz, im Fach Mathematik die Schüler, womit sie im jeweils gleichgeschlechtlich zugeschriebenen Fach mehr Engagement erkennen lassen.

Insgesamt zeichnen die Analysen ein grosses Verhaltensspektrum nach, wobei deutlich wird, dass es zu jedem Zeitpunkt der Klasseninteraktionen für Lehrpersonen und Lernende verschiedene Optionen gäbe. Diese Tatsache berechtigt zur Aussicht, dass sich Verhaltensmuster in der Schule sowohl bei Schülern und Schülerinnen als auch den Lehrpersonen ändern und mithin – im Hinblick auf Wohlbefinden und Schulerfolg - verbessern lassen.

## Schluss teil

### 1. Triangulation

Das Forschungsdesign des Projekts entspricht einer *Methodentriangulation* (Flick, 2004), trägt infolge der verschiedenen theoretischen Versatzstücke, die den Hintergrund der Forschung bilden, aber auch Züge einer Theorietriangulation (Treumann, 1998). Der Begriff der Triangulation – in der Regel wird stattdessen häufig von Methodenkombination oder Methodenmix gesprochen – soll hier explizit gebraucht werden, weil im Zuge der Untersuchung zum Geschlechterunterschied im Schulerfolg von Beginn an der gleichen Fragestellung aus unterschiedlichen Perspektiven nachgegangen wurde. Entsprechend ist die ursprüngliche Bedeutung des Triangulationsbegriffs in der Landvermessung auch die genaue Positionsbestimmung eines Punktes aus verschiedenen Blickwinkeln. Die Forschung erfüllt auch die Forderung von Flick (2004, 12), dass die unterschiedlichen Methoden „so weit als möglich gleichberechtigt und gleichermassen konsequent behandelt und umgesetzt werden“ müssen. Im Sinne Mayrings (2001) entspricht das hier verwendete Untersuchungsdesign einem Kombinationsmodell, das sich durch Sequenzialität und Komplementarität auszeichnet. Es stellt nicht nur eine Kombination aus Vorstudienmodell und Vertiefungsmodell dar, denn einer quantitativen Analyse wird eine explorative qualitative Phase vorgeschaltet, und quantitative Ergebnisse werden im Rahmen einer anschliessenden qualitativen Studie durch Fallbeispiele vertiefend betrachtet und interpretiert. Das Design trägt die Züge eines genuinen Triangulationsmodells, bei dem qualitative und quantitative Forschungsmethoden gleichberechtigt nebeneinander stehen.

Aus der Vielzahl der in der öffentlichen und wissenschaftlichen Diskussion sowie im Projekt thematisierten Erklärungsfaktoren fokussieren wir im Rahmen der Triangulation auf zwei Teilaspekte: 1) Sind Jungen stärker schulfremdet als Mädchen und zeigen mehr schulerfolgsmindernde Verhaltensweisen? 2) Haben die Geschlechterrollenkonzepte der Schülerinnen und Schüler einen Einfluss auf deren Schulerfolg?

Zur Beantwortung der beiden Forschungsfragen werden wesentliche Ergebnisse aus den Auswertungen der standardisierten Schulbefragung sowie der Gruppendiskussionen und der Unterrichtsvideos in einer Triangulationstabelle (Tab. 20) gegenübergestellt.

In der standardisierten Befragung zeigten sich Jungen stärker schulfremdet als Mädchen, d.h. sie gaben eine geringere intrinsischere Motivation, eine geringere Aufgabenorientierung und eine weniger positive Einstellung zur Schule an. Gleichzeitig berichteten sie viel häufiger als Mädchen von abweichendem Verhalten in der Schule. Komplexe Analysen zeigten, dass die höhere Schulfremdung – die ihrerseits stark von schulfremdeten Peereumwelten abhängt – offenbar zu einer Reduktion des Schulerfolgs führt. In den Gruppendiskussionen vertraten Schülerinnen und Schüler gleichermassen die Ansicht, Jungen seien in der Schule weniger motiviert zu lernen und liessen sich leichter vom Unterricht und dem Erledigen von Hausaufgaben ablenken als Mädchen. In den videographierten Unterrichtseinheiten manifestierten sich wiederum die stärkeren Regelverstösse der Jungen. Zur Frage des Peereinflusses auf den Schulerfolg lassen die qualitativen Daten (Gruppendiskussionen, Unterrichtsvideos) keine direkten Aussagen zu. In diesem Zusammenhang erscheint jedoch die Tatsache interessant, dass Schülerinnen in den Gruppendiskussionen ein viel breiteres und z.T. widersprüchliches Meinungsspektrum aufwiesen und einvernehmlich zulassen, während in den Schüler-Gruppen eine starke Tendenz bestand, eine Klassenmeinung zu installieren und abweichende Meinungen zu sanktionieren. Gemäss Auswertung der Unterrichtsvideos treten zwar negative, das Lernen beeinträchtigende Verhaltensweisen (z.B. unpassende Bemerkungen in die Klasse rufen), seitens der Schüler deutlich häufiger auf; dasselbe trifft jedoch – in geringerem Ausmass – auch für positive, dem Lernen förderliche, Verhaltensweisen (z.B. sachbezogen nachfragen) zu. Damit sind Jungen insgesamt aktiver am Unterrichtsgeschehen beteiligt als Schülerinnen – was nicht zuletzt mit traditionellen

Männerbildern zusammenhängen dürfte, die Männern eine stärkere Aktivität zusprechen als Frauen.

Die Aussagen in den Gruppendiskussionen geben auch zu erkennen, dass den Peers gerade auf Seiten der Jungen eine kompensatorische Funktion zukommt, wenn es um das eigene schulische Wohlbefinden sowie die Schulumotivation geht. Schulisches Wohlbefinden wird nach Aussagen der Jungen im Wesentlichen durch die Peers hervorgerufen, Spass mit den Peers (in der Schule) macht gemäss den Aussagen der Jungen das Lernen im Unterricht also ‚erträglicher‘. Somit können Freude und Spass in der Schule aufgrund von Peer-Beziehungen gerade bei den Jungen als Kompensation zum erforderlichen Lernen im Unterricht gesehen werden. Bei den Mädchen spielen die Peers auch eine wichtige Rolle, es gibt aber zusätzliche Aussagen darüber, dass schulisches Wohlbefinden auch durch Lernzuwachs („neue Dinge im Unterricht lernen“) und gute Noten entstehe. Dies mag durchaus für Schüler auch gelten, nur wird es von ihnen nicht im selben Mass angesprochen. Auf die (individuelle) Schulentfremdung übertragen, würde dies bedeuten, dass die Rolle der Peers bzw. die Peer-Beziehungen gerade auf Seiten der Jungen nicht unterschätzt werden darf, wenn es um die Förderung einer positiven Identifikation mit der Schule sowie schulischen Leistungsanforderungen und Aufgaben und deren Bewältigung geht.

**Tabelle 20: Triangulation der Untersuchungsergebnisse**

Fragestellung	Quantitative Befunde	Qualitative Befunde a) Gruppendiskussionen b) Unterrichtsvideos
I Sind Jungen stärker schulentfremdet als Mädchen und zeigen schulerfolgsmindernde Verhaltensweisen?	- Jungen stärker schulentfremdet und häufiger deviant ⇒ Reduktion des Schulerfolgs (einer der Gründe: Peergruppen der Jungen sind stärker schulentfremdet)	a) Jungen sind weniger motiviert, für die Schule zu lernen (bedeutende Rolle der Peergruppen für schulisches Wohlbefinden der Jungen) b) Jungen verletzen mehr Regeln im Unterricht
II Welchen Einfluss haben Geschlechterrollen auf den Schulerfolg?	- traditionelle Geschlechterrollen ⇒ Reduktion des Schulerfolgs - traditionelle Geschlechterrollen gehen bei Jungen mit Schuldevianz einher	a) Zusammenhang zwischen traditionellen Geschlechterrollen und tiefem Schulerfolg b) Jungen, die sich prononciert cool benehmen, sind mehr vom Unterricht abgelenkt

Jungen stimmten in der Fragebogenbefragung den Items zu traditionellen, nicht-egalitären Geschlechterrollenvorstellungen stärker zu als Mädchen. Auch in den Gruppendiskussionen hatten Jungen mehrheitlich traditionelle Ansichten, während Mädchen eine grössere Bandbreite an möglichen Aufgabenteilungen in Haushalt und Arbeitswelt vertraten. Zur Bedeutung der Geschlechterrollenvorstellungen für den Schulerfolg zeigte sich in den quantitativen Ergebnissen ein enger Zusammenhang dahingehend, dass Schülerinnen und Schüler, die stärker nicht-egalitären bzw. traditionellen Geschlechterrollen anhängen, einen geringeren Schulerfolg haben. Offenbar geht ein Teil dieser Beziehung bei Jungen auf den Mechanismus zurück, dass Jungen mit nicht-egalitären Geschlechterrollen bzw. traditionellen Männlichkeitsvorstellungen in der Schule mehr abweichende Verhaltensmuster zeigen und diese höhere Schuldevianz sich in geringeren Schulnoten niederschlägt. Aber auch ein geringeres Interesse an weiblich zugeschriebenen Fächern (Deutsch, Französisch etc.) dürfte bei Jungen mit traditionellen Männlichkeitsbildern leistungsmindernd wirken und erklären, warum die Notenunterschiede in den genannten Fächern am grössten sind.

In den Gruppendiskussionen vertraten Schüler und Schülerinnen auf den Schulniveaus mit einfacheren Ansprüchen tendenziell traditionellere bzw. nicht-egalitäre Geschlechtermodelle, was auch dafür spricht, dass Personen mit stärker nicht-egalitären Geschlechterrollenvorstellungen eher einen geringeren Schulerfolg haben. In den Videobeobachtungen liessen sich die Geschlechterrollenorientierungen nicht beobachten; eine Analyse der beobachtbaren Verhaltensweisen wies jedoch darauf hin, dass die Jungen, die sich im Unterricht häufig „männlich cool“ verhalten, stärker vom Unterricht abgelenkt sind. Dieses „Cool sein“ findet wiederum vor allem auf dem Niveau mit Grundansprüchen (der Realstufe) statt, ist also verknüpft mit einem geringeren Schulerfolg.

## 2. Limitierungen

Abschliessend sollen kurz einige Limitierungen der Analysen angemerkt werden.

Diskussionswürdig erscheint zunächst die Messung des Schulerfolgs in der **standardisierten Befragung**. Schulnoten spiegeln die Leistungen von Schülerinnen und Schülern nur begrenzt wieder. Es ist zu beachten, dass Schulnoten zwar im Kontext einer Schulklasse Leistungsunterschiede erfassen können, aber nicht geeignet sind, Leistungen über Klassen, Schulen und Schulformen hinweg zu vergleichen, weil verschiedene Verzerrungs- und Validitätsproblematiken auftreten (Ziegenspeck, 1999; Baumert et al., 2003). Es erschiene sinnvoll, ein Mehrebenen-Design unter Berücksichtigung einer Ebene der Schulklasse anzuwenden, was jedoch nur eingeschränkt möglich ist, da die Klassenverbände im Kanton Bern infolge der Vielfalt der Schulstrukturen nicht eindeutig abgegrenzt werden können. Eine damit in Zusammenhang stehende inhaltliche Problematik ist auch, dass im Rahmen dieser Studie keine Leistungen im Sinne eines Leistungstests wie bei PISA, TIMSS oder PIRLS gemessen wurden. Dazu basieren die Ergebnisse der Analyse auf Querschnittsanalysen, was die Formulierbarkeit kausaler Aussagen stark einschränkt. Es kann statistisch nicht bestimmt werden, ob kausale Zusammenhänge bestehen. Nach einem Blick auf das methodische Vorgehen bei der standardisierten schriftlichen Befragung gelten die folgenden Gedanken nun dem qualitativen Teil.

Die **Gruppendiskussionen** waren gekennzeichnet durch eine Ausbalancierung zwischen Selbstläufigkeit, um die subjektiven Relevanzstrukturen der Jungen und Mädchen möglichst unbeeinflusst zu erfassen, und der Vorgabe exmanenter Themen mit dem Ziel, Antworten auf unsere Forschungsfragen zu erhalten und Daten für die Triangulation zu generieren.

Bei der Auswertung der **Videodaten** wirkt vor allem die Notwendigkeit zur Selektion nur eines Teils aus dem hochkomplexen Datenmaterial – nämlich was thematisch interessiert und was einigermaßen trennscharf kategorisierbar ist – limitierend. Eine zusätzliche Selektivität geht von der Tatsache aus, dass trotz des Einsatzes von drei Kameras in einigen Klassen nicht alle Schülerinnen und Schüler in den Blick kamen und sich die Auswertungen somit nicht immer auf die Gesamtklasse beziehen. Auch die Einteilung von Verhalten in die Kategorien *doing gender*, *undoing gender*, *doing pupil* und *doing adult* war trotz angestrebter Trennschärfe nicht immer einfach. Um die Auswertungsqualität zu erhöhen wurden nur verbale und non-verbale Verhaltensäusserungen mit hohem Eindeutigkeitsgrad kategorisiert.

Die Aussagekraft der Videobeobachtungen ist weiter durch folgende, weniger ins Gewicht fallende, Limitierungen begrenzt:

a) *unterschiedliche Klassengrössen*: Insbesondere Realklassen sind deutlich kleiner als Spezialsekundarklassen. Dies hat zur Folge, dass in den Spezialsekundarklassen (und z.T. auch in den Sekundarklassen) nicht alle Schülerinnen und Schüler auf den Videoaufnahmen zu sehen sind und die Stichprobe dadurch ‚verzerrt‘ wird. Ausserdem ist es in grossen Klassen oftmals schwieriger, alles mitzukriegen, da der Lärmpegel grösser ist und z.B. Interaktionen zwischen einzelnen Schülerinnen und Schülern eher untergehen als in den kleineren Realklassen. In kleinen Klassen fällt ausserdem das abweichende Verhalten einzelner Schülerinnen und Schüler stärker ins Gewicht als bei grösseren Klassen, was mit ein Grund

sein könnte, dass abweichendes Verhalten in Realklassen durchschnittlich häufiger beobachtet werden kann als in Spezialsekundarklassen.

*b) ungleiche Geschlechterverteilung bei den Schülerinnen und Schülern:* Da es in den erhobenen Schulklassen deutlich mehr Schülerinnen als Schüler hat, sind die absoluten Zahlen bei den Häufigkeitszählungen nicht aussagekräftig. Auch die berechneten Durchschnittswerte sind nicht unproblematisch, weil sich bei den Jungen das abweichende Verhalten einzelner stärker auf den Schnitt auswirkt als bei den Mädchen. Das lässt sich beispielsweise beim Flirten erkennen. Obwohl es zum Flirten in der Regel ein Mädchen und einen Jungen braucht, flirten Jungen durchschnittlich häufiger, weil es insgesamt weniger Jungen hat und sich Flirten bei den Jungen somit stärker auf deren Schnitt auswirkt. Eine Aussage, dass Jungen mehr flirten als Mädchen wäre aber irreführend.

*c) passives Verhalten:* Nicht alle erfassten Verhaltensweisen lassen sich gleich gut beobachten, so dass auch die Aussagekraft nicht für alle Verhaltensweisen gleich hoch ist. Problemlos ist das Beobachten von z.B. aufstrecken, sich im Plenum melden, Lehrperson um Hilfe bitten, Faxen machen. Schwieriger lassen sich Verhaltensweisen wie z.B. helfen und um Hilfe bitten zwischen Schülerinnen und Schülern, Widerstand leisten, Flirten erfassen. Generell lässt sich das Verhalten der Lehrpersonen problemloser erfassen als dasjenige der Schülerinnen und Schüler, weil bei letzteren eher die Gefahr besteht, manches zu übersehen. Unmöglich ist zudem das Erfassen von passivem Verhalten, das weder kategorisierbar noch zählbar ist. Eine Limitierung entsteht vor allem dadurch, dass dieses ‚Nicht-Verhalten‘ seitens der Mädchen viel häufiger ist als seitens der aktiveren Jungen.

*d) ungleiche Geschlechterverteilung bei den Lehrerinnen und Lehrern:* Deutsch wird von 4 Lehrerinnen und 3 Lehrern unterrichtet, Mathematik nur von Lehrern. Vergleicht man das Verhalten der Lehrerinnen und Lehrer insgesamt, so ergibt sich wiederum das Problem, dass sich bei den Lehrerinnen das Verhalten einzelner stärker auf den Schnitt auswirkt. Ausserdem wirkt es stark limitierend, dass keine Mathematiklehrerinnen beobachtet werden können. So lässt sich nicht ausmachen, ob Unterschiede mit dem Geschlecht der Lehrperson oder doch eher mit dem Unterrichtsfach zusammenhängen.

*e) Unterrichtsfach und Unterrichtsform:* Im Deutsch wird öfter frontal unterrichtet, während in der Mathematik die Schülerinnen und Schüler öfter selbständig arbeiten. Dies wirkt sich stark auf die beobachteten Verhaltensweisen aus. So lassen sich z.B. Äusserungen im Plenum im Deutsch häufiger beobachten, während in der Mathematik helfen und um Hilfe bitten eine grössere Rolle spielen als im Deutsch. Da die Unterrichtsform nicht kontrolliert werden kann, bleibt letztlich offen, welche Unterschiede auf das Fach mit seinen Geschlechterassoziationen zurückgehen und welche Differenzen allein Ergebnis einer unterschiedlichen Unterrichtsform sind.

Eine wesentliche Herausforderung der **Triangulation** ist das Zusammenführen von Ergebnissen, die aus Erhebungs- und Auswertungsverfahren resultieren, die durch unterschiedliche Standardisierungs- und Komplexitätsgrade gekennzeichnet sind (qualitative Forschung: geringer Standardisierungsgrad; quantitative Forschung: hoher Standardisierungsgrad). Eine direkte Verknüpfung der Befunde ist immer problembehaftet. In diesem Falle wurde als Voraussetzung für mögliche Verknüpfungen die Komplexität sowohl der quantitativen als auch der qualitativen Befunde reduziert. Damit wurde eine triangulierende Gesamtsicht möglich, die von grossem heuristischem Nutzen sein dürfte.

### 3. Ausblick

Im Folgenden soll die Perspektive dahingehend erweitert werden, dass Ergebnisse aus dem Projekt und aus anderen aktuellen Studien zum geschlechtsspezifischen Bildungserfolg im Hinblick auf mögliche Massnahmen zur Reduktion von Geschlechterungleichheiten betrachtet werden.

Im Folgenden werden einige Möglichkeiten skizziert, wie auf verschiedenen Interventionsebenen in Richtung eines Abbaus der heute bestehenden Ungleichheiten hingewirkt werden könnte.

#### *Ebene Schulen/Ausbildung von Schülerinnen und Schülern*

*Unterrichtsebene.* In den vielfältigen Analysen haben sich folgende Faktoren herauskristallisiert, die für den im Vergleich zu Schülerinnen geringeren Schulerfolg der Schüler bedeutsam sind: ein tieferes Commitment für Schulisches/eine tiefere Lernbereitschaft (vgl. Fragebogen, Gruppendiskussionen und Unterrichtsbeobachtungen; sowie Quenzel und Hurrelmann 2011; Bacher et al. 2011; Neugebauer 2011),

- eine tiefere Lesekompetenz, was sich in praktisch allen Fächern auswirkt (Quenzel und Hurrelmann 2011),
- ein schulischem Erfolg entgegen wirkendes deviantes Verhalten (vgl. quantitative und qualitative Ergebnisse),
- stärker auf kurzfristige und materielle Gewinne ausgerichtete und so mit Schule wenig kompatible Wertorientierungen (Quenzel und Hurrelmann 2011),
- unrealistische Leistungsselbstbilder und schön-färbende Misserfolgsverarbeitung (Gruppendiskussionen; Grünewald-Huber et al. 2011),
- stärkere Schulentfremdung (Fragebogen, Gruppendiskussionen, Unterrichtsbeobachtungen),
- eine Betonung von Begabung gegenüber Anstrengung als relevant für Schulerfolg (Gruppendiskussionen; Grünewald-Huber et al. 2011),
- fehlende Problembewältigungsstrategien und Problemlösekompetenzen im Zusammenhang mit anstehenden Entwicklungsaufgaben (Quenzel und Hurrelmann 2011),
- ein schlechterer Transfer von elterlichem kulturellem Kapital (Bourdieu 1983) auf die Söhne (Hupka et al. 2011),
- tiefere Selbstkontrolle als wichtige Voraussetzung für langfristige Ziele (Baier und Pfeiffer 2011),
- traditionelle Geschlechterbilder mit negativen Auswirkungen auf Interesse, Motivation und Leistungen (Francis und Skelton 2011; sowie quantitative und qualitative Ergebnisse) und
- ein schulischem Lernen abträgliche Freizeitgestaltung (Baier und Pfeiffer 2011; Gruppendiskussionen und Fragebogenergebnisse).

Ein Unterricht, der die Erfolgchancen von Jungen erhöht, könnte demnach folgende Elemente berücksichtigen: Ein *autoritativer Unterrichtsstil*<sup>26</sup> baut Schulentfremdung – und damit auch deviantes Verhalten – ab und erhöht das schulische Commitment. Eine *realistisch-kritische Rückmeldepraxis* an die Schüler betont die Bedeutung von Anstrengung für den Schulerfolg, da nur eine solche die vorhandenen Begabungen zur Anwendung bringt. Jungen erhalten Möglichkeiten, sich die nötigen *Kompetenzen für* die Bewältigung biographisch anstehender *Entwicklungsaufgaben* aufzubauen (z.B. Reflexionskompetenz). Die Lehrpersonen, der Unterricht und die Schule als Institution wirken in Richtung eines *Abbaus traditioneller Geschlechterbilder*. Dies dürfte sich vor allem für Jungen positiv auswirken, da bei ihnen einerseits traditionelle Geschlechterbilder verbreiteter sind und diese andererseits im Widerspruch mit schulischem Erfolg stehen. In diesem Zusammenhang sind auch das Coolness-Diktat und die Angst der schulisch interessierten Jungen als Streber zu gelten, kritisch zu thematisieren. Die *Lesekompetenz der Jungen* sollte mit geeigneten pädagogischen und didaktischen Mitteln verbessert werden. Hier erscheinen u.a. Maßnahmen sinnvoll, welche die Lesemotivation fördern.

Jungen brauchen insbesondere Klartext-Rückmeldungen zu ihren Leistungsständen und ihrem (Lern)Verhalten, damit sie sich nicht in falscher Sicherheit wiegen oder die Illusion eigener Genialität pflegen können. Daran anschließend sollten Jungen klare Arbeitsaufträge erhalten, die ihnen jedoch ausreichend selbstgesteuertes Lernen erlauben; dieses wird von Jungen deutlich öfter angemahnt als von Schülerinnen (vgl. Gruppendiskussionen).

<sup>26</sup> Ein autoritativer Unterrichtsstil zeichnet sich durch eine Kombination aus klarer Führung und empathischer Unterstützung der Schülerinnen und Schüler aus.

Um sich nicht zu überfordern, sollte es Lehrpersonen bewusst sein, dass sich ihnen im Unterricht Spielräume für die Motivations-, Verhaltens- und Leistungsverbesserung ihrer Lernenden bieten, dass es jedoch im Familien- und Peerkontext besonders in den Bereichen Wertorientierung, (traditionelle) Geschlechterrollen und Freizeitgestaltung mehr oder weniger starke Gegenkräfte geben kann.

Für Mädchen/Frauen wurden ebenfalls in den verschiedenen Beiträgen dieses Buches Risikofaktoren benannt:

- eine erhöhte Vulnerabilität und stark emotionale Reaktionsmuster (Hascher und Hagenauer 2011),
- fehlende Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (Lazarides et al. 2011),
- tiefere Erwartungen an die eigenen Bildungserträge und eine – im Vergleich zu den Jungen – tatsächlich niedrigere Bildungsrendite (Lörz et al. 2011; Leemann und Imdorf 2011),
- eine frühe Festlegung auf traditionell weibliche Ausbildungs- und Berufsbereiche mit der Aussicht auf unsicherere und tiefer entlohnte Anstellungen (Leemann und Imdorf 2011).

Ein Unterricht, der den für Mädchen bestehenden Nachteilen Rechnung trägt, könnte sich durch folgende Merkmale auszeichnen: Die besondere *Vulnerabilität und Emotionalität* von Mädchen in der Pubertätsphase wird berücksichtigt. Tiefe Selbstwerte und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen – insbesondere hinsichtlich männlich konnotierten Fächern wie Mathematik – werden mittels *Ermutigung* und *Reattributionen schulischer (Miss)Erfolge* verbessert. Mädchen erhalten Gelegenheiten, in unterschiedlichste Fachbereiche einzutauchen und so ihre *ganze Begabungspalette* zu entwickeln. Männlich dominierte Fächer und Berufsfelder werden ihnen nahe gebracht und das ihnen anhaftende traditionelle Gendering thematisiert und abgebaut.

Geringer Selbstwert und tiefe Fähigkeitsselbstkonzepte führen bei Mädchen tendenziell zu einem überengagierten, wenig gelassenen Arbeitsstil und beeinträchtigen ihr schulisches Wohlbefinden (Hascher und Hagenauer). Es ist deshalb bei Mädchen auf einen intakten Selbstwert und mehr Gelassenheit hinzuwirken; damit könnten sie oft dieselben Leistungen mit einem geringeren Aufwand erreichen. Andererseits führt der tiefe Selbstwert der Mädchen mit dazu, dass sie trotz glänzender Bildungsabschlüsse in der Arbeitswelt nicht zu angemessenen Positionen kommen. Auch dies spricht dafür, Mädchen in ihrem Selbstwert zu stärken und eine Korrektur ungünstiger Fähigkeitsselbstkonzepte insbesondere in gegengeschlechtlich zugeschriebenen Fächern anzuregen und zu unterstützen. Die Tatsache der tieferen Bildungserträge durch weibliche Bildungsanstrengungen bleibt ein außerschulisch zu lösendes Problem.

#### *Institutionelle Ebene von Ausbildungsinstitutionen*

Auch die institutionelle Ebene dürfte für die Frage geschlechtsdifferenzieller Bildungserfolge relevant sein und somit eine wichtige Interversionsebene darstellen. Bekannt ist z.B., dass höhere weibliche Anteile bei den Lehrpersonen und in den Klassen zu kleineren Bildungsunterschieden zwischen den Geschlechtern führen (Baier und Pfeiffer 2011) und dass es neben Feminisierungs- auch Remaskulinisierungstendenzen in Bildungsinstitutionen gibt (Francis und Skelton 2011). Auf der Gesamtebene von Bildungsinstitutionen bestehen hinsichtlich der von ihnen mitproduzierten Bildungs(un)gleichheiten sicherlich bedeutsame Parameter, die es gendersensibel einzustellen gilt: *Öffentliche Auftritte* und *Öffentlichkeitsarbeit* sollten stärker *gendersensibel* gestaltet werden (u.a. sprachliche Repräsentation der Geschlechter). Es sollte eine gleiche vertikale und horizontale Geschlechterverteilung angestrebt werden, d.h. – vertikal gesehen – möglichst gleiche Lehrerinnen- und Lehreranteile auf verschiedenen Ausbildungsstufen und Hierarchiestufen (z.B. in Schulleitungen) und – horizontal gesehen – gleiche Anteile in verschiedenen Fachbereichen und bei Zusatzaufgaben (z.B. Wartung technischer Geräte). Auch Zeitstrukturen sind zu überdenken; Tagesstrukturen könnten z.B. das Freizeitverhalten der Jungen verbessern. Fächer sollten von ihren Geschlechterkonnotationen – Mathematik als ‚männlich‘, Sprachen als ‚weiblich‘ – befreit werden, u.a. dadurch, dass sie vorzugsweise vom ‚untypischen‘ Geschlecht unterrichtet werden – Lehrer für Sprach- und musische Fächer, Lehrerinnen für MINT-Fächer.

Die *Debatte über schulische Benachteiligungen* ist zu *versachlichen* und an *empirischen Befunden* zu orientieren. So dürfte den Jungen entschieden besser geholfen sein, wenn sie als handlungs- und lernfähig und nicht als (arme, passive) Opfer betrachtet werden. Und es wäre sachlich nicht haltbar, die höheren Bildungserfolge der Mädchen als Bildungsmisserfolge der Jungen zu verstehen (Neugebauer 2011). In Kampagnen für „Mehr Männer in die Unterstufe“ (vgl. aktuelles Projekt in der Schweiz) sollte eine fakten-gestützte Argumentation ohne Abwertung der von Lehrerinnen geleisteten Arbeit und ohne stereotype Erwartungen an männliche Lehrpersonen gewählt werden (Faulstich-Wieland 2011).

Eine *intensive, professionelle Eltern(zusammen)arbeit* kann zusätzliche Verbesserungen für Schülerinnen und Schüler bringen.

Zu empfehlen ist, dass Schulen und ihre Kollegien bezüglich der Geschlechter- bzw. Genderthematik einen gemeinsamen, auf empirischen Befunden und professionellen Kriterien abgestützten Kurs fahren und so – unabhängig von einzelnen Lehrpersonen und über die ganze Ausbildungszeit – zu einer förderlichen Entwicklung der Auszubildenden beizutragen.

Eine Versachlichung des Arme-Jungen-Diskurses erlaubt Jungen einen Ausweg aus ihrem derzeitigen Opferstatus und ermöglicht ihnen Selbstverantwortung zu übernehmen. Die Unterstützung soll sich an den Forschungsbefunden und der historischen Situation orientieren. Heutige junge Männer befinden sich in einer neuen Situation: Anders als frühere Männergenerationen profitieren Jungen und Männer nicht mehr automatisch von einem „Männerbonus“ oder einer „männlichen Dividende“ aufgrund ihrer Geschlechtszugehörigkeit, sondern müssen sich in der Folge einer zunehmenden Geschlechtergleichstellung ihre schulischen und beruflichen Erfolge ohne diese Erleichterungen selbst erarbeiten und verdienen. Stellen sich Jungen dieser Realität und verabschieden sich damit von traditionellen, Dominanz beanspruchenden Männlichkeitsvorstellungen, verbessern sie ihre Voraussetzungen für schulischen und beruflichen Erfolg. Mit Unterstützung genderkompetenter Lehrpersonen und informierter Eltern ist eine Verbesserung der schulbezogenen Einstellungen, der Motivation und damit auch der Leistungen von Jungensicherlich erreichbar.

Dabei sind Maßnahmen im Genderbereich, wie mehrere Autoren und Autorinnen monieren, nicht isoliert zu konzipieren und realisieren, sondern auch mit Blick auf andere Benachteiligungsfaktoren, namentlich bildungsferne Herkunftsfamilien (soziale Lage und/oder Migrationshintergrund).

#### *Ebene Lehrpersonaus- und -weiterbildungen*

An die *Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen im Genderbereich* sind entsprechend hohe Ansprüche zu stellen. Diese umfassen zunächst eine Befähigung zu qualitativ gutem Unterricht, da ein solcher zu einer Reduktion von geschlechtstypischen Ungleichheiten führt (Hascher und Hagenauer 2011; Grünewald-Huber und von Gunten 2009). Guter Unterricht zeichnet sich durch einen autoritativen Unterrichtsstil, eine hohe Eigenaktivität der Lernenden (quantitative und qualitative Ergebnisse; Hascher und Hagenauer 2011) und Wohlbefinden im Unterricht (Hascher und Hagenauer 2011) aus. Bezogen auf die Genderthematik kommen empirisches Wissen – wie etwa über die Gründe für fachspezifische Leistungsunterschiede – sowie Kenntnisse über die geltende symbolische Ordnung der Zweigeschlechtlichkeit dazu. Themen letzterer sind Geschlechtersozialisation und alltägliches *doing gender*. Es gilt, ein Verständnis für „pupils' constructions of gender“ und „laddish behaviours“ (Francis und Skelton 2011) und für beide Geschlechter förderliche Umgangsweisen damit zu entwickeln (Grünewaald-Huber und von Gunten 2009).

Verschiedene Autoren und Autorinnen empfehlen gleichzeitig mit *doing-gender*-Praktiken auch *doing class* und *doing race* und damit die Heterogenitätsproblematik umfassender zu berücksichtigen (z.B. Francis und Skelton 2011; Faulstich-Wieland 2011).

#### *Gesellschaftliche und politische Ebene*

Auf der *bildungspolitischen Ebene* sind Rahmenbedingungen zu schaffen, welche die angesprochenen Optimierungen erleichtern. In Betracht zu ziehen sind z.B. Tagesstrukturen mit qualitativ guten Freizeitangeboten. Wie auf der Ebene der Institutionen ist der Diskurs über Ungleichheiten und die Gründe dafür in der Bildungspolitik sachlich, an soliden

Forschungsergebnissen orientiert und unbeeinflusst von politischen Instrumentalisierungsversuchen zu führen.

Auf der gesamtgesellschaftlichen Ebene, in Öffentlichkeit, Politik und Gesetzgebung, sind vielfältige Maßnahmen für eine Verbesserung der geschlechtstypischen schulischen und beruflichen Disparitäten möglich. Vorrangig erscheinen eine *Versachlichung des Arme-Jungen-Diskurses* und eine *Aufklärung über Forschungsergebnisse* in den allgemeinen Medien. Großer Handlungsbedarf besteht nach Leemann und Imdorf (2011) bezüglich des Zusammenspiels von Berufs- und Familienarbeit dahingehend, dass Eltern – und aufgrund ihres diesbezüglichen Rückstandes vor allem Väter – *mehr Entscheidungs- und Handlungsspielraum* erhalten, um die beiden Bereiche unter einen Hut zu bringen, ohne dass sie gravierende Nachteile bei ihrer Berufslaufbahn in Kauf nehmen müssen. *Familienfreundliche Rahmenbedingungen* in der Arbeitswelt, *Lohngleichheit* zwischen den Geschlechtern und eine *Steuergesetzgebung*, die doppelverdienende Paare nicht diskriminiert<sup>27</sup>, könnten einen Abbau von Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern begünstigen.

Eine Knacknuss stellt in der Tat – wie Leemann und Imdorf (2011) aufzeigen – die horizontale und vertikale Geschlechtersegregation in verschiedene Berufsfelder und berufliche Positionen dar. Dabei scheint sich vertikale Geschlechtersegregation noch eher verändern zu lassen. Das zeigt sich in den skandinavischen Ländern, wo der Frauenanteil in Kaderpositionen deutlich höher ist als im übrigen Europa, wobei auch Quoten (z.B. für Verwaltungsräte) zur verbesserten Situation beigetragen haben. Als besonders hartnäckig erweist sich das Gendering bezüglich Fachausbildungen und Berufsfeldern, also die horizontale Segregation. In ihr manifestiert sich die herkömmliche Geschlechtersozialisation, in der Mädchen und Jungen mittels vorherrschender Geschlechterbilder von früh auf lernen, welche Tätigkeiten und Lebensbereiche für Frauen und Männer als angemessen gelten. Geht es dann für die Jugendlichen um die entscheidenden Weichenstellungen hinsichtlich Ausbildungswegen und Berufsentscheiden, sind die Wahlmöglichkeiten für beide Geschlechter bereits so stark ausgedünnt, dass subjektiv gar keine echte Wahl mehr besteht. Damit junge Menschen künftig in den Bereichen Bildung und Beruf aus dem gesamten Spektrum auswählen und so ihren genuinen Neigungen entsprechen können, sind die traditionellen, über grosse historische Zeiträume eingeübten, konventionalisierten und weitestgehend unbewussten Männlichkeits- und Weiblichkeitsvorstellungen in Richtung individueller, offener Geschlechterkonzepte zu verändern.

Eine zeitgemäße und zukunftsfähige Gender-Sozialisation der heranwachsenden Menschen, die ihnen grössere Bildungserfolge, eine höhere Selbstbestimmung jenseits starrer Geschlechterstereotype und damit vielfältigere Lebenslaufchancen eröffnet, ist eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe, zu deren Lösung die Bildungspolitik und Bildungsinstitutionen ganz wesentlich beitragen können.

---

<sup>27</sup> In vielen Ländern liegt der Steuergesetzgebung immer noch das Ein-Ernährer-Familienmodell zugrunde und sind doppel verdienende Paare entsprechend steuerlich benachteiligt. So werden z.B. in der Schweiz die Einkommen von Paaren addiert und unterliegen damit einem höheren Steuersatz, womit das zweite Einkommen – bei heterosexuellen Paaren meistens das der Frau – unattraktiv wird.

## Publikationen zum Projekt

### Artikel

Lupatsch, Judith und Andreas Hadjar (2011): *Determinanten des Geschlechterunterschieds im Schulerfolg: Ergebnisse einer quantitativen Studie aus Bern*. In: Hadjar, Andreas (Hg.): *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten*. Wiesbaden: VS Verlag. S. 177 – 202.

Grünewald-Huber, Elisabeth, Stefanie Gysin und Dominique Braun (2011). *Wie inszenieren sich Schülerinnen und Schüler im Unterricht? Ergebnisse aus den qualitativen Daten einer Berner Studie*. In: Hadjar, Andreas (Hg.): *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten*. Wiesbaden: VS Verlag. S. 203 – 234.

Grünewald-Huber, Elisabeth (2011): *Was können wir aus den Befunden lernen? Empfehlungen für Lehrpersonen, Lehrpersonenausbildende und die Bildungspolitik*. In: Hadjar, Andreas (Hg.): *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten*. Wiesbaden: VS Verlag. S. 441 – 447.

Hadjar, Andreas, Judith Lupatsch und Elisabeth Grünewald (2010). *Bildungsverlierer/-innen, Schulentfremdung und Schulerfolg*. In: Klaus Hurrelmann und Gudrun Quenzel (Eds.). *Bildungsverlierer: Neue Ungleichheiten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (eingereicht, angenommen)

Hadjar, Andreas und Judith Lupatsch (2010). *Der Schul(miss)erfolg der Jungen. Die Bedeutung von sozialen Ressourcen, Schulentfremdung und Geschlechterrollen*. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 62 (4): 599-622.

Hadjar, Andreas und Judith Lupatsch (2011). *Geschlechterunterschiede im Schulerfolg: Spielt die Lehrperson eine Rolle?* *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 31(1): 79-94.

Grünewald-Huber, Elisabeth. Warum schneiden Knaben in der Schule schlechter ab? In: *vpod bildungspolitik* 171 / Mai 2011. S. 22 – 25.

Grünewald-Huber, Elisabeth. Faule Jungen, strebsame Mädchen? Wie Geschlechterunterschiede in den Schulleistungen zu erklären sind. In: *Interdisziplinäres Zentrum für Geschlechterforschung der Universität Bern (Hg.): genderstudies. 19/ Sommer 2011*

### Broschüre

Hadjar, Andreas & Lupatsch, Judith (2010): *Deskriptive statistische Auswertung des Klassenfragebogens*. Projektergebnisse u. a. zuhanden der beteiligten Schulen. Verfügbar unter: [www.faulejungs.ch](http://www.faulejungs.ch)

### Medienberichte (Print und Radio):

Jürg Steiner: Faule Jungs, strebsame Mädchen. Lernen in löchriger Pipeline. *Berner Zeitung* vom 23. Januar 2010

Radio DRS 2, Kontext vom 15. 4. 2010 *Viele Lehrerinnen – schlechte Schüler?* Sabine Bitter interviewt Andreas Hadjar und Martin Neugebauer zu zwei unveröffentlichten Studien zum

tieferen Schulerfolg der Jungen. Verfügbar unter:

<http://www.drs2.ch/www/de/drs2/sendungen/kontext/5005.sh10130057.html> (20. 6. 2011)

Radio DRS 2 Kontext vom 16. 4. 2010 *Warum sind Jungen die schlechteren Schüler?* Debatte zwischen Elisabeth Grünewald-Huber und Alain Guggenbühl, Moderation Cornelia Kazis.

Verfügbar unter: <http://www.drs2.ch/www/de/drs2/sendungen/kontext/5005.sh10130109.html> (20. 6. 2011)

Michael Furger: Ehret die Lehrerin. Warum Mädchen besser sind als Knaben. *NZZ am Sonntag* vom 2. Mai 2010

Ines Mateos: Was Leistung mit Geschlecht zu tun hat. Neue Studien geben Aufschluss über den Leistungsunterschied von Jungen und Mädchen. *Basler Schulblatt* 06-07/2010. S. 4 – 5.

Astrid Tomczak-Plewka: Schulversager wollen „echte Kerle“ sein. Bern: *UniPress* 146/2010. S. 32-33.

Isabelle Keller: Sind Jungen faul und Mädchen strebsam? *Berner Schule*, Dezember 2010.

## Literaturverzeichnis

- Athenstaed, Ursula (2000). Normative Geschlechtsrollenorientierung. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie* 21: 61-74.
- Bacher, J., Lachmayr, N. & Hasengruber, K. (2008). Empirischer Teil. In: *Bacher, J./Beham, M./Lachmayr, N.* (Hrsg.), *Geschlechterunterschiede in der Bildungswahl*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 85-148.
- Bacher, Johann; Leitgöb, Heinz; Lachmayr, Norbert (2011). Ursachen der geschlechtsspezifischen Benachteiligung von Jungen im österreichischen Schulsystem. In: Hadjar, Andreas (Hg.), *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baier, Dirk und Christian Pfeiffer (2011). Mediennutzung als Ursache der schlechteren Schulleistungen von Jungen. In: Hadjar, Andreas (Hg.), *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bandura, Albert (1979). Sozial-kognitive Lerntheorie. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Barz, Monika (1984). Was Schülern und Schülerinnen während des Unterrichts durch den Kopf geht und wie ich ihr Denken dabei verknüpft. In: Wagner et al. (Hg.), *Bewusstseinskonflikte im Schulalltag. Denkknoten bei Lehrern und Schülern im Kopf erkennen und lösen*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Bauer, Petra (1993): Ideologie und politische Beteiligung in der Bundesrepublik Deutschland. Eine empirische Untersuchung politischer Überzeugungssysteme. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Baumert, Jürgen, Cordula Artelt, Eckhard Klieme, Michael Neubrand, Manfred Prenzel, Ulrich Schiefele, Wolfgang Schneider, Gundel Schümer, Klaus-Jürgen Tillmann und Manfred Weiß (Hrsg.) (2003). *Pisa 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland*. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumert, Jürgen, Rainer Lehmann, Manfred Lehrke Bernd Schmitz, Marten Clausen, Ingmar Hosenfeld, Olaf Köller und Johanna Neubrand (1997). *TIMSS - Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich*. Deskriptive Befunde. Opladen: Leske + Budrich.
- Baumrind, Diana (1991). Effective parenting during early adolescence transition. In: Cowan, Philipp A.; Hetherington, E. Mavus (Hg.), *Family transitions* (p. 111 – 163). Hillsdale NJ: Erlbaum.
- Becker, Rolf, 2003: Educational Expansion and Persistent Inequalities of Education: Utilizing the Subjective Expected Utility Theory to Explain the Increasing Participation Rates in Upper Secondary School in the Federal Republic Of Germany. *European Sociological Review* 19 (1): 1-24.
- Blossfeld, H.P., Bos W., Hannover B., Lenzen D., Müller-Böling, D., Prenzel, M. & Wößmann, L. (Hrsg.) (2009). *Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem. Jahresgutachten 2009*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Boehnke, Klaus, Anna-Katharina Pelkner und Jenny Kurman. 2004. On the interrelation of peer climate and school performance in mathematics: A German-Canadian-Israeli comparison of 14-y-old school students. In Bernadette N. Setiadi, A. Supratiknya, Walter J. Lonner und Ype P. Poortinga (Hrsg.), *Ongoing themes in psychology and culture* (S. 415-432). Yogyakarta: IACCP.
- Bohnsack, Ralf (1989). *Generation, Milieu und Geschlecht*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, Ralf (1997). Gruppendiskussionsverfahren und Milieuforschung. In: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (p. 492 – 501). Weinheim und München: Juventa.
- Boudon, Raymond (1974). Education, opportunity, and social inequality. New York: Wiley.
- Bourdieu, Pierre. 1983. Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In *Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt Sonderband 2*, Hrsg. Reinhard Kreckel, 183-198. Göttingen: Schwartz.
- Brogan, Donna und Nancy G. Kunter (1976). Measuring sex-role orientations. *Journal of Marriage and the Family* 38: 31-40.

- Budde, Jürgen (2008). Bildungs(miss)erfolge von Jungen und Berufswahlverhalten bei Jungen/männlichen Jugendlichen. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Bundesamt für Statistik Schweiz (2009): Download am 01.07.2010: <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/22/lexi.html>
- Coleman, James S. (1988): Social Capital in the Creation of Human Capital. In: *American Journal of Sociology* 94. 95-120
- Coleman, Lorraine. J. und Tracy L. Cross (1988). Is being gifted a social handicap? *Journal of Education of the Gifted* 11: 41-56.
- Coradi Vellacott, M. und Stefan C. Wolter (2002). Soziale Herkunft und Chancengleichheit. In: BFS + EDK (Hrsg.). *Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen - Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000*. Neuenburg: BFS/EDK, S. 90-112.
- Coradi, Vellacott, M. und Stefan C. Wolter. 2002. Soziale Herkunft und Chancengleichheit. In *Für das Leben gerüstet?*, Hrsg. Bundesamt für Statistik (BFS) und Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK), 90–112. Neuchâtel: BFS/EDK.
- Cornelißen, W. (2004). *Bildung und Geschlechterrollen in Deutschland*. Download am 01.07.2010: [http://dgi.dji.de/bibs/161\\_2150CornelissenLMU.doc](http://dgi.dji.de/bibs/161_2150CornelissenLMU.doc).
- Cornelißen, Waltraud, Martina Gille, Holger Knothe, Hannelore Queisser, Petra Meier und Monika Stürzer (2002). *Junge Frauen – junge Männer*. Opladen: Leske + Budrich.
- Cornelißen, Waltraud; Gille, Martina; Knothe, Holger; Queisser, Hannelore; Meier, Petra; Stürzer, Monika (2002). *Junge Frauen – junge Männer*. Opladen: Leske + Budrich.
- Dalehefte, Inger Marie (2010). Einführung in die Grundlagen systematischer Videoanalysen. Workshop im Rahmen des Vorprogramms der 74. AEPF-Tagung vom 11. – 13. September 2010. Unpublizierte Kursunterlagen.
- Dean, Dwight G. (1961). Alienation. Its meaning and measurement. *American Sociological Review* 26: 753-758.
- Diefenbach, Heike und Michael Klein (2002). Bringing Boys Back In. *Zeitschrift für Pädagogik* 48: 938-958.
- Downey, D.B. & Yuan, A.S. (2005). Sex differences in school performance during high school. Puzzling patterns and possible explanations. *The Sociological Quarterly* 46, 299-321.
- Driessen, G. (2007). The feminization of primary education. *Review of Education* 53, 183-203.
- Eccles, Jacquelynne und Carol Midgley (1989). Stage-environment fit. In *Research on motivation in education*. Vol. 3, Hrsg. Carole Ames und Russel Ames, 139-186. San Diego, CA: Academic Press.
- Faulstich-Wieland, H., Weber, M. & Willems, K. (2004). *Doing Gender im heutigen Schulalltag*. Weinheim/München: Juventa.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2011). Werden tatsächlich Männer gebraucht, um Bildungsungleichheiten (von Jungen) abzubauen? In: Hadjar, Andreas (Hg.), *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, Helmut (1989). "Pädagogische Programme" und ihre Wirksamkeit. In *Pädagogische Jugendforschung*, Hrsg. Wilfried Breyvogel, 187-210. Opladen : Leske und Budrich.
- Fend, Helmut (1989). „Pädagogische Programme“ und ihre Wirksamkeit. In: Breyvogel, Wilfried (Hg.), *Pädagogische Jugendforschung* (p. 187 – 210). Opladen: Leske + Budrich.
- Fend, Helmut (1997). Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz. Bern: Huber.
- Finn, Jeremy D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research* 59: 117-142.
- Fischer-Rosenthal, Wolfram; Rosenthal, Gabriele (1997). Warum Biographieanalyse und wie man sie macht. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie (ZSE)* 17(4): 405 – 427.
- Flick, Uwe (2007). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Flick, Uwe. (2004). *Triangulation. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Francis, Becky und Christine Skelton (2011). Geschlecht und Bildungserfolg – Eine Analyse aus der Perspektive der Feminist Theory. In: Hadjar, Andreas (Hg.), *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Fuß, Stefan (2006): Familie, Emotionen und Schulleistung: Eine Studie zum Einfluss des elterlichen Erziehungsverhaltens auf Emotionen und Schulleistungen von Schülerinnen und Schüler. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann
- Gensicke Thomas (2006): Zeitgeist und Wertorientierungen. In: Hurrelmann/Albert (2006): 139-220
- Gensicke, Thomas (2002): Individualität und Sicherheit in neuer Synthese? In: Hurrelmann/Albert (2002), 169-202
- Grundmann, Matthias (2001). Milieuspezifische Einflüsse familialer Sozialisation auf die kognitive Entwicklung und den Bildungserfolg. In *Kinder und Jugendliche in Armut*. Hrsg. Andreas Klocke und Klaus Hurrelmann, 209-221. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Grünewald-Huber, Elisabeth (2011a). Warum schneiden Knaben in der Schule schlechter ab? *vpod bildungspolitik: Zeitschrift für Bildung, Erziehung und Wissenschaft*. Nummer 171 / Mai 2011
- Grünewald-Huber, Elisabeth (2011c). Was können wir aus den Befunden lernen? Empfehlungen für Lehrpersonen, Lehrpersonauszubildende und die Bildungspolitik. In: Hadjar, Andreas (Hg.), *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten* (p. 441 - 447). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grünewald-Huber, Elisabeth (2011d). Faule Jungen, strebsame Mädchen? Wie Geschlechterunterschiede zu erklären sind. In: Interdisziplinäres Zentrum für Geschlechterforschung, Universität Bern (Hg.), *genderstudies*. Nummer 19 / Sommer 2011
- Grünewald-Huber, Elisabeth; Gysin, Stefanie; Braun, Dominique (2011b). Wie inszenieren sich Schülerinnen und Schüler im Unterricht? Ergebnisse aus den qualitativen Daten einer Berner Studie. In: Hadjar, Andreas (Hg.), *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten* (p. 203 – 234). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grünewald-Huber, Elisabeth; von Gunten, Anne (2009). *Werkmappe Genderkompetenz. Materialien für geschlechtergerechtes Unterrichten*. Zürich: Pestalozzianum Verlag.
- Hadjar, Andreas (2004): Ellenbogenmentalität und Fremdenfeindlichkeit bei Jugendlichen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Hadjar, Andreas und Dirk Baier (2004). Soziale Verantwortung. *Soziale Probleme* 15: 178-200.
- Hadjar, Andreas und Judith Lupatsch (2010). Der Schul(miss)erfolg der Jungen. Die Bedeutung von sozialen Ressourcen, Schulentfremdung und Geschlechterrollen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 62(4).
- Hadjar, Andreas, Dirk Baier und Klaus Boehnke (2003). Geschlechtsspezifische Jugenddelinquenz, In *Theoriedefizite der Jugendforschung*. Hrsg. Jürgen Mansel, Hartmut M. Giese und Albert Scherr, 174-193. Weinheim/München: Juventa.
- Hadjar, Andreas, Dirk Baier, Klaus Boehnke und John Hagan (2007). Juvenile Delinquency and Gender Revisited. *European Journal of Criminology* 4: 33-58.
- Hadjar, Andreas; Lupatsch, Judith (2011). Geschlechterunterschiede im Schulerfolg: Spielt die Lehrperson eine Rolle? *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 31(1): 79 – 94.
- Hadjar, Andreas; Lupatsch, Judith; Grünewald-Huber, Elisabeth (2010). Bildungsverlierer/-innen, Schulentfremdung und Schulerfolg. In: Quenzel, Gudrun; Hurrelmann, Klaus (Hg.), *Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten* (p. 223 – 244). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hagan, John, John H. Simpson und A.R. Gillis (1979). The sexual stratification of social control. *British Journal of Sociology* 30: 25-38.
- Hannover, B. (2000). Development of the self in gendered contexts. In T. Eckes & H.M. Trautner (Hrsg.), *The developmental social psychology of gender* Hillsdale: Erlbaum, 177-206.
- Hannover, Bettina (2004). Gender revisited. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 7, Beiheft 3: 81-99.
- Hascher, T. & Hagenauer, G. (2009). Alienation from School: Developmental Patterns and Relationship to Well-Being. *Vortrag auf der European Conference on Educational Research*, Wien, Österreich, 28.-30. September 2009.
- Hascher, Tina (2004). Wohlbefinden in der Schule – Eine Einführung. In: Hascher, Tina (Hg.), *Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern* (p. 7 – 23). Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag.

- Hascher, Tina; Baillod, Jürg (2004). Soziale Integration in der Schulklasse als Prädiktor für Wohlbefinden. In: Hascher, Tina (Hg.), *Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern* (p. 133 – 158). Bern, Stuttgart, Wien: Haupt Verlag.
- Hascher, Tina; Hagenauer, Gerda (2011). Wohlbefinden und Emotionen in der Schule als zentrale Elemente des Schulerfolgs unter der Perspektive geschlechtsspezifischer Ungleichheiten. In: Hadjar, Andreas (Hg.), *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten* (p. 285 – 308). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helfferrich, Cornelia (2004). Gender-Positionierungen in Gruppendiskussionen. In: Buchen, Sylvia; Helfferrich, Cornelia; Maier, Maja S. (Hg.), *Gender methodologisch* (p. 89 – 106). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, Werner. 1989. Jugendliche Gegenkultur und schulisch-bürokratische Rationalität. In *Pädagogische Jugendforschung*. Hrsg. Wilfried Breyvogel, 161-186. Opladen: Leske + Budrich.
- Hendrix, Vernon L., Charles H. Sederberg und V.L. Miller (1990). Correlates of commitment/alienation among high school seniors. *Journal of Research and Development in Education* 23: 129-135.
- Holtappels, H.G. (1987). Schulprobleme und abweichendes Verhalten aus der Schülerperspektive. Bochum: Ullrich Schallwig.
- Holtappels, H.G. (1995). Entwicklung von Schulkultur. Ansätze und Wege schulischer Erneuerung. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand.
- Hu, Litze und Peter B. Bentler (1999): Cutoff Criteria for Fit Indexes in Covariance Structure Analysis. *Structural Equation Modeling* 6: 1-55.
- Hugener, Isabelle et al. (2006): Videobasierte Unterrichtsforschung: Integration verschiedener Methoden der Videoanalyse für eine differenzierte Sicht auf Lehr-Lernprozesse. In: Rahm, S. et al. (Hg): *Schulpädagogische Forschung. Bd. 1: Unterrichtsforschung. Perspektiven innovativer Ansätze*. Innsbruck, p. 41-53.
- Huhn, Norbert et al. (2000): Videografieren als Beobachtungsmethode in der Sozialforschung. In: Heinzl, F. (Hg.): *Methoden der Kindheitsforschung: ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive*. Weinheim, p. 185-202.
- Hupka-Brunner, Sandra et al. (2011). Geschlechterungleichheiten im intergenerationalen Bildungstransfer in der Schweiz. In: Hadjar, Andreas (Hg.), *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hurrelmann, Klaus (Hg.) (2007). *Jugend 2006. 15. Shell Jugendstudie*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch.
- Jacobs, Jennifer K. et al. (1999): Integrating qualitative and quantitative approaches to the analysis of video data on classroom teaching. *International Journal of Educational Research* No 31, p. 717-724.
- Jann, Ben (2003). Old-Boy Network: Militärdienst und ziviler Berufserfolg in der Schweiz. *Zeitschrift für Soziologie* 32: 139-155.
- Juvonen, Jaana und Tamera B. Murdock (1995). Grade-Level differences in the social value of effort. *Child Development* 66: 1694-1705.
- Kampshoff, Marita (2007). *Geschlechterdifferenz und Schulleistung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keller, Carmen (1997). Geschlechterdifferenzen: Trägt die Schule dazu bei? In: Moser, U., Ramseier, E., Keller C. & Huber, M. (Hrsg.), *Schule auf dem Prüfstand*. Chur/Zürich: Rüegger.
- Köller, O., Daniels, Z., Schnabel, K.U. & Baumert, J. (2000). Kurswahlen von Mädchen und Jungen im Fach Mathematik. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 14, 26-37.
- Krampe, Günter (1979). Eine Skala zur Messung der normativen Geschlechtsrollen-Orientierung (GRO-Skala). *Zeitschrift für Soziologie* 8: 254-266.
- Krieg, J.M. (2005). Student Gender and Teacher Gender? *Current Issues in Education* [Online], 8(9). Download: <http://cie.ed.asu.edu/volume8/number9/>
- Kuckartz, Udo (2007). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kunter, Mareike, Gundel Schümer, Cordula Artelt, Jürgen Baumert, Echhard Klieme und Michael Neubrand (2002). *PISA 2000: Dokumentation der Erhebungsinstrumente* (Vol. 72). Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

- Lamnek, Siegfried (1988). *Qualitative Sozialforschung. Band 1 Methodologie*. 3., korr. Auflage 1995. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Leemann, Regula Julia und Christian Imdorf (2011). Zum Zusammenhang von Geschlechterungleichheiten in Bildung, Beruf und Karriere: Ein Ausblick. In: Hadjar, Andreas (Hg.), *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Linton, Ralph (1979). *Mensch, Kultur, Gesellschaft*. Stuttgart: Hippokrates.
- Loos, Peter; Schäffer, Burkhard (2001). *Das Gruppendiskussionsverfahren*. Opladen: Leske + Budrich.
- Ludwig, Peter H. (2007). Pygmalion zwischen Venus und Mars. Geschlechterunterschiede schulischer Lernleistungen durch Selbsterfüllung von Erwartungen. In: Ludwig, Peter H.; Ludwig, Heidrun (Hg.), *Erwartungen in himmelblau und rosarot. Effekte, Determinanten und Konsequenzen von Geschlechterdifferenzen in der Schule* (p. 17 – 59). Weinheim und München: Juventa.
- Mannheim, Karl (1964). Über das Wesen und die Bedeutung des wirtschaftlichen Erfolgsstrebens (1930). In *Karl Mannheim. Wissenssoziologie*. Auswahl aus dem Werk, eingeleitet und herausgegeben von Kurt H. Wolff. Berlin/Neuwied: Luchterhand.
- Mayring, Philipp (2001). Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 2 (<http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-01/1-01mayring-d.htm>) [Zugriff: 14. Juni 2011].
- Mayring, Philipp (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, Philipp (2007). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 9. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.
- Mayring, Philipp et al. (2005): Auswertung von Videoaufnahmen mit Hilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse – ein Beispiel aus der Unterrichtsforschung. [Online] Verfügbar unter: <http://www.medienpaed.com/04-1/mayring04-1.pdf> [29.3.2011].
- Mead, George Herbert (1934). *Mind, Self & Society*. Chicago.
- Mead, S. (2006). The truth about boys and girls. Download: [http://www.educationsector.org/usr\\_doc/ESO\\_BoysAndGirls.pdf](http://www.educationsector.org/usr_doc/ESO_BoysAndGirls.pdf)
- Merton Robert K. (1949). *Social Theory and Social Structure*.
- Meuser, Michael (2005). Herausgeforderte Männlichkeit: Neue Zwänge oder neue Optionen? *SoWi* 34(3): 50 – 60.
- Meyer, Hilbert (2004). *Was ist guter Unterricht?* 6. Auflage. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Mößle, Thomas, Matthias Kleimann und Florian Rehbein (2007). *Bildschirmmedien im Alltag von Kindern und Jugendlichen*. Baden-Baden: Nomos Verlag.
- Mößle, Thomas, Matthias Kleimann, Florian Rehbein und Christian Pfeiffer (2006). Mediennutzung, Schulerfolg, Jugendgewalt und die Krise der Jungen. *Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe* 3: 295-309.
- Murdock, Tamara B. (1999). The social context of risk: Status and motivational predictors of alienation in middle school. *Journal of Educational Psychology* 91: 62-75.
- Neckel, Sighard (2001). "Leistung" und "Erfolg". In *Gesellschaftsbilder im Umbruch*, Hrsg. Eva Barlösius, Hans-Peter Müller und Steffen Sigmund. *Soziologische Perspektiven in Deutschland*, 245-261. Opladen: Leske + Budrich.
- Neuenschwander, Markus P.; Balmer, Thomas; Hirt, Ueli; Ryser, Hans; Wartenweiler, Hermann; Gasser-Dutoit, Annette; Goltz, Stefanie (2005). *Schule und Familie. Was sie zum Schulerfolg beitragen*. Bern: Haupt Verlag.
- Neugebauer, M. , Helbig, M. & Landmann, A. (2010). Unmasking the myth of the same-sex teacher Advantage. *European Sociologica. Review*.
- Neugebauer, Martin (2011). Werden Jungen von Lehrerinnen bei den Übertrittsempfehlungen für das Gymnasium benachteiligt? Eine Analyse auf der Basis der IGLU-Daten. In: Hadjar, Andreas (Hg.), *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- OECD (2007). *PISA 2006: Science competences for tomorrows world*. Volume 1 and 2. Online Data Base, Chapter 6, Tabels. Download am 01.07.2010: [http://www.oecd.org/document/2/0,3343,en\\_32252351\\_32236191\\_39718850\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/2/0,3343,en_32252351_32236191_39718850_1_1_1_1,00.html)

- Pelkner, Anna-Katharina, Ralph Günther und Klaus Boehnke (2002). Die Angst vor sozialer Ausgrenzung als leistungshemmender Faktor. *Zeitschrift für Pädagogik* 45 (Beiheft): 326-340.
- Phoenix, Ann und Stephen Frosh (2005). Hegemoniale Männlichkeiten. In *Männliche Adoleszenz*, Hrsg. Vera King und Karin Flaake, 19-35. Frankfurt am Main: Campus.
- Phoenix, Ann; Frosh, Stephen (2005). Hegemoniale Männlichkeiten. In: King, Vera; Flaake, Karin (Hg.), *Männliche Adoleszenz* (p. 19 – 35). Frankfurt am Main: Campus.
- Quenzel, Gudrun und Klaus Hurrelmann (2011). Entwicklungsaufgaben und Schulerfolg: Stehen geschlechtsspezifische Bewältigungsmuster hinter dem Bildungserfolg von Frauen? In: Hadjar, Andreas (Hg.), *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ramseier, Erich (2008). PISA 2006: Porträt des Kantons Bern (deutschsprachiger Teil). Hrsg. Forschungsgemeinschaft PISA Deutschschweiz / FL. Zürich: KDMZ
- Scherer, Lukas; Oakland, Tom; Tisdale, Timothy (2006). Verhaltensauffälligkeiten und schwache Leistungen von Jungen in der Schule - Die Bedeutung des Temperaments. In: Hertzstell, Ingo; Blaschke, Sieglinde; Loisch, Inge; Hanckel, Christoph (Hg.), *Vom Nürnberger Trichter zum Laptop? Schule zwischen kognitivem und emotionalem Lernen (16. Bundeskonferenz für Schulpsychologie, Nürnberg, 06.09.2004-10.09.2004)*. Bonn : Deutscher Psychologen Verlag.
- Schwartz, Shalom H. (1992): Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In: *Advances in experimental social psychology* 25. 1-65
- Sörensen (1986).
- Sørensen, Aage B. (1986). Theory and Methodology in Social Stratification. In *The Sociology of Structure and Action*. Hrsg. Ulf Himmelstrand, 69-95. London: Sage.
- Statistisches Bundesamt Deutschland (2009): Download am 01.07.2010: <http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Navigation/Statistiken/BildungForschungKultur/Schulen/Tabellen.psm1>
- Stehen geschlechtsspezifische Bewältigungsmuster hinter dem Bildungserfolg der Frauen? In: Hadjar, Andreas (Hg.), *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tillmann, K.-J. (1997). Gewalt an Schulen: öffentliche Diskussion und erziehungswissenschaftliche Forschung. In H.G. Holtappels, W.Heitmeyer, W. Melzer & K.J. Tillmann (Hrsg.) *Forschung über Gewalt an Schulen. Erscheinungsformen, Ursachen und Prävention*. München: Juventa.
- Tillmann, K.-J. / Holler-Nowitzki, B. / Holtappels, H.G. / Meier, U. / Popp, U.: (1999). Schülergewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven. Weinheim/München (Juventa).
- Treumann, Klaus-Peter (1998). Triangulation als Kombination qualitativer und quantitativer Forschung. In Jürgen Abel, Renate Möller, and Klaus-Peter Treumann (Eds.), *empirische Pädagogik*. S. 154-182.
- Volz, Rainer; Zulehner, Paul M. (1999). *Männer im Aufbruch*. Ostfildern: Schwabenverlag.
- Wagner-Willi, Monika (2005): Kinder-Rituale zwischen Vorder- und Hinterbühne: Der Übergang von der Pause zum Unterricht. Wiesbaden.
- Wagner-Willi, Monika (2007): Videoanalysen des Schulalltags: Die dokumentarische Interpretation schulischer Übergangsrituale. In: Bohnsack, R. et al. (Hrsg.): *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. 2. Auflage. Opladen, p. 125-145.
- Weinert, Franz E. und Andreas Helmke (1997). *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Willis, Paul (1979). *Spaß am Widerstand*. Frankfurt/M.: Syndikat.
- Winheller, Sandra (2007). Personale und kontextuelle Bedingungen von Geschlechtsunterschieden im Chemie-Anfangsunterricht hinsichtlich des fachspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepts und der Selbstwirksamkeitserwartung. In: Ludwig, Peter H.; Ludwig, Heidrun (Hg.), *Erwartungen in himmelblau und rosarot. Effekte, Determinanten und Konsequenzen von Geschlechterdifferenzen in der Schule* (p. 103 – 116). Weinheim und München: Juventa.

Ziegenspeck, Jörg (1999). *Handbuch Zensur und Zeugnis in der Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Unterschiede in den Schulnoten zwischen Jungen und Mädchen.....	14
Abbildung 2: Wohlbefinden.....	15
Abbildung 3: Interesse für Schulfächer.....	16
Abbildung 4: Anstrengungsvermeidung.....	17
Abbildung 5: Schulentfremdung als Konstrukt zweiter Ordnung.....	17
Abbildung 6: Dimensionen der Schulentfremdung.....	18
Abbildung 7: Peereinstellung zur Schule.....	19
Abbildung 8: Deviantes Verhalten in der Schule.....	21
Abbildung 9: Kooperationsverhalten.....	22
Abbildung 10: Kompetitives Verhalten.....	22
Abbildung 11: Zeitaufwendung für Lesen in einer Woche.....	23
Abbildung 12: Fernsehkonsum in einer Woche.....	24
Abbildung 13: Zeitaufwand für Gamen in einer Woche.....	25
Abbildung 14: Zeitaufwand für Hausaufgaben in einer Woche.....	26
Abbildung 15: Geschlechterrollenvorstellungen.....	27
Abbildung 16: Vorstellungen über Männer und Frauen.....	29
Abbildung 17: Wahrnehmung der Schulfächer auf einem „Männlich-Weiblich-Kontinuum“.....	30
Abbildung 18: Umgang mit der Zukunft.....	32
Abbildung 19: Wünsche und Ziele.....	33
Abbildung 20: Autoritative Unterstützung durch die Lehrperson.....	35
Abbildung 21: Gefühlte Diskriminierung durch die Lehrperson.....	35
Abbildung 22: Autoritativer Erziehungsstil.....	39
Abbildung 23: Strukturgleichungsmodell zur Erklärung des Schulerfolgs.....	43
Abbildung 24: Strukturgleichungsmodell zur Erklärung von Schulerfolg mit Devianz.....	44
Abbildung 25: Strukturgleichungsmodell zur Erklärung des Schulerfolgs in Deutsch.....	46
Abbildung 26: Strukturgleichungsmodell zur Erklärung des Schulerfolgs in Mathematik.....	47
Abbildung 27: Die Vorbilder der Schüler nach Kategorien.....	48
Abbildung 28: Die Vorbilder der Schülerinnen nach Kategorien.....	51
Abbildung 29: Kategorienbildung.....	166

## **Tabellenverzeichnis**

Tabelle 1: Schulnoten nach Geschlecht und Schulart.....	13
Tabelle 2: Geschlechtsunterschiede in schulerfolgsrelevanten Variablen.....	19
Tabelle 3: Bivariate Korrelation: Erklärungsfaktoren des Schulerfolgs.....	20
Tabelle 4: Geschlechterunterschiede in deviantem Schulverhalten.....	21
Tabelle 5: Bivariate Korrelationen Kooperationsverhalten mit Schulerfolg.....	23
Tabelle 6: Geschlechterunterschiede in schulerfolgsrelevanten Variablen.....	28
Tabelle 7: Bivariate Korrelationen: Erklärungsfaktoren des Schulerfolgs.....	28
Tabelle 8: Erwerbsaufteilung in einer zukünftigen Partnerschaft.....	30
Tabelle 9: Haushaltsaufteilung in einer zukünftigen Partnerschaft.....	30
Tabelle 10: Bivariate Korrelationen: Werte und Zukunft.....	34
Tabelle 11: Notenunterschiede nach Geschlecht des Schülers/der Schülerin und dem Geschlecht der Fachlehrperson.....	36
Tabelle 12: Deutschnoten nach Geschlecht der Unterrichteten und der Lehrperson und empfundener Fairness.....	37
Tabelle 13: Mathematiknoten nach Geschlecht der Unterrichteten und der Lehrperson und empfundener Fairness.....	37
Tabelle 14: OLS-Regression zur Erklärung des Schulerfolgs.....	41
Tabelle 15: Mehrebenenmodelle zur Erklärung des Schulerfolgs.....	48
Tabelle 16: Überblick Kodierleitfaden mit Haupt- und Unterkategorien.....	58
Tabelle 17: Überblick über die Geschlechterrollenvorstellungen der Jungen.....	149
Tabelle 18: Überblick über die Geschlechterrollenvorstellungen der Mädchen.....	156
Tabelle 19: Zusammenfassung der Geschlechterrollenvorstellungen der Jungen und Mädchen aus den Gruppendiskussionen.....	158
Tabelle 20: Triangulation der Untersuchungsergebnisse.....	213