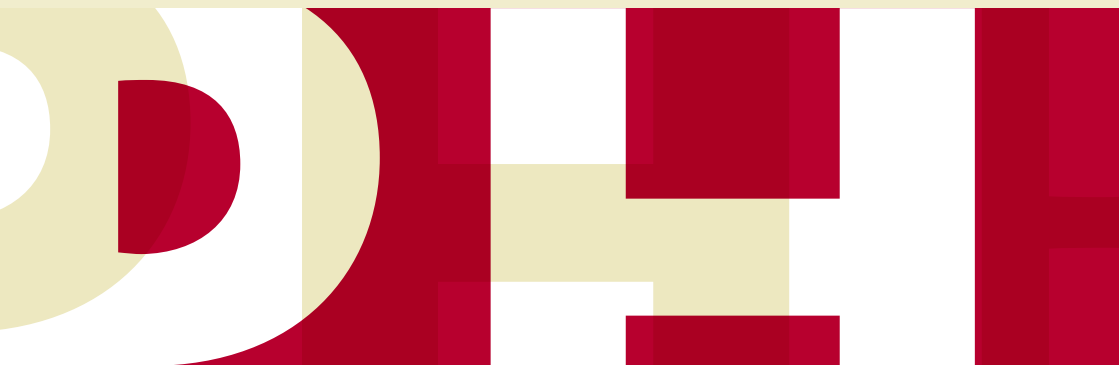


Beiträge für die Praxis – Nr. 3

Ungerechte Selektion?

Ergebnisse einer Expertenbefragung zu den
Schulübertritten im Kanton Bern unter
Berücksichtigung der Geschlechterperspektive

Catherine Bauer
Michaela Heid



Inhalt

1	Einleitung	1
2	Problemfeld	3
2.1	Geschlecht und Schulerfolg im internationalen Vergleich	3
2.2	Geschlecht und Schulerfolg im Kanton Bern	5
2.3	Die schulischen Übertrittsverfahren im Kanton Bern	7
2.3.1	Erste Selektionsschwelle: Zuweisung auf die Sekundarstufe I	8
2.3.2	Zweite Selektionsschwelle: Übertritt ins Gymnasium	9
3	Die Untersuchung im Überblick	11
3.1	Begriffsklärung: Was heisst «geschlechtergerecht»?	11
3.2	Fragestellungen	12
3.2.1	Fragestellungen auf der Systemebene	14
3.2.2	Fragestellungen auf der personalen Ebene	15
3.3	Vorgehen	16
3.3.1	Auswahl der Expertinnen und Experten	16
3.3.2	Interviewdurchführung und -auswertung	17
4	Ergebnisse	19
4.1	Kritik auf der Systemebene: die Berner Übertrittsverfahren unter der Lupe	19
4.1.1	Beurteilungsgrundlage der Übertrittsverfahren	20
4.1.2	Zeitpunkt und Dauer der Übertrittsverfahren	24
4.1.3	Vorbereitung auf Selektionsaufgaben	25
4.2	Die Schullaufbahn als Spiegel von Geschlechterrollen und Geschlechterbildern	27
4.2.1	«Mädchen lernen, Jungen stören»: schulische Geschlechterbilder	27
4.2.2	«Jungen machen lieber eine Lehre»: geschlechtsspezifische Bildungsziele	28
4.2.3	Das Geschlecht im Kontext weiterer Einflussfaktoren von Schulerfolg	29
4.2.4	«Alle Kinder fördern»: Haltungen zur Notwendigkeit von Jungenförderung	30
5	Diskussion	31
5.1	Pädagogische Schlussfolgerungen und Empfehlungen	31
5.1.1	Schulische Geschlechterbilder: aktuelle Forschungsergebnisse im Fokus	31
5.1.2	Geschlechtergerechter Unterricht: unterschiedliche Ansätze	33
5.1.3	Allgemeine Chancengerechtigkeit als wichtigstes Prinzip	36

5.2	Bildungspolitische Schlussfolgerungen und Empfehlungen	37
5.2.1	Veränderungen der Selektionsmassnahmen und Schulstrukturen	37
5.2.2	Verbesserung und Ausbau von Fördermassnahmen	39
5.3	Schlussfolgerungen und Empfehlungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung	40
5.3.1	Verbesserung der Diagnose- und Beurteilungskompetenz	40
5.3.2	Verbesserung der Genderkompetenz	42
5.4	Die Studienergebnisse im Spiegel aktueller Diskurse	43
5.4.1	«Feminisierung» der Schule?	43
5.4.2	Schuluntaugliche Jungen – jungenuntaugliche Schule?	45
5.4.3	Fazit zur Feminisierungsdebatte	46
6	Ein Sturm im Wasserglas? Abschliessender Kommentar	49
6.1	Individualisierung statt isolierter Jungenförderung	49
6.2	Plädoyer zur «Entdramatisierung» von Geschlecht	50
6.3	Nicht nur negativ: Geschlechterstereotype als Identifikationsmöglichkeit	51
6.4	Überlegungen zur Entwicklung einer geschlechtergerechten Schulkultur	52
7	Literaturverzeichnis	55

Vorwort

Geschlechterthemen polarisieren. «Gender» ist ein Reizwort und ein Modewort gleichermaßen: ein Begriff, der bewährte Traditionen und Praktiken infrage stellt, in dem unausgesprochene Visionen und Heilsversprechungen, aber auch eine implizite Vorwurfshaltung mitschwingen und der deshalb nicht selten Überdruß und Ablehnung statt Begeisterung auslöst. Der Begriff «Gender» scheint überstrapaziert, nicht nur des etwas eitel wirkenden Anglizismus wegen, sondern möglicherweise auch deshalb, weil er zumeist mit Missständen in Verbindung gebracht wird und daher grundsätzlich appellativen Charakter hat. Fast scheint es sich um eine Glaubensfrage zu handeln: Man glaubt an die Relevanz der «Genderfrage» und verteidigt diese mit Vehemenz oder man lehnt sie mit derselben Heftigkeit ab. Ob Gendersensibilität, Gendergerechtigkeit, Gender Mainstreaming: Der Begriff und seine Kombinationen stehen unter dem Verdacht der Orthodoxie und des Doktrinären; ihnen haftet der Ruf des Schwarzmalens und der Nörgelei an. Denn – so lassen zumindest die bildungspolitischen Diskussionen der letzten Jahre vermuten – von Gendergerechtigkeit in Bildung und Beruf sind wir trotz all der Bemühungen der letzten Jahre und Jahrzehnte noch weit entfernt. Das verunsichert. Umso mehr, als das Pendel offenbar auf beide Seiten ausschlagen kann: Wie kann es sein, dass man sich jahrzehntelang bemüht hat, Mädchen und Frauen dieselben schulischen und beruflichen Chancen einzuräumen wie Jungen und Männern – und nun plötzlich die Jungen benachteiligt und förderungsbedürftig sein sollen?

Der vorliegende Beitrag ist ein Versuch, jenseits allen Dogmatismus in diesen Fragen ein sich aufdrängendes Bildungsthema wissenschaftlich unter die Lupe zu nehmen. Die Bildungsstatistiken zeigen sehr deutlich den verminderten Schulerfolg der Jungen im Vergleich zu den Mädchen; sichtbar anhand von Übertrittsquoten, Maturitätsquoten, Zuweisungen zu Sonderklassen. Nun gehört es zu den Aufgaben der Bildungsforschung, sich mit diesem Umstand, seiner Einordnung und Relevanz, möglichen Ursachen und allfälligen Problemlösungen auseinanderzusetzen, wenn er sich denn als Problem herausstellen sollte. Ungleiche Verteilungen müssen nicht zwingend auf systematische Ungerechtigkeiten hindeuten; sie können es jedoch, und es wäre eine schwerwiegende Unterlassung, dieser Möglichkeit nicht auf den Grund zu gehen. Das Geschlecht ist eine Einflussvariable im komplexen Bedingungsgefüge, das den Schulerfolg determiniert; eine Variable, die ernst genommen, aber immer auch im Rahmen der weiteren persönlichen, familiären und schulischen Einflussfaktoren betrachtet werden muss. In diesem Zusammenhang sind auch die nachfolgend beschriebene Studie in Form einer Expertenbefragung, ihre Ergebnisse und die daraus abgeleiteten Schlussfolgerungen zu verstehen. Ziel dieser Publikation ist nicht, die emotional aufgeladene Diskussion um schulische Benachteiligungen anzuzünden, «Opfer» zu identifizieren und a priori Jungen- oder Mädchenförderung zu propagieren, sondern ein

Phänomen, dessen Ursachen bisher nur ansatzweise geklärt sind, zu untersuchen und Empfehlungen für den Umgang damit abzugeben.

Wir möchten allen Personen ganz herzlich danken, die uns bei der Planung, der Durchführung und der Auswertung der Studie unterstützt und zur Erstellung dieser Publikation beigetragen haben. Dazu gehören allen voran die Expertinnen und Experten, die sich für ein Interview bereit erklärt und uns ihre Zeit und ihr Fachwissen zur Verfügung gestellt haben. Auch Daniela Freisler, Nicole Mäder und Madeleine Marty, die uns bei der Durchführung der französischsprachigen Interviews sowie bei der Transkription unterstützt haben, gebührt unser herzlicher Dank. Der PHBern danken wir für die Finanzierung der Publikation im Rahmen der Reihe «Beiträge für die Praxis».

Bern, im Dezember 2009

Catherine Bauer und Michaela Heid

Zusammenfassung

Sind Jungen schulisch benachteiligt? Bildungspolitik und Medien haben sich in den letzten Jahren sehr intensiv mit dieser Frage befasst. Bildungsstatistische Daten zeigen: Die Mädchen sind den Jungen zahlenmässig tatsächlich überlegen, was die Verteilung in den anspruchsvolleren Schultypen bzw. Ausbildungsgängen der Sekundarstufe I und II sowie bei den Maturitätsabschlüssen angeht. Eine Möglichkeit, die Geschlechtergerechtigkeit eines Schulsystems zu untersuchen, ist die Beschäftigung mit den diesem System eigenen Selektionsprozessen. Die schulischen Übertrittsverfahren, die zum Selektionsentscheid führen und somit die Zuordnung zu einem bestimmten Schultyp auf der Sekundarstufe I oder II regeln, sind für den Bildungsverlauf wegweisend. Aus diesem Grund sind auch sie Gegenstand der bildungspolitischen Debatte um schulische Geschlechtergerechtigkeit.

Um die schulischen Übertrittsverfahren im Kanton Bern daraufhin zu untersuchen, ob sie ein Geschlecht bevorzugen bzw. benachteiligen, wurde am Zentrum für Forschung und Entwicklung der pädagogischen Hochschule PHBern eine explorative Studie durchgeführt. Die Studie wurde explorativ als Expertenbefragung angelegt, um ein möglichst breites Spektrum an Einschätzungen zur Thematik erheben zu können. Zu diesem Zweck wurden Interviews mit zwölf Vertreterinnen und Vertretern aus der Schulpraxis, aus Schulbehörden und Wissenschaft geführt, die sich in ihrer Berufspraxis oder im wissenschaftlichen Kontext mit schulischen Übertritten befassen.

Übersicht der Befragungsergebnisse

- Die Expertinnen und Experten ordnen Mädchen und Jungen sehr deutlich unterschiedliche geschlechtsspezifische Persönlichkeitsmerkmale, Verhaltensmuster und Bildungsziele zu. Eigenschaften wie Fleiss, Anpassungsfähigkeit und Disziplin werden als zentral für den Schulerfolg erachtet und eher den Mädchen zugeschrieben, während vermutet wird, dass sich Jungen mit diesen Eigenschaften schwerer tun. Auf dieser Basis wird vielfach vermutet, dass die schulischen Übertrittsverfahren den Mädchen stärker entgegenkommen als den Jungen. Grundsätzlich wird die vermehrte Umsetzung geschlechtergerechten Unterrichts gefordert.
- Gleichzeitig plädieren zahlreiche Befragte für eine Entdramatisierung der geschlechterthematik. Die Untervertretung der Jungen in den höheren Schulniveaus der Volksschule und der Mittelschulen wird von den Expertinnen und Experten mehrheitlich ernst genommen, aber nicht als dramatisch eingeschätzt. Zum einen wird diese Einschätzung damit begründet, dass Jungen andere Bildungsziele und Prioritäten hätten als Mädchen, zum anderen damit, dass Jungen bzw. Männer später in den nachobligatorischen Ausbildungsgängen

und im Berufsleben gut vertreten und sogar erfolgreicher seien. Als zentral wird bewertet, dass die unterschiedlichen Bildungsverläufe letztlich zu intakten Berufschancen führen.

- Die interviewten Expertinnen und Experten werten das Geschlecht zwar als wichtigen und ernst zu nehmenden Einflussfaktor für das Ergebnis schulischer Selektionsprozesse und somit für den Bildungsverlauf. Die weitaus grösste Gefährdung für den Schulerfolg wird jedoch nicht isoliert im Faktor Geschlecht gesehen, sondern in der Kumulation von Risikofaktoren, insbesondere in Aspekten der sozialen Herkunft (Stichworte Bildungsniveau und Sozialstatus der Eltern) und der nationalen Herkunft (Stichworte Migrationshintergrund, Mehrsprachigkeit).

In diesem Zusammenhang wird eine spezifische Jungenförderung von einer Mehrheit der Befragten nicht als vorrangiges bildungspolitisches Ziel betrachtet. Es wird die Haltung vertreten, dass alle Kinder ihren Bedürfnissen entsprechend optimal gefördert werden sollen.

Um dieses Ziel zu erreichen, werden verschiedene Empfehlungen abgegeben:

- **Pädagogische Empfehlungen:** Die befragten Expertinnen und Experten sind sich einig darin, dass eine vermehrte Frühförderung notwendig ist, um Kinder mit sprachlichen Schwierigkeiten und/oder aus Familien mit niedrigem sozialem Status frühzeitig aufzufangen. In Bezug auf die Geschlechterfrage wird eine vermehrte und vor allem systematische Umsetzung geschlechtergerechten Unterrichts gefordert. Dabei werden zwei Argumentationslinien vertreten: Ein Teil der Befragten empfiehlt, die vorhandenen geschlechtsspezifischen Interessen durch die Wahl der Arbeitsformen und Unterrichtsinhalte gezielt zu fördern und zu stärken. Der andere Teil der Befragten vertritt den Ansatz, dass genau diese geschlechtsspezifischen bzw. geschlechterstereotypen Interessen aufgebrochen werden sollten, indem Mädchen und Jungen vermehrt dazu animiert werden sollen, sich mit für die Geschlechterrolle untypischen Themen und Arbeitsformen zu beschäftigen.
- **Bildungspolitische Empfehlungen:** Die schulischen Übertrittsverfahren als Teil des schulischen Selektionsprozesses werden als relevant für den Bildungsverlauf und den Bildungserfolg eingeschätzt. Es wird allerdings vielfach darauf hingewiesen, dass schulische Geschlechtergerechtigkeit bzw. Chancengerechtigkeit nicht allein durch die Optimierung der Selektionsverfahren erzielt werden kann. Während das Übertrittsverfahren Sekundarstufe I – Gymnasium im Kanton Bern weitgehend als adäquat und auch als geschlechtergerecht beurteilt wird, werden hinsichtlich des Übertrittsverfahrens Primarstufe – Sekundarstufe I zahlreiche Kritikpunkte und Verbesserungsempfehlungen geäussert. In ihrer Kritik beziehen sich die Expertinnen und Experten nicht nur auf die Geschlechterfrage, sondern allgemein auf Fragen der Chancengerechtigkeit, da diese beiden Konzepte als nicht isoliert verhandelbar verstanden werden. Kritisiert werden unter anderem Zeitpunkt, Dauer und Beurteilungsgrundlage des Übertrittsverfahrens für die Sekundarstufe I.

- **Empfehlungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung:** Selektionsaufgaben werden von den befragten Expertinnen und Experten einerseits als Schlüsselaufgaben im Lehrerinnen- und Lehrerberuf eingeschätzt, andererseits wird insbesondere von den Vertreterinnen und Vertretern der Schulpraxis darauf hingewiesen, dass in Aus- und Weiterbildung nicht genügend auf diese herausfordernden und oft belastenden Aufgaben vorbereitet werde. So wird empfohlen, in der Ausbildung die Vermittlung von Diagnosekompetenzen und Kenntnissen der Übertrittsverfahren auszubauen und dabei auch die Kategorie Geschlecht angemessen zu berücksichtigen. Zudem wird eine systematischere Unterstützung hinsichtlich der Selektionsaufgaben beim Berufseinstieg gefordert (wobei anzumerken ist, dass an verschiedenen pädagogischen Hochschulen entsprechende Bestrebungen bereits im Gange sind). In Bezug auf die Weiterbildung wird bemängelt, dass zwar genügend Angebote vorhanden seien, diese aber nur von den bereits interessierten und sensibilisierten Lehrpersonen besucht würden. Darum wird von verschiedener Seite ein Weiterbildungsobligatorium im Bereich der Selektionsaufgaben gefordert, insbesondere im Hinblick auf schulische Chancengerechtigkeit.

Fazit

Die Befragung zeigt, dass die erwiesenermassen ungleiche Geschlechterverteilung in der Volksschule von Expertinnen und Experten durchaus ernst genommen, aber nicht als dramatisch eingestuft wird. Das Geschlecht wird als relevanter Einflussfaktor für den Schulerfolg eingeschätzt, aber immer auch in den Kontext weiterer Einflussvariablen wie der sozialen Herkunft gestellt: Nicht alle Jungen sind schulisch schwach, sondern vor allem diejenigen, bei denen weitere Risikofaktoren wie ein niedriger sozialer Status der Eltern oder Mehrsprachigkeit hinzukommen. Das Berner Übertrittsverfahren für die Sekundarstufe I wird tatsächlich als eher vorteilig für die Mädchen eingeschätzt und es wird gefordert, einige seiner Merkmale diesbezüglich zu überdenken. Dennoch wird statt spezifischer Jungenförderung gefordert, durch verstärkte Frühfördermassnahmen und individualisierten Unterricht die Förderung aller Kinder zu verbessern. Vorschnelle Pauschallösungen wie die Rückkehr zum geschlechtergetrennten Unterricht oder die Forderung nach Männerquoten unter den Primarlehrpersonen tragen zur Dramatisierung der Thematik bei und entbehren einer soliden empirischen Grundlage.

1 Einleitung

Wie die bildungsstatistischen Daten der letzten Jahre zeigen, haben sich die Bildungschancen seit Mitte der Neunzigerjahre zunehmend zugunsten der Mädchen verschoben. Die anspruchsvollsten Schultypen auf der Sekundarstufe I und II werden anteilmässig von den Mädchen dominiert, während die Jungen ihrerseits während der gesamten Volksschulzeit bei Klassenwiederholungen, der Inanspruchnahme heilpädagogischer Unterstützung, in Kleinklassen und Sonderschulen übervertreten sind. Es bestehen zahlreiche Vermutungen und Hypothesen zum abnehmenden Schulerfolg der Jungen, dennoch sind die genauen Gründe bisher nicht eindeutig geklärt. Erschwerend kommt hinzu, dass Schulerfolg keine einheitliche Grösse ist; je nach Kontext werden darunter die Schulnoten bzw. Zeugnisnoten verstanden, die erworbenen Kompetenzen oder aber der Schullaufbahntscheid am Übergang von einer Schulform in die nächste. All diese Aspekte können zwar als Indikatoren für Schulerfolg verstanden werden, messen aber unterschiedliche Dinge.

Wird der Selektionsentscheid und somit die Zuordnung zu einem bestimmten Schultyp auf der Sekundarstufe I oder II als Indikator für den Schulerfolg zugrunde gelegt, rücken die schulischen Übertrittsverfahren in den Fokus des Interesses. Es stellt sich die Frage, ob bzw. inwiefern die strukturellen Merkmale des Bildungssystems an der oben genannten Entwicklung der Bildungschancen von Mädchen und Jungen beteiligt sind, wozu unter anderem die Übertrittsverfahren gehören.

Die vorliegende Publikation geht möglichen Antworten auf diese Frage nach. Im Zentrum stehen dabei die Ergebnisse einer explorativen Studie der pädagogischen Hochschule PHBern zur Frage der Geschlechtergerechtigkeit der schulischen Übertrittsverfahren im Kanton Bern. Im Rahmen der Studie wurde eine Expertenbefragung mit Vertreterinnen und Vertretern aus der Schulpraxis, aus Schulbehörden und Wissenschaft durchgeführt, um ein möglichst breites Spektrum von Einschätzungen zur Thematik erheben zu können. Als Ergebnis liegt eine Analyse der Aussagen von Personen vor, die an den schulischen Selektionsprozessen im Kanton Bern beteiligt sind oder sich in ihrer beruflichen Tätigkeit bzw. wissenschaftlich damit auseinandersetzen. Aus diesen Resultaten werden Schlussfolgerungen für die pädagogische Praxis sowie für weitere schulrelevante Bereiche wie Bildungspolitik und Schulbehörden abgeleitet und zum Schluss kommentiert.

2 Problemfeld

2.1 Geschlecht und Schulerfolg im internationalen Vergleich

Formal ist heute beiden Geschlechtern der Zugang zu allen schulischen Ausbildungsgängen gewährleistet. Dennoch ergeben sich schon früh Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen, was den Schulerfolg angeht. Bereits in der Primarschule zeigen sich fächerspezifische Geschlechterunterschiede in den Schulleistungen, wenn auch noch in geringem Ausmass; diese nehmen aber mit steigenden Schuljahren zu (Moser & Rhy, 2000). Zwar zeigen verschiedene Untersuchungen, dass beide Geschlechter je nach Fachbereich leistungsmässige Vorteile haben: Während die Jungen im Mittel höhere Leistungen in den Naturwissenschaften vorweisen können, insbesondere in der Mathematik, schneiden die Mädchen hinsichtlich der sprachlichen Kompetenzen bzw. der Lesekompetenzen signifikant besser ab (vgl. z. B. Moser & Rhy, 2000; OECD, 2007). Betrachtet man die Schulleistungen jedoch gesamthaft, häufen sich die Jungen im unteren Bereich der Verteilungskurve (EDK, 2002).

Schulerfolg definiert sich nicht nur über die Schulleistungen in einem festgelegten Fächerkanon, sondern auch über den Bildungsverlauf bzw. die erreichten Abschlüsse. Bildungsstatistische Daten aus der Schweiz (BFS, 2007; SKBF, 2007) wie auch gesamteuropäische Erhebungen (Eurostat, 2005; OECD, 2007) machen deutlich: Mädchen sind seit Anfang der Neunzigerjahre schulisch erfolgreicher als Jungen, was ihre Schullaufbahnen und die erreichten Bildungsabschlüsse angeht. Bereits in den ersten Schuljahren sind die Knaben bei der Zuweisung zu Sonderklassen und Sonderschulen übervertreten. Wie der Schweizerische Bildungsbericht 2006 zeigt, beträgt der Jungenanteil in diesen Klassen im Schweizer Durchschnitt seit Jahren rund 60–65% (SKBF, 2007). Des Weiteren sind es deutlich häufiger Jungen als Mädchen, die «sitzen bleiben» und eine Klasse wiederholen müssen.

Übertritt Primarstufe – Sekundarstufe I: zentrale Schaltstelle

Besonders deutlich öffnet sich die schulische Geschlechterschere am Übergang von der Primarstufe auf die Sekundarstufe I. In den Schulsystemen des deutschsprachigen Raums markiert das Übertrittsverfahren Primarstufe – Sekundarstufe I traditionellerweise eine zentrale Schaltstelle, die den weiteren Bildungsverlauf entscheidend beeinflusst. Wie verschiedene Studien zeigen, hat an diesem Übergang das Geschlecht eines Kindes einen Einfluss auf den Zuweisungsentscheid, unabhängig von seinen Schulleistungen. Laut Schweizerischem Bildungsbericht erhalten Mädchen bei durchschnittlicher Leistung signifikant häufiger eine Übertrittsempfehlung für die Sekundarstufe I mit erweiterten Ansprüchen als Jungen; dieser Geschlechterunterschied schwächt sich ab bei Schülerinnen und Schülern mit niedrigem Sozialstatus (SKBF, 2007).

Haeberlin, Imdorf & Kronig (2004) konnten nachweisen, dass bei durchschnittlichen Mathematik- und Deutschleistungen Schweizer Mädchen im Vergleich zu ausländischen Jungen doppelt so häufig der Sekundarschule zugewiesen werden. In der zitierten Untersuchung betrug die Chance, bei durchschnittlichen Schulleistungen einen Sekundarschulentscheid zu erhalten, für Schweizer Mädchen 83%, für Schweizer Jungen 70%, für ausländische Mädchen 65% und für ausländische Jungen 37%.

Ähnliche Befunde werden aus Deutschland berichtet: Auch die Hamburger Lern-Ausgangs-Untersuchung (LAU) zeigt, dass Mädchen bei vergleichbaren oder gar schlechteren Leistungen häufiger für das Gymnasium empfohlen werden als Jungen (Lehmann & Peek, 1997). Die Zuweisungsent-scheide basieren also keineswegs nur auf den schulischen Leistungen; die Ergebnisse der Übertrittsverfahren sind erwiesenermassen anfällig für die Beeinflussung durch leistungsunabhängige Faktoren, darunter insbesondere das Geschlecht, die nationale Herkunft, der Sozialstatus und das regionale Bildungsangebot (Kronig, 2007). Leistungsgerechte Selektion im Sinne einer Selektion, die klar durch die Schulnoten vorhersagbar ist, findet gemäss Haeberlin, Imdorf & Kronig (2004) nur an den Polen des Schulleistungsspektrums statt, d. h. bei sehr guten oder sehr schlechten Leistungen. Im Mittelfeld hingegen lässt sich die Zuweisung der Schülerinnen und Schüler auf einen Schultyp der Sekundarstufe I aufgrund ihrer Schulleistungen nicht konsistent vorhersagen.

Geschlechterverteilung auf der Sekundarstufe I

Auch wenn die verschiedenen Bildungsgänge auf der Sekundarstufe I zunehmend durchlässiger werden, bleiben die Verteilungsmuster nach dem Übertritt dennoch längerfristig bestehen. Zurzeit besuchen in der Schweiz rund ein Drittel aller Jungen sowie ein Viertel aller Mädchen eines Jahrgangs auf der Sekundarstufe I einen Bildungsgang mit Grundansprüchen (BFS, 2009). Schlüsselt man die Zahlen zusätzlich nach der sozialen Herkunft auf, zeigt sich, dass Jungen mit Migrationshintergrund besonders häufig in den niedrigeren Schultypen zu finden sind. Diese Zahlen gelten nicht nur für die Schweiz, sondern in ähnlichen Ausmassen für den gesamten deutschsprachigen Raum. Im Jahr 2000 stellten in deutschen Gymnasien die Mädchen mit 56% die Mehrheit, während in der Hauptschule die Knaben mit 55% übervertreten waren (Baumert & Schümer, 2002). Auch hier zeigen Jungen mit Migrationshintergrund besonders ungünstige Bildungsverläufe.

Sehr klar zeigt sich der bildungsbezogene Geschlechterunterschied anhand der gymnasialen Maturitätsquote. Seit Anfang der Neunzigerjahre haben die Mädchen die Jungen in den Schweizer Gymnasien anteilmässig überholt; seither steigt der Mädchenanteil an den Gymnasien langsam, aber stetig (siehe Abb. 1).

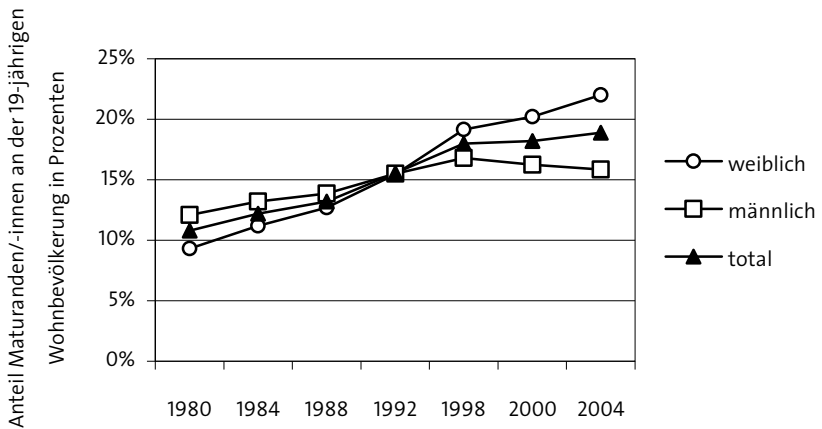


Abb. 1: Gymnasiale Maturitätsquote in der Schweiz 1980–2004 (Datenquelle: SKBF, 2007).

In den EU-Ländern sieht das Bild auf der Sekundarstufe II ähnlich aus: Mit Ausnahme von Irland waren im Jahr 2004 in allen EU-Staaten mindestens 55% der 17–19-jährigen Absolventen allgemeinbildender Ausbildungsgänge der Sekundarstufe II Frauen; in zahlreichen Staaten sogar über 60%. Nach wie vor verfügen die Frauen in der Mehrheit der europäischen Staaten über ein niedrigeres Bildungsniveau als die Männer, wenn man alle Altersgruppen gemeinsam betrachtet – die Generation der aktuellen Schulabsolventinnen jedoch hat den Bildungsrückstand ihrer Mütter und Grossmütter aufgeholt (Eurostat, 2005).

2.2 Geschlecht und Schulerfolg im Kanton Bern

Auch im Kanton Bern ist die Entwicklung ähnlich wie oben beschrieben. Nicht nur die schulischen Abschlussquoten, wie in Abbildung 1 anhand der Schweizer Maturitätsquoten dargestellt, verdeutlichen diese Entwicklung. Ein anderer Indikator ist die Aufschlüsselung der Schülerzahlen in den unterschiedlichen Schultypen der Sekundarstufe I bzw. den Ausbildungsgängen der Sekundarstufe II nach Geschlecht. Dieser Indikator verdeutlicht, dass schulische Geschlechterunterschiede nicht erst durch unterschiedliche Prioritäten oder unterschiedlichen Erfolg beim Erreichen schulischer Abschlüsse zustande kommen, sondern schon während der vorhergehenden Schulkarriere deutlich zutage treten. Zudem verdeutlichen diese Zahlen, wie zu sehen in Abbildungen 2 und 3, in welchen Ausbildungsgängen die Geschlechteranteile ausgeglichen sind bzw. besonders weit auseinanderklaffen.

Der Bildungsstatistik des Kantons Bern für das Schuljahr 2007/2008 (BiEv, 2009) lässt sich die Verteilung der Geschlechter auf die Schultypen der Sekundarstufe I im Kanton Bern entnehmen. Diese ist in Abbildung 2 dargestellt, wobei die Summe von Mädchen und Jungen für jeden Schultyp jeweils 100% ergibt. Wie die Grafik zeigt, ist das Geschlechterverhältnis auf dem Sekundar-schulniveau annähernd ausgeglichen. Hingegen sind an den beiden Polen der Verteilung besonders grosse Geschlechterunterschiede zu verzeichnen: Mehr Mädchen als Jungen besuchen den anspruchsvolleren Schultypus (spezielle Sekundarklassen; «Spez. Sek»), während im Realschulniveau die Jungen überrepräsentiert sind. Besonders deutlich zeigt sich die Übervertretung der Jungen in den Kleinklassen. Der Anteil der Jungen in Sonderklassen (Kleinklassen) und Sonderschulen (inkl. Sonderschulheimen, heilpädagogischen Schulen und Sprachheilschulen) liegt zurzeit für die Sekundarstufe I bei 63%.



Abb. 2: Anteil der Schülerinnen und Schüler pro Schultyp auf Sekundarstufe I im Kanton Bern im Schuljahr 2007/2008 (Quelle: BiEv, 2009).

Auf der Sekundarstufe II ist die Geschlechterverteilung auch im Kanton Bern vergleichbar mit derjenigen, wie sie bereits für die Gesamtschweiz und für die EU-Staaten beschrieben wurde. Abbildung 3 zeigt die Verteilung für das Schuljahr 2007/2008. Seit Anfang der Neunzigerjahre hat sich die Frauenquote an Berner Gymnasien stetig erhöht und lag im Schuljahr 2007/2008 bei über 58%. Bei der Berufsbildung (Berufslehre) ist das Geschlechterverhältnis genau umgekehrt; bei

Ausbildungsgängen, die der höheren Berufsbildung zugeordnet werden (z.B. Technikerschulen, höhere Fachschulen), ist das Verhältnis von Frauen zu Männern ungefähr ausgeglichen.

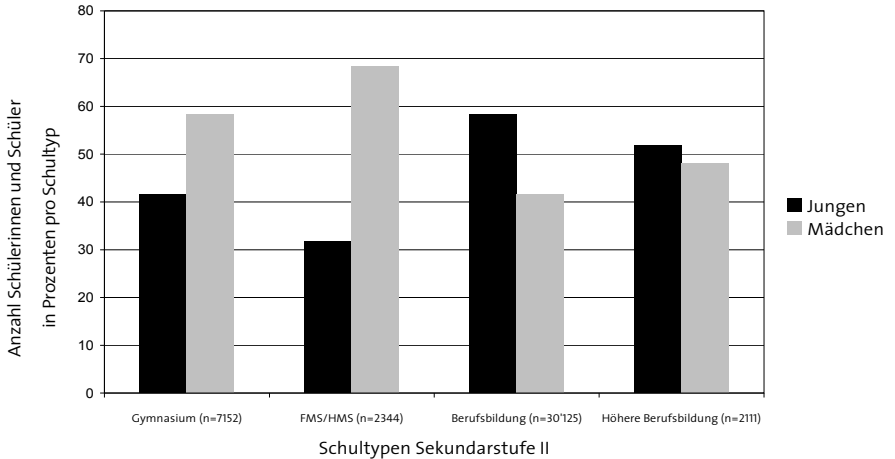


Abb. 3: Anteil der Schülerinnen und Schüler pro Schultyp auf Sekundarstufe II im Kanton Bern im Schuljahr 2007/2008 (Quelle: BiEv, 2009).

Die Bildungsstatistik des Kantons Bern (BiEv, 2008) zeigt zudem die Übertrittsquoten fürs Gymnasium aufgeschlüsselt nach Region. Im Schuljahr 2007/2008 traten im deutschsprachigen Kantonsteil 24% der Mädchen ins Gymnasium über, gemessen am Total aller Schülerinnen im 9. Schuljahr; bei den Jungen waren es 17%. Im französischsprachigen Kantonsteil war der Anteil der Mädchen mit 29% aller Schülerinnen gar noch höher, während der Anteil der Jungen wie im deutschsprachigen Kantonsteil bei 17% lag. Für beide Geschlechter ist die Übertrittsquote fürs Gymnasium in den städtischen Regionen bedeutend höher als in den Gemeinden des Berner Oberlands.

2.3 Die schulischen Übertrittsverfahren im Kanton Bern

Wie kommt es zu dieser deutlichen Verschiebung der Geschlechterunterschiede hinsichtlich des Schulerfolgs? Eine mögliche These betrifft die schulischen Übertrittsverfahren, die den Übergang von einer Schulstufe in die nächste reglementieren. Gibt es einen kausalen Zusammenhang zwischen dem unterschiedlichen Schulerfolg der Geschlechter und dem Übergangsmodus Primarstufe – Sekundarstufe I bzw. Sekundarstufe I – Gymnasium? Favorisieren die Übertritts-

verfahren möglicherweise ein Geschlecht? Diese Fragen erscheinen auch insofern berechtigt, als in verschiedenen Kantonen der Schweiz im Laufe der Neunzigerjahre grundlegende Schulreformen durchgeführt wurden, in deren Zuge unter anderem die schulischen Übertrittsverfahren reformiert wurden. Dass die Anfänge des grösseren schulischen Erfolgs der Mädchen, wie in Abbildung 1 dargestellt, genau in diesen Zeitrahmen fallen, lässt einen kausalen Zusammenhang auf den ersten Blick als sehr plausibel erscheinen. Allerdings ist dieser Argumentation entgegenzuhalten, dass der grössere Schulerfolg der Schülerinnen nicht erst Mitte der Neunzigerjahre begann, sondern dass die Ansätze dieser Entwicklung bis in die Siebzigerjahre zurückzuverfolgen sind. Nichtsdestotrotz ist ein möglicher Zusammenhang zwischen der Ausgestaltung der schulischen Übertrittsverfahren und dem geschlechtsspezifischen Schulerfolg, gemessen an der Übertrittsrate für die höheren Schulniveaus, bislang weder klar belegt noch widerlegt und ist es wert, näher betrachtet zu werden.

Im nächsten Abschnitt werden zunächst die Übertrittsverfahren im Kanton Bern genauer beschrieben, bevor anschliessend die von der pädagogischen Hochschule PHBern durchgeführte Untersuchung und ihre Ergebnisse vorgestellt werden.

2.3.1 Erste Selektionsschwelle: Zuweisung auf die Sekundarstufe I

Die Übertrittsverfahren im Kanton Bern verfügen an beiden Selektionsschwellen über einen vergleichsweise hohen Differenzierungsgrad, da bei der Entscheidungsfindung nicht ausschliesslich die Zeugnisnoten berücksichtigt werden, sondern verschiedene Leistungs- und Verhaltenskomponenten zu einer Beurteilung mit ganzheitlichem Anspruch zusammenfliessen.

Die Grundlagen für Selektionsentscheide in der Volksschule sind in der Direktionsverordnung über Beurteilung und Schullaufbahnentscheide in der Volksschule (DVBS) festgehalten. Mit dem 1992 verabschiedeten neuen Volksschulgesetz wurde im Kanton Bern die Primarschulzeit von vier auf sechs Jahre erhöht (Kanton Bern, 2009). Das Übertrittsverfahren für die Sekundarstufe erfuhr daraufhin mehrere Modifikationen. Seit dem Schuljahr 1997/1998 ist ein neues Übertrittsverfahren in Kraft, das den Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I regelt.

Das Verfahren zum Übertritt von der Primarstufe auf die Sekundarstufe I ist im gesamten Kanton Bern einheitlich geregelt und gilt sowohl im deutsch- als auch im französischsprachigen Kantons- teil. Es beginnt im ersten Semester der 5. Klasse und dauert bis zum Ende des ersten Semesters der 6. Klasse, was insgesamt eine Dauer von 18 Monaten ergibt (ERZ, 2008a). Der Zuweisungsentscheid basiert auf einem Übertrittsbericht der Lehrperson sowie auf kantonalen Orientierungsarbeiten, die im Laufe der 6. Primarklasse abgehalten werden und deren Ergebnisse in die Zeugnisnoten einfliessen. Die Orientierungsarbeiten sind Tests zur Standortbestimmung und zum klassenübergreifenden Vergleich der Leistungen. Der von der Primarlehrperson verfasste

Übertrittsbericht informiert über die Sachkompetenz in den Fächern Deutsch, Mathematik und Französisch sowie über das Arbeits- und Lernverhalten in diesen Fächern während des letzten Semesters. Auf dieser Grundlage und auf der Basis der Orientierungsarbeiten formuliert die Lehrperson eine Zuweisungsempfehlung.

Zudem werden die Meinung der Schülerinnen und Schüler selbst sowie diejenige der Eltern eingeholt. Ist der Übertrittsbericht erstellt und eine Empfehlung formuliert, folgt ein Übertrittsgespräch der Lehrperson mit den Eltern und dem Schüler bzw. der Schülerin. Ziel dieses Gesprächs ist die Übereinkunft auf einen gemeinsamen Zuweisungsantrag; dieser wird an die für das 6. Schuljahr zuständige Schulleitung weitergeleitet. Ist keine Einigung möglich, findet ein Gespräch mit Einbezug der Schulleitung statt; bei ihr liegt die Befugnis für den definitiven Zuweisungsentscheid.

2.3.2 Zweite Selektionsschwelle: Übertritt ins Gymnasium

Der Übertritt auf die Sekundarstufe II ist nicht im gesamten Kanton einheitlich, da sich der deutsch- und der französischsprachige Kantonsteil in ihren Schulstrukturen unterscheiden.

Das Verfahren im deutschsprachigen Kantonsteil

Im deutschsprachigen Kantonsteil üblich ist der Übertritt aus dem 8. Schuljahr der Sekundarschule in die sogenannte «Quarta», die 9. Klasse, die bereits dem Gymnasium zugeordnet wird (ERZ, 2008c). Das Empfehlungsverfahren hierzu beginnt im ersten Semester der 8. Klasse (ERZ, 2008b). Es umfasst eine Beurteilung durch die Klassenlehrperson in den Fächern Deutsch, Mathematik, Französisch und NMM (Natur – Mensch – Mitwelt). Beurteilt werden dabei nicht nur die Schulleistungen, sondern auch das Arbeits- und Lernverhalten in den einzelnen Fächern; diese Beurteilungen bilden die Grundlage für die Übertrittsempfehlung. Schüler ohne Empfehlung können eine Aufnahmeprüfung machen.

Das Verfahren im französischsprachigen Kantonsteil

Während die Sekundarstufe I im deutschsprachigen Kantonsteil je nach den regionalen bzw. kommunalen Gegebenheiten und Bedürfnissen integrativ, kooperativ oder gegliedert geführt wird, ist die Sekundarstufe I im französischen Kantonsteil durchgängig gegliedert und umfasst eine progymnasiale Abteilung von der 7. bis zur 9. Klasse. Aufgrund dieser Gliederung findet bereits auf der Sekundarstufe I eine stärkere Selektion statt als im deutschsprachigen Kantonsteil; entsprechend ist das Übertrittsverfahren fürs Gymnasium weniger umfangreich ausgestaltet. Entscheidend für den Übertritt ins Gymnasium sind gute Leistungen am Ende des ersten Semesters der 9. Klasse in den Fächern Deutsch, Mathematik und Französisch. Folgende Bedingungen müssen erfüllt sein:

- Die Leistungen in allen drei Fächern liegen auf dem Niveau A (davon mindestens einmal Note 5) oder
- sie liegen in zwei Fächern auf dem Niveau A (mindestens Note 5), im dritten auf Niveau B.

Hinzu kommt ein minimaler Notenschnitt in den übrigen Fächern von mindestens 4,5. Sind diese Kriterien nicht erfüllt, ist das Ablegen einer Aufnahmeprüfung möglich.

Die Übertrittsverfahren im Kanton Bern

Primarschule – Sekundarstufe I

- Einheitlich für den deutsch- und französischsprachigen Kantonsteil
- Dauer: 1. Semester 5. Klasse bis Ende 1. Semester 6. Klasse (18 Monate)
- Zuweisungsentscheid basiert auf:
 - kantonalen Orientierungsarbeiten
 - Übertrittsbericht: Sachkompetenz sowie Arbeits- und Lernverhalten in den Fächern Deutsch, Mathematik und Französisch
 - Übertrittsgespräch unter Einbezug der Eltern und der betroffenen Schüler/-innen

Sekundarstufe I – Gymnasium

Deutschsprachiger Kantonsteil

- Entscheidend sind die Leistungen im 8. Schuljahr (Übertritt in die Quarta)
- Zeugnisnoten sowie Arbeits- und Lernverhalten in den Fächern Deutsch, Mathematik, Französisch und NMM (Natur – Mensch – Mitwelt)

Französischsprachiger Kantonsteil

- Entscheidend sind die Leistungen im 9. Schuljahr
- Zeugnisnoten in Deutsch, Mathematik und Französisch, minimaler Notenschnitt von mindestens 4,5 in den übrigen Fächern

In beiden Kantonsteilen Aufnahmeprüfung möglich, wenn Bedingungen nicht erfüllt

3 Die Untersuchung im Überblick

Die im letzten Kapitel dargestellten bildungsstatistischen Daten werfen die Frage auf, ob die ungleiche Verteilung der Geschlechter im Schulsystem mit einer tatsächlich höheren schulischen Leistungsfähigkeit der Mädchen zu tun hat oder ob die Jungen bei vergleichbarer Leistung schlechter beurteilt werden. Für den Kanton Bern stellt sich ganz konkret die Frage: Gibt es Merkmale und Prozesse im Schulsystem des Kantons Bern, welche die Jungen systematischen Benachteiligungen aussetzen? Wenn ja, wo sind diese Benachteiligungen anzusiedeln?

Ein möglicher Ansatz zur Untersuchung dieser Fragen ist die Analyse der schulischen Übertrittsverfahren, da diese je nach ihrer spezifischen Ausgestaltung die Zuweisung der Schülerinnen und Schüler zu verschiedenen Schultypen grundlegend steuern. Auf Anregung der Erziehungsdirektion des Kantons Bern wurde deshalb am Zentrum für Forschung und Entwicklung der pädagogischen Hochschule PHBern eine wissenschaftliche Untersuchung durchgeführt, um der bildungspolitischen Frage nach der Geschlechtergerechtigkeit der Berner Schulen und insbesondere der schulischen Übertritte auf den Grund zu gehen. Ziel des Projekts war, eine möglichst differenzierte Betrachtung der Thematik zu erreichen und Aspekte zu identifizieren, bezüglich deren speziell im Kanton Bern Handlungsbedarf besteht. Auf der Basis dieser Überlegungen wurde die Untersuchung explorativ angelegt und eine Expertenbefragung durchgeführt.

3.1 Begriffsklärung: Was heisst «geschlechtergerecht»?

Die Beschäftigung mit den Fragestellungen der Untersuchung setzt zunächst eine genauere Bestimmung des Begriffs «Geschlechtergerechtigkeit» voraus. Dass die Schulkarriere nicht unabhängig ist vom Geschlecht, zeigt ein umfangreicher Bestand an empirischen Daten (vgl. Kapitel 2). Ausgehend von diesen Forschungsergebnissen und bildungsstatistischen Daten wurde in den letzten Jahren eine intensive mediale Debatte über die als mangelhaft wahrgenommene schulische Geschlechtergerechtigkeit und über mögliche Verbesserungsansätze geführt. Doch wie wird Geschlechtergerechtigkeit überhaupt definiert? Ihre Abwesenheit scheint leicht identifizierbar zu sein; die Frage jedoch, unter welchen Bedingungen Geschlechtergerechtigkeit vorhanden wäre, ist weit schwieriger zu beantworten. Die Analyse bildungsstatistischer Daten zeigt zwar Unterschiede zwischen den schulischen Karrieren von Mädchen und Jungen auf, liefert aber noch keine Schlussfolgerungen dazu, was konkret schulische Geschlechtergerechtigkeit bedeutet und wie sie sich erreichen liesse.

Darum stellt sich die Frage, welche implizite Forderung hinter dem bildungspolitischen Ruf nach Geschlechtergerechtigkeit im Bildungswesen steht. Wäre erstrebenswert, dass zukünftige schu-

liche Kompetenzmessungen keine Unterschiede zwischen den Geschlechtern mehr ergeben? Oder ist vielmehr zentral, dass Mädchen und Jungen im Mittel dieselben Schulnoten erreichen, da die Übertrittsentscheide zu grossen Teilen auf den Noten basieren? Ist eine Geschlechterverteilung von jeweils 50% in allen Schultypen der Sekundarstufe I und II anzustreben? Ist es vor allem der Bildungsabschluss, der zählt, und heisst dies, dass Bildungsabschlüsse gleichmässig über beide Geschlechter verteilt sein müssten, damit von einer geschlechtergerechten Schule gesprochen werden kann? Oder zählt schliesslich die berufliche Entwicklung, die der abgeschlossenen Schulbildung folgt? Nach wie vor sind Männer im Beruf erfolgreicher als Frauen, gemessen an Einkommen und beruflichem Status; sie haben deutlich öfter Führungspositionen inne als Frauen, besetzen signifikant seltener ausbildungsinadäquate Stellen und sind häufiger in Erwerbszweigen mit höherem Lohnniveau tätig (Eurostat, 2008; Storni & Schmid, 2008; Wippermann & Wippermann, 2008). Würde man also den aus der Bildungslaufbahn resultierenden Berufserfolg als entscheidendes Kriterium für Chancengerechtigkeit zugrunde legen, erhielte die Debatte um Geschlechtergerechtigkeit im Bildungswesen eine ganz andere Ausrichtung.

Diese kurze Auflistung zeigt, dass es grundsätzlich verschiedene Ansätze gäbe, um schulische Geschlechtergerechtigkeit bzw. -ungerechtigkeit zu definieren, und ebenso viele Indikatoren, um ihren Ausprägungsgrad zu messen. Auch wenn diese Ansätze in den medialen Debatten kaum je angesprochen bzw. explizit formuliert werden, lässt sich aufgrund der häufigen Diskussion um Geschlechteranteile im schulischen Kontext davon ausgehen, dass aus bildungspolitischer Sicht implizit eine Geschlechterverteilung von jeweils 50% in den verschiedenen Schultypen, Ausbildungsgängen und bei Bildungsabschlüssen als gerecht verstanden wird. Dass diese Definition nur einen möglichen Aspekt von Geschlechtergerechtigkeit abdeckt, zeigt oben stehende Aufstellung. Zudem ist fraglich, ob eine solche Verteilung tatsächlich gerecht wäre und den Bildungszielen der beiden Geschlechter Rechnung tragen würde, denn eine ungleiche Verteilung ist noch nicht zwingend ein Beleg für systembedingte Ungerechtigkeiten. Dennoch soll für die nachfolgenden Überlegungen grundsätzlich von dieser Konzeption von Geschlechtergerechtigkeit ausgegangen werden, da die Frage nach der Geschlechtergerechtigkeit der schulischen Übertrittsverfahren eine bildungspolitische Frage ist und daher von den Annahmen ausgegangen werden soll, die den bildungspolitischen Forderungen implizit zugrunde liegen.

3.2 Fragestellungen

Die explorative Studie beschäftigt sich mit der Frage, welche Rolle die schulischen Übertrittsverfahren im Kanton Bern bei der Entwicklung ungleicher Schulkarrieren von Jungen und Mädchen spielen. Diese Fragestellung gibt den grösseren Rahmen der Untersuchung vor. Eine allzu eingeschränkte Fokussierung auf verfahrenstechnische Aspekte des Übertritts würde allerdings zu kurz

greifen, um die Geschlechtergerechtigkeit der schulischen Selektionsprozesse zu untersuchen, da die Übertrittsverfahren nicht den gesamten Selektionsprozess widerspiegeln, sondern lediglich dessen Endpunkt in Bezug auf einen bestimmten Abschnitt der Schulkarriere. Übertrittsverfahren können deshalb im gesamten Selektionsprozess mit seinen vielfältigen Einflussfaktoren nicht isoliert betrachtet werden.

Diese Einflussfaktoren liegen einerseits innerhalb, andererseits ausserhalb der Schule. Schulischen Selektionsentscheiden liegt immer eine Form der Leistungsbeurteilung zugrunde, wobei sich bereits hier verschiedene Problemstellungen ergeben. Objektivität, Zuverlässigkeit und Gültigkeit von Leistungsmessungen wurden in den letzten Jahrzehnten intensiv untersucht und immer wieder infrage gestellt (Ingenkamp, 1974). Zunehmend wird in diesem Kontext auch die Frage untersucht, welche Rolle geschlechtsspezifische Verzerrungen und Geschlechterstereotypisierungen bei der Leistungsentwicklung und der Leistungsbewertung spielen könnten. So berichtet Ludwig (2007), dass sich die geschlechtsspezifischen Erfolgserwartungen von Lehrpersonen unbewusst auf ihre Beurteilung der Schülerleistungen auswirken können. Bei den ausserschulischen Einflussfaktoren ist insbesondere das Elternhaus mit seinen spezifischen Merkmalen zu nennen. So beeinflussen die geschlechtsspezifischen Erfolgserwartungen, Begabungszuschreibungen und Zukunftswünsche seitens der Eltern und der Lehrpersonen indirekt auch die tatsächlichen Schulleistungen, indem sie sich auf die fächerspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepte der Kinder auswirken.

Die schulischen Übertrittsverfahren sind mit Sicherheit nicht allein verantwortlich für Bildungsunterschiede, sondern müssen als Endpunkt einer Entwicklung betrachtet werden, die bereits viel früher beginnt und schulische Geschlechterunterschiede potenziell verursachen oder verstärken kann. Um die geschlechtsspezifischen Bildungsdisparitäten in den Gesamtkontext der Einflüsse auf die Schullaufbahn besser einordnen zu können, wurde die Expertinnen- und Expertenbefragung auf einen breiteren Blickwinkel angelegt, der diese längerfristige Entwicklung und verschiedene Handlungsebenen mit einbezieht. Auf der Basis des Vergleichs nationaler und internationaler Forschungsergebnisse sowie bildungsstatistischer Daten wurde darum eine Reihe spezifischerer Fragestellungen formuliert, die entweder auf der System- oder auf der personalen Ebene anzusiedeln sind.

Zusammenfassung der Fragestellungen

Im Rahmen der wissenschaftlichen Erhebung sollte geklärt werden, welche Einschätzungen Expertinnen und Experten aus der Schulpraxis, aus Schulbehörden und Wissenschaft abgeben zu folgenden Fragestellungen:

- Wo werden Ursachen für den grösseren Schulerfolg der Mädchen lokalisiert?
 - Wie werden in diesem Kontext die schulischen Selektionsmechanismen im Kanton Bern und deren Wirkungen beurteilt?
 - Wird die Vorbereitung auf Selektionsaufgaben im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung als ausreichend eingeschätzt, insbesondere unter dem Aspekt der Genderthematik?
 - Wie wird der Einfluss geschlechtsspezifischer schulischer Leistungen und unterschiedlicher Bildungsziele auf die Bildungsverläufe eingeschätzt?
 - Welche Schülergruppen werden als besonders förderbedürftig beurteilt? Sollen Jungen speziell gefördert werden?
-

3.2.1 Fragestellungen auf der Systemebene

Die bildungsstatistischen Daten, die den zunehmend grösseren Schulerfolg der Mädchen im Vergleich zu den Jungen dokumentieren, sind in Kapitel 2 zusammengefasst. Um die Bandbreite möglicher Ursachen für dieses Phänomen zu erfassen, wurden die Expertinnen und Experten gebeten, dazu Stellung zu nehmen sowie zu erläutern, wo sie die Gründe für diese Geschlechterdifferenzen lokalisieren. Zudem sollte die Bedeutsamkeit erhoben werden, die der Kategorie Geschlecht im Kontext anderer Einflussvariablen für den Schulerfolg beigemessen wird. Aus diesem Grund wurde, bevor überhaupt auf die Genderfrage Bezug genommen wurde, zunächst allgemein nach besonders förderbedürftigen Schülergruppen gefragt. So konnte erhoben werden, welche Schülergruppen in den Augen der Expertinnen und Experten spezielle Förderung erhalten sollten und welche Relevanz dabei der Jungenförderung beigemessen wird.

Internationale Schulleistungsstudien legen nahe, dass die Form des Schulsystems assoziiert ist mit dem Grad der in diesem Schulsystem produzierten Bildungsdisparitäten bezüglich Geschlecht, sozialer und nationaler Herkunft (OECD, 2007). Es scheint, dass sich in gegliederten Schulsystemen, in denen die Schülerinnen und Schüler schon früh in leistungshomogene Züge aufgeteilt werden, allgemein mehr Bildungsdisparitäten entwickeln als in integrativen Schulsystemen, in denen die Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrem Leistungsniveau bis

zum Abschluss der obligatorischen Schulzeit gemeinsam beschult werden. Dieser Zusammenhang ist aber nur schwach ausgeprägt und ausserdem nicht abschliessend geklärt (Klieme, Döbert, Ackeren u.a., 2003). Da die meisten Schulgemeinden des Kantons Bern über eine gegliederte Sekundarstufe I verfügen, ist daher von zentralem Interesse, wie das Schulsystem im Kanton Bern bezüglich seiner Selektionsmechanismen und deren Wirkungen von den Expertinnen und Experten eingeschätzt wird und ob hier Verbindungen zur schulischen Geschlechterschere gesehen werden.

In gegliederten Schulsystemen gehören Leistungsbeurteilungen und darauf aufbauende Selektionsempfehlungen zu den Hauptaufgaben der Lehrpersonen. Aktuelle Untersuchungen zeigen, dass das Spannungsfeld zwischen Fördern und Auslesen für Lehrpersonen ein zentrales berufliches Handlungsproblem darstellt (Streckeisen, Hänzi & Hungerbühler, 2007). Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurde erhoben, wie die Vorbereitung und Unterstützung der Lehrpersonen in der Lehreraus- und -weiterbildung hinsichtlich Selektionsaufgaben beurteilt und wie das Risiko von Fehldiagnosen im Rahmen der Übertrittsverfahren eingeschätzt wird. Dabei war der Fokus auf die Frage gerichtet, wie die vorbereitende und unterstützende Funktion der Lehrerinnen- und Lehrerbildung speziell im Hinblick auf die Genderthematik beurteilt wird.

3.2.2 Fragestellungen auf der personalen Ebene

Schülerinnen und Schüler zeigen deutliche fächerspezifische Unterschiede in ihren schulischen Leistungen und im Verlauf der jeweiligen Schulkarrieren. Gesichert ist, dass diese Diskrepanzen nicht durch Unterschiede in der allgemeinen kognitiven Leistungsfähigkeit zustande kommen; Untersuchungsergebnisse mit curriculumsunabhängigen, nonverbalen Tests zeigen, dass sich diese zwischen Mädchen und Knaben nicht signifikant unterscheidet (Moser & Rhy, 2000). Umso mehr stellt sich die Frage: Lassen sich andere geschlechtstypische Eigenschaften oder Verhaltensmuster identifizieren, die für die schulischen Geschlechterunterschiede (mit)verantwortlich sind? Zwei Themenbereiche sind in diesem Kontext besonders relevant: zum einen die Frage nach geschlechtsspezifischen Fächervorlieben bzw. Leistungsprofilen, die einen Einfluss auf den Schulerfolg haben könnten, zum anderen die Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler von ihren Bildungs- und Berufszielen.

Geschlechtsspezifische Leistungsprofile

Zahlreiche Untersuchungen, darunter insbesondere die internationalen Vergleichsstudien IGLU, TIMMS und PISA, zeigen, dass sich Mädchen und Jungen schon früh in ihrer schulischen Laufbahn auseinanderentwickeln, was Fächerpräferenzen und Leistungsprofile angeht. Mädchen zeigen über die gesamte Schulzeit hinweg höhere Lesemotivation und Leseleistungen (Bos et al., 2008), während Jungen in mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern besser abschneiden (OECD, 2007; Baumert, 2000). Die Schülerinnen schnitten bei der Untersuchung der Lesekompetenzen in

den PISA-Untersuchungen in allen OECD-Staaten signifikant besser ab als die Schüler, wobei die ausländischen Jungen besonders stark abfielen (OECD, 2007). Die Schweiz liegt hinsichtlich dieser Geschlechterdifferenz im Mittelfeld.

Auf diesem Hintergrund ergeben sich folgende Fragestellungen: Welchen Einfluss haben schulische Leistungen, die nachweislich geschlechtsspezifisch ausgeprägt sind, auf das Ergebnis des Übertrittsprozesses? Welche Konsequenzen ergeben sich aus Expertensicht aus den Ergebnissen der PISA-Untersuchungen für die schulischen Übertrittsverfahren? Welche Rolle spielen in diesem Kontext unterschiedliche Bildungserwartungen an Mädchen und Jungen? Wo sehen die Expertinnen und Experten hier Handlungsbedarf?

Bildungsziele

Der Blick über die Volksschule hinaus zeigt, dass junge Frauen und Männer unterschiedliche Ausbildungen wählen: Junge Frauen entscheiden sich häufiger für allgemeinbildende Ausbildungen, während junge Männer vermehrt eine Berufsausbildung beginnen (Hupka, Sacchi & Stalder, 2006). Diese Entwicklung kann als direkte Folge des grösseren schulischen Erfolges der jungen Frauen interpretiert werden; man kann sich jedoch auch die Frage stellen, ob Schülerinnen und Schüler überhaupt dieselben Bildungsaspirationen haben bzw. dieselben Ausbildungswege in Betracht ziehen, um ihre Ziele zu erreichen. Interessant ist auch die Verteilung der Universitätsabschlüsse zwischen den Geschlechtern: Männer und Frauen sind heute in der universitären Bildung beinahe gleich stark vertreten, jedoch höchst unterschiedlich auf die verschiedenen Fachbereiche verteilt (SKBF, 2007). Die nachweisliche Untervertretung des männlichen Geschlechts in den höheren Leistungsniveaus bzw. den höheren Schultypen auf Sekundarstufe I und II scheint sich demnach auf der Tertiärstufe wieder auszugleichen. In diesem Zusammenhang stellen wir die Frage, inwiefern in den unterschiedlichen Bildungsverläufen von Mädchen und Jungen während der Volksschule eine Risikoentwicklung für die weitere schulische und/oder berufliche Zukunft gesehen wird. Zudem soll untersucht werden, wie die Expertinnen und Experten mögliche Zusammenhänge zwischen Schulerfolg und geschlechtsspezifischen Bildungsaspirationen einschätzen.

3.3 Vorgehen

3.3.1 Auswahl der Expertinnen und Experten

Um die Thematik möglichst umfassend zu beleuchten, wurde die Studie explorativ als Expertinnen- und Expertenbefragung angelegt. Für die Interviews wurden zwölf Expertinnen und Experten ausgewählt: sechs Personen aus der Schulpraxis sowie je zwei Personen aus der Wissenschaft, aus Schulbehörden und der Schnittstelle zwischen Schule und Wirtschaft. Wichtiges

Auswahlkriterium war, dass die befragten Personen sich in ihrer Berufspraxis mit dem Thema Selektion beschäftigen und somit kompetent Stellung zum Forschungsthema nehmen können. Zunächst wurden Vertreterinnen und Vertreter derjenigen Schulstufen befragt, die an den beiden Übertrittsverfahren aktiv beteiligt sind, d. h. der Primarstufe und der Sekundarstufe I. Gymnasiallehrpersonen wurden bewusst nicht berücksichtigt, da sie nicht aktiv am Übertrittsverfahren fürs Gymnasium beteiligt sind. Des Weiteren wurden Schulleitungspersonen befragt, da sie über eine grössere Übersicht bezüglich der in ihrer Schule ablaufenden Übertrittsprozesse verfügen und ihre Rolle von grosser Bedeutung sein kann. Bei der Auswahl der Personen aus der Schulpraxis wurden Vertreterinnen und Vertreter sowohl aus dem französischsprachigen als auch dem deutschsprachigen Kantonsteil berücksichtigt.

Als Vertreterin der Schulbehörden wurde eine Schulinspektorin in die Befragung einbezogen. Des Weiteren wurden drei Vertreterinnen bzw. Vertreter aus der Wissenschaft ausgewählt, die sich aktuell schwerpunktmässig mit den Themen Selektion und Schulerfolg beschäftigen und neben ihren akademischen Tätigkeiten auch Mitglieder in überkantonalen Gremien, Arbeitsgruppen bzw. Organisationen sind, die sich mit Bildungspolitik und Bildungsforschung befassen. Schliesslich wurden je eine Expertin und ein Experte befragt, die an der Schnittstelle zwischen Schule und Wirtschaft tätig sind. Ziel dieser Wahl war, den Fokus der Befragung über die obligatorische Schulzeit hinaus ausweiten und die Folgen der schulischen Selektion für den Berufseinstieg beleuchten zu können. Diese beiden Experten waren gleichzeitig Lehrpersonen, Mitglieder im Lehrerverband und in themenbezogenen Kommissionen. Bis auf die drei Wissenschaftler waren somit alle Expertinnen und Experten ausgebildete Lehrpersonen.

3.3.2 Interviewdurchführung und -auswertung

Die Durchführung der Leitfadenterviews orientierte sich am problemzentrierten Interview nach Witzel (1982). Bei dieser Interviewform wird jeweils auf eine bestimmte gesellschaftliche Problem- bzw. Fragestellung fokussiert; im Fall der vorliegenden Studie auf die Genderneutralität der Übertrittsverfahren Primarstufe – Sekundarstufe I und Sekundarstufe I – Gymnasium im Kanton Bern. Es wurden keine festen Kategorien in Form von Items abgefragt, sondern Leitfragen festgelegt, die hinsichtlich ihrer Formulierung und ihres zeitlichen Einsatzes flexibel gehandhabt werden konnten. Diese Leitfragen können als eine Art Checkliste verstanden werden; sie haben zum Ziel, das Gespräch zu strukturieren und Impulse zu geben, gleichzeitig aber dem Interviewten genug Raum für seine persönlichen Themen und Darstellungen zu lassen. Eingangs wurde nach den eigenen beruflichen Erfahrungen mit schulischen Übertritten gefragt bzw. je nach Berufsstand nach der beruflichen Beschäftigung mit dieser Thematik. Anschliessend wurden die Expertinnen und Experten gebeten, die aktuell geltenden Übertrittsverfahren aus ihren beruflichen Kenntnissen bzw. ihrer Erfahrung heraus hinsichtlich verschiedener Kriterien wie Zeitpunkt, Beurteilungskriterien, beteiligter Akteure und Chancengerechtigkeit zu beurteilen.

In Bezug auf die schulische Chancengerechtigkeit¹ wurde zunächst ganz offen gefragt, welche Faktoren hier als besonders kritisch betrachtet werden; erst wenn die Genderthematik nicht spontan angesprochen wurde, erfolgte eine konkrete Nachfrage.

Die Auswertung der Daten erfolgte in mehreren Analyseschritten in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2003).

¹ Der Begriff «Chancengerechtigkeit» bezeichnet das Prinzip, nach dem die Aufstiegschancen von Individuen und ihre Möglichkeiten zur Partizipation in der Gesellschaft von ihrer Begabung abhängen und nicht von anderen Faktoren wie Geschlecht, sozialer oder nationaler Herkunft (OECD, 2004). Im Gegensatz zum breiteren Ansatz der Chancengerechtigkeit bezieht sich die Geschlechtergerechtigkeit ausschliesslich auf das Geschlecht als mögliche Ursache für die Ungleichheit der Chancen.

4 Ergebnisse

Die Hauptfragestellung der vorliegenden Untersuchung zielte darauf ab, die Geschlechtergerechtigkeit der schulischen Übertrittsverfahren im Kanton Bern zu untersuchen. Aus diesem Grund liegt der Fokus bei der nachfolgenden Präsentation und Diskussion der Studienergebnisse auf der Systemebene, d. h., es soll bei der Erörterung wahrgenommener Ursachen für schulische Geschlechterunterschiede in erster Linie auf Fragen des Schulsystems, der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und weiterführender bildungspolitischer Erfordernisse fokussiert werden. Die Expertenäusserungen zu systembezogenen Fragestellungen liefern wichtige Erkenntnisse, Erfahrungen und Visionen zur schulischen Selektion im Kanton Bern und stellen aufgrund ihres regionalen Bezugs eine wichtige Grundlage für eine differenzierte bildungspolitische Debatte dar. Die Expertinnen und Experten äusserten sich jedoch nicht nur zu systembedingten Ursachen schulischer Geschlechterdisparitäten, sondern lokalisierten deren Entstehungsgründe sehr deutlich auch auf der Ebene von geschlechtsspezifischen Persönlichkeitsmerkmalen, Interaktionsmustern und Rollenzuschreibungen. Auch diese Ergebnisse sollen im Folgenden aufgezeigt werden. Dabei ist zu erwähnen, dass Mikroprozesse der Konstruktion von Geschlecht im Schulkontext von anderen Autoren bereits sehr umfassend analysiert und dokumentiert wurden (Budde, Scholand & Faulstich-Wieland, 2008; Faulstich-Wieland, Weber & Willems, 2004; Ludwig, 2007), weshalb diese Aspekte hier nicht prioritär behandelt werden.

Die Argumentationslinien der befragten Expertinnen und Experten führten immer wieder weg von der Geschlechterthematik hin zu Fragen der Chancengerechtigkeit im Allgemeinen. Ein Grossteil der Befragten äusserte sich auf die Fragen nach der Beurteilung der schulischen Übertrittsverfahren spontan sehr kritisch zu den Übertrittsverfahren generell, ohne auf die Genderfrage Bezug zu nehmen. Nur zwei der Befragten sprachen die Geschlechtergerechtigkeit der Verfahren spontan an; der Grossteil der Interviewten äusserte sich nur auf konkrete Nachfragen dazu und wechselte im weiteren Gespräch relativ rasch zurück auf eine allgemeine Kritik an den schulischen Selektionsverfahren. Dieser sehr häufig zu beobachtende Wechsel der Ebenen weg von der Genderfrage hin zu den Mängeln der bestehenden Übertrittsverfahren und der schulischen Selektion ganz generell ist interessant und ein zentrales Ergebnis der Befragung an sich.

4.1 Kritik auf der Systemebene: die Berner Übertrittsverfahren unter der Lupe

Das Schulsystem im Kanton Bern und darin eingeschlossen auch die schulischen Übertrittsverfahren werden von den befragten Expertinnen und Experten in vielerlei Hinsicht positiv beurteilt, in mancherlei Hinsicht aber auch sehr kritisch eingeschätzt. Es wird von verschiedenen

Befragten betont, dass es unmöglich sei, schulische Selektionsverfahren vollständig von leistungsunabhängigen Einflüssen zu befreien, und dass die Berner Übertrittsverfahren zu weiten Teilen eine gute Annäherung an ein meritokratisches Ideal darstellen würden, soweit dies überhaupt möglich sei. Dies zumindest unter Berücksichtigung der Ausgangslage, dass im Kanton Bern der Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I zugleich den Übergang von einem leistungsheterogenen in ein leistungshomogenes Schulsystem markiert und Selektion aus dieser Systemlogik heraus unumgänglich ist. Die Notwendigkeit von Selektion auf der Sekundarstufe I wurde denn auch von verschiedenen Befragten infrage gestellt (Näheres dazu im Kapitel 5.2.1).

Der Grossteil der Befragten übte im Hinblick auf eine mögliche schulische Benachteiligung der Jungen Kritik an gewissen Details der schulischen Übertrittsverfahren im Kanton Bern. Während das Übertrittsverfahren Sekundarstufe I – Gymnasium von den meisten Befragten weitgehend positiv beurteilt wurde, wurde der Übertritt Primarstufe – Sekundarstufe I in verschiedenen Punkten kritisiert. Dabei kamen immer wieder dieselben Problembereiche zur Sprache: die Beurteilungsgrundlage sowie Zeitpunkt und Dauer des Verfahrens. Ein weiterer Aspekt, der auf der Ebene des Bildungssystems anzusiedeln ist, betrifft die Ausbildung und die Unterstützung der Lehrpersonen im Hinblick auf die schwierige Aufgabe der Selektion.

4.1.1 Beurteilungsgrundlage der Übertrittsverfahren

Insbesondere von den Lehrpersonen wurde die Beurteilungsgrundlage der Übertrittsverfahren kritisch hinterfragt. Mit spezifischem Blick auf die Genderthematik schälten sich zwei Kernargumente für mangelnde Chancengerechtigkeit heraus: zum einen das Verhältnis von Sprach- zu naturwissenschaftlichen Fächern, zum anderen der Einbezug des Arbeits- und Lernverhaltens in den Übertrittsentscheid.

Erste Selektionsschwelle: «Sprachlastigkeit» als Kritikpunkt

Die Fächergrundlage für den ersten schulischen Übertritt gab bei einer Mehrzahl der Befragten Anlass zu Kritik. Als häufigster Kritikpunkt wurde die «Sprachlastigkeit» der Beurteilungsgrundlage bemängelt, da sie insbesondere für die Jungen benachteiligend sei. Für den Übertrittsbericht am Ende der Primarschule zählen die Leistungen sowie das Arbeits- und Lernverhalten in den Fächern Deutsch, Mathematik und Französisch; die Sprachfächer sind somit in der Überzahl. Mehrere Lehrpersonen kritisierten deshalb auch, dass Deutsch und Französisch beim Übertritt auf die Sekundarstufe I ein zu starkes Gewicht hätten. Sie begründeten diese Aussage damit, dass diese Sprachfächer «Flaissfächer» seien und daher eher den Mädchen zugute kämen. Auch ein Wissenschaftler wies auf die «Sprachlastigkeit» des ersten Übertrittsverfahrens hin, das die Mädchen möglicherweise begünstigen könne. Beim Übertritt von der Sekundarstufe I ins Gymnasium im deutschsprachigen Kantonsteil ist die Fächergrundlage anders: Hier gehört zusätzlich das Fach NMM (Natur – Mensch – Mitwelt) zu den übertrittsrelevanten Fächern.

Mehrere Lehrpersonen plädierten demzufolge auch dafür, NMM als zusätzliches Fach für den Übertritt von der Primarstufe auf die Sekundarstufe I einzuführen, analog zum Übertritt von der Sekundarstufe I auf die Sekundarstufe II. Da in diesem Fach fächerübergreifende Kompetenzen gefordert seien, so die Argumentation, werde der Einbezug von NMM den Jungen besser gerecht. Ein Wissenschaftler wies zudem darauf hin, dass die Deutschnote für die schulischen Übertritte prädiktiven Wert habe, die Mathematiknote jedoch nicht, was die Relevanz der sprachlichen Kompetenz im Übertrittsverfahren verdeutliche.

Zweite Selektionsschwelle: weitgehend positive Beurteilung

Anders als beim Übertritt von der Primarstufe auf die Sekundarstufe I zählt das Fach NMM (Natur – Mensch – Mitwelt) beim Übertritt ins Gymnasium im deutschsprachigen Kantonsteil zum Katalog der selektionsrelevanten Fächer. Dies wurde von den befragten Lehrpersonen positiv bewertet; es schaffe einen Ausgleich zu den anderen, eher sprachlastigen Fächern und sei ein Schritt in Richtung Geschlechtergerechtigkeit. Kritische Stimmen bezüglich des Übertrittsverfahrens fürs Gymnasium waren nur vereinzelt und vor allem aus dem französischsprachigen Kantonsteil zu vernehmen: Die Beurteilungsgrundlage sei nicht objektiv, meinte ein Sekundarlehrer. Im französischen Kantonsteil werden weder das Arbeits- und Lernverhalten noch das Fach NMM in die selektionsrelevante Beurteilung einbezogen, sondern ausschliesslich die Leistungen in den Fächern Mathematik, Französisch und Deutsch. Es wird als nachteilig empfunden, dass die Entscheidung für den Übertritt ins Gymnasium nur auf drei Hauptfächern beruhe. Wegführend von der Geschlechterthematik merkte ein Wissenschaftler an, dass sich im Übergang in die Sekundarstufe II sehr starke Schichteffekte zeigen würden. Diese seien deutlich stärker als beim Übertritt von der Primarstufe auf die Sekundarstufe I. Ob diese Effekte allerdings tatsächlich mit den Selektionsverfahren zusammenhängen, müsse genauer untersucht werden.

Beurteilung des Arbeits- und Lernverhaltens: ganzheitlich oder ungerecht?

Das Arbeits- und Lernverhalten ist im gesamten Kanton Bern relevant für den Übertritt von der Primarstufe auf die Sekundarstufe I und im deutschsprachigen Kantonsteil zusätzlich auch für den Übertritt ins Gymnasium. Dieses Beurteilungskriterium löst sehr gegensätzliche Reaktionen aus: Von einem Teil der Befragten wird es als positiver Schritt in Richtung einer ganzheitlicheren Beurteilung hoch gelobt, von anderen Befragten als subjektiv, willkürlich und für die Jungen benachteiligend kritisiert. Ein Experte für Schule und Wirtschaft sagt aus, Disziplin sei ein «Killerkriterium» bei der Lehrstellensuche, deshalb sei es essenziell, dass die Schule diesem Aspekt mehr Gewicht gebe. Die der Schulpraxis eng verbundenen Befragten (Lehrpersonen, Schulinspektorin, Schulleiter/-in) sind in ihren Meinungen gespalten: Einige halten den Einbezug des Arbeits- und Lernverhaltens für sehr sinnvoll, da dieses Zusatzinformationen biete, die als Ergänzung zu den Noten etwas über das Potenzial eines Kindes aussagen könnten. Ein Primarlehrer bedauert, dass das Arbeits- und Lernverhalten zwar in die Beurteilung einbezogen werde, aber im Vergleich zu

den Schulleistungen zu wenig Gewicht habe, da es nicht benotet werde. Ein Schulleiter sieht vor allem die positiven Aspekte:

«Für uns kann dies ein Instrument sein, ein Werkzeug, um zum Beispiel sagen zu können: Jemand hat diese oder jene Note, aber er sollte mehr arbeiten. Er hat gute Noten, aber man hat das Gefühl, dass er von den Reserven lebt.»

Als weitere positive Argumente von Lehrpersonen wird genannt, dass fächerübergreifende Kompetenzen für den Schulerfolg sehr wichtig seien und dass durch die Bewertung des Arbeits- und Lernverhaltens etwas mehr Spielraum bei der Übertrittsentscheidung entstehe.

Gerade dieser Spielraum wird von anderen Befragten sehr kritisch hinterfragt. Verschiedene Befragte kritisieren die mangelnde Objektivität oder die «übertriebene Kreuzchensetzerei» beim Ausfüllen der umfassenden Bögen zum Arbeits- und Lernverhalten. Mehrere Lehrpersonen äussern die Vermutung, dass Abnehmerschulen und Lehrmeister diese Beurteilungen gar nicht zur Kenntnis nehmen würden. Ein Sekundarlehrer bezeichnet sie gar als «Zeitverschwendung». Die befragten Vertreterinnen und Vertreter der Wissenschaft stehen der Beurteilung des Arbeits- und Lernverhaltens gesamthaft sehr kritisch gegenüber. Das Risiko für Willkür und Ungerechtigkeit sei noch grösser als bei der Leistungsbeurteilung durch Noten, so ein Wissenschaftler, denn bei der Beurteilung von Arbeits- und Lernverhalten würden oft normative, moralisierende Haltungen einfließen. Sehr kritisch äussert sich auch eine weitere Wissenschaftlerin: Je stärker Aspekte wie Sozialkompetenzen oder das Arbeits- und Lernverhalten in die Selektionsentscheidungen einfließen würden, desto weiter entferne man sich von einem meritokratischen System, bei dem Selektion auf Leistung basiere, und würde der Subjektivität und dem Einfluss von Stereotypen (z. B. Geschlechterstereotypen) Tür und Tor öffnen.

Viele Befragte, darunter sowohl Lehrpersonen als auch Experten aus der Wissenschaft, befürchten zudem, dass diese Beurteilung einen Keil zwischen die Geschlechter treiben könnte, da Mädchen in ihrem Arbeits- und Lernverhalten den schulischen Kriterien meist besser entsprechen würden. Es wurde mehrfach angemerkt, dass Mädchen bessere Chancen auf einen positiven Übertrittsentscheid hätten, da sie in der Regel weniger im Unterricht stören würden als Jungen und in ihrem Verhalten besser dem erwünschten Arbeits- und Lernverhalten entsprächen. Das Zitat einer Befragten aus der Schulpraxis, bei dem sie sich auf den Übertritt ins Gymnasium bezieht, verdeutlicht dies:

«In diesem Alter ist das Arbeits- und Lernverhalten für die Jungs nicht so toll, oder? Vier Kreuze, also Deutsch, Franz, Math und NMM – und 50% von der Empfehlung sind das Arbeits- und Lernverhalten. Ich finde es gut, dass man Arbeits- und Lernverhalten an-

schaut, das ist eine übergeordnete Fähigkeit. Aber wenn es verwechselt wird mit «angepasst sein, still sein und nur machen, was man machen muss», dann wirkt es sich fatal auf einen Übertritt aus.»

Standardisierte kantonale Vergleichstests?

Zahlreiche Befragte attestieren den Berner Übertrittsverfahren einen mangelnden Standardisierungsgrad – insbesondere, aber nicht nur im Zusammenhang mit der Beurteilung des Arbeits- und Lernverhaltens. In diesem Kontext wird mehrfach der Wunsch nach standardisierten kantonalen Leistungstests geäussert. Auch wird verschiedentlich eine stärkere Ausrichtung der Übertrittsverfahren an einem meritokratischen Standard gefordert, nach dem (schulischer) Erfolg und Aufstieg ausschliesslich auf Leistung basieren sollten. Ein Wissenschaftler meint exemplarisch:

«Ich finde, dass man der Meritokratie mehr Recht geben müsste. Das heisst, die Leistung sollte mehr Bedeutung haben. (...)Ich würde sagen: So, wie es jetzt installiert ist, hat die Leistung einen zu kleinen Stellenwert. Also ich plädiere für standardisierte Leistungsmessung kantonsweit, an der alle Kinder, alle Schülerinnen und Schüler, die aspirieren, teilnehmen sollten.»

Als Vorbild wird von zwei Befragten das Deutschfreiburger Verfahren genannt, da es für den Übertritt auf die Sekundarstufe I sowohl Noten als auch kantonale Vergleichstests und als drittes Merkmal die Elternmeinung mit einbezieht. Auf diese Weise, so erhoffen sich die Befragten, könnten Beurteilungsverzerrungen reduziert werden. Es sei nachweisbar, dass Kinder schlechtere Noten und Übertrittschancen hätten, die häufig den Unterricht stören, dass bei gleichen Leistungen die Noten von Kindern besser seien, bei denen die Elternerwartungen hoch seien, und dass Bezugsgruppeneffekte einen Einfluss auf den Übertrittsentscheid haben könnten. Letzterer Gedankengang wird durch die Fortsetzung des obigen Zitats verdeutlicht:

«Wenn der Kanton Bern ganz auf standardisierte Leistungstest verzichtet, hat man ein ganz grundlegendes Problem, nämlich das der Bezugsgruppeneffekte, oder? Die Chancen für die Sek sind grösser, wenn man in einer schlechten Schulklasse ist, weil man dann bessere Noten hat.»

Aus diesem Grund wird sowohl vonseiten mancher Lehrpersonen als auch vonseiten der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler ein Korrektiv in Form von standardisierten Leistungstests gefordert. Diese Meinung teilen allerdings nicht alle Befragten.

4.1.2 Zeitpunkt und Dauer der Übertrittsverfahren

Auf der Systemebene wurden im Kontext der Geschlechtergerechtigkeit Zeitpunkt und Dauer des Übertrittsverfahrens Primarstufe – Sekundarstufe I stark bemängelt. Beim Übertritt ins Gymnasium stehen diese Kriterien des Verfahrens kaum zur Debatte; zum einen, weil der Zeitpunkt durch das Ende der obligatorischen Schulzeit vorgegeben ist, zum anderen, weil die Dauer des Übertrittsverfahrens offenbar als adäquat wahrgenommen wird.

Die Selektionszeit im Übergang von der Primarstufe in die Sekundarschule I erstreckt sich von Beginn der 5. Klasse bis Ende des ersten Semesters der 6. Klasse, also über eineinhalb Jahre. Die Schülerinnen und Schüler sind in diesem Zeitraum in der Regel zwischen 11 und 12 Jahre alt. Der Zeitpunkt spaltet die Meinungen: Eine Minderheit der Befragten beurteilt ihn als gut. Der Schulwechsel wirke zwar destabilisierend und das Übertrittsverfahren sei mit viel Druck verbunden, doch das liege nicht in erster Linie am Zeitpunkt des Übertritts. In Bezug auf die Genderthematik wurde allerdings mehrfach die Vermutung geäußert, dass der Zeitpunkt für die Jungen benachteiligend sei. Während die Mädchen im Alter von 11, 12 Jahren bereits etwas reifer und in der Entwicklung fortgeschrittener seien, stünden die Jungen gerade am Anfang der Pubertät und seien deshalb unkonzentrierter und in ihrem Arbeits- und Lernverhalten eingeschränkter.

Die Schlussfolgerungen aus der kritischen Beurteilung des Übertrittszeitpunkts erwiesen sich als sehr unterschiedlich. Die Mehrheit der Befragten bewertet die Verschiebung des Selektionszeitpunkts von der 4. auf die 6. Klasse im Zuge der letzten Schulreform als positiv, würde sich aber eine noch spätere Selektion wünschen. Aus der Schulpraxis kommen jedoch auch Stimmen, die eine frühere Selektion befürworten: Ein Schulleiter und eine Sekundarlehrerin bezeichnen die Selektion als zu spät; der Übertritt nach der 6. Klasse sei ungünstig, da er mit der Pubertät zusammenfalle, und der Übertritt nach der 4. Klasse deshalb vorzuziehen. Dass die Pubertät ein ungünstiger Zeitpunkt für Selektion sei, wird auch von den Befürwortern einer späteren Selektion häufig erwähnt und als Argument für eine spätere Selektion herangezogen. Mit Blick auf die allgemeine Chancengerechtigkeit sagt ein Wissenschaftler dazu:

«Der Zeitpunkt ist immer ungünstig. Früher wäre insofern besser, als die Pubertät umgangen würde. Vom Standpunkt aus, dass die Türen möglichst lange offen bleiben sollen, ist ein späterer Zeitpunkt besser.»

Die befragten Expertinnen und Experten aus der Schulpraxis äusserten die Ansicht, die schulischen Übertrittsverfahren würden bei den Schülern sehr viel Druck erzeugen und das Übertrittsverfahren Primarstufe – Sekundarstufe I sei deutlich zu lang. Zwar merken mehrere Lehrpersonen und eine Schulinspektorin an, dass das frühere Verfahren in Form einer einmaligen Übertrittsprüfung deutlich zu kurz gewesen sei und dass eine längerfristige Beobachtung auf der Basis

mehrerer Fächer die Reliabilität der Beurteilung erhöhe. Auch sie beurteilen jedoch eineinhalb Jahre eindeutig als zu lang. Eine Schulinspektorin spricht in diesem Kontext von einer «Dauerselektionsphase»: Das Verfahren selbst dauere zwar «nur» vom ersten Semester der 5. bis zum zweiten Semester der 6. Klasse, jedoch seien auch das zweite Semester der 6. und das erste Semester der 7. Klasse (das Probesemester) noch stark vom Selektionsdruck geprägt. Nach einer kurzen Pause beginne dann in der 8. Klasse bereits das Übertrittsverfahren für die Sekundarstufe II. Auch andere Befragte weisen darauf hin, dass der Selektionsdruck ab der 5. Klasse beginne und bis zum Ende der Volksschulzeit kaum mehr nachlasse.

4.1.3 Vorbereitung auf Selektionsaufgaben

Wahrgenommene Ausbildungsdefizite im Bereich Beurteilung und Selektion

Auf der Ebene der Lehrerinnen- und Lehrerbildung werden mangelnde Unterstützungs- sowie Aus- und Weiterbildungsangebote für Lehrpersonen hinsichtlich der Themenbereiche Selektion und Chancengerechtigkeit angesprochen. Von den befragten Personen aus der Schulpraxis wird die Aufgabe der Selektion als grosse Herausforderung, teils sogar als Belastung für viele Lehrkräfte eingeschätzt. Von den Expertinnen und Experten wird häufig thematisiert, dass vor allem jüngere Lehrpersonen besondere Schwierigkeiten hätten bzw. dieser Aufgabe zum Teil mit Hilflosigkeit begegneten. Eine Schulleiterin aus dem deutschsprachigen Kantonsteil weist darauf hin, dass junge Lehrpersonen bei der Selektion zu Beginn relativ hilflos seien und die Erfahrung und Unterstützung älterer Lehrpersonen bräuchten. Bei der Selektion gehe es nicht nur um das Bewerten von Leistungen, sondern um den Umgang mit Entscheiden und das Kommunizieren von Entscheiden. Diese Kompetenzen könne man sich nur schwer im Voraus in der Theorie aneignen, sondern erst, wenn man im Beruf wirklich damit konfrontiert werde. Wichtig sei deshalb ein gutes Netzwerk an der Schule, das die Schulleitung mit einschliesse. Die Selektion wird als Kernstück der Professionalität einer Lehrperson eingeschätzt, bei dem sich zeige, was sie könne.

Die Antworten auf die Frage, ob sich die Lehrpersonen bei der Selektionsaufgabe ausreichend unterstützt und in der Ausbildung gut darauf vorbereitet fühlten, enthalten vielfach Hinweise auf die Belastungssituation durch das Dilemma zwischen Förderung und Selektion. Häufig wurde zudem auf mangelnde Aus- und Weiterbildung diesbezüglich hingewiesen. Exemplarisch zeigt sich dies an der Antwort eines Primarlehrers aus dem deutschsprachigen Kantonsteil:

«Eigentlich vorbereitet ist man nicht. Man müsste sich vielleicht weiterbilden. (...) Die da aus der Ausbildung kommen, die sagen selbst: Ja wir wissen nicht wie, wir wissen nicht einmal, wie ein Übertrittsverfahren funktioniert.»

Eine Schulinspektorin spricht gar davon, dass Lehrpersonen die Selektionsaufgabe in der heutigen Form derart Angst machen könne, dass sie versuchten, die Stufe zu wechseln bzw. ganz auszu-

steigen. Sie beschreibt die Situation vieler Schulleitungen, die keine Lehrkräfte für die Selektionsstufen fänden, denn alle, die könnten, würden «flüchten». Eigentlich brauche man für diese heikle Aufgabe erfahrene Leute, aber der Druck des Dilemmas zwischen Fördern und Fordern sei gross. Die Vorbereitung auf den Umgang mit diesem Dilemma im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird generell als ungenügend eingeschätzt.

Wahrgenommene Ausbildungsdefizite im Bereich Geschlechter- und Chancengerechtigkeit

Den Expertinnen und Experten wurde die Frage gestellt, ob aus ihrer Perspektive in der Lehreraus- und -weiterbildung ausreichend auf die Frage der Chancen- bzw. der Geschlechtergerechtigkeit eingegangen werde. Sofern die Befragten sich dazu befähigt fühlten, zu dieser Frage Stellung zu nehmen, beantworteten sie sie mehrheitlich negativ. Da keine obligatorischen Richtlinien für die inhaltliche Ausrichtung der Weiterbildungsmaßnahmen existieren würden, die eine Lehrperson zu absolvieren habe, werde die Auswahl der besuchten Weiterbildungsveranstaltungen vom subjektiven Interesse geleitet; dies sei der Qualitätssicherung abträglich. Mehrere Personen aus der Schulpraxis nehmen ein Wissensdefizit hinsichtlich der Genderthematik wahr und merken an, dass nur diejenigen Lehrpersonen sich im Bereich des gendergerechten Unterrichts weiterbilden würden, die sowieso schon ein verstärktes Interesse für die Thematik zeigen. Mehrfach wird deshalb die Forderung nach obligatorischen Weiterbildungen in diesem Bereich geäussert. In Bezug auf Weiterbildung allgemein hat Peter Faulstich (1981) den Begriff der «doppelten Selektivität» geprägt, mit dem er die Tatsache beschreibt, dass diejenigen an der Weiterbildung partizipieren, die bereits über höhere Bildungsabschlüsse verfügen, sodass Weiterbildung nur ein eingegengtes soziales Spektrum des potenziellen Zielpublikums erreicht. Auch in der Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung scheinen diejenigen Lehrpersonen Weiterbildungsangebote anzunehmen, die bereits zuvor ein starkes Interesse an der Thematik zeigen. Dies ist aus Sicht der Autorinnen umso bedauerlicher, da gerade die Weiterbildung der Bildungsbereich ist, der aufgrund seiner Dynamik und seiner Differenziertheit am schnellsten auf veränderte thematische Anforderungen reagieren kann.

Andererseits wurde auch die Ansicht geäussert, dass die Genderthematik in der Lehreraus- und -weiterbildung ausreichend thematisiert werde. Dies gelte aber nicht für andere Aspekte aus dem Bereich der Chancengerechtigkeit, konkret für den Einfluss der sozialen Herkunft bzw. eines vorhandenen Migrationshintergrundes auf den Schulerfolg. Auch in dieser Hinsicht beurteilten mehrere Befragte die freie Wahl von Weiterbildungsthemen aufgrund individueller Neigungen als problematisch. Da in der Lehrerinnen- und Lehrergrundausbildung nicht ausreichend auf das Thema Chancengerechtigkeit eingegangen werde, entsprechende Wissensgrundlagen und Kompetenzen aber unabdingbar seien, wird auch hier von mehreren Seiten die Idee eines Weiterbildungsobligatoriums angesprochen.

4.2 Die Schullaufbahn als Spiegel von Geschlechterrollen und Geschlechterbildern

Neben den genannten Kritikpunkten auf der Systemebene wurden von den befragten Experten zahlreiche Ursachen für schulische Geschlechterdifferenzen auf der personalen Ebene angesiedelt. Dabei lassen sich zwei Argumentationslinien identifizieren, die häufig in Kombination genannt wurden. Zum einen äusserten alle Befragten klare Vorstellungen zu geschlechtstypischen Persönlichkeitsmerkmalen und Verhaltensweisen, die den Schulerfolg ihrer Einschätzung nach zu einem grossen Teil mitbedingen. In diesem Kontext wurden auch geschlechtsspezifische Bildungserwartungen und Rollenzuschreibungen der Eltern sowie der Lehrpersonen als Ursachen für unterschiedliche Schullaufbahnen angeführt. Zum anderen machten die Aussagen der befragten Expertinnen und Experten deutlich, dass sie von unterschiedlichen Lebensplänen und Bildungszielen der Mädchen und Jungen ausgehen und hier Gründe für unterschiedliche Bildungsverläufe lokalisieren.

4.2.1 «Mädchen lernen, Jungen stören»: schulische Geschlechterbilder

Als häufigste Antwort auf die Frage nach Gründen für schulische Geschlechterdifferenzen wurden von den Befragten unterschiedliche geschlechtsspezifische Merkmale und Verhaltensmuster genannt. Die genannten Zuschreibungen entsprechen weitgehend den Befunden, wie sie schon in anderen Untersuchungen festgestellt wurden (Budde et al., 2008; Faulstich-Wieland, 2004): Mädchen werden als fleissiger und angepasster beschrieben, Jungen als unkonzentrierter, im Unterricht häufiger negativ auffallend sowie insgesamt als weniger interessiert am schulischen Lernen. Dabei wurden von den befragten Expertinnen und Experten zur Begründung dieser Zuschreibungen sowohl biologistische Ansätze vertreten in dem Sinne, dass Mädchen genetisch bedingt anpassungsfähiger und früher «reif» seien, als auch sozialisations- bzw. rollentheoretische Ansätze. Letztere gehen davon aus, dass Mädchen fleissiger und folgsamer seien, weil man dies von ihnen erwarte und dies der weiblichen Geschlechterrolle entspreche. Analog wurde argumentiert, dass Jungen weniger lesen würden, weil dies in der männlichen Geschlechterrolle weniger vorgesehen sei. Dementsprechend seien die Jungen weniger mit der Schule verbunden und die Schule spiele in der Erziehung der Jungen eine kleinere Rolle. Exemplarisch für diesen Ansatz ist folgende Antwort eines Primarlehrers auf die Frage, wie er sich den grösseren schulischen Erfolg der Mädchen erkläre:

«Wahrscheinlich hat es ein bisschen mit dem Fleiss zu tun. Dass Mädchen fleissiger arbeiten, weil man von ihnen auch erwartet, dass sie als Mädchen fleissig sind. Das fängt schon im Kindergarten an.»

Mehrere Befragte vertraten die Meinung, dass Mädchen sich viel besser organisieren könnten und ihnen daher all die freien Formen von Unterricht wie Wochenplan, Gruppenarbeit, Werkunterricht usw., die viel Selbstdisziplin erfordern, mehr liegen würden als den Jungen. Dabei wurde von den meisten Befragten als Normalität erachtet, dass Jungen weniger arbeiten, sich weniger gut benehmen und mehr Probleme bereiten würden. Mehrfach wurde auch betont, dass die Mädchen nicht intellektuell leistungsfähiger seien als die Jungen, sondern dass es vor allem das Engagement und das Verantwortungsbewusstsein sei, das zu besseren Leistungen führe. Zudem wurde mehrfach die Vermutung geäußert, dass als typisch «männlich» wahrgenommene Eigenschaften wie Lautsein, Stören und Auffallen eine Rolle bei der Aussonderung in Kleinklassen, beim Zuordnen zu integrativer Förderung und auch bei den Ergebnissen der Übertrittsverfahren spielen würden. Auch hier wurde auf die Verknüpfung von Erwartung, Selbstkonzept und den Leistungen verwiesen, die sich für die beiden Geschlechter unterschiedlich gestalten.

4.2.2 «Jungen machen lieber eine Lehre»: geschlechtsspezifische Bildungsziele

Die schulischen Leistungsunterschiede wurden von den Befragten auch in den Zusammenhang motivationaler und interessenbezogener Faktoren gestellt. Es wurde mehrfach darauf hingewiesen, dass Knaben andere Ausbildungs- und Lebenspläne als die Mädchen hätten und dass unterschiedliche Bildungsverläufe deshalb als erwartungsgemäss einzustufen seien. So seien Jungen häufig weniger engagiert in der Schule, weil sie ihre Hauptinteressen vorwiegend in ausserschulischen Aktivitäten verorten würden, beispielsweise im Sport und/oder in sozialen Kontakten zu Gleichaltrigen. Im Gegensatz dazu seien Mädchen auch in ihrer Freizeit oft stärker schulischen bzw. schulnahen Aktivitäten verbunden, wie z. B. dem Lesen. Von verschiedener Seite wird auch betont, dass Jungen nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit häufig von sich aus einer Berufslehre den Vorzug geben würden. Die unterschiedlichen Bildungsverläufe werden im Rahmen dieser Überlegungen weniger mit Leistungsunterschieden als vielmehr mit unterschiedlichem Engagement und unterschiedlichen Berufszielen in Verbindung gebracht. Eine Schulinspektorin bringt dies folgendermassen auf den Punkt:

«Ich denke schon, dass es für Jungs momentan attraktiver ist, etwas Praktisches zu machen, als nur ans Gymnasium zu gehen.»

Ein Wissenschaftler führt den Gedankengang noch weiter aus, wobei er sich im ersten Satz auf die Aufnahmeprüfung fürs Gymnasium im Kanton Zürich bezieht:

«Also an die Prüfung gehen noch gleich viele [Jungen wie Mädchen], es bestehen sie auch gleich viele. Die Knaben gehen dann, die hören auf. Das hat meines Erachtens auch wieder sehr viel mit Kosten-Nutzen-Rechnungen zu tun. Die Knaben sagen: «Mir stinkt es, noch fünf Jahre in die Schule zu gehen. Wenn ich eine gute Berufslehre habe und die

Fachhochschule, dann bringt mir das mehr.» Die Knaben funktionieren dort anders. Und ich finde das auch nicht sehr problematisch, solange unterschiedliche Wege zu guten Ausbildungen führen und wir nicht irgendein Potenzial verschleudern.»

Ein Teil der Befragten stellt die Frage in einen grösseren Zusammenhang und stellt fest, dass die Jungen später im Beruf die Erfolgreicheren seien. Die Lösung zum Umgang mit bzw. zur Verminderung von schulischen Geschlechterdisparitäten liege daher nicht ausschliesslich im schulischen Bereich, sondern müsse weitere Überlegungen mit einbeziehen: Welche Männerrolle sich zurzeit gerade entwickle oder wie es um die gesellschaftliche Arbeitsteilung der Geschlechter stehe. Eine Wissenschaftlerin sieht die fortbestehenden Geschlechterstereotype und gesellschaftlichen Rollenbilder als Hauptursache für mangelnde Geschlechtergerechtigkeit und deren hartnäckiges Fortbestehen. Lösungen zu deren Behebung können ihrer Ansicht nach nicht in isolierten Massnahmen bestehen, sondern müssten auf einer Zusammenarbeit von Sozialpolitik, Arbeitspolitik und Bildungspolitik beruhen.

4.2.3 Das Geschlecht im Kontext weiterer Einflussfaktoren von Schulerfolg

Um erfassen zu können, wie die befragten Expertinnen und Experten den Faktor Geschlecht in das Bedingungsgefüge potenziell benachteiligender, ausserschulischer Determinanten einordnen, wurde in den Interviews zunächst ganz offen danach gefragt, welche Schülergruppen als gefährdet bzw. förderungsbedürftig wahrgenommen werden. Wie die Auswertung zeigt, wurde von den Befragten selten auf einzelne Benachteiligungsfaktoren verwiesen, sondern mehrheitlich die Verwobenheit verschiedener Einflussfaktoren betont. Das Geschlecht als Einzelmerkmal wurde von keinem der Befragten als wichtigster Benachteiligungsfaktor genannt, sondern am häufigsten die nationale oder soziale Herkunft, zuweilen in Verbindung mit dem Geschlecht. In einem Fall wurden die vaterlosen Jungen als am stärksten gefährdete Gruppe bezeichnet, in anderen Fällen Jungen mit Migrationshintergrund bzw. aus Familien mit niedrigem sozialem Status.

Die weitaus grösste Gefährdung wurde jedoch in der mangelnden Beherrschung der Schulsprache gesehen. Hier wurde einerseits generell auf das Problem der Mehrsprachigkeit im Kontext von Migration Bezug genommen, andererseits ganz konkret auf Eltern, die ihren Kindern aufgrund fehlender Sprachbeherrschung nicht bei den Schulaufgaben helfen können. Von wissenschaftlicher Seite wurde diesbezüglich bemängelt, es sei noch zu wenig im Bewusstsein der Lehrpersonen verankert und werde zu wenig reflektiert, dass ein Unterschied bestehe zwischen der Sprachfähigkeit, die Kinder von zu Hause mitbringen, und dem als Normalität angesehenen Sprachcode der Schule, der aus der Mittelschicht stamme. Soziale Herkunft, Sprache und Geschlecht würden in einem kumulativen Sinn wirken. Um schulische Erfolgchancen verbessern zu können, müssten deshalb alle drei Faktoren im Auge behalten und entsprechende Massnahmen ergriffen werden.

4.2.4 «Alle Kinder fördern»: Haltungen zur Notwendigkeit von Jungenförderung

Die Untervertretung der Jungen in höheren Schulniveaus wird von den befragten Expertinnen und Experten mehrheitlich als nicht grundsätzlich dramatisch eingeschätzt, solange die unterschiedlichen Wege von Mädchen und Jungen zu guten Ausbildungen führen. Die Jungen als Gruppe herauszugreifen und gesondert zu fördern, hat für die meisten der Interviewpartner keine Priorität; für sie geht es primär um die Frage, wie alle Kinder ihren Bedürfnissen entsprechend optimal gefördert werden können, unabhängig vom Geschlecht.

Eine Minderheit der Befragten beantwortete die Frage nach der Notwendigkeit von Jungenförderung sogar klar negativ. Sie warfen die Frage auf, ob die Mädchen schulisch nicht häufig zu kurz kämen, da die Jungen durch das negative Auffallen oft mehr Energie und Aufmerksamkeit von der Lehrperson fordern würden als die Mädchen. Eine Sekundarlehrperson meint dazu, die Lehrpersonen würden sich mehr mit den Jungen als mit den Mädchen befassen, um sie «bei der Stange halten zu können». Eine Befragte aus der Schulpraxis sagte aus, die Knaben seien «lange genug gefördert worden».

Das heisst nicht, dass Jungenförderung von den Befragten grundsätzlich abgelehnt würde. Einige der Befragten aus der Schulpraxis beschäftigen sich beruflich intensiv mit der Geschlechterfrage, mit geschlechtersensiblen Unterricht bzw. der Umsetzung einer geschlechtergerechten Schule im Allgemeinen. Von ihnen wird Genderkompetenz für Lehrpersonen als essenziell betrachtet, denn nur so könne ein Unterricht umgesetzt werden, der Jungen und Mädchen gleichermaßen entspreche. Auch diese Befragten sprechen sich aber gegen eine Dramatisierung der Thematik aus und dagegen, die Jungen als «neue Bildungsverlierer» zu bezeichnen, wie es in der öffentlichen Diskussion zuweilen der Fall ist. Eine Übereinstimmung findet sich bei der Mehrheit der Befragten insofern, als sie weniger eine gesonderte, geschlechtsspezifische Jungenförderung im Sinne beispielsweise monoedukativer Unterrichtselemente befürworten, sondern vielmehr dafür plädieren, die Jungen ebenso wie die Mädchen im Unterricht inhaltlich besser «abzuholen». In den Aussagen der befragten Expertinnen und Experten kommt zum Ausdruck, eine Förderung der Jungen müsse vor allem heissen, sie generell zu ermutigen, ihr Interesse und ihre Neugier zu wecken, ihre Motivation zu steigern und sie dazu zu bringen, sich mehr zu engagieren.

5 Diskussion

Die bildungsstatistischen Daten aus der Schweiz und im Speziellen auch aus dem Kanton Bern machen deutlich, dass sich die schulischen Geschlechterunterschiede in den letzten zwei Jahrzehnten klar zugunsten der Mädchen verschoben haben. Diese Entwicklung hat in den letzten Jahren heftige mediale Debatten ausgelöst, die häufig einen sehr defizitorientierten und polarisierenden Blickwinkel einnahmen und Schlagworte wie «Jungenmisere» oder «Jungen als Bildungsverlierer» prägten. Jenseits dieser vereinfachenden Perspektive erweist sich die Frage nach einer angemessenen Beurteilung des Sachverhalts und einer konstruktiven Reaktion darauf als Herausforderung. Nicht nur kann der Bildungserfolg, wie bereits erwähnt, an ganz unterschiedlichen Indikatoren wie Schulnoten, erworbenen Kompetenzen, dem Bildungsverlauf oder den erzielten Bildungsabschlüssen festgemacht werden – je nach Blickwinkel ergeben sich daraus auch ganz unterschiedliche Ausgangslagen und Ziele.

Die Schlussfolgerungen und Empfehlungen aus der Expertinnen- und Expertenbefragung lassen sich unter Berücksichtigung verschiedener Perspektiven diskutieren: im Hinblick auf die pädagogische Praxis, d. h. auf den Unterricht und die Praxis der schulischen Selektion, mit Fokus auf bildungspolitische Fragen und Massnahmen sowie im Hinblick auf die Vorbereitung auf und die Unterstützung bei Selektionstätigkeiten durch die Lehreraus- und -weiterbildung.

5.1 Pädagogische Schlussfolgerungen und Empfehlungen

Es zeigt sich als Tatsache, dass Mädchen und Jungen in ihren Voraussetzungen insbesondere von den Lehrpersonen, aber auch von anderen Expertinnen und Experten aus dem weiteren schulischen Umfeld als sehr unterschiedlich wahrgenommen werden. Aus den Aussagen der Expertinnen und Experten kann abgeleitet werden, dass Fleiss, Disziplin und Anpassungsfähigkeit als Schlüsselqualifikationen erachtet werden, die im schweizerischen Schulsystem für den Schulerfolg massgeblich sind. Gleichzeitig wird einstimmig wahrgenommen, dass sich die Jungen mit diesen Schlüsselqualifikationen schwerer tun als Mädchen. Die Unterschiede in den Fähigkeiten, Kompetenzen und Bedürfnissen zwischen Mädchen und Jungen werden von den Befragten sehr betont und als Hauptargument für unterschiedliche Bildungslaufbahnen herangezogen.

5.1.1 Schulische Geschlechterbilder: aktuelle Forschungsergebnisse im Fokus

Die aus der vorliegenden Befragung resultierenden Geschlechterbilder decken sich zu grossen Teilen mit den Beschreibungen von Jungen und Mädchen, die Budde, Scholand & Faulstich-Wieland (2008) bei einer Befragung von Lehrkräften fanden. Die Jungenbeschreibungen enthielten sehr häufig eine Kombination von auffälligem und als negativ empfundenem Verhalten

(ausgedrückt in Beschreibungen wie «unruhig», «aggressiv», «stören», «schlechte Unterrichtshaltung»), während der Grossteil der Mädchen als positiv und unauffällig wahrgenommen wurde (Beschreibungen wie «lieb», «nett», «sozial»). Auch die in der vorliegenden Expertenbefragung vorgebrachten geschlechtsspezifischen Beschreibungen passen in diese Systematik von positiv/unauffällig und negativ/auffällig: Die Mädchen als Gruppe werden sehr deutlich als fleissig und angepasst wahrgenommen, während Stören, Lautsein und geringes Interesse am Unterrichtsgeschehen als typisch männliche Verhaltensmuster beschrieben werden.

Die Einschätzung, dass die unterschiedlichen Persönlichkeits- und Verhaltensmerkmale von Jungen und Mädchen einen wesentlichen Beitrag zu den unterschiedlichen Schullaufbahnen leisten, wird durch die aktuelle Forschung zumindest teilweise gestützt. Als zentrale Ursache für schulische Geschlechterunterschiede wurde von fast allen befragten Expertinnen und Experten der grössere Fleiss bzw. die Anstrengungsbereitschaft der Mädchen identifiziert. Tatsächlich deuten empirische Untersuchungen darauf hin, dass Jungen im Mittel von den ersten Schuljahren an weniger schulische Anstrengung zeigen, während Mädchen insgesamt signifikant leistungsbereiter sind (Faulstich-Wieland, 2004). Zudem haben, wenn auch nicht notwendigerweise tatsächlich manifeste Geschlechterunterschiede, so doch die geschlechtsspezifischen Positionszuschreibungen einen Einfluss auf die Leistungsbeurteilung. Der positive Blick der Lehrpersonen auf die Mädchen scheint für diese zu realen Vorteilen in der Benotung zu führen (Budde, Scholand & Faulstich-Wieland, 2008). Beim Vergleich der Ergebnisse aus Leistungstests mit den Zeugnisnoten zeigte sich bei den Mädchen eine niedrigere Übereinstimmung der Werte als bei den Jungen. Ein «Jungenmalus» war in dieser Untersuchung nicht festzustellen; die schulischen Leistungen der Jungen wurden aufgrund der häufig negativen Verhaltensbeschreibungen nicht unverdient negativ bewertet. Hingegen scheint ein «Mädchenbonus» zu bestehen: Die Mädchen wurden positiver benotet, als die Testergebnisse erwarten liessen.

Waren sich die Expertinnen und Experten in der vorliegenden Befragung weitgehend einig über wahrgenommene Geschlechterunterschiede, so zeigten sich doch Unterschiede in der subjektiven Begründung dieser Differenzen: Biologistische Argumente standen hier sozialisations-theoretischen Konzepten gegenüber. Da sich an biologischen Vorgängen wie der immer wieder angesprochenen grösseren Reife der Mädchen grundsätzlich wenig ändern lässt, müssten Massnahmen unter diesen Voraussetzungen weniger bei der Förderung der Schülerinnen und Schüler, sondern eher auf der Systemebene ansetzen, so zum Beispiel bei den Übertrittsverfahren. In der Expertinnen- und Expertenbefragung zeigte sich diese Haltung unter anderem sehr deutlich durch die mehrfach geäusserte Forderung nach einem späteren Selektionszeitpunkt. Eine andere Perspektive hingegen eröffnen genderspezifische Ansätze. Geht man davon aus, dass Fleiss, Engagement und Anpassungsfähigkeit typische Merkmale der weiblichen Geschlechterrolle sind, die über die Sozialisation vermittelt werden, ergibt sich ein anderes Spektrum an Veränderungs-

ansätzen: Aus dieser Perspektive sind vor allem weitere Anstrengungen notwendig, um Geschlechterstereotype abzubauen und den Einfluss geschlechtsspezifischer Erziehungs- und Sozialisationsprozesse zu mildern. Auch dieser Blickwinkel wurde in den Interviews mehrfach eingenommen.

Der unterschiedliche Schulerfolg von Mädchen und Jungen wurde von den Befragten sehr häufig auch mit geschlechtsspezifischen Interessen und Lebensplänen erklärt. Die empirische Forschung der letzten Jahre zeigt tatsächlich, dass Mädchen und Jungen im Verlauf der Schullaufbahn unterschiedliche Sach- bzw. Fachinteressen entwickeln (Baumert, 2000; Eurostat, 2005; Liegmann & Dreier, 2002; Roeder & Gruehn, 1997; SKBF, 2007) und dass diese nicht unabhängig sind von den geschlechtsspezifischen Erwartungen der Eltern bzw. Lehrpersonen (Ludwig, 2007). Die Fächerwahl an Gymnasien ist denn auch deutlich abhängig vom Geschlecht; naturwissenschaftliche Fächer werden nach wie vor deutlich öfter von Jungen gewählt, während Mädchen sich häufiger für Sprachfächer entscheiden (Roisch, 2003). Diese Entwicklung setzt sich auf der tertiären Stufe und bei der Berufswahl noch in verstärktem Masse fort (SKBF, 2007). Wiederum stellt sich die Frage, inwiefern die Schule die geschlechtliche Zuweisung von (Fach-)Interessen fördert und ob sie dieser Tendenz entgegenwirken soll bzw. kann. In diesem Zusammenhang wurde von einem Grossteil der Befragten eine Verbesserung der schulischen Studien- und Berufswahlvorbereitung im Sinne des Gender Mainstreaming gefordert. Interessanterweise wurde hier ein deutlicher Mangel gesehen, obwohl die offene Berufswahlvorbereitung gemäss einer Kantonsumfrage von Grossenbacher & Vögeli-Mantovani (2007) zu denjenigen Punkten gehört, hinsichtlich deren bei der Umsetzung der EDK-Empfehlungen zur Gleichstellung der Geschlechter im Bildungswesen bisher die grössten konkreten Anstrengungen unternommen wurden.

5.1.2 Geschlechtergerechter Unterricht: unterschiedliche Ansätze

Ein Grossteil der Befragten sprach sich dafür aus, dass nicht erst bei den Übertrittsverfahren angesetzt werden dürfe, wolle man schulische Verbesserungen für beide Geschlechter herbeiführen. Vielmehr müsse auf einen geschlechtergerechten Unterricht fokussiert werden, der den Interessen sowohl der Mädchen als auch der Jungen entgegenkomme. Nur so kann aus Experten-sicht eine solide Grundlage für schulischen Erfolg gelegt werden; die Einführung geschlechtergerechter Strukturen erst zum Zeitpunkt des ersten schulischen Übertritts wird klar als zu spät beurteilt. Auf der Ebene des Unterrichts würde dies insbesondere die systematische Umsetzung von Unterricht bedeuten, der beiden Geschlechtern Rechnung trägt, aber auch Überlegungen zur Vorbereitung auf den Übergang in die Berufsausbildung. Diese Aspekte wurden auch in der vorliegenden Expertinnen- und Expertenbefragung vielfach betont. Gleichzeitig wird aber von den Befragten aus der Schulpraxis ein grundlegender Mangel wahrgenommen, was die Genderkompetenz in ihrem Berufsfeld betrifft. Es gebe zwar gute Weiterbildungsangebote, doch diese würden nur die Gruppe von Lehrpersonen erreichen, die sich sowieso für Themen wie Gender- und

Chancengerechtigkeit interessiere. Auf den wahrgenommenen Handlungsbedarf in diesem Zusammenhang wird in Kapitel 5.3 näher eingegangen.

Geschlechtsspezifische Interessen: Fördern oder aufbrechen?

Ein Vergleich der Expertinnen- und Expertenaussagen zeigt zudem, dass das Meinungsspektrum, was genau unter Geschlechtergerechtigkeit im Schulwesen zu verstehen sei, sehr breit gefächert ist. Die Antworten auf die Frage nach Notwendigkeit und Möglichkeiten von Massnahmen zur Steigerung der schulischen Geschlechtergerechtigkeit zeigten zwar insofern eindeutige Übereinstimmungen, als immer wieder die Notwendigkeit eines flächendeckend umgesetzten geschlechtergerechten Unterrichts betont wurde. Die Ziele und Kernmerkmale eines solchen Unterrichts wurden allerdings von den Befragten ganz unterschiedlich definiert. In den Expertenaussagen waren zwei Positionen erkennbar: Zum einen wurde die Meinung vertreten, dass geschlechtergerechter Unterricht auf die Förderung und Verstärkung geschlechtsspezifischer Interessen fokussieren sollte, zum anderen die Position betont, dass im Gegenteil das Abbauen geschlechtsspezifischer Interessen und Verhaltensweisen im Fokus stehen müsse, da diese als geschlechterstereotyp beurteilt werden. Im Sinne der ersten Position bezeichnete ein Teil der Befragten die Wahl von typischen «Mädchen- bzw. Jungenthemen», von Themen also, die bezüglich der Zielgruppe den gängigen Geschlechterstereotypen entsprechen, als optimal für einen geschlechtergerechten Unterricht. Im Sinne der zweiten Position betonte ein anderer Teil der Befragten die Notwendigkeit, solche Geschlechterstereotype mittels der Wahl der Unterrichtsthemen aufzubrechen. Diesem zweiten Ansatz verpflichtet sind auch die Empfehlungen von Cornelissen (2004) und Budde (2008). Beide Autoren kommen zum Schluss, dass die Schule die Aufgabe habe, Mädchen und Jungen auch in jenen Interessen zu fördern, die nicht den gängigen Geschlechterstereotypen entsprechen, und Kinder mit untypischen Interessens- und Leistungsprofilen für ungewöhnliche Berufsperspektiven zu motivieren.

Neben den Lerninhalten wurden von einem Grossteil der Befragten die Arbeitsformen als besonders relevant für die Umsetzung eines geschlechtergerechten Unterrichts genannt. Hier zeigten sich jedoch grosse Meinungsunterschiede in Bezug auf die Frage, welche Arbeitsformen welchem Geschlecht stärker Rechnung tragen würden. Während ein Teil der Befragten freie Arbeitsformen wie Gruppen-, Projekt- oder Wochenplanarbeit als besonders mädchengerecht einstufte, da sie ein grosses Mass an Selbstständigkeit erforderten, bezeichneten andere Befragte dieselben Arbeitsformen als besonders jungengerecht mit der Begründung, dass Jungen weniger gut still sitzen könnten und einen stärkeren Drang nach Abwechslung und Bewegung verspürten. Diese Heterogenität und teilweise Gegensätzlichkeit der Konzepte zum geschlechtergerechten Unterricht, wie sie sich in unserer Expertinnen- und Expertenbefragung darstellt, legt die Frage nahe, inwiefern sich die in den Expertinnen- und Expertenaussagen zutage tretende

Heterogenität der Konzepte von geschlechtergerechtem Unterricht in der Praxis auf dessen Umsetzung auswirkt.

Verstärkt traditionelle Geschlechterpädagogik die Geschlechterdifferenzen?

Die Heterogenität der geäusserten Konzepte widerspiegelt gleichzeitig sehr deutlich den aktuellen, ebenfalls sehr breit geführten Diskurs zur Geschlechterpädagogik. Budde, Scholand & Faulstich-Wieland weisen in ihrem Buch «Geschlechtergerechtigkeit in der Schule» (2008) darauf hin, dass die Frage, was überhaupt geschlechtergerechten Unterricht bzw. eine geschlechtergerechte Schule charakterisiert, keineswegs geklärt ist. In ihrer Studie zu den Möglichkeiten und Perspektiven einer gendersensiblen Schulkultur kommen die Autoren zum Schluss, dass die explizite Präsenz der Genderthematik an einer Schule sogar das Risiko birgt, Differenzkonzepte zu festigen und bestehende Geschlechterstereotype zu verstärken statt abzumildern, auch entgegen den Absichten der Akteurinnen und Akteure. Durch das explizite In-den-Vordergrund-Stellen (die «Dramatisierung») des Geschlechts und den Versuch, adäquat auf geschlechtsspezifische Bedürfnisse einzugehen, werden fortlaufend Geschlechterbilder gezeichnet und Geschlechterstereotype verfestigt, da der Fokus auf den Unterschieden zwischen Jungen und Mädchen verweilt. Die Autoren äussern die Vermutung, dass mit der Fokussierung auf «typisches Jungenverhalten» und die implizit unterstellte «Täterposition» beides ungewollt gefördert bzw. ausgelöst werde: «Der Kreislauf von Zuschreibung und Inszenierung stabilisiert sich auf diese Weise» (S. 275). Die pädagogische Intention hinter geschlechtergerechtem Unterricht sei, die Genderdimension bewusst zu machen, dabei aber die Annahme einer stabilen Geschlechterdifferenz aufzubrechen. Bei ihren Untersuchungen der pädagogischen Praxis mussten die Autoren jedoch feststellen, dass geschlechtersensibler Unterricht die Stabilität und die Unvereinbarkeit von Geschlechterdifferenzen häufig ungewollt dramatisiert, was bei den Kindern entweder Zurückweisung der Genderthematik oder aber protestierende Überbetonung der Differenz auslöst – also genau das Gegenteil dessen, was beabsichtigt war. Wie die Autoren ausführen, «führt der traditionelle Weg der Geschlechterpädagogik, Differenz zu dramatisieren, nicht – oder nicht nur – zu den erwünschten Effekten. Die Differenzorientierung bringt Inklusions- und Exklusionsmechanismen entlang der tradierten Geschlechterdifferenzen mit sich. (...) Anstatt Geschlecht in den Vordergrund zu rücken, sollte der Blick stärker auf die individuellen Kinder gerichtet werden» (S. 279).

Geschlechtergerechten Unterricht durchzuführen, ist also alles andere als einfach. Umso wichtiger erscheint eine fundierte Genderkompetenz der Lehrpersonen. Diese Kompetenz umfasst einerseits geschlechterbezogenes Wissen, andererseits aber auch genderbezogene Praxiskompetenz im Sinne gendersensibler Unterrichtsmethoden sowie genderbezogene Selbstkompetenz (Reflexion, Entstereotypisierung) (Budde, Scholand & Faulstich-Wieland, 2008). Gleichzeitig wird aus dem letzten Satz des obigen Zitats deutlich, dass Geschlecht nur eine Heterogenitätskategorie unter

mehreren ist, die berücksichtigt werden sollten, wenn Kinder mit ihren unterschiedlichen Voraussetzungen möglichst individuell gefördert werden sollen. Diese Perspektive wurde auch in der Expertinnen- und Expertenbefragung immer wieder betont.

5.1.3 Allgemeine Chancengerechtigkeit als wichtigstes Prinzip

Sehr klar ergab sich aus den Befragungen, dass Benachteiligung als Konglomerat aus verschiedenen Faktoren wahrgenommen wird; Geschlecht wurde in diesem Zusammenhang fast immer in Verbindung mit sozialer Herkunft, Familiensituation oder Migrationshintergrund genannt. Dieses Verständnis von Benachteiligung zeigt Parallelen zum Intersektionalitätsansatz, zu einem Konzept, das sich im Kontext der Debatte um Chancengerechtigkeit vor allem in den USA und Grossbritannien etabliert hat. Der Intersektionalitätsansatz geht davon aus, dass Benachteiligungsfaktoren wie ethnische Herkunft, soziale Herkunft und Geschlecht miteinander verknüpft sind und nur in ihrer Wechselwirkung vollständig erfasst werden können (z. B. Reay, 2006; Walgenbach, 2007). Übertragen auf den Schulkontext heisst dies, dass der Faktor Geschlecht nicht unabhängig von anderen benachteiligenden Einflussfaktoren betrachtet werden kann, die sich ebenfalls auf den Schulerfolg auswirken können. Auch die befragten Expertinnen und Experten vertreten diese Ansicht: Sollen schulische Benachteiligungen abgemildert werden, sind gesellschaftliche Veränderungen vonnöten, die sich nicht nur auf die Schule beschränken sollten und die Zusammenarbeit verschiedener Disziplinen erfordern. Als Schlussfolgerung aus der Expertinnen- und Expertenbefragung zeichnet sich hier die Forderung ab, die Schulsozialarbeit stärker zu fördern, die Integrationsbemühungen auf Gemeindeebene zu verstärken (beispielsweise durch verstärkte Massnahmen zur Jugendarbeit) und vor allem die verschiedenen Akteure im Feld des Schulwesens sowie der Kinder- und Jugendarbeit besser miteinander zu vernetzen.

Internationale Vergleichsstudien dokumentieren sehr deutlich, dass Jungen vor allem dann schlechtere schulische Chancen haben, wenn sie aus niedrigen sozialen Verhältnissen stammen (OECD, 2005). Gleichzeitig darf nicht vergessen werden, dass nicht nur Jungen, sondern auch Mädchen aus Familien mit niedrigem sozialem Status schulische Nachteile erleben. Geschlechtergerechtigkeit ist demnach nicht zu trennen von der Chancengerechtigkeit im Allgemeinen. Dieser Grundsatz widerspiegelt sich auch sehr deutlich in den Resultaten der Expertinnen- und Expertenbefragung. Die Expertinnen und Experten beschränkten sich in ihren Stellungnahmen zu den Fragestellungen der Untersuchung nicht auf die Geschlechterthematik, sondern stellten diese Thematik in einen breiteren Rahmen. Dementsprechend führten sie in ihren Argumentationen immer wieder weg vom engen Fokus der schulischen Geschlechtergerechtigkeit hin zum breiteren Konzept der schulischen Chancengerechtigkeit, das neben dem Geschlecht auch den Einfluss der sozialen und nationalen Herkunft auf den Schulerfolg berücksichtigt.

5.2 Bildungspolitische Schlussfolgerungen und Empfehlungen

Von den befragten Expertinnen und Experten wurden zahlreiche Aussagen gemacht und Schlussfolgerungen gezogen, die auf mögliche bzw. geforderte bildungspolitische Entwicklungen im Kanton Bern abzielen. Diese Entwicklungen beziehen sich auf die Übertrittsverfahren, die Schulstrukturen auf der Sekundarstufe I sowie auf Fördermassnahmen für verschiedene Schülergruppen. Die Expertinnen und Experten bewegten sich in ihren Überlegungen und Ausführungen zunehmend weg von der Frage der schulischen Geschlechtergerechtigkeit und gründeten ihre Kritik an den schulischen Strukturen und Verfahren auf die schulische Chancengerechtigkeit im Allgemeinen. Dementsprechend rückt in diesem Kapitel die Geschlechterfrage in den Hintergrund, während die schulische Chancengerechtigkeit mit ihrem zusätzlichen Einbezug von sozialer und nationaler Herkunft als wichtige Determinante des Schulerfolgs in den Fokus tritt. Diese Ausweitung des Blickfelds ist sinnvoll, da schulische Strukturen und Verfahren durchaus auf ihre Geschlechtergerechtigkeit hin überprüft werden können (und sollen); diese ist jedoch, wie im letzten Kapitel erläutert, nie ganz zu trennen von der Chancengerechtigkeit im Allgemeinen.

5.2.1 Veränderungen der Selektionsmassnahmen und Schulstrukturen

Wie in Kapitel 4.1 erläutert, werden von den befragten Interviewpartnern mehrere Aspekte der schulischen Übertrittsverfahren genannt, betreffend deren Handlungsbedarf gesehen wird. Dieser bezieht sich insbesondere auf das Übertrittsverfahren Primarstufe – Sekundarstufe I. Hinsichtlich der Ausgestaltung der Übertrittsverfahren lassen sich aus der Expertinnen- und Expertenbefragung folgende Schlussfolgerungen und Empfehlungen ableiten:

- **Zeitpunkt und Dauer der Übertrittsverfahren:** Die Selektionsphase beim Übertritt von der Primarstufe auf die Sekundarstufe I wird als deutlich zu lang wahrgenommen, insbesondere, da in der 8. Klasse bereits die nächste Selektionsphase beginnt. Fast alle Befragten sprachen sich dafür aus, die Selektionszeit an der ersten Schwelle zu verkürzen. Auch der Zeitpunkt dieser ersten schulischen Selektion wurde kritisiert; hier gingen die Ansichten jedoch zu stark auseinander, um im Sinne einer Empfehlung zusammengefasst werden zu können.
- **Beurteilungsgrundlage:** Mehrere Befragte halten die Auswahl der selektionsrelevanten Fächer beim Übertritt von der Primarstufe auf die Sekundarstufe I für zu sprachenlastig. Um dies zu ändern, wird von verschiedener Seite vorgeschlagen, das Fach NMM (Natur – Mensch – Mitwelt) in den Katalog der selektionsrelevanten Fächer zu integrieren, analog zum Übertrittsverfahren Sekundarstufe I – Gymnasium, das insgesamt als positiv beurteilt wurde.
- **Standardisierung:** Von mehreren Befragten wird die Einführung kantonaler Vergleichstests im Kanton Bern befürwortet. Mehrheitlich wird dabei die Ansicht vertreten, dass kantonale Vergleichsprüfungen das bestehende Übertrittsverfahren nicht ersetzen, sondern zum Zweck der höheren Standardisierung als ergänzendes Element herangezogen werden sollten.

- **Aufnahmeprüfungen:** Mehrfach wurde die Meinung geäußert, dass die Aufgabe der Selektion eigentlich nicht durch die unterrichtenden Lehrpersonen selbst geleistet werden könne. Abhilfe könnte prinzipiell die Einführung von Aufnahmeprüfungen schaffen. Diese Massnahme wird von verschiedenen Befragten angesprochen, aber wieder verworfen, da eine Aufnahmeprüfung immer nur eine Momentaufnahme sein könne, für eine zuverlässige Beurteilungspraxis jedoch ein längerfristiger Erhebungszeitraum erforderlich sei.

Gleichzeitig muss erwähnt werden, dass sich zahlreiche Befragte gegen eine erneute Reformierung der Übertrittsverfahren aussprachen. Trotz aller Kritikpunkte werden zu häufige Reformbemühungen als schädlich für alle Beteiligten beurteilt, da sie die Lehrpersonen überfordern und Unruhe in teilweise auch bewährte Abläufe bringen. Verschiedentlich wurde auch angemerkt, dass die Übertrittsverfahren für die schulische Geschlechtergerechtigkeit möglicherweise überbewertet würden. Der Fokus auf die Übertrittsverfahren wurde als einengend und als trügerisch bezeichnet; die differenzierte Ausgestaltung der Selektionsverfahren würde ein Niveau von Chancengerechtigkeit vorgaukeln, dem diese Verfahren niemals gerecht werden könnten.

Verschiedene Expertinnen und Experten äusserten zudem Empfehlungen auf der Ebene der Schulstrukturen. Von einer Mehrheit der Befragten wird die Ansicht vertreten, dass die Bildungsverläufe flexibilisiert werden sollten, sodass ein breiteres Spektrum individueller Schulbiografien möglich würde. Plädiert wird für eine hohe Durchlässigkeit in den Bildungslaufbahnen, weil das Entwicklungstempo von Kindern individuell unterschiedlich sei.

Expertinnen- und Expertenaussagen zur Verbesserung der Durchlässigkeit

- Abschaffung der «Labels» auf der Sekundarstufe I: Die Sekundarstufe I solle weiterhin gegliedert bleiben, jedoch ihre etikettierenden und stigmatisierenden Labels (Realschule, Sekundarschule, «Spez. Sek») verlieren. Ziel solle eine vom Schultyp unabhängige Beurteilung der Schülerinnen und Schüler sein.
- «Schnuppern» statt fixe Niveauzuteilung: Schülerinnen und Schüler sollten auf der Sekundarstufe I vermehrt in verschiedenen Niveaus «schnuppern» können, anstatt fix zugeordnet zu werden.
- Abschaffung der Selektion: Ungefähr die Hälfte der Befragten befürwortet Selektion auf der Sekundarstufe I, der Rest lehnt sie ab. Die Selektion während der Volksschule solle ganz abgeschafft werden, da die Niveauzuteilung trotz zunehmender Durchlässigkeit zementierend wirke; alternativ könne der Wissensstand in einer Art Portfolio zusammengefasst werden.
- Einrichtung von Tagesschulen: Fast flächendeckend wurde von den Befragten die vermehrte Einrichtung von Tagesschulen gefordert, um die Verkettung von Bildungsnähe der Eltern und Schulerfolg der Kinder stärker aufbrechen zu können.

Auch wenn sich diese Kritikpunkte auf die Chancengerechtigkeit im Allgemeinen beziehen, ist der letzte Punkt auch unter dem Aspekt der schulischen Geschlechterdisparitäten von hoher Relevanz. Durch Tagesschulen können sich vielfältige Möglichkeiten für geschlechtssensibles Arbeiten ergeben, da das Schulleben zu einem erweiterten «Lern- und Erfahrungsraum» ausgestaltet werden kann (Schenz, 2007).

5.2.2 Verbesserung und Ausbau von Fördermassnahmen

Wie oben beschrieben, wird das Thema der spezifischen Jungenförderung von den meisten der befragten Expertinnen und Experten nicht als prioritär empfunden. Vielmehr wird gefordert, den Unterricht ganz allgemein stärker zu individualisieren und somit auch auf mehr Gendergerechtigkeit auszurichten. Diese Haltung entspricht auch der Aussage von Budde (2006), dass durch die Individualisierung des Lernens die Gendersensibilität im Unterricht erhöht werden könne.

Mehrere Befragte fordern die Verbesserung der Frühförderung, sehen Verbesserungspotenzial vor allem im früheren Zugang zum Kindergarten und in der sprachlichen Förderung. Es wird als essenziell erachtet, bereits im Vorschulalter bessere Möglichkeiten zur Erfassung und Förderung von Kindern zu schaffen, die sprachliche oder emotionale Entwicklungsrückstände zeigen und diese sonst in die Primarschule mitbringen würden. Fast alle Befragten betonen, dass bei der sprachlichen Förderung für mehrsprachige Kinder trotz der bereits bestehenden Massnahmen noch grosses Verbesserungspotenzial und konkreter Handlungsbedarf zu verzeichnen seien. Kinder mit Migrationshintergrund werden, insbesondere in Kombination mit niedrigem Bildungsstand der Eltern, als wichtigste Risikogruppe eingestuft, was die Gefährdung des Schulerfolgs angeht. Zu den geforderten Massnahmen gehören zudem Stützkurse für die 5. und 6. Primarklasse, um Schülerinnen und Schülern mit Unterstützungsbedarf den nötigen Support für den Übertritt gewährleisten zu können. Auch hinsichtlich der Schulsozialarbeit wird Verbesserungsbedarf gesehen, um Kinder, die in ihrem Sozialverhalten von der Norm abweichen, besser integrieren und fördern zu können.

Die Förderung der schwächsten Schülerinnen und Schüler wurde als weiterer Aspekt genannt, bei dem Handlungsbedarf bestehe, trotz all der bereits bestehenden Förderangebote. Sowohl aus den Aussagen verschiedener Lehrpersonen als auch jenen eines Vertreters der Schnittstelle Schule/Wirtschaft kann die Forderung abgeleitet werden, dass weitere Massnahmen zur gezielten Förderung derjenigen Schülerinnen und Schüler notwendig seien, die sich am unteren Ende des Leistungsspektrums befinden. Da diese Gruppe insbesondere Jungen umfasst, ist diese Aussage auch im Kontext der Geschlechtergerechtigkeit sehr relevant.

5.3 Schlussfolgerungen und Empfehlungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Viele der befragten Expertinnen und Experten sehen im Zusammenhang mit der Frage nach der Geschlechtergerechtigkeit der schulischen Übertritte Handlungsbedarf bezüglich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Ein Mangel wurde zum einen bei der Vorbereitung auf den Selektionsprozess und der Bereitstellung und der Einübung entsprechender Kompetenzen wahrgenommen, zum anderen im Umgang mit Genderthemen, insbesondere aber mit der Chancengerechtigkeit im Allgemeinen.

5.3.1 Verbesserung der Diagnose- und Beurteilungskompetenz

Förderung und Selektion: Ein berufliches Dilemma erfordert Schulung

Nicht alle Befragten fühlten sich in der Lage, zur Frage Stellung zu nehmen, ob in der Grundausbildung genügend auf Diagnose- und Selektionsaufgaben eingegangen werde; vonseiten der Expertinnen und Experten aus der Schulpraxis kamen jedoch sehr deutliche Voten dahin gehend, dass die Vorbereitung auf die Selektionsaufgabe grundsätzlich ungenügend sei. Aus der Literatur und gerade aus neueren Untersuchungen ist hinreichend bekannt, dass die Aufgabe der schulischen Selektion von Lehrpersonen häufig als sehr belastend empfunden wird (Streckeisen et al., 2007). Dies hat sich auch in der vorliegenden Untersuchung bestätigt. Das Dilemma der Doppelrolle zwischen Fördern und Auslesen und der Druck, prognostische Einschätzungen abgeben zu müssen, die über die weitere Bildungslaufbahn der Schülerinnen und Schüler entscheiden, sind ein enormer Belastungsfaktor im Lehrberuf und erfordern sehr hohe fachliche, aber auch soziale Kompetenzen. Die Möglichkeiten, eben diese Kompetenzen zu erwerben, so die Quintessenz unserer Befragung, werden als unzureichend beurteilt.

In diesem Kontext wurden von den befragten Expertinnen und Experten klare Forderungen an die Lehrerinnen- und Lehrergrundausbildung gerichtet. Die Vorbereitung auf Selektionsaufgaben sei mangelhaft, den Studierenden fehle es an Diagnosekompetenzen und an Kenntnissen der Übertrittsverfahren; dies monieren mehrere Befragte. Es wird allgemein bezweifelt, ob die bestehende Lehrerinnen- und Lehrergrundausbildung die für Selektionsaufgaben notwendigen Kompetenzen ausreichend schule. Die Aussagen der befragten Expertinnen und Experten sind klar: Es wird eine bessere Vorbereitung auf Selektionsaufgaben in der Lehrerinnen- und Lehrergrundausbildung gefordert. In Bezug auf die Weiterbildung wird betont, dass der Besuch von Weiterbildungsangeboten im Bereich Selektion obligatorisch sein müsste, insbesondere im Hinblick auf Faktoren wie Geschlecht oder Migrationshintergrund, die Selektionsprozesse bekanntermassen indirekt beeinflussen könnten. Angebote seien zwar vorhanden, es reiche aber nicht aus, dass sie nur von einem kleinen Kreis besonders interessierter bzw. engagierter Lehrpersonen genutzt würden.

Systematische Einführung in Selektionsaufgaben beim Berufseinstieg

Besonderer Handlungsbedarf wird beim Einstieg in den Beruf gesehen. Als zentrale Empfehlung ergibt sich die systematische Unterstützung im Bereich der Selektionsaufgabe für Berufsanfänger. Die bisherige Praxis wird insofern kritisiert, als derartige Unterstützung abhängig sei von den jeweiligen Gegebenheiten im einzelnen Schulhaus. Jüngere Lehrkräfte, die am Beginn ihrer beruflichen Laufbahn stehen, seien auf die wohlwollende Unterstützung der erfahrenen Berufskolleginnen und -kollegen angewiesen. Gleichzeitig werden Selektionsaufgaben als sehr komplexe Aufgaben eingeschätzt, die nicht nur im Voraus durch die theoretische Auseinandersetzung erlernt werden können, sondern erst durch das praktische Handeln. Aus diesem Grund wird dem Berufseinstieg beim Kompetenzerwerb hinsichtlich der Selektionsaufgaben ein besonders wichtiger Stellenwert zugemessen.

Die systematische Berufseinführung von Lehrpersonen liegt in der Schweiz im Aufgabenbereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In den letzten Jahren war die Berufseinführung als Thema an den pädagogischen Hochschulen sehr präsent, und an verschiedenen Hochschulen sind entsprechende Bestrebungen im Gange bzw. bereits Massnahmen umgesetzt worden. Dass Lösungsansätze für die wahrgenommenen Missstände bezüglich Diagnosekompetenzen und Umgang mit Selektionsaufgaben in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gesucht werden, ist nachvollziehbar und sicherlich auch richtig. Gleichzeitig müssen diese Aussagen im Kontext des methodischen Vorgehens aufgefasst werden, in dem sie entstanden sind. Die Aussagen der befragten Expertinnen und Experten stellen keine empirisch belegten Erkenntnisse dar, sondern Eindrücke aus der beruflichen Praxis mit weitgehend sehr subjektivem Charakter. Dies bedeutet, dass die Befragten nicht zwingend über alle neueren Entwicklungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung informiert waren.

Dennoch schmälern diese Einschränkungen keineswegs die Bedeutung dieser Aussagen im Generellen. Auch wenn die interviewten Expertinnen und Experten nicht über alle Entwicklungen an den pädagogischen Hochschulen informiert sind, zeigen ihre Voten doch sehr deutlich, dass sie in der Praxis bzw. in ihrer wissenschaftlichen Tätigkeit beträchtliche Lücken und auch massive Ängste und Unsicherheiten feststellen, was die Kompetenzen im Bereich schulischer Selektion und den Umgang mit Diagnose- und Selektionsaufgaben angeht. Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist gefordert, auf diesen wahrgenommenen und von vielen Befragten als sehr dringlich bezeichneten Missstand in Bezug auf die Beurteilungskompetenz einzugehen, ihre Angebote im Bereich schulischer Diagnostik und Selektion zu überprüfen und gegebenenfalls zu ergänzen. Nicht erst bei der Vergabe von Bildungsempfehlungen, sondern bereits bei der Leistungsbewertung besteht ein erheblicher Interpretationsspielraum für die einzelne Lehrperson (Ditton, 2004). Untersuchungsergebnisse wie beispielsweise diejenigen von Budde, Scholand & Faulstich-Wieland (2008) oder Ditton (1992) belegen den Einfluss des Geschlechts respektive der sozialen

Herkunft auf die Leistungsbewertung und verdeutlichen damit die Notwendigkeit einer fundierten Beurteilungskompetenz als Kernelement der pädagogischen Professionalität. Vielfach wurde diskutiert, dass Noten in der Praxis dem Objektivitätsanspruch nicht vollständig gerecht werden können. Der Transfer von der schulischen Leistung zu deren Bewertung ist zwangsläufig anfällig für leistungsunabhängige Einflüsse; umso mehr erscheint essenziell, dass diesem äusserst anspruchsvollen Teil der pädagogischen Tätigkeit ein adäquates Gewicht in der Aus- und Weiterbildung zufällt.

5.3.2 Verbesserung der Genderkompetenz

Auch bei der Genderthematik wird von mehreren Seiten der Ruf nach obligatorischen Weiterbildungen laut. Die Frage, ob die Lehrerschaft genügend für die Genderthematik sensibilisiert sei, wird von den Befragten unterschiedlich beurteilt; manche sprechen von Übersensibilisierung, andere verweisen auf mangelnde Auseinandersetzung mit der Thematik. Zahlreiche Befragte vertreten die Meinung, dass die Lehreraus- und weiterbildung ein erster Ansatzpunkt im Bemühen um mehr Geschlechtergerechtigkeit in der Schule sein sollte, da es vielen Lehrkräften an einer entsprechenden Wissensgrundlage fehle. Schlussfolgernd lässt sich sagen: Expertinnen und Experten im Raum Bern nehmen die Teilnahme an Weiterbildungsangeboten im Bereich der Genderthematik als zu wenig verbindlich wahr. Sie fordern obligatorische Weiterbildungskurse für alle Lehrpersonen in diesem Bereich, um die Etablierung einer geschlechtergerechten Schule voranzutreiben. Mehrere Befragte betonen aber in diesem Zusammenhang, dass sie nicht nur ein Weiterbildungsobligatorium in Bezug auf Genderfragen fordern, sondern ganz allgemein zur schulischen Chancengerechtigkeit, weil hier das Defizit noch viel grösser sei.

Die Aussagen zur Notwendigkeit weiterer Aus- und Weiterbildungsangebote zu Geschlechterfragen in der Schule zielen in eine ähnliche Richtung wie die Schlussfolgerungen der bereits zitierten Studie zur Umsetzung der Geschlechtergerechtigkeit im Schweizer Bildungswesen (Grossenbacher & Vögeli-Mantovani, 2007). Die Autorinnen beziehen sich auf die «Empfehlungen zur Gleichstellung von Frau und Mann im Bildungswesen» der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) von 1993 und präsentieren eine Bewertung der Umsetzung. Die Empfehlung Nr. 4 lautet: «Die Gleichstellung der Geschlechter ist ein verpflichtendes Thema in der Lehrerbildung. Lehrerinnen und Lehrer sind zu befähigen, Benachteiligungen zu erkennen und zu korrigieren.» Das Fazit des Berichts: Die Empfehlungen seien nach wie vor als gültig und aktuell zu beurteilen, denn die Umsetzung sei zwar im Gange und die entsprechenden Bemühungen an den pädagogischen Hochschulen sichtbar, sie sei jedoch in vielen Bereichen noch nicht abgeschlossen. Auch hier wird betont, dass die von den Kantonen am häufigsten genannten Massnahmen in Weiterbildungsangeboten für Lehrpersonen bestünden, dass diese Angebote aber mehrheitlich bereits sensibilisierte Personen erreichen würden, da sie auf Freiwilligkeit beruhen. Für die weitere Umsetzung dieser Empfehlung empfehlen die Autorinnen, entsprechen-

de Standards für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu formulieren, z. B. in Form von Handreichungen.

Lemmermöhle stellte 2001 eine Reihe von Forderungen an eine wissenschaftliche Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf, was den Umgang mit Genderfragen betrifft, von denen zumindest eine im Licht der berichteten Studienergebnisse nach wie vor als gültig bezeichnet werden kann (Lemmermöhle, 2001): Die Aus- und Weiterbildung sollte Theorien zur Erklärung sowie Methoden zur Beobachtung von Doing-Gender-Prozessen in schul- und unterrichtsbezogenen Interaktionen vermitteln (S. 333). Besonders zentral ist dabei die Frage, in welchen Situationen und bei welchen Interaktionen das Geschlecht im Vordergrund stehen soll bzw. als reflexive Kategorie in den Hintergrund gerückt werden kann. Dieser Frage nach Dramatisierung und Entdramatisierung der Kategorie Geschlecht im Schulkontext wird noch genauer nachgegangen werden.

5.4 Die Studienergebnisse im Spiegel aktueller Diskurse

Im vergangenen Jahrzehnt wurde in den Medien eine sehr rege Diskussion um die schulische Benachteiligung der Jungen, mögliche Ursachen und notwendige Massnahmen geführt. Auch wenn die Genderfrage im Zuge der PISA-Ergebnisse zugunsten der Frage nach den Beziehungen zwischen sozialer Herkunft und Schulerfolg wieder ein Stück in den Hintergrund rückte, ist sie nach wie vor aktuell und für die Etablierung eines chancengerechten Schulsystems von Belang. In der bildungspolitischen Diskussion der letzten Jahre besonders präsent war das Schlagwort der «Feminisierung der Schule» und in diesem Kontext die Debatte um eine möglicherweise zu stark weiblich ausgerichtete Schul- und Unterrichtskultur, die den Bedürfnissen und Fähigkeiten der Jungen unter Umständen nicht gerecht werden kann. Diese Fragen zu stellen, ist durchaus berechtigt. Doch spiegeln die genannten Schwerpunkte der Mediendiskussion auch die Brennpunkte wider, wie sie von Expertinnen und Experten aus Schulpraxis und Bildungsforschung hinsichtlich schulischer Geschlechtergerechtigkeit wahrgenommen werden? Und was sagen die Erkenntnisse der Geschlechterforschung dazu, die in den letzten Jahren gewonnen wurden?

5.4.1 «Feminisierung» der Schule?

Im Zusammenhang mit dem geringeren Schulerfolg der Jungen wurde in den letzten Jahren in den Medien häufig über fehlende männliche Vorbilder und insbesondere über fehlende männliche Lehrpersonen unter dem Schlagwort «Feminisierung der Schule» bzw. «Feminisierung des Bildungswesens» diskutiert (Kuhn, 2008). Der Bildungsbericht Schweiz zeigt: Im Jahr 2006 waren auf der Kindergartenstufe die Lehrpersonen zu 95% weiblich, auf der Primarstufe zu 79% (SKBF, 2007). Häufig wird dieser Umstand in einen kausalen Zusammenhang mit dem geringeren Schulerfolg der Jungen gestellt. Auf der Sekundarstufe I allerdings ist das Geschlechterverhältnis unter den

Lehrpersonen ausgeglichen, auf der gymnasialen Oberstufe kippt es zugunsten der männlichen Lehrpersonen.

Trotz der immer wieder behaupteten kausalen Beziehung zwischen der Frauenquote unter den Primarlehrpersonen und dem Schulerfolg der Jungen bleibt es eine Tatsache, dass bisher nur wenige wissenschaftliche Belege dazu existieren, ob und wie schulische Leistungsunterschiede zwischen Mädchen und Knaben mit dem Geschlecht der Lehrpersonen zusammenhängen (Carrington & Mc Phee, 2008; Hoffmann & Oreopoulos, 2007). Die empirische Forschung kann bisher nur Tendenzen aufzeigen. Grosse Bekanntheit erreichte im Kontext der «Feminisierungsdebatte» eine Untersuchung von Diefenbach & Klein (2002). In dieser Studie zeigte sich ein sehr ausgeprägter Unterschied zwischen den alten und den neuen Bundesländern, was den relativen Bildungsmisserfolg der Jungen anbelangt, gemessen an den erreichten Schulabschlüssen. In den neuen Bundesländern, in denen der Lehrerinnenanteil besonders hoch ist, präsentierte sich die schulische Geschlechterschere sehr viel ausgeprägter als in den alten. Auch die Zahl männlicher Abiturienten verhielt sich proportional zur Anzahl männlicher Lehrpersonen je Bundesland. Auf diesem Hintergrund stellten Diefenbach & Klein die Frage nach einem möglichen Zusammenhang zwischen Geschlecht der Lehrpersonen und Schulerfolg der Jungen. Es ist allerdings wichtig, darauf hinzuweisen, dass der gefundene Zusammenhang zwischen Schulerfolg und Geschlecht der Lehrpersonen korrelativer Art war und keine Aufschlüsse über Ursache-Wirkungs-Verhältnisse geben kann. Um empirisch gesicherte Hinweise darauf zu erhalten, ob tatsächlich eine ursächliche Verbindung vorhanden ist, sind längsschnittlich angelegte Untersuchungen notwendig.

Dem Argument der schulischen Feminisierung halten Bacher, Beham & Lachmayr (2008) entgegen, dass gemäss der Logik dieser Argumentation Jungen in weiblichen Alleinerzieherhaushalten schlechtere Schulleistungen erbringen müssten als andere. Wie empirische Daten zeigen, ist dies jedoch nicht der Fall. Während der Sekundarstufe I, d. h. während der Pubertät, zeigen die Untersuchungsergebnisse von Bacher, Beham & Lachmayr zwar tatsächlich einen Zusammenhang zwischen Familienform und Beteiligung der Väter einerseits und dem Schulerfolg andererseits. Dieser Zusammenhang lässt sich allerdings dadurch erklären, dass Väter sich erst dann einschalten, wenn die Leistungen sinken bzw. ein für die weitere Versetzung kritischer Punkt erreicht ist. Einen kausalen Zusammenhang zwischen dem Aufwachsen in einem weiblichen Einelternhaushalt und vermindertem Schulerfolg bei Jungen konnten auch diese Autoren nicht feststellen.

Weitere Studienergebnisse sprechen dafür, dass ein allfälliger Einfluss auf den Schulerfolg von der jeweiligen Geschlechterkonstellation zwischen Lehrperson und Schüler/Schülerin abhängt sowie in beträchtlichem Masse fächerabhängig ist. So legen die Untersuchungsergebnisse von Hoffmann & Oreopoulos (2007) nahe, dass Mädchen stärker als Jungen durch das Geschlecht der Lehrperson beeinflusst werden, was ihre Fächerwahl angeht. Wenn Zusammenhänge zwischen

Geschlecht der Lehrperson und schulischem Erfolg der Schülerinnen und Schüler gefunden wurden, dann vor allem in naturwissenschaftlichen Fächern, weniger aber in Sprach- und anderen Fächern. Einfache, lineare Kausalzusammenhänge liessen sich bisher nicht eruieren. Die bisherigen Untersuchungen liefern zwar interessante Einzelergebnisse, sind jedoch noch zu lückenhaft, um ein scharfes, vollständiges Bild der Situation zeichnen zu können. Aus der Postulierung eines Kausalzusammenhangs abgeleitete bildungspolitische Forderungen, beispielsweise nach Männerquoten im Bildungswesen, müssen demnach als vorschnell eingestuft werden, da ihnen die wissenschaftliche Grundlage fehlt.

5.4.2 Schuluntaugliche Jungen – jungenuntaugliche Schule?

Diese Einschätzungen deuten auf eine weitere Argumentationslinie hin, die mit derjenigen von der «Feminisierung» der Schule verwandt ist. Im Kontext der Frage, ob Schule sich mehrheitlich an weiblichen Fähigkeiten und Verhaltensweisen orientiere und darum jungenfeindlich sei, tauchte in den medialen Debatten häufig die Frage auf, ob Jungen mit ihren geschlechtsspezifischen Vorlieben, Persönlichkeitsmerkmalen und Verhaltensweisen weniger gut in die Schule passen würden als Mädchen. Sind Jungen also weniger «schultauglich»?

Die in der vorliegenden Studie befragten Expertinnen und Experten schätzten Mädchen und Jungen hinsichtlich schulrelevanter Verhaltensweisen, Persönlichkeitsmerkmale, Interessen, Einstellungen etc. als deutlich verschieden ein. Zumindest im Falle des in der Befragung vielfach postulierten grösseren Fleisses der Mädchen zeigt auch die empirische Forschung vergleichbare Ergebnisse: Die schulische Leistungsbereitschaft von Mädchen ist im Mittel signifikant höher als diejenige von Jungen (Faulstich-Wieland, 2004). In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, in welchem Masse Asymmetrien zwischen den Geschlechtern im schulischen Kontext durch ebensolche Stereotype zustande kommen und entsprechend verändert bzw. sogar aufgehoben werden könnten (Steins, 2008).

Mädchen und Jungen zeigen fächerspezifisch unterschiedliche Leistungsprofile; gleichzeitig sind die Erwartungen der Lehrpersonen an die fächerspezifischen Fähigkeiten und Leistungen alles andere als geschlechtsneutral. So zeigte Tiedemann (1995), dass Primarlehrpersonen zwar beiden Geschlechtern die Möglichkeit zuschreiben, gute Mathematikleistungen zu erzielen; dabei wird allerdings im Mittel von den Mädchen mehr Anstrengung und Ausschöpfung ihrer Kapazitäten erwartet als von den Jungen. Faulstich-Wieland (2004) zieht die Schlussfolgerung, dass die bei den Schülerinnen zu findenden Misserfolgsorientierungen in Bezug auf typische «Jungenfächer» durch die Haltungen der Lehrpersonen noch verstärkt werden.

Auch in anderen Untersuchungen mit Personen aus der Schulpraxis wurden vergleichbare Einschätzungen und Erwartungshaltungen gegenüber Mädchen und Jungen gefunden. So fand Krebs

(2002), dass Aussagen von Lehrkräften, die sich auf männliche Schüler beziehen, zu einem grossen Teil Klagen über Unterrichtsstörungen enthalten. Zudem erwarten Lehrkräfte höhere Leistungsunterschiede zwischen Mädchen und Jungen, als tatsächlich messbar sind (Keller, 1998). Dabei richten sowohl weibliche als auch männliche Lehrpersonen generell höhere Erwartungen an Jungen, was die Kreativität und die Leistungsfähigkeit angeht, während Mädchen als fleissiger eingeschätzt werden. Budde (2008) weist darauf hin, dass sich aus den geschlechtsspezifischen Erwartungen von Eltern und Lehrpersonen für Jungen ein unauflösbarer Widerspruch ergebe: «Entweder verhalten sie sich so, wie die stereotypen Bilder es nahelegen, und riskieren damit schulisch unangepasstes Verhalten, das sanktioniert wird. Jungen erhalten bspw. in jenen Bundesländern, in denen Kopfnoten für das Verhalten erteilt werden, durchschnittlich schlechtere Noten als Mädchen. (...) Oder aber die Jungen agieren so, wie es die Lehrkräfte erwarten, und verstossen damit gegen geschlechtliche Erwartungen. In diesem Widerspruch entscheiden sich viele Jungen lieber für eine sichere geschlechtliche Identität als für unsicheren schulischen Erfolg» (S. 52).

5.4.3 Fazit zur Feminisierungsdebatte

In Bezug auf die Frage nach der «Feminisierung der Schule» und deren Einfluss auf eine allfällige «Schuluntauglichkeit» der Jungen lässt sich also schlussfolgern: Es gibt keine wissenschaftlichen Hinweise darauf, dass das Geschlechterverhältnis der Lehrpersonen eine Gefahr für die schulische Chancengerechtigkeit darstellt. Allerdings weisen empirische Befunde, u. a. auch die Ergebnisse der vorliegenden Studie, darauf hin, dass schulische Anforderungen teilweise als zu «weiblich» und für Jungen schwer erreichbar eingeschätzt werden. Männliche Geschlechterrollen-erwartungen und Erwartungen an das schulische Verhalten scheinen tatsächlich in einem Widerspruch zu stehen und bei den Jungen zu Konfliktsituationen zu führen. Aus Angst, durch schulisch angepasstes, «mädchentypisches» Verhalten als unmännlich angesehen zu werden, entscheiden sich viele Jungen für eine sichere geschlechtliche Identität und somit für «jungentypisches» Verhalten, auch wenn sie dadurch schulische Sanktionen riskieren. Dieser Konflikt steht jedoch in keinerlei Zusammenhang mit der Frauenquote in der Lehrerschaft, denn die genannten geschlechtsspezifischen Erwartungen gehen erwiesenermassen ebenso von männlichen wie von weiblichen Lehrpersonen und auch von den Eltern aus.

In der vorliegenden Expertinnen- und Expertenbefragung wurde die Überrepräsentation weiblicher Lehrpersonen auf der Vorschul- und der Primarstufe von keinem der Befragten spontan als Ursache für schulische Geschlechterdisparitäten genannt. Zwar wurde mehrfach die Vermutung geäussert, dass die im schulischen Umfeld erwünschten Verhaltensweisen wie Stillsitzen, Sichkonzentrieren etc. den Bedürfnissen und Fähigkeiten der Mädchen eher entsprechen als denjenigen der Jungen. Auch die starke Ausrichtung von Unterricht und Leistungsbeurteilung auf sprachliche Fähigkeiten wurde mehrmals als Argument für den Schulerfolg der Mädchen genannt.

Dabei bezogen sich diese Aussagen jedoch immer auf die Anforderungen schulischen Unterrichts bzw. der Übertrittsverfahren und nicht auf das Geschlecht der Lehrperson.

Die befragten Expertinnen und Experten scheinen also nicht daran zu zweifeln, dass geschlechtergerechter Unterricht auch in einem mehrheitlich von weiblichen Lehrpersonen geprägten schulischen Umfeld möglich ist. Sie stellen aber durchaus infrage, ob Unterricht wirklich geschlechtergerecht sein kann, solange er so stark auf als typisch weiblich attribuierte Fähigkeiten ausgerichtet ist. Wie weiter oben erläutert, sind sich die befragten Expertinnen und Experten einig, dass der Schulerfolg in der Schweiz zu grossen Teilen abhängig ist von Schlüsselqualifikationen wie Fleiss, schulischer Disziplin und Anpassungsfähigkeit. Ebenso herrscht Einigkeit darüber, dass die Umsetzung dieser «Tugenden» den Mädchen leichter falle als den Jungen. Das Argument der «Schuluntauglichkeit» der Jungen bzw. der «Jungenunfreundlichkeit» der Schule wird also auch von Expertenseite durchaus ernst genommen. Dementsprechend wurde von den befragten Expertinnen und Experten sehr dezidiert dafür plädiert, die Gestaltung des Unterrichts im Hinblick auf die jeweils spezifischen Bedürfnisse von Mädchen und Jungen neu zu überdenken und systematisch anzupassen.

6 Ein Sturm im Wasserglas? Abschliessender Kommentar

Ist die ganze Debatte um den schulischen Misserfolg der Jungen nur ein Sturm im Wasserglas? Oder ein prioritäres bildungspolitisches Thema, dem durch gegensteuernde Massnahmen Rechnung getragen werden muss?

Die Aussagen der befragten Expertinnen und Experten decken einen grossen Teil des Raumes zwischen diesen beiden Polen ab und widerspiegeln damit das Pendeln zwischen Dramatisierung und Entdramatisierung, wie es auch in anderen aktuellen Untersuchungen zum Einfluss und zum Umgang mit der Kategorie Geschlecht im schulischen Kontext gefunden wird (Budde, Scholand & Faulstich-Wieland, 2008). Dramatisierung in diesem Zusammenhang meint nicht zwingend eine problemzentrierte Sicht auf die Thematik, sondern das offensive In-den-Vordergrund-Rücken und direkte Thematisieren von Geschlecht als Einflusskategorie. Das Geschlecht spielt eine Rolle bei der schulischen Bewertung, Selektion und Zuweisung und beeinflusst so nachweislich den Schulerfolg; dies zeigen zahlreiche wissenschaftliche Untersuchungen. Wie aber muss nun diese Tatsache interpretiert und wie soll damit umgegangen werden?

6.1 Individualisierung statt isolierter Jungenförderung

Die vorliegende Expertinnen- und Expertenbefragung widerspiegelt für den Kanton Bern, was an Ergebnissen und Schlussfolgerungen auch andere Studien aus dem deutschsprachigen Raum liefern. Der Trend geht in die Richtung, Geschlecht als schulerfolg determinierende Kategorie wieder zu entdramatisieren und Massnahmen stärker auf Konzepte individualisierter Förderung abzustützen, die das Geschlecht nicht explizit, sondern als sogenannt «reflexive Kategorie» implizit mit einbeziehen. Spezifisch «jungenfördernde» Massnahmen, wie sie in den letzten Jahren häufig gefordert wurden, werden nur noch vereinzelt befürwortet. Die Bildungsstatistiken der letzten Jahre haben zu grosser Aufregung um die Notwendigkeit spezifischer Jungenförderung geführt und verleiteten zu unsystematischem Aktionismus bzw. zur Verteidigung von Pauschallösungen, die sich nur ungenügend mit wissenschaftlichen Befunden rechtfertigen lassen. So wurde in der medialen Debatte vermehrt die Rückkehr zum geschlechtergetrennten Unterricht als Lösung propagiert, ohne diese Forderung empirisch stützen zu können. Die wissenschaftlichen Ergebnisse zu Vor- und Nachteilen der Monoedukation sind durchaus nicht so einheitlich und klar, wie die mediale Diskussion zuweilen suggeriert hatte, und die Monoedukation als Mittel zur Jungenförderung wird von Experten häufig als überschätzt beurteilt (Faulstich-Wieland, 2004; Faulstich-Wieland & Horstkemper, 1995) und wurde auch in der vorliegenden Befragung nur als punktuell ergänzende Massnahme befürwortet. Auch wurde in weiten Kreisen fraglos akzeptiert, dass die «Feminisierung» der Schule, insbesondere in den ersten Schuljahren,

die «Jungenmisere» zu verantworten hätte. Die Antwort der Forschung auf diese Argumentationslinie wurde im letzten Kapitel bereits angesprochen; wie bereits erläutert, sind die empirischen Befunde dazu uneinheitlich und zudem dünn gesät. Die Ergebnisse der vorliegenden Befragung können zum Anlass genommen werden, einen Schritt zurückzutreten und die Frage, ob die Jungen schulisch benachteiligt werden, in einem grösseren Zusammenhang neu zu betrachten und zu bewerten.

6.2 Plädoyer zur «Entdramatisierung» von Geschlecht

Auch in der neueren Geschlechterforschung findet sich immer häufiger das Bestreben, den stark dichotomisierenden Ansatz aufzubrechen, wie er in der öffentlichen Debatte um Schule und Geschlecht in den letzten Jahren vorherrschend war (Faulstich-Wieland, 2000; Faulstich-Wieland et al., 2004; Kessels, 2002). Faulstich-Wieland (2005) hielt bereits vor einigen Jahren ein «Plädoyer für eine Entdramatisierung von Geschlecht» im Schulalltag. Dabei forderte sie zum einen, Jungen jenseits von Defizitorientierungen und Geschlechterzuschreibungen zu fördern, und zum anderen, den pädagogischen Umgang mit Mädchen von protektionistischen Haltungen zu befreien. Ebenso plädieren Bacher et al. (2008) für eine differenzierte Betrachtung der Frage, ob Jungen schulisch benachteiligt sind. Die Frage muss den Autoren zufolge mit Ja beantwortet werden, wenn auf die schulischen Abschlüsse pro Geschlecht fokussiert wird: Jungen absolvieren weniger häufig als Mädchen eine zur Matura bzw. zum Abitur führende Schule. Andererseits kann die Frage auch mit Nein beantwortet werden, wenn auf die Tatsache fokussiert wird, dass die Jungen auch nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit noch länger im Schulsystem bleiben, während Mädchen häufiger nach der Volksschule die Ausbildung beenden bzw. nur kurze Ausbildungen absolvieren. Dies ist auch ein deutliches Ergebnis der vorliegenden Studie: Schulische Geschlechterdisparitäten werden von Experten zwar sehr deutlich wahrgenommen und als ungünstig beurteilt, gleichzeitig aber mehrheitlich nicht als dramatisch eingestuft, solange sie am Ende zu guten Ausbildungen führen.

Auch Cornelissen (2004) spricht sich sehr deutlich gegen eine vereinfachende Sicht auf schulische Benachteiligungen aus. Leistungsdifferenzen innerhalb der jeweiligen Geschlechtergruppen seien bisher nur marginal beachtet worden: «Es bleibt also festzuhalten: Nicht alle Jungen sind benachteiligt, sondern vor allem solche, die aus bildungsfernen Schichten oder aus Migrantenfamilien stammen. Gleichzeitig gibt es unter den Mädchen ebenfalls solche, die sehr ungünstige Chancen vorfinden» (S. 5). Die empirischen Befunde zeigen sehr deutlich, dass mit dem familiären sozialen Hintergrund, der ethnischen Zugehörigkeit und auch der jugendkulturellen Einbindung der Schülerinnen und Schüler weitere ausserschulische Faktoren für die Entwicklung geschlechtsspezifischer Leistungsunterschiede verantwortlich sind. Diesem Befund entspricht auch die Quintessenz der vorliegenden Studie. Die interviewten Expertinnen und Experten werten das

Geschlecht zwar als wichtigen und ernst zu nehmenden Einflussfaktor für das Ergebnis schulischer Selektionsprozesse und somit für den Bildungsweg. Doch auch sie stellen die Geschlechterthematik in den Kontext der genannten weiteren Determinanten des Schulerfolgs, anstatt das Geschlecht als isolierten Faktor wahrzunehmen und entsprechend isolierte Massnahmen zur Jungen- oder Mädchenförderung zu fordern. Auch in dieser Hinsicht zeichnet sich also eine Entdramatisierung der Kategorie Geschlecht ab, bei der sich die Ergebnisse aus der vorliegenden Expertenbefragung und die Erkenntnisse der aktuellen empirischen Forschung zum Thema weitgehend decken.

6.3 Nicht nur negativ: Geschlechterstereotype als Identifikationsmöglichkeit

Auch wenn häufig auf die schädlichen Einflüsse von Geschlechterstereotypen hingewiesen wird, ist die dichotome Zuweisung von Verhaltensmustern, Vorstellungen und Normen zu je einem Geschlecht, wie sie gesellschaftlich über Geschlechterrollen bzw. Geschlechterstereotype vermittelt wird, durchaus nicht ausschliesslich negativ zu bewerten.

Aus entwicklungspsychologischer Sicht haben Geschlechterstereotype durchaus eine gewisse Berechtigung, da sie Identifikationsmöglichkeiten bieten. Cornelissen (2004) lokalisiert die Gründe für die Geschlechtsspezifität von Interessenslagen, schulischer Fächerwahl und letztlich auch der Leistungsprofile denn auch im entwicklungspsychologischen Kontext. So bildet die geschlechtliche Kodierung von Interessen eine geeignete Grundlage für Kinder und Jugendliche, um sich als Mädchen bzw. Jungen zu inszenieren und sich in der Geschlechterordnung zu positionieren, da die Entwicklung von Interessen eng mit der Entwicklung des Selbstbildes verknüpft ist. Geschlechterstereotype Interessen können demnach zur Identitätsentwicklung beitragen. Auch Budde (2008) betont die Wichtigkeit der Geschlechterrollenmerkmale für die kindliche Entwicklung. Allerdings kann der Wunsch, sich an der typisch männlichen Geschlechterrolle zu orientieren und in dieser Rolle anerkannt zu werden, im Schulkontext zu Schwierigkeiten führen, denn diese steht im Widerspruch zu der schulischen Forderung nach Verhaltensweisen wie Fleissigkeit und Stillsitzen. Budde, Scholand & Faulstich-Wieland (2008) sprechen in diesem Zusammenhang von einer «doppelten Bewertung» des Jungenverhaltens (S. 275): Die Bewertung des als typisch und störend wahrgenommenen Jungenverhaltens manifestiert sich zum einen in schlechteren «Kopfnoten», wie Betragensnoten in Deutschland genannt werden, zum anderen fließt sie implizit in die übrigen Noten mit ein.

Für die gendersensible Pädagogik bedeutet dies: Sowohl Jungen als auch Mädchen sollte im Rahmen des Unterrichts die Möglichkeit geboten werden, sich mit ihrer Geschlechterrolle zu identifizieren. Gleichzeitig aber, und hier liegt die Herausforderung für Lehrpersonen, für Schulen

als Ganzes und auch für die Bildungspolitik, darf den Schülerinnen und Schülern kein Nachteil daraus erwachsen, wenn sie die Gelegenheit zur Identifikation tatsächlich ergreifen. Die heftige Kritik eines grossen Teils der befragten Expertinnen und Experten am Einbezug des Arbeits- und Lernverhaltens in die schulischen Übertrittsverfahren im Kanton Bern zielte genau auf diesen Widerspruch. Die Schlussfolgerung aus dieser Kritik muss nicht zwingend sein, das Arbeits- und Lernverhalten als Kriterium für Selektionsprozesse wieder abzuschaffen, denn die Vorteile dieses Vorgehens wurden durchaus auch betont. Die Konsequenz muss vielmehr darin liegen, dass die Kriterien für «gutes» Arbeits- und Lernverhalten eingehend auf ihre Erreichbarkeit für beide Geschlechter überprüft werden müssen.

6.4 Überlegungen zur Entwicklung einer geschlechtergerechten Schulkultur

Budde, Scholand & Faulstich-Wieland (2008) weisen darauf hin, dass Geschlechtergerechtigkeit nicht nur die Implementierung einzelner Massnahmen zur Jungenförderung bzw. Mädchenförderung sein kann, sondern dass die Thematik Eingang in die Schulkultur finden muss, um wirklich greifen zu können. Eine geschlechtergerechte Schule entsteht nicht allein durch den isolierten Blick auf einzelne schulische Massnahmen oder Prozeduren wie z. B. Übertrittsverfahren und durch deren spezifische Anpassung, sondern setzt umfassende Veränderungen voraus. Dies hat mehrere Gründe:

Zum einen ist im Hinblick auf solche Einzelmassnahmen die Nachhaltigkeit der Effekte anzuzweifeln. Natürlich kann es sinnvoll sein, wenn eine Lehrperson auf eigene Initiative hin beispielsweise monoedukative Elemente in ihren Unterricht einfließen lässt. Geschlechtergerechtigkeit als bildungspolitische Forderung kann und darf sich jedoch nicht auf isolierte Massnahmen beschränken, sondern ihr muss, wie Budde (2008) es formuliert, innerhalb der einzelnen Schulprofile die Rolle einer Querschnittsfunktion zugewiesen werden.

Zum anderen kann auch ein nach allen Kriterien verschiedener Gerechtigkeitsaspekte entwickeltes Selektionsverfahren keine gerechte Selektion garantieren, wenn die zugrunde liegenden Lern- und Sozialisationsprozesse, welche die Schülerinnen und Schüler an diesen Punkt führen, keine gerechten Chancen ermöglichen. Geschlechtergerechte Schule muss also nicht am Endpunkt von Lernen ansetzen, d. h. bei den Übertrittsverfahren, sondern an ihrem Anfang, bei der möglichst flächendeckenden Umsetzung individualisierenden, geschlechtergerechten Unterrichts von der Einschulung bis zum Abschluss der schulischen Bildung.

Zudem muss, wie schon weiter oben angesprochen, das Geschlecht als eine Variable unter mehreren verstanden werden, die in einem gegenseitigen Wechselspiel auf den Schulerfolg

Einfluss nehmen können. Eine die Geschlechter polarisierende Debatte über schulische Benachteiligungen zielt darum am Kern bestehender Bildungsungleichheiten vorbei. Dem defizitorientierten Blick auf die Jungen als «Bildungsverlierer» entgehen zwei wichtige Aspekte: Nicht alle Jungen sind leistungsschwach; vielmehr häufen sich die Jungen an den Polen der Leistungsverteilung. So sind sowohl unter den kompetenzstarken als auch unter den leistungsschwachen Kindern die Jungen in der Überzahl (Budde, 2008). Zudem kann der Fokus auf die Jungen als (vermeintlich homogene) Gruppe Parallelen zu den Mädchen ebenso vernachlässigen wie die vorhandenen Differenzen innerhalb der Gruppe der Jungen.

Die Debatte um eine allfällige schulische Benachteiligung der Jungen ist dennoch kein Sturm im Wasserglas, sondern ein Schritt zu einer Schulkultur, die mehr Chancengerechtigkeit zu etablieren sucht. Entdramatisierung von Geschlecht heisst nicht, Genderaspekte in Zukunft der Nichtbeachtung zu überlassen, sondern sie im Kontext weiterer Heterogenitätsmerkmale zu verstehen und zu berücksichtigen. Relevant ist darum eine möglichst frühe Erfassung und Förderung aller Kinder mit der Perspektive einer umfassenden schulischen Chancengerechtigkeit, die sich nicht nur am Geschlecht festmacht. Wird Heterogenität als unumgänglicher Bestandteil von Schule akzeptiert, steht nicht mehr die Frage im Zentrum, wie eine geschlechtergerechte Schule aussehen soll, sondern was ganz grundsätzlich eine gute Schule ausmacht.

7 Literaturverzeichnis

Bacher, J., Beham, M., & Lachmayr, N. (Eds.) (2008). Geschlechterunterschiede in der Bildungswahl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Baumert, J. (Ed.) (2000). TIMSS/III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie. Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. 1. Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Pflichtschulzeit. Opladen: Leske u. Budrich.

Baumert, J., & Schümer, G. (2002). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. In PISA 2000: Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich (pp. 159–202). Opladen: Leske u. Budrich.

BFS (2007). Bildungsmosaik Schweiz. Bildungsindikatoren 2007. Neuchâtel: BFS (Bundesamt für Statistik).

BFS (2009). Bildungssystem – detaillierte Daten. Retrieved 28.5.2009, from www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/02/data/blank/01.html

BiEv (2008). Bildungsstatistik Kanton Bern: Basisdaten 2007. Bern: BiEv Bildungsplanung und Evaluation / ERZ Erziehungsdirektion des Kantons Bern.

BiEv (2009). Bildungsstatistik Kanton Bern: Schülerinnen und Schüler an Berner Schulen nach Schuljahr 2007/08. Bern: BiEv Bildungsplanung und Evaluation / ERZ Erziehungsdirektion des Kantons Bern.

Bos, W., Hornberg, S., Arnold, K.-H., Faust, G., Fried, L., Lankes, E.-M., et al. (Eds.) (2008). IGLU-E 2006. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster u.a.: Waxmann.

Budde, J. (Ed.) (2008). Bildungs(miss)erfolge von Jungen und Berufswahlverhalten bei Jungen / männlichen Jugendlichen. Berlin: BMBF.

Budde, J., Scholand, B., & Faulstich-Wieland, H. (2008). Geschlechtergerechtigkeit in der Schule. Eine Studie zu Chancen, Blockaden und Perspektiven einer gendersensiblen Schulkultur. Weinheim u.a.: Juventa.

Carrington, B., & Mc Phee, A. (2008). Boys' underachievement and the feminization of teaching. *Journal of Education for Teaching*, 34(2), 109–120.

Cornelissen, W. (2004). Bildung und Geschlechterordnung in Deutschland. Einige Anmerkungen zur Debatte um die Benachteiligung von Jungen in der Schule [Electronic Version]. Retrieved 17.4.2009, from http://cgi.dji.de/bibs/161_2150CornelissenLMU.doc

Diefenbach, H., & Klein, M. (2002). «Bringing boys back in». Soziale Ungleichheit zwischen den Geschlechtern im Bildungssystem zuungunsten von Jungen am Beispiel der Sekundarschulabschlüsse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(6), 938–958.

Ditton, H. (1992). *Ungleichheit und Mobilität durch Bildung*. Weinheim: Juventa.

Ditton, H. (2004). Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In R. Becker & W. Lauterbach (Eds.), *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (pp. 251–279). Wiesbaden: VS Verlag.

EDK (2002). *Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000*. Neuchâtel: BFS/EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren).

ERZ (2008a). Ablaufplan: Übertritt in den gymnasialen Unterricht im 9. Schuljahr. Retrieved 27.11.2008 from www.erz.be.ch/site/fb-mittelschule-anmeldeformulare.htm.

ERZ (2008b). Direktionsverordnung über Beurteilung und Schullaufbahnentscheide in der Volksschule (DVBS) inkl. Änderung. Retrieved 27.11.2008 from www.erz.be.ch/.../dvbs_mit_aenderungen_revos_2008.pdf.

ERZ (2008c). *Gymnasien. Deutschsprachiger Kantonsteil. Information über das bernische Bildungssystem 2008/2009*. Bern: ERZ (Erziehungsdirektion des Kantons Bern).

Eurostat (2005). *Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in Europa 2005*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.

Eurostat (2008). *The life of women and men in Europe. A statistical portrait*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

- Faulstich-Wieland, H. (2000). Dramatisierung versus Entdramatisierung von Geschlecht im Kontext von Koedukation und Monoedukation. In S. Metz-Göckel, C. Schmalzhaf-Larsen & E. Belinzski (Eds.), *Hochschulreform und Geschlecht: neue Bündnisse und Dialoge* (pp. 196–206). Opladen: Leske u. Budrich.
- Faulstich-Wieland, H. (2004). Schule und Geschlecht. In W. Helsper & J. Böhme (Eds.), *Handbuch der Schulforschung* (pp. 647–670). Wiesbaden: VS Verlag.
- Faulstich-Wieland, H. (2005). Geschlecht im Schulalltag – Plädoyer für eine Entdramatisierung. In K. Maag Merki (Ed.), *Schule wohin?* (pp. 28–39). Zürich: Forschungsbereich Schulqualität & Schulentwicklung, Universität Zürich.
- Faulstich-Wieland, H., & Horstkemper, M. (1995). «Trennt uns bitte, bitte nicht!» Koedukation aus Mädchen- und Jungensicht. Opladen: Leske u. Budrich.
- Faulstich-Wieland, H., Weber, M., & Willems, K. (2004). *Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen*. Weinheim: Juventa.
- Grossenbacher, S., & Vögeli-Mantovani, U. (2007). Volksschule wirksam und gerecht? *Bildung Schweiz* (1), 9–13.
- Haeberlin, U., Imdorf, C., & Kronig, W. (2004). *Chancenungleichheit bei der Lehrstellensuche. Der Einfluss von Schule, Herkunft und Geschlecht*. NFP 43 Bern, Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Hoffmann, F., & Oreopoulos, P. (2007). A professor like me: The influence of instructor gender on college achievement. *Journal of Human Resources*, 44(2), 479–494.
- Hupka, S., Sacchi, S., & Stalder, B. E. (2006). *Herkunft oder Leistung? Analyse des Eintritts in eine zertifizierende nachobligatorische Ausbildung anhand der Daten des Jugendlängsschnitts TREE*. Bern: Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben.
- Ingenkamp, K. (Ed.) (1974). *Die Fragwürdigkeit der Zensurenggebung. Texte und Untersuchungsberichte*. Weinheim: Beltz.
- Kanton Bern (2009). *Volksschulgesetz vom 19. März 1992 (VSG) [Electronic Version]*. Retrieved 20.2.2009, from www.sta.be.ch/belex/d/4/432_210.html

Keller, C. (1998). Geschlechterdifferenzen in der Mathematik. Prüfung von Erklärungsansätzen; eine mehrbenenanalytische Untersuchung im Rahmen der «Third International Mathematics and Science Study». Zürich: Zentralstelle der Studentenschaft.

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

Klieme, E., Döbert, H., Ackeren, I. v., u.a. (2003). Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten. Kanada, England, Finnland, Frankreich, Niederlande, Schweden. Stand: Juli 2003. Bonn: BMBF.

Krebs, A. (2002). Sichtweisen und Einstellungen heranwachsender Jungen. Ergebnisse einer Befragung unter 14- bis 17-jährigen Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.

Kronig, W. (2007). Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen. 1. Aufl. Bern u.a.: Haupt.

Kuhn, H.-P. (2008). Geschlechterverhältnisse in der Schule: Sind die Jungen jetzt benachteiligt? Eine Sichtung empirischer Studien. In B. Rendtorff & A. Prengel (Eds.), *Kinder und ihr Geschlecht* (pp. 49–71). Opladen u.a.: Budrich.

Lehmann, R. H., & Peek, R. (Eds.) (1997). Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen. Bericht über eine Untersuchung im September 1996. Hamburg: Behörde für Schule, Jugend u. Berufsbildung.

Lemma, D. (2001). Gender und Genderforschung als Herausforderung für die Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19(3), 324–334.

Liepmann, A., & Dreier, D. (2002). Physik für Mädchen, Sprachen für Jungs? Fallstudie über die Fachvorlieben von Gymnasiastinnen. In *Chancengleichheit im Bildungswesen* (pp. 219–232). Opladen: Leske u. Budrich.

Ludwig, P. H. (Ed.) (2007). *Erwartungen in Himmelblau und Rosarot. Effekte, Determinanten und Konsequenzen von Geschlechterdifferenzen in der Schule*. Weinheim u.a.: Juventa.

- Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 8. Aufl. Basel: Beltz.
- Moser, U., & Rhy, H. (2000). *Lernerfolg in der Primarschule. Eine Evaluation der Leistungen am Ende der Primarschule*. Aarau: Bildung Sauerländer.
- OECD (2007). 2006. *Schulleistungen im internationalen Vergleich. Naturwissenschaftliche Kompetenzen für die Welt von morgen*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Roeder, P. M., & Gruehn, S. (1997). Geschlecht und Kurswahlverhalten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 43(6), 877–894.
- Roisch, H. (2003). Geschlechtsspezifische Interessensgebiete und Interessenpräferenzen. In M. Stürzer, H. Roisch, W. Cornelissen & A. Hunze (Eds.), *Geschlechterverhältnisse in der Schule*. Opladen: Leske und Budrich.
- Schenz, C. (2007). Ganztagschule als «gendered institution»? *Lehren und lernen*, 33(6), 22–24.
- SKBF (2007). *Bildungsbericht Schweiz 2006*. Aarau: SKBF (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung).
- Steins, G. (Ed.) (2008). *Geschlechterstereotype in der Schule – Realität oder Mythos? Anregungen aus und für die schulische Praxis*. Lengerich u.a.: Pabst Science Publ.
- Storni, M., & Schmid, M. (2008). Hochschulabsolventen und Hochschulabsolventinnen auf dem Arbeitsmarkt. Erste Ergebnisse der Längsschnittbefragung 2007. Neuchâtel: BFS.
- Streckeisen, U., Hänzi, D., & Hungerbühler, A. (2007). *Fördern und Auslesen. Deutungsmuster von Lehrpersonen zu einem beruflichen Dilemma*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tiedemann, J. (1995). Geschlechtstypische Erwartungen von Lehrkräften im Mathematikunterricht der Grundschule. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 9, 153–161.
- Wippermann, K., & Wippermann, C. (2008). *Entgeltungleichheit zwischen Frauen und Männern. Einstellungen, Erfahrungen und Forderungen der Bevölkerung zum «gender pay gap»*. Berlin.
- Witzel, A. (1982). *Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick u. Alternativen*. Frankfurt am Main: Campus.

Impressum

© Dezember 2009

Beiträge für die Praxis – Nr. 3

Ungerechte Selektion?

Ergebnisse einer Expertenbefragung zu den Schulübertritten im Kanton Bern unter Berücksichtigung der Geschlechterperspektive.

Autorinnen Catherine Bauer hat an der Universität Basel Psychologie und Pädagogik studiert und in klinischer Psychologie promoviert. Sie war mehrere Jahre als Gymnasiallehrerin für Psychologie und Pädagogik tätig und spezialisierte sich im Bereich Begabungs- und Begabtenförderung. Seit 2007 ist sie an der pädagogischen Hochschule PHBern tätig, zum einen als Forschungsbeauftragte im Zentrum für Forschung und Entwicklung, zum anderen als Dozentin für Pädagogische Psychologie.

Michaela Heid hat in Tübingen und Trient Empirische Kulturwissenschaften und Romanistik studiert. Sie beschäftigte sich im Rahmen eines Nationalfondsprojekts mit dem Übergang Jugendlicher von der Schule in die Berufsausbildung und war zum Thema Kindheit und Jugend aus kulturwissenschaftlicher Perspektive an der PH Zürich mehrere Jahre in der Lehre tätig. Sie ist zurzeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin in einem DORE-Forschungsprojekt an der Pädagogischen Hochschule Thurgau in Kreuzlingen tätig.

Herausgeberin PHBern, Rektorat, Fabrikstrasse 2, CH-3012 Bern

Druck Ediprim AG

Auflage 5000 Exemplare

Inhalt

1	Einleitung	1
2	Problemfeld	3
2.1	Geschlecht und Schulerfolg im internationalen Vergleich	3
2.2	Geschlecht und Schulerfolg im Kanton Bern	5
2.3	Die schulischen Übertrittsverfahren im Kanton Bern	7
2.3.1	Erste Selektionsschwelle: Zuweisung auf die Sekundarstufe I	8
2.3.2	Zweite Selektionsschwelle: Übertritt ins Gymnasium	9
3	Die Untersuchung im Überblick	11
3.1	Begriffsklärung: Was heisst «geschlechtergerecht»?	11
3.2	Fragestellungen	12
3.2.1	Fragestellungen auf der Systemebene	14
3.2.2	Fragestellungen auf der personalen Ebene	15
3.3	Vorgehen	16
3.3.1	Auswahl der Expertinnen und Experten	16
3.3.2	Interviewdurchführung und -auswertung	17
4	Ergebnisse	19
4.1	Kritik auf der Systemebene: die Berner Übertrittsverfahren unter der Lupe	19
4.1.1	Beurteilungsgrundlage der Übertrittsverfahren	20
4.1.2	Zeitpunkt und Dauer der Übertrittsverfahren	24
4.1.3	Vorbereitung auf Selektionsaufgaben	25
4.2	Die Schullaufbahn als Spiegel von Geschlechterrollen und Geschlechterbildern	27
4.2.1	«Mädchen lernen, Jungen stören»: schulische Geschlechterbilder	27
4.2.2	«Jungen machen lieber eine Lehre»: geschlechtsspezifische Bildungsziele	28
4.2.3	Das Geschlecht im Kontext weiterer Einflussfaktoren von Schulerfolg	29
4.2.4	«Alle Kinder fördern»: Haltungen zur Notwendigkeit von Jungenförderung	30
5	Diskussion	31
5.1	Pädagogische Schlussfolgerungen und Empfehlungen	31
5.1.1	Schulische Geschlechterbilder: aktuelle Forschungsergebnisse im Fokus	31
5.1.2	Geschlechtergerechter Unterricht: unterschiedliche Ansätze	33
5.1.3	Allgemeine Chancengerechtigkeit als wichtigstes Prinzip	36

5.2	Bildungspolitische Schlussfolgerungen und Empfehlungen	37
5.2.1	Veränderungen der Selektionsmassnahmen und Schulstrukturen	37
5.2.2	Verbesserung und Ausbau von Fördermassnahmen	39
5.3	Schlussfolgerungen und Empfehlungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung	40
5.3.1	Verbesserung der Diagnose- und Beurteilungskompetenz	40
5.3.2	Verbesserung der Genderkompetenz	42
5.4	Die Studienergebnisse im Spiegel aktueller Diskurse	43
5.4.1	«Feminisierung» der Schule?	43
5.4.2	Schuluntaugliche Jungen – jungenuntaugliche Schule?	45
5.4.3	Fazit zur Feminisierungsdebatte	46
6	Ein Sturm im Wasserglas? Abschliessender Kommentar	49
6.1	Individualisierung statt isolierter Jungenförderung	49
6.2	Plädoyer zur «Entdramatisierung» von Geschlecht	50
6.3	Nicht nur negativ: Geschlechterstereotype als Identifikationsmöglichkeit	51
6.4	Überlegungen zur Entwicklung einer geschlechtergerechten Schulkultur	52
7	Literaturverzeichnis	55

Vorwort

Geschlechterthemen polarisieren. «Gender» ist ein Reizwort und ein Modewort gleichermaßen: ein Begriff, der bewährte Traditionen und Praktiken infrage stellt, in dem unausgesprochene Visionen und Heilsversprechungen, aber auch eine implizite Vorwurfshaltung mitschwingen und der deshalb nicht selten Überdruß und Ablehnung statt Begeisterung auslöst. Der Begriff «Gender» scheint überstrapaziert, nicht nur des etwas eitel wirkenden Anglizismus wegen, sondern möglicherweise auch deshalb, weil er zumeist mit Missständen in Verbindung gebracht wird und daher grundsätzlich appellativen Charakter hat. Fast scheint es sich um eine Glaubensfrage zu handeln: Man glaubt an die Relevanz der «Genderfrage» und verteidigt diese mit Vehemenz oder man lehnt sie mit derselben Heftigkeit ab. Ob Gendersensibilität, Gendergerechtigkeit, Gender Mainstreaming: Der Begriff und seine Kombinationen stehen unter dem Verdacht der Orthodoxie und des Doktrinären; ihnen haftet der Ruf des Schwarzmalens und der Nörgelei an. Denn – so lassen zumindest die bildungspolitischen Diskussionen der letzten Jahre vermuten – von Gendergerechtigkeit in Bildung und Beruf sind wir trotz all der Bemühungen der letzten Jahre und Jahrzehnte noch weit entfernt. Das verunsichert. Umso mehr, als das Pendel offenbar auf beide Seiten ausschlagen kann: Wie kann es sein, dass man sich jahrzehntelang bemüht hat, Mädchen und Frauen dieselben schulischen und beruflichen Chancen einzuräumen wie Jungen und Männern – und nun plötzlich die Jungen benachteiligt und förderungsbedürftig sein sollen?

Der vorliegende Beitrag ist ein Versuch, jenseits allen Dogmatismus in diesen Fragen ein sich aufdrängendes Bildungsthema wissenschaftlich unter die Lupe zu nehmen. Die Bildungsstatistiken zeigen sehr deutlich den verminderten Schulerfolg der Jungen im Vergleich zu den Mädchen; sichtbar anhand von Übertrittsquoten, Maturitätsquoten, Zuweisungen zu Sonderklassen. Nun gehört es zu den Aufgaben der Bildungsforschung, sich mit diesem Umstand, seiner Einordnung und Relevanz, möglichen Ursachen und allfälligen Problemlösungen auseinanderzusetzen, wenn er sich denn als Problem herausstellen sollte. Ungleiche Verteilungen müssen nicht zwingend auf systematische Ungerechtigkeiten hindeuten; sie können es jedoch, und es wäre eine schwerwiegende Unterlassung, dieser Möglichkeit nicht auf den Grund zu gehen. Das Geschlecht ist eine Einflussvariable im komplexen Bedingungsgefüge, das den Schulerfolg determiniert; eine Variable, die ernst genommen, aber immer auch im Rahmen der weiteren persönlichen, familiären und schulischen Einflussfaktoren betrachtet werden muss. In diesem Zusammenhang sind auch die nachfolgend beschriebene Studie in Form einer Expertenbefragung, ihre Ergebnisse und die daraus abgeleiteten Schlussfolgerungen zu verstehen. Ziel dieser Publikation ist nicht, die emotional aufgeladene Diskussion um schulische Benachteiligungen anzuzünden, «Opfer» zu identifizieren und a priori Jungen- oder Mädchenförderung zu propagieren, sondern ein

Phänomen, dessen Ursachen bisher nur ansatzweise geklärt sind, zu untersuchen und Empfehlungen für den Umgang damit abzugeben.

Wir möchten allen Personen ganz herzlich danken, die uns bei der Planung, der Durchführung und der Auswertung der Studie unterstützt und zur Erstellung dieser Publikation beigetragen haben. Dazu gehören allen voran die Expertinnen und Experten, die sich für ein Interview bereit erklärt und uns ihre Zeit und ihr Fachwissen zur Verfügung gestellt haben. Auch Daniela Freisler, Nicole Mäder und Madeleine Marty, die uns bei der Durchführung der französischsprachigen Interviews sowie bei der Transkription unterstützt haben, gebührt unser herzlicher Dank. Der PHBern danken wir für die Finanzierung der Publikation im Rahmen der Reihe «Beiträge für die Praxis».

Bern, im Dezember 2009

Catherine Bauer und Michaela Heid

Zusammenfassung

Sind Jungen schulisch benachteiligt? Bildungspolitik und Medien haben sich in den letzten Jahren sehr intensiv mit dieser Frage befasst. Bildungsstatistische Daten zeigen: Die Mädchen sind den Jungen zahlenmässig tatsächlich überlegen, was die Verteilung in den anspruchsvolleren Schultypen bzw. Ausbildungsgängen der Sekundarstufe I und II sowie bei den Maturitätsabschlüssen angeht. Eine Möglichkeit, die Geschlechtergerechtigkeit eines Schulsystems zu untersuchen, ist die Beschäftigung mit den diesem System eigenen Selektionsprozessen. Die schulischen Übertrittsverfahren, die zur Selektionsentscheid führen und somit die Zuordnung zu einem bestimmten Schultyp auf der Sekundarstufe I oder II regeln, sind für den Bildungsverlauf wegweisend. Aus diesem Grund sind auch sie Gegenstand der bildungspolitischen Debatte um schulische Geschlechtergerechtigkeit.

Um die schulischen Übertrittsverfahren im Kanton Bern daraufhin zu untersuchen, ob sie ein Geschlecht bevorzugen bzw. benachteiligen, wurde am Zentrum für Forschung und Entwicklung der pädagogischen Hochschule PHBern eine explorative Studie durchgeführt. Die Studie wurde explorativ als Expertenbefragung angelegt, um ein möglichst breites Spektrum an Einschätzungen zur Thematik erheben zu können. Zu diesem Zweck wurden Interviews mit zwölf Vertreterinnen und Vertretern aus der Schulpraxis, aus Schulbehörden und Wissenschaft geführt, die sich in ihrer Berufspraxis oder im wissenschaftlichen Kontext mit schulischen Übertritten befassen.

Übersicht der Befragungsergebnisse

- Die Expertinnen und Experten ordnen Mädchen und Jungen sehr deutlich unterschiedliche geschlechtsspezifische Persönlichkeitsmerkmale, Verhaltensmuster und Bildungsziele zu. Eigenschaften wie Fleiss, Anpassungsfähigkeit und Disziplin werden als zentral für den Schulerfolg erachtet und eher den Mädchen zugeschrieben, während vermutet wird, dass sich Jungen mit diesen Eigenschaften schwerer tun. Auf dieser Basis wird vielfach vermutet, dass die schulischen Übertrittsverfahren den Mädchen stärker entgegenkommen als den Jungen. Grundsätzlich wird die vermehrte Umsetzung geschlechtergerechten Unterrichts gefordert.
- Gleichzeitig plädieren zahlreiche Befragte für eine Entdramatisierung der geschlechterthematik. Die Untervertretung der Jungen in den höheren Schulniveaus der Volksschule und der Mittelschulen wird von den Expertinnen und Experten mehrheitlich ernst genommen, aber nicht als dramatisch eingeschätzt. Zum einen wird diese Einschätzung damit begründet, dass Jungen andere Bildungsziele und Prioritäten hätten als Mädchen, zum anderen damit, dass Jungen bzw. Männer später in den nachobligatorischen Ausbildungsgängen

und im Berufsleben gut vertreten und sogar erfolgreicher seien. Als zentral wird bewertet, dass die unterschiedlichen Bildungsverläufe letztlich zu intakten Berufschancen führen.

- Die interviewten Expertinnen und Experten werten das Geschlecht zwar als wichtigen und ernst zu nehmenden Einflussfaktor für das Ergebnis schulischer Selektionsprozesse und somit für den Bildungsverlauf. Die weitaus grösste Gefährdung für den Schulerfolg wird jedoch nicht isoliert im Faktor Geschlecht gesehen, sondern in der Kumulation von Risikofaktoren, insbesondere in Aspekten der sozialen Herkunft (Stichworte Bildungsniveau und Sozialstatus der Eltern) und der nationalen Herkunft (Stichworte Migrationshintergrund, Mehrsprachigkeit).

In diesem Zusammenhang wird eine spezifische Jungenförderung von einer Mehrheit der Befragten nicht als vorrangiges bildungspolitisches Ziel betrachtet. Es wird die Haltung vertreten, dass alle Kinder ihren Bedürfnissen entsprechend optimal gefördert werden sollen.

Um dieses Ziel zu erreichen, werden verschiedene Empfehlungen abgegeben:

- **Pädagogische Empfehlungen:** Die befragten Expertinnen und Experten sind sich einig darin, dass eine vermehrte Frühförderung notwendig ist, um Kinder mit sprachlichen Schwierigkeiten und/oder aus Familien mit niedrigem sozialem Status frühzeitig aufzufangen. In Bezug auf die Geschlechterfrage wird eine vermehrte und vor allem systematische Umsetzung geschlechtergerechten Unterrichts gefordert. Dabei werden zwei Argumentationslinien vertreten: Ein Teil der Befragten empfiehlt, die vorhandenen geschlechtsspezifischen Interessen durch die Wahl der Arbeitsformen und Unterrichtsinhalte gezielt zu fördern und zu stärken. Der andere Teil der Befragten vertritt den Ansatz, dass genau diese geschlechtsspezifischen bzw. geschlechterstereotypen Interessen aufgebrochen werden sollten, indem Mädchen und Jungen vermehrt dazu animiert werden sollen, sich mit für die Geschlechterrolle untypischen Themen und Arbeitsformen zu beschäftigen.
- **Bildungspolitische Empfehlungen:** Die schulischen Übertrittsverfahren als Teil des schulischen Selektionsprozesses werden als relevant für den Bildungsverlauf und den Bildungserfolg eingeschätzt. Es wird allerdings vielfach darauf hingewiesen, dass schulische Geschlechtergerechtigkeit bzw. Chancengerechtigkeit nicht allein durch die Optimierung der Selektionsverfahren erzielt werden kann. Während das Übertrittsverfahren Sekundarstufe I – Gymnasium im Kanton Bern weitgehend als adäquat und auch als geschlechtergerecht beurteilt wird, werden hinsichtlich des Übertrittsverfahrens Primarstufe – Sekundarstufe I zahlreiche Kritikpunkte und Verbesserungsempfehlungen geäussert. In ihrer Kritik beziehen sich die Expertinnen und Experten nicht nur auf die Geschlechterfrage, sondern allgemein auf Fragen der Chancengerechtigkeit, da diese beiden Konzepte als nicht isoliert verhandelbar verstanden werden. Kritisiert werden unter anderem Zeitpunkt, Dauer und Beurteilungsgrundlage des Übertrittsverfahrens für die Sekundarstufe I.

- **Empfehlungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung:** Selektionsaufgaben werden von den befragten Expertinnen und Experten einerseits als Schlüsselaufgaben im Lehrerinnen- und Lehrerberuf eingeschätzt, andererseits wird insbesondere von den Vertreterinnen und Vertretern der Schulpraxis darauf hingewiesen, dass in Aus- und Weiterbildung nicht genügend auf diese herausfordernden und oft belastenden Aufgaben vorbereitet werde. So wird empfohlen, in der Ausbildung die Vermittlung von Diagnosekompetenzen und Kenntnissen der Übertrittsverfahren auszubauen und dabei auch die Kategorie Geschlecht angemessen zu berücksichtigen. Zudem wird eine systematischere Unterstützung hinsichtlich der Selektionsaufgaben beim Berufseinstieg gefordert (wobei anzumerken ist, dass an verschiedenen pädagogischen Hochschulen entsprechende Bestrebungen bereits im Gange sind). In Bezug auf die Weiterbildung wird bemängelt, dass zwar genügend Angebote vorhanden seien, diese aber nur von den bereits interessierten und sensibilisierten Lehrpersonen besucht würden. Darum wird von verschiedener Seite ein Weiterbildungsobligatorium im Bereich der Selektionsaufgaben gefordert, insbesondere im Hinblick auf schulische Chancengerechtigkeit.

Fazit

Die Befragung zeigt, dass die erwiesenermassen ungleiche Geschlechterverteilung in der Volksschule von Expertinnen und Experten durchaus ernst genommen, aber nicht als dramatisch eingestuft wird. Das Geschlecht wird als relevanter Einflussfaktor für den Schulerfolg eingeschätzt, aber immer auch in den Kontext weiterer Einflussvariablen wie der sozialen Herkunft gestellt: Nicht alle Jungen sind schulisch schwach, sondern vor allem diejenigen, bei denen weitere Risikofaktoren wie ein niedriger sozialer Status der Eltern oder Mehrsprachigkeit hinzukommen. Das Berner Übertrittsverfahren für die Sekundarstufe I wird tatsächlich als eher vorteilig für die Mädchen eingeschätzt und es wird gefordert, einige seiner Merkmale diesbezüglich zu überdenken. Dennoch wird statt spezifischer Jungenförderung gefordert, durch verstärkte Frühfördermassnahmen und individualisierten Unterricht die Förderung aller Kinder zu verbessern. Vorschnelle Pauschallösungen wie die Rückkehr zum geschlechtergetrennten Unterricht oder die Forderung nach Männerquoten unter den Primarlehrpersonen tragen zur Dramatisierung der Thematik bei und entbehren einer soliden empirischen Grundlage.

1 Einleitung

Wie die bildungsstatistischen Daten der letzten Jahre zeigen, haben sich die Bildungschancen seit Mitte der Neunzigerjahre zunehmend zugunsten der Mädchen verschoben. Die anspruchsvollsten Schultypen auf der Sekundarstufe I und II werden anteilmässig von den Mädchen dominiert, während die Jungen ihrerseits während der gesamten Volksschulzeit bei Klassenwiederholungen, der Inanspruchnahme heilpädagogischer Unterstützung, in Kleinklassen und Sonderschulen übervertreten sind. Es bestehen zahlreiche Vermutungen und Hypothesen zum abnehmenden Schulerfolg der Jungen, dennoch sind die genauen Gründe bisher nicht eindeutig geklärt. Erschwerend kommt hinzu, dass Schulerfolg keine einheitliche Grösse ist; je nach Kontext werden darunter die Schulnoten bzw. Zeugnisnoten verstanden, die erworbenen Kompetenzen oder aber der Schullaufbahntscheid am Übergang von einer Schulform in die nächste. All diese Aspekte können zwar als Indikatoren für Schulerfolg verstanden werden, messen aber unterschiedliche Dinge.

Wird der Selektionsentscheid und somit die Zuordnung zu einem bestimmten Schultyp auf der Sekundarstufe I oder II als Indikator für den Schulerfolg zugrunde gelegt, rücken die schulischen Übertrittsverfahren in den Fokus des Interesses. Es stellt sich die Frage, ob bzw. inwiefern die strukturellen Merkmale des Bildungssystems an der oben genannten Entwicklung der Bildungschancen von Mädchen und Jungen beteiligt sind, wozu unter anderem die Übertrittsverfahren gehören.

Die vorliegende Publikation geht möglichen Antworten auf diese Frage nach. Im Zentrum stehen dabei die Ergebnisse einer explorativen Studie der pädagogischen Hochschule PHBern zur Frage der Geschlechtergerechtigkeit der schulischen Übertrittsverfahren im Kanton Bern. Im Rahmen der Studie wurde eine Expertenbefragung mit Vertreterinnen und Vertretern aus der Schulpraxis, aus Schulbehörden und Wissenschaft durchgeführt, um ein möglichst breites Spektrum von Einschätzungen zur Thematik erheben zu können. Als Ergebnis liegt eine Analyse der Aussagen von Personen vor, die an den schulischen Selektionsprozessen im Kanton Bern beteiligt sind oder sich in ihrer beruflichen Tätigkeit bzw. wissenschaftlich damit auseinandersetzen. Aus diesen Resultaten werden Schlussfolgerungen für die pädagogische Praxis sowie für weitere schulrelevante Bereiche wie Bildungspolitik und Schulbehörden abgeleitet und zum Schluss kommentiert.

2 Problemfeld

2.1 Geschlecht und Schulerfolg im internationalen Vergleich

Formal ist heute beiden Geschlechtern der Zugang zu allen schulischen Ausbildungsgängen gewährleistet. Dennoch ergeben sich schon früh Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen, was den Schulerfolg angeht. Bereits in der Primarschule zeigen sich fächerspezifische Geschlechterunterschiede in den Schulleistungen, wenn auch noch in geringem Ausmass; diese nehmen aber mit steigenden Schuljahren zu (Moser & Rhy, 2000). Zwar zeigen verschiedene Untersuchungen, dass beide Geschlechter je nach Fachbereich leistungsmässige Vorteile haben: Während die Jungen im Mittel höhere Leistungen in den Naturwissenschaften vorweisen können, insbesondere in der Mathematik, schneiden die Mädchen hinsichtlich der sprachlichen Kompetenzen bzw. der Lesekompetenzen signifikant besser ab (vgl. z. B. Moser & Rhy, 2000; OECD, 2007). Betrachtet man die Schulleistungen jedoch gesamthaft, häufen sich die Jungen im unteren Bereich der Verteilungskurve (EDK, 2002).

Schulerfolg definiert sich nicht nur über die Schulleistungen in einem festgelegten Fächerkanon, sondern auch über den Bildungsverlauf bzw. die erreichten Abschlüsse. Bildungsstatistische Daten aus der Schweiz (BFS, 2007; SKBF, 2007) wie auch gesamteuropäische Erhebungen (Eurostat, 2005; OECD, 2007) machen deutlich: Mädchen sind seit Anfang der Neunzigerjahre schulisch erfolgreicher als Jungen, was ihre Schullaufbahnen und die erreichten Bildungsabschlüsse angeht. Bereits in den ersten Schuljahren sind die Knaben bei der Zuweisung zu Sonderklassen und Sonderschulen übervertreten. Wie der Schweizerische Bildungsbericht 2006 zeigt, beträgt der Jungenanteil in diesen Klassen im Schweizer Durchschnitt seit Jahren rund 60–65% (SKBF, 2007). Des Weiteren sind es deutlich häufiger Jungen als Mädchen, die «sitzen bleiben» und eine Klasse wiederholen müssen.

Übertritt Primarstufe – Sekundarstufe I: zentrale Schaltstelle

Besonders deutlich öffnet sich die schulische Geschlechterschere am Übergang von der Primarstufe auf die Sekundarstufe I. In den Schulsystemen des deutschsprachigen Raums markiert das Übertrittsverfahren Primarstufe – Sekundarstufe I traditionellerweise eine zentrale Schaltstelle, die den weiteren Bildungsverlauf entscheidend beeinflusst. Wie verschiedene Studien zeigen, hat an diesem Übergang das Geschlecht eines Kindes einen Einfluss auf den Zuweisungsentscheid, unabhängig von seinen Schulleistungen. Laut Schweizerischem Bildungsbericht erhalten Mädchen bei durchschnittlicher Leistung signifikant häufiger eine Übertrittsempfehlung für die Sekundarstufe I mit erweiterten Ansprüchen als Jungen; dieser Geschlechterunterschied schwächt sich ab bei Schülerinnen und Schülern mit niedrigem Sozialstatus (SKBF, 2007).

Haeberlin, Imdorf & Kronig (2004) konnten nachweisen, dass bei durchschnittlichen Mathematik- und Deutschleistungen Schweizer Mädchen im Vergleich zu ausländischen Jungen doppelt so häufig der Sekundarschule zugewiesen werden. In der zitierten Untersuchung betrug die Chance, bei durchschnittlichen Schulleistungen einen Sekundarschulentscheid zu erhalten, für Schweizer Mädchen 83%, für Schweizer Jungen 70%, für ausländische Mädchen 65% und für ausländische Jungen 37%.

Ähnliche Befunde werden aus Deutschland berichtet: Auch die Hamburger Lern-Ausgangs-Untersuchung (LAU) zeigt, dass Mädchen bei vergleichbaren oder gar schlechteren Leistungen häufiger für das Gymnasium empfohlen werden als Jungen (Lehmann & Peek, 1997). Die Zuweisungsent-scheide basieren also keineswegs nur auf den schulischen Leistungen; die Ergebnisse der Übertrittsverfahren sind erwiesenermassen anfällig für die Beeinflussung durch leistungsunabhängige Faktoren, darunter insbesondere das Geschlecht, die nationale Herkunft, der Sozialstatus und das regionale Bildungsangebot (Kronig, 2007). Leistungsgerechte Selektion im Sinne einer Selektion, die klar durch die Schulnoten vorhersagbar ist, findet gemäss Haeberlin, Imdorf & Kronig (2004) nur an den Polen des Schulleistungsspektrums statt, d. h. bei sehr guten oder sehr schlechten Leistungen. Im Mittelfeld hingegen lässt sich die Zuweisung der Schülerinnen und Schüler auf einen Schultyp der Sekundarstufe I aufgrund ihrer Schulleistungen nicht konsistent vorhersagen.

Geschlechterverteilung auf der Sekundarstufe I

Auch wenn die verschiedenen Bildungsgänge auf der Sekundarstufe I zunehmend durchlässiger werden, bleiben die Verteilungsmuster nach dem Übertritt dennoch längerfristig bestehen. Zurzeit besuchen in der Schweiz rund ein Drittel aller Jungen sowie ein Viertel aller Mädchen eines Jahrgangs auf der Sekundarstufe I einen Bildungsgang mit Grundansprüchen (BFS, 2009). Schlüsselt man die Zahlen zusätzlich nach der sozialen Herkunft auf, zeigt sich, dass Jungen mit Migrationshintergrund besonders häufig in den niedrigeren Schultypen zu finden sind. Diese Zahlen gelten nicht nur für die Schweiz, sondern in ähnlichen Ausmassen für den gesamten deutschsprachigen Raum. Im Jahr 2000 stellten in deutschen Gymnasien die Mädchen mit 56% die Mehrheit, während in der Hauptschule die Knaben mit 55% übervertreten waren (Baumert & Schümer, 2002). Auch hier zeigen Jungen mit Migrationshintergrund besonders ungünstige Bildungsverläufe.

Sehr klar zeigt sich der bildungsbezogene Geschlechterunterschied anhand der gymnasialen Maturitätsquote. Seit Anfang der Neunzigerjahre haben die Mädchen die Jungen in den Schweizer Gymnasien anteilmässig überholt; seither steigt der Mädchenanteil an den Gymnasien langsam, aber stetig (siehe Abb. 1).

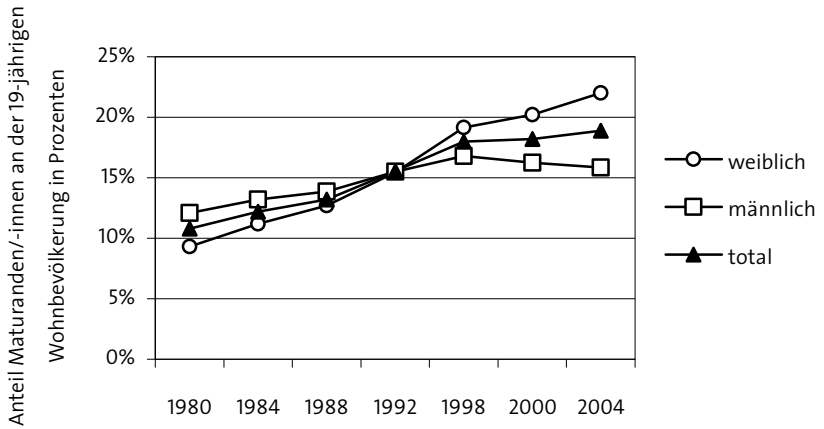


Abb. 1: Gymnasiale Maturitätsquote in der Schweiz 1980–2004 (Datenquelle: SKBF, 2007).

In den EU-Ländern sieht das Bild auf der Sekundarstufe II ähnlich aus: Mit Ausnahme von Irland waren im Jahr 2004 in allen EU-Staaten mindestens 55% der 17–19-jährigen Absolventen allgemeinbildender Ausbildungsgänge der Sekundarstufe II Frauen; in zahlreichen Staaten sogar über 60%. Nach wie vor verfügen die Frauen in der Mehrheit der europäischen Staaten über ein niedrigeres Bildungsniveau als die Männer, wenn man alle Altersgruppen gemeinsam betrachtet – die Generation der aktuellen Schulabsolventinnen jedoch hat den Bildungsrückstand ihrer Mütter und Grossmütter aufgeholt (Eurostat, 2005).

2.2 Geschlecht und Schulerfolg im Kanton Bern

Auch im Kanton Bern ist die Entwicklung ähnlich wie oben beschrieben. Nicht nur die schulischen Abschlussquoten, wie in Abbildung 1 anhand der Schweizer Maturitätsquoten dargestellt, verdeutlichen diese Entwicklung. Ein anderer Indikator ist die Aufschlüsselung der Schülerzahlen in den unterschiedlichen Schultypen der Sekundarstufe I bzw. den Ausbildungsgängen der Sekundarstufe II nach Geschlecht. Dieser Indikator verdeutlicht, dass schulische Geschlechterunterschiede nicht erst durch unterschiedliche Prioritäten oder unterschiedlichen Erfolg beim Erreichen schulischer Abschlüsse zustande kommen, sondern schon während der vorhergehenden Schulkarriere deutlich zutage treten. Zudem verdeutlichen diese Zahlen, wie zu sehen in Abbildungen 2 und 3, in welchen Ausbildungsgängen die Geschlechteranteile ausgeglichen sind bzw. besonders weit auseinanderklaffen.

Der Bildungsstatistik des Kantons Bern für das Schuljahr 2007/2008 (BiEv, 2009) lässt sich die Verteilung der Geschlechter auf die Schultypen der Sekundarstufe I im Kanton Bern entnehmen. Diese ist in Abbildung 2 dargestellt, wobei die Summe von Mädchen und Jungen für jeden Schultyp jeweils 100% ergibt. Wie die Grafik zeigt, ist das Geschlechterverhältnis auf dem Sekundar-schulniveau annähernd ausgeglichen. Hingegen sind an den beiden Polen der Verteilung besonders grosse Geschlechterunterschiede zu verzeichnen: Mehr Mädchen als Jungen besuchen den anspruchsvolleren Schultypus (spezielle Sekundarklassen; «Spez. Sek»), während im Realschulniveau die Jungen überrepräsentiert sind. Besonders deutlich zeigt sich die Übervertretung der Jungen in den Kleinklassen. Der Anteil der Jungen in Sonderklassen (Kleinklassen) und Sonderschulen (inkl. Sonderschulheimen, heilpädagogischen Schulen und Sprachheilschulen) liegt zurzeit für die Sekundarstufe I bei 63%.

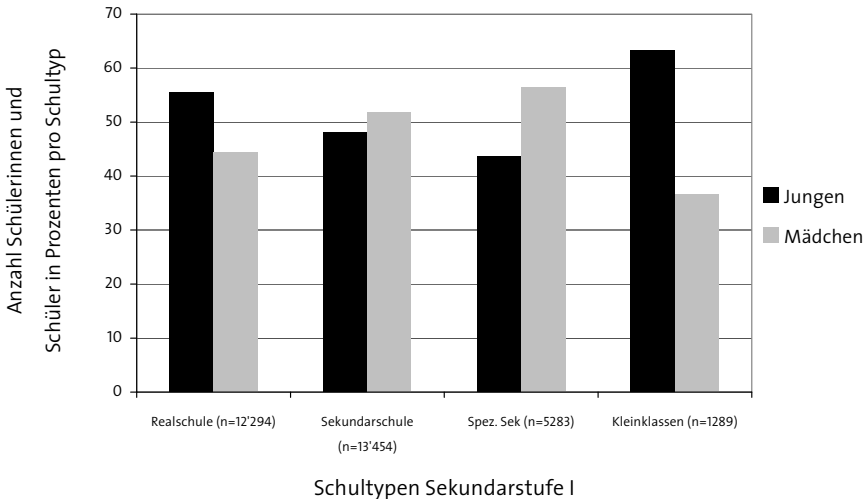


Abb. 2: Anteil der Schülerinnen und Schüler pro Schultyp auf Sekundarstufe I im Kanton Bern im Schuljahr 2007/2008 (Quelle: BiEv, 2009).

Auf der Sekundarstufe II ist die Geschlechterverteilung auch im Kanton Bern vergleichbar mit derjenigen, wie sie bereits für die Gesamtschweiz und für die EU-Staaten beschrieben wurde. Abbildung 3 zeigt die Verteilung für das Schuljahr 2007/2008. Seit Anfang der Neunzigerjahre hat sich die Frauenquote an Berner Gymnasien stetig erhöht und lag im Schuljahr 2007/2008 bei über 58%. Bei der Berufsbildung (Berufslehre) ist das Geschlechterverhältnis genau umgekehrt; bei

Ausbildungsgängen, die der höheren Berufsbildung zugeordnet werden (z.B. Technikerschulen, höhere Fachschulen), ist das Verhältnis von Frauen zu Männern ungefähr ausgeglichen.

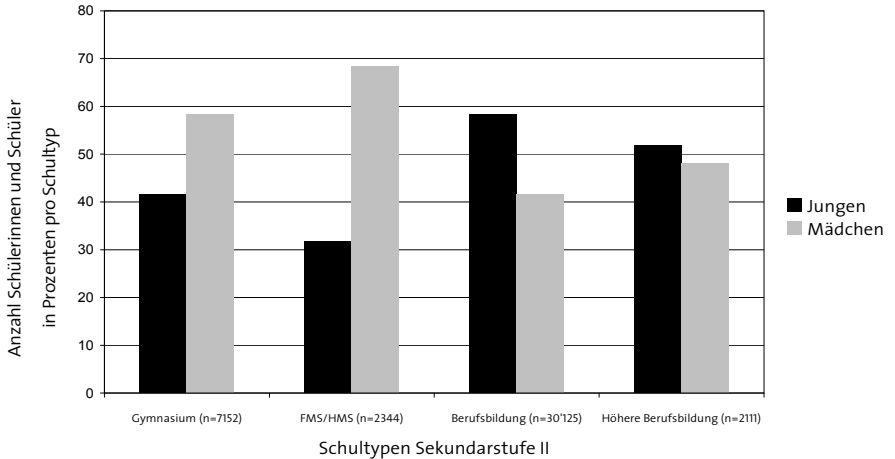


Abb. 3: Anteil der Schülerinnen und Schüler pro Schultyp auf Sekundarstufe II im Kanton Bern im Schuljahr 2007/2008 (Quelle: BiEv, 2009).

Die Bildungsstatistik des Kantons Bern (BiEv, 2008) zeigt zudem die Übertrittsquoten fürs Gymnasium aufgeschlüsselt nach Region. Im Schuljahr 2007/2008 traten im deutschsprachigen Kantonsteil 24% der Mädchen ins Gymnasium über, gemessen am Total aller Schülerinnen im 9. Schuljahr; bei den Jungen waren es 17%. Im französischsprachigen Kantonsteil war der Anteil der Mädchen mit 29% aller Schülerinnen gar noch höher, während der Anteil der Jungen wie im deutschsprachigen Kantonsteil bei 17% lag. Für beide Geschlechter ist die Übertrittsquote fürs Gymnasium in den städtischen Regionen bedeutend höher als in den Gemeinden des Berner Oberlands.

2.3 Die schulischen Übertrittsverfahren im Kanton Bern

Wie kommt es zu dieser deutlichen Verschiebung der Geschlechterunterschiede hinsichtlich des Schulerfolgs? Eine mögliche These betrifft die schulischen Übertrittsverfahren, die den Übergang von einer Schulstufe in die nächste reglementieren. Gibt es einen kausalen Zusammenhang zwischen dem unterschiedlichen Schulerfolg der Geschlechter und dem Übergangsmodus Primarstufe – Sekundarstufe I bzw. Sekundarstufe I – Gymnasium? Favorisieren die Übertritts-

verfahren möglicherweise ein Geschlecht? Diese Fragen erscheinen auch insofern berechtigt, als in verschiedenen Kantonen der Schweiz im Laufe der Neunzigerjahre grundlegende Schulreformen durchgeführt wurden, in deren Zuge unter anderem die schulischen Übertrittsverfahren reformiert wurden. Dass die Anfänge des grösseren schulischen Erfolgs der Mädchen, wie in Abbildung 1 dargestellt, genau in diesen Zeitrahmen fallen, lässt einen kausalen Zusammenhang auf den ersten Blick als sehr plausibel erscheinen. Allerdings ist dieser Argumentation entgegenzuhalten, dass der grössere Schulerfolg der Schülerinnen nicht erst Mitte der Neunzigerjahre begann, sondern dass die Ansätze dieser Entwicklung bis in die Siebzigerjahre zurückzuverfolgen sind. Nichtsdestotrotz ist ein möglicher Zusammenhang zwischen der Ausgestaltung der schulischen Übertrittsverfahren und dem geschlechtsspezifischen Schulerfolg, gemessen an der Übertrittsrate für die höheren Schulniveaus, bislang weder klar belegt noch widerlegt und ist es wert, näher betrachtet zu werden.

Im nächsten Abschnitt werden zunächst die Übertrittsverfahren im Kanton Bern genauer beschrieben, bevor anschliessend die von der pädagogischen Hochschule PHBern durchgeführte Untersuchung und ihre Ergebnisse vorgestellt werden.

2.3.1 Erste Selektionsschwelle: Zuweisung auf die Sekundarstufe I

Die Übertrittsverfahren im Kanton Bern verfügen an beiden Selektionsschwellen über einen vergleichsweise hohen Differenzierungsgrad, da bei der Entscheidungsfindung nicht ausschliesslich die Zeugnisnoten berücksichtigt werden, sondern verschiedene Leistungs- und Verhaltenskomponenten zu einer Beurteilung mit ganzheitlichem Anspruch zusammenfliessen.

Die Grundlagen für Selektionsentscheide in der Volksschule sind in der Direktionsverordnung über Beurteilung und Schullaufbahnentscheide in der Volksschule (DVBS) festgehalten. Mit dem 1992 verabschiedeten neuen Volksschulgesetz wurde im Kanton Bern die Primarschulzeit von vier auf sechs Jahre erhöht (Kanton Bern, 2009). Das Übertrittsverfahren für die Sekundarstufe erfuhr daraufhin mehrere Modifikationen. Seit dem Schuljahr 1997/1998 ist ein neues Übertrittsverfahren in Kraft, das den Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I regelt.

Das Verfahren zum Übertritt von der Primarstufe auf die Sekundarstufe I ist im gesamten Kanton Bern einheitlich geregelt und gilt sowohl im deutsch- als auch im französischsprachigen Kantons- teil. Es beginnt im ersten Semester der 5. Klasse und dauert bis zum Ende des ersten Semesters der 6. Klasse, was insgesamt eine Dauer von 18 Monaten ergibt (ERZ, 2008a). Der Zuweisungsentscheid basiert auf einem Übertrittsbericht der Lehrperson sowie auf kantonalen Orientierungsarbeiten, die im Laufe der 6. Primarklasse abgehalten werden und deren Ergebnisse in die Zeugnisnoten einfliessen. Die Orientierungsarbeiten sind Tests zur Standortbestimmung und zum klassenübergreifenden Vergleich der Leistungen. Der von der Primarlehrperson verfasste

Übertrittsbericht informiert über die Sachkompetenz in den Fächern Deutsch, Mathematik und Französisch sowie über das Arbeits- und Lernverhalten in diesen Fächern während des letzten Semesters. Auf dieser Grundlage und auf der Basis der Orientierungsarbeiten formuliert die Lehrperson eine Zuweisungsempfehlung.

Zudem werden die Meinung der Schülerinnen und Schüler selbst sowie diejenige der Eltern eingeholt. Ist der Übertrittsbericht erstellt und eine Empfehlung formuliert, folgt ein Übertrittsgespräch der Lehrperson mit den Eltern und dem Schüler bzw. der Schülerin. Ziel dieses Gesprächs ist die Übereinkunft auf einen gemeinsamen Zuweisungsantrag; dieser wird an die für das 6. Schuljahr zuständige Schulleitung weitergeleitet. Ist keine Einigung möglich, findet ein Gespräch mit Einbezug der Schulleitung statt; bei ihr liegt die Befugnis für den definitiven Zuweisungsentscheid.

2.3.2 Zweite Selektionsschwelle: Übertritt ins Gymnasium

Der Übertritt auf die Sekundarstufe II ist nicht im gesamten Kanton einheitlich, da sich der deutsch- und der französischsprachige Kantonsteil in ihren Schulstrukturen unterscheiden.

Das Verfahren im deutschsprachigen Kantonsteil

Im deutschsprachigen Kantonsteil üblich ist der Übertritt aus dem 8. Schuljahr der Sekundarschule in die sogenannte «Quarta», die 9. Klasse, die bereits dem Gymnasium zugeordnet wird (ERZ, 2008c). Das Empfehlungsverfahren hierzu beginnt im ersten Semester der 8. Klasse (ERZ, 2008b). Es umfasst eine Beurteilung durch die Klassenlehrperson in den Fächern Deutsch, Mathematik, Französisch und NMM (Natur – Mensch – Mitwelt). Beurteilt werden dabei nicht nur die Schulleistungen, sondern auch das Arbeits- und Lernverhalten in den einzelnen Fächern; diese Beurteilungen bilden die Grundlage für die Übertrittsempfehlung. Schüler ohne Empfehlung können eine Aufnahmeprüfung machen.

Das Verfahren im französischsprachigen Kantonsteil

Während die Sekundarstufe I im deutschsprachigen Kantonsteil je nach den regionalen bzw. kommunalen Gegebenheiten und Bedürfnissen integrativ, kooperativ oder gegliedert geführt wird, ist die Sekundarstufe I im französischen Kantonsteil durchgängig gegliedert und umfasst eine progymnasiale Abteilung von der 7. bis zur 9. Klasse. Aufgrund dieser Gliederung findet bereits auf der Sekundarstufe I eine stärkere Selektion statt als im deutschsprachigen Kantonsteil; entsprechend ist das Übertrittsverfahren fürs Gymnasium weniger umfangreich ausgestaltet. Entscheidend für den Übertritt ins Gymnasium sind gute Leistungen am Ende des ersten Semesters der 9. Klasse in den Fächern Deutsch, Mathematik und Französisch. Folgende Bedingungen müssen erfüllt sein:

- Die Leistungen in allen drei Fächern liegen auf dem Niveau A (davon mindestens einmal Note 5) oder
- sie liegen in zwei Fächern auf dem Niveau A (mindestens Note 5), im dritten auf Niveau B.

Hinzu kommt ein minimaler Notenschnitt in den übrigen Fächern von mindestens 4,5. Sind diese Kriterien nicht erfüllt, ist das Ablegen einer Aufnahmeprüfung möglich.

Die Übertrittsverfahren im Kanton Bern

Primarschule – Sekundarstufe I

- Einheitlich für den deutsch- und französischsprachigen Kantonsteil
- Dauer: 1. Semester 5. Klasse bis Ende 1. Semester 6. Klasse (18 Monate)
- Zuweisungsentscheid basiert auf:
 - kantonalen Orientierungsarbeiten
 - Übertrittsbericht: Sachkompetenz sowie Arbeits- und Lernverhalten in den Fächern Deutsch, Mathematik und Französisch
 - Übertrittsgespräch unter Einbezug der Eltern und der betroffenen Schüler/-innen

Sekundarstufe I – Gymnasium

Deutschsprachiger Kantonsteil

- Entscheidend sind die Leistungen im 8. Schuljahr (Übertritt in die Quarta)
- Zeugnisnoten sowie Arbeits- und Lernverhalten in den Fächern Deutsch, Mathematik, Französisch und NMM (Natur – Mensch – Mitwelt)

Französischsprachiger Kantonsteil

- Entscheidend sind die Leistungen im 9. Schuljahr
- Zeugnisnoten in Deutsch, Mathematik und Französisch, minimaler Notenschnitt von mindestens 4,5 in den übrigen Fächern

In beiden Kantonsteilen Aufnahmeprüfung möglich, wenn Bedingungen nicht erfüllt

3 Die Untersuchung im Überblick

Die im letzten Kapitel dargestellten bildungsstatistischen Daten werfen die Frage auf, ob die ungleiche Verteilung der Geschlechter im Schulsystem mit einer tatsächlich höheren schulischen Leistungsfähigkeit der Mädchen zu tun hat oder ob die Jungen bei vergleichbarer Leistung schlechter beurteilt werden. Für den Kanton Bern stellt sich ganz konkret die Frage: Gibt es Merkmale und Prozesse im Schulsystem des Kantons Bern, welche die Jungen systematischen Benachteiligungen aussetzen? Wenn ja, wo sind diese Benachteiligungen anzusiedeln?

Ein möglicher Ansatz zur Untersuchung dieser Fragen ist die Analyse der schulischen Übertrittsverfahren, da diese je nach ihrer spezifischen Ausgestaltung die Zuweisung der Schülerinnen und Schüler zu verschiedenen Schultypen grundlegend steuern. Auf Anregung der Erziehungsdirektion des Kantons Bern wurde deshalb am Zentrum für Forschung und Entwicklung der pädagogischen Hochschule PHBern eine wissenschaftliche Untersuchung durchgeführt, um der bildungspolitischen Frage nach der Geschlechtergerechtigkeit der Berner Schulen und insbesondere der schulischen Übertritte auf den Grund zu gehen. Ziel des Projekts war, eine möglichst differenzierte Betrachtung der Thematik zu erreichen und Aspekte zu identifizieren, bezüglich deren speziell im Kanton Bern Handlungsbedarf besteht. Auf der Basis dieser Überlegungen wurde die Untersuchung explorativ angelegt und eine Expertenbefragung durchgeführt.

3.1 Begriffsklärung: Was heisst «geschlechtergerecht»?

Die Beschäftigung mit den Fragestellungen der Untersuchung setzt zunächst eine genauere Bestimmung des Begriffs «Geschlechtergerechtigkeit» voraus. Dass die Schulkarriere nicht unabhängig ist vom Geschlecht, zeigt ein umfangreicher Bestand an empirischen Daten (vgl. Kapitel 2). Ausgehend von diesen Forschungsergebnissen und bildungsstatistischen Daten wurde in den letzten Jahren eine intensive mediale Debatte über die als mangelhaft wahrgenommene schulische Geschlechtergerechtigkeit und über mögliche Verbesserungsansätze geführt. Doch wie wird Geschlechtergerechtigkeit überhaupt definiert? Ihre Abwesenheit scheint leicht identifizierbar zu sein; die Frage jedoch, unter welchen Bedingungen Geschlechtergerechtigkeit vorhanden wäre, ist weit schwieriger zu beantworten. Die Analyse bildungsstatistischer Daten zeigt zwar Unterschiede zwischen den schulischen Karrieren von Mädchen und Jungen auf, liefert aber noch keine Schlussfolgerungen dazu, was konkret schulische Geschlechtergerechtigkeit bedeutet und wie sie sich erreichen liesse.

Darum stellt sich die Frage, welche implizite Forderung hinter dem bildungspolitischen Ruf nach Geschlechtergerechtigkeit im Bildungswesen steht. Wäre erstrebenswert, dass zukünftige schu-

liche Kompetenzmessungen keine Unterschiede zwischen den Geschlechtern mehr ergeben? Oder ist vielmehr zentral, dass Mädchen und Jungen im Mittel dieselben Schulnoten erreichen, da die Übertrittsentscheide zu grossen Teilen auf den Noten basieren? Ist eine Geschlechterverteilung von jeweils 50% in allen Schultypen der Sekundarstufe I und II anzustreben? Ist es vor allem der Bildungsabschluss, der zählt, und heisst dies, dass Bildungsabschlüsse gleichmässig über beide Geschlechter verteilt sein müssten, damit von einer geschlechtergerechten Schule gesprochen werden kann? Oder zählt schliesslich die berufliche Entwicklung, die der abgeschlossenen Schulbildung folgt? Nach wie vor sind Männer im Beruf erfolgreicher als Frauen, gemessen an Einkommen und beruflichem Status; sie haben deutlich öfter Führungspositionen inne als Frauen, besetzen signifikant seltener ausbildungsinadäquate Stellen und sind häufiger in Erwerbszweigen mit höherem Lohnniveau tätig (Eurostat, 2008; Storni & Schmid, 2008; Wippermann & Wippermann, 2008). Würde man also den aus der Bildungslaufbahn resultierenden Berufserfolg als entscheidendes Kriterium für Chancengerechtigkeit zugrunde legen, erhielte die Debatte um Geschlechtergerechtigkeit im Bildungswesen eine ganz andere Ausrichtung.

Diese kurze Auflistung zeigt, dass es grundsätzlich verschiedene Ansätze gäbe, um schulische Geschlechtergerechtigkeit bzw. -ungerechtigkeit zu definieren, und ebenso viele Indikatoren, um ihren Ausprägungsgrad zu messen. Auch wenn diese Ansätze in den medialen Debatten kaum je angesprochen bzw. explizit formuliert werden, lässt sich aufgrund der häufigen Diskussion um Geschlechteranteile im schulischen Kontext davon ausgehen, dass aus bildungspolitischer Sicht implizit eine Geschlechterverteilung von jeweils 50% in den verschiedenen Schultypen, Ausbildungsgängen und bei Bildungsabschlüssen als gerecht verstanden wird. Dass diese Definition nur einen möglichen Aspekt von Geschlechtergerechtigkeit abdeckt, zeigt oben stehende Aufstellung. Zudem ist fraglich, ob eine solche Verteilung tatsächlich gerecht wäre und den Bildungszielen der beiden Geschlechter Rechnung tragen würde, denn eine ungleiche Verteilung ist noch nicht zwingend ein Beleg für systembedingte Ungerechtigkeiten. Dennoch soll für die nachfolgenden Überlegungen grundsätzlich von dieser Konzeption von Geschlechtergerechtigkeit ausgegangen werden, da die Frage nach der Geschlechtergerechtigkeit der schulischen Übertrittsverfahren eine bildungspolitische Frage ist und daher von den Annahmen ausgegangen werden soll, die den bildungspolitischen Forderungen implizit zugrunde liegen.

3.2 Fragestellungen

Die explorative Studie beschäftigt sich mit der Frage, welche Rolle die schulischen Übertrittsverfahren im Kanton Bern bei der Entwicklung ungleicher Schulkarrieren von Jungen und Mädchen spielen. Diese Fragestellung gibt den grösseren Rahmen der Untersuchung vor. Eine allzu eingeschränkte Fokussierung auf verfahrenstechnische Aspekte des Übertritts würde allerdings zu kurz

greifen, um die Geschlechtergerechtigkeit der schulischen Selektionsprozesse zu untersuchen, da die Übertrittsverfahren nicht den gesamten Selektionsprozess widerspiegeln, sondern lediglich dessen Endpunkt in Bezug auf einen bestimmten Abschnitt der Schulkarriere. Übertrittsverfahren können deshalb im gesamten Selektionsprozess mit seinen vielfältigen Einflussfaktoren nicht isoliert betrachtet werden.

Diese Einflussfaktoren liegen einerseits innerhalb, andererseits ausserhalb der Schule. Schulischen Selektionsentscheiden liegt immer eine Form der Leistungsbeurteilung zugrunde, wobei sich bereits hier verschiedene Problemstellungen ergeben. Objektivität, Zuverlässigkeit und Gültigkeit von Leistungsmessungen wurden in den letzten Jahrzehnten intensiv untersucht und immer wieder infrage gestellt (Ingenkamp, 1974). Zunehmend wird in diesem Kontext auch die Frage untersucht, welche Rolle geschlechtsspezifische Verzerrungen und Geschlechterstereotypisierungen bei der Leistungsentwicklung und der Leistungsbewertung spielen könnten. So berichtet Ludwig (2007), dass sich die geschlechtsspezifischen Erfolgserwartungen von Lehrpersonen unbewusst auf ihre Beurteilung der Schülerleistungen auswirken können. Bei den ausserschulischen Einflussfaktoren ist insbesondere das Elternhaus mit seinen spezifischen Merkmalen zu nennen. So beeinflussen die geschlechtsspezifischen Erfolgserwartungen, Begabungszuschreibungen und Zukunftswünsche seitens der Eltern und der Lehrpersonen indirekt auch die tatsächlichen Schulleistungen, indem sie sich auf die fächerspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepte der Kinder auswirken.

Die schulischen Übertrittsverfahren sind mit Sicherheit nicht allein verantwortlich für Bildungsunterschiede, sondern müssen als Endpunkt einer Entwicklung betrachtet werden, die bereits viel früher beginnt und schulische Geschlechterunterschiede potenziell verursachen oder verstärken kann. Um die geschlechtsspezifischen Bildungsdisparitäten in den Gesamtkontext der Einflüsse auf die Schullaufbahn besser einordnen zu können, wurde die Expertinnen- und Expertenbefragung auf einen breiteren Blickwinkel angelegt, der diese längerfristige Entwicklung und verschiedene Handlungsebenen mit einbezieht. Auf der Basis des Vergleichs nationaler und internationaler Forschungsergebnisse sowie bildungsstatistischer Daten wurde darum eine Reihe spezifischerer Fragestellungen formuliert, die entweder auf der System- oder auf der personalen Ebene anzusiedeln sind.

Zusammenfassung der Fragestellungen

Im Rahmen der wissenschaftlichen Erhebung sollte geklärt werden, welche Einschätzungen Expertinnen und Experten aus der Schulpraxis, aus Schulbehörden und Wissenschaft abgeben zu folgenden Fragestellungen:

- Wo werden Ursachen für den grösseren Schulerfolg der Mädchen lokalisiert?
 - Wie werden in diesem Kontext die schulischen Selektionsmechanismen im Kanton Bern und deren Wirkungen beurteilt?
 - Wird die Vorbereitung auf Selektionsaufgaben im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung als ausreichend eingeschätzt, insbesondere unter dem Aspekt der Genderthematik?
 - Wie wird der Einfluss geschlechtsspezifischer schulischer Leistungen und unterschiedlicher Bildungsziele auf die Bildungsverläufe eingeschätzt?
 - Welche Schülergruppen werden als besonders förderbedürftig beurteilt? Sollen Jungen speziell gefördert werden?
-

3.2.1 Fragestellungen auf der Systemebene

Die bildungsstatistischen Daten, die den zunehmend grösseren Schulerfolg der Mädchen im Vergleich zu den Jungen dokumentieren, sind in Kapitel 2 zusammengefasst. Um die Bandbreite möglicher Ursachen für dieses Phänomen zu erfassen, wurden die Expertinnen und Experten gebeten, dazu Stellung zu nehmen sowie zu erläutern, wo sie die Gründe für diese Geschlechterdifferenzen lokalisieren. Zudem sollte die Bedeutsamkeit erhoben werden, die der Kategorie Geschlecht im Kontext anderer Einflussvariablen für den Schulerfolg beigemessen wird. Aus diesem Grund wurde, bevor überhaupt auf die Genderfrage Bezug genommen wurde, zunächst allgemein nach besonders förderbedürftigen Schülergruppen gefragt. So konnte erhoben werden, welche Schülergruppen in den Augen der Expertinnen und Experten spezielle Förderung erhalten sollten und welche Relevanz dabei der Jungenförderung beigemessen wird.

Internationale Schulleistungsstudien legen nahe, dass die Form des Schulsystems assoziiert ist mit dem Grad der in diesem Schulsystem produzierten Bildungsdisparitäten bezüglich Geschlecht, sozialer und nationaler Herkunft (OECD, 2007). Es scheint, dass sich in gegliederten Schulsystemen, in denen die Schülerinnen und Schüler schon früh in leistungshomogene Züge aufgeteilt werden, allgemein mehr Bildungsdisparitäten entwickeln als in integrativen Schulsystemen, in denen die Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrem Leistungsniveau bis

zum Abschluss der obligatorischen Schulzeit gemeinsam beschult werden. Dieser Zusammenhang ist aber nur schwach ausgeprägt und ausserdem nicht abschliessend geklärt (Klieme, Döbert, Ackeren u.a., 2003). Da die meisten Schulgemeinden des Kantons Bern über eine gegliederte Sekundarstufe I verfügen, ist daher von zentralem Interesse, wie das Schulsystem im Kanton Bern bezüglich seiner Selektionsmechanismen und deren Wirkungen von den Expertinnen und Experten eingeschätzt wird und ob hier Verbindungen zur schulischen Geschlechterschere gesehen werden.

In gegliederten Schulsystemen gehören Leistungsbeurteilungen und darauf aufbauende Selektionsempfehlungen zu den Hauptaufgaben der Lehrpersonen. Aktuelle Untersuchungen zeigen, dass das Spannungsfeld zwischen Fördern und Auslesen für Lehrpersonen ein zentrales berufliches Handlungsproblem darstellt (Streckeisen, Hänzi & Hungerbühler, 2007). Im Rahmen der vorliegenden Untersuchung wurde erhoben, wie die Vorbereitung und Unterstützung der Lehrpersonen in der Lehreraus- und -weiterbildung hinsichtlich Selektionsaufgaben beurteilt und wie das Risiko von Fehldiagnosen im Rahmen der Übertrittsverfahren eingeschätzt wird. Dabei war der Fokus auf die Frage gerichtet, wie die vorbereitende und unterstützende Funktion der Lehrerinnen- und Lehrerbildung speziell im Hinblick auf die Genderthematik beurteilt wird.

3.2.2 Fragestellungen auf der personalen Ebene

Schülerinnen und Schüler zeigen deutliche fächerspezifische Unterschiede in ihren schulischen Leistungen und im Verlauf der jeweiligen Schulkarrieren. Gesichert ist, dass diese Diskrepanzen nicht durch Unterschiede in der allgemeinen kognitiven Leistungsfähigkeit zustande kommen; Untersuchungsergebnisse mit curriculumsunabhängigen, nonverbalen Tests zeigen, dass sich diese zwischen Mädchen und Knaben nicht signifikant unterscheidet (Moser & Rhyn, 2000). Umso mehr stellt sich die Frage: Lassen sich andere geschlechtstypische Eigenschaften oder Verhaltensmuster identifizieren, die für die schulischen Geschlechterunterschiede (mit)verantwortlich sind? Zwei Themenbereiche sind in diesem Kontext besonders relevant: zum einen die Frage nach geschlechtsspezifischen Fächervorlieben bzw. Leistungsprofilen, die einen Einfluss auf den Schulerfolg haben könnten, zum anderen die Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler von ihren Bildungs- und Berufszielen.

Geschlechtsspezifische Leistungsprofile

Zahlreiche Untersuchungen, darunter insbesondere die internationalen Vergleichsstudien IGLU, TIMMS und PISA, zeigen, dass sich Mädchen und Jungen schon früh in ihrer schulischen Laufbahn auseinanderentwickeln, was Fächerpräferenzen und Leistungsprofile angeht. Mädchen zeigen über die gesamte Schulzeit hinweg höhere Lesemotivation und Leseleistungen (Bos et al., 2008), während Jungen in mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern besser abschneiden (OECD, 2007; Baumert, 2000). Die Schülerinnen schnitten bei der Untersuchung der Lesekompetenzen in

den PISA-Untersuchungen in allen OECD-Staaten signifikant besser ab als die Schüler, wobei die ausländischen Jungen besonders stark abfielen (OECD, 2007). Die Schweiz liegt hinsichtlich dieser Geschlechterdifferenz im Mittelfeld.

Auf diesem Hintergrund ergeben sich folgende Fragestellungen: Welchen Einfluss haben schulische Leistungen, die nachweislich geschlechtsspezifisch ausgeprägt sind, auf das Ergebnis des Übertrittsprozesses? Welche Konsequenzen ergeben sich aus Expertensicht aus den Ergebnissen der PISA-Untersuchungen für die schulischen Übertrittsverfahren? Welche Rolle spielen in diesem Kontext unterschiedliche Bildungserwartungen an Mädchen und Jungen? Wo sehen die Expertinnen und Experten hier Handlungsbedarf?

Bildungsziele

Der Blick über die Volksschule hinaus zeigt, dass junge Frauen und Männer unterschiedliche Ausbildungen wählen: Junge Frauen entscheiden sich häufiger für allgemeinbildende Ausbildungen, während junge Männer vermehrt eine Berufsausbildung beginnen (Hupka, Sacchi & Stalder, 2006). Diese Entwicklung kann als direkte Folge des grösseren schulischen Erfolges der jungen Frauen interpretiert werden; man kann sich jedoch auch die Frage stellen, ob Schülerinnen und Schüler überhaupt dieselben Bildungsaspirationen haben bzw. dieselben Ausbildungswege in Betracht ziehen, um ihre Ziele zu erreichen. Interessant ist auch die Verteilung der Universitätsabschlüsse zwischen den Geschlechtern: Männer und Frauen sind heute in der universitären Bildung beinahe gleich stark vertreten, jedoch höchst unterschiedlich auf die verschiedenen Fachbereiche verteilt (SKBF, 2007). Die nachweisliche Untervertretung des männlichen Geschlechts in den höheren Leistungsniveaus bzw. den höheren Schultypen auf Sekundarstufe I und II scheint sich demnach auf der Tertiärstufe wieder auszugleichen. In diesem Zusammenhang stellen wir die Frage, inwiefern in den unterschiedlichen Bildungsverläufen von Mädchen und Jungen während der Volksschule eine Risikoentwicklung für die weitere schulische und/oder berufliche Zukunft gesehen wird. Zudem soll untersucht werden, wie die Expertinnen und Experten mögliche Zusammenhänge zwischen Schulerfolg und geschlechtsspezifischen Bildungsaspirationen einschätzen.

3.3 Vorgehen

3.3.1 Auswahl der Expertinnen und Experten

Um die Thematik möglichst umfassend zu beleuchten, wurde die Studie explorativ als Expertinnen- und Expertenbefragung angelegt. Für die Interviews wurden zwölf Expertinnen und Experten ausgewählt: sechs Personen aus der Schulpraxis sowie je zwei Personen aus der Wissenschaft, aus Schulbehörden und der Schnittstelle zwischen Schule und Wirtschaft. Wichtiges

Auswahlkriterium war, dass die befragten Personen sich in ihrer Berufspraxis mit dem Thema Selektion beschäftigen und somit kompetent Stellung zum Forschungsthema nehmen können. Zunächst wurden Vertreterinnen und Vertreter derjenigen Schulstufen befragt, die an den beiden Übertrittsverfahren aktiv beteiligt sind, d. h. der Primarstufe und der Sekundarstufe I. Gymnasiallehrpersonen wurden bewusst nicht berücksichtigt, da sie nicht aktiv am Übertrittsverfahren fürs Gymnasium beteiligt sind. Des Weiteren wurden Schulleitungspersonen befragt, da sie über eine grössere Übersicht bezüglich der in ihrer Schule ablaufenden Übertrittsprozesse verfügen und ihre Rolle von grosser Bedeutung sein kann. Bei der Auswahl der Personen aus der Schulpraxis wurden Vertreterinnen und Vertreter sowohl aus dem französischsprachigen als auch dem deutschsprachigen Kantonsteil berücksichtigt.

Als Vertreterin der Schulbehörden wurde eine Schulinspektorin in die Befragung einbezogen. Des Weiteren wurden drei Vertreterinnen bzw. Vertreter aus der Wissenschaft ausgewählt, die sich aktuell schwerpunktmässig mit den Themen Selektion und Schulerfolg beschäftigen und neben ihren akademischen Tätigkeiten auch Mitglieder in überkantonalen Gremien, Arbeitsgruppen bzw. Organisationen sind, die sich mit Bildungspolitik und Bildungsforschung befassen. Schliesslich wurden je eine Expertin und ein Experte befragt, die an der Schnittstelle zwischen Schule und Wirtschaft tätig sind. Ziel dieser Wahl war, den Fokus der Befragung über die obligatorische Schulzeit hinaus ausweiten und die Folgen der schulischen Selektion für den Berufseinstieg beleuchten zu können. Diese beiden Experten waren gleichzeitig Lehrpersonen, Mitglieder im Lehrerverband und in themenbezogenen Kommissionen. Bis auf die drei Wissenschaftler waren somit alle Expertinnen und Experten ausgebildete Lehrpersonen.

3.3.2 Interviewdurchführung und -auswertung

Die Durchführung der Leitfadenterviews orientierte sich am problemzentrierten Interview nach Witzel (1982). Bei dieser Interviewform wird jeweils auf eine bestimmte gesellschaftliche Problem- bzw. Fragestellung fokussiert; im Fall der vorliegenden Studie auf die Genderneutralität der Übertrittsverfahren Primarstufe – Sekundarstufe I und Sekundarstufe I – Gymnasium im Kanton Bern. Es wurden keine festen Kategorien in Form von Items abgefragt, sondern Leitfragen festgelegt, die hinsichtlich ihrer Formulierung und ihres zeitlichen Einsatzes flexibel gehandhabt werden konnten. Diese Leitfragen können als eine Art Checkliste verstanden werden; sie haben zum Ziel, das Gespräch zu strukturieren und Impulse zu geben, gleichzeitig aber dem Interviewten genug Raum für seine persönlichen Themen und Darstellungen zu lassen. Eingangs wurde nach den eigenen beruflichen Erfahrungen mit schulischen Übertritten gefragt bzw. je nach Berufsstand nach der beruflichen Beschäftigung mit dieser Thematik. Anschliessend wurden die Expertinnen und Experten gebeten, die aktuell geltenden Übertrittsverfahren aus ihren beruflichen Kenntnissen bzw. ihrer Erfahrung heraus hinsichtlich verschiedener Kriterien wie Zeitpunkt, Beurteilungskriterien, beteiligter Akteure und Chancengerechtigkeit zu beurteilen.

In Bezug auf die schulische Chancengerechtigkeit¹ wurde zunächst ganz offen gefragt, welche Faktoren hier als besonders kritisch betrachtet werden; erst wenn die Genderthematik nicht spontan angesprochen wurde, erfolgte eine konkrete Nachfrage.

Die Auswertung der Daten erfolgte in mehreren Analyseschritten in Anlehnung an die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2003).

¹ Der Begriff «Chancengerechtigkeit» bezeichnet das Prinzip, nach dem die Aufstiegschancen von Individuen und ihre Möglichkeiten zur Partizipation in der Gesellschaft von ihrer Begabung abhängen und nicht von anderen Faktoren wie Geschlecht, sozialer oder nationaler Herkunft (OECD, 2004). Im Gegensatz zum breiteren Ansatz der Chancengerechtigkeit bezieht sich die Geschlechtergerechtigkeit ausschliesslich auf das Geschlecht als mögliche Ursache für die Ungleichheit der Chancen.

4 Ergebnisse

Die Hauptfragestellung der vorliegenden Untersuchung zielte darauf ab, die Geschlechtergerechtigkeit der schulischen Übertrittsverfahren im Kanton Bern zu untersuchen. Aus diesem Grund liegt der Fokus bei der nachfolgenden Präsentation und Diskussion der Studienergebnisse auf der Systemebene, d. h., es soll bei der Erörterung wahrgenommener Ursachen für schulische Geschlechterunterschiede in erster Linie auf Fragen des Schulsystems, der Lehrerinnen- und Lehrerbildung und weiterführender bildungspolitischer Erfordernisse fokussiert werden. Die Expertenäusserungen zu systembezogenen Fragestellungen liefern wichtige Erkenntnisse, Erfahrungen und Visionen zur schulischen Selektion im Kanton Bern und stellen aufgrund ihres regionalen Bezugs eine wichtige Grundlage für eine differenzierte bildungspolitische Debatte dar. Die Expertinnen und Experten äusserten sich jedoch nicht nur zu systembedingten Ursachen schulischer Geschlechterdisparitäten, sondern lokalisierten deren Entstehungsgründe sehr deutlich auch auf der Ebene von geschlechtsspezifischen Persönlichkeitsmerkmalen, Interaktionsmustern und Rollenzuschreibungen. Auch diese Ergebnisse sollen im Folgenden aufgezeigt werden. Dabei ist zu erwähnen, dass Mikroprozesse der Konstruktion von Geschlecht im Schulkontext von anderen Autoren bereits sehr umfassend analysiert und dokumentiert wurden (Budde, Scholand & Faulstich-Wieland, 2008; Faulstich-Wieland, Weber & Willems, 2004; Ludwig, 2007), weshalb diese Aspekte hier nicht prioritär behandelt werden.

Die Argumentationslinien der befragten Expertinnen und Experten führten immer wieder weg von der Geschlechterthematik hin zu Fragen der Chancengerechtigkeit im Allgemeinen. Ein Grossteil der Befragten äusserte sich auf die Fragen nach der Beurteilung der schulischen Übertrittsverfahren spontan sehr kritisch zu den Übertrittsverfahren generell, ohne auf die Genderfrage Bezug zu nehmen. Nur zwei der Befragten sprachen die Geschlechtergerechtigkeit der Verfahren spontan an; der Grossteil der Interviewten äusserte sich nur auf konkrete Nachfragen dazu und wechselte im weiteren Gespräch relativ rasch zurück auf eine allgemeine Kritik an den schulischen Selektionsverfahren. Dieser sehr häufig zu beobachtende Wechsel der Ebenen weg von der Genderfrage hin zu den Mängeln der bestehenden Übertrittsverfahren und der schulischen Selektion ganz generell ist interessant und ein zentrales Ergebnis der Befragung an sich.

4.1 Kritik auf der Systemebene: die Berner Übertrittsverfahren unter der Lupe

Das Schulsystem im Kanton Bern und darin eingeschlossen auch die schulischen Übertrittsverfahren werden von den befragten Expertinnen und Experten in vielerlei Hinsicht positiv beurteilt, in mancherlei Hinsicht aber auch sehr kritisch eingeschätzt. Es wird von verschiedenen

Befragten betont, dass es unmöglich sei, schulische Selektionsverfahren vollständig von leistungsunabhängigen Einflüssen zu befreien, und dass die Berner Übertrittsverfahren zu weiten Teilen eine gute Annäherung an ein meritokratisches Ideal darstellen würden, soweit dies überhaupt möglich sei. Dies zumindest unter Berücksichtigung der Ausgangslage, dass im Kanton Bern der Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe I zugleich den Übergang von einem leistungsheterogenen in ein leistungshomogenes Schulsystem markiert und Selektion aus dieser Systemlogik heraus unumgänglich ist. Die Notwendigkeit von Selektion auf der Sekundarstufe I wurde denn auch von verschiedenen Befragten infrage gestellt (Näheres dazu im Kapitel 5.2.1).

Der Grossteil der Befragten übte im Hinblick auf eine mögliche schulische Benachteiligung der Jungen Kritik an gewissen Details der schulischen Übertrittsverfahren im Kanton Bern. Während das Übertrittsverfahren Sekundarstufe I – Gymnasium von den meisten Befragten weitgehend positiv beurteilt wurde, wurde der Übertritt Primarstufe – Sekundarstufe I in verschiedenen Punkten kritisiert. Dabei kamen immer wieder dieselben Problembereiche zur Sprache: die Beurteilungsgrundlage sowie Zeitpunkt und Dauer des Verfahrens. Ein weiterer Aspekt, der auf der Ebene des Bildungssystems anzusiedeln ist, betrifft die Ausbildung und die Unterstützung der Lehrpersonen im Hinblick auf die schwierige Aufgabe der Selektion.

4.1.1 Beurteilungsgrundlage der Übertrittsverfahren

Insbesondere von den Lehrpersonen wurde die Beurteilungsgrundlage der Übertrittsverfahren kritisch hinterfragt. Mit spezifischem Blick auf die Genderthematik schälten sich zwei Kernargumente für mangelnde Chancengerechtigkeit heraus: zum einen das Verhältnis von Sprach- zu naturwissenschaftlichen Fächern, zum anderen der Einbezug des Arbeits- und Lernverhaltens in den Übertrittsentscheid.

Erste Selektionsschwelle: «Sprachlastigkeit» als Kritikpunkt

Die Fächergrundlage für den ersten schulischen Übertritt gab bei einer Mehrzahl der Befragten Anlass zu Kritik. Als häufigster Kritikpunkt wurde die «Sprachlastigkeit» der Beurteilungsgrundlage bemängelt, da sie insbesondere für die Jungen benachteiligend sei. Für den Übertrittsbericht am Ende der Primarschule zählen die Leistungen sowie das Arbeits- und Lernverhalten in den Fächern Deutsch, Mathematik und Französisch; die Sprachfächer sind somit in der Überzahl. Mehrere Lehrpersonen kritisierten deshalb auch, dass Deutsch und Französisch beim Übertritt auf die Sekundarstufe I ein zu starkes Gewicht hätten. Sie begründeten diese Aussage damit, dass diese Sprachfächer «Flaissfächer» seien und daher eher den Mädchen zugute kämen. Auch ein Wissenschaftler wies auf die «Sprachlastigkeit» des ersten Übertrittsverfahrens hin, das die Mädchen möglicherweise begünstigen könne. Beim Übertritt von der Sekundarstufe I ins Gymnasium im deutschsprachigen Kantonsteil ist die Fächergrundlage anders: Hier gehört zusätzlich das Fach NMM (Natur – Mensch – Mitwelt) zu den übertrittsrelevanten Fächern.

Mehrere Lehrpersonen plädierten demzufolge auch dafür, NMM als zusätzliches Fach für den Übertritt von der Primarstufe auf die Sekundarstufe I einzuführen, analog zum Übertritt von der Sekundarstufe I auf die Sekundarstufe II. Da in diesem Fach fächerübergreifende Kompetenzen gefordert seien, so die Argumentation, werde der Einbezug von NMM den Jungen besser gerecht. Ein Wissenschaftler wies zudem darauf hin, dass die Deutschnote für die schulischen Übertritte prädiktiven Wert habe, die Mathematiknote jedoch nicht, was die Relevanz der sprachlichen Kompetenz im Übertrittsverfahren verdeutliche.

Zweite Selektionsschwelle: weitgehend positive Beurteilung

Anders als beim Übertritt von der Primarstufe auf die Sekundarstufe I zählt das Fach NMM (Natur – Mensch – Mitwelt) beim Übertritt ins Gymnasium im deutschsprachigen Kantonsteil zum Katalog der selektionsrelevanten Fächer. Dies wurde von den befragten Lehrpersonen positiv bewertet; es schaffe einen Ausgleich zu den anderen, eher sprachlastigen Fächern und sei ein Schritt in Richtung Geschlechtergerechtigkeit. Kritische Stimmen bezüglich des Übertrittsverfahrens fürs Gymnasium waren nur vereinzelt und vor allem aus dem französischsprachigen Kantonsteil zu vernehmen: Die Beurteilungsgrundlage sei nicht objektiv, meinte ein Sekundarlehrer. Im französischen Kantonsteil werden weder das Arbeits- und Lernverhalten noch das Fach NMM in die selektionsrelevante Beurteilung einbezogen, sondern ausschliesslich die Leistungen in den Fächern Mathematik, Französisch und Deutsch. Es wird als nachteilig empfunden, dass die Entscheidung für den Übertritt ins Gymnasium nur auf drei Hauptfächern beruhe. Wegführend von der Geschlechterthematik merkte ein Wissenschaftler an, dass sich im Übergang in die Sekundarstufe II sehr starke Schichteffekte zeigen würden. Diese seien deutlich stärker als beim Übertritt von der Primarstufe auf die Sekundarstufe I. Ob diese Effekte allerdings tatsächlich mit den Selektionsverfahren zusammenhängen, müsse genauer untersucht werden.

Beurteilung des Arbeits- und Lernverhaltens: ganzheitlich oder ungerecht?

Das Arbeits- und Lernverhalten ist im gesamten Kanton Bern relevant für den Übertritt von der Primarstufe auf die Sekundarstufe I und im deutschsprachigen Kantonsteil zusätzlich auch für den Übertritt ins Gymnasium. Dieses Beurteilungskriterium löst sehr gegensätzliche Reaktionen aus: Von einem Teil der Befragten wird es als positiver Schritt in Richtung einer ganzheitlicheren Beurteilung hoch gelobt, von anderen Befragten als subjektiv, willkürlich und für die Jungen benachteiligend kritisiert. Ein Experte für Schule und Wirtschaft sagt aus, Disziplin sei ein «Killerkriterium» bei der Lehrstellensuche, deshalb sei es essenziell, dass die Schule diesem Aspekt mehr Gewicht gebe. Die der Schulpraxis eng verbundenen Befragten (Lehrpersonen, Schulinspektorin, Schulleiter/-in) sind in ihren Meinungen gespalten: Einige halten den Einbezug des Arbeits- und Lernverhaltens für sehr sinnvoll, da dieses Zusatzinformationen biete, die als Ergänzung zu den Noten etwas über das Potenzial eines Kindes aussagen könnten. Ein Primarlehrer bedauert, dass das Arbeits- und Lernverhalten zwar in die Beurteilung einbezogen werde, aber im Vergleich zu

den Schulleistungen zu wenig Gewicht habe, da es nicht benotet werde. Ein Schulleiter sieht vor allem die positiven Aspekte:

«Für uns kann dies ein Instrument sein, ein Werkzeug, um zum Beispiel sagen zu können: Jemand hat diese oder jene Note, aber er sollte mehr arbeiten. Er hat gute Noten, aber man hat das Gefühl, dass er von den Reserven lebt.»

Als weitere positive Argumente von Lehrpersonen wird genannt, dass fächerübergreifende Kompetenzen für den Schulerfolg sehr wichtig seien und dass durch die Bewertung des Arbeits- und Lernverhaltens etwas mehr Spielraum bei der Übertrittsentscheidung entstehe.

Gerade dieser Spielraum wird von anderen Befragten sehr kritisch hinterfragt. Verschiedene Befragte kritisieren die mangelnde Objektivität oder die «übertriebene Kreuzchensetzerei» beim Ausfüllen der umfassenden Bögen zum Arbeits- und Lernverhalten. Mehrere Lehrpersonen äussern die Vermutung, dass Abnehmerschulen und Lehrmeister diese Beurteilungen gar nicht zur Kenntnis nehmen würden. Ein Sekundarlehrer bezeichnet sie gar als «Zeitverschwendung». Die befragten Vertreterinnen und Vertreter der Wissenschaft stehen der Beurteilung des Arbeits- und Lernverhaltens gesamthaft sehr kritisch gegenüber. Das Risiko für Willkür und Ungerechtigkeit sei noch grösser als bei der Leistungsbeurteilung durch Noten, so ein Wissenschaftler, denn bei der Beurteilung von Arbeits- und Lernverhalten würden oft normative, moralisierende Haltungen einfließen. Sehr kritisch äussert sich auch eine weitere Wissenschaftlerin: Je stärker Aspekte wie Sozialkompetenzen oder das Arbeits- und Lernverhalten in die Selektionsentscheidungen einfließen würden, desto weiter entferne man sich von einem meritokratischen System, bei dem Selektion auf Leistung basiere, und würde der Subjektivität und dem Einfluss von Stereotypen (z. B. Geschlechterstereotypen) Tür und Tor öffnen.

Viele Befragte, darunter sowohl Lehrpersonen als auch Experten aus der Wissenschaft, befürchten zudem, dass diese Beurteilung einen Keil zwischen die Geschlechter treiben könnte, da Mädchen in ihrem Arbeits- und Lernverhalten den schulischen Kriterien meist besser entsprechen würden. Es wurde mehrfach angemerkt, dass Mädchen bessere Chancen auf einen positiven Übertrittsentscheid hätten, da sie in der Regel weniger im Unterricht stören würden als Jungen und in ihrem Verhalten besser dem erwünschten Arbeits- und Lernverhalten entsprächen. Das Zitat einer Befragten aus der Schulpraxis, bei dem sie sich auf den Übertritt ins Gymnasium bezieht, verdeutlicht dies:

«In diesem Alter ist das Arbeits- und Lernverhalten für die Jungs nicht so toll, oder? Vier Kreuze, also Deutsch, Franz, Math und NMM – und 50% von der Empfehlung sind das Arbeits- und Lernverhalten. Ich finde es gut, dass man Arbeits- und Lernverhalten an-

schauf, das ist eine übergeordnete Fähigkeit. Aber wenn es verwechselt wird mit «angepasst sein, still sein und nur machen, was man machen muss», dann wirkt es sich fatal auf einen Übertritt aus.»

Standardisierte kantonale Vergleichstests?

Zahlreiche Befragte attestieren den Berner Übertrittsverfahren einen mangelnden Standardisierungsgrad – insbesondere, aber nicht nur im Zusammenhang mit der Beurteilung des Arbeits- und Lernverhaltens. In diesem Kontext wird mehrfach der Wunsch nach standardisierten kantonalen Leistungstests geäussert. Auch wird verschiedentlich eine stärkere Ausrichtung der Übertrittsverfahren an einem meritokratischen Standard gefordert, nach dem (schulischer) Erfolg und Aufstieg ausschliesslich auf Leistung basieren sollten. Ein Wissenschaftler meint exemplarisch:

«Ich finde, dass man der Meritokratie mehr Recht geben müsste. Das heisst, die Leistung sollte mehr Bedeutung haben. (...)Ich würde sagen: So, wie es jetzt installiert ist, hat die Leistung einen zu kleinen Stellenwert. Also ich plädiere für standardisierte Leistungsmessung kantonsweit, an der alle Kinder, alle Schülerinnen und Schüler, die aspirieren, teilnehmen sollten.»

Als Vorbild wird von zwei Befragten das Deutschfreiburger Verfahren genannt, da es für den Übertritt auf die Sekundarstufe I sowohl Noten als auch kantonale Vergleichstests und als drittes Merkmal die Elternmeinung mit einbezieht. Auf diese Weise, so erhoffen sich die Befragten, könnten Beurteilungsverzerrungen reduziert werden. Es sei nachweisbar, dass Kinder schlechtere Noten und Übertrittschancen hätten, die häufig den Unterricht stören, dass bei gleichen Leistungen die Noten von Kindern besser seien, bei denen die Elternerwartungen hoch seien, und dass Bezugsgruppeneffekte einen Einfluss auf den Übertrittsentscheid haben könnten. Letzterer Gedankengang wird durch die Fortsetzung des obigen Zitats verdeutlicht:

«Wenn der Kanton Bern ganz auf standardisierte Leistungstest verzichtet, hat man ein ganz grundlegendes Problem, nämlich das der Bezugsgruppeneffekte, oder? Die Chancen für die Sek sind grösser, wenn man in einer schlechten Schulklasse ist, weil man dann bessere Noten hat.»

Aus diesem Grund wird sowohl vonseiten mancher Lehrpersonen als auch vonseiten der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler ein Korrektiv in Form von standardisierten Leistungstests gefordert. Diese Meinung teilen allerdings nicht alle Befragten.

4.1.2 Zeitpunkt und Dauer der Übertrittsverfahren

Auf der Systemebene wurden im Kontext der Geschlechtergerechtigkeit Zeitpunkt und Dauer des Übertrittsverfahrens Primarstufe – Sekundarstufe I stark bemängelt. Beim Übertritt ins Gymnasium stehen diese Kriterien des Verfahrens kaum zur Debatte; zum einen, weil der Zeitpunkt durch das Ende der obligatorischen Schulzeit vorgegeben ist, zum anderen, weil die Dauer des Übertrittsverfahrens offenbar als adäquat wahrgenommen wird.

Die Selektionszeit im Übergang von der Primarstufe in die Sekundarschule I erstreckt sich von Beginn der 5. Klasse bis Ende des ersten Semesters der 6. Klasse, also über eineinhalb Jahre. Die Schülerinnen und Schüler sind in diesem Zeitraum in der Regel zwischen 11 und 12 Jahre alt. Der Zeitpunkt spaltet die Meinungen: Eine Minderheit der Befragten beurteilt ihn als gut. Der Schulwechsel wirke zwar destabilisierend und das Übertrittsverfahren sei mit viel Druck verbunden, doch das liege nicht in erster Linie am Zeitpunkt des Übertritts. In Bezug auf die Genderthematik wurde allerdings mehrfach die Vermutung geäußert, dass der Zeitpunkt für die Jungen benachteiligend sei. Während die Mädchen im Alter von 11, 12 Jahren bereits etwas reifer und in der Entwicklung fortgeschrittener seien, stünden die Jungen gerade am Anfang der Pubertät und seien deshalb unkonzentrierter und in ihrem Arbeits- und Lernverhalten eingeschränkter.

Die Schlussfolgerungen aus der kritischen Beurteilung des Übertrittszeitpunkts erwiesen sich als sehr unterschiedlich. Die Mehrheit der Befragten bewertet die Verschiebung des Selektionszeitpunkts von der 4. auf die 6. Klasse im Zuge der letzten Schulreform als positiv, würde sich aber eine noch spätere Selektion wünschen. Aus der Schulpraxis kommen jedoch auch Stimmen, die eine frühere Selektion befürworten: Ein Schulleiter und eine Sekundarlehrerin bezeichnen die Selektion als zu spät; der Übertritt nach der 6. Klasse sei ungünstig, da er mit der Pubertät zusammenfalle, und der Übertritt nach der 4. Klasse deshalb vorzuziehen. Dass die Pubertät ein ungünstiger Zeitpunkt für Selektion sei, wird auch von den Befürwortern einer späteren Selektion häufig erwähnt und als Argument für eine spätere Selektion herangezogen. Mit Blick auf die allgemeine Chancengerechtigkeit sagt ein Wissenschaftler dazu:

«Der Zeitpunkt ist immer ungünstig. Früher wäre insofern besser, als die Pubertät umgangen würde. Vom Standpunkt aus, dass die Türen möglichst lange offen bleiben sollen, ist ein späterer Zeitpunkt besser.»

Die befragten Expertinnen und Experten aus der Schulpraxis äusserten die Ansicht, die schulischen Übertrittsverfahren würden bei den Schülern sehr viel Druck erzeugen und das Übertrittsverfahren Primarstufe – Sekundarstufe I sei deutlich zu lang. Zwar merken mehrere Lehrpersonen und eine Schulinspektorin an, dass das frühere Verfahren in Form einer einmaligen Übertrittsprüfung deutlich zu kurz gewesen sei und dass eine längerfristige Beobachtung auf der Basis

mehrerer Fächer die Reliabilität der Beurteilung erhöhe. Auch sie beurteilen jedoch eineinhalb Jahre eindeutig als zu lang. Eine Schulinspektorin spricht in diesem Kontext von einer «Dauerselektionsphase»: Das Verfahren selbst dauere zwar «nur» vom ersten Semester der 5. bis zum zweiten Semester der 6. Klasse, jedoch seien auch das zweite Semester der 6. und das erste Semester der 7. Klasse (das Probesemester) noch stark vom Selektionsdruck geprägt. Nach einer kurzen Pause beginne dann in der 8. Klasse bereits das Übertrittsverfahren für die Sekundarstufe II. Auch andere Befragte weisen darauf hin, dass der Selektionsdruck ab der 5. Klasse beginne und bis zum Ende der Volksschulzeit kaum mehr nachlasse.

4.1.3 Vorbereitung auf Selektionsaufgaben

Wahrgenommene Ausbildungsdefizite im Bereich Beurteilung und Selektion

Auf der Ebene der Lehrerinnen- und Lehrerbildung werden mangelnde Unterstützungs- sowie Aus- und Weiterbildungsangebote für Lehrpersonen hinsichtlich der Themenbereiche Selektion und Chancengerechtigkeit angesprochen. Von den befragten Personen aus der Schulpraxis wird die Aufgabe der Selektion als grosse Herausforderung, teils sogar als Belastung für viele Lehrkräfte eingeschätzt. Von den Expertinnen und Experten wird häufig thematisiert, dass vor allem jüngere Lehrpersonen besondere Schwierigkeiten hätten bzw. dieser Aufgabe zum Teil mit Hilflosigkeit begegneten. Eine Schulleiterin aus dem deutschsprachigen Kantonsteil weist darauf hin, dass junge Lehrpersonen bei der Selektion zu Beginn relativ hilflos seien und die Erfahrung und Unterstützung älterer Lehrpersonen bräuchten. Bei der Selektion gehe es nicht nur um das Bewerten von Leistungen, sondern um den Umgang mit Entscheiden und das Kommunizieren von Entscheiden. Diese Kompetenzen könne man sich nur schwer im Voraus in der Theorie aneignen, sondern erst, wenn man im Beruf wirklich damit konfrontiert werde. Wichtig sei deshalb ein gutes Netzwerk an der Schule, das die Schulleitung mit einschliesse. Die Selektion wird als Kernstück der Professionalität einer Lehrperson eingeschätzt, bei dem sich zeige, was sie könne.

Die Antworten auf die Frage, ob sich die Lehrpersonen bei der Selektionsaufgabe ausreichend unterstützt und in der Ausbildung gut darauf vorbereitet fühlten, enthalten vielfach Hinweise auf die Belastungssituation durch das Dilemma zwischen Förderung und Selektion. Häufig wurde zudem auf mangelnde Aus- und Weiterbildung diesbezüglich hingewiesen. Exemplarisch zeigt sich dies an der Antwort eines Primarlehrers aus dem deutschsprachigen Kantonsteil:

«Eigentlich vorbereitet ist man nicht. Man müsste sich vielleicht weiterbilden. (...) Die da aus der Ausbildung kommen, die sagen selbst: Ja wir wissen nicht wie, wir wissen nicht einmal, wie ein Übertrittsverfahren funktioniert.»

Eine Schulinspektorin spricht gar davon, dass Lehrpersonen die Selektionsaufgabe in der heutigen Form derart Angst machen könne, dass sie versuchten, die Stufe zu wechseln bzw. ganz auszu-

steigen. Sie beschreibt die Situation vieler Schulleitungen, die keine Lehrkräfte für die Selektionsstufen fänden, denn alle, die könnten, würden «flüchten». Eigentlich brauche man für diese heikle Aufgabe erfahrene Leute, aber der Druck des Dilemmas zwischen Fördern und Fordern sei gross. Die Vorbereitung auf den Umgang mit diesem Dilemma im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird generell als ungenügend eingeschätzt.

Wahrgenommene Ausbildungsdefizite im Bereich Geschlechter- und Chancengerechtigkeit

Den Expertinnen und Experten wurde die Frage gestellt, ob aus ihrer Perspektive in der Lehreraus- und -weiterbildung ausreichend auf die Frage der Chancen- bzw. der Geschlechtergerechtigkeit eingegangen werde. Sofern die Befragten sich dazu befähigt fühlten, zu dieser Frage Stellung zu nehmen, beantworteten sie sie mehrheitlich negativ. Da keine obligatorischen Richtlinien für die inhaltliche Ausrichtung der Weiterbildungsmaßnahmen existieren würden, die eine Lehrperson zu absolvieren habe, werde die Auswahl der besuchten Weiterbildungsveranstaltungen vom subjektiven Interesse geleitet; dies sei der Qualitätssicherung abträglich. Mehrere Personen aus der Schulpraxis nehmen ein Wissensdefizit hinsichtlich der Genderthematik wahr und merken an, dass nur diejenigen Lehrpersonen sich im Bereich des gendergerechten Unterrichts weiterbilden würden, die sowieso schon ein verstärktes Interesse für die Thematik zeigen. Mehrfach wird deshalb die Forderung nach obligatorischen Weiterbildungen in diesem Bereich geäussert. In Bezug auf Weiterbildung allgemein hat Peter Faulstich (1981) den Begriff der «doppelten Selektivität» geprägt, mit dem er die Tatsache beschreibt, dass diejenigen an der Weiterbildung partizipieren, die bereits über höhere Bildungsabschlüsse verfügen, sodass Weiterbildung nur ein eingegengtes soziales Spektrum des potenziellen Zielpublikums erreicht. Auch in der Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung scheinen diejenigen Lehrpersonen Weiterbildungsangebote anzunehmen, die bereits zuvor ein starkes Interesse an der Thematik zeigen. Dies ist aus Sicht der Autorinnen umso bedauerlicher, da gerade die Weiterbildung der Bildungsbereich ist, der aufgrund seiner Dynamik und seiner Differenziertheit am schnellsten auf veränderte thematische Anforderungen reagieren kann.

Andererseits wurde auch die Ansicht geäussert, dass die Genderthematik in der Lehreraus- und -weiterbildung ausreichend thematisiert werde. Dies gelte aber nicht für andere Aspekte aus dem Bereich der Chancengerechtigkeit, konkret für den Einfluss der sozialen Herkunft bzw. eines vorhandenen Migrationshintergrundes auf den Schulerfolg. Auch in dieser Hinsicht beurteilten mehrere Befragte die freie Wahl von Weiterbildungsthemen aufgrund individueller Neigungen als problematisch. Da in der Lehrerinnen- und Lehrergrundausbildung nicht ausreichend auf das Thema Chancengerechtigkeit eingegangen werde, entsprechende Wissensgrundlagen und Kompetenzen aber unabdingbar seien, wird auch hier von mehreren Seiten die Idee eines Weiterbildungsobligatoriums angesprochen.

4.2 Die Schullaufbahn als Spiegel von Geschlechterrollen und Geschlechterbildern

Neben den genannten Kritikpunkten auf der Systemebene wurden von den befragten Experten zahlreiche Ursachen für schulische Geschlechterdifferenzen auf der personalen Ebene angesiedelt. Dabei lassen sich zwei Argumentationslinien identifizieren, die häufig in Kombination genannt wurden. Zum einen äusserten alle Befragten klare Vorstellungen zu geschlechtstypischen Persönlichkeitsmerkmalen und Verhaltensweisen, die den Schulerfolg ihrer Einschätzung nach zu einem grossen Teil mitbedingen. In diesem Kontext wurden auch geschlechtsspezifische Bildungserwartungen und Rollenzuschreibungen der Eltern sowie der Lehrpersonen als Ursachen für unterschiedliche Schullaufbahnen angeführt. Zum anderen machten die Aussagen der befragten Expertinnen und Experten deutlich, dass sie von unterschiedlichen Lebensplänen und Bildungszielen der Mädchen und Jungen ausgehen und hier Gründe für unterschiedliche Bildungsverläufe lokalisieren.

4.2.1 «Mädchen lernen, Jungen stören»: schulische Geschlechterbilder

Als häufigste Antwort auf die Frage nach Gründen für schulische Geschlechterdifferenzen wurden von den Befragten unterschiedliche geschlechtsspezifische Merkmale und Verhaltensmuster genannt. Die genannten Zuschreibungen entsprechen weitgehend den Befunden, wie sie schon in anderen Untersuchungen festgestellt wurden (Budde et al., 2008; Faulstich-Wieland, 2004): Mädchen werden als fleissiger und angepasster beschrieben, Jungen als unkonzentrierter, im Unterricht häufiger negativ auffallend sowie insgesamt als weniger interessiert am schulischen Lernen. Dabei wurden von den befragten Expertinnen und Experten zur Begründung dieser Zuschreibungen sowohl biologistische Ansätze vertreten in dem Sinne, dass Mädchen genetisch bedingt anpassungsfähiger und früher «reif» seien, als auch sozialisations- bzw. rollentheoretische Ansätze. Letztere gehen davon aus, dass Mädchen fleissiger und folgsamer seien, weil man dies von ihnen erwarte und dies der weiblichen Geschlechterrolle entspreche. Analog wurde argumentiert, dass Jungen weniger lesen würden, weil dies in der männlichen Geschlechterrolle weniger vorgesehen sei. Dementsprechend seien die Jungen weniger mit der Schule verbunden und die Schule spiele in der Erziehung der Jungen eine kleinere Rolle. Exemplarisch für diesen Ansatz ist folgende Antwort eines Primarlehrers auf die Frage, wie er sich den grösseren schulischen Erfolg der Mädchen erkläre:

«Wahrscheinlich hat es ein bisschen mit dem Fleiss zu tun. Dass Mädchen fleissiger arbeiten, weil man von ihnen auch erwartet, dass sie als Mädchen fleissig sind. Das fängt schon im Kindergarten an.»

Mehrere Befragte vertraten die Meinung, dass Mädchen sich viel besser organisieren könnten und ihnen daher all die freien Formen von Unterricht wie Wochenplan, Gruppenarbeit, Werkunterricht usw., die viel Selbstdisziplin erfordern, mehr liegen würden als den Jungen. Dabei wurde von den meisten Befragten als Normalität erachtet, dass Jungen weniger arbeiten, sich weniger gut benehmen und mehr Probleme bereiten würden. Mehrfach wurde auch betont, dass die Mädchen nicht intellektuell leistungsfähiger seien als die Jungen, sondern dass es vor allem das Engagement und das Verantwortungsbewusstsein sei, das zu besseren Leistungen führe. Zudem wurde mehrfach die Vermutung geäußert, dass als typisch «männlich» wahrgenommene Eigenschaften wie Lautsein, Stören und Auffallen eine Rolle bei der Aussonderung in Kleinklassen, beim Zuordnen zu integrativer Förderung und auch bei den Ergebnissen der Übertrittsverfahren spielen würden. Auch hier wurde auf die Verknüpfung von Erwartung, Selbstkonzept und den Leistungen verwiesen, die sich für die beiden Geschlechter unterschiedlich gestalten.

4.2.2 «Jungen machen lieber eine Lehre»: geschlechtsspezifische Bildungsziele

Die schulischen Leistungsunterschiede wurden von den Befragten auch in den Zusammenhang motivationaler und interessenbezogener Faktoren gestellt. Es wurde mehrfach darauf hingewiesen, dass Knaben andere Ausbildungs- und Lebenspläne als die Mädchen hätten und dass unterschiedliche Bildungsverläufe deshalb als erwartungsgemäss einzustufen seien. So seien Jungen häufig weniger engagiert in der Schule, weil sie ihre Hauptinteressen vorwiegend in ausserschulischen Aktivitäten verorten würden, beispielsweise im Sport und/oder in sozialen Kontakten zu Gleichaltrigen. Im Gegensatz dazu seien Mädchen auch in ihrer Freizeit oft stärker schulischen bzw. schulnahen Aktivitäten verbunden, wie z. B. dem Lesen. Von verschiedener Seite wird auch betont, dass Jungen nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit häufig von sich aus einer Berufslehre den Vorzug geben würden. Die unterschiedlichen Bildungsverläufe werden im Rahmen dieser Überlegungen weniger mit Leistungsunterschieden als vielmehr mit unterschiedlichem Engagement und unterschiedlichen Berufszielen in Verbindung gebracht. Eine Schulinspektorin bringt dies folgendermassen auf den Punkt:

«Ich denke schon, dass es für Jungs momentan attraktiver ist, etwas Praktisches zu machen, als nur ans Gymnasium zu gehen.»

Ein Wissenschaftler führt den Gedankengang noch weiter aus, wobei er sich im ersten Satz auf die Aufnahmeprüfung fürs Gymnasium im Kanton Zürich bezieht:

«Also an die Prüfung gehen noch gleich viele [Jungen wie Mädchen], es bestehen sie auch gleich viele. Die Knaben gehen dann, die hören auf. Das hat meines Erachtens auch wieder sehr viel mit Kosten-Nutzen-Rechnungen zu tun. Die Knaben sagen: «Mir stinkt es, noch fünf Jahre in die Schule zu gehen. Wenn ich eine gute Berufslehre habe und die

Fachhochschule, dann bringt mir das mehr.» Die Knaben funktionieren dort anders. Und ich finde das auch nicht sehr problematisch, solange unterschiedliche Wege zu guten Ausbildungen führen und wir nicht irgendein Potenzial verschleudern.»

Ein Teil der Befragten stellt die Frage in einen grösseren Zusammenhang und stellt fest, dass die Jungen später im Beruf die Erfolgreicheren seien. Die Lösung zum Umgang mit bzw. zur Verminderung von schulischen Geschlechterdisparitäten liege daher nicht ausschliesslich im schulischen Bereich, sondern müsse weitere Überlegungen mit einbeziehen: Welche Männerrolle sich zurzeit gerade entwickle oder wie es um die gesellschaftliche Arbeitsteilung der Geschlechter stehe. Eine Wissenschaftlerin sieht die fortbestehenden Geschlechterstereotype und gesellschaftlichen Rollenbilder als Hauptursache für mangelnde Geschlechtergerechtigkeit und deren hartnäckiges Fortbestehen. Lösungen zu deren Behebung können ihrer Ansicht nach nicht in isolierten Massnahmen bestehen, sondern müssten auf einer Zusammenarbeit von Sozialpolitik, Arbeitspolitik und Bildungspolitik beruhen.

4.2.3 Das Geschlecht im Kontext weiterer Einflussfaktoren von Schulerfolg

Um erfassen zu können, wie die befragten Expertinnen und Experten den Faktor Geschlecht in das Bedingungsgefüge potenziell benachteiligender, ausserschulischer Determinanten einordnen, wurde in den Interviews zunächst ganz offen danach gefragt, welche Schülergruppen als gefährdet bzw. förderungsbedürftig wahrgenommen werden. Wie die Auswertung zeigt, wurde von den Befragten selten auf einzelne Benachteiligungsfaktoren verwiesen, sondern mehrheitlich die Verwobenheit verschiedener Einflussfaktoren betont. Das Geschlecht als Einzelmerkmal wurde von keinem der Befragten als wichtigster Benachteiligungsfaktor genannt, sondern am häufigsten die nationale oder soziale Herkunft, zuweilen in Verbindung mit dem Geschlecht. In einem Fall wurden die vaterlosen Jungen als am stärksten gefährdete Gruppe bezeichnet, in anderen Fällen Jungen mit Migrationshintergrund bzw. aus Familien mit niedrigem sozialem Status.

Die weitaus grösste Gefährdung wurde jedoch in der mangelnden Beherrschung der Schulsprache gesehen. Hier wurde einerseits generell auf das Problem der Mehrsprachigkeit im Kontext von Migration Bezug genommen, andererseits ganz konkret auf Eltern, die ihren Kindern aufgrund fehlender Sprachbeherrschung nicht bei den Schulaufgaben helfen können. Von wissenschaftlicher Seite wurde diesbezüglich bemängelt, es sei noch zu wenig im Bewusstsein der Lehrpersonen verankert und werde zu wenig reflektiert, dass ein Unterschied bestehe zwischen der Sprachfähigkeit, die Kinder von zu Hause mitbringen, und dem als Normalität angesehenen Sprachcode der Schule, der aus der Mittelschicht stamme. Soziale Herkunft, Sprache und Geschlecht würden in einem kumulativen Sinn wirken. Um schulische Erfolgchancen verbessern zu können, müssten deshalb alle drei Faktoren im Auge behalten und entsprechende Massnahmen ergriffen werden.

4.2.4 «Alle Kinder fördern»: Haltungen zur Notwendigkeit von Jungenförderung

Die Untervertretung der Jungen in höheren Schulniveaus wird von den befragten Expertinnen und Experten mehrheitlich als nicht grundsätzlich dramatisch eingeschätzt, solange die unterschiedlichen Wege von Mädchen und Jungen zu guten Ausbildungen führen. Die Jungen als Gruppe herauszugreifen und gesondert zu fördern, hat für die meisten der Interviewpartner keine Priorität; für sie geht es primär um die Frage, wie alle Kinder ihren Bedürfnissen entsprechend optimal gefördert werden können, unabhängig vom Geschlecht.

Eine Minderheit der Befragten beantwortete die Frage nach der Notwendigkeit von Jungenförderung sogar klar negativ. Sie warfen die Frage auf, ob die Mädchen schulisch nicht häufig zu kurz kämen, da die Jungen durch das negative Auffallen oft mehr Energie und Aufmerksamkeit von der Lehrperson fordern würden als die Mädchen. Eine Sekundarlehrperson meint dazu, die Lehrpersonen würden sich mehr mit den Jungen als mit den Mädchen befassen, um sie «bei der Stange halten zu können». Eine Befragte aus der Schulpraxis sagte aus, die Knaben seien «lange genug gefördert worden».

Das heisst nicht, dass Jungenförderung von den Befragten grundsätzlich abgelehnt würde. Einige der Befragten aus der Schulpraxis beschäftigen sich beruflich intensiv mit der Geschlechterfrage, mit geschlechtersensiblen Unterricht bzw. der Umsetzung einer geschlechtergerechten Schule im Allgemeinen. Von ihnen wird Genderkompetenz für Lehrpersonen als essenziell betrachtet, denn nur so könne ein Unterricht umgesetzt werden, der Jungen und Mädchen gleichermaßen entspreche. Auch diese Befragten sprechen sich aber gegen eine Dramatisierung der Thematik aus und dagegen, die Jungen als «neue Bildungsverlierer» zu bezeichnen, wie es in der öffentlichen Diskussion zuweilen der Fall ist. Eine Übereinstimmung findet sich bei der Mehrheit der Befragten insofern, als sie weniger eine gesonderte, geschlechtsspezifische Jungenförderung im Sinne beispielsweise monoedukativer Unterrichtselemente befürworten, sondern vielmehr dafür plädieren, die Jungen ebenso wie die Mädchen im Unterricht inhaltlich besser «abzuholen». In den Aussagen der befragten Expertinnen und Experten kommt zum Ausdruck, eine Förderung der Jungen müsse vor allem heissen, sie generell zu ermutigen, ihr Interesse und ihre Neugier zu wecken, ihre Motivation zu steigern und sie dazu zu bringen, sich mehr zu engagieren.

5 Diskussion

Die bildungsstatistischen Daten aus der Schweiz und im Speziellen auch aus dem Kanton Bern machen deutlich, dass sich die schulischen Geschlechterunterschiede in den letzten zwei Jahrzehnten klar zugunsten der Mädchen verschoben haben. Diese Entwicklung hat in den letzten Jahren heftige mediale Debatten ausgelöst, die häufig einen sehr defizitorientierten und polarisierenden Blickwinkel einnahmen und Schlagworte wie «Jungenmisere» oder «Jungen als Bildungsverlierer» prägten. Jenseits dieser vereinfachenden Perspektive erweist sich die Frage nach einer angemessenen Beurteilung des Sachverhalts und einer konstruktiven Reaktion darauf als Herausforderung. Nicht nur kann der Bildungserfolg, wie bereits erwähnt, an ganz unterschiedlichen Indikatoren wie Schulnoten, erworbenen Kompetenzen, dem Bildungsverlauf oder den erzielten Bildungsabschlüssen festgemacht werden – je nach Blickwinkel ergeben sich daraus auch ganz unterschiedliche Ausgangslagen und Ziele.

Die Schlussfolgerungen und Empfehlungen aus der Expertinnen- und Expertenbefragung lassen sich unter Berücksichtigung verschiedener Perspektiven diskutieren: im Hinblick auf die pädagogische Praxis, d. h. auf den Unterricht und die Praxis der schulischen Selektion, mit Fokus auf bildungspolitische Fragen und Massnahmen sowie im Hinblick auf die Vorbereitung auf und die Unterstützung bei Selektionstätigkeiten durch die Lehreraus- und -weiterbildung.

5.1 Pädagogische Schlussfolgerungen und Empfehlungen

Es zeigt sich als Tatsache, dass Mädchen und Jungen in ihren Voraussetzungen insbesondere von den Lehrpersonen, aber auch von anderen Expertinnen und Experten aus dem weiteren schulischen Umfeld als sehr unterschiedlich wahrgenommen werden. Aus den Aussagen der Expertinnen und Experten kann abgeleitet werden, dass Fleiss, Disziplin und Anpassungsfähigkeit als Schlüsselqualifikationen erachtet werden, die im schweizerischen Schulsystem für den Schulerfolg massgeblich sind. Gleichzeitig wird einstimmig wahrgenommen, dass sich die Jungen mit diesen Schlüsselqualifikationen schwerer tun als Mädchen. Die Unterschiede in den Fähigkeiten, Kompetenzen und Bedürfnissen zwischen Mädchen und Jungen werden von den Befragten sehr betont und als Hauptargument für unterschiedliche Bildungslaufbahnen herangezogen.

5.1.1 Schulische Geschlechterbilder: aktuelle Forschungsergebnisse im Fokus

Die aus der vorliegenden Befragung resultierenden Geschlechterbilder decken sich zu grossen Teilen mit den Beschreibungen von Jungen und Mädchen, die Budde, Scholand & Faulstich-Wieland (2008) bei einer Befragung von Lehrkräften fanden. Die Jungenbeschreibungen enthielten sehr häufig eine Kombination von auffälligem und als negativ empfundenem Verhalten

(ausgedrückt in Beschreibungen wie «unruhig», «aggressiv», «stören», «schlechte Unterrichtshaltung»), während der Grossteil der Mädchen als positiv und unauffällig wahrgenommen wurde (Beschreibungen wie «lieb», «nett», «sozial»). Auch die in der vorliegenden Expertenbefragung vorgebrachten geschlechtsspezifischen Beschreibungen passen in diese Systematik von positiv/unauffällig und negativ/auffällig: Die Mädchen als Gruppe werden sehr deutlich als fleissig und angepasst wahrgenommen, während Stören, Lautsein und geringes Interesse am Unterrichtsgeschehen als typisch männliche Verhaltensmuster beschrieben werden.

Die Einschätzung, dass die unterschiedlichen Persönlichkeits- und Verhaltensmerkmale von Jungen und Mädchen einen wesentlichen Beitrag zu den unterschiedlichen Schullaufbahnen leisten, wird durch die aktuelle Forschung zumindest teilweise gestützt. Als zentrale Ursache für schulische Geschlechterunterschiede wurde von fast allen befragten Expertinnen und Experten der grössere Fleiss bzw. die Anstrengungsbereitschaft der Mädchen identifiziert. Tatsächlich deuten empirische Untersuchungen darauf hin, dass Jungen im Mittel von den ersten Schuljahren an weniger schulische Anstrengung zeigen, während Mädchen insgesamt signifikant leistungsbereiter sind (Faulstich-Wieland, 2004). Zudem haben, wenn auch nicht notwendigerweise tatsächlich manifeste Geschlechterunterschiede, so doch die geschlechtsspezifischen Positionszuschreibungen einen Einfluss auf die Leistungsbeurteilung. Der positive Blick der Lehrpersonen auf die Mädchen scheint für diese zu realen Vorteilen in der Benotung zu führen (Budde, Scholand & Faulstich-Wieland, 2008). Beim Vergleich der Ergebnisse aus Leistungstests mit den Zeugnisnoten zeigte sich bei den Mädchen eine niedrigere Übereinstimmung der Werte als bei den Jungen. Ein «Jungenmalus» war in dieser Untersuchung nicht festzustellen; die schulischen Leistungen der Jungen wurden aufgrund der häufig negativen Verhaltensbeschreibungen nicht unverdient negativ bewertet. Hingegen scheint ein «Mädchenbonus» zu bestehen: Die Mädchen wurden positiver benotet, als die Testergebnisse erwarten liessen.

Waren sich die Expertinnen und Experten in der vorliegenden Befragung weitgehend einig über wahrgenommene Geschlechterunterschiede, so zeigten sich doch Unterschiede in der subjektiven Begründung dieser Differenzen: Biologistische Argumente standen hier sozialisations-theoretischen Konzepten gegenüber. Da sich an biologischen Vorgängen wie der immer wieder angesprochenen grösseren Reife der Mädchen grundsätzlich wenig ändern lässt, müssten Massnahmen unter diesen Voraussetzungen weniger bei der Förderung der Schülerinnen und Schüler, sondern eher auf der Systemebene ansetzen, so zum Beispiel bei den Übertrittsverfahren. In der Expertinnen- und Expertenbefragung zeigte sich diese Haltung unter anderem sehr deutlich durch die mehrfach geäusserte Forderung nach einem späteren Selektionszeitpunkt. Eine andere Perspektive hingegen eröffnen genderspezifische Ansätze. Geht man davon aus, dass Fleiss, Engagement und Anpassungsfähigkeit typische Merkmale der weiblichen Geschlechterrolle sind, die über die Sozialisation vermittelt werden, ergibt sich ein anderes Spektrum an Veränderungs-

ansätzen: Aus dieser Perspektive sind vor allem weitere Anstrengungen notwendig, um Geschlechterstereotype abzubauen und den Einfluss geschlechtsspezifischer Erziehungs- und Sozialisationsprozesse zu mildern. Auch dieser Blickwinkel wurde in den Interviews mehrfach eingenommen.

Der unterschiedliche Schulerfolg von Mädchen und Jungen wurde von den Befragten sehr häufig auch mit geschlechtsspezifischen Interessen und Lebensplänen erklärt. Die empirische Forschung der letzten Jahre zeigt tatsächlich, dass Mädchen und Jungen im Verlauf der Schullaufbahn unterschiedliche Sach- bzw. Fachinteressen entwickeln (Baumert, 2000; Eurostat, 2005; Liegmann & Dreier, 2002; Roeder & Gruehn, 1997; SKBF, 2007) und dass diese nicht unabhängig sind von den geschlechtsspezifischen Erwartungen der Eltern bzw. Lehrpersonen (Ludwig, 2007). Die Fächerwahl an Gymnasien ist denn auch deutlich abhängig vom Geschlecht; naturwissenschaftliche Fächer werden nach wie vor deutlich öfter von Jungen gewählt, während Mädchen sich häufiger für Sprachfächer entscheiden (Roisch, 2003). Diese Entwicklung setzt sich auf der tertiären Stufe und bei der Berufswahl noch in verstärktem Masse fort (SKBF, 2007). Wiederum stellt sich die Frage, inwiefern die Schule die geschlechtliche Zuweisung von (Fach-)Interessen fördert und ob sie dieser Tendenz entgegenwirken soll bzw. kann. In diesem Zusammenhang wurde von einem Grossteil der Befragten eine Verbesserung der schulischen Studien- und Berufswahlvorbereitung im Sinne des Gender Mainstreaming gefordert. Interessanterweise wurde hier ein deutlicher Mangel gesehen, obwohl die offene Berufswahlvorbereitung gemäss einer Kantonsumfrage von Grossenbacher & Vögeli-Mantovani (2007) zu denjenigen Punkten gehört, hinsichtlich deren bei der Umsetzung der EDK-Empfehlungen zur Gleichstellung der Geschlechter im Bildungswesen bisher die grössten konkreten Anstrengungen unternommen wurden.

5.1.2 Geschlechtergerechter Unterricht: unterschiedliche Ansätze

Ein Grossteil der Befragten sprach sich dafür aus, dass nicht erst bei den Übertrittsverfahren angesetzt werden dürfe, wolle man schulische Verbesserungen für beide Geschlechter herbeiführen. Vielmehr müsse auf einen geschlechtergerechten Unterricht fokussiert werden, der den Interessen sowohl der Mädchen als auch der Jungen entgegenkomme. Nur so kann aus Experten-sicht eine solide Grundlage für schulischen Erfolg gelegt werden; die Einführung geschlechtergerechter Strukturen erst zum Zeitpunkt des ersten schulischen Übertritts wird klar als zu spät beurteilt. Auf der Ebene des Unterrichts würde dies insbesondere die systematische Umsetzung von Unterricht bedeuten, der beiden Geschlechtern Rechnung trägt, aber auch Überlegungen zur Vorbereitung auf den Übergang in die Berufsausbildung. Diese Aspekte wurden auch in der vorliegenden Expertinnen- und Expertenbefragung vielfach betont. Gleichzeitig wird aber von den Befragten aus der Schulpraxis ein grundlegender Mangel wahrgenommen, was die Genderkompetenz in ihrem Berufsfeld betrifft. Es gebe zwar gute Weiterbildungsangebote, doch diese würden nur die Gruppe von Lehrpersonen erreichen, die sich sowieso für Themen wie Gender- und

Chancengerechtigkeit interessiere. Auf den wahrgenommenen Handlungsbedarf in diesem Zusammenhang wird in Kapitel 5.3 näher eingegangen.

Geschlechtsspezifische Interessen: Fördern oder aufbrechen?

Ein Vergleich der Expertinnen- und Expertenaussagen zeigt zudem, dass das Meinungsspektrum, was genau unter Geschlechtergerechtigkeit im Schulwesen zu verstehen sei, sehr breit gefächert ist. Die Antworten auf die Frage nach Notwendigkeit und Möglichkeiten von Massnahmen zur Steigerung der schulischen Geschlechtergerechtigkeit zeigten zwar insofern eindeutige Übereinstimmungen, als immer wieder die Notwendigkeit eines flächendeckend umgesetzten geschlechtergerechten Unterrichts betont wurde. Die Ziele und Kernmerkmale eines solchen Unterrichts wurden allerdings von den Befragten ganz unterschiedlich definiert. In den Expertenaussagen waren zwei Positionen erkennbar: Zum einen wurde die Meinung vertreten, dass geschlechtergerechter Unterricht auf die Förderung und Verstärkung geschlechtsspezifischer Interessen fokussieren sollte, zum anderen die Position betont, dass im Gegenteil das Abbauen geschlechtsspezifischer Interessen und Verhaltensweisen im Fokus stehen müsse, da diese als geschlechterstereotyp beurteilt werden. Im Sinne der ersten Position bezeichnete ein Teil der Befragten die Wahl von typischen «Mädchen- bzw. Jungenthemen», von Themen also, die bezüglich der Zielgruppe den gängigen Geschlechterstereotypen entsprechen, als optimal für einen geschlechtergerechten Unterricht. Im Sinne der zweiten Position betonte ein anderer Teil der Befragten die Notwendigkeit, solche Geschlechterstereotype mittels der Wahl der Unterrichtsthemen aufzubrechen. Diesem zweiten Ansatz verpflichtet sind auch die Empfehlungen von Cornelissen (2004) und Budde (2008). Beide Autoren kommen zum Schluss, dass die Schule die Aufgabe habe, Mädchen und Jungen auch in jenen Interessen zu fördern, die nicht den gängigen Geschlechterstereotypen entsprechen, und Kinder mit untypischen Interessens- und Leistungsprofilen für ungewöhnliche Berufsperspektiven zu motivieren.

Neben den Lerninhalten wurden von einem Grossteil der Befragten die Arbeitsformen als besonders relevant für die Umsetzung eines geschlechtergerechten Unterrichts genannt. Hier zeigten sich jedoch grosse Meinungsunterschiede in Bezug auf die Frage, welche Arbeitsformen welchem Geschlecht stärker Rechnung tragen würden. Während ein Teil der Befragten freie Arbeitsformen wie Gruppen-, Projekt- oder Wochenplanarbeit als besonders mädchengerecht einstufte, da sie ein grosses Mass an Selbstständigkeit erforderten, bezeichneten andere Befragte dieselben Arbeitsformen als besonders jungengerecht mit der Begründung, dass Jungen weniger gut still sitzen könnten und einen stärkeren Drang nach Abwechslung und Bewegung verspürten. Diese Heterogenität und teilweise Gegensätzlichkeit der Konzepte zum geschlechtergerechten Unterricht, wie sie sich in unserer Expertinnen- und Expertenbefragung darstellt, legt die Frage nahe, inwiefern sich die in den Expertinnen- und Expertenaussagen zutage tretende

Heterogenität der Konzepte von geschlechtergerechtem Unterricht in der Praxis auf dessen Umsetzung auswirkt.

Verstärkt traditionelle Geschlechterpädagogik die Geschlechterdifferenzen?

Die Heterogenität der geäusserten Konzepte widerspiegelt gleichzeitig sehr deutlich den aktuellen, ebenfalls sehr breit geführten Diskurs zur Geschlechterpädagogik. Budde, Scholand & Faulstich-Wieland weisen in ihrem Buch «Geschlechtergerechtigkeit in der Schule» (2008) darauf hin, dass die Frage, was überhaupt geschlechtergerechten Unterricht bzw. eine geschlechtergerechte Schule charakterisiert, keineswegs geklärt ist. In ihrer Studie zu den Möglichkeiten und Perspektiven einer gendersensiblen Schulkultur kommen die Autoren zum Schluss, dass die explizite Präsenz der Genderthematik an einer Schule sogar das Risiko birgt, Differenzkonzepte zu festigen und bestehende Geschlechterstereotype zu verstärken statt abzumildern, auch entgegen den Absichten der Akteurinnen und Akteure. Durch das explizite In-den-Vordergrund-Stellen (die «Dramatisierung») des Geschlechts und den Versuch, adäquat auf geschlechtsspezifische Bedürfnisse einzugehen, werden fortlaufend Geschlechterbilder gezeichnet und Geschlechterstereotype verfestigt, da der Fokus auf den Unterschieden zwischen Jungen und Mädchen verweilt. Die Autoren äussern die Vermutung, dass mit der Fokussierung auf «typisches Jungenverhalten» und die implizit unterstellte «Täterposition» beides ungewollt gefördert bzw. ausgelöst werde: «Der Kreislauf von Zuschreibung und Inszenierung stabilisiert sich auf diese Weise» (S. 275). Die pädagogische Intention hinter geschlechtergerechtem Unterricht sei, die Genderdimension bewusst zu machen, dabei aber die Annahme einer stabilen Geschlechterdifferenz aufzubrechen. Bei ihren Untersuchungen der pädagogischen Praxis mussten die Autoren jedoch feststellen, dass geschlechtersensibler Unterricht die Stabilität und die Unvereinbarkeit von Geschlechterdifferenzen häufig ungewollt dramatisiert, was bei den Kindern entweder Zurückweisung der Genderthematik oder aber protestierende Überbetonung der Differenz auslöst – also genau das Gegenteil dessen, was beabsichtigt war. Wie die Autoren ausführen, «führt der traditionelle Weg der Geschlechterpädagogik, Differenz zu dramatisieren, nicht – oder nicht nur – zu den erwünschten Effekten. Die Differenzorientierung bringt Inklusions- und Exklusionsmechanismen entlang der tradierten Geschlechterdifferenzen mit sich. (...) Anstatt Geschlecht in den Vordergrund zu rücken, sollte der Blick stärker auf die individuellen Kinder gerichtet werden» (S. 279).

Geschlechtergerechten Unterricht durchzuführen, ist also alles andere als einfach. Umso wichtiger erscheint eine fundierte Genderkompetenz der Lehrpersonen. Diese Kompetenz umfasst einerseits geschlechterbezogenes Wissen, andererseits aber auch genderbezogene Praxiskompetenz im Sinne gendersensibler Unterrichtsmethoden sowie genderbezogene Selbstkompetenz (Reflexion, Entstereotypisierung) (Budde, Scholand & Faulstich-Wieland, 2008). Gleichzeitig wird aus dem letzten Satz des obigen Zitats deutlich, dass Geschlecht nur eine Heterogenitätskategorie unter

mehreren ist, die berücksichtigt werden sollten, wenn Kinder mit ihren unterschiedlichen Voraussetzungen möglichst individuell gefördert werden sollen. Diese Perspektive wurde auch in der Expertinnen- und Expertenbefragung immer wieder betont.

5.1.3 Allgemeine Chancengerechtigkeit als wichtigstes Prinzip

Sehr klar ergab sich aus den Befragungen, dass Benachteiligung als Konglomerat aus verschiedenen Faktoren wahrgenommen wird; Geschlecht wurde in diesem Zusammenhang fast immer in Verbindung mit sozialer Herkunft, Familiensituation oder Migrationshintergrund genannt. Dieses Verständnis von Benachteiligung zeigt Parallelen zum Intersektionalitätsansatz, zu einem Konzept, das sich im Kontext der Debatte um Chancengerechtigkeit vor allem in den USA und Grossbritannien etabliert hat. Der Intersektionalitätsansatz geht davon aus, dass Benachteiligungsfaktoren wie ethnische Herkunft, soziale Herkunft und Geschlecht miteinander verknüpft sind und nur in ihrer Wechselwirkung vollständig erfasst werden können (z. B. Reay, 2006; Walgenbach, 2007). Übertragen auf den Schulkontext heisst dies, dass der Faktor Geschlecht nicht unabhängig von anderen benachteiligenden Einflussfaktoren betrachtet werden kann, die sich ebenfalls auf den Schulerfolg auswirken können. Auch die befragten Expertinnen und Experten vertreten diese Ansicht: Sollen schulische Benachteiligungen abgemildert werden, sind gesellschaftliche Veränderungen vonnöten, die sich nicht nur auf die Schule beschränken sollten und die Zusammenarbeit verschiedener Disziplinen erfordern. Als Schlussfolgerung aus der Expertinnen- und Expertenbefragung zeichnet sich hier die Forderung ab, die Schulsozialarbeit stärker zu fördern, die Integrationsbemühungen auf Gemeindeebene zu verstärken (beispielsweise durch verstärkte Massnahmen zur Jugendarbeit) und vor allem die verschiedenen Akteure im Feld des Schulwesens sowie der Kinder- und Jugendarbeit besser miteinander zu vernetzen.

Internationale Vergleichsstudien dokumentieren sehr deutlich, dass Jungen vor allem dann schlechtere schulische Chancen haben, wenn sie aus niedrigen sozialen Verhältnissen stammen (OECD, 2005). Gleichzeitig darf nicht vergessen werden, dass nicht nur Jungen, sondern auch Mädchen aus Familien mit niedrigem sozialem Status schulische Nachteile erleben. Geschlechtergerechtigkeit ist demnach nicht zu trennen von der Chancengerechtigkeit im Allgemeinen. Dieser Grundsatz widerspiegelt sich auch sehr deutlich in den Resultaten der Expertinnen- und Expertenbefragung. Die Expertinnen und Experten beschränkten sich in ihren Stellungnahmen zu den Fragestellungen der Untersuchung nicht auf die Geschlechterthematik, sondern stellten diese Thematik in einen breiteren Rahmen. Dementsprechend führten sie in ihren Argumentationen immer wieder weg vom engen Fokus der schulischen Geschlechtergerechtigkeit hin zum breiteren Konzept der schulischen Chancengerechtigkeit, das neben dem Geschlecht auch den Einfluss der sozialen und nationalen Herkunft auf den Schulerfolg berücksichtigt.

5.2 Bildungspolitische Schlussfolgerungen und Empfehlungen

Von den befragten Expertinnen und Experten wurden zahlreiche Aussagen gemacht und Schlussfolgerungen gezogen, die auf mögliche bzw. geforderte bildungspolitische Entwicklungen im Kanton Bern abzielen. Diese Entwicklungen beziehen sich auf die Übertrittsverfahren, die Schulstrukturen auf der Sekundarstufe I sowie auf Fördermassnahmen für verschiedene Schülergruppen. Die Expertinnen und Experten bewegten sich in ihren Überlegungen und Ausführungen zunehmend weg von der Frage der schulischen Geschlechtergerechtigkeit und gründeten ihre Kritik an den schulischen Strukturen und Verfahren auf die schulische Chancengerechtigkeit im Allgemeinen. Dementsprechend rückt in diesem Kapitel die Geschlechterfrage in den Hintergrund, während die schulische Chancengerechtigkeit mit ihrem zusätzlichen Einbezug von sozialer und nationaler Herkunft als wichtige Determinante des Schulerfolgs in den Fokus tritt. Diese Ausweitung des Blickfelds ist sinnvoll, da schulische Strukturen und Verfahren durchaus auf ihre Geschlechtergerechtigkeit hin überprüft werden können (und sollen); diese ist jedoch, wie im letzten Kapitel erläutert, nie ganz zu trennen von der Chancengerechtigkeit im Allgemeinen.

5.2.1 Veränderungen der Selektionsmassnahmen und Schulstrukturen

Wie in Kapitel 4.1 erläutert, werden von den befragten Interviewpartnern mehrere Aspekte der schulischen Übertrittsverfahren genannt, betreffend deren Handlungsbedarf gesehen wird. Dieser bezieht sich insbesondere auf das Übertrittsverfahren Primarstufe – Sekundarstufe I. Hinsichtlich der Ausgestaltung der Übertrittsverfahren lassen sich aus der Expertinnen- und Expertenbefragung folgende Schlussfolgerungen und Empfehlungen ableiten:

- **Zeitpunkt und Dauer der Übertrittsverfahren:** Die Selektionsphase beim Übertritt von der Primarstufe auf die Sekundarstufe I wird als deutlich zu lang wahrgenommen, insbesondere, da in der 8. Klasse bereits die nächste Selektionsphase beginnt. Fast alle Befragten sprachen sich dafür aus, die Selektionszeit an der ersten Schwelle zu verkürzen. Auch der Zeitpunkt dieser ersten schulischen Selektion wurde kritisiert; hier gingen die Ansichten jedoch zu stark auseinander, um im Sinne einer Empfehlung zusammengefasst werden zu können.
- **Beurteilungsgrundlage:** Mehrere Befragte halten die Auswahl der selektionsrelevanten Fächer beim Übertritt von der Primarstufe auf die Sekundarstufe I für zu sprachenlastig. Um dies zu ändern, wird von verschiedener Seite vorgeschlagen, das Fach NMM (Natur – Mensch – Mitwelt) in den Katalog der selektionsrelevanten Fächer zu integrieren, analog zum Übertrittsverfahren Sekundarstufe I – Gymnasium, das insgesamt als positiv beurteilt wurde.
- **Standardisierung:** Von mehreren Befragten wird die Einführung kantonaler Vergleichstests im Kanton Bern befürwortet. Mehrheitlich wird dabei die Ansicht vertreten, dass kantonale Vergleichsprüfungen das bestehende Übertrittsverfahren nicht ersetzen, sondern zum Zweck der höheren Standardisierung als ergänzendes Element herangezogen werden sollten.

- **Aufnahmeprüfungen:** Mehrfach wurde die Meinung geäußert, dass die Aufgabe der Selektion eigentlich nicht durch die unterrichtenden Lehrpersonen selbst geleistet werden könne. Abhilfe könnte prinzipiell die Einführung von Aufnahmeprüfungen schaffen. Diese Massnahme wird von verschiedenen Befragten angesprochen, aber wieder verworfen, da eine Aufnahmeprüfung immer nur eine Momentaufnahme sein könne, für eine zuverlässige Beurteilungspraxis jedoch ein längerfristiger Erhebungszeitraum erforderlich sei.

Gleichzeitig muss erwähnt werden, dass sich zahlreiche Befragte gegen eine erneute Reformierung der Übertrittsverfahren aussprachen. Trotz aller Kritikpunkte werden zu häufige Reformbemühungen als schädlich für alle Beteiligten beurteilt, da sie die Lehrpersonen überfordern und Unruhe in teilweise auch bewährte Abläufe bringen. Verschiedentlich wurde auch angemerkt, dass die Übertrittsverfahren für die schulische Geschlechtergerechtigkeit möglicherweise überbewertet würden. Der Fokus auf die Übertrittsverfahren wurde als einengend und als trügerisch bezeichnet; die differenzierte Ausgestaltung der Selektionsverfahren würde ein Niveau von Chancengerechtigkeit vorgaukeln, dem diese Verfahren niemals gerecht werden könnten.

Verschiedene Expertinnen und Experten äusserten zudem Empfehlungen auf der Ebene der Schulstrukturen. Von einer Mehrheit der Befragten wird die Ansicht vertreten, dass die Bildungsverläufe flexibilisiert werden sollten, sodass ein breiteres Spektrum individueller Schulbiografien möglich würde. Plädiert wird für eine hohe Durchlässigkeit in den Bildungslaufbahnen, weil das Entwicklungstempo von Kindern individuell unterschiedlich sei.

Expertinnen- und Expertenaussagen zur Verbesserung der Durchlässigkeit

- Abschaffung der «Labels» auf der Sekundarstufe I: Die Sekundarstufe I solle weiterhin gegliedert bleiben, jedoch ihre etikettierenden und stigmatisierenden Labels (Realschule, Sekundarschule, «Spez. Sek») verlieren. Ziel solle eine vom Schultyp unabhängige Beurteilung der Schülerinnen und Schüler sein.
- «Schnuppern» statt fixe Niveauzuteilung: Schülerinnen und Schüler sollten auf der Sekundarstufe I vermehrt in verschiedenen Niveaus «schnuppern» können, anstatt fix zugeordnet zu werden.
- Abschaffung der Selektion: Ungefähr die Hälfte der Befragten befürwortet Selektion auf der Sekundarstufe I, der Rest lehnt sie ab. Die Selektion während der Volksschule solle ganz abgeschafft werden, da die Niveauzuteilung trotz zunehmender Durchlässigkeit zementierend wirke; alternativ könne der Wissensstand in einer Art Portfolio zusammengefasst werden.
- Einrichtung von Tagesschulen: Fast flächendeckend wurde von den Befragten die vermehrte Einrichtung von Tagesschulen gefordert, um die Verkettung von Bildungsnähe der Eltern und Schulerfolg der Kinder stärker aufbrechen zu können.

Auch wenn sich diese Kritikpunkte auf die Chancengerechtigkeit im Allgemeinen beziehen, ist der letzte Punkt auch unter dem Aspekt der schulischen Geschlechterdisparitäten von hoher Relevanz. Durch Tagesschulen können sich vielfältige Möglichkeiten für geschlechtssensibles Arbeiten ergeben, da das Schulleben zu einem erweiterten «Lern- und Erfahrungsraum» ausgestaltet werden kann (Schenz, 2007).

5.2.2 Verbesserung und Ausbau von Fördermassnahmen

Wie oben beschrieben, wird das Thema der spezifischen Jungenförderung von den meisten der befragten Expertinnen und Experten nicht als prioritär empfunden. Vielmehr wird gefordert, den Unterricht ganz allgemein stärker zu individualisieren und somit auch auf mehr Gendergerechtigkeit auszurichten. Diese Haltung entspricht auch der Aussage von Budde (2006), dass durch die Individualisierung des Lernens die Gendersensibilität im Unterricht erhöht werden könne.

Mehrere Befragte fordern die Verbesserung der Frühförderung, sehen Verbesserungspotenzial vor allem im früheren Zugang zum Kindergarten und in der sprachlichen Förderung. Es wird als essenziell erachtet, bereits im Vorschulalter bessere Möglichkeiten zur Erfassung und Förderung von Kindern zu schaffen, die sprachliche oder emotionale Entwicklungsrückstände zeigen und diese sonst in die Primarschule mitbringen würden. Fast alle Befragten betonen, dass bei der sprachlichen Förderung für mehrsprachige Kinder trotz der bereits bestehenden Massnahmen noch grosses Verbesserungspotenzial und konkreter Handlungsbedarf zu verzeichnen seien. Kinder mit Migrationshintergrund werden, insbesondere in Kombination mit niedrigem Bildungsstand der Eltern, als wichtigste Risikogruppe eingestuft, was die Gefährdung des Schulerfolgs angeht. Zu den geforderten Massnahmen gehören zudem Stützkurse für die 5. und 6. Primarklasse, um Schülerinnen und Schülern mit Unterstützungsbedarf den nötigen Support für den Übertritt gewährleisten zu können. Auch hinsichtlich der Schulsozialarbeit wird Verbesserungsbedarf gesehen, um Kinder, die in ihrem Sozialverhalten von der Norm abweichen, besser integrieren und fördern zu können.

Die Förderung der schwächsten Schülerinnen und Schüler wurde als weiterer Aspekt genannt, bei dem Handlungsbedarf bestehe, trotz all der bereits bestehenden Förderangebote. Sowohl aus den Aussagen verschiedener Lehrpersonen als auch jenen eines Vertreters der Schnittstelle Schule/Wirtschaft kann die Forderung abgeleitet werden, dass weitere Massnahmen zur gezielten Förderung derjenigen Schülerinnen und Schüler notwendig seien, die sich am unteren Ende des Leistungsspektrums befinden. Da diese Gruppe insbesondere Jungen umfasst, ist diese Aussage auch im Kontext der Geschlechtergerechtigkeit sehr relevant.

5.3 Schlussfolgerungen und Empfehlungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Viele der befragten Expertinnen und Experten sehen im Zusammenhang mit der Frage nach der Geschlechtergerechtigkeit der schulischen Übertritte Handlungsbedarf bezüglich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Ein Mangel wurde zum einen bei der Vorbereitung auf den Selektionsprozess und der Bereitstellung und der Einübung entsprechender Kompetenzen wahrgenommen, zum anderen im Umgang mit Genderthemen, insbesondere aber mit der Chancengerechtigkeit im Allgemeinen.

5.3.1 Verbesserung der Diagnose- und Beurteilungskompetenz

Förderung und Selektion: Ein berufliches Dilemma erfordert Schulung

Nicht alle Befragten fühlten sich in der Lage, zur Frage Stellung zu nehmen, ob in der Grundausbildung genügend auf Diagnose- und Selektionsaufgaben eingegangen werde; vonseiten der Expertinnen und Experten aus der Schulpraxis kamen jedoch sehr deutliche Voten dahin gehend, dass die Vorbereitung auf die Selektionsaufgabe grundsätzlich ungenügend sei. Aus der Literatur und gerade aus neueren Untersuchungen ist hinreichend bekannt, dass die Aufgabe der schulischen Selektion von Lehrpersonen häufig als sehr belastend empfunden wird (Streckeisen et al., 2007). Dies hat sich auch in der vorliegenden Untersuchung bestätigt. Das Dilemma der Doppelrolle zwischen Fördern und Auslesen und der Druck, prognostische Einschätzungen abgeben zu müssen, die über die weitere Bildungslaufbahn der Schülerinnen und Schüler entscheiden, sind ein enormer Belastungsfaktor im Lehrberuf und erfordern sehr hohe fachliche, aber auch soziale Kompetenzen. Die Möglichkeiten, eben diese Kompetenzen zu erwerben, so die Quintessenz unserer Befragung, werden als unzureichend beurteilt.

In diesem Kontext wurden von den befragten Expertinnen und Experten klare Forderungen an die Lehrerinnen- und Lehrergrundausbildung gerichtet. Die Vorbereitung auf Selektionsaufgaben sei mangelhaft, den Studierenden fehle es an Diagnosekompetenzen und an Kenntnissen der Übertrittsverfahren; dies monieren mehrere Befragte. Es wird allgemein bezweifelt, ob die bestehende Lehrerinnen- und Lehrergrundausbildung die für Selektionsaufgaben notwendigen Kompetenzen ausreichend schule. Die Aussagen der befragten Expertinnen und Experten sind klar: Es wird eine bessere Vorbereitung auf Selektionsaufgaben in der Lehrerinnen- und Lehrergrundausbildung gefordert. In Bezug auf die Weiterbildung wird betont, dass der Besuch von Weiterbildungsangeboten im Bereich Selektion obligatorisch sein müsste, insbesondere im Hinblick auf Faktoren wie Geschlecht oder Migrationshintergrund, die Selektionsprozesse bekanntermassen indirekt beeinflussen könnten. Angebote seien zwar vorhanden, es reiche aber nicht aus, dass sie nur von einem kleinen Kreis besonders interessierter bzw. engagierter Lehrpersonen genutzt würden.

Systematische Einführung in Selektionsaufgaben beim Berufseinstieg

Besonderer Handlungsbedarf wird beim Einstieg in den Beruf gesehen. Als zentrale Empfehlung ergibt sich die systematische Unterstützung im Bereich der Selektionsaufgabe für Berufsanfänger. Die bisherige Praxis wird insofern kritisiert, als derartige Unterstützung abhängig sei von den jeweiligen Gegebenheiten im einzelnen Schulhaus. Jüngere Lehrkräfte, die am Beginn ihrer beruflichen Laufbahn stehen, seien auf die wohlwollende Unterstützung der erfahrenen Berufskolleginnen und -kollegen angewiesen. Gleichzeitig werden Selektionsaufgaben als sehr komplexe Aufgaben eingeschätzt, die nicht nur im Voraus durch die theoretische Auseinandersetzung erlernt werden können, sondern erst durch das praktische Handeln. Aus diesem Grund wird dem Berufseinstieg beim Kompetenzerwerb hinsichtlich der Selektionsaufgaben ein besonders wichtiger Stellenwert zugemessen.

Die systematische Berufseinführung von Lehrpersonen liegt in der Schweiz im Aufgabenbereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In den letzten Jahren war die Berufseinführung als Thema an den pädagogischen Hochschulen sehr präsent, und an verschiedenen Hochschulen sind entsprechende Bestrebungen im Gange bzw. bereits Massnahmen umgesetzt worden. Dass Lösungsansätze für die wahrgenommenen Missstände bezüglich Diagnosekompetenzen und Umgang mit Selektionsaufgaben in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung gesucht werden, ist nachvollziehbar und sicherlich auch richtig. Gleichzeitig müssen diese Aussagen im Kontext des methodischen Vorgehens aufgefasst werden, in dem sie entstanden sind. Die Aussagen der befragten Expertinnen und Experten stellen keine empirisch belegten Erkenntnisse dar, sondern Eindrücke aus der beruflichen Praxis mit weitgehend sehr subjektivem Charakter. Dies bedeutet, dass die Befragten nicht zwingend über alle neueren Entwicklungen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung informiert waren.

Dennoch schmälern diese Einschränkungen keineswegs die Bedeutung dieser Aussagen im Generellen. Auch wenn die interviewten Expertinnen und Experten nicht über alle Entwicklungen an den pädagogischen Hochschulen informiert sind, zeigen ihre Voten doch sehr deutlich, dass sie in der Praxis bzw. in ihrer wissenschaftlichen Tätigkeit beträchtliche Lücken und auch massive Ängste und Unsicherheiten feststellen, was die Kompetenzen im Bereich schulischer Selektion und den Umgang mit Diagnose- und Selektionsaufgaben angeht. Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist gefordert, auf diesen wahrgenommenen und von vielen Befragten als sehr dringlich bezeichneten Missstand in Bezug auf die Beurteilungskompetenz einzugehen, ihre Angebote im Bereich schulischer Diagnostik und Selektion zu überprüfen und gegebenenfalls zu ergänzen. Nicht erst bei der Vergabe von Bildungsempfehlungen, sondern bereits bei der Leistungsbewertung besteht ein erheblicher Interpretationsspielraum für die einzelne Lehrperson (Ditton, 2004). Untersuchungsergebnisse wie beispielsweise diejenigen von Budde, Scholand & Faulstich-Wieland (2008) oder Ditton (1992) belegen den Einfluss des Geschlechts respektive der sozialen

Herkunft auf die Leistungsbewertung und verdeutlichen damit die Notwendigkeit einer fundierten Beurteilungskompetenz als Kernelement der pädagogischen Professionalität. Vielfach wurde diskutiert, dass Noten in der Praxis dem Objektivitätsanspruch nicht vollständig gerecht werden können. Der Transfer von der schulischen Leistung zu deren Bewertung ist zwangsläufig anfällig für leistungsunabhängige Einflüsse; umso mehr erscheint essenziell, dass diesem äusserst anspruchsvollen Teil der pädagogischen Tätigkeit ein adäquates Gewicht in der Aus- und Weiterbildung zufällt.

5.3.2 Verbesserung der Genderkompetenz

Auch bei der Genderthematik wird von mehreren Seiten der Ruf nach obligatorischen Weiterbildungen laut. Die Frage, ob die Lehrerschaft genügend für die Genderthematik sensibilisiert sei, wird von den Befragten unterschiedlich beurteilt; manche sprechen von Übersensibilisierung, andere verweisen auf mangelnde Auseinandersetzung mit der Thematik. Zahlreiche Befragte vertreten die Meinung, dass die Lehreraus- und weiterbildung ein erster Ansatzpunkt im Bemühen um mehr Geschlechtergerechtigkeit in der Schule sein sollte, da es vielen Lehrkräften an einer entsprechenden Wissensgrundlage fehle. Schlussfolgernd lässt sich sagen: Expertinnen und Experten im Raum Bern nehmen die Teilnahme an Weiterbildungsangeboten im Bereich der Genderthematik als zu wenig verbindlich wahr. Sie fordern obligatorische Weiterbildungskurse für alle Lehrpersonen in diesem Bereich, um die Etablierung einer geschlechtergerechten Schule voranzutreiben. Mehrere Befragte betonen aber in diesem Zusammenhang, dass sie nicht nur ein Weiterbildungsobligatorium in Bezug auf Genderfragen fordern, sondern ganz allgemein zur schulischen Chancengerechtigkeit, weil hier das Defizit noch viel grösser sei.

Die Aussagen zur Notwendigkeit weiterer Aus- und Weiterbildungsangebote zu Geschlechterfragen in der Schule zielen in eine ähnliche Richtung wie die Schlussfolgerungen der bereits zitierten Studie zur Umsetzung der Geschlechtergerechtigkeit im Schweizer Bildungswesen (Grossenbacher & Vögeli-Mantovani, 2007). Die Autorinnen beziehen sich auf die «Empfehlungen zur Gleichstellung von Frau und Mann im Bildungswesen» der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) von 1993 und präsentieren eine Bewertung der Umsetzung. Die Empfehlung Nr. 4 lautet: «Die Gleichstellung der Geschlechter ist ein verpflichtendes Thema in der Lehrerbildung. Lehrerinnen und Lehrer sind zu befähigen, Benachteiligungen zu erkennen und zu korrigieren.» Das Fazit des Berichts: Die Empfehlungen seien nach wie vor als gültig und aktuell zu beurteilen, denn die Umsetzung sei zwar im Gange und die entsprechenden Bemühungen an den pädagogischen Hochschulen sichtbar, sie sei jedoch in vielen Bereichen noch nicht abgeschlossen. Auch hier wird betont, dass die von den Kantonen am häufigsten genannten Massnahmen in Weiterbildungsangeboten für Lehrpersonen bestünden, dass diese Angebote aber mehrheitlich bereits sensibilisierte Personen erreichen würden, da sie auf Freiwilligkeit beruhen. Für die weitere Umsetzung dieser Empfehlung empfehlen die Autorinnen, entsprechen-

de Standards für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu formulieren, z. B. in Form von Handreichungen.

Lemmermöhle stellte 2001 eine Reihe von Forderungen an eine wissenschaftliche Lehrerinnen- und Lehrerbildung auf, was den Umgang mit Genderfragen betrifft, von denen zumindest eine im Licht der berichteten Studienergebnisse nach wie vor als gültig bezeichnet werden kann (Lemmermöhle, 2001): Die Aus- und Weiterbildung sollte Theorien zur Erklärung sowie Methoden zur Beobachtung von Doing-Gender-Prozessen in schul- und unterrichtsbezogenen Interaktionen vermitteln (S. 333). Besonders zentral ist dabei die Frage, in welchen Situationen und bei welchen Interaktionen das Geschlecht im Vordergrund stehen soll bzw. als reflexive Kategorie in den Hintergrund gerückt werden kann. Dieser Frage nach Dramatisierung und Entdramatisierung der Kategorie Geschlecht im Schulkontext wird noch genauer nachgegangen werden.

5.4 Die Studienergebnisse im Spiegel aktueller Diskurse

Im vergangenen Jahrzehnt wurde in den Medien eine sehr rege Diskussion um die schulische Benachteiligung der Jungen, mögliche Ursachen und notwendige Massnahmen geführt. Auch wenn die Genderfrage im Zuge der PISA-Ergebnisse zugunsten der Frage nach den Beziehungen zwischen sozialer Herkunft und Schulerfolg wieder ein Stück in den Hintergrund rückte, ist sie nach wie vor aktuell und für die Etablierung eines chancengerechten Schulsystems von Belang. In der bildungspolitischen Diskussion der letzten Jahre besonders präsent war das Schlagwort der «Feminisierung der Schule» und in diesem Kontext die Debatte um eine möglicherweise zu stark weiblich ausgerichtete Schul- und Unterrichtskultur, die den Bedürfnissen und Fähigkeiten der Jungen unter Umständen nicht gerecht werden kann. Diese Fragen zu stellen, ist durchaus berechtigt. Doch spiegeln die genannten Schwerpunkte der Mediendiskussion auch die Brennpunkte wider, wie sie von Expertinnen und Experten aus Schulpraxis und Bildungsforschung hinsichtlich schulischer Geschlechtergerechtigkeit wahrgenommen werden? Und was sagen die Erkenntnisse der Geschlechterforschung dazu, die in den letzten Jahren gewonnen wurden?

5.4.1 «Feminisierung» der Schule?

Im Zusammenhang mit dem geringeren Schulerfolg der Jungen wurde in den letzten Jahren in den Medien häufig über fehlende männliche Vorbilder und insbesondere über fehlende männliche Lehrpersonen unter dem Schlagwort «Feminisierung der Schule» bzw. «Feminisierung des Bildungswesens» diskutiert (Kuhn, 2008). Der Bildungsbericht Schweiz zeigt: Im Jahr 2006 waren auf der Kindergartenstufe die Lehrpersonen zu 95% weiblich, auf der Primarstufe zu 79% (SKBF, 2007). Häufig wird dieser Umstand in einen kausalen Zusammenhang mit dem geringeren Schulerfolg der Jungen gestellt. Auf der Sekundarstufe I allerdings ist das Geschlechterverhältnis unter den

Lehrpersonen ausgeglichen, auf der gymnasialen Oberstufe kippt es zugunsten der männlichen Lehrpersonen.

Trotz der immer wieder behaupteten kausalen Beziehung zwischen der Frauenquote unter den Primarlehrpersonen und dem Schulerfolg der Jungen bleibt es eine Tatsache, dass bisher nur wenige wissenschaftliche Belege dazu existieren, ob und wie schulische Leistungsunterschiede zwischen Mädchen und Knaben mit dem Geschlecht der Lehrpersonen zusammenhängen (Carrington & Mc Phee, 2008; Hoffmann & Oreopoulos, 2007). Die empirische Forschung kann bisher nur Tendenzen aufzeigen. Grosse Bekanntheit erreichte im Kontext der «Feminisierungsdebatte» eine Untersuchung von Diefenbach & Klein (2002). In dieser Studie zeigte sich ein sehr ausgeprägter Unterschied zwischen den alten und den neuen Bundesländern, was den relativen Bildungsmisserfolg der Jungen anbelangt, gemessen an den erreichten Schulabschlüssen. In den neuen Bundesländern, in denen der Lehrerinnenanteil besonders hoch ist, präsentierte sich die schulische Geschlechterschere sehr viel ausgeprägter als in den alten. Auch die Zahl männlicher Abiturienten verhielt sich proportional zur Anzahl männlicher Lehrpersonen je Bundesland. Auf diesem Hintergrund stellten Diefenbach & Klein die Frage nach einem möglichen Zusammenhang zwischen Geschlecht der Lehrpersonen und Schulerfolg der Jungen. Es ist allerdings wichtig, darauf hinzuweisen, dass der gefundene Zusammenhang zwischen Schulerfolg und Geschlecht der Lehrpersonen korrelativer Art war und keine Aufschlüsse über Ursache-Wirkungs-Verhältnisse geben kann. Um empirisch gesicherte Hinweise darauf zu erhalten, ob tatsächlich eine ursächliche Verbindung vorhanden ist, sind längsschnittlich angelegte Untersuchungen notwendig.

Dem Argument der schulischen Feminisierung halten Bacher, Beham & Lachmayr (2008) entgegen, dass gemäss der Logik dieser Argumentation Jungen in weiblichen Alleinerzieherhaushalten schlechtere Schulleistungen erbringen müssten als andere. Wie empirische Daten zeigen, ist dies jedoch nicht der Fall. Während der Sekundarstufe I, d. h. während der Pubertät, zeigen die Untersuchungsergebnisse von Bacher, Beham & Lachmayr zwar tatsächlich einen Zusammenhang zwischen Familienform und Beteiligung der Väter einerseits und dem Schulerfolg andererseits. Dieser Zusammenhang lässt sich allerdings dadurch erklären, dass Väter sich erst dann einschalten, wenn die Leistungen sinken bzw. ein für die weitere Versetzung kritischer Punkt erreicht ist. Einen kausalen Zusammenhang zwischen dem Aufwachsen in einem weiblichen Einelternhaushalt und vermindertem Schulerfolg bei Jungen konnten auch diese Autoren nicht feststellen.

Weitere Studienergebnisse sprechen dafür, dass ein allfälliger Einfluss auf den Schulerfolg von der jeweiligen Geschlechterkonstellation zwischen Lehrperson und Schüler/Schülerin abhängt sowie in beträchtlichem Masse fächerabhängig ist. So legen die Untersuchungsergebnisse von Hoffmann & Oreopoulos (2007) nahe, dass Mädchen stärker als Jungen durch das Geschlecht der Lehrperson beeinflusst werden, was ihre Fächerwahl angeht. Wenn Zusammenhänge zwischen

Geschlecht der Lehrperson und schulischem Erfolg der Schülerinnen und Schüler gefunden wurden, dann vor allem in naturwissenschaftlichen Fächern, weniger aber in Sprach- und anderen Fächern. Einfache, lineare Kausalzusammenhänge liessen sich bisher nicht eruieren. Die bisherigen Untersuchungen liefern zwar interessante Einzelergebnisse, sind jedoch noch zu lückenhaft, um ein scharfes, vollständiges Bild der Situation zeichnen zu können. Aus der Postulierung eines Kausalzusammenhangs abgeleitete bildungspolitische Forderungen, beispielsweise nach Männerquoten im Bildungswesen, müssen demnach als vorschnell eingestuft werden, da ihnen die wissenschaftliche Grundlage fehlt.

5.4.2 Schuluntaugliche Jungen – jungenuntaugliche Schule?

Diese Einschätzungen deuten auf eine weitere Argumentationslinie hin, die mit derjenigen von der «Feminisierung» der Schule verwandt ist. Im Kontext der Frage, ob Schule sich mehrheitlich an weiblichen Fähigkeiten und Verhaltensweisen orientiere und darum jungenfeindlich sei, tauchte in den medialen Debatten häufig die Frage auf, ob Jungen mit ihren geschlechtsspezifischen Vorlieben, Persönlichkeitsmerkmalen und Verhaltensweisen weniger gut in die Schule passen würden als Mädchen. Sind Jungen also weniger «schultauglich»?

Die in der vorliegenden Studie befragten Expertinnen und Experten schätzten Mädchen und Jungen hinsichtlich schulrelevanter Verhaltensweisen, Persönlichkeitsmerkmale, Interessen, Einstellungen etc. als deutlich verschieden ein. Zumindest im Falle des in der Befragung vielfach postulierten grösseren Fleisses der Mädchen zeigt auch die empirische Forschung vergleichbare Ergebnisse: Die schulische Leistungsbereitschaft von Mädchen ist im Mittel signifikant höher als diejenige von Jungen (Faulstich-Wieland, 2004). In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, in welchem Masse Asymmetrien zwischen den Geschlechtern im schulischen Kontext durch ebensolche Stereotype zustande kommen und entsprechend verändert bzw. sogar aufgehoben werden könnten (Steins, 2008).

Mädchen und Jungen zeigen fächerspezifisch unterschiedliche Leistungsprofile; gleichzeitig sind die Erwartungen der Lehrpersonen an die fächerspezifischen Fähigkeiten und Leistungen alles andere als geschlechtsneutral. So zeigte Tiedemann (1995), dass Primarlehrpersonen zwar beiden Geschlechtern die Möglichkeit zuschreiben, gute Mathematikleistungen zu erzielen; dabei wird allerdings im Mittel von den Mädchen mehr Anstrengung und Ausschöpfung ihrer Kapazitäten erwartet als von den Jungen. Faulstich-Wieland (2004) zieht die Schlussfolgerung, dass die bei den Schülerinnen zu findenden Misserfolgsorientierungen in Bezug auf typische «Jungenfächer» durch die Haltungen der Lehrpersonen noch verstärkt werden.

Auch in anderen Untersuchungen mit Personen aus der Schulpraxis wurden vergleichbare Einschätzungen und Erwartungshaltungen gegenüber Mädchen und Jungen gefunden. So fand Krebs

(2002), dass Aussagen von Lehrkräften, die sich auf männliche Schüler beziehen, zu einem grossen Teil Klagen über Unterrichtsstörungen enthalten. Zudem erwarten Lehrkräfte höhere Leistungsunterschiede zwischen Mädchen und Jungen, als tatsächlich messbar sind (Keller, 1998). Dabei richten sowohl weibliche als auch männliche Lehrpersonen generell höhere Erwartungen an Jungen, was die Kreativität und die Leistungsfähigkeit angeht, während Mädchen als fleissiger eingeschätzt werden. Budde (2008) weist darauf hin, dass sich aus den geschlechtsspezifischen Erwartungen von Eltern und Lehrpersonen für Jungen ein unauflösbarer Widerspruch ergebe: «Entweder verhalten sie sich so, wie die stereotypen Bilder es nahelegen, und riskieren damit schulisch unangepasstes Verhalten, das sanktioniert wird. Jungen erhalten bspw. in jenen Bundesländern, in denen Kopfnoten für das Verhalten erteilt werden, durchschnittlich schlechtere Noten als Mädchen. (...) Oder aber die Jungen agieren so, wie es die Lehrkräfte erwarten, und verstossen damit gegen geschlechtliche Erwartungen. In diesem Widerspruch entscheiden sich viele Jungen lieber für eine sichere geschlechtliche Identität als für unsicheren schulischen Erfolg» (S. 52).

5.4.3 Fazit zur Feminisierungsdebatte

In Bezug auf die Frage nach der «Feminisierung der Schule» und deren Einfluss auf eine allfällige «Schuluntauglichkeit» der Jungen lässt sich also schlussfolgern: Es gibt keine wissenschaftlichen Hinweise darauf, dass das Geschlechterverhältnis der Lehrpersonen eine Gefahr für die schulische Chancengerechtigkeit darstellt. Allerdings weisen empirische Befunde, u. a. auch die Ergebnisse der vorliegenden Studie, darauf hin, dass schulische Anforderungen teilweise als zu «weiblich» und für Jungen schwer erreichbar eingeschätzt werden. Männliche Geschlechterrollen-erwartungen und Erwartungen an das schulische Verhalten scheinen tatsächlich in einem Widerspruch zu stehen und bei den Jungen zu Konfliktsituationen zu führen. Aus Angst, durch schulisch angepasstes, «mädchentypisches» Verhalten als unmännlich angesehen zu werden, entscheiden sich viele Jungen für eine sichere geschlechtliche Identität und somit für «jungentypisches» Verhalten, auch wenn sie dadurch schulische Sanktionen riskieren. Dieser Konflikt steht jedoch in keinerlei Zusammenhang mit der Frauenquote in der Lehrerschaft, denn die genannten geschlechtsspezifischen Erwartungen gehen erwiesenermassen ebenso von männlichen wie von weiblichen Lehrpersonen und auch von den Eltern aus.

In der vorliegenden Expertinnen- und Expertenbefragung wurde die Überrepräsentation weiblicher Lehrpersonen auf der Vorschul- und der Primarstufe von keinem der Befragten spontan als Ursache für schulische Geschlechterdisparitäten genannt. Zwar wurde mehrfach die Vermutung geäussert, dass die im schulischen Umfeld erwünschten Verhaltensweisen wie Stillsitzen, Sichkonzentrieren etc. den Bedürfnissen und Fähigkeiten der Mädchen eher entsprechen als denjenigen der Jungen. Auch die starke Ausrichtung von Unterricht und Leistungsbeurteilung auf sprachliche Fähigkeiten wurde mehrmals als Argument für den Schulerfolg der Mädchen genannt.

Dabei bezogen sich diese Aussagen jedoch immer auf die Anforderungen schulischen Unterrichts bzw. der Übertrittsverfahren und nicht auf das Geschlecht der Lehrperson.

Die befragten Expertinnen und Experten scheinen also nicht daran zu zweifeln, dass geschlechtergerechter Unterricht auch in einem mehrheitlich von weiblichen Lehrpersonen geprägten schulischen Umfeld möglich ist. Sie stellen aber durchaus infrage, ob Unterricht wirklich geschlechtergerecht sein kann, solange er so stark auf als typisch weiblich attribuierte Fähigkeiten ausgerichtet ist. Wie weiter oben erläutert, sind sich die befragten Expertinnen und Experten einig, dass der Schulerfolg in der Schweiz zu grossen Teilen abhängig ist von Schlüsselqualifikationen wie Fleiss, schulischer Disziplin und Anpassungsfähigkeit. Ebenso herrscht Einigkeit darüber, dass die Umsetzung dieser «Tugenden» den Mädchen leichter falle als den Jungen. Das Argument der «Schuluntauglichkeit» der Jungen bzw. der «Jungenunfreundlichkeit» der Schule wird also auch von Expertenseite durchaus ernst genommen. Dementsprechend wurde von den befragten Expertinnen und Experten sehr dezidiert dafür plädiert, die Gestaltung des Unterrichts im Hinblick auf die jeweils spezifischen Bedürfnisse von Mädchen und Jungen neu zu überdenken und systematisch anzupassen.

6 Ein Sturm im Wasserglas? Abschliessender Kommentar

Ist die ganze Debatte um den schulischen Misserfolg der Jungen nur ein Sturm im Wasserglas? Oder ein prioritäres bildungspolitisches Thema, dem durch gegensteuernde Massnahmen Rechnung getragen werden muss?

Die Aussagen der befragten Expertinnen und Experten decken einen grossen Teil des Raumes zwischen diesen beiden Polen ab und widerspiegeln damit das Pendeln zwischen Dramatisierung und Entdramatisierung, wie es auch in anderen aktuellen Untersuchungen zum Einfluss und zum Umgang mit der Kategorie Geschlecht im schulischen Kontext gefunden wird (Budde, Scholand & Faulstich-Wieland, 2008). Dramatisierung in diesem Zusammenhang meint nicht zwingend eine problemzentrierte Sicht auf die Thematik, sondern das offensive In-den-Vordergrund-Rücken und direkte Thematisieren von Geschlecht als Einflusskategorie. Das Geschlecht spielt eine Rolle bei der schulischen Bewertung, Selektion und Zuweisung und beeinflusst so nachweislich den Schulerfolg; dies zeigen zahlreiche wissenschaftliche Untersuchungen. Wie aber muss nun diese Tatsache interpretiert und wie soll damit umgegangen werden?

6.1 Individualisierung statt isolierter Jungenförderung

Die vorliegende Expertinnen- und Expertenbefragung widerspiegelt für den Kanton Bern, was an Ergebnissen und Schlussfolgerungen auch andere Studien aus dem deutschsprachigen Raum liefern. Der Trend geht in die Richtung, Geschlecht als schulerfolg determinierende Kategorie wieder zu entdramatisieren und Massnahmen stärker auf Konzepte individualisierter Förderung abzustützen, die das Geschlecht nicht explizit, sondern als sogenannt «reflexive Kategorie» implizit mit einbeziehen. Spezifisch «jungenfördernde» Massnahmen, wie sie in den letzten Jahren häufig gefordert wurden, werden nur noch vereinzelt befürwortet. Die Bildungsstatistiken der letzten Jahre haben zu grosser Aufregung um die Notwendigkeit spezifischer Jungenförderung geführt und verleiteten zu unsystematischem Aktionismus bzw. zur Verteidigung von Pauschallösungen, die sich nur ungenügend mit wissenschaftlichen Befunden rechtfertigen lassen. So wurde in der medialen Debatte vermehrt die Rückkehr zum geschlechtergetrennten Unterricht als Lösung propagiert, ohne diese Forderung empirisch stützen zu können. Die wissenschaftlichen Ergebnisse zu Vor- und Nachteilen der Monoedukation sind durchaus nicht so einheitlich und klar, wie die mediale Diskussion zuweilen suggeriert hatte, und die Monoedukation als Mittel zur Jungenförderung wird von Experten häufig als überschätzt beurteilt (Faulstich-Wieland, 2004; Faulstich-Wieland & Horstkemper, 1995) und wurde auch in der vorliegenden Befragung nur als punktuell ergänzende Massnahme befürwortet. Auch wurde in weiten Kreisen fraglos akzeptiert, dass die «Feminisierung» der Schule, insbesondere in den ersten Schuljahren,

die «Jungenmisere» zu verantworten hätte. Die Antwort der Forschung auf diese Argumentationslinie wurde im letzten Kapitel bereits angesprochen; wie bereits erläutert, sind die empirischen Befunde dazu uneinheitlich und zudem dünn gesät. Die Ergebnisse der vorliegenden Befragung können zum Anlass genommen werden, einen Schritt zurückzutreten und die Frage, ob die Jungen schulisch benachteiligt werden, in einem grösseren Zusammenhang neu zu betrachten und zu bewerten.

6.2 Plädoyer zur «Entdramatisierung» von Geschlecht

Auch in der neueren Geschlechterforschung findet sich immer häufiger das Bestreben, den stark dichotomisierenden Ansatz aufzubrechen, wie er in der öffentlichen Debatte um Schule und Geschlecht in den letzten Jahren vorherrschend war (Faulstich-Wieland, 2000; Faulstich-Wieland et al., 2004; Kessels, 2002). Faulstich-Wieland (2005) hielt bereits vor einigen Jahren ein «Plädoyer für eine Entdramatisierung von Geschlecht» im Schulalltag. Dabei forderte sie zum einen, Jungen jenseits von Defizitorientierungen und Geschlechterzuschreibungen zu fördern, und zum anderen, den pädagogischen Umgang mit Mädchen von protektionistischen Haltungen zu befreien. Ebenso plädieren Bacher et al. (2008) für eine differenzierte Betrachtung der Frage, ob Jungen schulisch benachteiligt sind. Die Frage muss den Autoren zufolge mit Ja beantwortet werden, wenn auf die schulischen Abschlüsse pro Geschlecht fokussiert wird: Jungen absolvieren weniger häufig als Mädchen eine zur Matura bzw. zum Abitur führende Schule. Andererseits kann die Frage auch mit Nein beantwortet werden, wenn auf die Tatsache fokussiert wird, dass die Jungen auch nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit noch länger im Schulsystem bleiben, während Mädchen häufiger nach der Volksschule die Ausbildung beenden bzw. nur kurze Ausbildungen absolvieren. Dies ist auch ein deutliches Ergebnis der vorliegenden Studie: Schulische Geschlechterdisparitäten werden von Experten zwar sehr deutlich wahrgenommen und als ungünstig beurteilt, gleichzeitig aber mehrheitlich nicht als dramatisch eingestuft, solange sie am Ende zu guten Ausbildungen führen.

Auch Cornelissen (2004) spricht sich sehr deutlich gegen eine vereinfachende Sicht auf schulische Benachteiligungen aus. Leistungsdifferenzen innerhalb der jeweiligen Geschlechtergruppen seien bisher nur marginal beachtet worden: «Es bleibt also festzuhalten: Nicht alle Jungen sind benachteiligt, sondern vor allem solche, die aus bildungsfernen Schichten oder aus Migrantenfamilien stammen. Gleichzeitig gibt es unter den Mädchen ebenfalls solche, die sehr ungünstige Chancen vorfinden» (S. 5). Die empirischen Befunde zeigen sehr deutlich, dass mit dem familiären sozialen Hintergrund, der ethnischen Zugehörigkeit und auch der jugendkulturellen Einbindung der Schülerinnen und Schüler weitere ausserschulische Faktoren für die Entwicklung geschlechtsspezifischer Leistungsunterschiede verantwortlich sind. Diesem Befund entspricht auch die Quintessenz der vorliegenden Studie. Die interviewten Expertinnen und Experten werten das

Geschlecht zwar als wichtigen und ernst zu nehmenden Einflussfaktor für das Ergebnis schulischer Selektionsprozesse und somit für den Bildungsweg. Doch auch sie stellen die Geschlechterthematik in den Kontext der genannten weiteren Determinanten des Schulerfolgs, anstatt das Geschlecht als isolierten Faktor wahrzunehmen und entsprechend isolierte Massnahmen zur Jungen- oder Mädchenförderung zu fordern. Auch in dieser Hinsicht zeichnet sich also eine Entdramatisierung der Kategorie Geschlecht ab, bei der sich die Ergebnisse aus der vorliegenden Expertenbefragung und die Erkenntnisse der aktuellen empirischen Forschung zum Thema weitgehend decken.

6.3 Nicht nur negativ: Geschlechterstereotype als Identifikationsmöglichkeit

Auch wenn häufig auf die schädlichen Einflüsse von Geschlechterstereotypen hingewiesen wird, ist die dichotome Zuweisung von Verhaltensmustern, Vorstellungen und Normen zu je einem Geschlecht, wie sie gesellschaftlich über Geschlechterrollen bzw. Geschlechterstereotype vermittelt wird, durchaus nicht ausschliesslich negativ zu bewerten.

Aus entwicklungspsychologischer Sicht haben Geschlechterstereotype durchaus eine gewisse Berechtigung, da sie Identifikationsmöglichkeiten bieten. Cornelissen (2004) lokalisiert die Gründe für die Geschlechtsspezifität von Interessenslagen, schulischer Fächerwahl und letztlich auch der Leistungsprofile denn auch im entwicklungspsychologischen Kontext. So bildet die geschlechtliche Kodierung von Interessen eine geeignete Grundlage für Kinder und Jugendliche, um sich als Mädchen bzw. Jungen zu inszenieren und sich in der Geschlechterordnung zu positionieren, da die Entwicklung von Interessen eng mit der Entwicklung des Selbstbildes verknüpft ist. Geschlechterstereotype Interessen können demnach zur Identitätsentwicklung beitragen. Auch Budde (2008) betont die Wichtigkeit der Geschlechterrollenmerkmale für die kindliche Entwicklung. Allerdings kann der Wunsch, sich an der typisch männlichen Geschlechterrolle zu orientieren und in dieser Rolle anerkannt zu werden, im Schulkontext zu Schwierigkeiten führen, denn diese steht im Widerspruch zu der schulischen Forderung nach Verhaltensweisen wie Fleissigsein und Stillsitzen. Budde, Scholand & Faulstich-Wieland (2008) sprechen in diesem Zusammenhang von einer «doppelten Bewertung» des Jungenverhaltens (S. 275): Die Bewertung des als typisch und störend wahrgenommenen Jungenverhaltens manifestiert sich zum einen in schlechteren «Kopfnoten», wie Betragensnoten in Deutschland genannt werden, zum anderen fließt sie implizit in die übrigen Noten mit ein.

Für die gendersensible Pädagogik bedeutet dies: Sowohl Jungen als auch Mädchen sollte im Rahmen des Unterrichts die Möglichkeit geboten werden, sich mit ihrer Geschlechterrolle zu identifizieren. Gleichzeitig aber, und hier liegt die Herausforderung für Lehrpersonen, für Schulen

als Ganzes und auch für die Bildungspolitik, darf den Schülerinnen und Schülern kein Nachteil daraus erwachsen, wenn sie die Gelegenheit zur Identifikation tatsächlich ergreifen. Die heftige Kritik eines grossen Teils der befragten Expertinnen und Experten am Einbezug des Arbeits- und Lernverhaltens in die schulischen Übertrittsverfahren im Kanton Bern zielte genau auf diesen Widerspruch. Die Schlussfolgerung aus dieser Kritik muss nicht zwingend sein, das Arbeits- und Lernverhalten als Kriterium für Selektionsprozesse wieder abzuschaffen, denn die Vorteile dieses Vorgehens wurden durchaus auch betont. Die Konsequenz muss vielmehr darin liegen, dass die Kriterien für «gutes» Arbeits- und Lernverhalten eingehend auf ihre Erreichbarkeit für beide Geschlechter überprüft werden müssen.

6.4 Überlegungen zur Entwicklung einer geschlechtergerechten Schulkultur

Budde, Scholand & Faulstich-Wieland (2008) weisen darauf hin, dass Geschlechtergerechtigkeit nicht nur die Implementierung einzelner Massnahmen zur Jungenförderung bzw. Mädchenförderung sein kann, sondern dass die Thematik Eingang in die Schulkultur finden muss, um wirklich greifen zu können. Eine geschlechtergerechte Schule entsteht nicht allein durch den isolierten Blick auf einzelne schulische Massnahmen oder Prozeduren wie z. B. Übertrittsverfahren und durch deren spezifische Anpassung, sondern setzt umfassende Veränderungen voraus. Dies hat mehrere Gründe:

Zum einen ist im Hinblick auf solche Einzelmassnahmen die Nachhaltigkeit der Effekte anzuzweifeln. Natürlich kann es sinnvoll sein, wenn eine Lehrperson auf eigene Initiative hin beispielsweise monoedukative Elemente in ihren Unterricht einfliessen lässt. Geschlechtergerechtigkeit als bildungspolitische Forderung kann und darf sich jedoch nicht auf isolierte Massnahmen beschränken, sondern ihr muss, wie Budde (2008) es formuliert, innerhalb der einzelnen Schulprofile die Rolle einer Querschnittsfunktion zugewiesen werden.

Zum anderen kann auch ein nach allen Kriterien verschiedener Gerechtigkeitsaspekte entwickeltes Selektionsverfahren keine gerechte Selektion garantieren, wenn die zugrunde liegenden Lern- und Sozialisationsprozesse, welche die Schülerinnen und Schüler an diesen Punkt führen, keine gerechten Chancen ermöglichen. Geschlechtergerechte Schule muss also nicht am Endpunkt von Lernen ansetzen, d. h. bei den Übertrittsverfahren, sondern an ihrem Anfang, bei der möglichst flächendeckenden Umsetzung individualisierenden, geschlechtergerechten Unterrichts von der Einschulung bis zum Abschluss der schulischen Bildung.

Zudem muss, wie schon weiter oben angesprochen, das Geschlecht als eine Variable unter mehreren verstanden werden, die in einem gegenseitigen Wechselspiel auf den Schulerfolg

Einfluss nehmen können. Eine die Geschlechter polarisierende Debatte über schulische Benachteiligungen zielt darum am Kern bestehender Bildungsungleichheiten vorbei. Dem defizitorientierten Blick auf die Jungen als «Bildungsverlierer» entgehen zwei wichtige Aspekte: Nicht alle Jungen sind leistungsschwach; vielmehr häufen sich die Jungen an den Polen der Leistungsverteilung. So sind sowohl unter den kompetenzstarken als auch unter den leistungsschwachen Kindern die Jungen in der Überzahl (Budde, 2008). Zudem kann der Fokus auf die Jungen als (vermeintlich homogene) Gruppe Parallelen zu den Mädchen ebenso vernachlässigen wie die vorhandenen Differenzen innerhalb der Gruppe der Jungen.

Die Debatte um eine allfällige schulische Benachteiligung der Jungen ist dennoch kein Sturm im Wasserglas, sondern ein Schritt zu einer Schulkultur, die mehr Chancengerechtigkeit zu etablieren sucht. Entdramatisierung von Geschlecht heisst nicht, Genderaspekte in Zukunft der Nichtbeachtung zu überlassen, sondern sie im Kontext weiterer Heterogenitätsmerkmale zu verstehen und zu berücksichtigen. Relevant ist darum eine möglichst frühe Erfassung und Förderung aller Kinder mit der Perspektive einer umfassenden schulischen Chancengerechtigkeit, die sich nicht nur am Geschlecht festmacht. Wird Heterogenität als unumgänglicher Bestandteil von Schule akzeptiert, steht nicht mehr die Frage im Zentrum, wie eine geschlechtergerechte Schule aussehen soll, sondern was ganz grundsätzlich eine gute Schule ausmacht.

7 Literaturverzeichnis

Bacher, J., Beham, M., & Lachmayr, N. (Eds.) (2008). Geschlechterunterschiede in der Bildungswahl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Baumert, J. (Ed.) (2000). TIMSS/III. Dritte Internationale Mathematik- und Naturwissenschaftsstudie. Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Schullaufbahn. 1. Mathematische und naturwissenschaftliche Bildung am Ende der Pflichtschulzeit. Opladen: Leske u. Budrich.

Baumert, J., & Schümer, G. (2002). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. In PISA 2000: Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich (pp. 159–202). Opladen: Leske u. Budrich.

BFS (2007). Bildungsmosaik Schweiz. Bildungsindikatoren 2007. Neuchâtel: BFS (Bundesamt für Statistik).

BFS (2009). Bildungssystem – detaillierte Daten. Retrieved 28.5.2009, from www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15/02/data/blank/01.html

BiEv (2008). Bildungsstatistik Kanton Bern: Basisdaten 2007. Bern: BiEv Bildungsplanung und Evaluation / ERZ Erziehungsdirektion des Kantons Bern.

BiEv (2009). Bildungsstatistik Kanton Bern: Schülerinnen und Schüler an Berner Schulen nach Schuljahr 2007/08. Bern: BiEv Bildungsplanung und Evaluation / ERZ Erziehungsdirektion des Kantons Bern.

Bos, W., Hornberg, S., Arnold, K.-H., Faust, G., Fried, L., Lankes, E.-M., et al. (Eds.) (2008). IGLU-E 2006. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster u.a.: Waxmann.

Budde, J. (Ed.) (2008). Bildungs(miss)erfolge von Jungen und Berufswahlverhalten bei Jungen / männlichen Jugendlichen. Berlin: BMBF.

Budde, J., Scholand, B., & Faulstich-Wieland, H. (2008). Geschlechtergerechtigkeit in der Schule. Eine Studie zu Chancen, Blockaden und Perspektiven einer gendersensiblen Schulkultur. Weinheim u.a.: Juventa.

Carrington, B., & Mc Phee, A. (2008). Boys' underachievement and the feminization of teaching. *Journal of Education for Teaching*, 34(2), 109–120.

Cornelissen, W. (2004). Bildung und Geschlechterordnung in Deutschland. Einige Anmerkungen zur Debatte um die Benachteiligung von Jungen in der Schule [Electronic Version]. Retrieved 17.4.2009, from http://cgi.dji.de/bibs/161_2150CornelissenLMU.doc

Diefenbach, H., & Klein, M. (2002). «Bringing boys back in». Soziale Ungleichheit zwischen den Geschlechtern im Bildungssystem zuungunsten von Jungen am Beispiel der Sekundarschulabschlüsse. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(6), 938–958.

Ditton, H. (1992). *Ungleichheit und Mobilität durch Bildung*. Weinheim: Juventa.

Ditton, H. (2004). Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In R. Becker & W. Lauterbach (Eds.), *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (pp. 251–279). Wiesbaden: VS Verlag.

EDK (2002). *Für das Leben gerüstet? Die Grundkompetenzen der Jugendlichen – Nationaler Bericht der Erhebung PISA 2000*. Neuchâtel: BFS/EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren).

ERZ (2008a). Ablaufplan: Übertritt in den gymnasialen Unterricht im 9. Schuljahr. Retrieved 27.11.2008 from www.erz.be.ch/site/fb-mittelschule-anmeldeformulare.htm.

ERZ (2008b). Direktionsverordnung über Beurteilung und Schullaufbahnentscheide in der Volksschule (DVBS) inkl. Änderung. Retrieved 27.11.2008 from www.erz.be.ch/.../dvbs_mit_aenderungen_revos_2008.pdf.

ERZ (2008c). *Gymnasien. Deutschsprachiger Kantonsteil. Information über das bernische Bildungssystem 2008/2009*. Bern: ERZ (Erziehungsdirektion des Kantons Bern).

Eurostat (2005). *Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in Europa 2005*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.

Eurostat (2008). *The life of women and men in Europe. A statistical portrait*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

- Faulstich-Wieland, H. (2000). Dramatisierung versus Entdramatisierung von Geschlecht im Kontext von Koedukation und Monoedukation. In S. Metz-Göckel, C. Schmalzhaf-Larsen & E. Belinzski (Eds.), *Hochschulreform und Geschlecht: neue Bündnisse und Dialoge* (pp. 196–206). Opladen: Leske u. Budrich.
- Faulstich-Wieland, H. (2004). Schule und Geschlecht. In W. Helsper & J. Böhme (Eds.), *Handbuch der Schulforschung* (pp. 647–670). Wiesbaden: VS Verlag.
- Faulstich-Wieland, H. (2005). Geschlecht im Schulalltag – Plädoyer für eine Entdramatisierung. In K. Maag Merki (Ed.), *Schule wohin?* (pp. 28–39). Zürich: Forschungsbereich Schulqualität & Schulentwicklung, Universität Zürich.
- Faulstich-Wieland, H., & Horstkemper, M. (1995). «Trennt uns bitte, bitte nicht!» Koedukation aus Mädchen- und Jungensicht. Opladen: Leske u. Budrich.
- Faulstich-Wieland, H., Weber, M., & Willems, K. (2004). *Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen*. Weinheim: Juventa.
- Grossenbacher, S., & Vögeli-Mantovani, U. (2007). Volksschule wirksam und gerecht? *Bildung Schweiz* (1), 9–13.
- Haeberlin, U., Imdorf, C., & Kronig, W. (2004). *Chancengleichheit bei der Lehrstellensuche. Der Einfluss von Schule, Herkunft und Geschlecht*. NFP 43 Bern, Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Hoffmann, F., & Oreopoulos, P. (2007). A professor like me: The influence of instructor gender on college achievement. *Journal of Human Resources*, 44(2), 479–494.
- Hupka, S., Sacchi, S., & Stalder, B. E. (2006). *Herkunft oder Leistung? Analyse des Eintritts in eine zertifizierende nachobligatorische Ausbildung anhand der Daten des Jugendlängsschnitts TREE*. Bern: Transitionen von der Erstausbildung ins Erwerbsleben.
- Ingenkamp, K. (Ed.) (1974). *Die Fragwürdigkeit der Zensurenggebung. Texte und Untersuchungsberichte*. Weinheim: Beltz.
- Kanton Bern (2009). *Volksschulgesetz vom 19. März 1992 (VSG) [Electronic Version]*. Retrieved 20.2.2009, from www.sta.be.ch/belex/d/4/432_210.html

Keller, C. (1998). Geschlechterdifferenzen in der Mathematik. Prüfung von Erklärungsansätzen; eine mehrbenenanalytische Untersuchung im Rahmen der «Third International Mathematics and Science Study». Zürich: Zentralstelle der Studentenschaft.

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

Klieme, E., Döbert, H., Ackeren, I. v., u.a. (2003). Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten. Kanada, England, Finnland, Frankreich, Niederlande, Schweden. Stand: Juli 2003. Bonn: BMBF.

Krebs, A. (2002). Sichtweisen und Einstellungen heranwachsender Jungen. Ergebnisse einer Befragung unter 14- bis 17-jährigen Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.

Kronig, W. (2007). Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen. 1. Aufl. Bern u.a.: Haupt.

Kuhn, H.-P. (2008). Geschlechterverhältnisse in der Schule: Sind die Jungen jetzt benachteiligt? Eine Sichtung empirischer Studien. In B. Rendtorff & A. Prengel (Eds.), *Kinder und ihr Geschlecht* (pp. 49–71). Opladen u.a.: Budrich.

Lehmann, R. H., & Peek, R. (Eds.) (1997). Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen. Bericht über eine Untersuchung im September 1996. Hamburg: Behörde für Schule, Jugend u. Berufsbildung.

Lemma, D. (2001). Gender und Genderforschung als Herausforderung für die Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19(3), 324–334.

Liegmann, A., & Dreier, D. (2002). Physik für Mädchen, Sprachen für Jungs? Fallstudie über die Fachvorlieben von Gymnasiastinnen. In *Chancengleichheit im Bildungswesen* (pp. 219–232). Opladen: Leske u. Budrich.

Ludwig, P. H. (Ed.) (2007). *Erwartungen in Himmelblau und Rosarot. Effekte, Determinanten und Konsequenzen von Geschlechterdifferenzen in der Schule*. Weinheim u.a.: Juventa.

- Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 8. Aufl. Basel: Beltz.
- Moser, U., & Rhy, H. (2000). *Lernerfolg in der Primarschule. Eine Evaluation der Leistungen am Ende der Primarschule*. Aarau: Bildung Sauerländer.
- OECD (2007). 2006. *Schulleistungen im internationalen Vergleich. Naturwissenschaftliche Kompetenzen für die Welt von morgen*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Roeder, P. M., & Gruehn, S. (1997). Geschlecht und Kurswahlverhalten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 43(6), 877–894.
- Roisch, H. (2003). Geschlechtsspezifische Interessensgebiete und Interessenpräferenzen. In M. Stürzer, H. Roisch, W. Cornelissen & A. Hunze (Eds.), *Geschlechterverhältnisse in der Schule*. Opladen: Leske und Budrich.
- Schenz, C. (2007). Ganztagschule als «gendered institution»? *Lehren und lernen*, 33(6), 22–24.
- SKBF (2007). *Bildungsbericht Schweiz 2006*. Aarau: SKBF (Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung).
- Steins, G. (Ed.) (2008). *Geschlechterstereotype in der Schule – Realität oder Mythos? Anregungen aus und für die schulische Praxis*. Lengerich u.a.: Pabst Science Publ.
- Storni, M., & Schmid, M. (2008). Hochschulabsolventen und Hochschulabsolventinnen auf dem Arbeitsmarkt. Erste Ergebnisse der Längsschnittbefragung 2007. Neuchâtel: BFS.
- Streckeisen, U., Hänzli, D., & Hungerbühler, A. (2007). *Fördern und Auslesen. Deutungsmuster von Lehrpersonen zu einem beruflichen Dilemma*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tiedemann, J. (1995). Geschlechtstypische Erwartungen von Lehrkräften im Mathematikunterricht der Grundschule. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 9, 153–161.
- Wippermann, K., & Wippermann, C. (2008). *Entgeltungleichheit zwischen Frauen und Männern. Einstellungen, Erfahrungen und Forderungen der Bevölkerung zum «gender pay gap»*. Berlin.
- Witzel, A. (1982). *Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick u. Alternativen*. Frankfurt am Main: Campus.

Impressum

© Dezember 2009

Beiträge für die Praxis – Nr. 3

Ungerechte Selektion?

Ergebnisse einer Expertenbefragung zu den Schulübertritten im Kanton Bern unter Berücksichtigung der Geschlechterperspektive.

Autorinnen Catherine Bauer hat an der Universität Basel Psychologie und Pädagogik studiert und in klinischer Psychologie promoviert. Sie war mehrere Jahre als Gymnasiallehrerin für Psychologie und Pädagogik tätig und spezialisierte sich im Bereich Begabungs- und Begabtenförderung. Seit 2007 ist sie an der pädagogischen Hochschule PHBern tätig, zum einen als Forschungsbeauftragte im Zentrum für Forschung und Entwicklung, zum anderen als Dozentin für Pädagogische Psychologie.

Michaela Heid hat in Tübingen und Trient Empirische Kulturwissenschaften und Romanistik studiert. Sie beschäftigte sich im Rahmen eines Nationalfondsprojekts mit dem Übergang Jugendlicher von der Schule in die Berufsausbildung und war zum Thema Kindheit und Jugend aus kulturwissenschaftlicher Perspektive an der PH Zürich mehrere Jahre in der Lehre tätig. Sie ist zurzeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin in einem DORE-Forschungsprojekt an der Pädagogischen Hochschule Thurgau in Kreuzlingen tätig.

Herausgeberin PHBern, Rektorat, Fabrikstrasse 2, CH-3012 Bern

Druck Ediprim AG

Auflage 5000 Exemplare

PHBern

Institut Vorschulstufe und Primarstufe

Institut Sekundarstufe I

Institut Sekundarstufe II

Institut für Heilpädagogik

Institut für Weiterbildung

Institut für Bildungsmedien

Zentrum für Bildungsevaluation

Zentrum für Bildungsinformatik

Zentrum für Forschung und Entwicklung