Zeitschrift: Schweizerische Zeitschrift für Soziologie = Revue suisse de sociologie = Swiss journal of sociology

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Soziologie

Band: 38 (2012)

Heft: 3

Artikel: Traditionelle Geschlechterrollen und der geringere Schulerfolg der Jungen : quantitative und qualitative Befunde aus einer Schulstudie im Kanton Bern (Schweiz)

Autor: Hadjar, Andreas / Grünewald-Huber, Elisabeth / Gysin, Stefanie

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-815125

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 13.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Traditionelle Geschlechterrollen und der geringere Schulerfolg der Jungen. Quantitative und qualitative Befunde aus einer Schulstudie im Kanton Bern (Schweiz)[1]

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

1 Geschlecht und Schulerfolg: Ausgangslage und Forschungsfragen

In den letzten Jahrzehnten haben in fast allen europäischen Bildungssystemen Schülerinnen in ihrem Bildungserwerb stark aufgeholt und in vielen Ländern – zuerst in sozialdemokratischen und postsozialistischen Wohlfahrtsstaaten bzw. in gering stratifizierten Bildungssystemen (vgl. Hadjar und Berger 2011) – die Schüler sogar überholt. Vielerorts haben Mädchen bessere Schulnoten als Jungen und bessere Chancen zum Erwerb höherer Bildungsabschlüsse. Bei den PISA-Kompetenzen gibt es einen starken Vorteil für Mädchen im Bereich Lesen, der Vorteil der Jungen in Mathematik ist hingegen geringer ausgeprägt (Blossfeld et al. 2009). Entsprechend gibt es in Wissenschaft und Gesellschaft eine zuweilen ideologisch aufgeladene Debatte um "failing boys", den Bildungsmisserfolg und die Benachteiligung der Jungen. Aus der Vielzahl der in der öffentlichen und wissenschaftlichen Diskussion thematisierten Erklärungsfaktoren des geschlechtstypischen Schulerfolgs (vgl. Hadjar 2011) fokussieren unsere Analysen auf einen wenig prominenten Teilaspekt des aktuellen Diskurses: die Geschlechterrollenkonzepte der Schülerinnen und Schüler im Sinne von Bildern über Männlichkeit und Weiblichkeit. Dahinter steht die Idee, *dass traditionelle Vorstellungen von Männlichkeit bei Jungen Konsequenzen auf der Verhaltensebene haben* – etwa im verstärkten Auftreten von Schuldevianz, die ebenfalls in den Analysen betrachtet werden soll – *und dies schliesslich mit einem geringeren Schulerfolg verbunden ist.*

* FLSHASE, Universität Luxemburg, L-7220 Walferdange, Luxemburg, andreas.hadjar@uni.lu. Bitte richten Sie alle Korrespondenz an Andreas Hadjar.

** Institut Vorschulstufe und Primarstufe, Pädagogische Hochschule Bern, CH-3005 Bern, gruenewald@bluewin.ch.

*** Pädagogische Hochschule FHNW, CH-4502 Solothurn, stefanie.gysin@fhnw.ch.

**** Universität Bern und Pädagogische Hochschule Bern, CH-3012 Bern, jlupatsch@ispm.unibe.ch.

***** Institut für Erziehungswissenschaften, Universität Bern, CH-3012 Bern, dominiquequinimod@yahoo.com.

1 Wir danken den anonymen Gutachtenden, dem Herausgeber und Susanne Backes für die wertvollen Anmerkungen.

Im Rahmen eines Projekts zum geschlechterdifferentiellen Schulerfolg in der Sekundarschule haben wir uns unter Verwendung quantitativer und qualitativer Erhebungsverfahren der Forschungsfrage genähert, inwieweit (traditionelle) Geschlechterrollen hinter dem geringeren Schulerfolg der Jungen stehen. Im Jahre 2009 wurden Schülerinnen und Schüler der 8. Klassen im Kanton Bern zunächst per Fragebogen befragt. Dann wurden in einigen Schulen Videobeobachtungen von Deutsch- und Mathematiklektionen sowie Gruppendiskussionen in geschlechterhomogenen Halbklassen durchgeführt. Der Schwerpunkt dieser Veröffentlichung von Ergebnissen des Projekts liegt auf zwei Aspekten: Zum eine sollen – wie bereits erwähnt – Geschlechterrollenvorstellungen und Schuldevianz als Erklärungsfaktoren des Geschlechterunterschieds im Schulerfolg ins Zentrum der Analysen gestellt werden. Zum anderen steht die Triangulation der quantitativen und qualitativen Ergebnisse des Mixed-Method-Projekts im Mittelpunkt.[2]

Aufgrund des Querschnittsdesigns dieser Studie kann im Folgenden nur eine Momentaufnahme für 2009 präsentiert werden, Wandlungsprozesse – wie die Zunahme der Bildungsbeteiligung von Frauen (vgl. Becker und Müller 2011; Hadjar und Berger 2011) – bleiben weitgehend ausgeblendet. Ebenso ist mit Kausalschlüssen aus den (querschnittlichen) Ergebnissen vorsichtig umzugehen. Diese können nur theoriegeleitet erfolgen und es sind Alternativerklärungen in Betracht zu ziehen.

Im Rahmen theoretischer Überlegungen wird zunächst ein entsprechend unserer Fragestellungen selektiver Forschungsstand zum Geschlechterunterschied im Schulerfolg aufgearbeitet. Dann wird das Forschungsprojekt, aus dem die Befunde stammen, genauer vorgestellt. Anschliessend werden quantitative und qualitative Befunde zur aufgeworfenen Fragestellung zum Einfluss der Geschlechterrollenorientierungen präsentiert, die in einem weiteren Abschnitt zusammengeführt werden. In abschliessenden Überlegungen wird auf Limitationen der Teilstudien sowie der Triangulation der Befunde eingegangen.

2 Auf der Suche nach Ursachen von Geschlechterunterschieden im Schulerfolg

2.1 Geschlechterrollen und Schulerfolg

Vorstellungen zu Weiblichkeit und Männlichkeit von Schülerinnen und Schülern werden im wissenschaftlichen Diskurs als ein Ursachenkomplex für den Geschlechterunterschied im Schulerfolg diskutiert. Geschlechterrollen sind gesellschaftliche Vorstellungen über die Beziehung von Frauen und Männern im Erwerbsleben und in der Familie. Sie prägen das Arbeitsleben, das Familienleben, das elterliche

2 Ausführliche Darstellungen der quantitativen Resultate finden sich unter Fokussierung auf Schulentfremdung und Peergruppen in Hadjar und Lupatsch (2010) sowie mit Blick auf die Rolle der Lehrperson in Hadjar und Lupatsch (2011), die ausführlichen qualitativen Ergebnisse u. a. in Grünewald-Huber et al. (2011a) und im Projektbericht (Grünewald et al. 2011b).

Erziehungshandeln und die jugendlichen Wertvorstellungen (Hadjar et al. 2007). Den normativen Kern von Geschlechterrollen bilden Bewertungen gesellschaftlicher Strukturen, sie beziehen sich auf ein Dominanz- bzw. Hierarchieprinzip, denn sie thematisieren Unterordnung versus Egalität. Traditionelle oder nicht-egalitäre Geschlechterrollenvorstellungen befürworten Patriarchalität (Grasmick et al. 1996). Auf den ersten Blick wäre nach dieser Argumentation nun zu vermuten, dass Jungen mit traditionellen Sichtweisen eine stärkere Bildungsmotivation haben und entsprechend erfolgreicher in der Schule sein sollten, weil sie ihre spätere Rolle als Alleinverdiener antizipieren. Eine traditionell-männliche Geschlechterrolle beinhaltet offenbar jedoch vielmehr auch ein destruktives Dominanzstreben und eine Ablehnung des Akademischen. Daher wird mit der Arbeitshypothese gearbeitet, dass insbesondere Jungen, die traditionellen Geschlechterrollenvorstellungen anhängen, einen geringeren Schulerfolg haben als jene mit egalitären Geschlechterrollenvorstellungen. Traditionelle Männlichkeitsbilder, die das Vorbild des männlichen dominanten «Draufgängers» und «Abenteurers» sowie eine damit einhergehende Abwertung von Weiblichkeit beinhalten, motivieren nicht zu schulerfolgsbezogenen Handlungen und fördern für die Schule ungünstigere Verhaltensweisen, die auch dementsprechend sanktioniert werden (Cornelißen et al. 2002, 229). Nach britischen Befunden von Phoenix und Frosh (2005) sehen gerade Jungen mit stereotypen Vorstellungen von Männlichkeit gute Leistungen in der Schule als weiblich an und bewerten Schulerfolg entsprechend negativ. Solche traditionellen Männlichkeitsnormen werden sowohl durch die Herkunftsfamilie sozialisiert, als auch durch geschlechterhomogene Peerumwelten gestützt (Budde 2008, 39): Jungen nutzen die Schule als sozialen Raum zur Aufführung von Männlichkeit, wobei die gleichgeschlechtlichen Peers eine wichtige Zielgruppe dieser Inszenierungen darstellen.

Die Problematik dieser Männlichkeitsentwürfe liegt im Widerspruch zwischen Männlichkeit und Schule, der sich vor allem daraus ergibt, dass die in der Schule erwarteten regelkonformen und angepassten Verhaltensweisen den in traditionellen Männlichkeitsbildern zentralen Eigenschaften der Durchsetzung und der Dominanz entgegenstehen. Die traditionellen Geschlechterrollen werden als Auslöser für die geringere intrinsische Motivation, das geringere Fachinteresse und andere dem Schulerfolg entgegenwirkende Verhaltensweisen (Devianz, weniger kooperative Lernformen, Anstrengungsvermeidung) gesehen. Da Schule innerhalb der männlichen Peer-Bezugsgruppen als tendenziell «uncool» angesehen wird, versuchen Jungen durch spezifische (deviante) Verhaltensweisen Schuldistanz zu demonstrieren, was den Schulerfolg entsprechend mindert. Dies trifft insbesondere auf Jungen mit patriarchalen nicht-egalitären Geschlechterrollen, also mit einer eher als traditionell zu bezeichnenden Sicht auf das Geschlechterverhältnis in Erwerbsleben und Haushalt, zu. Diese lehnen Schule stärker ab und versuchen auch ihre Männlichkeit in der Schule gegenüber ihren männlichen Kameraden noch stärker unter Beweis zu stellen, indem sie etwa den Unterricht stören. Daraus ergibt sich folgende Gene-

ralhypothese: *Je traditioneller die Geschlechterrollen sind, denen ein Schüler anhängt, desto geringer ist sein Schulerfolg.*

Es ist zu fragen, ob dieser Zusammenhang auch für Mädchen gilt. Was bedeuten traditionelle Geschlechterrollen für die weibliche Sicht auf Schule? Aus der bisherigen Argumentation heraus, würde für Mädchen gelten, dass traditionell eingestellte Mädchen infolge der traditionellen Erwartung an Mädchen, sich unterzuordnen, dem Bild vom «braven Engelein» (Möller 2001) stärker entsprechen, weniger risikobereit sind, weniger zu abweichenden Verhaltensformen neigen (Hadjar et al. 2007) und somit in der Schule weniger anecken. Dazu spielt hier sicher auch der Aspekt der Bildungsmotivation eine Rolle: Über die Zeit haben sich das Frauenbild der Gesellschaft – die Frau wird zunehmend nicht mehr nur primär der familialen Haushaltssphäre zugeordnet –, aber auch die Chancen von Frauen, im Erwerbsleben Fuss zu fassen, gewandelt. Damit verbunden ist die Wahrnehmung, dass sich eine Investition in Bildung von Frauen immer mehr lohnt (Becker und Müller 2011; Hadjar und Berger 2011), woraus sich eine stärkere Bildungsmotivation für Frauen ergibt. Frauen mit modernen bzw. egalitären Sichtweisen dürften also eine deutlich höhere Bildungsmotivation haben, während bei traditioneller eingestellten Frauen eine geringere Schulmotivation und ein geringerer Schulerfolg zu erwarten sind.

2.2 Schuldevianz und Schulerfolg

Der bereits erwähnte Zusammenhang von deviantem Verhalten und tieferem Schulerfolg soll nun noch näher beleuchtet werden. Mit deviantem oder abweichendem Verhalten ist ganz allgemein ein Normenverstoß auf der Verhaltensebene gemeint (vgl. Tillman et al. 1999). Schon früh wurde gezeigt, dass die Schule eine Institution ist, die das Verhalten der Schüler und Schülerinnen in hohem Maße normiert (Holtappels 1987; Holtappels 1995). Die Lernenden bewegen sich in der Schule ständig zwischen Normalität und Abweichung (Tillmann 1997). Teilweise in Anpassung an Schulbedingungen (um etwa Erfolg zu erzielen, der auf anderen Wegen nicht zu realisieren wäre), aber auch in Auseinandersetzung und im Widerstand gegen Schulbedingungen – im Sinne des "Underlife" (Goffman 1961) – nutzen sie abweichende Verhaltensformen. Dies fängt bei leichten abweichenden Verhaltensweisen wie Mogeln oder Schwänzen an und geht bis hin zu Gewalt gegen Personen oder Sachen. Nach empirischen Befunden von Tillmann et al. (1997) sind Jungen stärker schuldeviant als Mädchen, wobei dies je nach Delikt variiert: Während beim Mogeln in Klassenarbeiten oder Schulschwänzen die Geschlechterunterschiede marginal sind, findet sich bei offensiveren Handlungen wie absichtlichem Unterrichtsstören ein ausgeprägteres Gender-Gap. So gaben zwei Drittel der Jungen an, schon einmal den Unterricht gestört zu haben, bei den Mädchen aber nur weniger als die Hälfte.

Es ist anzunehmen, dass Jungen häufiger deviante Verhaltensweisen zeigen, die den schulischen Alltag stören, von schulischen Aktivitäten ablenken und bei den Lehrpersonen zu einer stärkeren Sanktionierung führen. Hannover (2004, 88)

resümiert aus empirischen Befunden zu den Gründen des geringeren Schulerfolgs von Jungen, «dass sie relativ zu Mädchen (...) geringere soziale Kompetenzen mitbringen, sich sozial weniger angepasst verhalten und eher dazu neigen, auf Konflikte und Frustrationen im Schulalltag mit Aggressivität zu reagieren». Auch die Studie von Fend (1997, 178) weist darauf hin, dass «die ausgeprägte Distanzierung im Sinne von ‹frechem› und ‹faulem› Schülerverhalten bei Jungen klarer ausgeprägt ist als bei Mädchen». Als Erklärungsansatz für den Geschlechterunterschied in der Schuldevianz kann die Macht-Kontroll-Theorie (Hagan et al. 1979) herangezogen werden, nach der differentielle Erziehungspraxen (Kontrollverhalten) und ein daraus resultierendes geschlechtsspezifisches Risikoverhalten den Geschlechterunterschied in der Devianz bestimmen. Jungen werden offenbar zu Dominanz erzogen, Mädchen zur Unterordnung – wobei das Ausmaß der Geschlechtsspezifizität der Erziehungsstile von der sozialstrukturellen Verortung der Herkunftsfamilie sowie der ideologischen Patriarchalität (traditionelle Geschlechterrollen) und strukturellen Patriarchalität der Familie (Position von Mutter und Vater im Erwerbsleben) abhängt (vgl. Hadjar et al. 2007).

Neben diesen sozialisationsfokussierten Sichtweisen können aber auch situative Ursachen für die bei Jungen stärker ausgeprägte Schuldevianz angenommen werden. Dem Konzept von Goffman (1961) folgend, könnte Schuldevianz auch als eine Form des "tactical underlife" interpretiert werden, das von Jungen im Widerstand gegen aus ihrer Sicht problematische Bedingungen in der Schule oder gegen eine von ihnen nicht anerkannte Autorität gezeigt wird. Der subjektive Sinn solcher Handlungen liegt darin, eigene Räume des Widerstands gegen als einengend empfundene Anforderungen und Standardisierungsbestrebungen zu konstruieren (Larson und Gatto 2004). Im Hinblick auf unsere Studie könnte angenommen werden, dass insbesondere Jungen mit traditionellen Geschlechterrollen – und einer entsprechenden Tendenz zu Dominanz – die Schule als eine einengende Umwelt empfinden und mit Devianz darauf reagieren.

Schuldevianz auf der Verhaltensebene wird im Rahmen dieser Studie als Mediator thematisiert, der Geschlechterrollen und Schulerfolg verknüpft. Ein solcher Zusammenhang lässt sich vor dem Hintergrund des Framing-Modells der Social Action Theory (Wikström und Sampson 2006) theoretisch begründen: Geschlechterrollen strukturieren als Rahmen schulerfolgsbezogene Einstellungen und Verhaltensweisen. Werden traditionelle Geschlechterrollenvorstellungen als Handlungsrahmen herangezogen, dann reduzieren sich die Handlungsalternativen der Jungen auf typisch männliche, vom «Weiblichen» abgegrenzte, Verhaltensweisen, die schulerfolgsmindernd sein können bzw. diesen nicht fördern wie die im Folgenden thematisierten devianten Verhaltensweisen. Diese theoretische Grundlage schlägt eine Brücke zwischen rollentheoretischen (dem homo sociologicus) und rationalen Sichtweisen (dem homo oeconomicus; vgl. Esser 1993; Esser 1999), denn Geschlechterrollen rahmen die Entscheidung über Handeln bzw. Verhalten

und Rollenkonformität wird rational gedeutet. Aber auch aus der Perspektive der modifizierten Version der Macht-Kontroll-Theorie (Hadjar et al. 2007) ergibt sich eine Verbindung zwischen Geschlechterrollen und Devianz, denn die ideologische Patriarchalität – d. h. in der Familie sozialisierte traditionelle Geschlechterrollen – ist ein wesentliches Versatzstück in der Erklärung der höheren Schuldevianz bei Jungen: Elterliche Geschlechterrollen prägen geschlechtsdifferentielle Erziehungsstile, insbesondere die Erziehung der Jungen zu Dominanz, die mit einer höheren Risikobereitschaft und einer höheren Devianz einhergeht.

Entsprechend der theoretischen Überlegungen ist davon auszugehen, *dass die bei Jungen höhere Schuldevianz mit einer Reduktion des Schulerfolgs verbunden ist.* Dazu ist eine Verknüpfung von traditionellen Geschlechterrollen und Schuldevianz bei Jungen anzunehmen und daher zu vermuten, *dass traditionelle Geschlechterrollen mit einer höheren Schuldevianz verbunden sind und so zu einem geringeren Schulerfolg führen.*

2.3 Schulklasse, Schulniveau und soziale Herkunft als weitere Einflussfaktoren

Schülerinnen und Schüler sind in der Regel in Schulklassen eingebunden und werden entsprechend geprägt.[3] Ein vor allem in der öffentlichen Diskussion mit dem geringeren Schulerfolg von Jungen in Zusammenhang gebrachter Faktor sind die *Anteile von Lehrerinnen und Lehrern* an Schulen. Erste Hinweise auf einen möglichen Einfluss der Lehrpersonen auf den geschlechterdifferentiellen Schulerfolg lieferten Diefenbach und Klein (2002), die auf Basis makrosoziologischer Auswertungen zeigten, dass die Überrepräsentation von Jungen in der Hauptschule in Deutschland – und damit ihr geringerer Schulerfolg – auf der Aggregatebene mit einem geringen Anteil männlicher Grundschullehrpersonen einhergeht. Auf der individuellen Ebene konnten diese Befunde keine Bestätigung finden (Bacher et al. 2008; Neugebauer et al. 2011; Hadjar und Lupatsch 2011). Dennoch ist es interessant, zu prüfen, ob und inwiefern der Anteil weiblicher Lehrpersonen in Sekundarklassen einen Einfluss auf den geschlechtsspezifischen Schulerfolg hat – auch wenn im Hinblick auf die oben erwähnten Studien keine Einflüsse erwartet werden. Die *Zusammensetzung der Schulklasse* hat sich in klassischen und aktuellen Schulstudien (Coleman et al. 1966; Baumert et al. 2006) als bedeutsam für den Bildungserwerb sowie Ungleichheiten hinsichtlich des Bildungserwerbs erwiesen. Während benachteiligte Schülerinnen und Schüler von einer gewissen Heterogenität hinsichtlich der Leistungsniveaus in einer Klasse profitieren können, wird ihre Benachteiligung verstärkt, wenn die Benachteiligten in der Überzahl sind und die Klassenzusammensetzung immer homogener wird. Entsprechend soll ebenso im Rahmen dieser Studie exploriert werden, welchen Einfluss der *Anteil der Jungen in einer Klasse* für den Geschlechterunterschied im Schulerfolg hat. Einerseits könnte ad hoc vermutet werden, dass sich bei

3 In der quanitativen Teiluntersuchung wird für die hierarchische Datenstruktur kontrolliert (Mehrebenenanalysen).

einem höheren Jungenanteil die Jungen in ihren traditionellen Geschlechterrollen gegenseitig bestärken und deviante Verhaltensweisen umso mehr zum unter den Jungen anerkannten Verhalten gehören, mit einer entsprechenden Reduktion des Schulerfolgs. Andererseits könnte ein höherer Jungenanteil aber auch bedeuten, dass Lehrpersonen ihren (unbewussten) Bewertungsmassstab bzw. Anker (Dünnebier et al. 2009) an der männlichen Mehrheit in der Klasse ausrichten, wovon Jungen hinsichtlich ihrer Noten profitieren könnten.

Sowohl die Geschlechterrollen als auch die Schuldevianz sind von der *sozialen Herkunft* abhängig. Die soziale Herkunft ist in den Analysen zu berücksichtigen, weil sonst Fehlschlüsse möglich sind. Es ist zu prüfen, ob etwaige empirisch aufscheinende Zusammenhänge zwischen traditionellen Geschlechterrollen bzw. Schuldevianz und Schulerfolg genuin oder nur der sozialen Herkunft als Drittvariable geschuldet sind.

Den theoretischen Hintergrundrahmen für den Einfluss der sozialen Herkunft bildet das Modell von Boudon (1974), das zwischen primären und sekundären Effekten unterscheidet. Unterschiede in den Schulnoten, die im folgenden als wesentlicher Indikator für den Schulerfolg herangezogen werden, sind vor allem auf primäre Effekte und damit auf schichtspezifische Ressourcen und Defizite – etwa im kulturellen Kapital (Bildungsniveau der Eltern), im ökonomischen Kapital (monetäre Ressourcen des Elternhauses) oder im sozialen Kapital (soziale Unterstützung durch das Elternhaus oder das Umfeld) – zurückzuführen (Bourdieu 1983). Die Defizite, insbesondere bei den niederen Schichten, zeigen sich u. a. in einer mangelnden Hausaufgabenunterstützung oder geringen finanziellen Möglichkeiten für Nachhilfestunden oder unterstützende Unterrichtsmaterialien; allgemein also in einer geringeren Fähigkeit, das Kind in schulischen Dingen zu fördern.

Sekundäre Effekte, welche sich aus schichtspezifischen Bildungsentscheidungen der Eltern ergeben, haben einen gewissen Einfluss auf das besuchte Schulniveau (Real-, Sekundar- oder Spezialsekundarniveau) und einen indirekten Einfluss über die Lernmotivation auf die Schulnoten. Eltern aus höheren Schichten sind demnach mehr an höheren Bildungszertifikaten ihrer Kinder interessiert als Eltern aus niederen Schichten, welche den Nutzen hoher Bildungszertifikate – insbesondere bezüglich des Statuserhalts – nicht so hoch einschätzen. Im Hinblick auf die Erfolgserwartung im Schulsystem trauen Eltern aus niederen Schichten ihren Kindern weniger zu, was ebenfalls die Entscheidung bezüglich der Schullaufbahn beeinflusst (vgl. Becker 2003). Diese Kosten- Nutzenentscheidung im Sinne des Rational-Choice-Ansatzes (Esser 1999) beeinflusst nicht nur die Bildungsentscheidung der Eltern, sondern auch den Grad, in dem Eltern ihre Kinder motivieren und unterstützen, eine höhere Schullaufbahn anzustreben und schließlich auch die Motivation der Kinder selbst.

Die Sinnhaftigkeit der Berücksichtigung des *Schulniveaus* ergibt sich aus folgender Argumentation: Das Schulsystem im Kanton Bern teilt die Schülerinnen

und Schüler ab der 7. Klasse in drei verschiedene Schulzüge auf. Das niedrigste Niveau ist das Realschulniveau (Grundansprüche). Das mittlere Niveau, welches die meisten Schülerinnen und Schüler besuchen, ist das Sekundarschulniveau. Dazu gibt es noch einen dritten Zug, das Spezialsekundarniveau, der im Sinne einer gymnasialen Vorbereitung das höchste Niveau aufweist. Schülerinnen und Schüler auf dem Spezialsekundar-Track können in der Regel nach der 8. Klasse direkt in das Gymnasium wechseln. Prinzipiell ist aber auch ein Wechsel vom Sekundarniveau ins Gymnasium möglich. Eine Unterscheidung dieser drei Schulniveaus ist vor allem für deskriptive Analysen deshalb von Bedeutung, weil zum einen Schulnoten schulniveauspezifisch vergeben werden, d. h. die gleiche Note auf dem Niveau der gymnasialen Vorbereitung verweist auf eine andere Leistungsbewertung als auf dem Realniveau. Zum anderen sind die Schulniveaus auch als spezifische Sozialisationsumwelten zu spezifizieren, insbesondere dann, wenn die Schülerinnen und Schüler in schulniveauhomogenen Klassen oder sogar Schulen unterrichtet werden (Fend 1989).

3 Das Untersuchungsdesign der Berner Studie zum Geschlechterunterschied im Schulerfolg

Die Befunde basieren auf den quantitativen und qualitativen Teilstudien des Forschungsprojekts «Faule Jungs und strebsame Mädchen? Zusammenhänge zwischen Geschlechterbildern und Leistungsunterschieden von Schülern im Vergleich zu Schülerinnen» der Pädagogischen Hochschule Bern und der Universität Bern, das durch die Pädagogische Hochschule Bern von 2008 bis 2011 finanziert wurde.

Das Forschungsdesign entspricht einer *Methodentriangulation* (Flick 2004), trägt infolge der verschiedenen theoretischen Versatzstücke, die den Hintergrund der Forschung bilden, aber auch Züge einer Theorietriangulation (Treumann 1998). Der Begriff der Triangulation – in der Regel wird stattdessen häufig von Methodenkombination oder Methodenmix gesprochen – soll hier explizit gebraucht werden, weil im Zuge der Untersuchung zum Geschlechterunterschied im Schulerfolg von Beginn an der gleichen Fragestellung aus unterschiedlichen Perspektiven nachgegangen wurde. Entsprechend ist die ursprüngliche Bedeutung des Triangulationsbegriffs in der Landvermessung auch die genaue Positionsbestimmung eines Punktes aus verschiedenen Blickwinkeln. Die Studie erfüllt auch die Forderung von Flick (2004, 12), dass die unterschiedlichen Methoden «so weit als möglich gleichberechtigt und gleichermassen konsequent behandelt und umgesetzt werden» müssen. Im Sinne Mayrings (2001) entspricht das hier verwendete Untersuchungsdesign einem Kombinationsmodell, denn einer quantitativen Analyse wird eine explorative qualitative Phase vorgeschaltet (Vorstudienmodell), und quantitative Ergebnisse werden im Rahmen einer anschliessenden qualitativen Studie durch Fallbeispiele

vertiefend betrachtet und interpretiert (Vertiefungsmodell). Das Design trägt die Züge eines genuinen Triangulationsmodells, bei dem qualitative und quantitative Forschungsmethoden gleichberechtigt nebeneinander stehen.

Zunächst wurde eine *Vorstudie* durchgeführt, in deren Rahmen Unterrichtseinheiten (Deutsch, Mathematik) videographiert und rund einstündige Gruppendiskussionen in 8. Klassen an zwei Berner Schulen aufgezeichnet wurden. Dabei wurde darauf geachtet, verschiedene Schulniveaus (Real-, Spezialsekundar-Niveau) mit einzubeziehen. Die Erkenntnisse aus diesen Vorstudien gingen in die Fragebogenkonstruktion ein. Der standardisierte Fragebogen wurde an 100 Schülerinnen und Schülern der 8. Klassen getestet.

Für die Schülerinnen- und Schülerstichprobe der *quantitativen Hauptuntersuchung* wurden Schulen zufällig (geschichtet nach Schulgröße) auf Basis einer Schulliste aller öffentlichen und teil-privaten Schulen im Kanton Bern, an denen 8. Klassen unterrichtet werden, selektiert und dann im Sinne einer Klumpenstichprobe jeweils die vollständigen Klassen befragt. Die Ausfälle in den Klassen sind marginal, Teilnahmeverweigerungen gab es nur auf Schulebene. Die Nettogesamtstichprobe besteht aus 872 Schülerinnen und Schülern, die sich auf 20 Schulen und 50 Klassen verteilen.

Es nahmen 51.1 Prozent Mädchen und entsprechend 48.9 Prozent Jungen an der Fragebogenbefragung teil. Das Durchschnittsalter der Befragten in der 8. Klasse beträgt 14.9 Jahre. Die Schülerinnen und Schüler verteilen sich auf verschiedene Schulniveaus. In unserer Stichprobe sind 34.5 Prozent der Schülerinnen und Schüler auf dem Real-Niveau (Grundansprüche), 49.9 Prozent auf dem Sekundar-Niveau (erweiterte Ansprüche) und 15.6 Prozent besuchen Spezial-Sekundar-Klassen (gymnasiale Vorbereitung).

Die im Fokus der Studie stehenden Variablen wurden im Rahmen der quantitativen Analysen wie in Tabelle 1 dargestellt operationalisiert.

Die quantitativen Analysen beinhalten deskriptive Betrachtungen, u. a. von Geschlechterunterschieden im Schulerfolg und in den Erklärungsfaktoren des Schulerfolgs, sowie Mehrebenenmodelle und Strukturgleichungsmodelle unter Berücksichtigung der hierarchischen Datenstruktur (Klassen, Schülerinnen und Schüler) zur Darstellung der Beziehungen zwischen den interessierenden Variablen.

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

Tabelle 1 Operationalisierungen im Rahmen der quantitativen Teilstudie

Variable	Operationalisierung	Mittelwert (Standardabweichung) Jungen	Mädchen
Schulerfolg	Mittelwert der Schulnoten (ohne Sport, Bildnerisches Gestalten) auf dem Halbjahreszeugnis (2009), anonymisierte Angaben der Lehrpersonen aus den Schulakten	4.60 (0.41)	4.75 (0.40)
		Unterschied: $\|t\| = 5.50$, $p \leq .05$	
Traditionelle Geschlechterrollen	7-Item-Skala (Brogan und Kunter 1976; Krampen 1979; Athenstaedt 2000), interne Konsistenz Cronbach's Alpha = 0.85 a) Dass Männer im Allgemeinen mehr verdienen als Frauen liegt daran, dass sie sich beruflich mehr einsetzen als Frauen. b) Eine höhere Ausbildung ist vor allem für Männer wichtig, da sie in Führungspositionen stärker vertreten sind als Frauen. c) Man sollte Mädchen raten, einen weiblichen Beruf wie Krankenschwester, Coiffeuse oder Primarlehrerin zu wählen. d) In einer Gruppe mit weiblichen und männlichen Mitgliedern sollte ein Mann die Führungsposition innehaben. e) Es ist für eine Frau wichtiger, ihrem Mann bei der Karriere zu helfen, als selbst Karriere zu machen. f) Für Kinder ist es besser, wenn die Mutter die Betreuung übernimmt und dafür im Beruf zurücksteckt. g) Im Allgemeinen sollte der Vater bei Familienentscheidungen mehr zu sagen haben als die Mutter. Antwortkategorien: (1) stimmt gar nicht – (5) stimmt völlig	2.92 (0.83)	2.18 (0.78)
		Unterschied: $\|t\| = 13.44$, $p \leq .05$	
Schuldevianz	6-Item-Skala (vgl. Boehnke und Bergs-Winkels 2002), interne Konsistenz Cronbach's Alpha = 0.82 «Auch so können sich Schülerinnen und Schüler verhalten. Wie oft machst du solche Dinge?» a) Lehrpersonen absichtlich ärgern. b) Sachen kaputt machen. c) Jemanden verhauen, der/die schwächer ist. e) Mich mit anderen prügeln. f) Andere laut verspotten. g) Klassenkameraden oder -kameradinnen ärgern. Antwortkategorien: 1 (nie) – 5 (sehr häufig)	2.00 (0.73)	1.58 (0.52)
		Unterschied: $\|t\| = 9.97$, $p \leq .05$	
Soziale Herkunft: Bildungsniveau der Eltern	höchster Bildungsabschluss von Mutter oder Vater (allgemein schulische Bildung und Berufsbildung), Umrechnung in Bildungsjahre nach Jann (2003); Kategorien: a) Hochschulstudium (Universität, ETH) b) Höhere Fach-/Berufsausbildung (z.B. eidg. Fachausweis, Meisterdiplom) c) Matura, Berufsmatura oder Primarlehrer-Diplom d) Berufslehre oder Berufsfachschule (dazu gehören auch z.B. Handels(mittel) schule, Fachmittelschule, ehemals Diplommittelschule) e) Obligatorische Schule (7–9 Jahre)	11.07 (2.32)	10.80 (1.87)

Datenquelle: Kanton Bern, Schülerinnen- und Schülerstichprobe 2009, Projekt «Faule Jungs und strebsame Mädchen?».

Die Videoaufnahmen der Deutsch- und Mathematiklektionen wurden inhaltsanalytisch-sequenziell ausgewertet (vgl. Seidel et al. 2005). Neben der Kategorienbildung und Häufigkeitszählung von beobachtbaren Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler wie auch der Lehrpersonen (niedrig- bzw. mittel-inferentes Beobachtungsverfahren) wurden Klassenportraits erstellt sowie klassenübergreifende Vergleiche zum Verhalten der Lernenden und der Lehrpersonen vorgenommen.

Die Gruppendiskussionen wurden nach der von Bohnsack (1997) sowie von Loos und Schäffer (2001) ausgearbeiteten Methode durchgeführt. Diese qualitative Methode der Datenerhebung ermöglicht die Erfassung der Meinungen und kollektiven Erfahrungen der Schulklassen als real existierende Gruppen. Während im ersten Teil der Gruppendiskussionen nur ein wesentlicher Stimulus «Fühlt Ihr Euch wohl in der Schule? Warum ist das so?» eingebracht und auf Selbstläufigkeit des Gesprächs Wert gelegt wurde, war der zweite Teil leitfadengestützt.[4] Die Auswahl der Klassen erfolgte durch theoretisches Sampling. Kriterien waren dabei die Berücksichtigung aller Schulniveaus sowie die Auswahl extremer Fälle im Hinblick auf das Merkmal der patriarchalen bzw. nicht-egalitären Geschlechterrollenvorstellungen. Qualitativ untersucht wurden somit jeweils die Real-, Sekundar- und Spezialsekundar-Klasse mit der geringsten und der stärksten Ausprägung an patriarchalen Geschlechterrollenvorstellungen.

Die Gruppendiskussionen wurden schriftlich transkribiert und mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2007) ausgewertet. Hierbei wurden die qualitativen Techniken der *Zusammenfassung* und *Strukturierung* angewandt. Schließlich erfolgte eine Kategorisierung und Kodierung des Interviewmaterials mittels der Software MAXQDA.

4 Untersuchungsergebnisse

Zunächst werden auf Basis der Daten der standardisierten Befragung Geschlechterunterschiede im Schulerfolg beschrieben und anhand weiterer quantitativer Analysen Zusammenhänge zwischen Geschlechterrollen, Schuldevianz und Schulerfolg aufgezeigt. Daran anschliessend werden qualitative Ergebnisse aus den Videoanalysen und Gruppendiskussionen präsentiert.

4 Im Leitfaden wurden u. a. Bedeutung und Einfluss wichtiger Bezugspersonen (Eltern, Peers, Lehrpersonen), die Beziehungen der Schülerinnen und Schüler zu den Lehrpersonen und untereinander, die Zukunftsvorstellungen von Schülerinnen und Schülern sowie deren Freizeitaktivitäten und die Bedeutung von Schulnoten thematisiert.

4.1 Geschlechterunterschiede im Schulerfolg: Deskriptive Befunde der Fragebogenstudie

Bei den verschiedenen Analysen wird das Schulniveau der Schülerinnen und Schüler, das ausschlaggebend ist für die Chance, höhere weiterführende Bildungsgänge zu besuchen, berücksichtigt. Vorauszuschicken ist, dass in der untersuchten Stichprobe Jungen ein höheres Risiko als Mädchen haben, auf dem untersten Bildungsniveau (Realniveau) platziert zu werden.[5]

Der Geschlechterunterschied im Schulerfolg zeigt sich in den einzelnen Schulfächern dahingehend, dass Mädchen in den Sprachfächern Deutsch, Französisch und Englisch sowie in Musik signifikant bessere Schulnoten haben als Jungen (vgl. Tabelle 2). In den Fächern Natur und Kultur, aber auch in den Fächern Mathematik und Sport, unterscheiden sich Mädchen und Jungen in den Schulnoten nicht signifikant voneinander. In der Summe heisst das, dass Jungen in keinem Fach signifikant bessere Leistungen als Mädchen haben und somit in der Schule schlechter abschneiden. Dies trifft für alle Schulniveaus in ähnlicher Weise zu.

Tabelle 2 Signifikante Unterschiede in den Schulnoten

	Mittlere Differenz der Schulnoten zu Gunsten der Mädchen (|t-Wert|)		
	Schulniveau		
Schulfach	Realniveau	Sekundarniveau	Spezialsekundarniveau
Deutsch	**0.17 (2.96)**	**0.14 (3.23)**	**0.25 (3.19)**
Französisch	**0.27 (3.62)**	**0.18 (3.30)**	0.15 (1.38)
Mathematik	–0.02 (0.23)	0.03 (0.51)	–0.09 (0.93)
Englisch	0.12 (1.43)	**0.21 (3.47)**	**0.24 (2.16)**
Natur (Biologie)	–0.04 (0.48)	0.04 (0.76)	0.09 (0.82)
Kultur (Geschichte)	–0.01 (0.11)	0.05 (0.91)	0.02 (0.25)
Musik	**0.35 (5.65)**	**0.44 (7.80)**	**0.47 (4.23)**
Sport	–0.07 (1.13)	0.02 (0.31)	0.19 (1.95)

Anmerkungen: Noten zwischen 1 und 6, Note 6 ist im Kanton Bern die beste zu erreichende Note.
Schulniveau des einzelnen Schülers/der einzelnen Schülerin: Realniveau = Grundansprüche, Sekundarniveau = erweiterte Ansprüche, Spezialsekundarniveau = gymnasiale Vorbereitung.
Halbfett = signifikant auf dem 5%-Signfikanzniveau ($p \leq .05$).
Datenquelle: Kanton Bern, Schülerinnen- und Schülerstichprobe 2009, Projekt «Faule Jungs und strebsame Mädchen?».

5 Das Bildungsniveau der Eltern, das hier auch als Proxy des sozialen Status interpretiert wird, hat ebenso einen Einfluss: Mit steigendem Bildungsniveau der Eltern steigt die Chance, auf dem Spezialsekundarniveau platziert zu werden.

4.2 Geschlechterrollen, Schuldevianz und Schulerfolg: Ergebnisse der Fragebogenstudie

Schaut man auf die quantitativen Ergebnisse unserer Studie hinsichtlich der Unterschiede in den Geschlechterrollen und in der Schuldevianz, zeigt sich klar, dass es in allen Schulniveaus signifikante Geschlechterunterschiede in diesen beiden Merkmalen gibt: Jungen hängen signifikant stärker nicht-egalitären bzw. traditionellen Geschlechterrollen an. Über die Schulniveaus nimmt ingesamt die Präferenz für traditionelle Geschlechterrollen ab, d. h. Realschülerinnen und -schüler sind dahingehend weniger egalitär eingestellt als Schülerinnen und Schüler in der gymnasialen Vorbereitung. Jungen berichten ebenfalls in allen Schulniveaus häufiger von eigenem devianten Verhalten in der Schule (Lehrpersonen ärgern, Sachen kaputt machen, andere schlagen, usw.) als Mädchen (vgl. Tabelle 3).

Tabelle 3 Geschlechterunterschiede in Geschlechterrollenvorstellungen und Schuldevianz (Ergebnisse der Fragebogenbefragung)

	Mittelwert Gesamt (Standard-abweichung)	Mittelwert Jungen (Standard-abweichung)	Mittelwert Mädchen (Standard-abweichung)	Geschlechter-unterschied Mittelwerte (|t-Wert|)
Traditionelle Geschlechterrollen				
Realniveau	2.78 (0.85)	3.08 (0.80)	2.43 (0.78)	**7.23**
Sekniveau	2.48 (0.86)	2.87 (0.81)	2.15 (0.76)	**9.48**
Spezialsekundarniveau	2.16 (0.87)	2.61 (0.91)	1.83 (0.68)	**5.66**
Gesamt	2.54 (0.88)	2.92 (0.83)	2.18 (0.78)	**13.46**
Schuldevianz				
Realniveau	1.89 (0.78)	2.08 (0.83)	1.64 (0.60)	**4.90**
Sekundarniveau	1.74 (0.59)	1.96 (0.63)	1.55 (0.48)	**8.04**
Spezialsekundarniveau	1.71 (0.57)	1.90 (0.66)	1.57 (0.44)	**3.00**
Gesamt	1.79 (0.66)	2.01 (0.73)	1.58 (0.52)	**9.97**

Anmerkung: Alle Skalen von 1 (niedrig) bis 5 (hoch).
Schulniveau des einzelnen Schülers/der einzelnen Schülerin: Realniveau = Grundansprüche, Sekundarniveau = erweiterte Ansprüche, Spezialsekundarniveau = gymnasiale Vorbereitung.
Halbfett = signifikant auf dem 5%-Signfikanzniveau ($p \leq .05$).
Datenquelle: Kanton Bern, Schülerinnen- und Schülerstichprobe 2009, Projekt «Faule Jungs und strebsame Mädchen?».

Im Folgenden sollen nun in komplexeren Mehrebenenmodellen die fokussierten Erklärungsfaktoren hinsichtlich ihrer Bedeutung für den Geschlechterunterschied im Schulerfolg untersucht werden. Die Erklärungsfaktoren werden in drei Schritten in das Modell in die Analyse eingeführt (Modelle 1–3), um so zu zeigen, inwieweit der Geschlechterunterschied im Schulerfolg (abhängige Variablen: Durchschnitts-

wert der Schulnoten, ohne Sport) durch Geschlechterrollenvorstellungen und Schuldevianz erklärt werden kann. In Modell 1 zeigt sich zunächst, dass Jungen unter Kontrolle der sozialen Herkunft und des Schulniveaus einen geringeren Notendurchschnitt als die Mädchen haben. Die thematisierten Makroebeneneinflüsse (Anteil der Jungen, Anteil der Lehrerinnen) – die Makroebene erklärt generell nur weniger als 10 Prozent der Varianz des Schulerfolgs (vgl. Nullmodell, Tabelle 4) – haben weder einen signifikanten Einfluss auf den Schulerfolg, noch einen Einfluss auf die Ausprägung des Geschlechterunterschieds.[6] Bei Inklusion der Geschlechterrollen in Modell 2 zeigt sich, dass die Stärke des genuinen Effekts der Geschlechtszugehörigkeit auf den Schulerfolg abnimmt. Der Effekt der traditionellen Geschlechterrollenvorstellungen ist wie erwartet negativ, d. h. dass Personen mit einer stärkeren Präferenz für nicht-egalitäre bzw. traditionelle Geschlechterrollen einen geringeren Schulerfolg haben – und dies unabhängig von ihrer sozialen Herkunft oder Schulstufe. Wird nun die Schuldevianz in Modell 3 noch eingeführt, nimmt der genuine Geschlechtereffekt weiter ab. Schuldevianz geht – wie erwartet – mit einem geringeren Schulerfolg einher.

Geschlechtergetrennte Strukturgleichungsmodelle unter Berücksichtigung der Mehrebenenstruktur (Mplus, Maximum-Likelihood-Schätzmethode) sollen helfen, ein komplexeres Bild hinsichtlich der Zusammenhänge zwischen den betrachteten Einflussfaktoren des Schulerfolgs zu erhalten (Abbildung 1). Die Anpassungsgüte des hypothetischen Modells an die Daten ist als sehr gut einzuschätzen (vgl. Hu und Bentler 1999). Geschlechterrollenvorstellungen haben bei Jungen und Mädchen einen signifikanten Einfluss auf den Schulerfolg; traditionelle Geschlechterrollen gehen mit schlechteren Schulnoten einher. Interessanterweise wirken sich aber traditionelle Geschlechterrollenvorstellungen seitens der Schülerinnen nicht im gleichen Masse verstärkend auf Schuldevianz aus. Das dürfte damit zusammenhängen, dass traditionelle Männlichkeit Eigenschaften (überlegen sein, sich durchsetzen, fehlende Selbstkritik u. ä.) beinhaltet, die einem ungestörten Unterrichtsverlauf zuwider laufen. Dagegen scheinen traditionelle Geschlechterrollenvorstellungen bei Schülerinnen die Devianz nicht zu erhöhen – im Lichte der Power-Control Theory (Hadjar et al. 2007) waren für die traditionell denkenden Mädchen entsprechend eher Zurückhaltung und Submission statt Devianz zu erwarten. Erhöhte Schuldevianz geht bei Mädchen und Jungen mit einem geringeren Schulerfolg einher. Der entsprechende Koeffizient zeigt sich bei den Mädchen etwas (allerdings nicht signifikant) schwächer als bei den Jungen.[7] Die Kontrollvariable für die soziale Herkunft hat bei den

6 Wie weitere Analysen auf der Individualebene (Hadjar und Lupatsch 2011) zeigen, hat die Geschlechtszugehörigkeit der Lehrperson auf der Individualebene keinen direkten Einfluss auf Geschlechterunterschiede im Schulerfolg – es gibt nur einen marginalen Effekt darauf, ob ein Schulfach als eher weiblich oder eher männlich wahrgenommen wird, mit einer entsprechenden Wirkung auf das ebenfalls schulerfolgsrelevante Fachinteresse.

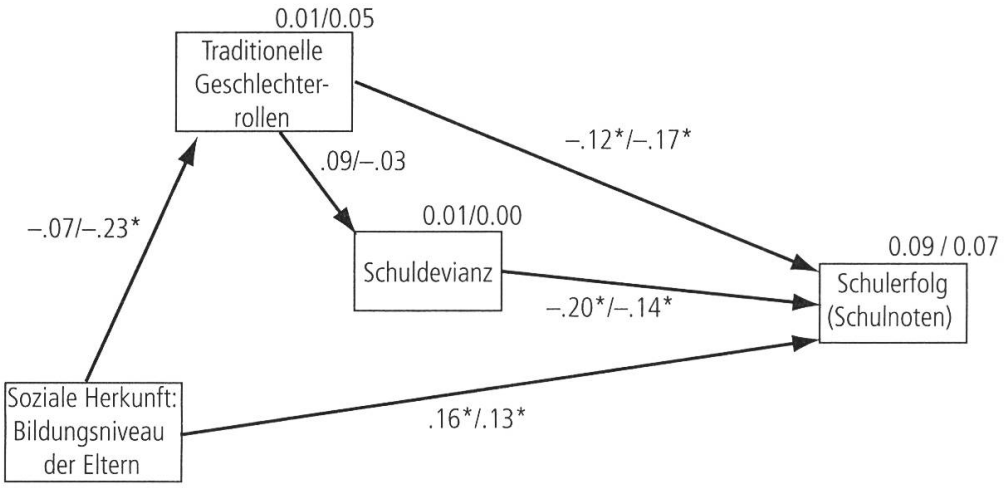
7 In Ergebnissen von Lupatsch und Hadjar (2011) auf Basis eines sehr viel komplexeren Modells anhand der gleichen Stichprobe zeigt sich sogar der negative Effekt zwischen Devianz und Schulerfolg nur bei Jungen. Bei Mädchen geht von der Schuldevianz keine schulerfolgsmindernde

Tabelle 4 Mehrebenenmodelle zur Erklärung des geschlechtsspezifischen Schulerfolgs

	Unstandardisierte Koeffizienten, Standardfehler, t-Werte								
	Modell 1			Modell 2			Modell 3		
Abhängige Variablen: Schulnoten (Durchschnitt)	b	s.e.	|t|	b	s.e.	|t|	b	s.e.	|t|
Makroebene (Klasse)									
Anteil der Lehrerinnen	0.00	0.11	0.02	−0.01	0.11	0.06	−0.03	0.10	0.31
Anteil der Jungen	0.49	0.28	1.74	0.47	0.28	1.68	0.54	0.28	1.91
Mikroebene (Schülerin/Schüler)									
Geschlecht (Weiblich) (Ref. Männlich)	**0.17**	**0.03**	**6.49**	**0.13**	**0.03**	**4.41**	**0.08**	**0.03**	**2.90**
Traditionelle Geschlechterrollenvorstellungen				**−0.06**	**0.01**	**3.90**	**−0.06**	**0.01**	**4.16**
Schuldevianz							**−0.11**	**0.02**	**4.59**
Soziale Herkunft: Bildungsniveau Eltern (in Jahren)	**0.03**	**0.01**	**3.62**	**0.03**	**0.01**	**3.54**	**0.03**	**0.01**	**3.56**
Schulniveau (Ref. Spezsek)									
Realniveau	**−0.22**	**0.08**	**2.86**	**−0.18**	**0.07**	**2.41**	**−0.18**	**0.07**	**2.43**
Sekundarniveau	−0.08	0.06	1.26	−0.06	0.06	0.95	−0.05	0.06	0.89
Cross-Level Interactions									
Anteil der Lehrerinnen x Geschlecht (weiblich)	−0.09	0.12	0.71	−0.09	0.12	0.75	−0.09	0.11	0.76
Anteil der Jungen x Geschlecht (weiblich)	−0.17	0.26	0.65	−0.20	0.26	0.74	−0.18	0.27	0.67
Interzept		4.73			4.73			4.75	
Devianz		692			686			665	
Intraklassenkorrelation									
σ^2		0.13			0.13			0.13	
τ		0.01			0.01			0.01	

Berücksichtigung der Mehrebenenstruktur der Stichprobe (robuste Standardfehler).
Nullmodel: Devianz: 796, $\sigma^2 = 0.15$, $\tau = 0.01$.
Level 1 Schüler/innen: N = 832, Level 2 Klassen: N = 50.
Anmerkungen: Schulnoten: Noten zwischen 1 und 6, Note 6 ist im Kanton Bern die beste zu erreichende Note. Schulniveau des einzelnen Schülers/der einzelnen Schülerin: Realniveau = Grundansprüche, Sekundarniveau = erweiterte Ansprüche, Spezialsekundarniveau = gymnasiale Vorbereitung.
Halbfett = signifikant auf dem 5%-Signfikanzniveau ($p \leq .05$).
Datenquelle: Kanton Bern, Schülerinnen- und Schülerstichprobe 2009, Projekt «Faule Jungs und strebsame Mädchen?».

Abbildung 1 Geschlechtsspezifisches Strukturgleichungsmodell



Model Fit: N = Jungen 398, $\chi^2 = 0.41$, df = 2, p = .814, RMSEA = .000; SRMR = .010.
N = Mädchen 444, $\chi^2 = 1.50$, df = 2, p = .471, RMSEA = .000; SRMR = .019.
Standardisierte Koeffizienten: Jungen/Mädchen.
* Signifikanz $p \leq .05$.
Unter Berücksichtigung des Schulniveaus (cluster).
Berücksichtigung der Mehrebenenstruktur der Stichprobe (robuste Standardfehler).
Die verschiedenen Koeffizienten wurden bei Jungen und Mädchen sowohl im Rahmen von Interaktionsmodellen als auch in Gruppenvergleichen analysiert. Die Koeffizienten für Mädchen und Jungen sind nicht signifikant voneinander verschieden.
Datenquelle: Kanton Bern, Schülerinnen- und Schülerstichprobe 2009, Projekt «Faule Jungs und strebsame Mädchen?».

Schülerinnen einen direkten Einfluss auf die traditionellen Geschlechterrollen: Je höher das Bildungsniveau der Eltern der Mädchen ist, desto geringer sind bei diesen Mädchen traditionelle Geschlechterrollen ausgeprägt. Bei Jungen besteht ein solcher Zusammenhang nicht.

4.3 Geschlechterrollen, Schuldevianz und Schulerfolg: Ergebnisse der Videostudie und der Gruppendiskussionen

Im Rahmen der qualitativen Teilstudien konnten vertiefende Einblicke hinsichtlich der Geschlechterrollen und der Verhaltensaspekte gewonnen werden. Die Ergebnisse der Videoanalysen liefern dabei verstärkt Informationen zu tatsächlichem Verhalten, während in den Gruppendiskussionen vor allem Illustrationen zu den Ergebnissen der quantitativen Analysen hinsichtlich der Geschlechterrollen enthalten sind.

In den Analysen der *Unterrichtsvideos* mit Fokus auf das Verhalten der Schülerinnen und Schüler im Unterricht wurden im Hinblick auf Schuldevianz Verhaltensäusserungen, die dem Unterricht abträglich sein dürften, quantifiziert.

Insgesamt sind solche Verhaltensweisen, die sich negativ auf Schulerfolg auswirken können – wie das Schulmaterial nicht dabei haben, Abschreiben, sich den Anweisungen der Lehrperson widersetzen und Ähnliches – eher selten. Sie sind jedoch in den videographierten Unterrichtssequenzen deutlich häufiger bei Schülern zu beobachten als bei Schülerinnen.

Anhand der Videodaten liessen sich keine Geschlechterrolleneinstellungen auswerten, da es hier um sichtbares Verhalten geht. Beobachtete Differenzen zwischen den Geschlechtern könnten aber Hinweise auf dahinter liegende Rollenbilder geben. Im Rahmen der Videoanalyse wurden spezifische Aspekte – wie der Grad der unaufgeforderten oder durch die Lehrperson aufgeforderten Beteiligung am Unterricht, Verhalten im Zusammenhang mit um Hilfe bitten oder Hilfe anbieten und sich offen oder versteckt (im Sinne des "Underlife" bei Goffman 1961) gegen Anweisungen der Lehrperson auflehnen – betrachtet. Als zentrale Unterscheidung wird die Kategorie *geschlechtsspezifische Verhaltensweisen* verwendet, d. h. es wurde überprüft, wie oft Schülerinnen und Schüler Handlungsweisen zeigen, bei denen sie sich betont an traditionelle Geschlechterbilder halten, und wie oft sie sich hinsichtlich traditioneller Geschlechterrollen untypisch verhalten.[8]

Die Videoanalysen ergaben mit einem höheren Aktivitätsgrad der Schüler gegenüber den Schülerinnen im Unterricht – wobei einige Lehrpersonen die Beteiligungsunterschiede zu verringern versuchten – eine Übereinstimmung mit typischen Männlichkeits- und Weiblichkeitsvorstellungen, wonach Männer aktiv sind, Frauen eher passiv. Entsprechend den in der schriftlichen Befragung bei den Jungen stärker ausgeprägten traditionellen Geschlechterrollen zeigten die Unterrichtvideos für die Schüler fast doppelt so oft wie für die Schülerinnen *mit traditionellen Geschlechterbildern konforme Verhaltensweisen*. D. h. die Jungen zeigten doppelt so oft Verhaltensformen (wie Coolness, hohes Selbstwertgefühl, Lehrpersonen provozieren oder Witze reissen), die als typisch männlich gelten, als die Mädchen typisch weibliches Verhalten aufwiesen (wie strebsam sein, tiefes Selbstwertgefühl ausdrücken oder andere zu Regelkonformität ermahnen). Aber auch *nicht-geschlechterrollenkonforme Verhaltensweisen*, im Sinne gegengeschlechtlich zugeschriebenen Verhaltens, kamen bei den Jungen fast doppelt so oft vor wie bei den Mädchen – wenn auch insgesamt viel seltener als *geschlechterrollenkonformes Verhalten*. Am grössten ist der Geschlechterunterschied hinsichtlich der Kategorie «Lehrperson herausfordern» (siehe auch Tabelle 5). Diese Ergebnisse entsprechen unseren Befunden aus den Fragebogen recht

8 Die Kategorisierungsanleitung für geschlechtsspezifische Verhaltensweisen (doing gender) lautete «Dem eigenen Geschlecht zugeschriebene Verhaltensmuster praktizieren (Geschlecht konstruieren durch das Inszenieren von Geschlechterrollen)», für geschlechtsuntypischer Verhaltensweisen (undoing gender) «Dem anderen Geschlecht zugeschriebene Verhaltsmuster praktizieren (Geschlecht dekonstruieren durch das Hinterfragen von Geschlechterrollen)». Zu den durch die Forschende festgelegten Beobachtungskategorien – die je nach Geschlecht der einen (doing gender) oder anderen (undoing gender) Hauptkategorie zugeordnet wurden – gehörten u. a. «strebsam sein», «sich im Plenum witzig äussern» oder die «Lehrperson herausfordern» (für die detaillierte Kodieranleitung vgl. Grünewald et al. 2011b).

genau, wonach sich die Jungen als devianter herausstellten als die Mädchen sowie auch den Gruppengesprächen, wonach sich gemäss den Aussagen beider Geschlechter die Jungen in der Schule weniger regelkonform verhalten als die Mädchen.

Die verschiedenen Sichtweisen auf das Geschlechterverhältnis kommen auch in den *Gruppendiskussionen* in geschlechterhomogenen Halbklassen zum Ausdruck, wobei nach Schulniveau zu unterscheiden ist. Es wurde im zweiten Teil der Gesprächsrunde gefragt, wie sich die Schülerinnen und Schüler ihr späteres Zusammenleben mit Partnerinnen bzw. Partnern vorstellen. Auf dem Realniveau (mit Grundansprüchen) vertreten Schüler vor allem die nicht-egalitären Rollenmodelle des männlichen Familienernährers und der Rund-um-die-Uhr-Mutter. Begründungsversuche finden sich in Statements wie «Mit kleinen Kindern oder Teenagern haben Frauen sicher mehr Geduld. Männer haben, sage ich jetzt mal, weniger Geduld und sind halt einfach durch den Tag am Arbeiten und kommen am Abend heim».

Die Schülerinnen auf dem Realniveau favorisieren mehrheitlich auch traditionelle Muster, weisen aber ein grösseres Spektrum an ins Auge gefassten Lebensentwürfen auf. Die Vielfalt kommt in den Zukunftsprognosen der Schülerinnen zum Ausdruck – etwa «Mein Mann arbeitet vielleicht 80 Prozent, ich nur einen Tag. Wenn er Zeit hat, kümmert er sich um die Kinder, damit sie ihn auch mal sehen» oder «Den Haushalt macht dann vor allem die Frau» oder «Also, ich möchte keine Kinder und auch nicht unbedingt heiraten, aber einen Freund. Wichtig ist mir vor allem der Beruf».

In den Gruppendiskussionen mit Schülern des Spezialsekundarniveaus kommt ein hohes Mass an politischer Korrektheit zum Ausdruck. Die angehenden Gymnasiasten sind sich bewusst, dass ihre künftigen Partnerinnen einer modernen Frauengeneration angehören, die nicht mehr bereit ist, ihre gute Ausbildung einfach brach liegen zu lassen. Beispiel-Statement: «Frauen werden immer mehr arbeiten wollen. (...) Wenn wir erwachsen sind, wird der grösste Teil der Frauen selber arbeiten wollen und sagen ‹Monsieur, du machst das Essen› und so.» Zudem wird hinsichtlich der Verteilung von Berufs- und Familienarbeit zwischen Mann und Frau ein egalitäres Rollenverständnis bei den Schülern auf gymnasialem Niveau deutlich: «Ich denke, so fifty-fifty wäre gut. Also, ja, dass beide Eltern nachher zum Kind schauen könnten.»

Der Eindruck der Schüler, dass die heutige Frau (neben Familie) berufliche Ambitionen hat und diese auch verfolgt, bestätigt sich in der starken Berufsorientierung oder Doppelorientierung (Beruf, Partnerschaft, Familie) der Schülerinnen in den Klassen des Spezialsekundar-Niveaus, die etwa in folgenden Aussagen deutlich wird: «Ich finde es noch wichtig, dass man nie abhängig wird vom Mann. (...) Dass du mal eine gute Ausbildung hast und auf den eigenen Beinen stehen könntest» oder «Zuerst mal die Karriere, dann die Familie».

Tabelle 5 Geschlechterunterschiede in schulerfolgsmindernden Verhaltensweisen (Unterrichtsvideos)

Verhaltensweisen	Detaillierte Vercodung	Jungen	Mädchen
Material nicht dabei haben	Benötigtes Schulmaterial nicht zur Hand haben und andere um Material bitten	0.22	0.07
Abschreiben	Gestellte Aufgabe nicht / nur teilweise selbst lösen, Ergebnisse bei anderen abschreiben	0.05	0.01
Widerstand leisten	Anweisungen der Lehrperson in Wort oder Tat nicht nachkommen, sich verweigern	2.64	2.16
Faxen machen	Mit Mimik / Gestik etwas nicht zum Unterricht Gehörendes zum Ausdruck bringen	2.24	1.30
Sich prononciert cool geben	Versuchen, andere mit nicht unterrichtsbezogenen Äusserungen zu beeindrucken	0.29	0.08
Im Plenum einen Witz machen	Sich im Plenum so äussern, dass andere darüber lachen	0.18	0.06
Die Lehrperson herausfordern	Anweisung der Lehrperson offen in Frage stellen	0.19	0.01
Laut fluchen	Verwenden von Kraftausdrücken	0.15	0.04

Anmerkung: Die Zahlen geben an, wie häufig sich bei Schülerinnen und Schülern ein bestimmtes Verhalten im Schnitt pro Lektion beobachten liess (Verhältnis zwischen Häufigkeit des Auftretens und der Anzahl der beobachteten Schülerinnen oder Schüler; Durchschnitt pro Klasse im beobachteten Zeitraum).
Datenquelle: Kanton Bern, Videographierte Unterrichtslektionen, Projekt «Faule Jungs und strebsame Mädchen?».

5 Zusammenführung der quantitativen und qualitativen Ergebnisse

Bevor die Forschungsfrage zusammenfassend beantwortet werden soll, werden wesentliche Ergebnisse aus den Auswertungen der standardisierten Schulbefragung sowie der Gruppendiskussionen und der Unterrichtsvideos *gegenübergestellt bzw. trianguliert*. In der standardisierten Befragung berichteten Jungen viel häufiger als Mädchen von abweichendem Verhalten in der Schule. In den videographierten Unterrichtseinheiten manifestierten sich wiederum die stärkeren Regelverstösse der Jungen. Gemäss Auswertung der Unterrichtsvideos treten zwar negative, das Lernen beeinträchtigende Verhaltensweisen (z. B. unpassende Bemerkungen in die Klasse rufen) seitens der Schüler deutlich häufiger auf; dasselbe trifft jedoch – in geringerem Ausmass – auch für positive, dem Lernen förderliche, Verhaltensweisen (z. B. sachbezogen nachfragen) zu. Damit sind Jungen insgesamt aktiver am Unterrichtsgeschehen beteiligt als Schülerinnen – was nicht zuletzt mit traditionellen Geschlechterbildern zusammenhängen dürfte, die Männern eine stärkere Aktivität zusprechen als Frauen.

Jungen stimmten in der Fragebogenbefragung den Items zu traditionellen, nicht-egalitären Geschlechterrollenvorstellungen stärker zu als Mädchen. Auch in den Gruppendiskussionen hatten Jungen mehrheitlich traditionelle Ansichten, während

Mädchen eine grössere Bandbreite an möglichen Aufgabenteilungen in Haushalt und Arbeitswelt vertraten. Dabei waren herkunfts- und schulniveauspezifische Unterschiede (vor allem für die Sicht der Schülerinnen) wahrzunehmen, die tendenziell für eine stärkere Präsenz traditioneller Geschlechterrollen in bildungsfernen Herkunftsschichten und im Realniveau sprechen. Hinweise für starke traditionelle Prägungen im Realniveau und eine grössere Bandbreite an Geschlechterrollen im höheren Schulniveau traten auch in den qualitativen Gruppendiskussionen hervor, insbesondere in den Zukunftsvorstellungen der Schülerinnen und Schüler. Zur Bedeutung der Geschlechterrollenvorstellungen für den Schulerfolg zeigte sich in den quantitativen Ergebnissen ein enger Zusammenhang dahingehend, dass Schülerinnen und Schüler, die stärker nicht-egalitären bzw. traditionellen Geschlechterrollen anhängen, einen geringeren Schulerfolg haben. Offenbar geht ein geringer Teil dieser Beziehung bei Jungen auch auf den Mechanismus zurück, dass Jungen mit nicht-egalitären Geschlechterrollen bzw. traditionellen Männlichkeitsvorstellungen in der Schule mehr abweichende Verhaltensmuster zeigen und sich diese höhere Schuldevianz in schlechteren Schulnoten niederschlägt. Schuldevianz lenkt einerseits vom Lernen ab und wird andererseits negativ sanktioniert. Der Zusammenhang zwischen Geschlechterrollen und Devianz der Jungen kann – insbesondere unter Einbezug der Gruppendiskussionen – so gedeutet werden, dass diese Jungen ihre traditionellen Männlichkeitsvorstellungen ausleben, indem sie sich im Unterricht nicht regelkonform verhalten – quasi als Widerstand gegen die Schule im Sinne von Willis (1979).

In den Gruppendiskussionen vertraten Schüler und Schülerinnen auf den Schulniveaus mit einfacheren Ansprüchen tendenziell traditionellere bzw. nicht-egalitäre Geschlechtermodelle, was auch dafür spricht, dass Personen mit stärker nicht-egalitären Geschlechterrollenvorstellungen eher einen geringeren Schulerfolg haben. In den Videobeobachtungen liessen sich die Geschlechterrollenorientierungen nicht beobachten; eine Analyse der beobachtbaren Verhaltensweisen wies jedoch darauf hin, dass die Jungen, die sich im Unterricht häufig «männlich cool» verhalten, stärker vom Unterricht abgelenkt sind. Dieses «Cool-sein» findet wiederum vor allem auf dem Niveau mit Grundansprüchen (dem Realniveau) statt und ist somit mit einem geringeren Schulerfolg verknüpft.

6 Zusammenfassung und Diskussion

Die Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Analysen weisen darauf hin, dass Mädchen und Jungen mit traditionellen bzw. nicht-egalitären Geschlechterrollen einen reduzierten Schulerfolg haben. Da Jungen patriarchalen, nicht-egalitären Vorstellungen über das Geschlechterverhältnis deutlich stärker anhängen als Mädchen, geht ein erheblicher Teil ihres geringeren Schulerfolgs entsprechend auf diese

Geschlechterrollen zurück. Schuldevianz hat ebenso entsprechend der Hypothese einen negativen Effekt auf den Schulerfolg. Da Jungen auch häufiger Schuldevianz zeigen als Mädchen – unsere qualitativen Daten weisen darauf hin, dass Mädchen bei Normverstössen (z. B. Schwatzen im Unterricht) zuweilen auch ans Limit gehen, aber anders als Jungen selten darüber hinaus – ist damit ein weiterer Teil des Geschlechterunterschieds im Schulerfolg zu Ungunsten der Jungen erklärt. Diese Mechanismen sind weitgehend unabhängig vom Anteil der Lehrerinnen oder dem Jungenanteil in den Schulklassen.

Hinsichtlich der sozialen Herkunft lassen sich in den Ergebnissen die erwartbaren Befunde identifizieren, dass Schüler und Schülerinnen aus einer bildungsferneren Familie einen geringeren Schulerfolg haben. Es deutete sich zudem an, dass traditionelle Geschlechterrollen nur bei Mädchen von der sozialen Herkunft – dem Bildungsniveau der Eltern – abhängig sind. Offenbar ist insbesondere in der befragten Altersgruppe der 14-Jährigen bei Jungen eine generelle Tendenz zu traditionelleren Geschlechterrollen wahrzunehmen, die nicht nach sozialer Herkunft variiert, während die Geschlechterrollen bei den Mädchen vielfältiger sind bzw. stärker variieren.

Die insgesamt geringe Erklärungskraft der Geschlechterrollen und der Schuldevianz für den Schulerfolg war dahingehend erwartbar, dass nur ein bestimmter Teilbereich der Bestimmungsfaktoren thematisiert wurde. Wie andere Untersuchungen mit den Daten zeigen (vgl. Hadjar und Lupatsch 2010; Hadjar und Lupatsch 2011; Lupatsch und Hadjar 2011), kommt Merkmalen der Peers und der Lehrpersonen ein nicht zu vernachlässigender Erklärwert zu. Der verbleibende genuine Effekt der Geschlechterrollen auf den Schulerfolg, der nicht durch die Schuldevianz als Mediatorvariable erklärt wird, weist ebenso auf das Vorhandensein weiterer Bestimmungsfaktoren hin. So könnten im Hinblick auf die Verbindung zwischen Geschlechterrollen und Schulerfolg nicht nur Schuldevianz, sondern auch weitere schulerfolgsrelevante Verhaltensweisen (Lernstile, Freizeitaktivitäten, Medienkonsum) sowie deren Wahrnehmung durch Lehrpersonen in den Blick genommen werden.

Abschliessend sollen kurz einige Limitierungen der Analysen angemerkt werden. Diskussionswürdig erscheint zunächst die Messung des Schulerfolgs in der standardisierten Befragung. Schulnoten spiegeln die Leistungen von Schülerinnen und Schülern nur begrenzt wider. Es ist zu beachten, dass Schulnoten zwar im Kontext einer Schulklasse Leistungsunterschiede erfassen können, aber nicht geeignet sind, Leistungen über Klassen, Schulen und Schulformen hinweg zu vergleichen, weil verschiedene Verzerrungs- und Validitätsproblematiken auftreten (Ziegenspeck 1999; Baumert et al. 2003). Eine weitere inhaltliche Problematik ist auch, dass im Rahmen dieser Studie keine Leistungen im Sinne eines Leistungsvergleichstests (wie Programme for International Student Assessment [PISA], Trends in International Mathematics and Science Study [TIMSS] oder Progress in International Reading Literacy Study [PIRLS]) gemessen wurden – allerdings sind für die Chancen der Schülerinnen und Schüler auf dem weiteren Bildungsmarkt und auf dem Arbeitsmarkt

Noten und Bildungszertifikate von besonderer Bedeutung. Der geringe Effekt der Bildung der Eltern im Sinne der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler ist sicher auch auf die Problematik der Messung anhand von Angaben der Schülerinnen und Schüler mit ihrer – im Vergleich zu Elternangaben – geringeren Validität zurückzuführen. Um diese Problematik etwas zu entschärfen, wurden die Angaben zum Bildungsniveau anhand der Angaben der Schülerinnen und Schülern zu den Berufen ihrer Eltern validiert. Auch die Selbstaussagen hinsichtlich des abweichenden Verhaltens (Schuldevianz) sind sicher wegen möglicher Antwortverzerrungen durch soziale Erwünschtheit problematisch. Allerdings sollten die Verzerrungen gering sein, weil zum einen nur leichte Devianzformen abgefragt wurden und zum anderen bei den Fragebogen Anonymität gewährleistet ist. Infolge der Heterogenität des Schulsystems bezüglich Klassen- und Schulstrukturen im Kanton Bern sind die Mehrebenenanalysen mit Vorsicht zu interpretieren, denn eine Zuordnung nach Lehrperson oder Klasse ist nur eingeschränkt möglich. In den Hauptfächern werden die Klassen häufig aufgeteilt auf verschiedene Niveaus, einzelne Schülerinnen und Schüler besuchen in einzelnen Fächern unterschiedliche Niveaus bei unterschiedlichen Lehrpersonen. Dazu basieren die Ergebnisse der Analyse auf Querschnittsanalysen, was die Formulierbarkeit kausaler Aussagen stark einschränkt. Es kann statistisch nicht bestimmt werden, ob kausale Zusammenhänge bestehen. Insbesondere hinsichtlich des Zusammenhangs zwischen Schuldevianz und Schulerfolg ist auch in Umkehrung zu fragen, ob nicht mangelnder Schulerfolg durch Devianz beantwortet oder kompensiert wird. Es ist sicher von einer Wechselwirkung auszugehen.

Nach einem Blick auf das methodische Vorgehen bei der standardisierten schriftlichen Befragung gelten die folgenden Gedanken nun dem qualitativen Teil. Die Gruppendiskussionen waren gekennzeichnet durch eine Ausbalancierung zwischen Selbstläufigkeit, um die subjektiven Relevanzstrukturen der Jungen und Mädchen möglichst unbeeinflusst zu erfassen, und der Vorgabe exmanenter Themen mit dem Ziel, Antworten auf unsere Forschungsfragen zu erhalten und Daten für die Triangulation zu generieren. Hinsichtlich der Videoanalyse ist anzumerken, dass mit Verzerrungen infolge von Reaktivität gerechnet werden muss, denn die Schülerinnen und Schüler waren sich bewusst, dass die Unterrichtslektion aufgezeichnet wurde. Um die Reaktivität aber gering zu halten, hielten sich während der Lektion keine Forschenden in der Klasse auf. Bei der Auswertung der Videodaten wirkt vor allem die Notwendigkeit zur Selektion nur eines Teils aus dem hochkomplexen Datenmaterial – nämlich was thematisch interessant und was einigermassen trennscharf kategorisierbar ist – limitierend. Eine zusätzliche Selektivität geht von der Tatsache aus, dass trotz des Einsatzes von drei Kameras in einigen Klassen nicht alle Schülerinnen und Schüler in den Blick kamen und sich die Auswertungen somit nicht immer auf die Gesamtklasse beziehen. Auch die Einteilung von Verhalten in die Kategorisierung nach geschlechtsspezifischen und geschlechtsuntypischen Verhaltensweisen war trotz angestrebter Trennschärfe nicht immer einfach. Um die

Auswertungsqualität zu erhöhen, wurden nur verbale und non-verbale Verhaltensäusserungen mit hohem Eindeutigkeitsgrad kategorisiert.

Eine wesentliche Herausforderung ist die Zusammenführung von Ergebnissen, die aus Erhebungs- und Auswertungsverfahren resultieren, die durch unterschiedliche Standardisierungs- und Komplexitätsgrade gekennzeichnet sind (qualitative Forschung: geringer Standardisierungsgrad; quantitative Forschung: hoher Standardisierungsgrad). Eine direkte Verknüpfung der Befunde ist immer problembehaftet. In diesem Beitrag dominieren die quantitativen Ergebnisse. Während die Ergebnisse der Videoanalysen zur Validierung einiger Befunde aus der Fragebogenstudie genutzt werden konnten und zusätzliche Mechanismen zu Tage brachten, hatten die Ergebnisse der Gruppendiskussionen überwiegend illustrierenden Charakter. Dennoch wurde im Hinblick auf die fokussierten Teilaspekte eine Gesamtsicht möglich, die einen Erkenntnisgewinn darstellt.

Inhaltlich ist auf verschiedene Möglichkeiten der Deutung des Zusammenhangs zwischen Geschlechterrollen und Schulerfolg hinzuweisen: Einerseits können sich bei Jungen traditionelle Geschlechterrollenorientierungen vermittelt über eine erhöhte Schuldevianz (verbunden mit geringerer Konzentration, Ablenkung, Bindung kognitiver Ressourcen) auf das Lernen und letztlich auf die Schulnoten auswirken, andererseits wirken sich abweichende Verhaltensweisen aber auch auf die Lehrerurteile, selbst bei gleichem Kompetenzstand der Schüler, aus. Hinsichtlich dieser Argumentation ist im Ausblick die Frage nach geschlechterstereotypen Erwartungen von Lehrpersonen an die Schülerinnen und Schüler zu stellen. Unsere Studie, die stark auf Schülerinnen und Schüler fokussierte, hat hierzu nur einzelne, eher zufällige Befunde aus den Videobeobachtungen und Gruppendiskussionen. Andere Studien, z. B. von Ziegler et al. (1998), konnten breiter abgestützt aufzeigen, dass Lehrpersonen Jungen- und Mädchenverhalten oft durchaus unterschiedlich bewerten, was auf die Wirkung von Geschlechterstereotypen auf der Erwartungs- und Wahrnehmungsebene schliessen lässt. Zu untersuchen sind die spezifischen Typen von Schülerinnen und Schülern, an denen sich Lehrpersonen in ihrer Beurteilung orientieren und die sich bereits bei angehenden Lehrpersonen nachweisen lassen (Hörstermann et al. 2010).

In der Öffentlichkeit breit diskutiert wird, ob der geringere Schulerfolg der Jungen dramatisiert werden soll oder nicht. Auch wenn im späteren Erwerbsleben weiterhin Ungleichheiten zu Ungunsten von Frauen vorherrschen, ist die Dramatik des Schul(miss)erfolgs der Jungen und ihrer ausgeprägten Schulentfremdung – insbesondere bei Jungen aus niedrigen Schichten – nicht zu relativieren, denn geringe Bildung wirkt sich auf die Lebenschancen aus. Wie die Studie gezeigt hat, tragen traditionelle Geschlechterrollen zum tieferen Schulerfolg von Schülern bei. Eine kritische Reflektion von Geschlechterrollenvorstellungen und geschlechtsspezifischen Verhaltensmustern in Schule und Elternhaus könnte den geschlechtsspezifischen Bildungsungleichheiten zu Ungunsten der Jungen ein Stück weit entgegenwirken.

7 Literaturverzeichnis

Athenstaedt, Ursula. 2000. Normative Geschlechtsrollenorientierung. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie* 21(1): 61–74.

Bacher, Johann, Norbert Lachmayr und Katrin Hasengruber. 2008. Empirischer Teil. S. 85–148 in *Geschlechterunterschiede in der Bildungswahl*, hrsg. von Johann Bacher, Martina Beham und Norbert Lachmayr. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Baumert, Jürgen, Cordula Artelt, Eckhard Klieme, Michael Neubrand, Manfred Prenzel, Ulrich Schiefele, Wolfgang Schneider, Gundel Schümer, Klaus-Jürgen Tillmann und Manfred Weiß (Hrsg.). 2003. *Pisa 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland.* Opladen: Leske + Budrich.

Baumert, Jürgen Petra Stanat und Watermann. Rainer. 2006. Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus S. 95–188 in *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen*, hrsg. von Jürgen Baumert, Petra Stanat und Rainer Watermann. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Becker, Rolf. 2003. Educational expansion and persistent inequalities of education. *European Sociological Review* 19(1): 1–24.

Becker, Rolf und Walter Müller. 2011. Bildungsungleichheiten nach Geschlecht und Herkunft im Wandel. S. 55–75 in *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten*, hrsg. von Andreas Hadjar. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Blossfeld, Hans-Peter, Wilfried Bos, Bettina Hannover, Dieter Lenzen, Detlef Müller-Böling, Manfred Prenzel und Ludger Wößmann (Hrsg.). 2009. *Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem.* Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Boehnke, Klaus und Dagmar Bergs-Winkels. 2002. Juvenile delinquency under conditions of rapid social change. *Sociological Forum* 17(1): 57–79.

Bohnsack, Ralf. 1997. Gruppendiskussionsverfahren und Milieuforschung. S. 492–502 in *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, hrsg. von Barbara Friebertshäuser und Annedore Prengel. Weinheim und München: Juventa.

Boudon, Raymond. 1974. *Education, opportunity, and social inequality.* New York: Wiley.

Bourdieu, Pierre. 1983. Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. S. 193–198 in *Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt Sonderband 2*, hrsg. von Reinhard Kreckel. Göttingen: Schwartz.

Brogan, Donna und Nancy G. Kunter. 1976. Measuring sex-role orientations. *Journal of Marriage and the Family* 38(1): 31–40.

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

Coleman, James S., Ernest Q. Campbell, Carol J. Hobson, James McPartland, Alexander M. Mood, Frederic D. Weinfeld und Robert L. York. 1966. *Equality of educational opportunity.* Washington, DC: U.S. Department of Health, Education and Welfare.

Cornelißen, Waltraud, Martina Gille, Holger Knothe, Hannelore Queisser, Petra Meier und Monika Stürzer. 2002. *Junge Frauen – junge Männer.* Opladen: Leske + Budrich.

Diefenbach, Heike und Michael Klein. 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.

Dünnebier, Katrin, Cornelia Gräsel und Sabine Krolak-Schwerdt. 2009. Urteilsverzerrungen in der schulischen Leistungsbeurteilung. Eine experimentelle Studie zu Ankereffekten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 23(3–4): 187–195.

Esser, Hartmut. 1993. *Soziologie. Allgemeine Grundlagen.* Frankfurt a.M.: Campus.

Esser, Hartmut. 1999. *Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 1 Situationslogik und Handeln.* Frankfurt a.M.: Campus.

Fend, Helmut. 1989. «Pädagogische Programme» und ihre Wirksamkeit. S. 187–210 in *Pädagogische Jugendforschung*, hrsg. von Wilfried Breyvogel. Opladen: Leske + Budrich.

Fend, Helmut. 1997. *Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz.* Bern: Huber.

Flick, Uwe. 2004. *Triangulation. Eine Einführung.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gelman, Andrew und Hal Stern. 2006. The difference between «significant» and «not significant» is not itself statistically significant. *The American Statistician* 60(4): 328–331.

Goffman, Erving. 1961. *Asylums. Essays on the social situation of mental patients and other inmates.* Harmondsworth: Penguin.

Grasmick, Harold G., John Hagan, Brenda Sims Blackwell und Bruce J. Arneklev. 1996. Risk preferences and patriarchy. *Social Forces* 75(1): 177–199.

Grünewald-Huber, Elisabeth, Stefanie Gysin und Dominique Braun. 2011a. Wie inszenieren sich Schülerinnen und Schüler im Unterricht? S. 203–234 in *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten*, hrsg. von Andreas Hadjar. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Grünewald-Huber, Elisabeth, Andreas Hadjar, Judith Lupatsch, Stefanie Gysin und Dominique Braun. 2011b. *Zusammenhänge zwischen Geschlechterbildern und Leistungsunterschieden von Schülern im Vergleich zu Schülerinnen.* Projektbericht. Bern: Pädagogische Hochschule.

Hadjar, Andreas (Hrsg.). 2011. *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hadjar, Andreas, Dirk Baier, Klaus Boehnke und John Hagan. 2007. Juvenile delinquency and gender revisited. *European Journal of Criminology* 4(1): 33–58.

Hadjar, Andreas und Joël Berger. 2011. Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten in Europa. S. 23–54 in *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten*, hrsg. von Andreas Hadjar. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hadjar, Andreas und Judith Lupatsch. 2010. Der Schul(miss)erfolg der Jungen. Die Bedeutung von sozialen Ressourcen, Schulentfremdung und Geschlechterrollen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 62(4): 599–622.

Hadjar, Andreas und Judith Lupatsch. 2011. Geschlechterunterschiede im Schulerfolg: Spielt die Lehrperson eine Rolle? *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 31(1): 79–94.

Hagan, John, John H. Simpson und A.R. Gillis. 1979. The sexual stratification of social control. *British Journal of Sociology* 30(1): 25–38.

Hannover, Bettina. 2004. Gender revisited. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 7(Beiheft 3): 81–99.

Holtappels, Heinz Günter. 1987. *Schulprobleme und abweichendes Verhalten aus der Schülerperspektive.* Bochum: Ullrich Schallwig.

Holtappels, Heinz Günter. 1995. *Entwicklung von Schulkultur. Ansätze und Wege schulischer Erneuerung.* Neuwied: Luchterhand.

Hörstermann, Thomas, Sabine Krolak-Schwerdt und Antoine Fischbach. 2010. Die kognitive Repräsentation von Schülertypen bei angehenden Lehrkräften. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften* 32(1): 143–158.

Hu, Litze und Peter B. Bentler. 1999. Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis. *Structural Equation Modeling* 6(1): 1–55.

Jann, Ben. 2003. Old-boy network: Militärdienst und ziviler Berufserfolg in der Schweiz. *Zeitschrift für Soziologie* 32(2): 139–155.

Krampen, Günter. 1979. Eine Skala zur Messung der normativen Geschlechsrollen-Orientierung (GRO-Skala). *Zeitschrift für Soziologie* 8(3): 254–266.

Larson, Joanne und Lynn Astarita Gatto. 2004. *Tactical underlife: Understanding student's perceptions. Journal of Early Childhood Literacy* 4(1): 11–41.

Loos, Peter und Burkhard Schäffer. 2001. *Das Gruppendiskussionsverfahren*. Opladen: Leske + Budrich.

Lupatsch, Judith und Andreas Hadjar. 2011. Determinanten des Geschlechterunterschieds im Schulerfolg. S. 177–202 in *Geschlechtsspezifische Bildungsungleichheiten*, hrsg. von Andreas Hadjar. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Mayring, Philipp. 2001. Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 2(1), http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/1-01/1-01mayring-d.htm (14.06.11).

Mayring, Philipp. 2007. *Qualitative Inhaltsanalyse*. 9. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.

Möller, Kurt. 2001. *Coole Hauer und brave Engelein*. Opladen: Leske + Budrich.

Neugebauer, Martin, Marcel Helbig und Andreas Landmann. 2011. Unmasking the myth of the same-sex teacher advantage. *European Sociological Review* 27: 669–689.

Phoenix, Ann und Stephen Frosh. 2005. Hegemoniale Männlichkeiten. S. 19–35 in *Männliche Adoleszenz*, hrsg. von Vera King und Karin Flaake. Frankfurt a.M.: Campus.

Seidel, Tina, Manfred Prenzel und Mareike Kobarg. 2005. *How to run a video study*. Münster: Waxmann.

Tillmann, Klaus-Jürgen. 1997. Gewalt an Schulen: Öffentliche Diskussion und erziehungswissenschaftliche Forschung. S. 11–27 in *Forschung über Gewalt an Schulen*, hrsg. von Heinz Günter Holtappels, Wilhelm Heitmeyer, Wolfgang Melzer und Klaus-Jürgen Tillmann. München: Juventa.

Tillmann, Klaus-Jürgen, Birgit Holler-Nowitzki, Heinz Günter Holtappels, Ulrich Meier und Ulrike Popp. 1999. *Schülergewalt als Schulproblem*. Weinheim und München: Juventa.

Treumann, Klaus-Peter. 1998. Triangulation als Kombination qualitativer und quantitativer Forschung. S. 154–182 in *Einführung in die empirische Pädagogik*, hrsg. Jürgen Abel, Renate Möller und Klaus-Peter Treumann. Stuttgart: Kohlhammer.

Wikström, Per-Olof und Robert J. Sampson (Hrsg.). 2006. *The explanation of crime. Context, mechanisms and development*. Cambridge: Cambridge University Press.

Willis, Paul. 1979. *Spaß am Widerstand*. Frankfurt a.M.: Syndikat.

Ziegenspeck, Jörg. 1999. *Handbuch Zensur und Zeugnis in der Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Ziegler, Albert, Cornelia Kuhn und Kurt Heller. 1998. Implizite Theorien von gymnasialen Mathematik- und Physiklehrkräften zu geschlechtsspezifischer Begabung und Motivation. *Psychologische Beiträge* 40 (3–4): 271–287.