

Mädchen und Jungen in der Ganztagschule

Autor(en): **Stecher, Ludwig**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften = Revue suisse des sciences de l'éducation = Rivista svizzera di scienze dell'educazione**

Band (Jahr): **29 (2007)**

Heft 2

PDF erstellt am: **22.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-786716>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Mädchen und Jungen in der Ganztagschule

Ludwig Stecher

Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, in wie weit die Prinzipien einer geschlechtergerechten Schule – wie sie seit langem von der genderorientierten Schulforschung eingefordert werden – in deutschen Ganztagschulen umgesetzt sind. Dabei zeigt sich eine zweifache Abstinenz diesem Thema gegenüber. Zum einen finden sich nur wenige Forschungsarbeiten, die sich konzeptionell und auf der Basis empirischer Daten mit dem Zusammenhang von Geschlecht und Ganztagschule auseinandersetzen. Zum anderen zeigt sich auch auf der Ebene der Praxis der Schulen, dass Instrumente einer geschlechtergerechten Schule (wie z. B. Mädchen- und Jungenkonferenz) an den deutschen Ganztagschulen bislang kaum verankert sind. In Bezug auf den Besuch der Ganztagsangebote zeigen die Daten, dass Mädchen und Jungen gleichermaßen an lernbezogenen Angeboten teilnehmen.

Einleitung

Die Ganztagschule hat in Deutschland in den letzten Jahren einen beachtlichen Aufschwung erfahren. Dies gilt nicht nur hinsichtlich des seit PISA hohen öffentlichen Interesses an diesem Thema, sondern auch in Bezug auf die Zahl der eingerichteten Ganztagschulen. Die Zahl der Schulen hat von 4.951 im Jahr 2002 auf 8.226 im Jahr 2005 zugenommen (Sekretariat der [KMK] Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, 2007) Das entspricht einer Zunahme um 66 Prozent in drei Jahren. Dabei sind die Erwartungen an die Ganztagschule weit gespannt (vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2005). Die *familienpolitischen* Erwartungen zielen darauf, dass durch die ganztägige Betreuung der Kinder und Jugendlichen eine bessere Ausbalancierung von Familienleben und Arbeitswelt möglich ist und damit beiden Elternteilen der Zugang zur Erwerbstätigkeit eröffnet wird. Dies führt u. a., so die damit verknüpfte *arbeitsmarktpolitische* Hoffnung, zu einer besseren Ausschöpfung des vorhandenen beruflichen Qualifikationspotenzials – insbesondere von Frauen. Aus der *bildungspolitischen* Perspektive geht mit

dem weiteren Auf- und Ausbau von Ganztagschulen die Hoffnung einher, durch eine veränderte Lehr- und Lernkultur bildungsrelevante Grundkompetenzen wie etwa selbstständiges Lernen zu fördern und damit letztlich auch die Schulleistungen der Kinder und Jugendlichen zu verbessern. Dazu treten – als vierte Ebene – noch *jugendpolitische* Argumente. Diese zielen auf eine Verbesserung der schulischen Rahmenbedingungen für eine gelingende psychosoziale Entwicklung der Heranwachsenden und deren Integration in die Welt der Erwachsenen, die durch das Mehr an Zeit in der Ganztagschule besser unterstützt werden sollen.

Während auf der familien- und arbeitsmarktpolitischen Ebene das Geschlecht der Kinder und Jugendlichen – erwartungsgemäß – keine Rolle spielt, zeigt sich auch im bildungs- und jugendpolitisch orientierten Diskurs hierzu bislang eine gewisse Abstinenz diesem Thema gegenüber. In kaum einer der einschlägigen Publikationen der letzten Jahre – wie etwa im Handbuch Ganztagschule – finden sich verwertbare Hinweise auf den Zusammenhang zwischen Geschlecht und Ganztagschule (Appel, 2004; Appel, Ludwig, Rother & Rutz, 2004; Fitzner, Schlag & Lallinger, 2005; für Ausnahmen siehe Beher & Schulz, 2005; Spies, 2005; Stecklina, 2005). Diese Abstinenz erstaunt durchaus, wenn man in Rechnung stellt, welche prominente Stellung das Thema Geschlecht und Schule in der Bildungs- wie in der Genderforschung zumindest der letzten etwa dreißig Jahre in Deutschland einnimmt (siehe zusammenfassend Cornelißen, Stürzer, Roisch & Hunze, 2003). Das Grundthema, über das diese Diskussion in einem breiten Spektrum variiert – und das die Ganztagschule in gleichem Maße betrifft wie die Halbtagschule –, ist die Frage, wie eine für beide Geschlechter gerechte Schule aussehen kann bzw. soll. Während mit Beginn der 1970er-Jahre diese Debatte vor allem unter dem Stichwort der *Koedukation* und deren Folgen und Chancen geführt wurde, findet sie gegenwärtig ihre aktuelle Fortsetzung u. a. im Konzept des *Gender Mainstreamings* (siehe unten).

Das Konzept der geschlechtergerechten (Ganztags-) Schule

Die Idee, Mädchen und Jungen gemeinsam zu unterrichten, setzte sich in Deutschland in den 1960er- und 1970er-Jahren durch. Damit fand eine historisch äußerst wechselvoll verlaufende Entwicklung einen vorläufigen Endpunkt, die ihre Triebkraft unter anderem aus der allgemeinen Forderung nach der Gleichberechtigung von Frauen und Männern schöpfte (Kraul, 1999). Im Bereich der Schule war mit der Koedukation die Hoffnung verbunden, Mädchen die gleichen Bildungschancen zu eröffnen wie Jungen – was zu Beginn der 1960er-Jahre als eine notwendige bildungspolitische Folgerung vor allem aus der damals unübersehbaren Bildungsbenachteiligung von Mädchen erschien.

Wie die Entwicklung zeigt, haben sich die Hoffnungen aus den Anfängen der

Koedukationsdebatte in Bezug auf die Bildungsbeteiligung der Mädchen durchaus erfüllt. Bereits Ende der 1970er-Jahre betrug der Anteil der weiblichen Abiturienten 49 Prozent. Bis zum Jahr 2002 stieg dieser Anteil in den westdeutschen Bundesländern auf 55 Prozent, in den ostdeutschen Bundesländern auf 59 Prozent (Geißler, 2005, S. 81). Gleichzeitig stieg der Anteil von Frauen unter den Studierenden an deutschen Universitäten in den westdeutschen Bundesländern von 28 Prozent im Jahr 1960 auf 50 Prozent im Jahr 2003. Eine ähnliche Entwicklung ist auch für die DDR bzw. die ostdeutschen Bundesländer festzustellen (ebd., S. 82). Der gegenwärtig sichtbare Bildungs-Vorsprung der Mädchen bezieht sich jedoch nicht allein auf die Bildungsbeteiligung. Hinzu kommt, dass Mädchen an Gymnasien im Durchschnitt deutlich bessere Zensuren erreichen als Jungen und auch bei den Sitzenbleiberquoten gegenüber den Jungen eine deutliche Minderheit darstellen (Zinnecker & Stecher, 2006; Krohne, Meier & Tillmann, 2004). Diese Entwicklung wird in ähnlicher Form auch für die Schweiz beschrieben (Crotti, 2006, S. 366ff.).

Wenngleich es sicher zu undifferenziert ist, auf der Basis dieser Befunde gegenwärtig im Umkehrschluss allgemein von einer *Bildungsbenachteiligung von Jungen* zu sprechen, ist offensichtlich, dass die Mädchen die Jungen hinsichtlich schulischer Qualifikationen überrundet haben (Rose & Schmauch, 2005; Stürzer, 2003a)¹.

Das Konzept der Koedukation lässt sich in seiner pädagogischen Wirkung und Zielsetzung jedoch nicht allein auf eine erwünschte Steigerung der Bildungsbeteiligung von Mädchen reduzieren. Im Fokus stehen ebenso Fragen der geschlechtsspezifischen Entwicklung von Interessen (beispielsweise für bestimmte Schulfächer) oder Fragen zum geschlechtsspezifischen Selbstbild bzw. zur Geschlechtsidentität (Roisch, 2003; Metz-Göckel, 1987). In dieser Hinsicht haben sich die Hoffnungen des Konzepts wie die empirische Forschung zeigt, jedoch bislang kaum erfüllt: «Mädchen», so fasst Valtin (2001, S. 346) die aktuelle Kritik an der Koedukation zusammen, «werden bei gemeinsamer Unterrichtung mit Jungen zwar nicht dümmer, aber sie können sich in bezug auf die Entwicklung des Selbstwertgefühls, des Bewusstseins eigener Stärke und des Vertrauens in die eigene Leistungsfähigkeit auch nicht optimal entfalten.» Dies manifestiert sich während der Schulzeit beispielsweise in der geschlechtsspezifischen Wahl von Leistungskursen in der Oberstufe (junge Frauen wählen häufiger Sprachen und Biologie, junge Männer hingegen eher Mathematik und Naturwissenschaften) und setzt sich später u. a. in der geschlechtsspezifischen Wahl von Studienfächern fort (Metz-Göckel, 1987, S. 455ff.; Stürzer, 2002). Die Mechanismen, die dieser Entwicklung zu Grunde liegen, sind tief in die Interaktionsstrukturen der alltäglichen Schulpraxis – wie in die Steuerung des Unterrichts – eingewoben (Brügelmann, 2005, S. 182). Langfristig gesehen führen diese Mechanismen zu einer Beeinträchtigung der Entfaltungsmöglichkeiten von Mädchen (Baumert, 1992, S. 84; Metz-Göckel, 1987; 1999). Koedukation schien damit zwar in mancher Hinsicht die gewünschten Erfolge zu zeigen – wenn wir an die Bil-

dungsbeteiligung bzw. das Leistungsniveau denken –, was jedoch nicht gelang, war die vollständige Aufhebung geschlechtsspezifischer Ungleichheiten (Faulstich-Wieland, 1999). Auf der Basis dieser Kritik wurden im Laufe der 1980er- und 1990er-Jahre zahlreiche weiterführende Konzepte entwickelt. Diese stellen die Koedukation und deren Notwendigkeit nicht grundsätzlich in Frage, erweitern sie aber um spezifische Elemente, die die Nachteile koedukativer Erziehung in der Schule zu kompensieren in der Lage sein sollen (Stürzer 2003c). Zu diesen Konzepten zählen etwa die reflexive Koedukation (Kraul & Horstkemper, 1999), die integrale Geschlechterförderung (Rhyner & Zumwald, 2002), oder das (politisch weit über die Schule hinausgreifende) Konzept des Gender Mainstreamings (Meuser & Neusüß, 2004). Ihnen ist gemeinsam, dass sie die Schule hinsichtlich ihrer (unterrichtlichen wie außerunterrichtlichen) Angebote und Interaktionsstrukturen sowohl aus der Sicht der Mädchen als auch aus der Sicht der Jungen betrachten. Ihr Ziel ist die Einrichtung einer geschlechtergerechten Schule, das heißt einer Schule, die die Interessen und Potenziale beider Geschlechter gleichermaßen berücksichtigt und fördert (Kaiser, 2003). Zu den Grundprinzipien der geschlechtergerechten Schule zählen Hoppe und Nyssen (2004, S. 240):

«die Curricula so zu revidieren, dass sie den Erfahrungen, Interessen und Lebensperspektiven beider Geschlechter entsprechen und unreflektierte geschlechterorientierte Selbstkonzepte aufbrechen,

Geschlechterstereotypisierungen auf Seiten der Lehrer/innen bewusst zu machen und abzubauen,

die Potenziale beider Geschlechter in ihrer jeweiligen Individualität zu fördern, ohne sie auf ihre Geschlechtszugehörigkeit zu reduzieren bzw. festzulegen.»

Diese Grundsätze haben mittlerweile Eingang in die Schulgesetze einiger deutscher Bundesländer gefunden (siehe beispielsweise das Berliner Schulgesetz vom 26. Januar 2005, § 4 Abs. 4). Eine ähnliche Entwicklung lässt sich auch für die Schweiz festhalten (Grossenbacher, 2006).

Dem Ziel und den Grundsätzen der geschlechtergerechten Schule ist die Ganztagschule verpflichtet wie jede andere Schule. Ganztagschulen bieten jedoch auf Grund ihres erweiterten Zeit- und Strukturrahmens, der sich vor allem auf der Basis der außerunterrichtlichen Angebote eröffnet, ein spezifisches Potenzial, die Grundprinzipien einer geschlechtergerechten Schule umzusetzen (Spies, 2005; Stecklina, 2005)². Während zur geschlechtergerechten Schule und zum Unterricht eine Reihe von empirischen Forschungsarbeiten vorliegt (Hoppe & Nyssen, 2004, S. 239ff.; Kaiser, 2003; Stürzer, 2003b), gibt es mit Ausnahme einiger programmatischer Aufsätze (Behr & Schulz, 2005; Spies, 2005; Stecklina, 2005) und einzelner Berichte aus der Praxis (Gembus 2002; Rose & Dithmar, 2004) keine Untersuchungen, die dieses Thema in Bezug auf die Ganztagschule bzw. mit besonderem Bezug auf die *außerunterrichtlichen Angebote* aufgreifen. Eine solche Untersuchung müsste auf der einen Ebene die (strukturelle) *Einbindung der Mädchen- und Jungenarbeit* in die Organisation und das Konzept der Schule erfassen und darüber hinaus auch die konkrete praxisbezogene (inhaltliche wie interaktive) Umsetzung der Grundprinzipien der Ge-

schlechtergerechtigkeit auf der Ebene der einzelnen Angebote. Daten, die dies umfassend leisten könnten, liegen bislang jedoch nicht vor.

Trotz dieser unbefriedigenden Datenlage soll im empirischen Teil dieses Beitrags der Frage nachgegangen werden, in welchem Umfang Instrumente der geschlechtergerechten Schule in den Ganztagschulen derzeit verankert sind und welche Unterschiede sich in der Nutzung der außerunterrichtlichen Angebote in den Schulen zwischen Mädchen und Jungen zeigen. Der Beitrag nutzt dazu Daten der Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG; Holtappels, Klieme, Rauschenbach & Stecher, 2007). Wenngleich auch diese Studie trotz ihres umfassenden Erhebungsdesigns die skizzierten Fragen nicht ausreichend zu beantworten erlaubt, lassen sich dennoch erste empirische Anhaltspunkte für die gegenwärtige Umsetzung einiger (ausgewählter) Elemente der geschlechtergerechten Schule gewinnen.

Daten

Bei der «Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen» (StEG)³ handelt es sich um eine bundesweit durchgeführte, mehrperspektivische Befragungsstudie an deutschen Ganztagschulen. Befragt wurden dabei sowohl die Schulleitungen, das Lehrerkollegium, das weitere im Ganztagsbetrieb arbeitende pädagogische Personal, die außerschulischen Kooperationspartner, die Schülerinnen und Schüler als auch deren Eltern. An der Studie beteiligten sich insgesamt knapp 65.000 Personen an 373 Ganztagschulen aus 14 deutschen Bundesländern. Um die Entwicklung von Ganztagschulen nicht nur punktuell, sondern über einen längeren Zeitraum zu begleiten, ist StEG als Längsschnitt-Panelstudie angelegt. Dieselben Befragten werden zu drei Messzeitpunkten im Abstand von zwei Jahren – 2005, 2007 und 2009 – untersucht. Die Daten, die den folgenden Auswertungen zu Grunde liegen, beziehen sich auf die Ausgangserhebung im Frühsommer 2005.

Die Stichprobe

Die Schulstichprobe in StEG ist zwei geteilt: in eine Basis-Stichprobe und eine Ergänzungsstichprobe (siehe zur ausführlichen Beschreibung Quellenberg, Carstens & Stecher, 2007). Kriterium für die Zugehörigkeit zur Basis-Stichprobe war, dass die entsprechende Ganztagschule zum Stichtag – 31.12.2004 – im Rahmen des Investitionsprogramms «Zukunft Bildung und Betreuung» der Bundesregierung (IZBB)⁴ gefördert wurde. Entsprechende Schullisten wurden von den beteiligten Bundesländern zur Verfügung gestellt. Aus diesen Listen wurden – entsprechend der Schülerzahl der Schulen per Zufallsauswahl jeweils 20 Schulen je Bundesland ausgewählt (Probability Proportional to Size Sampling PPS). Ergänzt wurde die Basisstichprobe um Schulen, die – außerhalb der IZBB-Förderung – zum Stichtag bereits fünf oder mehr Jahre als Ganztagschule

arbeiteten (‚ältere Ganztagschulen‘). Auch hier wurde anhand der Listen der Bundesländer eine Zufallsauswahl durchgeführt, die für jedes Land – sofern in dieser Zahl überhaupt vorhanden – 20 Schulen vorsah. Da nicht alle Bundesländer, die überhaupt an StEG teilnehmen, auch an der Ergänzungsstichprobe beteiligt sind, bezieht sich die Ergänzungsstichprobe auf entsprechend weniger Bundesländer als die Basisstichprobe.

Um die disproportionale Zusammensetzung der Stichprobe, die für jedes Bundesland unabhängig seiner Größe die gleiche Zahl von Schulen vorsah, und den Ausfall nicht realisierter Teilnahmen – sowohl auf der Ebene der Schulen, der Klassen und der einzelnen Schülerinnen und Schüler – zu berücksichtigen, wird die Stichprobe für die Auswertungen *gewichtet*. Basis- und Ergänzungsstichprobe werden dabei gemeinsam berücksichtigt. Im Folgenden werden Daten sowohl der Schulleiterbefragung (n=373) als auch der Schülerbefragung (n=30.562) genutzt. Befragt wurden in StEG die Schülerinnen und Schüler der 3. Jahrgangsstufe (Primarstufe) und der 5., 7. und 9. Jahrgangsstufe (Sekundarstufe I). Durchgeführt wurde die Schülerbefragung im Klassenverband. Zum Ausfüllen der Fragebögen standen den Schülerinnen und Schülern mindestens zwei Schulstunden zur Verfügung. Die Auswertungen der Schülerbefragung beziehen sich dabei ausschließlich auf die Daten der Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I.

Ergebnisse

Strukturelle Verankerung der Mädchen- und Jungenarbeit

Während die Ziele und Grundsätze der geschlechtergerechten bzw. -reflexiven Schule kaum strittig sind, hat sich in der Praxis hinsichtlich ihrer konkreten Umsetzung eine Vielzahl unterschiedlicher Modelle und Ansätze herausgebildet. Die Ansätze beziehen sich dabei auf die Ebene des Unterrichts (z. B. Veränderung von Unterrichtsthemen), auf die Ebene der Lehrerinnen und Lehrer (z. B. Reflexion der eigenen Rolle); oder auf die strukturelle Ebene der Schule (Rose & Dithmar, 2004, S. 397; Kraul & Horstkemper, 1999, S. 46ff.). Eines der Instrumente zur Umsetzung geschlechtergerechten Arbeitens auf struktureller Ebene ist die Einrichtung von *Mädchen- und Jungenkonferenzen* (Kaiser, 2003).

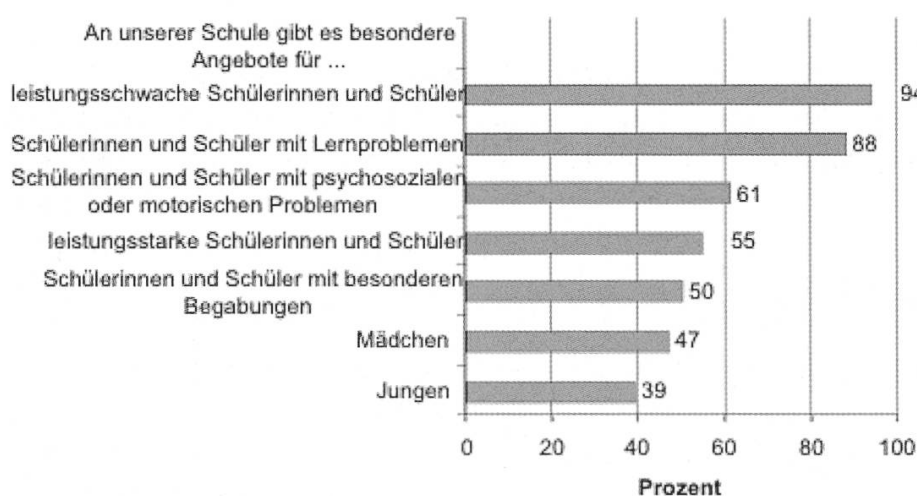
Das Konzept der Mädchen- und Jungenkonferenz baut auf den Erfahrungen der Bielefelder Laborschule auf. In der Konferenz bearbeiten die Schülerinnen und Schüler in jeweils geschlechtsgetrennten Gruppen und einem Ritual folgend spezifische – u. a. auch auf das Thema Geschlecht bezogene – Fragestellungen (Kaiser 2003, S. 44f.). Ziel der Konferenz ist es, «Fähigkeitsbereiche, die durch die bisherigen Sozialisationsprozesse vermittelt und durch die Erwartungshaltungen von peer-groups und Erziehenden als alltägliche Geschlechterkonstruktion besonders wenig entwickelt sind, zu fördern.» (Ebd., S. 70)

Auch in StEG wurde nach dem Vorhandensein von Mädchen- und Jungen-

konferenzen gefragt. Dabei zeigt sich, dass nur drei Prozent der Ganztagschulen eine Mädchen- bzw. Jungenkonferenz eingerichtet haben. Wenngleich keine repräsentativen Zahlen hierzu im Vergleich von Halbtagschulen vorliegen, ist unstrittig, dass dieser Aspekt einer geschlechtergerechten Schule keinesfalls die Arbeit der Ganztagschulen kennzeichnet. Die geringe absolute Zahl von Schulen, in denen wir eine Mädchen- bzw. Jungenkonferenz finden, setzt weiter gehenden Analysen Grenzen. Es lässt sich jedoch feststellen, dass die Schulen, die eine Mädchen- bzw. Jungenkonferenz eingerichtet haben, sich ausschließlich unter den IZBB-Schulen finden, also unter den Schulen, die (zum Erhebungszeitpunkt 2005) erst zwei oder weniger Jahre als Ganztagschule arbeiten. Unter den älteren, etablierten Ganztagschulen findet sich keine einzige, die angibt, ein solches Instrument der geschlechtergerechten Förderung von Mädchen und von Jungen installiert zu haben. Darüber hinaus zeigt sich, dass sich die (wenigen) Schulen mit Konferenz auf vier der insgesamt 14 teilnehmenden Bundesländer konzentrieren, das heißt, in den meisten Bundesländern gibt es überhaupt keine Schulen dieser Art. Die Schulen mit einer Mädchen- bzw. Jungenkonferenz finden sich dabei fast ausschließlich in den westlichen Bundesländern. Dies deckt sich mit Befunden von Bentheim, May, Sturzenhecker und Winter (2004, S. 60), die zumindest in Bezug auf die Jungenarbeit (als Teil des Gender Mainstreamings) konstatieren, dass diese sich kaum in den östlichen Bundesländern etabliert hat. Auf die Primar- und die Sekundarstufe verteilen sich die Schulen, die eine Mädchen- oder Jungenkonferenz eingerichtet haben, gleichmäßig.

In StEG lässt sich die strukturelle Einbindung von Mädchen- und Jungenarbeit noch an einem weiteren Indikator untersuchen. Die Schulleiterinnen und Schulleiter wurden gefragt, ob es an ihrer Schule besondere Angebote für bestimmte Schülergruppen gibt, wobei unter anderem auch nach spezifischen Angeboten für Mädchen und Jungen gefragt wurde (siehe Abbildung 1).

Abbildung 1: Anteil der Ganztagschulen mit besonderen Angeboten für bestimmte Schülergruppen (N=355)



Quelle: StEG-Schulleiterbefragung 2005

Aus Abbildung 1 ist deutlich zu erkennen, dass Förderangebote, die sich an leistungsschwache Schülerinnen und Schüler bzw. solche mit spezifischen Lernproblemen richten, in nahezu allen Ganztagschulen zu finden sind. In weniger als der Hälfte der Schulen hingegen finden sich besondere Angebote für Mädchen und nur in einem Drittel der Schulen gibt es solche Angebote auch für Jungen; wobei Schulen, die ein entsprechendes Angebot für Jungen vorhalten, dies in den allermeisten Fällen auch für Mädchen tun – was umgekehrt nicht gilt. Dies heißt in der Konsequenz, dass nur ein Drittel der Schulen die Forderung, Mädchen wie Jungen (gleichermaßen) geschlechterspezifisch zu fördern, erfüllt. In Bezug auf das gesamte Förderangebot an den Ganztagschulen spielt die geschlechterorientierte Arbeit – im Vergleich zu Lern- und Leistungsangeboten – eine untergeordnete Rolle.

Die weiteren Analysen zeigen, dass es in Bezug auf die Einrichtung geschlechterbezogener Förderangebote keine Rolle spielt, ob die Schulen erst vor kurzem mit dem Ganztagsbetrieb begonnen haben (IZBB-Schulen), oder schon über eine langjährige Erfahrung als Ganztagschule verfügen. Dieses Ergebnis macht es notwendig, unseren (tentativen) Befund von oben dahingehend zu differenzieren, dass die ‚jüngeren‘ Schulen sich von den ‚älteren‘ zwar nicht grundsätzlich hinsichtlich der geschlechterbezogenen Förderung unterscheiden, möglicherweise aber hinsichtlich der dabei eingesetzten Instrumente (wie etwa die Mädchen- und Jungenkonferenz).

Bedeutsame Unterschiede zeigen sich jedoch hinsichtlich der Schulstufe: In Ganztagsgrundschulen sind geschlechtergerechte Angebote weitgehend unbekannt. Über 70 Prozent geben an, dass es keinerlei solche Angebote gibt. Bei den Sekundarschulen beträgt dieser Prozentsatz nur 43 Prozent ($p_{\text{Diff.}} < .000$). Geschlechterförderung ist in dieser Hinsicht eindeutig eine Domäne der Schulen der Sekundarstufe.

Wenngleich es auch in Westdeutschland Länder gibt, in denen sich kaum Schulen mit einem geschlechterspezifischen Förderangebot finden, lässt sich feststellen, dass solche Fördermaßnahmen in den ostdeutschen Bundesländern – 70 Prozent der Schulen dort bieten keine entsprechenden Angebote an – seltener zu finden sind als in den Ländern Westdeutschlands (hier beträgt diese Quote nur 52 %; $p_{\text{Diff.}} < .05$). Hier bestätigt sich der Befund, dass das Konzept der geschlechtergerechten Ganztagschule in den neuen Bundesländern nicht in dem Maße umgesetzt ist wie dies in den Ländern der alten Bundesrepublik der Fall ist – wenngleich auch in Bezug auf letztere nicht von einer befriedigenden Situation zu sprechen ist.

Die generelle Teilnahme der Mädchen und Jungen an den Angeboten der Ganztagschule

Während im vorangegangenen Abschnitt die strukturelle Einbindung ausgewählter Aspekte der geschlechtergerechten (Ganztags-)Schule im Mittelpunkt standen, haben wir bereits oben darauf hingewiesen, dass die Ganztagschule

sich gegenüber der Halbtagsschule vor allem durch ihre außerunterrichtlichen Aktivitäten unterscheidet. Ein besonderes Augenmerk ist im Rahmen unseres Themas vor allem auf diese Angebote zu richten (vgl. Rose & Dithmar, 2004). Doch was heißt das, die Prinzipien der geschlechtergerechten Schule im Rahmen der Angebote umzusetzen?

Hinsichtlich der pädagogischen Qualität der Angebote heißt dies – wie entsprechend für den Unterricht gefordert –, dass die Angebote etwa hinsichtlich der darin bearbeiteten inhaltlichen Themen und des geschlechtersensiblen Umgangs des Betreuungspersonals mit den Schülerinnen und Schülern so zu gestalten sind, dass das individuelle Entwicklungspotenzial der Mädchen wie auch der Jungen voll ausgeschöpft werden kann (vgl. Hoppe & Nyssen, 2004, S. 240). Auf einer vorgelagerten Ebene ist der Blick darüber hinaus auf die Angebotsstruktur der Schule (*was* wird für *wen* angeboten?) und auf die Frage zu richten, wie sich die Mädchen und Jungen auf die außerunterrichtlichen Angebote verteilen. Auf dieser Ebene werden praktische Fragen relevant, z. B. wie ist die Anwahl der Angebote an der jeweiligen Schule geregelt? Eine Anwahl, die einerseits ausschließlich auf den Interessen der Mädchen und Jungen beruht (ungesteuerte Anwahl), trägt dazu bei, dass die Mädchen mehrheitlich in ihren bekannten Erfahrungssphären verbleiben und die Jungen in den ihren. Es ist nicht im Sinne der geschlechtergerechten Schule, um dies plakativ auszudrücken, wenn Mädchen nachmittags Hauswirtschaftsangebote besuchen, während die Jungen Fußball spielen (zumindest dann nicht, wenn dies nicht in ein spezifisches geschlechterpädagogisches Programm eingebunden ist). Damit würden die außerunterrichtlichen Angebote nur jene geschlechtsspezifischen Erfahrungen perpetuieren, deren Herausbildung bereits das Ergebnis der unterschiedlichen Sozialisation von Mädchen und Jungen ist (Todt, 2000). Das kompensatorische Potenzial der Ganztagschule, das gerade darin bestehen kann, Mädchen an naturwissenschaftliche und handwerkliche Arbeitsfelder und Jungen stärker an hauswirtschaftliche Themen heranzuführen, würde damit verloren gehen⁵. Andererseits ist eine formal gesteuerte Teilnahme an bestimmten Angeboten aus motivationspsychologischer Sicht ebenso wenig sinnvoll. Weitere Fragen, die sich aus der geschlechtergerechten Ausgestaltung der Angebote ergeben, beziehen sich etwa darauf, ob und wann es Sinn macht, Angebote nur für ein Geschlecht zu öffnen (wie etwa beim Selbstbehauptungstraining, das an vielen Schulen vornehmlich für Mädchen angeboten wird) und wann es wichtig ist, beide Geschlechter gemeinsam einzubeziehen. Wir können diese Fragen hier nicht vertiefen. Dies bedarf einer eingehenden pädagogisch fundierten Prüfung und Diskussion. Bislang liegen hierzu weder ein umfassendes Konzept noch entsprechende empirische Daten vor.

Auch in StEG können solche Daten derzeit nicht angeboten werden. Wir können aber im Folgenden zumindest der grundlegenden Frage nachgehen, in welchem Umfang die Heranwachsenden an Ganztagsangeboten teilnehmen und damit überhaupt das spezifische Förderpotenzial der Ganztagschule nutzen, und ob es darin Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen gibt.

Die Auswertungen hierzu zeigen, dass – über alle Organisationsmodelle von Ganztagschule (offenes, teil- und vollgebundenes Modell⁶) hinweg – Mädchen mit 62 Prozent nahezu die gleiche Teilnahmequote an den Ganztagsangeboten aufweisen wie Jungen (60 %). Unterschiede zeigen sich auch keine hinsichtlich der *Intensität* der Teilnahme an den Ganztagsangeboten (gemessen anhand der Anzahl der Tage in der Woche, an denen Ganztagsangebote besucht werden). Aus dieser allgemeinen Perspektive betrachtet, kommen die Ganztagsangebote beiden Geschlechtern gleichermaßen zugute.

An welchen Angebotselementen nehmen Mädchen und Jungen teil?

Die Teilnahmequoten sind allerdings nur ein sehr allgemeiner Indikator für die geschlechterbezogene Reichweite der Ganztagsangebote. In StEG wurden die Schülerinnen und Schüler auch gefragt, *welche* Angebote sie im Rahmen der Ganztagschule besuchen. Auf Grund der begrenzten Befragungszeit, die zur Verfügung stand und der angesichts der Größe notwendigen standardisierten Abfrage, konnte die Differenziertheit der Angebote nur begrenzt – das heißt nur im Rahmen zusammengefasster Angebotselemente – berücksichtigt werden. Hinsichtlich dieser Elemente lassen sich (u. a.) zwei große Bereiche unterscheiden. Zum einen der Bereich der Angebote, die im Besonderen auf die Förderung des Lernens und der Schulleistungen ausgerichtet sind – hierzu gehören die Hausaufgabenhilfe sowie fachgebundene Förderangebote – und den Bereich der stärker freizeitorientierten Angebote – hierzu gehören die Arbeitsgruppen wie z. B. Theater- oder Sport-AGs (siehe Tabelle 1; vgl. ausführlicher hierzu Holtappels, 2007).

Auf der Basis der unterschiedlichen Interessen von Mädchen und Jungen in der Schule (siehe oben) und der im Durchschnitt geringer ausgeprägten Lust der Jungen an der Schule und am Lernen (vgl. Fend, 1997) ist die Vermutung nicht unplausibel, dass Jungen seltener lernbezogene dagegen häufiger freizeitorientierte Angebote wählen als Mädchen.

Tabelle 1: Teilnahmequoten für Mädchen und für Jungen an bestimmten Angebotsbereichen (nur Sekundarstufe I, Angaben in Prozent)

	Angebotsselement	Mädchen	Jungen
Bereich: Lernorientierte Angebote	Hausaufgabenhilfe/ Hausaufgabenbetreuung	25	24
	Fördergruppen/ Förderunterricht	25	26
	Fachbezogene Lernangebote (Zusatz- oder Erweiterungskurse, z.B. in Mathematik, Deutsch, Fremdsprachen, Kunst, Religion)	29	28
Bereich: Freizeitorientierte Angebote	AGs/Kurse/ Fachunabhängige Projekte (Theater-AG, Sport-AG, Computer-AG, Kochkurs usw.)	65	63
	Freizeitangebote (z. B. eine regelmäßige Spielerunde oder wenn du mit Freunden oder Klassenkameraden einfach so auf dem Schulhof oder im Schulhaus spielst)	26	30

Quelle: StEG-Schülerbefragung 2005 (nur Sekundarstufe I), 11.391<N<12.123.

Tabelle 1 zeigt jedoch, dass keinerlei Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen in Bezug auf die Teilnahme an unterschiedlichen Angebotsbereichen bestehen – weder hinsichtlich der lernorientierten noch der freizeitorientierten Angebote differieren die Teilnahmequoten der Mädchen und Jungen.

Erinnern wir uns an dieser Stelle an den in vielen Studien attestierten Leistungsrückstand der Jungen gegenüber den Mädchen. Wollte man aus dieser Tatsache den kompensatorischen Auftrag für die Ganztagschule ableiten, dass die Ganztagschule mit ihren lernfördernden Angeboten im Besonderen Jungen erreichen müsste, so ist die Arbeit der Ganztagschulen zumindest in dem Maße als erfolgreich zu bezeichnen, als es ihnen gelingt, die Jungen – trotz ihrer größeren Distanz zur Schule und zum Lernen – mit lernorientierten Angeboten in gleichem Maße zu erreichen wie die Mädchen.

Doch *welche* Jungen und *welche* Mädchen werden durch die lernfördernden Angebote erreicht und in welchen Schulen gelingt dies besser, in welchen schlechter? Um die kompensatorische Wirkung der Ganztagschulen in dieser Hinsicht umfassender einzuschätzen, bedarf es multivariater Analysen, die über die bisherige Darstellung hinausgehen und auch Faktoren, die die Anwahl der Angebote jenseits des Geschlechts beeinflussen, mit einbeziehen.

Um dieser Perspektive nachzugehen, wollen wir uns im Folgenden auf die Hausaufgabenhilfe als einem bedeutsamen Element des Bereichs der lernorientierten Angebote konzentrieren. Die Hausaufgabenhilfe bietet sich im Besonderen an, da sie in der Regel auf die Förderung der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich des curricularen Fächerkanons ausgerichtet ist und zudem an nahezu allen Ganztagschulen angeboten wird (sodass die Fallzahlen für die folgenden Analysen nicht unnötig reduziert werden).

Wenn im kommenden Abschnitt die Teilnahme der Schülerinnen und Schüler an der Hausaufgabenhilfe betrachtet wird, so ist dabei in Rechnung zu stellen, dass die Entscheidung, dieses Angebot zu besuchen, auf zwei wesentlichen Elementen gründet: auf den individuellen Merkmalen der Schülerin bzw. des Schülers (wie deren Geschlecht und Schulleistungen oder deren familiäre Hintergründe; *Individualebene, Level 1*) und aus den objektiven Möglichkeiten, die die Schule bietet (*Strukturebene, Level 2*). Dies kann analytisch nur hinreichend berücksichtigt werden, wenn sowohl schülerbezogene Merkmale als auch struktur- bzw. kontextbezogene Merkmale simultan in die Auswertungen einbezogen werden – dies leisten Mehrebenenmodelle wie sie Tabelle 2 zu Grunde liegen.

Tabelle 2: Faktoren, die die Anwahl der Hausaufgabenhilfe beeinflussen (Odds Ratio's)

	Modell 1 Gesamt- gruppe	Modell 2 Mädchen	Modell 3 Jungen
Individual-Merkmale (Level 1)			
Geschlecht (0=Mädchen; 1=Jungen)	.93	-	-
Alter (in Jahren)	.84***	.85**	.83***
Notendurchschnitt in Deutsch und Mathematik	.99	1.01	1.00
Während der bisherigen Schullaufbahn einmal sitzen geblieben' (0=nein; 1=ja)	1.31*	.96	1.62**
Selbst über die Auswahl des besuchten Angebots (mit) entschieden (0=nein; 1=ja)	.98	.97	.89
Sozioökonomischer Status der Eltern (HISEI)	1.00	.99	1.01
Migrationshintergrund (0=nein; 1=ja)	1.32*	1.04	1.60**
Erwerbsstatus der Eltern (0=nur ein Elternteil vollzeiterwerbstätig; 1=beide Elternteile vollzeiterwerbstätig)	1.05	1.13	.88
Schul- bzw. Struktur-Merkmale (Level 2)			
Bundesland (0=West; 1=Ost)	1.12	1.07	1.37
Jahre Ganztagsbetrieb an der Schule (0=2 oder weniger Jahre; 1=3 oder mehr Jahre)	.67	.76	.65
Ganztagsmodell (0=teil- oder vollgebunden; 1=offen)	1.27	1.09	1.49
Schulart (0=andere Schularten; 1=Gymnasium)	.46*	.53	.41**

Quelle: StEG-Schulleiterbefragung (nur Sekundarstufe I, n=210) und Schülerbefragung 2005 (n=5.713, listenweiser Ausschluss fehlender Werte); ***=p<.001; **=p<.01; *=p<.05.

Tabelle 2 enthält die Odds-Ratio's ('Gewinnchancen', hier bezogen auf die Wahrscheinlichkeit an der Hausaufgabenhilfe teilzunehmen) für die Teilnahme an der Hausaufgabenhilfe angegeben in Abhängigkeit einiger zentraler Merkmale der Schülerinnen und Schüler sowie des schulischen Kontextes⁷.

Die Auswahl der unabhängigen, das heißt erklärenden Merkmale, in Tabelle 2 gründet auf verschiedenen Befunden der Schul- und Bildungsforschung, die zeigen, dass beispielsweise das Geschlecht, das Alter, das Schulleistungsniveau der Schülerinnen und Schüler sowie deren familiärer Kontext (sozioökonomischer Status, Migrationshintergrund etc.) hinsichtlich schulischer Belange von grundsätzlicher Bedeutung sind. Für die Ganztagschulforschung ist es darüber hinaus von besonderem Interesse neben diesen individuellen Merkmalen auch

solche einzubeziehen, die sich auf die Organisation und Struktur der Schule beziehen. In Tabelle 2 wurden deshalb – neben dem Kontrollmerkmal der Schulart und der Zuordnung zu den östlichen bzw. westlichen Bundesländern (siehe oben) – der Grad der Erfahrung der Schule als Ganztagschule (in Jahren) und das Organisationsmodell aufgenommen. Während bei teil- und vollgebundenen Schulen ein Teil bzw. alle Schülerinnen und Schüler verbindlich an den Ganztagsangeboten teilnehmen müssen, ist es den Schülern an offenen Ganztagschulen freigestellt, sich für die Angebote anzumelden (allerdings dann auch mit einer gewissen zeitlichen Verbindlichkeit über das Schulhalbjahr oder das ganze Schuljahr hin). Zum näheren Hintergrund der Auswahl und zu vertiefenden Analysen zur Angebotswahl der Schülerinnen und Schüler an Ganztagschulen siehe Fischer, Radisch und Stecher (2007).

Die drei Modelle in Tabelle 2 beziehen sich zum einen auf die Gesamtstichprobe aller Schülerinnen und Schüler (der Sekundarstufe I) und zum anderen jeweils getrennt auf Mädchen und Jungen. In das Gesamtmodell (Modell 1) wurde das Geschlecht der Heranwachsenden einbezogen. Es zeigt sich, dass – wie das auch schon die bivariaten Befunde nahe legten – auch unter dem Brennglas multivariater Analysen kein Unterschied zwischen Mädchen und Jungen hinsichtlich der Anwahl der Hausaufgabenhilfe besteht (der Odds Ratio Koeffizient ist nicht signifikant von 1 verschieden). Deutlich hingegen beeinflusst das Alter, die Bereitschaft, die Hausaufgabenhilfe zu besuchen. Je älter die Befragten werden, desto seltener besuchen sie dieses Angebot – das gilt für Mädchen wie für Jungen gleichermaßen. Daraus ist allerdings nicht grundsätzlich zu schließen, dass die Hausaufgabenhilfe in zunehmendem Maß die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler ‚verfehlt‘, wenn diese älter werden, denn dieser Alterseffekt zeigt sich für alle Angebote und auch für die Teilnahme am Ganztagsbetrieb ganz generell.

Tabelle 2 zeigt darüber hinaus, dass die Bereitschaft an der Hausaufgabenhilfe teilzunehmen bei Heranwachsenden mit Migrationshintergrund (im Gesamtmodell) höher ausfällt als dies für die Gleichaltrigen ohne Migrationshintergrund der Fall ist. Für die Ganztagschule ist dies auf der Positivseite zu verbuchen, zeigt es doch, dass eine der Schülergruppen – die Migrantenkinder – für die sich das schulleistungsbezogene Förderpotenzial der Ganztagschule und ihrer Angebote im Besonderen zeigen sollte, tatsächlich von der Ganztagschule profitiert. Das Gesamtmodell zeigt auch, dass Schülerinnen und Schüler, die bisher einmal sitzen geblieben sind, häufiger als andere die Hausaufgabenhilfe besuchen. Auch hier wird durch die Hausaufgabenhilfe eine im Besonderen zu fördernde Schülergruppe erreicht.

Für unsere Fragestellung ist allerdings weniger das Gesamtmodell von entscheidender Bedeutung als die Frage, ob sich die Entscheidungshintergründe zur Teilnahme an der Hausaufgabenhilfe zwischen Mädchen und Jungen unterscheiden. Und in der Tat ist der eben beschriebene Alterseffekt der einzige signi-

fikante Effekt, der sich sowohl bei Mädchen als auch bei Jungen zeigt. Darüber hinaus kann man für die Mädchen festhalten, dass keines der einbezogenen Merkmale – sei es auf Individual- oder Schulebene – die Wahrscheinlichkeit, die Hausaufgabenhilfe zu besuchen, signifikant beeinflusst. Differenzielle Einflüsse lassen sich hingegen bei den Jungen ausmachen. Jungen, die während ihrer bisherigen Schullaufbahn bereits einmal sitzen geblieben sind (Odds ratio 1.62) und Jungen mit Migrationshintergrund (Odds ratio 1.60) nehmen häufiger an der Hausaufgabenhilfe teil als andere männliche Gleichaltrige. Hatten wir die Tatsache, dass Jungen von den lernfördernden Angeboten in vergleichbarem Maß wie die Mädchen erreicht werden, bereits als einen gewissen kompensatorischen Erfolg der Ganztagschule verbucht, so liegen mit diesen beiden Befunden weitere Belege dafür vor. Schüler mit einer ‚gebrochenen‘ Leistungsbiografie und mit Migrationshintergrund stellen im Besonderen ein Klientel der Ganztagschulen dar, das es in lernfördernder Hinsicht zu erreichen gilt.

Sehen wir abschließend noch auf die Schulmerkmale. Mit Ausnahme der Schulart zeigt sich, dass die unmittelbaren Merkmale des Ganztagsbetriebs – Erfahrung und Organisationsmodell – keinen erkennbaren Einfluss darauf ausüben, ob die Schülerinnen und Schüler die Hausaufgabenhilfe besuchen, oder nicht. Mit Blick auf die Schulart lässt sich festhalten, dass die Quote der Schüler, die die Hausaufgabenhilfe besuchen (tendenziell gilt dies auch für Mädchen), an Gymnasien niedriger liegt als an anderen Schularten. Dies ist nicht damit zu erklären, dass an Gymnasien dieses Angebot seltener als an anderen Schulen vorgehalten wird. In 90 Prozent aller Gymnasien – wie in allen anderen Schularten – wird die Hausaufgabenhilfe angeboten. Zur Interpretation dieses Befundes bedarf es weiterer Analysen.

Noch ein Weiteres ist am Ende dieses Abschnitts festzuhalten. Aus der Perspektive der geschlechtergerechten Schule geben die Befunde auf Schulebene keinen Anlass dazu, anzunehmen, dass Mädchen (oder Jungen) in Ganztagschulen – hinsichtlich lernfördernder Angebote – strukturell benachteiligt oder bevorzugt werden. Zum einen zeigen sich ohnehin kaum signifikante Effekte auf der Schulebene und zum anderen weisen die Koeffizienten von Mädchen und Jungen in jedem Fall in die gleiche Richtung.

Zusammenfassung und Ausblick

Ausgangspunkt des vorliegenden Beitrags war die Frage, inwieweit in den deutschen Ganztagschulen und ihren außerunterrichtlichen Angeboten Prinzipien einer geschlechtergerechten Schule, wie sie aus der Tradition der Koedukation und des Gender Mainstreamings heraus formuliert wurden, verankert sind bzw. umgesetzt werden und inwieweit sie ihr Klientel – die Mädchen und Jungen – erreichen.

Auf der schulstrukturellen Ebene zeigt sich, dass Instrumente einer geschlechtergerechten Förderung bislang nur gering etabliert sind. So finden sich beispielsweise Mädchen- und Jungenkonferenzen nur in drei Prozent der Ganztagschulen. Auch in Bezug auf spezifische Förderangebote für Mädchen und Jungen ist zu konstatieren, dass die Mädchen- und Jungenarbeit an Ganztagschulen noch wenig ausgebaut ist. Dies offenbart sich vor allem, wenn man im Vergleich dazu andere Bereiche der schulischen Förderung durch Ganztagsangebote heranzieht, wie zum Beispiel die Förderung von Migrantenkindern oder die Förderung von leistungsschwachen bzw. leistungsstarken Schülerinnen und Schülern. Im Gegensatz zu den Themen Ethnie und Leistung spielt das Thema Geschlecht im Förderkanon der Ganztagschule eine untergeordnete Rolle. Im Vergleich der Schulen untereinander wird erkennbar, dass spezifische geschlechterbezogene Förderangebote vor allem an den Schulen der westdeutschen Bundesländer zu finden sind. Damit bestätigt sich der Eindruck, den auch Benthem et al. (2004, S. 60) beschreiben, dass sich in den ostdeutschen Bundesländern Fragen der geschlechtergerechten Organisation von Schule in dieser Hinsicht bislang weniger etabliert haben als in den westdeutschen Ländern.

Jenseits dieser strukturellen Ebene sind wir der Frage nachgegangen, ob die Angebote der Ganztagschulen Mädchen und Jungen gleichermaßen erreichen. Ein Anspruch, den eine geschlechtergerechte Schule im Grundsatz verfolgen muss. Die Ergebnisse zeigen, dass die verschiedenen lern- und freizeitbezogenen Angebotsbereiche, die in StEG abgefragt wurden, von Mädchen und Jungen in vergleichbarem Umfang gewählt werden. Weder ist es so, dass beispielsweise Mädchen verstärkt lern- und schulleistungsorientierte Angebote besuchen, noch dass Jungen stärker zu den freizeitorientierten Angeboten neigen. Angesichts der größeren Distanz vieler Jungen zu schulischen Dingen und zum Lernen, haben wir dies als einen gewissen kompensatorischen Erfolg der Ganztagschule verbucht. Diesen Eindruck eines kompensatorischen Gewinns durch die Ganztagschule haben auch die Ergebnisse von Mehrebenenanalysen bestärkt – zumindest, was die Jungen betrifft. Hinsichtlich der Teilnahme an der Hausaufgabenhilfe – als einem der lernfördernden Angebote, das sich an den meisten Ganztagschulen findet – zeigt sich, dass Jungen, die bereits einmal während ihrer schulischen Laufbahn sitzen geblieben sind und Jungen mit Migrationshintergrund häufiger die Hausaufgabenhilfe besuchen als andere männliche Heranwachsende. Demgegenüber muss auf den Befund hingewiesen werden, dass die Entscheidungen bei den Mädchen, die Hausaufgabenhilfe zu besuchen, offensichtlich stärker von anderen individuellen oder strukturellen Hintergründen beeinflusst werden als bei den Jungen. Keines der in die Mehrebenenmodelle einbezogenen Merkmale war in der Lage, die Teilnahmequote der Mädchen an der Hausaufgabenhilfe in signifikantem Umfang zu erklären. Diesem Ergebnis ist mit einem erweiterten Tableau von möglichen Einflussmerkmalen im Besonderen noch nachzugehen.

Fassen wir die Befunde zusammen, lässt sich konstatieren, dass die Angebote der Ganztagschulen – zumindest hinsichtlich der lernbezogenen Unterstützung – Jungen wie Mädchen gleichermaßen erreichen, und darüber hinaus aber spezifische Gruppen von Jungen im Besonderen davon profitieren (können). Gleichzeitig sind die Schulen strukturell bislang jedoch noch wenig auf die Erfordernisse einer geschlechterbezogenen Arbeit eingestellt.

Letzteres gilt allerdings auch für die Ganztagschulforschung. Bereits in der Einleitung haben wir darauf hingewiesen, dass das Thema Geschlecht und Ganztagschule (Ganztagsangebote) bisher kaum bearbeitet wurde. Auch unser Beitrag muss viele Fragen unbeantwortet lassen. So ist zum einen aus der Perspektive geschlechtsspezifischer Interessen in der Schule durchaus wahrscheinlich, dass sich unterhalb der Ebene der Einteilung in lern- und freizeitorientierte Angebotelemente Unterschiede in der Angebotsnutzung zwischen Mädchen und Jungen finden. Während wir in diesem Beitrag die notwendige Tiefenschärfe nicht anbieten konnten, erlauben die Daten der zweiten StEG-Erhebungswelle hierzu verbesserte Auskünfte. Dort werden die einzelnen Angebotelemente stärker ausdifferenziert hinsichtlich einzelner Angebote – wie Theater- und Sport-AGs – betrachtet. Dennoch ist es auch dabei nicht möglich, bis in die letzte Feinstruktur des Angebots hineinzureichen und beispielsweise nach den konkreten Sportarten in den Sport-AG's oder den konkreten Angeboten im künstlerisch-ästhetischen Bereich, zu fragen. Neben der quantitativen ist hier im Besonderen die qualitative Forschung zur Initiative aufgefordert.

Offen ist u. a. auch die Frage, wie die Anwahl der Angebote in den Schulen geregelt ist. Wird die Wahl den Schülerinnen und Schülern (und gegebenenfalls ihren Eltern) selbst überlassen, oder werden Instrumente der formalen Steuerung eingeführt? Was erweist sich wann und unter welchen Umständen als pädagogisch sinnvoll und Gewinn bringend für beide Geschlechter?

Im Besonderen drängen aber Fragen, die sich jenseits der strukturellen Gegebenheiten an der Schule und der Teilnahmequoten der Mädchen und Jungen damit beschäftigen, wie sich die Interaktionsstrukturen in den jeweiligen Angeboten qualitativ gestalten – wie hierzu Studien im Bereich der Unterrichtsforschung vorliegen. Ist die Öffnung der Schule für neben den Lehrkräften pädagogisch tätiges Personal in dieser Hinsicht ein Pluspunkt? Oder läuft die Ganztagschule durch das Einbeziehen nicht hinreichend pädagogisch professionalisierten Personals Gefahr, Geschlechterstereotypen auf der Alltagsebene der Angebote zu perpetuieren? Wie muss in dieser Hinsicht die Ausbildung des zusätzlichen Personals an Ganztagschulen aussehen? Unumgänglich ist hier, wie Spies (2005) und Stecklina (2005) dies fordern, dass Schule und Jugendhilfe stärker zusammenarbeiten.

Wie die Ganztagschulen hat auch die Forschung in Bezug auf das Thema der geschlechtergerechten Schule noch einen weiten Weg vor sich.

Anmerkungen

- 1 Dass sich die besseren Schulabschlüsse der jungen Frauen nicht in besseren Chancen beim Übergang in die Berufsausbildung fortsetzen, ist allerdings ebenso evident (vgl. Granato & Schittenhelm, 2004).
- 2 So weisen etwa Rose und Dithmar (2004, S. 394, 397) im Rahmen eines Praxisberichts über Geschlechterorientierung in einer Ganztagschule darauf hin, dass die Einrichtung spezifischer geschlechterbezogener Angebote – in diesem Fall von Mädchengruppen – im Unterricht auf Grund starrer (zeit-) struktureller Vorgaben nicht möglich war, während die außerunterrichtlichen Angebote am Nachmittag in dieser Hinsicht deutlich mehr Spielraum zuließen.
- 3 StEG wird von einem Konsortium bestehend aus dem Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung in Frankfurt (Prof. Dr. Eckhard Klieme), dem Deutschen Jugendinstitut in München (Prof. Dr. Thomas Rauschenbach) und dem Institut für Schulentwicklungsforschung in Dortmund (Prof. Dr. Heinz Günter Holtappels) in enger Kooperation mit dem Bund und den Ländern durchgeführt. Finanziell gefördert wird das Projekt durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung und den Europäischen Sozialfonds. Die Feldarbeit wird vom Data Processing Center in Hamburg durchgeführt.
- 4 Im Rahmen dieses Programms stellt die Bundesregierung zwischen 2003 und 2009 insgesamt vier Milliarden Euro zum Auf- und Ausbau von Ganztagschulen zur Verfügung.
- 5 Als Beispiel für eine geschlechterbezogene Förderung in diesem Sinne ist der *Haushalts- und Werkstattpass* zu nennen, der an der Ganztags-Gesamtschule Stieghorst, Bielefeld, eingeführt wurde. Dieses Angebot, das die Bereiche «Technik, Wirtschaft und Haushaltslehre» umfasst, ist für alle Kinder der 6. Klasse obligatorisch (dieses Angebot ist in das Unterrichtsfach Arbeitslehre eingebunden und deshalb nicht freiwillig). Ziel des Passes ist, «dass alle Kinder sowohl in Tätigkeiten des Haushalts als auch denen der Werkstatt unterrichtet werden und dass sie beide als wichtig und wertvoll erachten. Bei vielen Jungen müssen deshalb besonders Tätigkeiten im Haushalt trainiert werden, bei manchen Mädchen ist oft Überzeugungsarbeit zu leisten, damit sie sich zutrauen, mit der Bohrmaschine ein Loch in die Wand zu bohren.» (Gembus, 2002, S. 138)
- 6 *Offene* Ganztagschulen sind Schulen, in denen die Schülerinnen und Schüler freiwillig entscheiden können, ob sie an den zur Verfügung stehenden Angeboten teilnehmen oder nicht. Davon zu unterscheiden sind die so genannten *vollgebundenen* Schulen. Hier müssen alle Schülerinnen und Schüler verbindlich an den Ganztagsangeboten der Schule teilnehmen. Mischformen zwischen offenen und vollgebundenen Schulen (z. B. nur *ein* Klassenzug nimmt verbindlich an den Angeboten teil) werden als *teilgebundene* Ganztagschulen bezeichnet.
- 7 Ein Koeffizient kleiner 1 bedeutet, dass mit steigendem Wert auf der unabhängigen Variablen (siehe linke Spalte in Tabelle 2) die Wahrscheinlichkeit sinkt, dass die Schülerinnen und Schüler die Hausaufgabenhilfe besuchen; ein Koeffizient größer 1 bedeutet, dass diese Wahrscheinlichkeit entsprechend steigt. Ein Koeffizient von 1 besagt, dass von der unabhängigen Variablen kein Einfluss auf die Teilnahmewahrscheinlichkeit ausgeht.

Literatur

- Appel, S. (in Zusammenarbeit mit Georg Rutz) (2004a). *9. Handbuch Ganztagschule. Praxis – Konzepte – Handreichungen*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Appel, S., Ludwig, H., Rother, U. & Rutz, G. (Hrsg.). (2004). *Investitionen in die Zukunft* (Jahrbuch Ganztagschule 2005). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag
- Baumert, J. (1992). Koedukation oder Geschlechtertrennung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 38, 1, 83-110.
- Behr, K. & Schulz, U. (2005). Die Ganztagschule als Reformprojekt für eine geschlechterbewusste Schule? *Betrifft Mädchen*, 2, 52-57.
- Bentheim, A., May, M., Sturzenhecker, B. & Winter, R. (2004). *Gender Mainstreaming und Jungenarbeit*. Weinheim & München: Juventa.
- Brügelmann, H. (2005). *Schule verstehen und gestalten. Perspektiven der Forschung auf Probleme von Erziehung und Unterricht*. Konstanz: Libelle Verlag.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2005). *Zwölfter Kinder- und Jugendbericht*. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- Cornelißen, W., Stürzer, M., Roisch, H. & Hunze, A. (2003). Dreißig Jahre Forschung zu Geschlechterverhältnissen in der Schule – Versuch einer Bilanz. In M. Stürzer, H. Roisch, A. Hunze & W. Cornelißen (Hrsg.), *Geschlechterverhältnisse in der Schule* (S. 217-280). Opladen: Leske+Budrich.
- Crotti, C. (2006). Ist der Bildungserfolg bzw. -misserfolg eine Geschlechterfrage? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, 3, 363-374.
- Faulstich-Wieland, H. (1999). Koedukation: Determinanten ihrer Geschichte. In M. Horstkemper & M. Kraul (Hrsg.), *Koedukation – Erbe und Chancen* (S. 124-135). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Fend, H. (1997). *Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz*. Bern u.a. : Hans Huber.
- Fischer, N., Radisch, F. & Stecher, L. (2007). Wer nutzt Ganztagsangebote? Ein Erklärungsmodell auf der Basis individueller und institutioneller Merkmale. In H. G. Holtappels, E. Klieme, Th. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.), *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der «Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen» (StEG)* (S. 261-282). Weinheim & München: Juventa.
- Fitzner, T., Schlag, Th. & Lallinger, M. W. (Hrsg.). (2005). *Ganztagschule – Ganztagsbildung. Politik – Pädagogik – Kooperationen*. Bad Boll: Evangelische Akademie. (Dokumentation einer Tagung der Evangelischen Akademie Bad Boll, 12. bis 14. Mai 2004, in Zusammenarbeit mit der Akademie der Diözese Rottenburg-Stuttgart).
- Geißler, R. (2005). Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. In P. A. Berger, & H. Kahlert (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten* (S. 71-100). Weinheim & München: Juventa.
- Gembus, Ch. (2002). Ein geschlechtergerechtes Schulprogramm ist mit Leben gefüllt – und bezieht die Jungenarbeit mit ein. In B. Koch-Priewe (Hrsg.), *Schulprogramme zur Mädchen- und Jungenförderung. Die geschlechterbewusste Schule* (S. 131-141). Weinheim & Basel.
- Granato, M. & Schittenhelm, K. (2004). Junge Frauen: Bessere Schulabschlüsse – aber weniger Chancen beim Übergang in die Berufsausbildung. *Politik und Zeitgeschichte*, 54, 28, 31-39.
- Grossenbacher, S. (2006). *Unterwegs zur geschlechtergerechten Schule*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Holtappels, H.G. (2007). Angebotsstruktur, Schülerteilnahme und Ausbaugrad ganztägiger Schulen. In Holtappels, H.G. et al. (Hrsg.), *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der «Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen» (STEG)* (S. 186-208). Weinheim & München: Juventa

- Holtappels, H.G., Klieme, E., Rauschenbach, Th. & Stecher L. (Hrsg.). (2007). *Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der «Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen (StEG)»*. Weinheim & München: Juventa.
- Hoppe, H. & Nyssen, E. (2004). Gender Mainstreaming: Neue Gleichstellungsimpulse für die Schule? Begründungen und Ansatzpunkte. In M. Meuser & C. Neusüß (Hrsg.), *Gender Mainstreaming – Konzepte, Handlungsfelder, Instrumente* (S. 232-243). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Kaiser, A. (2003). *Projekt geschlechtergerechte Grundschule. Erfahrungsberichte aus der Praxis*. Opladen Leske + Budrich.
- Kraul, M. & Horstkemper, M. (1999). *Reflexive Koedukation in der Schule. Evaluation eines Modellversuchs zur Veränderung von Unterricht und Schulkultur*. Mainz: v. Hase & Koehler Verlag.
- Kraul, M. (1999). Koedukation: Determinanten ihrer Geschichte. In M. Horstkemper & M. Kraul, *Koedukation – Erbe und Chancen* (S. 20-37). Weinheim: Deutscher Studien Verlag
- Krohne, J. A., Meier, U. & Tillmann, Kl.-J. (2004). Sitzenbleiben, Geschlecht und Migration – Klassenwiederholungen im Spiegel der PISA-Daten. *Zeitschrift für Pädagogik* 50, 3, 373-391.
- Metz-Göckel, S. (1987). Licht und Schatten der Koedukation. *Zeitschrift für Pädagogik*, 33, 4, 455-474
- Metz-Göckel, S. (1999). Koedukation – nicht um jeden Preis. Eine Kritik aus internationaler Perspektive. In B. L. Behm, G. Heinrichs & H. Tiedemann (Hrsg.), *Das Geschlecht der Bildung – Die Bildung der Geschlechter* (S. 131-147). Opladen: Leske+Budrich.
- Meuser, M. & Neusüß, C. (Hrsg.) (2004). *Gender Mainstreaming – Konzepte, Handlungsfelder, Instrumente*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Quellenberg H., Carstens, R. & Stecher, L. (2007). Hintergrund, Design und Stichprobe. In H. G. Holtappels, E. Klieme, T. Rauschenbach & L. Stecher (Hrsg.), *Ganztagsschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der «Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen» (StEG)* (S. 51-68). Weinheim & München: Juventa.
- Rhyner, Th. & Zumwald, B. (2002). *Cooler Mädchen – starke Jungs*. Bern, Stuttgart & Wien: Verlag Paul Haupt.
- Roisch, H. (2003). Geschlechtsspezifische Interessengebiete und Interessenpräferenzen. In M. Stürzer, H. Roisch, A. Hunze, & W. Cornelißen (Hrsg.), *Geschlechterverhältnisse in der Schule* (S. 123-150). Opladen: Leske+Budrich.
- Rose, L. & Schmauch, U. (Hg.) (2005). *Jungen – die neuen Verlierer?* Königstein/Ts.: Ulrike Helmer Verlag.
- Rose, L. & Dithmar, U. (2004). Geschlechterorientierung in der Kooperation zwischen Jugendarbeit und Schule. In B. Hartnuß & S. Maykus (Hrsg.), *Handbuch Kooperation von Jugendhilfe und Schule* (S. 391-409). Berlin: Verlag Soz. Theorie und Praxis.
- Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2007). Bericht über die allgemein bildenden Schulen in Ganztagsform in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland – 2002 bis 2005. Bonn: [http://www.kmk.org/statist/GTS_2005.pdf, 9.3.2007].
- Spies, A. (2005). Mädchen. Ein blinder Fleck mit weit reichenden Folgen? In A. Spies & G. Stecklina (Hrsg.), *Die Ganztagschule – Herausforderungen an Schule und Jugendhilfe* (S. 58-71). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Stecklina, G. (2005) Jungenarbeit in der Ganztagschule. Ein unbeachtetes Feld. In A. Spies & G. Stecklina (Hrsg.), *Die Ganztagschule – Herausforderungen an Schule und Jugendhilfe* (S. 72-85). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Stürzer, M. (2002). Auf dem Weg ins Erwerbsleben. In W. Cornelißen, M. Gille, H. Knothe, P. Meier, H. Queisser & M. Stürzer (Hrsg.), *Junge Frauen – junge Männer. Daten zu Lebensführung und Chancengleichheit* (S. 19-88). Opladen: Leske + Budrich.

- Stürzer, M. (2003a). Geschlechtsspezifische Schulleistungen. In M. Stürzer, H. Roisch, A. Hunze & W. Cornelißen (Hrsg.), *Geschlechterverhältnisse in der Schule* (S. 83-121). Opladen: Leske+Budrich.
- Stürzer, M. (2003b). Unterrichtsformen und die Interaktion der Geschlechter in der Schule. In M. Stürzer, H. Roisch, A. Hunze & W. Cornelißen (Hrsg.), *Geschlechterverhältnisse in der Schule* (S. 151-170). Opladen: Leske+Budrich.
- Stürzer, M. (2003c). Zur Debatte um Koedukation, Monoedukation und reflexive Koedukation. In M. Stürzer, H. Roisch, A. Hunze & W. Cornelißen (Hrsg.), *Geschlechterverhältnisse in der Schule* (S. 171-186). Opladen: Leske+Budrich.
- Todt, E. (2000). Geschlechtsspezifische Interessen – Entwicklung und Möglichkeiten der Modifikation. In *Empirische Pädagogik*, 14, 3, 215-254.
- Valtin, R. (2001). Geschlechtsspezifische Sozialisation in der Schule – Folgen der Koedukation. In W. Gieseke (Hrsg.), *Handbuch zur Frauenbildung* (S. 345-354). Opladen: Leske+Budrich.
- Zinnecker, J. & Stecher, L. (2006). Gesellschaftliche Ungleichheit im Spiegel hierarchisch geordneter Bildungsgänge. Die Bedeutung ökonomischen, kulturellen und ethnischen Kapitals der Familie für den Schulbesuch der Kinder. In W. Georg (Hrsg.), *Soziale Ungleichheit im Bildungssystem* (S. 291-310). Konstanz: Universitätsverlag Konstanz.

Schlagworte: geschlechtergerechte Schule, Ganztagschule, gender mainstreaming

Garçons et filles à l'école à horaire continu

Résumé

La présente contribution s'attache à examiner dans quelle mesure les principes d'une école égalitaire du point de vue du genre des élèves sont effectivement implémentés dans les écoles allemandes. De tels principes sont défendus depuis longtemps par la recherche pédagogique centrée sur des questions de genre. Deux aspects de ce thème sont insuffisamment traités. Premièrement, il existe peu de travaux dans lesquels la relation entre genre et école est à la fois conceptualisée et fondée sur des données empiriques. Deuxièmement, sur le plan des pratiques scolaires, il s'avère que les outils d'une école égalitaire du point de vue du genre (par exemple des conseils de filles et de garçons) ne sont guère présents dans les écoles à horaire continu allemandes. Les données montrent que les filles et les garçons participent de la même manière aux offres d'enseignement.

Mots clés: égalité scolaire de genre, école de jour, étude de genre, gender mainstreaming

Ragazze e ragazzi nella scuola a tempo pieno

Riassunto

L'articolo s'interroga su come siano seguiti i principi – introdotti già da tempo dalla ricerca sulla formazione – dell'educazione orientata alle pari opportunità dei generi nelle scuole tedesche a tempo pieno. Rispetto a questi temi, si osserva una duplice carenza. Da un lato vi sono solo pochi lavori che si confrontano con il rapporto tra genere e scuola a tempo pieno concettualmente e basandosi su dati empirici. Dall'altro vi sono scarsi elementi relativi alla pratica di strumenti per le pari opportunità (come per esempio gruppi di discussione femminili e maschili), poiché nelle scuole tedesche a tempo pieno non sono molto diffusi. Rispetto alla frequenza, i dati dimostrano che nelle scuole a tempo pieno sia le ragazze, sia i ragazzi partecipano in eguale misura ai corsi.

Parole chiave: pari opportunità di genere a scuola, scuole a tempo pieno, gender mainstream

Girls and boys in the all-day school system

Summary

This contribution considers to what extent the principles of gender equality at school (which have been demanded by gender-oriented school research for a long time) have been implemented in German all-day schools. It reveals a two-fold abstinence with regard to the topic. Firstly, only few works take a concept account of the correlation between gender and all-day schooling on the basis of empirical data. Moreover, the practical level of schooling reveals that so far, instruments of applying gender justice are little used in German all-day schools (e.g. girl conferences, boy conferences). With regard to the provisions of all-day schools, the data show that boys and girls equally participate in instruction offers that relate to learning.

Keywords: gender justice at school, all-day school, gender mainstreaming

