Fächerwahl im Lehramtsstudium – Zementierung der Geschlechtersegregation?

Dorle Klika

Seit nunmehr über 20 Jahren wird durch kritische Frauen- und Geschlechterforschung die Geschlechterfrage in Schule, Ausbildung und Universität untersucht. Erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Forschungen untersuchten Kommunikations- und Interaktionsprozesse und -stile, soziale Kompetenzen, geschlechtsstereotype Orientierungen von Mädchen und Jungen, Einstellungen und Vorurteile der LehrerInnen, Darstellung von Geschlechtsrollen in Schulbüchern, geschlechtsspezifische Interessen und Vorlieben von Mädchen und Jungen, Geschlechterstereotype und deren Einfluss auf das Selbstbild, die SchülerInperspektive auf Koedukation und Sedukation sowie Möglichkeiten der Curriculumrevision und Unterrichtsorganisation (Nyssen 2004).[1] Größtenteils bezogen sich die Forschungen auf das Gymnasium, das, so Nyssen, die am besten untersuchte Schulform darstellt, über die Verhältnisse an Real- und Gesamtschulen wissen wir viel weniger, „über das Geschlechterverhältnis in der Hauptschule wissen wir kaum etwas" (Nyssen 2004, S. 392). Unter dem offiziellen Anspruch der Gleichbehandlung von Mädchen und Jungen, so das Ergebnis, reproduziert die Schule durch den „heimlichen Lehrplan" die gesellschaftliche Geschlechterhierarchie. Der heimliche Lehrplan transportiert Geschlechtsrollenklischees, traditionelle kulturelle Wertorientierungen und Klischees von Weiblichkeit und Männlichkeit (vgl. Valtin 2001).

„Als eine der zentralen Fragestellungen der schulischen Geschlechterforschung im Bereich der Sekundarstufen kristallisierte sich von Beginn an die Diskrepanz zwischen den – verglichen mit den Jungen – qualifizierteren Schulabschlüssen der Mädchen und ihren anschließenden Berufsausbildungen und -positionen bzw. Studienwahlen und akademischen Karrieren heraus" (Nyssen 2004, S. 393). Mädchen gelten als die eigentlichen Gewinnerinnen der Bildungsreform der 1970er Jahre (vgl. Lemmermöhle 1996), sie erreichen im statistischen Durchschnitt höherwertige Abschlüsse

1 vgl.darüber hinaus Faulstich-Wieland 2001, 2002; Faulstich-Wieland/Horstkemper 1995; Kampshoff 2003, Rendtorff 2006, Stürzer 2002

und bessere Zensuren als Jungen, zählen seltener zu den Sitzenbleibern, können diesen Vorsprung aber weder im Studium noch in der Berufsausbildung oder im Beruf zu ihrem Vorteil einsetzen (Bildung in Deutschland 2006, S. 54 und S. 72ff.). „Insbesondere die Kategorie Geschlecht erweist sich nach wie vor als eine Strukturkategorie, die in ihrer beschränkenden Wirkung für weibliche Biographien alle Lebensbereiche durchzieht und in ihnen fest verankert ist“, lautet das Ergebnis der aktuellen biographischen Studie von Lemmermöhle u.a. (2006, S. 308).

Wichtiger Fokus der Forschungen war und ist die Leistungskurswahl, die seit ihrer Einführung durch die Reform der gymnasialen Oberstufe einen geschlechtsabhängigen Bias aufweist. Eine Erhebung von Faulstich-Wieland/ Nyssen aus dem Jahr 1998 ermittelte folgende Daten:

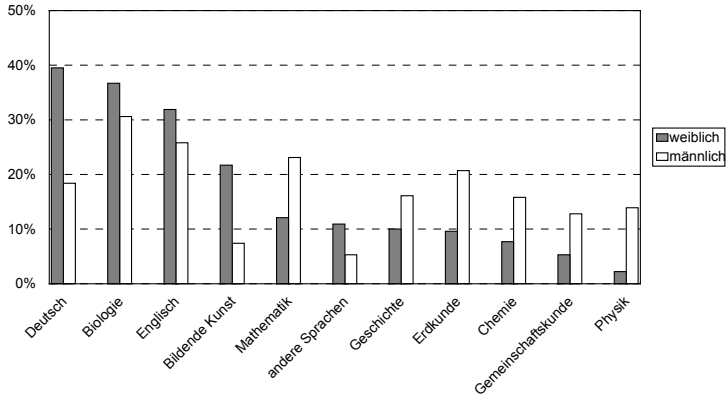


Abb.1: Faulstich-Wieland/Nyssen 1998, S. 7

Gravierende Unterschiede finden sich neben Deutsch, Sprachen in Gemeinschaftskunde, Kunst und Physik sind die Fächer mit dem extremsten Geschlechterbias (vgl. Faulstich-Wieland/Nyssen 1998). Dieser Trend wurde in bundesweiten Erhebungen von Roeder/Gruehn (1997) bestätigt. Sie betonen, Variationen zwischen den Bundesländern seien gering und die Daten über längere Zeiträume stabil: Schülerinnen wählen Fächer wie Mathematik, Chemie und Physik sehr viel seltener als Schüler, diese wiederum wählen kaum Deutsch, Kunst, Sprachen (insbesondere Französisch). „Dramatisch“ nennen Roeder und Gruen die Diskrepanzen in Bezug auf manche Fächerwahlen, das sind vor allem Deutsch, Kunst, Französisch und Physik, während die Geschlechterdifferenz in Mathematik geringer ausgeprägt ist. Drei Aspekte heben die AutorInnen besonders hervor:

1. Mädchen erbringen in den naturwissenschaftlichen und mathematischen Leistungskursen die gleichen Leistungen wie ihre Mitschüler.
2. Die Durchschnittszensuren weisen nur geringe Geschlechterdifferenzen aus, Mädchen sind im guten Notenbereich (10-12,5 P.) „etwas überrepräsentiert" (ebd., S. 885).
3. In Bezug auf die Motive der Kurswahlen gibt es nur geringfügige Unterschiede: „Für beide Geschlechter sind ‚Persönliche Interessen' und ‚Entfaltungsmöglichkeiten der persönlichen Leistungsstärken' die beiden wichtigsten Motive der Leistungskurswahl" (ebd.). Soziale Motive (Kontakt zu Mitschülern) oder strategische Überlegungen (Abiturnote) spielen dagegen eine geringe Rolle.

Diese Differenzen sind bis in die Gegenwart stabil und daher von ungebrochener Aktualität (vgl. Baumert 2003). Die Zusammenhänge zwischen Interesse, Leistungskurswahlen und Berufs- und Studienwünschen sind in zahlreichen quantitativen psychologischen Untersuchungen nachgewiesen (Tarnai 2004, Abel 2002).

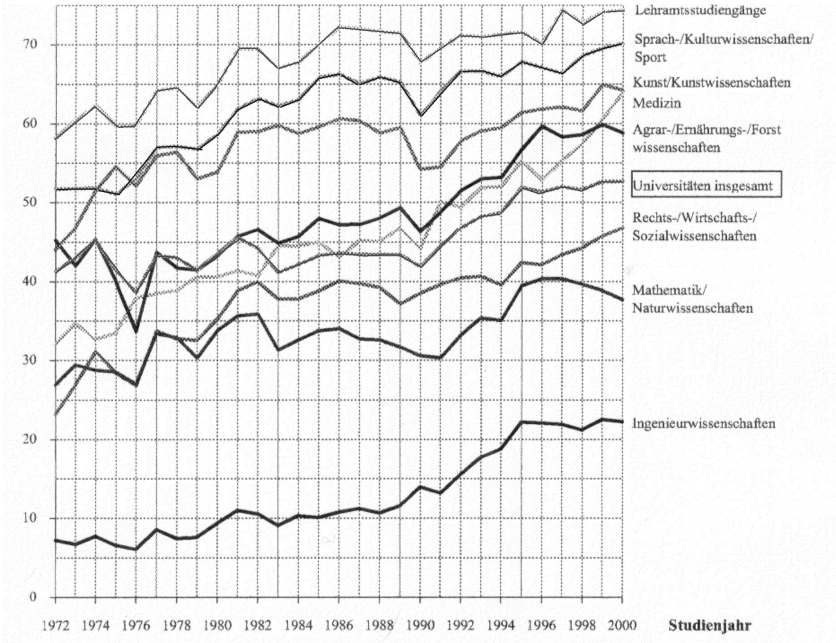
Bei der Berufswahl und im Studium setzt sich die Geschlechtersegregation fort (Lemmermöhle 1998). Repräsentative Daten über die Studiensituation werden regelmäßig durch das Hochschulinformationssystem (HIS) erhoben, deren Fragebögen Gründe für die Wahl des Studiums, die Hochschulwahl, den Zeitpunkt der Entscheidung für den Studiengang, die angestrebten Berufsziele u.v.a. mehr erheben (vgl. HIS 2002). Die Ergebnisse des HIS zeigen, dass sich die geschlechtsspezifischen Präferenzen in den Studiengangswahlen nicht verringern, sondern eher verschärfen. Beispielsweise stieg der Anteil der Studienanfänger*innen* in Lehramtsstudiengängen in den letzten 30 Jahren von 58 auf 74% (HIS 2002, S. 73).

Die Statistik (Abb. 2) zeigt die Entwicklung des Frauenanteils in den verschiedenen Studiengängen von 1972 bis 2000 an deutschen Universitäten. Die Studienfächer sind dort zu Fächergruppen aggregiert, die verschiedenen Lehramtsstudiengänge werden als eine Gruppe zusammengefasst. Die ansteigenden Linien zeigen zunächst allgemein: In *allen* Fächergruppen wuchs der Frauenanteil, der lt. HIS auf die ansteigenden Studienberechtigtenquoten der Frauen zurückzuführen ist. In den 1970er und 1980er Jahren stieg die *Studienberechtigtenquote* bei Frauen von 9% auf 23%; bei Männern nur von 13% auf 23% (ebd., S. 73). Die Durchschnittsquote (Studienanfängerinnen insgesamt) offenbart, dass die Studentinnen an den Universitäten inzwischen die Mehrheit bilden, in 5 von insgesamt 8 Fächergruppen stellen sie die Mehrheit. „Zu Beginn der 70er Jahre war dies nur in den Sprach- und Kul-

turwissenschaften und den Lehramtsstudiengängen der Fall“ (HIS Ergebnisspiegel 2002, S. 3).

Im einzelnen stieg der Frauenanteil zwischen 1972 und 2000 (in Klammern der Wert für 1990) in den Lehramtsstudiengängen von 58% auf 74% (68%), Sprach- und Kulturwissenschaften von 52% auf 70% (61%), Kunst/Kunstwissenschaften von 44% auf 64% (54%), Medizin von 32% auf 64% (44%), Agrar-, Emährungs- und Forstwissenschaften von 45% auf 59% (46%), Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften von 23% auf 47% (39%), Mathematik/Naturwissenschaften von 27% auf 38% (31%) und Ingenieurwissenschaften von 7% auf 22% (14%).

Studienanfängerinnen an Universitäten nach Fächergruppen 1972-2000
(in % von allen Studienanfängerinnen)



[1] deutsche Studienanfängerinnen im 1. Hochschulsemester in v.H. aller Studienanfänger; ab 1990 einschließlich neue Länder

Quellen: StBA (4), StBA/HIS-ICE, HIS (2)

Länderspezifische Ergebnisse

72 **HIS-Ergebnisspiegel 2002**

Abb. 2: HIS Ergebnisspiegel 2002, S. 72

Die Lehramtsstudiengänge bilden dabei eine Besonderheit, wie das HIS hervorhebt, denn dort resultieren die steigenden Frauenanteile *weniger* aus der Erhöhung der allgemeinen Studienberechtigtenquote, der Grund liege vielmehr in „der bei Männern *stärker* als bei Frauen zurückgehenden Wahlhäufigkeit dieser Studiengänge“ (HIS Ergebnisspiegel 2002, S. 73).

Dieses Ergebnis ist genauer zu hinterfragen: Durch die Zusammenfassung aller Lehramtsstudiengänge in einer Fächergruppe, wie das der Einfachheit halber in vielen repräsentativen Erhebungen geschieht, erhalten wir über die geschlechtsspezifischen Verteilungen in den einzelnen Studiengängen und in den Studienfächern keinen Einblick. Um zu eruieren, ob und wie sich die Fächerwahlen in den Lehramtsstudiengängen geschlechtersegregiert verteilen, habe ich die Geschlechterverteilung im Lehramtstudium im Studiengang Sek II/Gym in Bezug auf die Fächerwahlen an der Universität Siegen im Jahr 2004 untersucht. Die Ergebnisse decken sich mit dem Bundesdurchschnitt: Die Studentinnen bilden insgesamt die Mehrheit in diesem Studiengang, der Anteil der Student*en* liegt insgesamt bei 27%. Das Ergebnis ist nicht überraschend:

Auch im Studium wäre die geschlechtsspezifische Fächerwahl in manchen Fächern mit Roeder/Gruehn als „dramatisch“ zu bezeichnen. Die Student*en* bilden die Mehrheit in den Fächern Physik, Philosophie, Geschichte, Sozialwissenschaften und Maschinentechnik, in allen übrigen dominieren die Studentinnen.

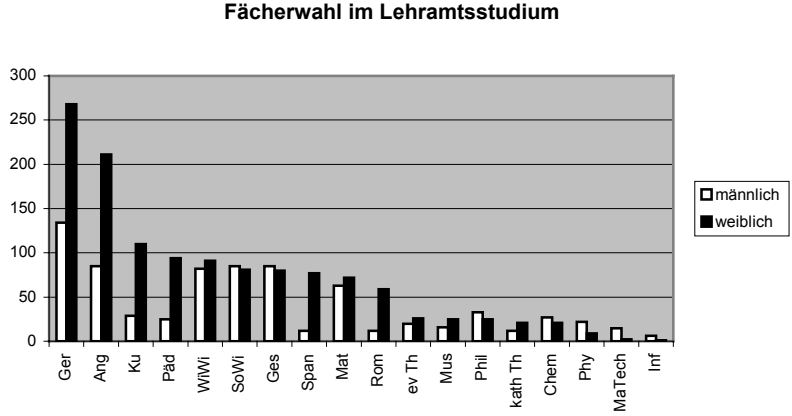


Abb. 3: eigene Berechnungen (Universität Siegen)

Abgesehen von dem unterschiedlichen Fächerangebot in Schule und Universität zeigen sich in der Rangliste schulischer Leistungskurswahlen und der Fächerwahl im Lehramtsstudium an der Universität deutliche Parallelen: Germanistik, Anglistik, Kunst und Pädagogik sind an der Universität die beliebtesten Fächer insgesamt, alle weisen einen extremen geschlechtsspezifischen Bias auf. Das gilt ebenso für Romanistik, Spanisch und Physik.

Die Ursachen, d.h. jene Prozesse und Mechanismen, die die Mädchen von Mathematik und naturwissenschaftlichen Bereichen „entfernen", sind im Anschluss an die wegweisenden Studien von Horstkemper (1987) inzwischen gut erforscht. Untersucht wurden etwa die Einstellung der Mädchen zu diesen Unterrichtsfächern, ihre Lernvoraussetzungen, Diskriminierung in Schulbüchern, die Schulleistungen (Horstkemper 1987; Ziegle/Kuhn/Heller 1998), Interessenentwicklung, Geschlechterstereotype, Selbstbilder und Leistungsselbstbilder der Mädchen (aktueller Überblick bei Nyssen 2004, Rendtorff 2006, S. 186ff.). Die Zusammenhänge zwischen Interessenentwicklung, Fächerwahlen und dem Selbstvertrauen in die eigene Leistung wurden im Anschluss an die Längsschnittstudie von Marianne Horstkemper (1987) in vielerlei Hinsicht in der pädagogischen Psychologie untersucht. Die Psychologen sehen das *schulische Leistungsselbstkonzept* (bezogen auf ein einzelnes Schulfach) als ein Ergebnis verschiedener Vergleiche an: (a) mit den eigenen Leistungen in anderen Fächern als biographischer Aspekt, (b) mit den Klassenkameraden in dem gleichen Fach als sozialer Aspekt (Köller/Möller 2001, Trautner 2003). Geschlechterdifferenzen wurden in mehrfacher Hinsicht festgestellt, sie decken sich mit den bereits genannten Ergebnissen: Mädchen tendieren insgesamt zu größerer Selbstunsicherheit, ihr globales Selbstkonzept gilt aber als realistischer als das der Jungen. Mädchen bevorzugen die Fächer Musik, Kunst, Sprachen, Jungen die Fächer Wirtschaft, Technik, Mathematik, Sport. Geschlechtsspezifische Differenzen der Leistungs-Selbstkonzepte in den Schulfächern entsprechen der geschlechterspezifischen Beliebtheit und Leistungskurswahl in der gymnasialen Oberstufe (vgl. Trautner 2003, S. 172).[2]

Zu Recht bilanziert Kaiser: „Die Resultate belegen bis hin zur Berufseinmündung von Mädchen in die weniger Chancen bietenden Berufsfelder des sozialen Bereichs und zur Berufseinmündung von Jungen in die als Zukunftsberufe charakterisierten Bereiche der neuen Technologien, dass bislang dem grundgesetzlichen Gleichstellungsauftrag [der Schule; DK] nicht ent-

2 Bei Grundschulkindern wurden in Untersuchungen keine geschlechtsspezifische Differenzen zu dem Bereich Geschlecht und Selbstkonzept festgestellt (vgl. Felger-Pärsch 1995; Baldering 1993).

sprochen wird“ (2004, S. 378). Von einer geschlechtergerechten Schule sind wir noch weit entfernt. Im interaktiven Geschehen der Generationenbeziehung bietet sich permanent die Chance, „die überkommene hierarchische Geschlechterordnung mit ihrer weiblichen Unter- und männlichen Überordnung abzulösen durch egalitärere Relationen. Dazu kann und soll Erziehung beitragen“ (Glaser/Klika/Prengel 2004, S. 10). Eine geschlechterbewusste Pädagogik müsste zur Verflüssigung starrer Kategorien beitragen, anstatt der Selbstverortung der Heranwachsenden in entgegengesetzten Polarisierungen Vorschub zu leisten.

Hilfreich wäre dabei, mehr über die ursächlichen Faktoren und Zusammenhänge in der Entwicklung von Jungen zu wissen. Inwieweit die o.a. Aspekte auch für „die sprachlich-künstlerischen oder pädagogischen Potentiale von Jungen“ gelten kann, ist aktuelles Forschungsdesiderat (Nyssen 2004, S. 407, Rendtorff 2006, S. 189). Ingesamt ist Jungenforschung, so bilanziert Nyssen in ihrem Forschungsüberblick über Gender in den Sekundarstufen, bisher ein generell „randständiges Forschungsgebiet“ (Nyssen 2004, S. 401; vgl. Hagemann-White 2002, S. 146). Die neu aufkommende kritische Jungen- und Männerforschung (vgl. Forster 2004, Forster/Rieger-Ladich 2004) betont ebenfalls die Notwendigkeit solcher Untersuchungen. „Empirische Studien, die sich ausdrücklich der Sprach-, Kunst- oder Pädagogikdistanz der Jungen zuwenden“, gibt es bisher nicht.“ (Nyssen 2004, S. 397).

Entsprechend der Erforschung der Benachteiligung von Mädchen im naturwissenschaftlich-technischen Bereich werfen die genannten Daten eine Reihe von Fragen auf: Haben Jungen im sprachlichen und ästhetisch-künstlerischen Bereich ein geringeres Selbstvertrauen als Mädchen? Entwickeln sie ein geringes persönliches Interesse? Wie lässt sich das Selbstbild von Jungen im Vergleich zu ihren Mitschülerinnen in diesen Fächern beschreiben? Sehen sie für ihre persönlichen Leistungsstärken in diesen Fächern kaum Entfaltungsmöglichkeiten? Warum gelingt es der Schule so wenig, die Interessenentwicklung der Jungen in diesem Bereich positiv zu beeinflussen?

In Analogie zu Studien, die den Weg von Mädchen in technische und naturwissenschaftliche Berufs- bzw. Studienwahlen untersuchten, gehen wir in einem DFG-Forschungsprojekt der Frage nach, welche biographischen Wege junge Männer in das Lehramtsstudium und dort in ein von Frauen dominiertes Fach führen. Die Biographieforschung bietet die Möglichkeit, die Fragen in ihren komplexen Verflechtungen zu erfassen. Explorativ wird eine Fülle von Einflussfaktoren in lebenslaufbezogener Längsschnitt-Perspektive berücksichtigt. Lern- und Bildungsprozesse (vgl. Marotzki 1990) werden im Schnittfeld von gesellschaftlich vorgegebenen Kontexten (Geschlechterste-

reotypen und -klischees) und individuell besonderen Lebensverhältnissen und Entwicklungsprozessen untersucht. Soziale Strukturen, normative Vorgaben, institutionelle Muster und individuelle Optionen kommen gleichermaßen in den Blick. Die Schullaufbahn wird ebenso bilanziert wie familiale Einflüsse und außerschulische Freizeitaktivitäten, die ebenfalls einen deutlichen Geschlechterbias aufweisen (Thole 2002). Deren Bedeutung für spätere Berufswege ist jedoch ebenso wenig erforscht wie die Frage nach möglichen Wechselbeziehungen zwischen schulischen und außerschulischen Orientierungen (vgl. Thole 2002, S. 679, Helsper/Böhme 2002, S. 588).

Das Forschungsprojekt untersucht die Frage nach biographischen Entwicklungen, die junge Männer in einen von Frauen dominierten Studiengang und dort in ein von Frauen dominiertes Fach führen. Konkretisiert: Welche biographischen Faktoren führen einen Abiturienten nach eigener Einschätzung dazu, Lehrer zu werden? Wie beschreibt er die Entwicklung der eigenen Interessen aus biographisch rückblickender Perspektive? Welche Einflussfaktoren haben seiner Ansicht nach dazu beigetragen, nicht nur den Studiengang Lehramt, sondern dort auch noch ein von Studentinnen bevorzugtes Fach zu wählen? Befragt wurden männliche Lehramtsstudierende im ersten Semester, die das Fach Kunst gewählt haben. Als Kontrastgruppen dienen männliche Studenten, die sich für das Fach Physik und Student*innen*, die sich für das Fach Kunst entschieden haben (Kunst und Physik sind die am stärksten polarisierten Fächer). Erhoben wurden jeweils ein biographisches Interview und ein Leitfaden gestützter Nachfrageteil sowie eine Fotoserie, durch die die Studierenden sich leiblich-habituell präsentieren.

Da es sich um ein laufendes Projekt handelt, können noch keine Ergebnisse präsentiert werden. Erste Tendenzen sind jedoch sichtbar: Allgemein wird in den biographischen Interviews deutlich, wie komplex die Suchbewegungen sind, die bezüglich der Berufs- bzw. Studienwahl beschrieben werden. Die Entscheidung, ein Lehramtsstudium zu beginnen, ist Ergebnis verschiedener Abwägungsprozesse bezüglich der eigenen Interessen und Leistungseinschätzungen, deren weitere Untersuchung vielversprechend erscheint. Zum einem ist die Frage zu klären, ob das LehrerInsein überhaupt in Frage kommt: Will ich LehrerIn werden? Diese grundsätzliche Entscheidung steht bei manchen Befragten *vor* der Frage nach möglichen Studienfächern, und für deren Beantwortung kann nicht auf die schulische Leistungen in einzelnen Fächern zurückgegriffen werden. Die Frage nach Studienfächern erscheint dann eher zweitrangig und zu Studienbeginn auch noch nicht endgültig. Für andre steht das Fachinteresse im Vordergrund, die Frage des Lehrberufs ist dem nachgeordnet. Die wechselseitige Verstärkung schulischer

Interessen und außerschulischer Freizeitaktivitäten wird in fast allen Interviews deutlich. Vorbilder innerhalb der Schule sind dabei ein nicht zu unterschätzender Faktor. Ein Fallbeispiel soll das konkretisieren:

Jan, Kunststudent (LA) im 2. Semester, geboren 1981, reflektiert gleich zu Beginn des Interviews den Zusammenhang zwischen seiner Lebensgeschichte und der Studienfachwahl:

„Ähm, jo. Bei mir hab ich sicherlich auch einiges, äh, viele Dinge, Sachen kennen gelernt, negative, positive Sachen, ja, die mich auch beeinflusst haben, ja? Ähm, das ist sicherlich, ähm, das, was da passiert ist, hat auch was damit zu tun, dass (unverständlich) sicherlich irgendwann, ähm, mit Kunst, ähm, begonnen habe, ja. Also da, da ist einfach die künstlerische Tätigkeit immer auch mit den Ereignungen, äh, mit der Biografie verbunden, ja. Ähm, um das auseinander zufleddern ist relativ, äh, ist reine Psychologie, ja?“ (Z 26-33)

Jan wuchs in einer Patchworkfamilie in der DDR auf, 1990/91 zog die Familie ins Ruhrgebiet, was Jan als Bruch und „totalen Kulturschock“ beschreibt. Massive Alkoholprobleme der Mutter führten zur Trennung der Eltern, Jan blieb bei dem Vater, der bald eine neue Partnerschaft mit einer geschiedenen Frau mit zwei Kindern einging. In dieser für Jan schwierigen Phase hat er sich durch die Beschäftigung mit künstlerischer Praxis einen „Rückzugsraum“ geschaffen. Wenn es Probleme gab (Streitereien zwischen den Eltern, schlechte Schulleistungen, verunglückte Liebe), zog Jan sich zurück und malte oder zeichnete:

„Malen ist ja, oder zeichnen, wenn du einmal dabei bist, und, ähm, dir das Umfeld geschaffen hast, ähm, oder einfach so ein Rückzugsraum versuchst zu bekommen, ja? Bei Streitigkeiten, ähm, viel Lärm und so Drumherum, dein Rückzugsraum, ähm, dann ist das das Bild, ähm, die Bildfläche und mit der beschäftigst du dich. Ja?“ (Z 329-333)

Bedingt durch die Eskalation des Alkoholismus der Mutter und der Trennung der Eltern zog Jan mit dem Vater und der neuen Familie in einen andren Ort. Beeindruckend ist der Vergleich der Schulen, den Jan in diesem Zusammenhang unternimmt. Im Gegensatz zu dem früheren Gymnasium, an dem die Lehrer ihm prophezeit hatten, er werde das Abitur nicht schaffen, etikettiert Jan die neue Schule als „eine Oase“ (Z 737). An der früheren Schule hatte Jan auch wegen der Familienprobleme Leistungsschwierigkeiten, dort habe die Selektion im Vordergrund gestanden, da „ist man doch irgendwo ’ne Nummer nur als Schüler, ja“ (Z 729f). Jan beschreibt ausführlich die schöne Architektur des neuen Gymnasiums, das er nach dem Umzug besuchte, die Gliederung der Gebäudeteile, die Pausenhöfe, die Parkanlage (Z 737ff), schon der äußere Ein-

druck sei „sehr warmherzig“ (Z 753). Jan bewundert, dass der Schulleiter „da jeden Schüler beim Namen und Nachnamen“ gekannt habe.

„Der hatte das, genau was man sich eigentlich vorstellt, der wusste genau Bescheid, ach ja, das ist der und der, ja, und man ist keine Nummer in dem Fall. Öh, auch die an-, auch so die anderen Lehrer waren auch so, öh, sehr herzlich, wenn ich da zum Beispiel meine Schulzeit so betrachte, ein Deutschlehrer, der war, öh-öh, der hatte sich freiwillig für, für ’n Jahr hingesetzt oder so, wenn er gemerkt hat, hier, ’n Schüler hat Probleme gehabt im Unterricht, was Klausur oder Analysen betrifft oder so, dann ist der da hingegangen und hat gefragt, du hast du mal Zeit heute Nachmittag, siebte, achte Stunde oder ’n bisschen länger, ich bleibe hier und ich setze mich gerne mit dir hin und besprech’ das noch mal.“ (Z 781-789)

Jan differenziert hier nicht zwischen Lehrer und Lehrerin, verwendet aber die Bezeichnung „herzlich“ explizit im Zusammenhang mit dem Deutschlehrer, über den er auch in anderen Passagen erzählt. Der Lehrer erscheint in der Erzählung als engagierter Pädagoge, dem die Förderung und Unterstützung von SchülerInnen wichtig ist. Neben dem engagierten Deutschlehrer wurden Jan auch der Kunstlehrer und dessen Unterricht zum Vorbild:

„Aber wie die Arbeitsatmosphäre war im Kunstunterricht und auch, ähm, wie wir Bilder beno.., äh, angeschaut haben, wir haben immer im, äh, so nen, ähm, uns auf’m Boden gesetzt, allesamt, auch der Lehrer, mittendrin, ja, und nicht hier, ähm, frontal, einer vorne irgendwie und die Schüler haben einen Vorredner, oder so, sondern da hat man gemeinsam versucht zu sagen, warum gefällt einem das und, ähm, wenn einem was gefällt, warum es gefällt und ähm wie ist die Aufgabenstellung halbwegs erfüllt, nä? Oder wenn sie nicht erfüllt ist, was macht es trotzdem aus, dass, ähm, äh, es ein schönes Bild ist, oder ein passendes Bild, warum ist es schlecht, gemacht worden vielleicht auch, ja?“ (Z 1007-1015)

Für seine künftige Lehrertätigkeit dienen ihm die Schulerfahrungen mit männlichen Lehrkräften als Vorbild: Das menschliche und sympathische Arbeitsklima sei mit ein Grund, „warum ich jetzt so, äh, z.B. Kunstlehrer werden möchte, ja“. Es möchte später „genauso engagiert“ sein: „Und ich glaube, dass entspricht auch eigentlich, ähm, meiner privaten Entwicklung, ja? Ich glaube auch ein gewisses, ähm, sensibles, ähm, Fingerspitzengefühl zu haben“ (Z 983-986). Auch wenn bei Jan familiale und außerschulische Einflüsse bei der Studienfachwahl berücksichtigt werden müssen, die hier nicht vorgestellt werden können, verdeutlicht das Fallbeispiel die Einflussmöglichkeiten der Schule und der Lehrkräfte.

Mit dem Forschungsprojekt hoffen wir, Erkenntnisse darüber zu gewinnen, welche Unterstützung Jungen erhalten haben bei der Wahl ihres Berufs-

zweiges, welche Ressourcen sie entwickeln konnten, wie sie ihr Selbstbild beschreiben im Kontext polarisierter Zweigeschlechtlichkeit. Kann es als Verflüssigung polarisierter Geschlechterkategorien gefasst werden? Werden unterschiedliche Formen von Männlichkeit bzw. Differenzierungen im „männlichen Habitus“ (Forster/Rieder-Ladig 2004, S. 276, 277) sichtbar? Und falls ja, wie wären sie zu beschreiben?

Ob der Trend, dass männliche Studierende sich zunehmend aus dem Lehramtsstudium zurückziehen (s.o.) aufzuhalten ist, ist nicht absehbar. Um die Segregation in den Leistungskurswahlen und Studienwünschen nicht für die nächsten Jahrzehnte zu zementieren, wäre es notwendig, dass die starren geschlechtersegregierten Interessenentwicklungen und Fähigkeitsselbstkonzepte aufgebrochen und verflüssigt werden. Hilfreich dabei wären mehr Physiklehrerinnen und Deutsch-, Französisch- und Kunstlehrer. Weitere Forschungen zu diesem Bereich sind dringend erforderlich.

Literatur

Abel, J. (2002): Kurswahlen aus Interesse? Wahlmotive in der gymnasialen Oberstufe und Studienwahl, in: Die Deutsche Schule, Jg. 94, S. 192-204

Baldering, D. (1993): Selbstkonzepte von Kindern im Grundschulalter. Ein Vergleich zwischen psychisch auffälligen Kindern und Kindern der Normalpopulation, Frankfurt/M.

Baumert, J. et al. (Hg.) (2003): Deutsches PISA-Konsortium. PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland, Opladen

Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. (2006) Hrsg. v. Konsortium Bildungsberichterstattung im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, Bielefeld

Faulstich-Wieland, H. (2001): „Das Arrangement der Geschlechter im schulischen Feld – jugendliche Akteure und die „institutionelle Reflexivität“ von Sitzordnungen“, in: Merkens, H./Zinnecker, J. (Hg.): Jahrbuch Jugendforschung, Opladen 1/2001, 163-184

Faulstich-Wieland, H. (2002): Welche Rolle spielen Lehrende und ihr Unterricht bei der Förderung von Schülerinnen in Mathematik? in: Kampshoff, M./Lumer, B. (Hg.): Chancengleichheit im Bildungswesen, Opladen, S. 233-249

Faulstich-Wieland, H./Horstkemper, M. (1995): Trennt uns bitte, bitte nicht! Koedukation aus Mädchen- und Jungensicht, Opladen

Faulstich-Wieland, H./Nyssen, E. (1998): Geschlechterverhältnisse im Bildungssystem – Eine Zwischenbilanz, in: Rolff/Bauer/Klemm/Pfeiffer (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung Bd. 10. Weinheim, S.163-199

Felger-Pärsch, A. (1995): Untersuchungen zum Stand der Entwicklung von Selbstkonzepten bei Schülern der Primarstufe (4. Klasse), in: Potsdamer Studien zur Grundschulforschung. Heft 5. Potsdam

Forster, E./Rieger-Ladich, M. (2004): Männerforschung und Erziehungswissenschaft, in: Glaser/Klika/Prengel (Hg.): Gender und Erziehungswissenschaft, Bad Heilbrunn, S. 271-285

Forster, E. (2004): Jungen- und Männerarbeit, in: Glaser/Klika/Prengel (Hg.): Gender und Erziehungswissenschaft, Bad Heilbrunn, S. 477-491

Glaser, E./Klika, D./Prengel, A.: (2004): Einleitung, in: Dies. (Hg.): Gender und Erziehungswissenschaft, Bad Heilbrunn, S. 9-15

Hagemann-White, C.: Geschlechtertheoretische Ansätze, in: Krüger, H.-H./Grunert, C. (Hg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung, Opladen 2002, S. 143-163

Hoppe, H./Kampshoff, M./Nyssen, E.: Geschlechterperspektiven in Schule und Fachdidaktik – Eine Einführung, in: dies. (Hg.): Geschlechterperspektiven in der Fachdidaktik, Weinheim 2001, S. 9-19

Helsper, W./Böhme, J. (2002): Jugend und Schule, in: Krüger/Grunert (Hg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung, Opladen, S. 567-587

HIS 2002: http://www.his.de/Service/Publikationen/Ergebnis/es2002/Bericht/ES2002.pdf (16.03.05)

Horstkemper, M. (1987): Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen, Weinheim

Kaiser, A. (2004): Gender in der Primarstufe des Schulwesens, in: Glaser/Klika/Prengel (Hg.): Gender und Erziehungswissenschaft, Bad Heilbrunn, S. 373-389

Kampshoff, M. (2003): Leistungsdebatten und Diskurse zu Fächerwahlen – Vergleich zwischen der deutschen und englischen Geschlechterforschung in der Schulpädagogik (Arbeitstitel der Habilitationsschrift), Essen

Köller, O./Möller, J. (2001): Selbstbezogene Fähigkeitskognitionen im Kontext Schule: Die Rolle der unterschiedlichen Referenzrahmen in: Silbereisen, R./Reitzle, M. (Hg.) (2001): Psychologie 2000. Berlin, S. 380-390

Lemmermöhle, D. (1998): Geschlechter(un)gleichheiten und Schule. In: Oechsle, M./Geissler, B. (Hg.): Die ungleiche Gleichheit. Junge Frauen und der Wandel im Geschlechterverhältnis, Opladen, S. 66-86

Lemmermöhle, D. (1996): Persönlichkeitsentwicklung und Geschlecht, in: DDS 88/1996, S. 192-197

Lemmermöhle, D./Große, S./Schellack, A./Putschbach, R. (2006): Passagen und Passantinnen. Biographisches Lernen junger Frauen, Münster

Marotzki, W. (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretisch Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften, Weinheim

Nyssen, E. (2004): Gender in den Sekundarstufen, in: Glaser/Klika/Prengel (Hg.): Gender und Erziehungswissenschaft, Bad Heilbrunn, S. 389-409

Rendtorff, B.: (2006): Erziehung und Geschlecht. Eine Einführung, Stuttgart

Roeder, P. M./Gruehn, S. (1996): Kurswahlen in der gymnasialen Oberstufe, in: ZfP 42, S. 497-518

Stürzer, M. (2002): Auf dem Weg ins Erwerbsleben, in: Cornelsen, W. et al.: Junge Frauen – junge Männer. Daten zur Lebensführung und Chancengleichheit, Opladen, S.19-87

Tarnai, C. (2004): Zusammenhang von Interesse und Studium nach der Theorie von Holland: Überprüfung der Kongruenzhypothese für die Studienfächer der Universität der Bundeswehr München, in: Empirische Pädagogik. Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung, 18/2004, S. 483-513

Thole, W. (2002): Jugend, Freizeit, Medien und Kultur, in: Krüger/Grunert (Hg.): Handbuch Kindheits- und Jugendforschung, Opladen, S. 653-684

Trautner, H.-M. (2003): Die Bedeutung der Geschlechtskategorien im Jugendalter, in: Schumann-Hengsteler, R./ders. (Hg.): Entwicklung im Jugendalter, Göttingen, S. 165-188

Trautwein, U. (2003): Schule und Selbstwert. München

Valtin, R. (2001): Geschlechtsspezifische Sozialisation in der Schule – Folgen der Koedukation, in: Giesecke, W. (Hg.): Handbuch zur Frauenbildung, Opladen, S. 345-354

Ziegler, A./Kuhn, C./Heller, K. (1998): Implizite Theorien von gymnasialen Mathematik- und Physiklehrkräften zu geschlechtsspezifischer Begabung und Motivation, in: Psychologische Beiträge 40/1998, S. 271-287