

Universität Passau
Philosophische Fakultät
Arbeitsbereich Realschulpädagogik und -didaktik
Prof. Dr. Jutta Mägdefrau

**Aufrufverhalten und Aufmerksamkeitsverteilung
von Lehrkräften gegenüber Mädchen und Jungen-**
Eine empirische Studie in den Fächern Deutsch und
Englisch

Masterarbeit

für die
Prüfung zum Master of Education

im Studiengang: Schulische Bildungs – und Erziehungsprozesse

Passau, 2011

Verfasserin: Christine Woite
Abgabedatum: 26.8.2011

Inhalt

1. Einleitung.....	3
2. Aufmerksamkeitsverteilung- Aktueller Stand der Forschung.....	4
2.1. Die Forschungsentwicklung im Bereich Geschlecht und Schule	4
2.1.1. Die 1970er und 1980er Jahre - Mädchen als Bildungsverlierer	5
2.1.2. Die 1990er Jahre - Das unerkannte Jungenproblem	6
2.1.3. Problematik ab 2000.....	7
2.2. Geschlechtsrollenstereotype	9
2.2.1. Integratives Prozessmodell der Entwicklung der Geschlechtstypisierung	10
2.2.2. Rollenkonformes Jungenverhalten und Charakteristika.....	11
2.2.3. Rollenkonformes Mädchenverhalten und Charakteristika.....	12
2.3. Die Besonderheiten der schulischen Interaktion.....	14
2.4. Mögliche aufmerksamkeitsbeeinflussende Faktoren	16
2.4.1. Der heimliche Lehrplan.....	16
2.4.2. Unterrichtsfach.....	18
2.4.3. Unterrichtsform- der fragend-entwickelnde Unterricht.....	20
2.4.4. Geschlecht der Lehrkraft.....	22
2.4.5. Erwartung.....	25
2.4.6. Schülertypen	29
2.4.7. Geschlecht der Schüler/innen	33
3. Empirische Forschung	37
3.1. Forschungsfrage	37
3.2. Hypothesen.....	37
3.3. Forschungsdesign	39
3.4. Ergebnisse.....	43
3.5. Diskussion	54
4. Forschungsdesiderat und Fazit	60
5. Literaturverzeichnis.....	63
6. Tabellen- und Abbildungsverzeichnis.....	69
7. Zitierte Studien	69
8. Eigenständigkeitserklärung	76

1. Einleitung

„Heidi häkelt Quadrate, Thomas erklärt die Multiplikation“ (Glötzner 1982, 154), mit diesem Titel kritisierte Glötzner schon 1982 die unterschiedlichen geschlechtstypischen Rollenzuweisungen von Mädchen und Jungen in Bildungseinrichtungen. Die aktuelle Situation von Jungen und Mädchen in der Schule interessiert Empiriker und vor allem Frauenforscherinnen schon seit geraumer Zeit. Viele sprechen heutzutage von der „Emanzipierung der Frau“ und einer „Chancengleichheit im Bildungssystem“ (Geißler 2005, 72). Dies mag auf den ersten Blick so scheinen, haben Mädchen heute doch auch die Möglichkeit ein Hochschulstudium oder eine Ausbildung in typisch männlichen Berufen aufzunehmen (vgl. Wagner/ Fräsch/ Lamberti 1978, 30). Doch betrachtet man die Entwicklung der Situation in der Schule etwas genauer, so kann man zwar feststellen, dass in den vergangenen 40 Jahren „eine rasante Annäherung der Bewegungs- und Handlungsspielräume beider Geschlechter statt [gefunden hat]“ (Walter 2003, 49), sich aber im Hinblick auf Rollenklischees vor allem in der Schule keine Änderungen ergeben haben. Noch heute vermittelt die Schule die „Illusion der Chancengleichheit“ (vgl. Kampshoff/ Nyssen 1999, 244). Jedoch werden Mädchen andere Leistungsfähigkeiten, Charaktereigenschaften, Interessen und fachspezifische Vorlieben zugeschrieben als Jungen. Weiterhin erfahren Mädchen und Jungen, obwohl sie im gleichen Klassenzimmer sitzen, unterschiedliche Behandlungen und bekommen verschiedene Aufmerksamkeit, „wobei die [Jungen] bevorzugt und [...] [die Mädchen] benachteiligt werden“ (Breitenbach 2002, 154). Studien, die in folgender Arbeit genauer erörtert werden, konnten diese Ungleichverteilung von Aufmerksamkeit wiederholt belegen (vgl. z.B. Brophy/Good 1976; Fräsch/Wagner 1982).

Jedoch ist die Forschungslandschaft in diesem Forschungsbereich gerade in Deutschland eher dünn besiedelt. Viele sogenannte Studien sind sehr stark durch feministische Auftraggeberinnen geprägt, keineswegs repräsentativ oder sehr darum bemüht, die erwünschten Ergebnisse auch zu erbringen (vgl. Breitenbach 2002, 154f.). Jedoch kommen alle zu dem gleichen Ergebnis: Jungen bekommen die Aufmerksamkeit der Lehrkraft.

Um die Ungleichverteilung der Aufmerksamkeit genauer unter die Lupe zu nehmen, gibt diese Arbeit zunächst einen Überblick über die Entwicklung des Bildungserfolgs von Jungen und Mädchen in den vergangenen vierzig Jahren, erörtert Theorien zu Geschlechterrollen, wendet sich dann den aktuellen Studien zu¹ und wirft einen Blick auf die Auswirkungen verschiedener Determinanten auf die Aufmerksamkeitsverteilung von Lehrkräften.² Dabei bezieht sich die Arbeit auf Regelschulen und schließt somit reformpädagogische Einrichtungen bewusst aus.

Anschließend folgt ein Bericht über eine an einer bayerischen Realschule durchgeführte Studie zur Aufmerksamkeitsverteilung von Lehrkräften gegenüber Jungen und Mädchen in den Unterrichtsfächern Deutsch und Englisch. Deren Ziel war es zu überprüfen, ob die Ergebnisse der großen Studien der vergangenen Jahre auf die aktuelle Schulsituation übertragbar sind.

2. Aufmerksamkeitsverteilung- Aktueller Stand der Forschung

2.1. Die Forschungsentwicklung im Bereich Geschlecht und Schule

Maria Montessori stellte schon 1939, also vor mehr als 70 Jahren, fest, dass „die Schulen, so wie sie heute sind, [...] weder den Bedürfnissen des jungen Menschen, noch denen unserer jetzigen Epoche angepasst [sind]“ (Montessori 1939). Dass sie zu dieser Zeit noch nicht gehört und somit bis heute keine Schule entwickelt wurde, die allen Kindern, egal welchen Geschlechts, gerecht werden konnte, zeigt die feministische Sozialforschung im Bereich Geschlecht und Schule deutlich.

Seit 1960 hat sich keineswegs eine Win-win-Situation für Jungen und Mädchen in der Schule eingestellt. Immer wieder war entweder das eine oder das andere Geschlecht der angebliche „Bildungsverlierer“ (Kampshoff/

¹ Da im Bereich Interaktion in der Schule in den letzten 20 Jahren wenig geforscht wurde, zählen hierzu auch Studien ab den 70er Jahren.

² Um eine bessere Übersichtlichkeit zu erreichen, beziehen die Bezeichnungen Lehrkraft, Lehrperson und Pädagoge stets die weibliche und männliche Form mit ein.

Walther 2010, 197). Eine einheitliche Definition lässt sich für diesen Begriff in der Literatur allerdings nicht finden. Gründe für das unterschiedliche Abschneiden der Geschlechter in der Schul, sahen viele Forscher in der unterschiedlichen Aufmerksamkeitsverteilung gegenüber Jungen und Mädchen von Lehrpersonen. Bevor in späteren Kapiteln über die einzelnen Faktoren, welche die Aufmerksamkeitsverteilung der Lehrkraft möglicherweise beeinflussen, berichtet wird, soll zunächst ein Überblick über die Bildungssituation von Jungen und Mädchen in den vergangenen 40 Jahren gegeben werden.

2.1.1. Die 1970er und 1980er Jahre - Mädchen als Bildungsverlierer

Mit der 1717 eingeführten Schulpflicht mussten sowohl Mädchen als auch Jungen die Schule besuchen (vgl. Beier 2007, 166). Die höhere Bildung war und blieb jedoch zunächst den Jungen vorbehalten. Erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts entstanden die ersten Mädchengymnasien. Jungen und Mädchen wurden zu dieser Zeit also im höheren Bildungswesen monoedukativ unterrichtet. Auch wenn während der Weimarer Republik Koedukation zugelassen war, ging dieses Prinzip der Beschulung während des Nationalsozialismus verloren. In Ostdeutschland wurden die gymnasialen Jungenschulen ab 1945 für Mädchen geöffnet. Im Westen dauerte es bis in die späten 1960er Jahre bis beide Geschlechter an dieselben Schulen im höheren Bildungswesen durften, also bis zur flächendeckenden Einführung der Koedukation in Deutschland (vgl. Faulstich-Wieland 1991, 27ff.).

Bereits Ende der sechziger Jahre begannen Feministinnen der Situation der Mädchen in den Schulen verstärkt Aufmerksamkeit zu schenken. Empiriker beschreiben rückblickend die Situation der 70er Jahre als eine Zeit, in der die Möglichkeiten von Mädchen durch die bestehenden Erziehungsprozesse in der Schule stark beeinträchtigt waren (vgl. Skelton 2010, 132). Nach Faulstich-Wieland (1995, 112) galt das „Katholische[...] Arbeitermädchen [...] vom Lande‘ [...] als Inbegriff der am stärksten benachteiligten Gruppe.“ Aber nicht nur dieser „Kunstfigur“ (ebd.), sondern allen Mädchen wurde laut

Geißler (2005, 80) eine „gravierende strukturelle Benachteiligung“ zuteil. Weiterhin konnten Studien der 80er Jahre diese Aussagen bestätigen, in dem sie nachwiesen, dass Mädchen im koedukativen Unterricht weniger Aufmerksamkeit geschenkt wird und ihre Interessen weniger Beachtung finden (vgl. z.B. Croll 1985; Frasc/Wagner 1982). Nach Cornelißen (2007, 83) wurden „[d]iese Befunde [...] zum Anlass genommen, der Schule vorzuwerfen, sie benachteilige Mädchen.“

Zu diesen Benachteiligungen kamen noch soziale Barrieren dazu, also z.B. klassische Rollenvorstellungen, die den Mädchen zusätzlich die Bildungsabschlüsse und Berufe verwehrten, die ihnen eigentlich auf Grund ihrer Noten zugestanden hätten (vgl. Geißler 2005, 84).

Im Verlauf der 80er Jahre wurden Pädagogen langsam auf die missliche Situation der Mädchen in den Klassenräumen aufmerksam. Mit Initiativen, die das Ziel hatten diese zu verbessern, wie z.B. die Förderung im MINT Bereich, gelang es mit der Zeit eine Verschiebung des politischen Denkens im Kontext der Bildung und einem erweiterten theoretischen Verständnis von sozialem Geschlecht (Gender) zu erreichen (vgl. Skelton 2010, 137). Die Mädchen entwickelten sich dadurch von „victims to victors“ (ebd., 134).

2.1.2. Die 1990er Jahre - Das unerkannte Jungenproblem

Die Leistungsdifferenz der Geschlechter in der Schule, die in den sechziger Jahren noch eindeutig zu Gunsten der Jungen ausfiel, begann sich in den achtziger Jahren aufzulösen (vgl. Emanuelsson 1986, 72). Geißler (2005, 81) beschreibt, dass die Mädchen in den achtziger Jahren den Rückstand auf die Jungen aufholten und sie ab 1990 sogar überholten. Dies wurde allerdings von den verantwortlichen Stellen, also auch Lehrpersonen, noch nicht wirklich wahrgenommen. Nach Cornelißen (2007, 82) hätten, am Schulbesuch gemessen, die Jungen bereits ab den 80er Jahren verstärkt gefördert bzw. dem Abwärtstrend ihrer Leistungen zumindest Beachtung geschenkt werden müssen. Wo 1967 noch 56% der Schulabbrecher männlich waren, lag die Zahl 1992 bereits bei 65% (vgl. Statistisches Bundesamt 2010 zitier nach Rieske 2011, 23). Auch die Zahl der Jungen, die

die Allgemeine Hochschulreife erhielten, sank ab 1967, hier waren es noch 63,5%, stetig ab, bis sie 2005 bei 43,2% lag (vgl.ebd.).

Diese Probleme bestanden natürlich nicht nur in Deutschland. Auch in z.B. Großbritannien entwickelten sich die Leistungen der Jungen eher negativ. Die Regierungen gaben verschiedene Richtlinien für Schulen heraus, durch die insbesondere die Lesefähigkeit der Jungen gefördert werden sollte (vgl. Skelton 2010, 137). Frauenforscherinnen kritisierten auf diese Bemühungen hin sofort, dass diese Anstrengungen für Mädchen nicht unternommen worden wären (vgl. Jones 2005, 269).

Cornelißen (2007, 82) fasst die Situation der 1990er Jahre wie folgt zusammen: „Dass Mädchen aufholten, war politisch gewollt. Dass Mädchen die Jungen überholten, wurde kaum registriert.“

2.1.3. Problematik ab 2000

Obwohl den Fachkreisen die eher schlechten Ergebnisse der Jungen aus den neunziger Jahren bekannt waren, „begann eine breite Debatte um eine mögliche Benachteiligung der Jungen in der Schule erst zu Beginn des neuen Jahrtausends“ (ebd., 83). Grund dafür war unter anderem der sogenannte PISA-Schock, ausgelöst durch die Ergebnisse der im Jahr 2000 durchgeführten PISA-Studie. In diesem Jahr lag der Schwerpunkt der Studie auf der Lesekompetenz. Neben dem Ergebnis, dass Deutschland im Ländervergleich beim Lesen nur auf Platz 21 von 32 landete (Weiß 2001, 13), erschreckte die deutschen Pädagogen vor allem der Unterschied zwischen den Leistungen von Mädchen und Jungen. Unter anderem lagen Mädchen beim Lesen im Schnitt eine halbe Kompetenzstufe höher als Jungen (vgl. Stanat/ Kunter 2001, S. 253). Auch andere Schulleistungsstudien belegen das schlechtere Abschneiden der Jungen (vgl. z.B. IGLU-Studie 2006).

Auch das Statistische Bundesamt postuliert mit seinen Daten ein schlechteres Abschneiden der Jungen in schulischen Belangen. Hierfür werden die Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die verschiedenen Schularten herangezogen. 2010 berichtete das Bundesamt folgendes:

2. Aufmerksamkeitsverteilung- Aktueller Stand der Forschung

Während 32,6% der Mädchen die Schule mit dem Abitur verlassen, sind es bei Jungen lediglich 24,9%. Im Bezug auf die Mittlere Reife gibt es kaum Unterschiede, bei beiden Geschlechtern liegt die Zahl bei ca. 40%. Mit einem Hauptschulabschluss verlassen 25,6% der Jungen und 19,6 % der Mädchen die Schule. Völlig ohne Schulabschluss bleiben 8,5% der Jungen und 5,5 % der Mädchen (vgl. Statistisches Bundesamt 2010 zitiert nach Rieske 2011, 23).

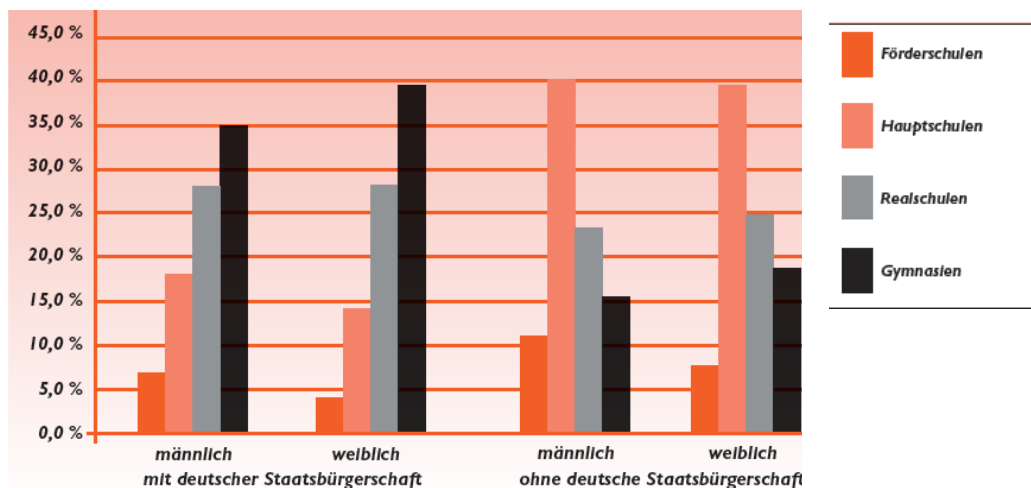


Abb. 1: Verteilung von Schülerinnen und Schülern auf ausgewählte Schulformen (Statistisches Bundesamt 2010 zitiert nach Rieske 2011, 23)

Auch die Zahl der männlichen Schüler, die im Jahr 2008 eine Klasse wiederholen mussten, liegt höher, als die der Schülerinnen (3,6% zu 2,5%) (vgl. ebd., 27).

Auf diese Zahlen stürzten sich die Medien und schlussfolgerten eine Bildungsbenachteiligung für das männliche Geschlecht. Schlagzeilen wie: Schlaue Mädchen - Dumme Jungs; Junge Männer- Die gefährlichste Spezies der Welt; Arme Jungs (vgl. Reuter 2009, 2), sind nur eine kleine Auswahl der gebotenen. Es entstand eine wahre Hysterie um die Leistungen und die Benachteiligung der Jungen. Die Verbesserung der Mädchen wurde währenddessen eher als Problem als „a cause for celebration and congratulation“ (Younger et al. 1999, 326) angesehen.

Die Rolle der Jungen als Bildungsverlierer wird allerdings in Frage gestellt, wenn man einen genaueren Blick auf deren Schulsituation wirft. Zahlreiche Studien belegen, dass Jungen zwar etwas schlechtere Noten haben, sie

aber auch mehr Aufmerksamkeit bekommen (vgl. Z.B. Dobbs/ Arnold/ Doctoroff 2004; Myhill 2002), der Unterricht schon in den 90er Jahren auf ihre Bedürfnisse ausgerichtet war und noch immer ist (vgl. Enders Dragässer/Fuchs 1995, zitiert nach ISB 1996, 89) und sie im Berufsleben noch immer bessere Stellen und höhere Löhne bekommen (vgl. Breitenbach 1995, 96; Hinz/Gartner 2005, 3). Auf dieser Grundlage wird verstärkt darüber diskutiert, ob monoedukativer Unterricht nicht die Lösung aller Probleme sei und Mädchen damit bessere Leistungen in MINT-Fächern erhalten würden und Jungen z.B. im Lesen und in sprachlichen Fächern.

Auch Rabe-Kleberg (1990, 241) ist der Meinung, dass „[d]ie schnell wachsende Bildungsbeteiligung der Mädchen und die im Verhältnis zu den Jungen überproportional guten Schulerfolge [...] aber gerade nicht auf der formalen Gleichsetzung der Bildungschancen durch die Entwicklung koedukativer Schulen [beruht].“

Grundsätzlich kann in Frage gestellt werden, wer denn die Bildungsverlierer sind, ob es überhaupt eines der beiden Geschlechter ist oder ob nicht bestimmte Typen beider Geschlechter in der Schule versagen müssen. Empiriker stellen hierzu vermehrt Theorien auf (vgl. Breitenbach 2002, 150).

2.2. Geschlechtsrollenstereotype

Nach wie vor steht, so Breitenbach (2002, 149), die Auffassung von und der Umgang mit der Geschlechtszugehörigkeit und der Geschlechterdifferenz im Zentrum des

„Koedukationsdiskurses, unabhängig davon, ob sie als biologisch fundiert, sozial konstruiert, kulturell geformt oder als in Sozialisationsprozessen angeeignet angesehen werden und unabhängig davon, ob die Gleichheit der Geschlechter oder die Anerkennung der Geschlechterdifferenz betont werden.“

Die folgenden Kapitel sollen klären, wie Geschlechtstypisierungen entstehen und was als rollenkonformes Verhalten von Jungen und Mädchen erwartet wird.

2.2.1. Integratives Prozessmodell der Entwicklung der Geschlechtstypisierung

Nach Trautner (1991, 399) muss eine umfassende Erklärung zur Entwicklung der Geschlechtstypisierung verschiedene Theorien integrieren. Dementsprechend entwickelte er ein integratives Prozessmodell. Dem Autor zu Folge nehmen drei Faktoren entscheidenden Einfluss auf die Geschlechtstypisierung: das Biologische, das Soziale und das Individuelle Geschlecht. Diese Faktoren basieren auf drei unterschiedlichen Definitionen von Geschlecht.

Das biologische Geschlecht hat seine „Basis in der chromosomalen Differenzierung in XX und XY“ (ebd.). Aus diesen Chromosomen entwickelt sich das gonadale Geschlecht, welches Einfluss auf die äußeren Geschlechtsmerkmale nimmt. Nach Trautner bestimmt dieses biologische Geschlecht auch bestimmte geschlechtstypische Verhaltensmerkmale, wie zum Beispiel das Dominanzverhalten der Jungen oder das kooperative Verhalten der Mädchen (vgl. ebd.).

An den äußerlichen Merkmalen von Neugeborenen setzt dann die „für die Entwicklung der psychischen Geschlechtstypisierung entscheidende soziale Definition des Geschlechts an“ (ebd.). Die Herausstellung der Existenz zweier Geschlechter geschieht durch soziale Normierung (Präskription), geschlechtsbezogene Rollenerwartungen und durch das unterschiedliche Verhalten von weiblichen und männlichen Vorbildern in der sozialen Umwelt (vgl. ebd.). Hierunter fallen auch mediale Darstellungen. Das soziale Umfeld prägt auch die individuelle Einschätzung der Wichtigkeit des Geschlechts.

Als dritte Ebene zieht Trautner die individuelle Definition von Geschlecht heran. Diese drückt sich durch vier Komponenten aus: „Geschlechtsidentität, Konzepte der Geschlechtsdifferenzierung, Geschlechtsrolleneinstellungen und geschlechtstypisches Verhalten“ (vgl. ebd.). Diese Ebene basiert auf den beiden erstgenannten, ist allerdings nicht das direkte Ergebnis. Am Anfang steht eine Selbstkategorisierung als Junge oder Mädchen. Diese geschieht zunächst unter Heranziehung der offensichtlichen Zeichen, wie Name, Haare, Kleidung und Körperbau. Im Anschluss daran entsteht ein „inhaltlich

detailliertes Selbstkonzept eigener Maskulinität - Femininität“ (ebd., 401), sowie geschlechtsbezogene Präferenzen, Bewertungen und Verhaltensmuster. Das soziale Umfeld lenkt diese Entwicklungen unbewusst durch Bekräftigungen.

Nach Trautner hat die Entwicklung der Geschlechtstypisierung sowohl aktive als auch passive Elemente. Die aktive Seite wird durch die kognitiven Entwicklungstheorien herausgestellt. Aktiv bedeutet dabei zum einen die Suche nach distinktiven Merkmalen und Regeln in der Umwelt, als auch zum andern die Verarbeitung aller auffindbarer Informationen über das eigene und fremde Geschlecht (vgl. ebd.). Dies geschieht immer vor dem Hintergrund des aktuellen kognitiven Entwicklungsstandes.

Passiv ist die Entwicklung im Sinne der sozialen Lerntheorie. Anpassungsdruck und in der Gesellschaft vorherrschende Verhaltenserwartungen wirken auf den sich entwickelnden Jungen oder Mädchen ein. Laut Trautner gäbe es keine Entwicklung der Geschlechtstypisierung, würde „die soziale Umwelt das Geschlecht nicht zur Grundlage von Verhaltenskontingenzen machen“ (vgl. ebd.).

Das im Kopf eines jeden Menschen entstandene Rollenbild eines Mannes oder einer Frau, prägt das Handeln in der Gesellschaft und somit natürlich auch den Umgang der Lehrkraft mit den Schülern und Schülerinnen.

In den nächsten Kapiteln wird beschrieben, welches Verhalten von Mädchen und Jungen erwartet und meistens auch belohnt wird.

2.2.2. Rollenkonformes Jungenverhalten und Charakteristika

Auch wenn Jungen und Mädchen mit den gleichen Grundbedürfnissen geboren werden, so unterscheiden sie sich doch bald sowohl „in ihrer Körperlichkeit, als auch durch ein schon früh erlerntes jungenspezifisches Verhaltensprogramm“ (Sielert 2007, 6). Grundlage für das gesamte Jungenverhalten ist das Stereotyp, dass Jungen als Individuen dominanter, erfolgreicher und in nahezu allem besser sein müssen als Mädchen. Das Bild vom männlichen Ernährer und Vorstand der Familie scheint, so Tzankoff (1995, 110), im Unterbewusstsein der Jungen bzw. in ihrem sozialen Umfeld

verankert zu sein.

Um diesem Bild des typischen Mannes zu entsprechen, sind Jungen auf der ständigen Suche nach Situationen, in denen sie ihre Überlegenheit testen und demonstrieren können (vgl. Breitenbach 1995, 98). In der Schule geschieht dies meist mittels der Interaktion mit der Lehrkraft oder den MitschülerInnen. Zum einen, so Sadker und Sadker (1984, zitiert nach Duffy 2001, 581), erlangen die Jungen Aufmerksamkeit, wenn auch eher negative, durch Herausrufen. Damit versuchen sie zu zeigen wer die Macht hat, den Unterricht zu lenken (vgl. Ulrich 2001, 110). Zum anderen kann diese Machtdemonstration sich aber auch positiv auf den Unterricht auswirken, und zwar, wenn sie zu einer aktiven Beteiligung am Unterrichtsgeschehen führt. Stanworth (1981, zitiert nach Croll 1985, 220) postuliert, dass Jungen der Lehrkraft viermal so oft Beiträge für Diskussionen anbieten wie Mädchen dies tun.

Für das Verhalten der Jungen sind unterbewusste Erwartungshaltungen von Lehrkräften ein wichtiger Faktor (siehe Kapitel 2.4.5.). Von ihnen wird praktisch erwartet, dass sie „begabter, fauler und disziplinloser sind [...] und mehr den Unterricht stören“ (Ulrich 2001, 10). Des Weiteren gilt als rollenkonformes Verhalten, wenn Jungen schwänzen, Klassen wiederholen, Sonderschulen besuchen und Lernschwächen haben (vgl. Cornelißen 2007, 83). Der Arbeitskreis Grundschule Hamburg (1993 zitiert nach Thies/Rhöner 2000, 36) belegt, dass „82,5% der beobachteten Auffälligkeiten auf Jungen und nur 17,5% auf Mädchen entfallen“. Dieses Verhalten und die eher schlechteren Schulleistungen verführen Schulen und Lehrkräfte dazu, Jungen als Problemfälle wahrzunehmen und deswegen vorhandene Ressourcen überproportional häufig für sie zu verwenden (vgl. Jones/ Myhill 2004a, 548f).

2.2.3. Rollenkonformes Mädchenverhalten und Charakteristika

Hagemann-White (1988, 224) postuliert, dass Mädchen, die „in der Tat über alle Fähigkeiten und Verhaltensweisen verfügen, die es bei Männern gibt“ (Hagemann-White, 1988, 224), sich in koedukativen Klassen oft selbst auf

das, was für Mädchen als typisch gilt, also attraktiv und begehrenswert sein, reduzieren. Dadurch ist es für sie „far more threatening to be unfeminine than to be unsuccessful“ (vgl. Measor/Sikes 1992 zitiert nach Skelton 2010, 134). Skelton (2009, 189) bezeichnet dieses Phänomen in ihrer Studie als „doing girl“.

Wie bei den Jungen bestimmen auch bei den Mädchen die unbewussten Rollenvorstellungen der Lehrkräfte das Verhalten mit. Nach Jones et al. (2004a, 556) entsteht so ein Bild vom fleißigen, gewissenhaften, ruhigen, verlässlichen und anspruchslosen Mitglied der Schulklasse. Des Weiteren werden Mädchen als unabhängige Arbeiter angesehen, die keine öffentliche Anerkennung für ihre Leistungen benötigen (vgl. Myhill 2002, 341).

Betrachtet man die aktuelle Literatur über Mädchen in der Schule, so bekommt man den Eindruck, sie würden nur noch für die Zwecke der Lehrkräfte und männlichen Schüler operationalisiert. Nach Weschke-Meißner (1990, 91ff.) leisten Mädchen in der Klasse Sozialarbeit, d.h. sie schauen, ob es gerecht zu geht, bieten den Jungen eine Plattform, um ihre Macht zu demonstrieren, sorgen für eine angenehme Atmosphäre im Klassenraum und bieten positive Vorbilder für die Jungen.

Weiterhin fungieren sie als pädagogische Helfer der Lehrpersonen, indem sie „unsichtbare Arbeit“ (ebd., 93) leisten. Dies bedeutet, sie nehmen Anweisungen leichter an, helfen dabei die Jungen zu disziplinieren, beschweren sich nicht über Behinderungen ihres Lernens durch Jungen, akzeptieren für sie uninteressante Themen geduldig und bestätigen Lehrer in ihrer Männlichkeit (vgl. ebd. 93ff.).

Tzankoff (1995, 114) schreibt, dass „das soziale, rücksichtsvolle Verhalten zwar eingefordert, aber nicht als interaktionelle und intellektuelle Kompetenz und damit als Lernleistung honoriert [wird].“ Sie geht weiterhin davon aus, dass Mädchen so stark zu kooperativem Verhalten gedrängt werden, dass es ihnen nicht möglich ist, Durchsetzungsfähigkeit zu entwickeln, während Jungen sich ungehindert in ihren Interaktionen entfalten können (vgl. ebd., 115).

Nach Bentheim (2007, 52) hat sich „[i]n den vergangen Jahrzenten [...] das

geschlechtstypische Verhalten der Mädchen zunehmend als das pädagogisch erwünschte Verhalten herauskristallisiert: Reden statt schlagen, Teamwork statt Ellenbogeneinsatz, Gefühle zeigen statt Gefühlskontrolle [...]." Aber dennoch „it is girls who are typically marginalized in teacher-student interaction, and that girls' contributions are often overlooked or undervalued“ (Younger et al. 1999, 326).

2.3. Die Besonderheiten der schulischen Interaktion

Seit den 70er Jahren ist die Interaktionsforschung ein Teil der empirischen Forschung im Schulwesen. Einen besonderen Boom erfuhr diese Forschungssparte in den 80er Jahren. Zu dieser Zeit entstanden die auch heute noch wichtigsten Studien zu diesem Thema.

Der Brockhaus versteht unter Interaktion „[d]as aufeinander bezogene Handeln zweier oder mehrerer Personen, z.B. in Form sprachlicher Kommunikation. Dabei orientieren sich die Handelnden i.d.R. an einander komplementären Erwartungen (Rollenvorstellungen u.a.), Verhaltensweisen und Aktionen“ (Brockhaus 1989, S.560).

Einarsson et al. (2002, 117) definieren Interaktion im schulischen Sinne folgendermaßen: „[Interaction] could be seen as a confrontation where the teacher intends to catch the pupils' attention and where pupils try to acquire appropriate space for their own needs and fancies.“

Gerade die Interaktion in der Schule weist einige charakteristische Eigenschaften auf, welche sie von einer „natürlichen Interaktion“ abhebt.

Nach Tzankoff (1995, 87) ist einer der größten Unterschiede die „asymmetrische Kommunikationssituation“ im Unterricht. Dies bedeutet, dass einer der Gesprächspartner, hier die Lehrkraft, das Gespräch hauptsächlich lenkt und die anderen, hier die Schüler, eher passiv sind. Gerade in der Schule entsteht diese Situation durch die unterschiedlichen Kompetenzstufen: Die Lehrkraft verfügt über Wissen, der Schüler nicht (vgl. Ulrich 2001, 79f.).

Ein weiteres Charakteristikum ist die spezielle Machtstellung der Lehrkraft gegenüber den Schülern und den Schülerinnen. Ulich (ebd., 80) zu folge,

liegt „in der Macht [...] das bestimmende Moment der Interaktion von Lehrern und Schülern.“

Die Machtquellen der Pädagogen sind zahlreich. Neben der offensichtlichen Bedeutung der Leistungsbeurteilung, gelten auch Verbote, Befehle und Lob als Zeichen für die Vorherrschaft der Lehrkraft (vgl. ebd., 79). Ulichs Meinung nach kann aber nur durch diese Abhängigkeit der Schüler ihr „Verhalten [...] gezielt beeinflusst [...]“ und „die Anforderungen der Schule durchgesetzt werden“ (ebd.).

Obwohl Pädagogen durch ihre Machtstellung die führende Rolle in der schulischen Interaktion einnehmen, haben auch SchülerInnen sehr „ambivalente Anforderungen im Interaktionsverhalten“ (Tzankoff 1995, 87) an sie. Auf der einen Seite soll der Kontakt mit den SchülerInnen auf sachlicher, distanzierter und professioneller Ebene stattfinden. Also „frei von individuellen Vorlieben“ (ebd.) und Vorbehalten. Aber auf der anderen Seite wird Verständnis für „kleine Regelverletzungen und Toleranz erwartet“ (ebd.). Dies stellt an die Pädagogen große Anforderungen, denn durch den täglichen Kontakt mit den Klassen entstehen Beziehungen zwischen der Lehrkraft und ihren Schülern. Im Rahmen dieses persönlichen Kontaktes „entwickeln sich Zuneigungen, Abneigungen, Verständnis und Konflikte“ (Ulich 2001, 78), die eine vorbehaltlose Interaktion selbstverständlich erschweren.

Als letzter Gesichtspunkt soll die Ungleichverteilung von Interaktionspartnern angeführt werden. Wenn 30 Schüler mit einer Lehrkraft interagieren wollen, stellt dies natürlich alle Beteiligten vor ein Problem. Nicht nur fühlt sich die Lehrperson bei der Vielzahl der aufgezeigten Finger schnell überfordert und neigt zu vorschnellen Aufrufen, auch die Schüler stehen in ständiger Konkurrenz mit ihren Mitschülern. Jantz und Brandes (2006, 30) beschreiben die Interaktionssituation in der Schule treffend als einen „Kampf um Aufmerksamkeit.“

2.4. Mögliche aufmerksamkeitsbeeinflussende Faktoren

Normalerweise sitzen in einem Klassenzimmer in etwa 30 Schüler und eine Lehrkraft. Die Frage, wem die eine Lehrperson ihre Aufmerksamkeit schenkt und warum, beschäftigt Schulforscher seit den 80er Jahren. Mittlerweile ist man zu der Erkenntnis gekommen, dass die Antwort nicht auf einen Faktor zurückzuführen ist. Nach Ulich (2001, 88) „wird die Lehrer/innen-Schüler/innen-Interaktion vermutlich [...] beeinflusst von der Schulart, dem Unterrichtsfach, von Alter und Geschlecht der Beteiligten, von ihrer sozialen Herkunft, von spezifischen Interessen und Fähigkeiten.“ Im Folgenden soll auf ausgewählte Faktoren genauer eingegangen werden.

2.4.1. Der heimliche Lehrplan

Nach Hilbert Mayer (2007) wird in der Schule hauptsächlich „die Einübung [der] Mechanismen der Klassengesellschaft“ vollzogen. Für diesen geduldeten Erziehungseffekt bürgerte sich nach Zinnecker (1975) der Begriff „heimlicher Lehrplan“ ein. Der Begriff umfasst Mittel, die auf die Schüler einwirken „mit de[nen] mehr oder weniger bewusst und beabsichtigt, Normen und Werte der Gesellschaft tradiert werden“ (Weschke-Meißner 1990, 90). Das ISB (1996, 89) spezialisiert den Begriff dahingehend, dass es ein „heimlicher Lehrplan der Geschlechtererziehung“ sei.

Nach Skelton (2010, 136) realisiert sich der heimliche Lehrplan konkret in Schulbüchern, wo hauptsächlich männliche Protagonisten, Aktivitäten und Interessen behandelt würden und vor allem in geschlechtstypischen Haltungen und Erwartungen, die Lehrkräfte an Jungen und Mädchen stellen.

Monika Finsterwald untersuchte 2008 Schulbücher der Primarstufe hinsichtlich ihrer Geschlechterdarstellung. Die Primarstufe wurde ausgewählt, da nach Trautner (Zsf. 1991) in diesem Zeitraum die Entwicklung einer Geschlechtsrollenidentität abgeschlossen wird und somit SchülerInnen zu dieser Zeit noch leicht beeinflussbar sind. Finsterwald (2008) konnte ermitteln, dass auch heute noch männliche und weibliche Figuren in den Büchern nicht gleichberechtigt auftreten. Zwar sind in der Kindergruppe Mädchen und Jungen mittlerweile gleich oft repräsentiert und ähnlich dargestellt, jedoch gibt es

in der Erwachsenengruppe erhebliche Unterschiede. So waren in den untersuchten Werken nur 32% der Figuren weiblich (ebd., 30).

Gerade wenn Erwachsene in der Berufswelt erwähnt werden, wurde laut Finsterwald deutlich, dass Frauen noch immer eher in traditionellen weiblich konnotierten Berufen bzw. Männer in männlich konnotierten Berufen dargestellt werden.

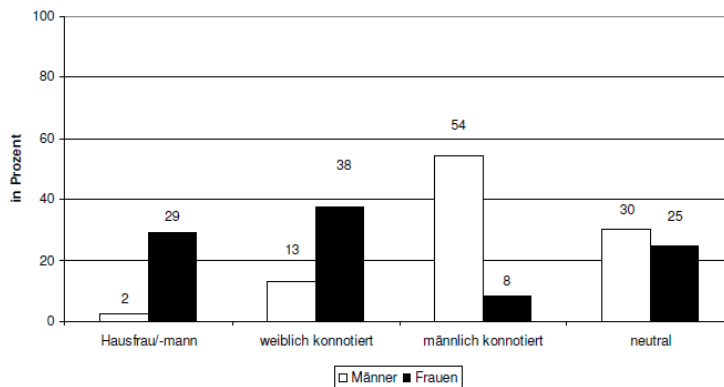


Abb. 2: Vorkommen von Männern und Frauen in verschiedenen Bereichen (Finsterwald 2008, 32)

Des Weiteren kamen Frauen grundsätzlich im Kontext Beruf wesentlich seltener vor als Männer (53 zu 72 %). Anders sah die Verteilung aus wenn es um Haushalt (18 zu 1%), Familie (20 zu 7%) oder um Freizeit (30 zu 18%) ging (ebd., 32). Nach Finsterwald (ebd., 35) weisen diese Zahlen zwar im Vergleich zu den Studien in den 60er Jahren einen erheblichen Fortschritt auf, jedoch ist es noch immer bedenklich, dass „Erwachsene, die als Identifikationsmodell fungieren, nach wie vor häufig in geschlechtsstereotypen Situationen dargestellt werden.“

Enders-Drägässer und Fuchs (1989, 20) kritisieren, dass zum einen den SchülerInnen „ein zweigeschlechtliches Sinn- und Wertesystem [...] vermittelt wird“, wobei nur das männliche Geschlecht positiv thematisiert und das weibliche dadurch implizit abgewertet wird. Zum andern werden „allen beteiligten Personen geschlechtsstereotype und sexistische Verhaltensweisen als natürlich und wesens- und altersgemäß“ (ebd.) vermittelt.

Auch Cornelißen (2007, 83) betrachtet den heimlichen Lehrplan kritisch. Ihrer Auffassung nach unterstellt dieser „den Mädchen Anpassungsfähigkeit,

Kompromissbereitschaft und Schwächen in männlich konnotierten Fächern [...]“, wodurch er den Schülerinnen an Selbstvertrauen nimmt.

Neben dem dargestellten heimlichen Lehrplan scheint es, als ob Mädchen auch noch einen „heimlichen Arbeitsplan“ zu erfüllen hätten. Von ihnen wird gefordert, dass sie den Jungen das Lernen und den Pädagogen das Lehren erleichtern, sowie für die Schönheit und die Kultur der Schule sorgen (Weschke-Meißner 1990, 91) (vgl. Kapitel 2.2.3.).

2.4.2. Unterrichtsfach

Interaktionsforscher beschäftigte die Frage, ob das Schulfach als abhängige Variable Einfluss auf die Aufmerksamkeitsverteilung der Lehrkräfte nimmt.

Drudy et al. (1999, 34) führten unter anderem zu diesem Aspekt eine Studie an irischen Schulen mit Jugendlichen zwischen 15 und 18 Jahren durch. Sie beobachteten 136 Klassen mit insgesamt 3.217 Schülern (53% männlich, 47% weiblich). Dabei untersuchten sie die Auswirkungen des Faches auf die Aufmerksamkeitsverteilung der Lehrkraft. Hierzu fassten sie die Fächer in Gruppen zusammen. Die erste Gruppe waren Sprachen, die zweite Mathematik und Wissenschaften und die dritte Geisteswissenschaften wie z.B. Geschichte, Geographie, Religion.

Die Autoren ermittelten zunächst in allen drei Gruppen eine Ungleichverteilung der Interaktionen. Durchschnittlich bekamen die Jungen, alle Fächergruppe zusammen betrachtet, mehr Aufmerksamkeit als die Mädchen. Somit gingen knapp 60% der beobachteten Interaktionen an die männlichen Schüler der Klassen (vgl. ebd., 56). Betrachtet man die beiden Geschlechtsgruppen einzeln, so sieht man, dass die Anzahl der Interaktionen der Mädchen in allen Fachgruppen nahezu gleich bleibt. Lediglich eine minimal höhere Zahl ist bei der Sprachgruppe zu finden (Gruppe 1: 106, Gruppe 2: 102, Gruppe 3: 102). Dies ist allerdings nicht als signifikant zu werten. Bei den Jungen gibt es hingegen deutlichere Abweichungen. Anders als in den meisten Studien, bei denen der Fokus nahezu immer auf Mathematik als das Jungen-Fach schlechthin liegt, ermittelten Drudy et al. (ebd.) für die dritte Gruppe, also Geisteswissenschaften, die höchste

durchschnittliche Interaktion (Gruppe 1: 146, Gruppe 2: 114, Gruppe 3: 178). Nach Drudy et al. (ebd., 58) scheint die Fächergruppe auf das Interaktionsverhalten von Lehrpersonen mit Mädchen kaum einen, auf die mit Jungen allerdings schon Auswirkungen zu haben.

Eine der am häufigsten zitierten deutschen Studien stammt von Heidi Frasch und Angelika Wagner aus dem Jahre 1976. Sie stellt eine der wichtigsten Studien im Bereich der Aufmerksamkeitsforschung dar. In zwei Phasen untersuchten sie die unabhängigen Variablen Lehrergeschlecht, Schülergeschlecht und Unterrichtsfach. Als abhängige Variable wählten sie das Verhalten von Schülern (Melden) und Lehrkräften (Aufrufen ohne vorheriges Melden, Aufrufen mit vorherigem Melden, Aufrufen zum Lesen, Lob, Tadel, Disziplintadel, Schülerinitiierte Interaktion und Lehrerinitiierte Interaktion (vgl. Frasch et al. 1982, 263f.). In einer ersten Untersuchung waren vier Lehrer und elf Lehrerinnen, sowie 217 Jungen und 233 Mädchen aus zwölf vierten Klassen beteiligt. Pro Klasse wurde je eine Stunde Mathematik-, Sachkunde- und Deutschunterricht beobachtet. Die Häufigkeit der Kategorien wurde jeweils auf die Zahl der Schüler pro Klasse und auf die Häufigkeit des Aufrufenwerdens bezogen (vgl. ebd., 264). Nachdem die Methodik der ersten Untersuchung erfolgreich war, wurde für die zweite Runde eine größere Stichprobe gewählt: Insgesamt 35 Lehrkräfte (18 männlich, 17 weiblich) und 1082 SchülerInnen aus 22 Stadt- und 13 Landschulen.

In Bezug auf die Auswirkungen des Unterrichtsfaches auf das Interaktionsverhalten der Lehrkraft fanden Frasch et al. (ebd., 270) für das Unterrichtsfach Deutsch keine signifikanten Unterschiede im Lehrerverhalten heraus. Lediglich wendeten sich hier die Jungen häufiger von sich aus der Lehrkraft zu als z.B. in Naturwissenschaften ($t= 1.77$, $p< 0.05$). In Mathematik und Sachkunde hingegen initiieren LehrerInnen häufiger Interaktionen mit Jungen als mit Mädchen ($p<0.001$ bzw. $p<0.005$) und riefen diese häufiger auf, ohne dass sie sich gemeldet hätten ($p< 0.0005$). Insgesamt war die unterschiedliche Behandlung in Sachkunde am stärksten ausgeprägt. In 7 von 12 Vergleichen konnte ein signifikanter Unterschied aufgezeigt werden (vgl. ebd.).

Jungwirth (1990) ermittelte in ihrer Studie „Mädchen und Buben im Mathematikunterricht“ per Beobachtung und Interviews einen Unterschied in der Einstellung der Jungen und Mädchen zum Mathematikunterricht. Diese Einstellung wirkt sich ihrer Meinung nach auf das Interaktionsverhalten der SchülerInnen und LehrerInnen aus.

Zusammenfassend kann also festgestellt werden, dass, abgesehen davon, dass Jungen in allen Fächern mehr Interaktionen aufzuweisen scheinen, das Unterrichtsfach durchaus einen Einfluss auf das Aufrufverhalten der Lehrkraft ausübt. Während in Deutsch von Fräsch et al. keine Unterschiede ermittelt wurden, konnte für Mathematik, Sachkunde und Geisteswissenschaften eine deutlich höhere Zahl an Interaktionen für Jungen beobachtet werden.

Jungwirth (1991b) erklärt, dass neben dem Unterrichtsfach und der daraus resultierenden Haltung dazu, der Unterschied in der Interaktionszahl der Geschlechter durch die Unterrichtsform, welche die Lehrkraft einsetzt, beeinflusst wird. Gerade der fragend-entwickelnde Unterricht wirkt besonders deutlich auf das Interaktionsverhalten der LehrerInnen und SchülerInnen ein.

2.4.3. Unterrichtsform- der fragend-entwickelnde Unterricht

In vielen Unterrichtsstunden herrscht noch immer der fragend-entwickelnde Unterricht vor (vgl. Jungwirth 1994a, 138). Diese Art des Unterrichtens basiert auf der Grundlage, SchülerInnen nicht zu belehren, sondern ihnen die Möglichkeit zu geben, viele ihrer eigenen Ideen vorzubringen. Nach Jungwirth (ebd.) verlaufen jedoch die Interaktionen der Lehrkraft und der SchülerInnen dann immer nach dem Schema „Frage-Antwort-Bewertung der Antwort.“ Hier wird die bereits angesprochene asymmetrische Kommunikationssituation deutlich (vgl. Kapitel 2.3.). Die Lehrperson stellt den SchülerInnen Fragen, auf die sie die Antwort bereits kennt. Durch die Antwort wird also kein Gewinn an Information erhofft, sondern lediglich die Antwortbereitschaft bzw. die Antwortfähigkeit der SchülerInnen überprüft (vgl. ebd.) Weiterhin hängt die Reaktion der Lehrperson auf den Schülerbeitrag stark davon ab, ob dieser in ihre Stundenplanung passt (vgl. Jahnke-Klein

1998, 2). Ist dies nicht der Fall, so versucht sie mit weiteren Fragen in die gewünschte Richtung zu führen. Für die Schüler bleiben dabei die Zielvorstellungen meist völlig unklar und sie müssen mit assoziativem Raten versuchen herauszubekommen, worauf die Lehrkraft eigentlich hinaus will (vgl. ebd., 3) Nach Voigt (1984, 31) hängt somit der Erfolg der SchülerInnen von der „Fähigkeit ab, situationsangemessen die Lehrerfragen zu deuten und sich situationsspezifisch zu verhalten.“ Dies gelingt den Jungen besser als den Mädchen.

Um diese Behauptung genauer zu untersuchen, beobachtete Jungwirth mittels Audio-und Videoaufzeichnungen 43 Stunden Computerunterricht (normaler Informatikunterricht bzw. Mathematik, Englisch, Geographie und Geometrisches Zeichnen unter Verwendung des PCs) in 26 Klassen. Die Schulstufen lagen zwischen dem fünften und neunten Schuljahr an österreichischen Schulen (vgl. Jungwirth 1994b). Des Weiteren zeichnete sie 38 Stunden Mathematikunterricht in elf koedukativen Klassen, von der fünften bis zwölften Stufe - ebenfalls an österreichischen Schulen auf (vgl. Jungwirth 1991a).

Dabei konnte sie ermitteln, dass Jungen besonders gut im fragend-entwickelnden Unterricht mit dem Lehrer oder der Lehrerin zusammenspielen können. Ihnen gelingt es, in diesen Unterrichtssituationen ihre Defizite nicht als Mangel erscheinen zu lassen: „[e]s erscheint als momentane Unsicherheit, als vorübergehender Konzentrationsmangel, als bloßer Irrtum“ (ebd., 154). Durch kurze Ausrufe wie ‚ja klar‘, die das Verstehen belegen, demonstrieren sie der Lehrkraft die Richtigkeit derer Aussagen und geben sich so keine Blöße (vgl. ebd., 165). LehrerInnen akzeptieren dieses Verhalten unbewusst und nehmen Jungen somit kompetenter wahr, als sie eigentlich sind.

Mädchen auf der anderen Seite können meist nicht so flexibel reagieren. Auf Hinweise der Lehrperson gelingt es ihnen in der Regel nicht sofort einzugehen, sondern sie interpretieren diese stets vor dem Hintergrund ihres eigenen Gedankenganges. Dies führt dazu, dass sie, wenn ihr Ansatz deutlich abgelehnt wird, eher schweigen, als die Hilfen der LehrerInnen

aufzugreifen (vgl. ebd., 159). Besonders in Situationen wo „die Verwendung der Versuch-Irrtum-Methode“ (Jungwirth 1994b, 44) gefragt ist, versuchen Mädchen erst gar nicht auf eine nicht eindeutige Frage zu antworten. Hier beteiligen sich hauptsächlich die Jungen. Dieser „Boykott vieldeutiger Fragen durch Mädchen vermittelt den Eindruck, die Mädchen seien nicht in der Lage, diese Fragen zu beantworten“ (Jungwirth 1991a, 163). Dies hat zur Folge, dass Lehrkräfte Mädchen weniger Engagement und insbesondere weniger Kompetenz zuschreiben. Auch Jantz und Brandes (2006, 30) kommen zu der Einsicht, dass sich Mädchen eher zurückziehen, wenn offene und nicht eindeutige Fragen gestellt werden.

Skinningsrud (1984, 22) führt diese Tatsache unter anderem auf die Unterschiede zwischen weiblichen und männlichen Gesprächsstilen zurück. Während der Gesprächsstil der Mädchen am Unterrichtsthema orientiert und diszipliniert ist, lenken Jungen gerne vom Stoff ab, um ihre eigenen Prämissen und außerunterrichtlichen Erlebnisse ins Gespräch zu bringen. Des Weiteren benötigen Mädchen, um an öffentlichen Gesprächen teilzunehmen, überhaupt die Existenz eines klaren Gesprächsstils (vgl. ebd.). Jungwirth (1991a, zitiert nach Jahnke-Klein 1998,7) postuliert, dass viele Mädchen, insbesondere im Mathematikunterricht, zum einen mehr Informationen benötigen, bevor sie in Aktion treten, und zum andern mehr Zeit brauchen, um die Lösung erst für sich zu überdenken, bevor sie an die Klassenöffentlichkeit damit treten. Die meisten Jungen haben dahingehend keine Probleme und preschen mit ihren Antworten voraus. Da die Lehrkraft in ihrem Unterricht vorankommen will und muss, neigt sie demzufolge dazu, lieber die schnellen, vorlauten Jungen aufzurufen, statt darauf zu warten, dass ein Mädchen sich meldet. Dies führt nach Lafrance (1991, 5) dazu, dass „the men do the talking and the women do the listening.“

2.4.4. Geschlecht der Lehrkraft

Die Auswirkung des Geschlechts der Lehrkraft auf ihr Interaktionsverhalten ist ein weniger erforschtes Gebiet. Nur wenige Studien beziehen diese Variable in ihre Untersuchungen mit ein.

Helga Jungwirth (1991a) führte Anfang der neunziger Jahre eine Studie zur Dimension Geschlecht im Mathematikunterricht durch. Hierbei kam sie zu der Schlussfolgerung, dass das Lehrgeschlecht keine signifikanten Auswirkungen habe (vgl. ebd.). Zu den gleichen Ergebnissen kam Croll in seiner Studie von 1985. Er berichtet: „The nine male and 25 female teachers [...] had identical patterns“ (Croll 1985, 221).

Auch Thies und Rhöner (2000, 105) untersuchten in einer Teilstudie die Auswirkungen des Geschlechts auf die unterrichtliche Interaktion. Dabei verglichen sie eine Deutschlehrerin und ihre 7.Klasse (10 Mädchen, 12 Jungen) mit einem Deutschlehrer und seiner 7.Klasse (10 Mädchen, 12 Jungen). Sie beobachteten 4 Mädchen, 4 Jungen und die beiden Lehrkräfte. Weiterhin interviewten sie die Lehrpersonen. In der beobachteten Stunde der Lehrerin bekamen Jungen 49 (13 freiwillige Meldungen, 36 ohne vorherige Meldung) und Mädchen 39 (27 freiwillige Meldungen, 12 ungemeldet) von 88 Interaktionen. 16 der 18 Zwischenrufe kamen von Jungen. In der Stunde des Lehrers kam es zu 72 Interaktionen. 35³ (22 davon freiwillig) mit Mädchen, 37 (5 freiwillige) mit Jungen (ebd., 119).

Aus diese Zahlen und den Auswertungen der Interviews schließen die Autoren, dass es keinen Unterschied zwischen männlichen und weiblichen Lehrern gibt. Diese Schlussfolgerung ist auf Grund der sehr kleinen Stichprobe in keiner Weise repräsentativ. Die Autoren präsentieren ihre Ergebnisse jedoch als allgemeingültige Feststellungen.

Frasch et al. (1982, 271) fanden im Gegensatz dazu heraus, dass weibliche Mathematiklehrerinnen häufiger Jungen aufrufen, die sich nicht gemeldet haben, als ihre männlichen Kollegen dies tun. Bei der Gesamtauswertung aller Fächer zeigte sich bei der zweifachen Varianzanalyse nur ein Wert als signifikant. Lehrerinnen beachten Jungen am meisten ($p < 0.01$) und Lehrer Mädchen am wenigsten (vgl. ebd.).

Gleichzeitig zeigen ihre Ergebnisse aber auch, wenn nicht zwischen den

³ In einem späteren Abschnitt wird im zitierten Aufsatz von 34 Interaktionen für Mädchen berichtet.

Fächern unterschieden wird, dass „[sich] männliche Lehrer Jungen noch stärker zuwenden als weibliche Lehrer dies tun“ (vgl. ebd.).

Einarsson et al. (2002, 123), die 40 Unterrichtsstunden an schwedischen Schulen mit je 10 männlichen Lehrern und 10 weiblichen Lehrern beobachteten, postulieren hingegen, dass Lehrerinnen mehr Interaktionen zu Jungen als zu Mädchen initiieren ($p=0.02$). Bei männlichen Lehrkräften konnte hier kein Zusammenhang zwischen ihrem und dem Geschlecht der SchülerInnen hergestellt werden (vgl. ebd.). Tendenziell, so Einarsson et al. (ebd.), haben Lehrer aber in den unteren Klassen mehr Interaktionen mit männlichen Schülern ($t= 1.98$, $p=0.05$). In den höheren Klassen gleicht sich diese Ungleichverteilung zwischen den Geschlechtern allerdings wieder aus ($t=-0.49$, $p= 0.62$). Betrachtet man Interaktionen, die von Schülern und Schülerinnen initiiert werden, so wenden sich Jungen mehr den Lehrerinnen zu als Mädchen dies tun ($F= 4.60$, $p=0.03$) (vgl. ebd.).

Ebenso fanden die Empiriker Drudy et al. (1999, 40ff.) heraus, dass Lehrerinnen zu beiden Geschlechtern mehr Kontakt aufnahmen als Lehrer. Beide Lehrgeschlechter wenden sich in dieser Studie allerdings grundsätzlich häufiger den Jungen als den Mädchen zu. Laut den Autoren war die Standardabweichung bei Lehrerinnen und Schülern am größten (75.44) (vgl. ebd.). Allerdings geben die Autoren an, dass die Differenz zwischen Lehrern und Lehrerinnen statistisch nicht signifikant ist und die höhere Anzahl an Interaktionen zwischen weiblicher Lehrkraft und Schülern lediglich eine Tendenz angeben würde. Signifikant getestet wurde allerdings, dass Jungen von weiblichen Lehrkräften häufiger gelobt würden als von männlichen ($p=.039$) (vgl. ebd., 43).

Duffy, Warren und Walsh (2001) analysierten das Interaktionsverhalten von 597 Schülern (294 Jungen, 303 Mädchen) und 36 Lehrkräften (28 Lehrer, 8 Lehrerinnen) in 18 Mathematikklassen und 18 Englischklassen. Mit Hilfe des Intersect Observational Instruments von Sadker beobachteten sie 1773 lehrerinitiierte Interaktionen.

Dabei ermittelten sie, dass Lehrerinnen tendenziell mehr mit Jungen als mit Mädchen interagieren, sich aber das Fach in Verbindung mit dem

Lehrergeschlecht auf das Verhalten besonders auswirkt. In Mathematik loben Lehrerinnen mehr als im Literaturunterricht. Bei Lehrern fallen die Ergebnisse genau entgegengesetzt aus. Ebenso fiel die Verteilung der Kritik aus: Lehrerinnen kritisierten mehr in Literatur als in Mathematik, Lehrer mehr in Mathematik als in Literatur (vgl. ebd., 585ff.).

Carrington und McPhee (2008) interviewten zwischen 2004 und 2006 25 Lehrer und 26 Lehrerinnen an 34 englischen Grundschulen. Die Interviews zielten darauf ab, etwas über die Haltung der Lehrer zur angeblichen „Feminisierung“ (ebd., 111) der Schule zu erfahren. Feminisierung der Schule bedeutete dabei, dass, insbesondere im Primarbereich, vorwiegend weibliche Lehrkräfte arbeiten und somit männliche Vorbilder für die Schüler fehlen.

Die Mehrzahl der Befragten gab an, sie seien der Meinung, dass das Leistungsgefälle zwischen den Geschlechtern genau auf diesen Mangel an Männern zurückzuführen sei (vgl. ebd., 109). Weiterhin gaben die Lehrkräfte an, ein ausgeglichenes Verhältnis zwischen Männern und Frauen würde dabei helfen, gegen die vorherrschenden Geschlechtsrollenstereotype anzugehen. Carrington et al. warfen weiterhin die Frage auf, ob Mädchen besser von Frauen und Jungen besser von Männer unterrichtet werden könnten. Die Autoren berufen sich auf Befunde von z.B. Lahelma (2000) aus Finnland, Carrington, Tymms und Merrell (2005) aus England und Lingard (2002) aus Australien, welche zeigen, dass „same-gender matching does not have a significant influence on children's achievement or attitudes“ (ebd., 111).

Wie aufgezeigt wurde, kommen Empiriker, die die Variable Lehrergeschlecht in ihre Untersuchungen mit einbeziehen, zu sehr unterschiedlichen Ergebnissen. Um verallgemeinerbare Aussagen tätigen zu können, müssten größer angelegte Studien durchgeführt werden.

2.4.5. Erwartung

Rosemann entwickelte 1978 ein Modell zur Lehrer-Schüler Interaktion, welches auf Erwartungen aufbaut. „Ausgangspunkt sind die Erwartungen der

Lehrer an die Schüler“ (Ulrich 2001, 88). Auf Basis dieser werden die Schüler wahrgenommen und vor allem in Bezug auf Leistung und normgerechtes Verhalten eingestuft. In unbewussten Prozessen werden die Erwartungen mit dem tatsächlich gezeigten Verhalten abgeglichen. Entspricht die Realität den Erwartungen, spricht man von Erwartungskonkordanz, entsprechen sie sich nicht, so von Erwartungsdiskordanz. Je nach Konkordanz oder Diskordanz fallen das Verhalten und die Reaktionen der Lehrkräfte aus. Im ersten Fall eher positiv im zweiten negativ. Ebenso verlaufen die Erwartungs-Realitäts-Vergleichsprozesse von Schülern im Hinblick auf die Erwartungen an das Lehrerverhalten (vgl. Roseman/ Bielski 2001, 166).

Ulrich (2001, 88f.) kritisiert an diesem Modell unter anderem, dass nicht auf jede Erwartungskonkordanz unabdingbar eine positive Konsequenz folgt. Ist die Erwartung negativ und bestätigt sich diese, so wird der Schüler mit großer Wahrscheinlichkeit nicht positiv sanktioniert werden.

Faulstich-Wieland (2002, 6) geht wie Rosemann auch davon aus, dass die Einstellungen von Lehrkräften großen Einfluss auf ihr Verhalten gegenüber Mädchen und Jungen haben. Dass LehrerInnen grundsätzlich von Jungen und Mädchen unterschiedliches Verhalten erwarten (siehe Kapitel 2.2.), wurde zwar lange Zeit in der pädagogisch-psychologischen Forschung vernachlässigt, mittlerweile gibt es aber etliche Belege hierfür (vgl. Ulrich 2001, 109). Frasch et al. (1982, 262) sind der Ansicht, dass die geschlechtsspezifischen Sozialisation der Lehrkräfte ein Hauptgrund für diese unterschiedlichen Erwartungen sind, welche ihr Verhalten den Schülern gegenüber prägen. Nach Ulrich (2001, 86) lenkt die Lehrerwahrnehmung und Beurteilung weiterhin zu großen Teilen auch das Schülerverhalten. Dieses Verhalten wirkt wiederum zurück auf das Lehrerverhalten gegenüber einzelnen Schülern. Es entsteht somit ein Zyklus. SchülerInnen verhalten sich demnach so, wie die Lehrkraft es von vornherein von ihnen erwartet hat. Rosenthal und Jacobson (1968) führten hierzu die ersten Experimente durch. Sie nannten das Phänomen ‚Pygmalion Effekt‘ oder auch ‚sich selbst erfüllende Prophezeiung‘ (vgl. Rosemann et al. 2001, 165).

Younger et al. (1999) führten Interviews mit Lehrern und Lehrerinnen und

Schülern durch. Dabei wollte sie vor allem Antworten auf folgende Fragen finden: „Do teachers treat boys and girls equally?“ und „Do boys receive more negative attention?“. Sie ermittelten sehr unterschiedliche Meinungen bei den Lehrkräften. Auf der einen Seite gaben fast alle LehrerInnen an, sie würden Mädchen und Jungen gleich behandeln „Oh, there is no difference at all in my teaching of girls and boys“ (ebd., 329). Auf der anderen Seite gaben die Lehrpersonen auf Nachfrage an, sie würden von Schülern und Schülerinnen unterschiedliches Verhalten erwarten und dementsprechend auch anders reagieren:

„I react very differently...quite often when I am planning, I go first to the more louder hilarious boys, get them working so I always seem to start them off on task quickly, so they can get on. The girls who are quiet and amenable I go to, even if they have not quite understood things, I know they will cope with it“ (ebd.).

Studien, die die Lehrererwartung als Faktor, der die Aufmerksamkeitsverteilung beeinflusst, mit einbeziehen und eindeutige Ergebnisse liefern, gibt es bislang noch nicht viele.

Good (1980) sowie Jetter und Davis (1982) konnten jedoch bereits nachweisen, dass LehrerInnen mit SchülerInnen von denen sie eine gute Leistung erwarten, eher eine Interaktion initiieren als mit schlechteren Schülern (zitiert nach Jones/Dindia 2004b, 450).

Weiterhin untersuchte unter anderem Tiedemann (1995) geschlechtstypische Erwartungen von Lehrkräften im Mathematikunterricht. Er befragte 52 Grundschullehrkräfte (5 männlich, 47 weiblich) hinsichtlich der Mathematiknoten und z.B. der Kompetenzeinschätzung der Kinder. Bei zwei der vier überprüften Kompetenz-Maße zeigten sich signifikante Geschlechtsunterschiede. Bezüglich der Fähigkeit zum logischen Denken werden Jungen höher eingeschätzt (vgl. ebd., 157). Weiterhin werden, anders als bei den Jungen, Leistungseinbrüche bei den Mädchen mit mangelnder Fähigkeit und nicht mit mangelnder Anstrengung in Verbindung gebracht (vgl. ebd., 159).

Ziegler, Kuhn und Heller (1998, 282) konnten Tiedemanns Ergebnisse in ihrer Studie über implizite Theorien von gymnasialen Mathematik- und

Physiklehrkräften zu geschlechtsspezifischer Begabung und Motivation bestätigen. Knapp ein Viertel der befragten Lehrpersonen war der Ansicht, dass Jungen und Mädchen in Mathematik bzw. Physik unterschiedlich begabt seien. Die Lehrer sollten Mädchen und Jungen je nach ihren Begabungen getrennt verschiedenen möglichen Studienfächern zuordnen. Bei den Mädchen setzten sie das Grundschullehramt auf Platz eins. Platz zwei nahmen Sprachwissenschaften ein. Am wenigsten geeignet sahen alle Lehrkräfte die Mädchen für das Studienfach Maschinenbau. Jungen sind, der Meinung der Mathematik- und Physiklehrer zufolge, hingegen besonders für Mathematik, Physik und Maschinenbau geeignet.

Bezogen auf das Aufrufverhalten konnte Tiedemann (1995, 164) im Physikunterricht keine signifikanten Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen ermitteln. Allerdings zeigte er auf, dass die Inhalte der Fragen, die an Jungen gerichtet werden, eher auf neue Sachverhalte bzw. Funktionen ausgerichtet sind und die an Mädchen gewandten lediglich auf Wiederholung von bekanntem Stoff und auf Bezeichnung von Sachverhalten.

Auch Brophy et al. (1976, 134) ermittelten die Auswirkungen der Lehrererwartungen. Ihre erste Untersuchung wurde in vier von neun ersten Klassen einer Schule durchgeführt. In Anlehnung an Rosenthal wurde die erste Klasse gewählt, da hier die stärksten Erwartungseffekte festgestellt wurden (vgl. ebd.). Die Lehrperson sollte die SchülerInnen der Klasse hinsichtlich ihrer Leistungserwartungen ihnen gegenüber einstufen. Aus dieser Liste wurden zur Beobachtung je drei Mädchen und Jungen ausgewählt, die auf der Erwartungsliste der Lehrkraft ganz oben (hohe Gruppe) bzw. ganz unten (niedrige Gruppe) standen. Also 12 Schüler pro Klasse, was zu einer Stichprobe von $N = 48$ führt.

Brophy et al. (ebd., 138) fanden heraus, dass die Unterschiede zwischen den hohen und niedrigen Gruppen weniger in der Quantität, sondern mehr in der Qualität der Kontakte bestand (Gesamtzahl der dyadischen Kontakte mit dem Lehrer: Niedrig 33,67; Hoch 35,17).

Große Differenzen konnten im Bereich Lob und Tadel ermittelt werden. Schüler, die in der Gruppe mit niedrigen Leistungserwartungen waren,

bekamen in 3,88%, die andere Gruppe in 11,00% aller Interaktionen Lob von der Lehrkraft.

Ein Tadel der Lehrkraft kam in 35,08 % aller Interaktionen vor. Betrachtet man die Verteilung auf die beiden Gruppen, so entfallen davon auf die niedrige Gruppe 24,33% und auf die hohe Gruppe 10,75 % (vgl. ebd.). Um die sich-selbst-erfüllende Voraussage nachweisen zu können, untersuchten Brophy et al. das Verhalten der Lehrperson gegenüber den beiden Gruppen in gleichwertigen Situationen. Nur so konnten verlässliche Daten ermittelt werden

„Die Lehrer bevorzugten durchgehend die hohen Gruppen beim Verlangen und Verstärken von guten Leistungen. Trotz der Tatsache, daß die hohen Gruppen mehr richtige Antworten und weniger falsche gaben, wurden sie, wenn sie richtig antworteten, mit größerer Häufigkeit gelobt, und wenn sie falsch antworteten oder gar nicht antworteten konnten, mit geringerer Häufigkeit getadelt“ (ebd., 143).

Anders als erwartet wurde nicht die niedrige Gruppe für gute Leistung häufiger gelobt. Für sie war es sogar nur halb so wahrscheinlich wie für die hohe Gruppe, für die richtige Antwort gelobt zu werden (5,88% zu 12,08%). Gleichzeitig wurden die niedrigen mit dreimal so großer Wahrscheinlichkeit für ein Versagen getadelt (18,77% zu 6,46%) (vgl. ebd., 142ff.). Die Autoren fassen zusammen, dass

„die Handlungsweisen der Lehrer mehr dazu geneigt war, eine gute Leistung bei den hohen Gruppen hervorzurufen. [...] Im Gegensatz dazu nahmen sie schlechte Leistungen bei den niedrigen Gruppen hin und versäumten es, gute Leistungen, wenn sie einmal vorkamen, richtig zu verstärken“ (ebd., 144f.).

Wie die Studien von Brophy/Good (1976), Tiedemann (1995) und Ziegler et al. (1998) aufzeigen, wirken sich die Erwartungen der Lehrkraft erheblich auf ihr Interaktionsverhalten aus. Auch das Schülerverhalten und die Schülerleistungen bleiben davon nicht unbeeinflusst.

2.4.6. Schülertypen

Laut Ulich (2001, 84) gibt es grundsätzlich vier verschiedene Schülertypen: Idealschüler, selbstständige Schüler, Sorgenschüler und abgelehnte Schüler.

„Idealschüler sind dem Lehrer zugewandt [...]. Sie werden häufiger gelobt als die anderen Schüler/innen, erhalten mehr Vorlesegelegenheiten und schwierigere Verständnisfragen“ (ebd.). Diese Schüler erhalten eine latente Bevorzugung und fungieren als Vorbilder für andere Schüler. Auch der selbstständige Schülertyp zeigt gute Schulleistungen. Jedoch sind diese SchülerInnen weniger dazu bereit sich anzupassen. Ihre Selbstsicherheit stellt für LehrerInnen eine Gefahr dar. „Sie erhalten weniger emotional positive Zuwendung [...]. [Und] Lehrer[Innen] versuchen [...] mehr Konformität zu erreichen, indem sie angepasstes Verhalten belohnen, autonomes hingegen eher ignorieren“ (ebd., 84f.). Sorgenschüler verhalten sich konform und haben eher schwächere Leistungen. Sie sind unauffällig, jedoch „geben [ihnen] Lehrer/innen die meiste Aufmerksamkeit sowie gezielte Verstärkungen im Leistungs- und Sozialbereich. [Sie bekommen mehr] positive Reaktionen auf Misserfolge“ (ebd., 85). SchülerInnen die zum abgelehnten Typ gehören erbringen schlechtere Schulleistungen, sind undisziplinierter und wirken auf Pädagogen mit „übertriebenen Ansprüchen“ (ebd.) sehr fordernd. Es erfolgt eine stärkere Kontrolle durch die Lehrpersonen und häufigeres Tadeln. Weiterhin bekommen sie „häufig negative Rückmeldungen [und] ihre eigenen Kontaktangebote werden teils abgewehrt, teils ignoriert“ (ebd.). Die fünfte Kategorie fügte Ulich (ebd.) in Anlehnung an Petillon nachträglich zu seiner Einteilung hinzu. Sie wird als die 'Ignorierte' oder als 'vergessene Gruppe' bezeichnet. „Die Lehrer/innen haben zu diesen Schüler/innen wenig Kontakt, beachten sie kaum und geben ihnen selten Rückmeldung.“ In dieser letzten Gruppe befinden sich hauptsächlich Mädchen.

Wie sich unterschiedliche Schülertypen auf das Aufmerksamkeitsverhalten von Lehrpersonen auswirken, haben verschiedene Empiriker untersucht. Unter Schülertypen wird in den folgenden Studien hochleistende, niedrigleistende, wohlbenehmende, schlechtbenehmende, sowie Schüler mit besonderen Bedürfnissen verstanden.

Jones et al. (2004a) legten ihren Forschungsschwerpunkt auf vier Fokusgruppen. Die hochleistenden Jungen, die hochleistenden Mädchen, die

niedrigleistenden Jungen und die niedrigleistenden Mädchen. Ihre Hypothese war dabei, dass die Geschlechtsidentität das Leistungsvermögen beeinflusst. In sechs Grundschulen, drei Mittelschulen und einer High-School wurden in je sechs Klassen je vier Kinder beobachtet und interviewt. Die Lehrkraft wurde auch mittels eines halbstrukturierten Interviews befragt. Daraus entstand eine Stichprobe von 144 Kindern und 36 Lehrern. In den Lehrerinterviews stellten Jones et al. (ebd., 553) fest, dass die meisten LehrerInnen dazu tendierten, oft zitierte Geschlechtsstereotype zu wiederholen und sie ohne kritisches Hinterfragen als wahr anzunehmen. Dies bezog sich vor allem auf unterschiedliche Verhaltensweisen von Jungen und Mädchen. Des Weiteren wurden die hochleistenden Mädchen und die leistungsschwachen Jungen als typische Vertreter ihres Geschlechts dargestellt. Aus ihrer Beobachtung der Klassen, schlossen die Autoren, dass es für leistungsschwache Mädchen am unwahrscheinlichsten war aufgerufen zu werden, für leistungsschwache Jungen aber hingegen sehr wahrscheinlich (vgl. ebd., 557). Jones et al. (ebd., 558) führen dies auf die Lehrkraft zurück, die bei den Mädchen, ob leistungsschwach oder nicht, keine Notwendigkeit sah, diese als disziplinarische Maßnahme oder vorsichtshalber aufzurufen, bevor sie überhaupt ein unerwünschtes Verhalten zeigten.

Russel und Guat Lin (1977) analysierten das Interaktionsverhalten einer Lehrerin und ihrer siebten Klasse. Aus dieser Klasse wurden 20 Schüler (elf Jungen, neun Mädchen) ausgewählt, die auf einer Skala zwischen „best behave (BB) und worst behave (WB)“ eingestuft wurden. Zunächst wurde jedes Kind beobachtet und kodiert. In der zweiten Phase galt die Aufmerksamkeit der Lehrerin. Als Kategorien verwendeten Russel und Low angemessenes und unangemessenes Schülerverhalten, sowie „teacher approval“, was Kontakt, Lob, Aufmerksamkeit und akademische Anerkennung beinhaltet, und „teacher disapproval“, dazu gehörte Kritik, Einschüchterung, ignorieren, aus dem Klassenzimmer schicken und Bestrafung. Folgende Ergebnisse ergab diese Studie: Die Lehrerin schenkte der WB Gruppe in allen Kategorien mehr Aufmerksamkeit. Signifikant

getestet wurde außerdem ($t= 4.39$, $df=18$, $P<.01$), dass die Lehrkraft proportional häufiger auf das unangemessene Verhalten der WB Gruppe reagierte (vgl. ebd., 153). Überraschenderweise, so Russel und Guat Lin (ebd.), reagierte die Lehrerin auch auf das angemessene Verhalten der WB Gruppe häufiger als auf das der BB Gruppe. Das Verhältnis zwischen positiver Lehrerreaktion zum gesamten angemessenen Verhalten lag bei 16% für die WB und bei 3% für die BB Gruppe (ebd.). Die Autoren schließen daraus, dass die WB Gruppe das Fehlverhalten als gezieltes Mittel einsetzt, um die Aufmerksamkeit der Lehrkraft zu erlangen (vgl. ebd., 154). Da Russel und Guat Lin in ihrer Studie nur eine Lehrkraft beobachteten, können die Ergebnisse in diesem Fall allerdings nicht als repräsentativ eingestuft werden.

Croll (1985) beobachtete an 20 Schulen 34 Klassen, wobei sein Schwerpunkt auf der unterschiedlichen Aufmerksamkeitsverteilung zwischen Schülern mit „special needs“ und Kontrollschülern lag. Im zehn Sekundenintervall wurden die Interaktionen von 97 „special needs“ und 129 „normalen“ Kindern aufgezeichnet. Jedes Kind wurde dabei 720-mal beobachtet, also insgesamt zwei Stunden. Die Mehrzahl der Kinder, die Lernschwächen hatten, gehörte zu der Gruppe der Jungen. Alle SchülerInnen mit Lernschwäche erhielten mehr Aufmerksamkeit, und zwar Jungen und Mädchen genau gleich viel (4%, durchschnittlicher Anteil der Unterrichtszeit pro Kind), als die KontrollschülerInnen. In der Kontrollgruppe gab es einen kleinen Unterschied zwischen Jungen (2,6%) und Mädchen (2,4%) (vgl. ebd., 222).

Dobbs, Arnold, Doctoroff (2004) führten eine Studie an 18 Vorschulen im England durch ($N=153$ Kinder; $N= 50$ Lehrer). Mittels Videoaufnahmen während des freien Spiels und bei Unterricht beobachteten sie das Interaktionsverhalten. Als reliable Variablen zogen sie das Missverhalten des Kindes sowie Lob, Befehl und Belohnung der Lehrkraft heran. Signifikant getestet wurde zunächst, dass Jungen häufiger Fehlverhalten zeigten als Mädchen ($t(151)=4.01$, $p<0.001$). Jungen erhielten zudem öfter non-disciplin commands ($t(151) =2.23$, $p=0.027$). Das Fehlverhalten konnte dann mit non-disciplin commands korreliert werden. Das Ergebnis war signifikant ($r=0.31$,

2. Aufmerksamkeitsverteilung- Aktueller Stand der Forschung

$p < 0.001$). Mädchen erhielten währenddessen öfter non-specific positive interactions ($t(151) = -2.01$, $p = 0.046$) und rewards ($t(151) = -2.13$, $p = 0.038$). Signifikante Korrelationen mit Fehlverhalten konnten in diesen Kategorien jedoch nicht ermittelt werden (vgl. ebd., 287f.)

Type of attention	Boys			Girls			Misbehavior <i>r</i>
	<i>n</i>	Mean	Standard deviation	<i>n</i>	Mean	Standard deviation	
Positive interactions	78	-0.15	0.92	75	0.15	0.95	0.07
Physical warmth	78	-0.04	0.92	75	0.04	0.97	-0.001
Rewards	29	-0.26	0.74	31	0.24	1.05	0.10
Praise	78	-0.0003	0.95	75	0.0003	0.94	-0.007
Commands	78	0.16	0.99	75	-0.17	0.86	0.31***

Note: Rewards have a smaller *n* because they were never observed in several classrooms, which were therefore not included.

*** $p < 0.001$.

Tab. 1: Specific types of teacher attention means and correlations with misbehavior (Dobbs et al. 2004, 288)

Die mehrfache Regression mit Aufmerksamkeit auf Grund von Geschlecht und Fehlverhalten konnte zeigen, dass in der Kategorie commands das Fehlverhalten für die Aufmerksamkeit ein Prädiktor war.

Laut Dobbs et al. (2004, 291), kommen die Korrelationen zwischen Fehlverhalten und non-disciplin commands zustande, da LehrerInnen SchülerInnen, die häufiger im Unterricht stören, mit Befehlen versuchen zu kontrollieren (vgl. auch Jones 2004a). Dies geschieht auch in Situationen, in denen diese SchülerInnen kein falsches Verhalten zeigen.

Zusammenfassend, wird Schülern und Schülerinnen, die einer auffälligen Gruppe zugehören, also Fehlverhalten zeigen, lernschwach oder hochleistend sind, am meisten Aufmerksamkeit geschenkt. Dass, wie die Studien zeigen konnten, häufiger Jungen in diesen Kategorien zu finden sind, ist ein Faktor, der die höhere Aufmerksamkeitsrate für das männliche Geschlecht erklären könnte.

2.4.7. Geschlecht der Schüler/innen

Die Auswirkung des Geschlechts der SchülerInnen auf die Aufmerksamkeitsverteilung der Lehrkraft ist die am besten untersuchte

Variable in diesem Forschungsbereich. Eine der bekanntesten Studien stammt von Dale Spender aus dem Jahre 1985. Hierbei zeichnete sie selbst ihren Unterricht auf und analysierte ihn kritisch.

In ihrer Untersuchung fand sie eine Verteilung der Aufmerksamkeit von durchschnittlich 38% für die Mädchen und 62% für die Jungen heraus (vgl. Hasenhüttel 2001, 79). Aus ihren Ergebnissen entwickelte sie das noch heute viel zitierte „2/3-Aufmerksamkeitsgesetz“ (ebd.). Kritiker beanstanden, dass Spender das Geschlechterverhältnis ihrer aufgezeichneten Stunden nicht veröffentlichte. Um die Relevanz ihrer Ergebnisse einzustufen und eine eventuelle Allgemeingültigkeit dieses Gesetzes annehmen zu können, wären diese Angaben allerdings von Nöten (vgl. Jungwirth 1997, 77).

Frasch et al. (1982, 269) ermittelten in ihrer Studie, dass es keinen Unterschied in der Häufigkeit der Meldung zwischen Jungen und Mädchen gibt. Jedoch ist die Chance, als Mädchen auch aufgerufen zu werden, lediglich 84,4% so groß wie die eines Jungen. Wenn sich SchülerInnen nicht melden, so ist die Möglichkeit des Aufgerufenwerdens für Mädchen 80,55% so groß wie bei Jungen. Insgesamt wurden bei Fräsch et al. (ebd.) Jungen im Schnitt in drei Schulstunden 4,09- mal und Mädchen 3,54- mal aufgerufen.

She (2000, 101f.) beobachtete zwei siebte Klassen und ihre Lehrerin in Biologie. Klasse A bestand aus 23 Jungen und 25 Mädchen, Klasse B aus je 23 Schülern und 23 Schülerinnen. Mit Interviews und Videoaufnahmen in der Klasse ermittelte sie ihre Ergebnisse. Kodiert wurden die Stunden hinsichtlich Teacher-initiiertes Kontakt, Schüler-initiiertes Kontakt, vier Arten von Fragen (procedure, product, process, choice) und vier Arten von Antworten (open, direct, call out, drawn-lot).

In Klasse A richtete die Lehrkraft von 355 Fragen 283, also 79,7% an die Jungen. In Klasse B gingen von 581 Fragen 456, also 78,5% an Jungen und 125 (21,5%) an Mädchen. Jungen beantworteten also fast viermal so häufig Lehrerfragen wie Mädchen (vgl. ebd., 107). Auch French und French (1994, zitiert nach Hammyersley 1990, 127) berichten darüber, dass „on average, boys had nearly four times as many turns as girls.“ In beiden von She (2000, 107) beobachteten Klassen waren es die Jungen, die häufiger Antworten

herausriefen (Mittelwert 13.4 vs. 2.54). Zu gleichen Ergebnissen kamen unter anderem Barz (1984), und Skinnigrud (1984). She (2000, 107) ermittelte weiterhin welches Geschlecht häufiger Feedback bekommt. In beiden Klassen lagen die Zahlen bei Jungen weit vor denen der Mädchen (81% bzw. 77% für Jungen und 19% bzw. 23% für Mädchen). Allerdings wurde auch bei dieser Studie nur eine Lehrkraft beobachtet. Da die Lehrerpersönlichkeit das Unterrichtsgeschehen stark beeinflusst, können diese Ergebnisse nicht als repräsentativ gewertet werden.

Ebenso analysierten Duffy et al. (2001) das Interaktionsverhalten unter Einbezug der Variablen Geschlecht der Schüler. Dabei kamen sie zu dem Ergebnis, dass die Art der Interaktion vom Geschlecht der Schüler abhängig sei. Jungen erhielten signifikant mehr „acceptance–intellectual interactions [...] ($p < 0.001$)“ und wesentlich mehr „criticism–intellectual interactions [...] ($p < .001$)“ sowie „criticism–conduct interactions [...] ($p < .001$)“ (ebd., 588).

Kaiser (1994, 562) führte im Rahmen einer Kasseler Studie eine Untersuchung zur Interaktionsrelation von Mädchen und Jungen im Grundschulalter durch. In Anlehnung an den Reutlinger Beobachtungsbogen von Frasch und Wagner, der ihrer Meinung nach dem heutigen Alltag in der Grundschule nicht mehr entspricht, wählte Kaiser unter anderem die Beobachtungskategorie Aufrufen ohne Melden, Drankommen mit Melden (gewollt) und Lob. Insgesamt wurden 36 Stunden beobachtet. Davon waren 14 Freiarbeitsstunden. Die Stichprobe betrug 857 SchülerInnen, wovon 52% männlich waren.

Die Diskrepanz der Interaktionsanzahl zwischen Mädchen und Jungen im Hinblick auf Spenders 2/3-Gesetz, konnte in Tendenz bestätigt werden, ist jedoch „weniger stark polarisiert als in anderen Untersuchungen“ (ebd., 564). Hier fielen 43,5% der 3596 beobachteten Interaktionen auf Mädchen und 56,5% auf Jungen. Auch Younger et al. (1999, 337) ermittelten Zahlen, die denen von Spenders Gesetz nahe kommen. In ihrer Studie erhielt die Gruppe der Jungen 62% aller Interaktionen.

Im Einzelnen fielen die Verteilungen auf die verschiedenen Interaktionskategorien bei Kaiser wie folgt aus:

2. Aufmerksamkeitsverteilung- Aktueller Stand der Forschung

	absolute Relation Mädchen/Junge	prozentuale Relation Mädchen/ Junge
Aufruf ohne Melden	45: 70	39% : 61%
Drankommen mit Melden (gewollt)	92: 95	49%: 51%
Hilfestellung/ Impuls/ Lob	49: 72	40% : 60%
Vorführen/ Tadel	41: 44	48%: 52%
Disziplintadel	40: 166	20%: 80%
Schüler/in-initiierte Interaktion	50: 179	22%: 78%
Lehrer geht zum Kind	68: 226	23%: 77%
Lehrer gibt Hilfe	266: 348	43% : 57%
Kind geht zum Lehrer	191: 283	40% : 60%

Tab. 2: Ergebnisse aus Studie Kaiser (Kaiser 1994, 565)

Anders als in anderen Studien zeigen diese Ergebnisse beim Drankommen mit Melden, also gewollt, kaum Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Etwas deutlicher fällt das Verhältnis beim Aufrufen ohne Melden aus. Hier verfallen mehr Aufrufe auf Jungen. Besonders markant ist der Geschlechterunterschied bezüglich des Disziplintadels. 80% davon sind an Jungen gerichtet.

Nach French und French (1994, zitiert nach Hammersley 1990, 127), die nur eine einzige Unterrichtsstunde, welche sie als höchst repräsentativ einstufen, beobachteten, bekommen nicht alle Jungen generell mehr Aufmerksamkeit. Die höhere Anzahl an Interaktionen ist auf einige wenige Schüler zurückzuführen, die sich häufig melden und von der Lehrkraft vermehrt aufgerufen werden.

Crolls (1985, 221) Ergebnissen zu Folge verbringen Jungen durchschnittlich 3% der Unterrichtszeit in einem individuellen persönlichen Kontakt mit der Lehrkraft, während es bei den Mädchen 2,6% der Zeit sind.

Betrachtet man die Ergebnisse der berichteten Studien in ihrer Gesamtheit, so wird nach Tzankoff (1995, 112) deutlich, dass „die Institution Schule ihren programmatischen Gleichberechtigungsanspruch nicht einlöst, sondern daß Geschlechtsrollenstereotype und damit weibliche Benachteiligung zu ihren charakteristischen Merkmalen gehören.“

In den folgenden Kapiteln werden die Ergebnisse einer aktuellen Studie dargestellt, deren Ziel es war, zu überprüfen ob diese Benachteiligung der Mädchen auch im heutigen Schulalltag noch zu finden ist.

3. Empirische Forschung

In dieser Studie wurde erforscht, ob Lehrkräfte Jungen und Mädchen unterschiedlich Aufmerksamkeit schenken bzw. ungleichverteilt Schüler und Schülerinnen aufrufen und ob sich die beiden Geschlechter sowie männliche und weibliche Lehrkräfte im Unterricht bezüglich ihres Interaktionsverhaltens unterscheiden. Angelehnt an frühere Studien und Theorien wurde folgende Forschungsfrage und Forschungsdesign ausgewählt.

3.1. Forschungsfrage

Wie im Bericht über die verschiedenen Faktoren, die die Aufmerksamkeit beeinflussen können, ersichtlich wurde, sind die als aktuell repräsentierten Studien meistens aus den 1980er und 1990er Jahren. Um zu überprüfen ob die dort präsentierten Ergebnisse auch heute noch aktuell sind, wurde diese Studie durchgeführt.

Aus dem aktuellen Forschungsstand ergab sich für die vorliegende Studie folgende Forschungsfrage: **Bekommen Jungen in den Fächern Deutsch und Englisch mehr Aufmerksamkeit von Lehrkräften als Mädchen und zwar in Form von Aufrufen nach Meldung, Aufrufen ohne Meldung und nach heraussrufen?**

3.2. Hypothesen

Die unter 2. berichteten aktuellen Studien berufen sich fast alle auf das von Dale Spender entwickelte 2/3 Aufmerksamkeitsgesetz (Spender 1985 zitiert nach Hasenhüttel 2001, 79). Die vorliegende Studie basiert auch auf diesem Konzept. Um zu untersuchen, ob diese Verteilung auch hier zutrifft, wurde folgende Hypothese formuliert:

H 1: Lehrpersonen rufen Jungen häufiger auf als Mädchen,

(H 1a) nach Meldung

(H 1b) ohne Meldung.

Sadker und Sadker (1984, zitiert nach Duffy 2001, 581) postulieren, dass sich Jungen im Unterricht vorlauter verhalten und durch heraussrufen von

Antworten den Mädchen die Chance des Aufgerufenwerdens nehmen. Dies sollte mittels Hypothese 2 untersucht werden:

H 2: Die Gruppe der Jungen ruft häufiger heraus als die Gruppe der Mädchen.

Ulich (2001, 101) beschreibt in seiner Kategorisierung der Schülertypen die Gruppe der stillen Mädchen. Er und weitere Empiriker gehen davon aus, dass weitaus mehr Mädchen als Jungen während einer Unterrichtsstunde keinerlei Redebeiträge haben. Um dies zu überprüfen wurde folgende Hypothese aufgestellt:

H 3: Innerhalb der Gruppe von SchülerInnen, die während einer Unterrichtsstunde keinerlei Kontakte mit der Lehrperson verzeichnen, sind mehr Mädchen.

Die meisten Studien (vgl. z.B. Jungwirth 1991a) konzentrieren sich auf die Analyse von Mathematikstunden. Da dies allerdings ein Unterrichtsfach ist, welches von Lehrkräften als typisches „männliches“ Fach definiert wird, könnte dadurch die Vorherrschaft der Jungen in der Aufmerksamkeitsverteilung der Lehrkräfte erklärt werden. Um das genauer zu untersuchen, wurde ein Vergleich mit den Ergebnissen aus dieser Studie, die sich auf typisch weibliche Fächer konzentrierte, und einer Studie mit als typisch männlich definierten Fächern angestellt. Die Hypothese hierzu lautete:

H 4: Die Gruppe der Jungen interagiert in den „männlichen“ Fächern Mathematik, Physik und BWR häufiger mit der Lehrkraft als in den „weiblichen“ Fächern Deutsch und Englisch.

Bisher ist gerade das Lehrgeschlecht als Faktor für die unterschiedliche Aufmerksamkeitsverteilung ein eher umstrittener Punkt. Hierzu gibt es bislang keine eindeutigen und einstimmigen Ergebnisse. Deswegen gilt es folgende Hypothese zu klären:

H 5: Es gibt keine Unterschiede im Aufrufverhalten zwischen männlichen und weiblichen Lehrkräften.

3.3. Forschungsdesign

Die Studie wurde an einer niederbayerischen Realschule über einen Zeitraum von 14 Tagen durchgeführt.

Für die Erhebung wurde eine nicht-technische, strukturierte, offene, nicht-teilnehmende Beobachtung mit Beobachtungsraster ausgewählt.

Stichprobe

Die Schule befindet sich in einer ländlichen Gegend mit großem Einzugsgebiet. Momentan gibt es 26 Klassen mit insgesamt 720 Schülern/Schülerinnen. Das Lehrerkollegium besteht aus 25 weiblichen und 21 männlichen Personen, wobei viele der Lehrkräfte erst zwischen 30 Jahre und 40 Jahren alt sind. An der Schule werden die Zweige I, II und III angeboten.

Insgesamt wurden im Rahmen der quantitativen Studie 35 Unterrichtsstunden beobachtet. Dabei wurden 5 Unterrichtsstunden aus der Stichprobe herausgenommen, da in diesen keine bzw. unter 15 Interaktionen stattgefunden hatten. Gründe hierfür waren z.B. eine Übungsstunde in der ein Aufsatz geschrieben wurde oder eine Lesestunde, wo lediglich fünf SchülerInnen zum Lesen aufgefordert wurden. Die Grenze von 15 Interaktionen wurde vorher festgelegt.

Somit ergibt sich eine Stichprobe von 794 Schülern/Schülerinnen (344 weiblich, 455 männlich), 15 Lehrern/innen (11 weiblich, 4 männlich) in insgesamt 30 Unterrichtsstunden (18 Englisch, 12 Deutsch). Die Stichprobenentnahme der Klassen und somit der Schüler und LehrerInnen geschah lediglich mit Vorauswahl der Fächer. Welche Klassen beobachtet wurden, wählte der Schulleiter der Schule aus. Dies geschah vor dem Hintergrund eines passenden Zeitablaufs. Es sollten an den Beobachtungstagen keine Lücken entstehen, so dass möglichst viele Klassen besucht werden konnten.

Klasse	Englisch	Deutsch
5a	1	-
5c	1	1
5d	-	2
6a	1	1
6b	1	1
6c	-	2
6d	2	2
7a	1	-
7b	1	-
7c	1	-
7d	-	2
7e	-	1
8d	-	1
9a	-	2
9d	-	1
10b	1	1
10d	2	1
Gesamt	12	18

Tab. 3: Besuchte Klassen und Stunden

Unterrichtsfächer

Die Untersuchung wurde auf die Unterrichtsfächer Deutsch und Englisch begrenzt. Diese Begrenzung erfolgte, da ein Augenmerk auf typisch „weibliche“ Fächer gelegt werden sollte. Frühere Studien haben aufgezeigt, dass gerade in Deutsch Mädchen eindeutig die besseren Leistungen haben. Die Anzahl der Deutsch- bzw. Englischstunden konnte nicht beeinflusst werden, da diese vom Direktor vorausgewählt wurden.

Information für Versuchsprobanden

Um die Untersuchungsergebnisse nicht zu verfälschen, erfuhren die Schüler keinen Grund für die Anwesenheit des Beobachters im Klassenraum. Den Lehrern und Lehrerinnen wurde als Zweck die Beobachtung des Meldeverhaltens der SchülerInnen mitgeteilt.

Das Beobachtungsraster und die Interaktionskategorien

Um das Interaktionsverhalten im Rahmen der nicht-teilnehmenden Beobachtung zuverlässig aufzeichnen zu können, wurde ein Beobachtungsraster entworfen. Diese Methode wurde auf Grund der räumlichen, technischen und zeitlichen Voraussetzungen in der Schule gewählt.

Abb. 3: Beobachtungsraster mit 3 Kategorien

Für das Raster galt der Sitzplan der jeweiligen Klasse als Grundlage. Für jeden Sitzplatz bzw. pro Sitzbank, also zwei Schüler nebeneinander, wurde ein eigenes Rechteck aufgezeichnet. Diese Rechtecke enthielten die Namen der Schüler, wenn diese von der Lehrkraft genannt wurden, und die drei gewählten Interaktionskategorien. Vor der jeweiligen Unterrichtsstunde wurde innerhalb der dafür vorgesehen Kästchen vermerkt, welche Schüler weiblichen und welche männlichen Geschlechts waren.















































































Da nur ein Beobachter in jeder Klasse saß und keine Videoaufzeichnung möglich war, konnte eine absolute Aufzeichnung aller Interaktionen nicht gewährleistet werden. Aus diesem Grund mussten bestimmte Interaktionskategorien ausgewählt werden. Dabei beschränkte man sich auf drei aussagekräftige Kategorien. Die erste, symbolisiert durch einen aufgezeigten Finger, bedeutete, dass der Schüler⁴ nach vorheriger Meldung von der Lehrkraft aufgerufen wurde. Dabei wurde der Inhalt der Antwort des Schülers nicht beachtet. Also galt auch Fachfremdes als Interaktion. Fragte die Lehrperson nach der Schülerantwort erneut bei demselben Schüler nach, so galt dies nicht als neue Interaktion. Die zweite Kategorie, ein durchgestrichener aufgezeigter Finger, galt als Aufruf der Lehrkraft ohne vorherige Meldung des Schülers. Hierbei wurden nur unterrichtsrelevante Aufrufe gezählt. Wie bei der ersten Kategorie wurde das Nachhaken nicht erneut gewertet. Als letzte Kategorie wurde das Herausrufen eines Schülers beobachtet. Dies galt allerdings nur als Interaktion, wenn der Pädagoge

⁴ In diesem Abschnitt bezieht der Begriff Schüler stets weibliche und männliche Personen mit ein.

3. Empirische Forschung

darauf reagierte bzw. mit der Antwort weiterarbeitete. Auch der Ausruf „Ich versteh das nicht!“, wurde, falls die Lehrkraft darauf einging, als Interaktion in der Kategorie Herausrufen gewertet. Nicht als Interaktion wurde gezählt, wenn die Lehrperson eine Frage an die Klasse stellte und viele Schüler gleichzeitig die Antwort hereinriefen.

Für jede Interaktion in einer der drei Kategorien wurde im entsprechenden Feld ein Strich gemacht. Diese wurden am Ende der Untersuchung ausgezählt. Anhand des Sitzplanrasters konnte nach einer Unterrichtsstunde somit abgelesen werden, welche Schüler sich wie häufig gemeldet aufgerufen oder ungefragt aufgerufen wurden und wer wie oft herausgerufen hatte. Weiterhin war ablesbar, ob einige Schüler überhaupt keine Interaktion mit ihrer Lehrkraft hatten.

					Tamara		Simon	
								
								
								
								
								
								
								
								
								
								
								
								
								
								
								
								
								
								
								
								
								
								
								
								
								
								
								

Datum: 7.6.2011 _____
Uhrzeit: 8.35-9.20 _____
Stunde: 2.Stunde _____
Klasse: 10d _____

Lehrer: W _____
Fach: Englisch _____
Schülerzahl: 12 Mädchen, 18 Jungen _____
SFwechsel: _____

Abb. 4: Beispiel eines Sitzplanrasters

3.4. Ergebnisse

Im Rahmen dieser Studie wurden insgesamt 1385 Interaktionen beobachtet. Dabei entfiel auf die Kategorie Aufrufen nach Meldung der größte Teil.

Alle Interaktionen und Klassen zusammen betrachtet, konnte eine Aufmerksamkeitsverteilung von 35% für Mädchen und 65% für Jungen ermittelt werden.

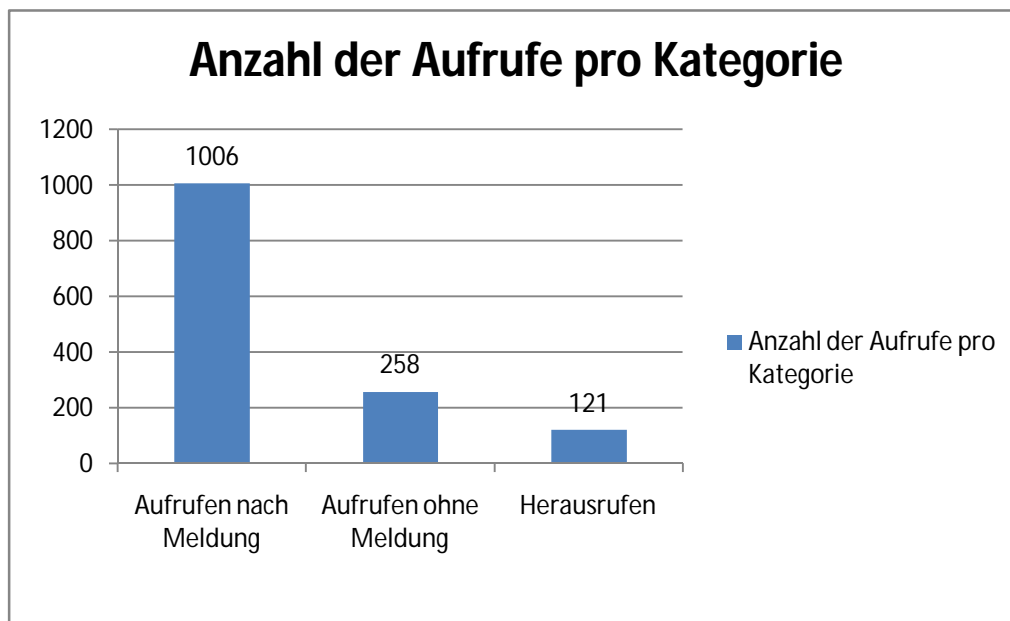


Abb. 5: Übersicht der Gesamtinteraktionen pro Kategorie

Einen Überblick über die gewonnenen Daten für jede einzelne Beobachtungskategorie auf Klassenebene bietet Tabelle 4.

Zur Überprüfung der Hypothesen wurden die Ergebnisse mittels einer Mittelwertanalyse (t-test bei unabhängigen Stichproben), einer Varianzanalyse und mit einem Chi-Quadrat-Test berechnet. Des Weiteren wurden das prozentuale Verhältnis, sowie die absoluten Zahlen betrachtet. Folgende Ergebnisse konnten dabei ermittelt werden:

3. Empirische Forschung

Klasse	Fach	Lehrer	Datum	Schülerzahl				Aufgerufen (gemeldet)				
				Mädchen	%	Jungen	%	gesamt	Mädchen%	Junger%	%	
5a	E	W1	6.6.	22	81	5	19	20	14	70	6	30
5c	D	M4	6.6.	12	40	20	60	23	2	8	21	92
5c	E	W11	3.6.	10	33	20	67	48	20	41	28	59
5d	D	W4	3.6.	9	33	18	67	28	9	32	19	68
5d	D	W4	8.6.	8	28	21	73	21	7	33	14	67
6a	E	W3	1.6.	29	87	4	13	42	28	58	14	42
6a	D	M3	30.5.	24	82	5	18	64	56	87	8	13
6b	D	W9	3.6.	13	44	16	66	38	14	36	24	64
6b	E	W8	3.6.	13	46	15	64	25	9	36	16	64
6c	D	M1	1.6.	10	33	20	67	33	14	42	19	58
6c	D	M1	8.6.	10	32	21	68	22	5	22	17	78
6d	D	W5	31.5.	9	39	14	61	46	8	17	38	83
6d	E	W1	31.5.	7	25	20	75	27	8	29	19	71
6d	D	W5	7.6.	5	31	11	69	36	7	19	29	81
6d	E	W1	8.6.	8	28	20	72	57	9	15	48	85
7a	E	W8	7.6.	12	48	13	52	36	10	27	26	73
7b	E	M3	30.5.	6	23	20	77	30	3	10	27	90
7c	E	M3	30.5.	9	39	14	61	29	7	24	22	76
7d	D	M1	31.5.	10	38	16	62	57	22	38	35	62
7d	D	M1	6.6.	9	36	16	64	28	7	25	21	75
7e	D	W10	6.6.	12	42	16	58	31	7	22	24	78
8d	D	M2	3.6.	12	54	10	46	27	5	18	22	82
9a	D	M2	1.6.	8	32	17	68	43	11	25	32	75
9a	D	M2	8.6.	8	34	15	66	32	10	31	22	69
9c	D	W7	3.6.	12	60	8	40	41	24	58	17	42
10b	D	W6	1.6.	9	40	13	60	14	6	42	8	58
10b	E	W3	7.6.	13	50	13	50	23	9	39	14	61
10d	D	M3	30.5.	11	36	19	64	13	4	30	9	70
10d	E	W2	31.5.	12	40	18	60	45	11	24	34	76
10d	E	W2	7.6.	12	40	18	60	27	7	25	20	75
SUMME				344	43	455	57	1006	353	35	653	65

Klasse	Aufgerufen (ungemeldet)				Hereingerufen				Interaktionen gesamt																	
	gesamt	Mädchen%	Junger%	%	gesamt	Mädchen%	Junger%	%	gesamt	Mädchen%	Junge%	%														
5a	0	0	0	0	0	0	0	0	20	14	70	6	30													
5c	6	3	50	3	50	8	0	0	8	100	37	5	13,5	32	86,5											
5c	2	1	50	1	50	7	1	14	6	86	57	22	38	35	62											
5d	4	2	50	2	50	0	0	0	0	0	32	11	34	21	66											
5d	0	0	0	0	0	0	0	0	21	7	33	14	37													
6a	9	8	88	1	12	3	1	34	2	66	54	37	68	17	32											
6a	19	9	75	10	25	17	12	70	5	30	100	77	77	33	33											
6b	7	3	42	4	58	4	0	0	4	100	49	17	34	32	66											
6b	4	0	0	4	100	3	1	34	2	66	32	10	31	22	69											
6c	7	5	71	2	29	3	1	34	2	66	43	20	46	23	54											
6c	2	2	100	0	0	0	0	0	0	0	24	7	20	17	80											
6d	11	2	18	9	82	2	0	0	2	100	59	10	16	49	84											
6d	1	1	100	0	0	0	0	0	0	0	28	9	32	19	68											
6d	14	10	71	4	29	0	0	0	0	0	50	17	34	33	66											
6d	3	2	66	1	34	0	0	0	0	0	60	11	18	49	82											
7a	9	2	22	7	78	1	0	0	1	100	46	12	26	34	74											
7b	21	6	28	15	72	4	0	0	4	100	55	19	34	36	66											
7c	18	7	38	11	62	4	0	0	4	100	51	14	27	37	73											
7d	5	3	60	2	40	4	1	25	3	75	66	26	39	40	61											
7d	8	5	62	3	38	0	0	0	0	0	36	12	33	24	77											
7e	3	2	66	1	34	13	2	16	11	84	47	10	21	36	79											
8d	9	2	23	7	77	3	0	0	3	100	39	7	17	32	83											
9a	6	1	16	5	84	3	0	0	3	100	52	12	23	40	77											
9a	21	12	58	9	42	1	0	0	1	100	54	22	40	32	60											
9c	3	1	33	2	67	9	2	23	7	77	53	27	50	26	50											
10b	2	1	50	1	50	4	0	0	4	100	20	7	35	13	65											
10b	19	9	47	10	53	4	0	0	4	100	46	18	39	28	61											
10d	7	1	15	6	85	14	4	28	10	72	34	9	26	25	74											
10d	14	3	21	11	79	7	2	29	5	71	66	16	24	50	76											
10d	24	6	25	18	75	3	1	33	2	67	54	14	25	40	75											
258													109	42	149	58	121	28	23	93	77	1385	499	35	895	65

Tabb. 4: Übersicht der Gesamtergebnisse auf Klassenebene

Unterschiede im Aufmerksamkeitsverhalten gegenüber Jungen und Mädchen

Die Hypothese 1a lautete: *Jungen werden von Lehrpersonen häufiger nach Meldung aufgerufen als Mädchen.*

In der Mittelwertanalyse konnte ermittelt werden, dass das Ergebnis auf dem 5% Niveau signifikant ist ($t = -3.523$ $df = 792,778$ $p = .000$). Bei Insgesamt 1006 Interaktionen nach Meldung gingen 653 an Jungen und 353 an Mädchen. Dies entspricht einem prozentualen Verhältnis von 65% zu 35%. Die Hypothese konnte somit nicht falsifiziert werden.

Bei Hypothese 1b galt es zu überprüfen, ob *Jungen von Lehrpersonen häufiger ohne Meldung aufgerufen werden als Mädchen.* Hierbei konnte auf dem 5%-Niveau nicht signifikant getestet werden ($t = .238$ $df = 794$ $p = .812$). Prozentual gesehen fallen in dieser Kategorie bei einem nicht ausgewogenen Jungen- Mädchen Verhältnis von 258 Interaktionen 58% (149) der Aufrufe an Jungen und 42% (109) an Mädchen. Die Hypothese 1b wurde somit falsifiziert.

Bezüglich der zweiten Hypothese, (H2) *Die Gruppe der Jungen ruft häufiger heraus als die Gruppe der Mädchen,* wurde durch einen t-Test ermittelt, dass die Zahlen auf dem 5%-Niveau signifikant sind ($t = 3,54$ $df = 7952$ $p = .000$). In absoluten Zahlen bedeutet dies, dass von 121 Interaktionen in der Kategorie Herausgerufen 93 an Jungen und 28 an Mädchen gingen. Prozentual also 77% zu 23%. **Diese Hypothese konnte somit nicht falsifiziert werden.**

Um berichten zu können wie viele Interaktionen im Durchschnitt ein Mädchen bzw. Junge während einer Unterrichtsstunde hatte und um einen eindeutigen Vergleich zwischen den Geschlechtern aufstellen zu können, wurde mit einem hypothetischen 50:50 Jungen-Mädchen-Verhältnis pro Klasse gerechnet. Die durchschnittliche Interaktion pro Schüler pro Stunde sind der Tabelle 5 zu entnehmen. Betrachtet man den Durchschnitt der Interaktionen für alle 30 besuchten Unterrichtsstunden, so lässt sich ein Interaktionsverhältnis pro Mädchen von 1,45 und pro Jungen von 1,8 berechnen. Diese pro Kopf Zahl verdeutlicht das Ergebnis aus Hypothese H1a, H1b und H2 noch einmal.

3. Empirische Forschung

Klasse	Inter pro Mädchen	Inter pro Junge			
5a	1,57	0,83	7a	1	2,61
5c	0,41	1,6	7b	3,1	1,8
5c	2,2	1,75	7c	1,5	2,6
5d	0,81	1,16	7d	2,6	2,5
5d	0,87	0,66	7d	1,3	1,5
6a	1,27	4,25	7e	0,8	2,25
6a	3,2	6,6	8d	0,5	3,2
6b	1,3	2	9a	1,5	2,3
6b	0,76	1,46	9a	2,7	2,1
6c	2	1,15	9c	2,2	3,25
6c	0,7	0,8	10b	0,7	1
6d	1,1	3,5	10b	1,3	2,1
6d	1,28	0,95	10d	0,8	2,6
6d	3,4	3	10d	1,3	2,7
6d	1,3	2,4	10d	1,1	2,2
			Gesamt	1,45	1,8

Tab. 5: Durchschnittliche Interaktionen pro SchülerIn auf Klassenebene

Weiterhin wurde die Hypothese (H3) aufgestellt, dass *innerhalb der SchülerInnengruppe, welche während einer Unterrichtsstunde keinerlei Kontakt mit der Lehrperson verzeichnen, mehr Mädchen sind*. Diese wurde mittels Chi-Quadrat-Test überprüft. Das Ergebnis kann auf dem 5%-Niveau als signifikant berichtet werden ($p=.003$). Die Variablen Geschlecht der Schüler und keine Interaktion sind somit abhängig von einander. Mädchen haben häufiger keinerlei Interaktionen während einer Unterrichtsstunde als Jungen.

Während einige Schüler, wie in H3 aufgezeigt, im Verlauf einer Unterrichtsstunde komplett ohne Interaktionen blieben, hatten einige wenige eine Vielzahl davon. Beim Besuch der Klasse 9a, Deutsch bei Lehrer M 2 fielen auf einen Schüler, Jonathan, 35% aller Interaktionen. Bei der zweiten Beobachtung dieser Klasse hatte Jonathan hingegen keinerlei Interaktionen. In dieser Stunde fielen 22% aller Interaktionen auf einen anderen Schüler namens Timo. In Klasse 8d beim selben Lehrer, hatten Christian 28% und Michael 18% aller Interaktionen. Somit gingen knapp 50% aller Interaktionen an nur zwei Schüler. Die restlichen 50% verteilten sich auf die restlichen 20 SchülerInnen der Klasse. Wobei zwei weitere Jungen je 10 und 13 % der Aufmerksamkeit bekamen. Allerdings hatten nur drei der 12 Mädchen in dieser Klasse überhaupt eine Interaktion.

3. Empirische Forschung

8d	Interaktionen gesamt	Interkationen in Prozent %
J1	5	13
J2	3	7,7
Christian	11	28
J3	1	2,6
J4	1	2,6
J5	4	10
J6	0	0
J7	0	0
Michael	7	18

J8	0	0
M1	4	10
M2	0	0
M3	0	0
M4	0	0
M5	1	2,6
M6	0	0
M7	0	0
M8	0	0
M9	0	0
Alisa	2	5,1
M10	0	0
M11	0	0

Tab. 6: Gesamtinteraktionen Klasse 8d

In Klasse 10d wurden drei Unterrichtsstunden (zwei in Englisch, eine in Deutsch), beobachtet. Das Sitzplanraster (Abbildung 6) zeigt zusammenfassend die Interaktionsverteilung für alle drei Stunden. Diese Klasse setzt sich aus zwölf Mädchen und 18 Jungen zusammen. Insgesamt fanden 157 Interaktionen mit der Lehrkraft statt. Davon entfielen 119 auf Jungen und 38 auf Mädchen. Dies entspricht einem prozentualen Verhältnis von 76% zu 24%. Auf einen Jungen entfielen dabei 29 der Interaktionen. Zwei weitere hatten elf Interaktionen. Zwei Mädchen in der dritten Reihe blieben in allen drei Stunden interaktionslos. Drei weitere Mädchen und ein Junge hatten je nur eine Interaktion.

3. Empirische Forschung



Abb. 6: Klasse 10d, Übersicht der Interaktionen bei 3 Unterrichtsbesuchen

Fachspezifische Unterschiede

Im Fach Deutsch wurden 18 repräsentative Stunden beobachtet. An diesen Stunden nahmen 466 SchülerInnen teil. Davon waren 191 Mädchen und 275 Jungen. Insgesamt konnten 809 Interaktionen beobachtet werden. Auf die Mädchen fielen 298, auf die Jungen 511. Dies entspricht einer prozentualen Verteilung von 37% zu 63%. Die Ergebnisse in den einzelnen Kategorien lauten wie folgt: Kategorie Aufruf nach Meldung: Insgesamt 600 Interaktionen, wobei Mädchen 222 Mal und Jungen 378 Mal aufgerufen wurden. Dies bedeutet also eine erneute Ungleichverteilung von 37% zu 63%. In der Kategorie Aufruf ohne Meldung ist zwischen den Geschlechtern kein signifikanter Unterschied auszumachen (48% zu 52%). Wie in Hypothese 2, riefen auch bei Einzelbetrachtung des Faches Deutsch hauptsächlich Jungen heraus. Von 76 Rausrufen insgesamt, verbuchten die Jungen 64. Somit kamen 85% der Interaktionen in dieser Kategorie von männlichen Schülern.

Von allen beobachteten Schülern blieben im Fach Deutsch insgesamt 133

3. Empirische Forschung

ohne Interaktionen. Davon waren 60 Mädchen und 73 Jungen. Dies bedeutet auf die Anzahl an Mädchen und Jungen bezogen, dass 31% aller Mädchen und 26% aller Jungen ohne Interaktion blieben. Im Durchschnitt konnten im Fach Deutsch pro Unterrichtsstunde 44,9 Interaktionen beobachtet werden.

Klasse	Fach	Lehrer	Schülerzahl		Interaktion gesamt	Melden		Ohne		Melden Reinrufen	
			Mädchen	Jungen		Mädchen	Junge	Mädchen	Junge	Mädchen	Junge
5c	D	M4	12	20	37	2	21	3	3	0	8
5d	D	W4	9	18	32	9	19	2	2	0	0
5d	D	W4	8	21	21	7	14	0	0	0	0
6a	D	M3	24	5	90	56	8	9	10	2	5
6b	D	W9	13	15	49	14	24	3	4	0	4
6c	D	M1	10	20	43	14	19	5	2	1	2
6c	D	M1	10	21	24	5	17	2	0	0	0
6d	D	W5	9	14	59	8	38	2	9	0	2
6d	D	W5	5	11	49	7	29	10	3	0	0
7d	D	M1	10	16	66	22	35	3	2	1	3
7d	D	M1	9	16	38	9	21	5	3	0	0
7e	D	W10	12	16	47	7	24	2	1	2	11
8d	D	M2	12	10	39	5	22	2	7	0	3
9a	D	M2	8	17	52	11	32	1	5	0	3
9a	D	M2	8	15	54	10	22	12	9	0	1
9c	D	W7	12	8	53	24	17	1	2	2	7
10 b	D	W6	9	13	20	6	8	1	1	0	4
10d	D	M3	11	19	36	6	8	1	6	4	11
			191	275	809	222	378	64	69	12	64

Tab. 7: Ergebnisse für das Fach Deutsch

In Englisch wurden zwölf Unterrichtsstunden besucht. Insgesamt beobachtete man hierbei 324 SchülerInnen (144 Mädchen, 180 Jungen).

Von 571 Interaktionen entfielen 192 auf Mädchen (32%) und 379 auf Jungen (68%). Aufgeschlüsselt in die drei gewählten Kategorien bedeutet dies, dass LehrerInnen 274 Mal Jungen mit Meldung und 135 Mal Mädchen mit Meldung aufgerufen haben. Also ging in dieser Kategorie 68% der Aufmerksamkeit an das männliche Geschlecht. Auch beim Aufrufen ohne vorherige Meldung wurden Jungen den Mädchen vorgezogen (65% zu 35%). Ebenso wie im Fach Deutsch riefen auch in Englisch häufiger Jungen heraus. Von 38 Reinrufen gingen 12 von Mädchen und 26 von Jungen aus (32% zu 68%).

Der Geschlechterunterschied in Bezug auf SchülerInnen ohne Interaktion, war in dieser Fachgruppe noch etwas deutlicher verteilt als in Deutsch. Hier

3. Empirische Forschung

blieben 35% aller Mädchen und 18% aller Jungen ohne Interaktion. Im Durchschnitt konnten in diesem Fach pro Unterrichtsstunde 47,5 Interaktionen beobachtet werden, also minimal mehr als in Deutsch.

Klasse	Fach	Lehrer	Schülerzahl		Interaktion gesamt	Melden		Ohne		Melden Reinrufen	
			Mädchen	Jungen		Mädchen	Junge	Mädchen	Junge	Mädchen	Junge
5a	W1	W	22	5	20	14	6	0	0	0	0
6a	W3	W	23	4	54	28	14	8	1	1	2
6b	W8	W	13	15	32	9	16	0	4	1	2
6c	W11	W	10	20	57	20	28	1	1	1	6
6d	W1	W	7	20	28	8	19	1	0	0	0
6d	W1	W	8	20	60	9	48	2	1	0	0
7a	W8	W	13	13	46	10	26	2	7	0	1
7b	M3	M	6	20	55	3	27	6	15	0	4
7c	M3	M	9	14	51	7	22	7	11	0	4
10b	W3	W	9	13	46	9	14	9	10	4	0
10d	W2	W	12	18	56	7	20	6	18	3	2
10d	W2	W	12	18	66	11	34	3	11	2	5
			144	180	571	135	274	45	79	12	26

Tab. 8: Ergebnisse für das Fach Englisch

In dieser Studie lag, wie in Kapitel 3.3. bereits beschrieben, eine Konzentration auf den Fächer Deutsch und Englisch, definiert als weibliche Fächer. Also Fächer in denen man allgemein davon ausgeht, dass sich mehr Mädchen beteiligen und bessere Noten haben. Um aber ein umfassendes Bild der Aufmerksamkeitsverteilung von Lehrkräften zu bekommen, wurde ein Vergleich mit einer Studie, die an derselben Schule mit gleichem Studiendesign abgehalten wurde, allerdings in Mathematik, Physik und BWR, definiert als männliche Fächer, durchgeführt (vgl. Drexler, eingereicht). BWR gilt zwar im Allgemeinen nicht als typisches männliches Fach, jedoch zeigten die Interaktionszahlen für die beobachteten Stunden ein deutlich stärkeres Interesse bei den Jungen. Deswegen wurde es in diesem Fall zu den männlichen Fächern gezählt. Die Hypothese H4 lautet demnach: *Die Gruppe der Jungen interagiert in den „männlichen“ Fächern Mathematik, Physik und BWR häufiger mit der Lehrkraft als in den „weiblichen“ Fächern Deutsch und Englisch.*

Die Varianzanalyse zeigt, dass es einen signifikanten Haupteffekt Schülersgeschlecht ($p=.000$) und einen signifikanten Haupteffekt männliches/weibliches Fach ($p=.000$) gibt. Jedoch ist der Interaktionseffekt

auf dem 5%-Niveau nicht signifikant ($p=.286$).

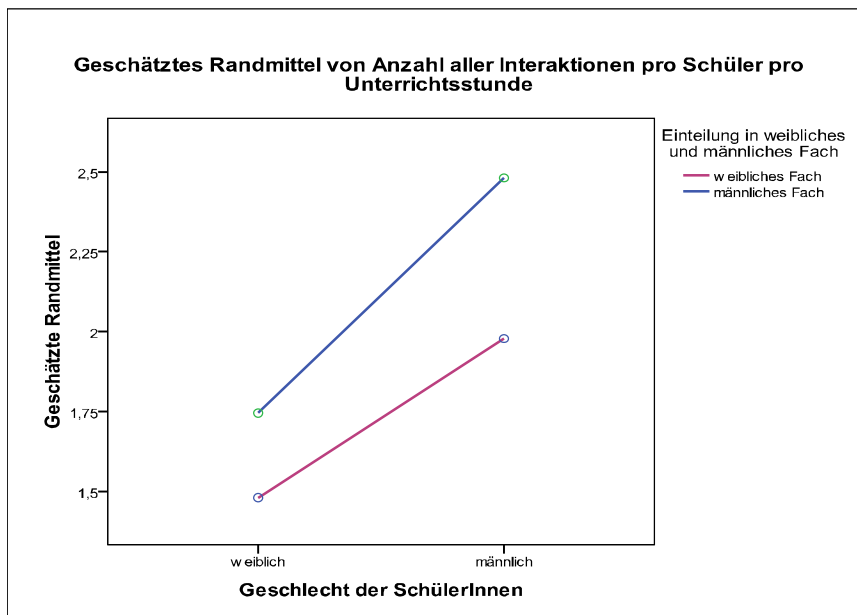


Abb. 7: Interaktionseffekt Geschlecht Schüler und weibliches/männliches Fach

Somit konnte sie Hypothese falsifiziert werden. Jungen werden in männlichen Fächern nicht häufiger aufgerufen als in weiblichen Fächern.

Die Variable Lehrgeschlecht

Eine weitere Hypothese lautete H_5 : *Es gibt keine Unterschiede im Aufrufverhalten zwischen männlichen und weiblichen Lehrkräften.*

Die Mittelwertanalyse zeigte hierbei auf, dass es keinen signifikanten Unterschied in der Aufmerksamkeitsverteilung von männlichen und weiblichen Lehrkräften gibt. Das Ergebnis ist auf dem 5%-Niveau nicht signifikant ($t=-1,621$ $df=655,603$ $p=.106$). Die Hypothese wurde damit nicht falsifiziert.

Bei LehrerInnen deren Unterricht öfters als ein Mal besucht wurde, konnte ein Vergleich ihres Aufrufverhaltens in den verschiedenen Stunden aufgestellt werden. Die Frage war, ob diese Lehrpersonen eine Kontinuität in ihrem Aufrufverhalten aufweisen, oder ob die Bevorzugung eines Geschlechts lediglich zufällig zustande kommt.

Vier Stunden konnten bei Lehrer M1 beobachtet werden. Zwei davon in

3. Empirische Forschung

Klasse 7d (10 Mädchen, 16 Jungen) und zwei in Klasse 6c (10 Mädchen, 21 Jungen) Somit kommt hierbei eine Stichprobe von 39 Mädchen und 73 Jungen heraus. Insgesamt wurden in den vier Stunden 171 Interaktionen beobachtet. Davon entfielen 67 auf Mädchen und 104 auf Jungen. Die Verteilung der Interaktionen auf die drei Kategorien pro Klasse können Tabelle 9 entnommen werden.

Klasse	Fach	Lehrer	Schülerzahl		Interaktion gesamt	Melden		Ohne		Reinrufen	
			Mädchen	Jungen		Mädchen	Junge	Mädchen	Junge	Mädchen	Junge
6c	D	M1	10	20	43	14	19	5	2	1	2
6c	D	M1	10	21	24	5	17	2	0	0	0
7d	D	M1	10	16	66	22	35	3	2	1	3
7d	D	M1	9	16	38	9	21	5	3	0	0
			39	73	171	50	92	15	7	2	5

Tab. 9: Aufmerksamkeitsverteilung von Lehrer M1

In allen 4 Klassen wurden Jungen nach Meldung häufiger als Mädchen aufgerufen (50 zu 92). In der Kategorie ohne Meldung wurden hingegen doppelt so viele Mädchen wie Jungen von dieser Lehrkraft zur Beantwortung einer Frage herangezogen (15 zu 7). Allgemein schien es dem Beobachter, als würden sich die SchülerInnen bei diesem Lehrer eher seltener trauen eine Antwort herauszurufen. Geschah es jedoch doch, so war dies in fünf von sieben Fällen ein Junge. Das Gesamtaufrufverhalten betrachtet, kommt man zu einem prozentualen Verhältnis von 33% zu 67% für Jungen.

Bei Lehrer M2 wurden 3 Stunden in zwei verschiedenen Klassen beobachtet. Klasse 8d mit 12 Mädchen und 10 Jungen und Klasse 9a mit 8 Mädchen und bei einem Besuch 17 beim anderen Besuch 15 Jungen.

Für alle drei Kategorien wurde eine Aufmerksamkeitsverteilung von 72% für Jungen und 28% für Mädchen ermittelt. Wie bereits beschrieben, entfallen bei diesem Lehrer auf einen einzelnen Schüler eine große Anzahl an Interaktionen, auf andere hingegen keine. Ohne Interaktion blieben 13 von 28 Mädchen und 11 von 42 Jungen. Somit hatte fast die Hälfte aller Mädchen keine einzige Interaktion mit ihrer Lehrkraft.

3. Empirische Forschung

Klasse	Fach	Lehrer	Schülerzahl		Interaktion gesamt	Melden		Ohne	Melden	Reinrufen	
			Mädchen	Jungen		Mädchen	Junge			Mädchen	Junge
8d	D	M2	12	10	39	5	22	2	7	0	3
9a	D	M2	8	17	52	11	32	1	5	0	3
9a	D	M2	8	15	54	10	22	12	9	0	1
			28	42	145	26	76	15	21	0	7

Tab. 10: Aufmerksamkeitsverteilung bei Lehrer M2

Bei Lehrerin W1 konnten drei Stunden beobachtet werden. Davon eine in Klasse 5a (22 Mädchen, 5 Jungen) und zwei in Klasse 6d (8 Mädchen, 20 Jungen). Somit waren es insgesamt 37 Mädchen und 45 Jungen.

In zwei der drei Stunden ging der Großteil der Lehreraufmerksamkeit an die Jungen. Nur in Klasse 5a, in der die Mädchen zahlenmäßig stärker vertreten waren, konnten diese mehr Interaktionen verbuchen. In der Kategorie ohne Meldung blieben vier SchülerInnen ohne Interaktion, drei davon waren Mädchen. Besonders deutlich wird die Bevorzugung der Jungen in Klasse 6d beim zweiten Besuch. Hier gingen 49 der 60 Interaktionen an Jungen. Dabei ist zu beachten, dass auch knapp dreimal so viele Junge in dieser Klasse waren als Mädchen.

Für Lehrer W1 lässt sich für diese drei Stunden eine Aufmerksamkeitsverteilung von 31% für Mädchen und 69% für Jungen berechnen.

Klasse	Fach	Lehrer	Schülerzahl		Interaktion gesamt	Melden		Ohne	Melden	Reinrufen	
			Mädchen	Jungen		Mädchen	Junge			Mädchen	Junge
5a	E	W1	22	5	20	14	6	0	0	0	0
6d	E	W1	7	20	28	8	19	1	0	0	0
6d	E	W1	8	20	60	9	48	2	1	0	0
			37	45	108	31	73	3	1	0	0

Tab. 11: Aufmerksamkeitsverteilung Lehrerin W1

Zusätzliche Befunde

Folgende Abbildung 8 gibt einen Überblick über die Gesamtzahl aller Interaktionen pro Unterrichtsbeobachtung. Die durchschnittliche Interaktionszahl pro Unterrichtsstunde lag bei dieser Studie bei 46. In drei Klassen wurde dieses Mittel deutlich überschritten. In Klasse 6a konnten beim zweiten Unterrichtsbesuch insgesamt 100 Interaktionen gezählt werden. Bei Klasse 7d wurde beim ersten Besuch und in 10b beim zweiten Besuch je 66 Interaktionen gezählt.

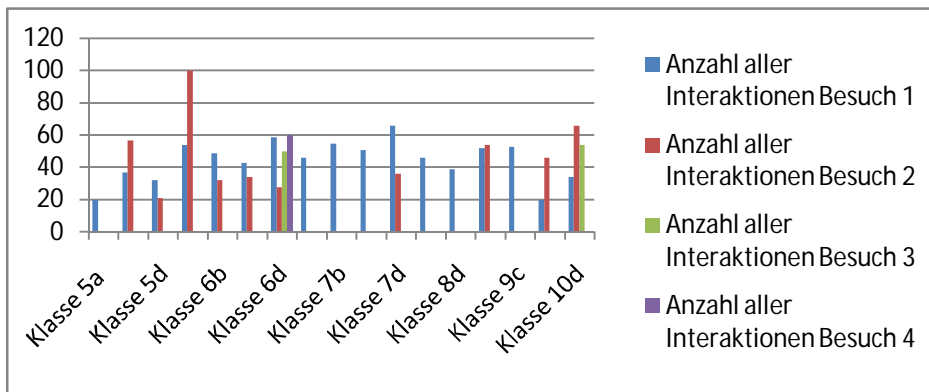


Abb.8: Anzahl der Gesamtinteraktionen pro Klassenbesuch

3.5. Diskussion

In der hier dargestellten Studie wurde die Aufmerksamkeitsverteilung von Lehrkräften gegenüber Mädchen und Jungen überprüft. Die meisten ermittelten Ergebnisse reihen sich in die als aktuell geltenden Literatur ein: Jungen bekommen in den beobachteten Fällen den Großteil der Aufmerksamkeit im Unterricht.

Unterschiede im Aufmerksamkeitsverhalten gegenüber Jungen und Mädchen

Alle 30 beobachteten Stunden und Aufrufkategorien zusammen betrachtet, kann eine Aufmerksamkeitsverteilung von 35% für Mädchen und 65% für Jungen berichtet werden. Dieses Verhältnis repräsentiert nach Spenders zwei-Drittel-Aufmerksamkeitsgesetz (Hasehüttel 2001, 79) die alltägliche Situation in Schulen. Während Spender jedoch nur ihre eigenen Stunden beobachtete und in Forschungsberichten weder die Anzahl dieser, noch das Geschlechterverhältnis angibt, liegen bei dieser Studie eindeutige Zahlen vor (vgl. Kapitel 3.3.). Aus der gegebenen Situation des Studienaufbaus war es allerdings nicht möglich, eine ausgewogene Stichprobe an Mädchen und Jungen zu gewährleisten. Die größere Anzahl an Jungen, 111 mehr als Mädchen, kann die Ergebnisse etwas verstärkt haben.

Aufruf nach Meldung

*H 1: Lehrpersonen rufen Jungen häufiger auf als Mädchen,
(H 1a) nach Meldung*

Diese Hypothese konnte nicht falsifiziert werden. Jungen wurden nach Meldung tatsächlich wesentlich häufiger aufgerufen als Mädchen. Wie Jones et al (2004, 557) berichteten, ist die Wahrscheinlichkeit für ein Mädchen nach Meldung auch aufgerufen zu werden, wesentlich geringer als für Jungen.

Das prozentuale Verhältnis in dieser Kategorie fiel ebenso wie das aller Stunden sehr deutlich zu Gunsten der Jungen aus (35% zu 65%). Auf Grund der Beobachtung ohne Videoaufzeichnung gibt dieses Ergebnis jedoch keine Auskunft über die Länge des Redebeitrags. Somit könnte ein Schüler oder eine Schülerin zwar nur ein Mal aufgerufen worden sein, dabei aber über mehrere Minuten mit der Lehrkraft in Interaktion getreten sein. Oder es wurde jemand sehr oft aufgerufen, dafür aber nur ja- oder nein-Antworten von ihm verlangt. Weiterhin wurde auch dem Inhalt der Antworten keine Beachtung geschenkt. Somit kann nicht dargestellt werden, ob, wie Skinnigrud (1984) postuliert, Jungen häufiger Fachfremdes oder eigene Erlebnisse in den Unterricht einbringen als Mädchen.

Aufruf ohne Meldung

*(H 1) Lehrpersonen rufen Jungen häufiger auf als Mädchen,
(H1b) ohne Meldung.*

Diese Hypothese konnte falsifiziert werden. Der Unterschied zwischen Jungen und Mädchen ist in den beobachteten Stunden nicht signifikant gewesen. Gerade in dieser Kategorie wäre es interessant gewesen, ob die Aufmerksamkeit der Lehrperson positiver oder negativer Natur war. Nach Dobbs et al. (2004, 291) benutzen Lehrkräfte das Aufrufen ohne vorherige Meldung als disziplinarische Maßnahme. Häufig sogar in Situationen, in denen die Schüler überhaupt nicht negativ auffallen.

Auch wenn das Ergebnis nicht signifikant ist, so wurden doch mehr Jungen ohne Meldung aufgerufen als Mädchen (109 Mädchen und 149 Jungen). Dies mag, bezogen auf Dobbs et al. (2004) und Jones et al. (2004b) Ergebnisse, daran liegen, dass in der Gruppe derer, die öfters den Unterricht stören, mehr Jungen sind und Lehrkräfte deswegen provisorisch die Jungen mit den Aufrufen kontrollieren und bei der Sache halten wollen.

Mit nur einem Beobachter pro Klasse und ohne technische Hilfsmittel waren Beobachtungen dieser Art allerdings nicht möglich.

Rausrufen

H 2: Die Gruppe der Jungen ruft häufiger heraus als die Gruppe der Mädchen.

Wie erwartet brachten die Ergebnisse dieser Hypothese eindeutige Zahlen. Dass 77% aller spontanen Äußerungen von Jungen kamen, entspricht dem von Jungwirth (1991a) als auch Sadker und Sadker (1984) postulierten typischen Jungenverhalten. Die höhere Zahl an Herausrufen demonstriert zum einen ihre Macht. Zum anderen verdeutlicht es das Naturell der Mädchen, sich eher zurückzunehmen und auf eine Sprecherlaubnis zu warten. Wie Jungwirth (1991a) beschrieb, basieren die meisten Unterrichtsstunden auf dem fragend-entwickelnden Unterrichtsprinzip, was auch auf viele analysierte Stunden dieser Studie zutrifft. Bei dieser Art des Unterrichts kommt der für Mädchen günstige Gesprächsstil nicht zu tragen, wodurch diese hier benachteiligt worden sein könnten. In Unterrichtsstunden, die eher auf kooperativen Formen aufgebaut waren, zeigten die Mädchen mehr Dominanz. Dies war jedoch nur eine Wahrnehmung des Beobachters und kann nicht als verallgemeinerbare Tatsache präsentiert werden.

H 3: Innerhalb der Gruppe von SchülerInnen, die während einer Unterrichtsstunde keinerlei Kontakte mit der Lehrperson verzeichnen, sind mehr Mädchen.

Diese Hypothese konnte nicht falsifiziert werden. Beispielhaft wurde im Bericht über die drei beobachteten Stunden in Klasse 10d aufgezeigt, wie extrem sich dieser Befund darstellen kann. Drei Mädchen hatten während den drei Stunden keine einzige Interaktion. Dabei ist anzumerken, dass diese Mädchen überhaupt nicht versuchten sich am Unterrichtsgeschehen zu beteiligen. Die drei saßen in der dritten von vier Reihen nebeneinander. Die Lehrkräfte riefen diese Schülerinnen auch nicht ohne Meldung auf. Nach Ulichs Typisierung (2001,85) gehörten diese Mädchen zur Gruppe der Vergessenen oder anders gesagt, zur Gruppe der stillen Mädchen. Diese

Kinder gehen im Unterrichtsgeschehen unter, da sie sich hinter den lautereren und dominanten Mitschülern und Mitschülerinnen verstecken können. In der Klasse 10d saßen die drei Mädchen direkt hinter Kevin, der 29 der 157 Interaktionen hatte, wobei allein in einer Stunde 17 Interaktionen stattfanden. Diese Sitzordnung könnte darauf hinweisen, dass nicht nur die bereits genannten Faktoren die Aufmerksamkeit beeinflussen, sondern auch der Sitzplatz. Adams und Biddle (1970 zitiert nach Brophy et al. 1976,34) entdeckten, dass Lehrkräfte Aktionszonen haben, in denen sie hauptsächlich arbeiten. Laut den Autoren sind dies die ersten Reihen. Das widerspricht etwas den Befunden der hier vorliegenden Studie. Eine Auswertung der Sitzpläne ergab, dass SchülerInnen in der ersten Reihe am wenigsten häufig aufgerufen werden. SchülerInnen, die in der zweiten Reihe sitzen, werden hingegen am häufigsten aufgerufen. Bei dieser Berechnung wurde das Geschlecht nicht mit einbezogen.

Fachspezifische Unterschiede

H 4: Die Gruppe der Jungen interagiert in „männlichen“ Fächern häufiger mit der Lehrkraft als in „weiblichen“ Fächern.

Da Mathematik und Physik als Fächer gelten, in denen typischerweise Jungen mehr mitarbeiten und bessere Noten haben, war davon auszugehen, dass Jungen in dieser Studie hier auch mehr Interaktionen haben als in Deutsch und Englisch.

Jedoch ergab die Varianzanalyse, dass Jungen in „männlichen“ Fächern nicht mehr Interaktionen haben. Auch die prozentualen Verhältnisse fielen in Deutsch und Englisch deutlicher zu Gunsten der Jungen aus als in Mathematik, BWR und Physik. Während in Deutsch 63% und in Englisch 68% der Aufmerksamkeit an die Jungen ging, waren es in BWR 59%, in Physik 59% und in Mathematik sogar mit 58% noch etwas weniger. Über die Gründe hierfür kann nur spekuliert werden. Eventuell lag es an der gehäuften Zahl an Übungsstunden in Deutsch und Englisch, die meist auf dem fragend-entwickelnden Unterricht basierten. Diese Unterrichtsform ist sonst sehr typisch für Mathematik und bevorzugt nach Jungwirth (1991a) die

Arbeitsweise der Jungen. Des Weiteren war das Geschlechterverhältnis in der Studie in den Fächern Mathematik, Physik und BWR ausgeglichener als in der mit Deutsch und Englisch (410 Mädchen, 395 Jungen).

Die Ergebnisse dieser Studie reihen sich somit nicht eindeutig in die der Studien von Frasch et al. ein. Diese Empiriker ermittelten, dass Lehrpersonen in Mathematik häufiger Jungen aufrufen als in Deutsch.

Die Variable Lehrergeschlecht

H 5: Es gibt keine Unterschiede im Aufrufverhalten zwischen männlichen und weiblichen Lehrkräften.

Mit den Ergebnissen dieser Hypothese bestätigt sich die Aussage von Jungwirth (1991a) und Thies/Rhöner (2000), die davon ausgehen, das Lehrergeschlecht habe keine Auswirkungen auf das Interaktionsverhalten. Ebenso wie Frasch et al. (1982), Einarsson et al. (2002), Drudy et al. (1999) und Duffy et al. (2001), die alle ermittelten, dass Lehrerinnen mehr Interaktionen haben als Lehrer, traf dies auch hier auf den ersten Blick zu (793 Frauen und 601 Männer). Jedoch wurden 18 Stunden von Lehrerinnen und nur 12 von Lehrern beobachtet. Berechnet man die durchschnittlich Interaktionszahl pro LehrerIn zeigt sich, dass Frauen im Schnitt auf 44 Interaktionen pro Unterrichtsstunde kamen und Männer auf 50. Es waren in dieser Studie somit die männlichen Lehrkräfte, die durchschnittlich mehr Interaktionen mit SchülerInnen hatten.

Wie in Kapitel 3.4. berichtet wurde, konnte bei einigen Lehrkräften mehrere Stunden beobachtet werden. Die Lehrer M1, M2 sowie Lehrerin W1 schenkten alle den Jungen in ihren Klassen die meiste Aufmerksamkeit. Am deutlichsten war die Bevorzugung der Jungen bei Lehrer M 2. Bei diesen Stunden lag die prozentuale Verteilung bei 72% zu 28%, wobei insgesamt auch mehr Jungen beobachtet wurden.

Die Interaktionsrate pro Kopf war in Klasse 8d am deutlichsten ungleichverteilt: 0,5 Interaktionen pro Mädchen und 3,2 pro Junge. In Klasse 9a lag diese Rate beim ersten Besuch für Mädchen bei 1,5 und bei Jungen

bei 2,3. Lediglich beim zweiten Besuch in Klasse 9a hatte ein Mädchen mit durchschnittlich 2,7 Interaktionen mehr als ein Junge mit 2,1. Bei diesem Lehrer war allerdings deutlich, dass er sich auf ein bis zwei Schüler in einer Stunde konzentrierte und diese ständig aufrief. Die Schüler schienen das Vorgehen des Lehrers, also die Konzentration auf einige wenige Schüler, bereits zu kennen. Dies zeigte sich daran, dass diese Schüler zu wissen schienen, was in der heutigen Stunde von ihnen erwartet wurde und sie sich deswegen nach kurzer Zeit von selbst dauernd meldeten. Die anderen SchülerInnen der Klasse versuchten es meist überhaupt nicht mehr. So konnte in einer Stunde ein Schüler auf 35% aller Interaktionen kommen. In einer weiteren Stunde verbuchten zwei Jungen zusammen knapp 50% aller Interaktionen. In den Stunden, in denen ein Beobachter anwesend war, legte der Lehrer sein Augenmerk stets auf Jungen. Die Lehrkraft schien diese Vorgehensweise ganz bewusst zu wählen. Da es im Anschluss der Beobachtungen nicht möglich war die Lehrer per Fragebogen zu interviewen, kann nicht ausgeschlossen bzw. bewiesen werden, ob Lehrer M 2 bewusst Jungen bevorzugte oder ob diese vermehrte Aufmerksamkeit unbewusst zustande kam.

Auch bei den Lehrkräften M1 und W1 konnte eine Aufmerksamkeitsverteilung entsprechend dem zwei Drittel Gesetz von Spender ermittelt werden. Jedoch konzentrierten sich diese nicht nur auf einzelne Schüler, sondern riefen die beiden Geschlechter unter sich betrachtet gleich oft auf.

Betrachtete man jedoch die durchschnittliche Interaktion pro Kind pro Unterrichtsstunde (Tabelle 12) so erkennt man, dass in fünf von sieben Stunden diese Zahl bei den Mädchen höher liegt. Dies steht auf den ersten Blick im Widerspruch zu den absoluten Aufrufzahlen dieser Stunden, jedoch wurde bei diesen das Geschlechterverhältnis nicht mit eingerechnet.

Lehrerin W 1		
Klasse	Mädchen	Jungen
5a	1,57	0,83
6d	1,28	0,95
6d	1,3	2,4
Lehrer M 1		
Klasse	Mädchen	Jungen
6c	2	1,15
6c	0,7	0,8
7d	2,6	2,5
7d	1,3	1,5

Tab.12 : Durchschnittliche pro Kopf Interaktion pro Stunde

Zusätzliche Befunde

Der Beobachtungszeitraum aller Stunden fiel auf die zwei Wochen vor den Pfingstferien, traditionell eine Zeit in der viele Schulaufgaben geschrieben werden. Viele beobachtete Stunden waren reine Übungsstunden. Da es in Deutsch und Englisch meist um Grammatiklückenübungen ging, sollten die Schüler sich melden und lediglich die richtige Lösung für eine Lücke nennen. Dies erklärt die teilweise recht hohe Zahl an Interaktionen in einer Stunde. Wie Tiedemann (1995) berichtete, werden Mädchen bevorzugt bei Fragen aufgerufen, die der Wiederholung dienen. Da viele der analysierten Stunden eben Wiederholungsstunden waren, kann dies die Ergebnisse verändert haben. Ob dies tatsächlich der Fall ist, kann allerdings nicht ermittelt werden.

4. Forschungsdesiderat und Fazit

Wie in dieser Arbeit schon öfters erwähnt, sind viele Studien aus den 70er und 80er Jahren und gelten auf Grund des Mangels an neueren Studien noch immer als aktuell. Seit dieser Zeit hat allerdings ein Generationenwechsel stattgefunden. Deswegen sollten in nächster Zeit vermehrt Studien zum Thema Aufmerksamkeitsverteilung angefertigt werden. Die vorgestellte Studie kann hierzu nur einen verhältnismäßig kleinen Beitrag leisten. Auch wenn hier bereits eine größere Stichprobe gewählt wurde als in vielen der

häufig zitierten Studien, die manchmal sogar nur eine bis fünf Stunden beobachtet haben, müssen größer angelegte Studien durchgeführt werden. Nur mittels einer großen Stichprobe kann eine verallgemeinerbare Aussage getätigt werden.

Außerdem sollten Studien von objektiven Institutionen bzw. Empirikern ausgeführt werden, und nicht z.B. von „feministisch angehauchten“ Einrichtungen und Personen. Nur durch diese Objektivität kann garantiert werden, dass nicht nur Forschungsberichte veröffentlicht werden, die das „richtige“ Ergebnis aufzeigen.

Weiterhin wäre es wünschenswert im Bereich Lehrergeschlecht verstärkt zu forschen. Die Ergebnisse sind momentan noch nicht sehr eindeutig. Hierzu zählt auch die Erforschung des sogenannten ‚same gender matching‘. Also die Analyse der Frage, ob Mädchen besser von Frauen und Jungen besser von Männern lernen können.

Nicht zuletzt wäre es interessant einen Vergleich der Aufmerksamkeitsverteilung in Regelschulen mit reformpädagogischen Schulen anzufertigen. Es ist zu erwarten, dass in Schulen, die auf Wochenplanarbeit, Freiarbeit oder auch anderen kooperativen Lernmethoden aufgebaut sind, eine ausgewogenere Aufmerksamkeitsverteilung gegenüber Jungen und Mädchen vorhanden ist.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass alle aufgeführten Studien, sowie die hier beschriebene Studie aufzeigen, dass Jungen in der Schule den größten Teil der Aufmerksamkeit bekommen. Selbst wenn Lehrkräfte besonders darauf achten, ihre Aufmerksamkeit gleich zu verteilen, gelingt es ihnen meist nicht (vgl. Spender, 1985, zitiert nach Hasenhüttel 2001, 79). Falls LehrerInnen doch versuchen ihre Aufmerksamkeitsverteilung zu Gunsten der Mädchen zu verändern, so protestieren nicht nur die Jungen sondern erstaunlicherweise auch die Mädchen, die diese für sie eigentlich positive Situation auch als ungerecht den Jungen gegenüber empfinden. Diese Proteststürme zeigen, dass die Jungen in deutschen Schulen scheinbar gelernt haben, „dass sie stets zwei Drittel der Aufmerksamkeit bekommen und offensichtlich auch ein Anrecht darauf haben“ (Jantz et

al.2006, 30). Diesem Phänomen sollte entschieden entgegen gewirkt werden. Nur ein Unterricht, der alle Kinder gleichberechtigt einbezieht, kann ein guter Unterricht sein. Allerdings gibt es auch in der Schule keine „geschlechtsneutrale Wirklichkeit“ (Walter 2005, 12) und genau deswegen darf es nicht zu einer Gleichschaltung der Geschlechter kommen, denn „Mädchen sind anders, Jungen auch“ (Sielert 2007, 6).

5. Literaturverzeichnis

- Barz, M. (1984): Was Schülern und Schülerinnen während des Unterrichts durch den Kopf geht und wie sich ihr Denken dabei verknötet. In: A. C. Wagner & M. Barz (Hrsg.): *Bewusstseinskonflikte im Schulalltag. Denkknoten bei Lehrern und Schülern erkennen und lösen*. Weinheim, 92–129
- Baumert, J. (Hrsg.) (2001): Pisa 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen
- Berger, P. A./ Kahlert, H. (Hrsg.) (2005): *Institutionalisierte Ungleichheiten: Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*. Weinheim
- Brehmer, I./ Didszuweit, J. R. (Hrsg.) (1982): *Sexismus in der Schule: Der heimliche Lehrplan der Frauendiskriminierung*. Weinheim
- Breitenbach, E. (1995): Geschlechtshierarchie und geschlechtsspezifische Interaktion im Klassenzimmer. In: U. Carle (Hrsg.): *Gesunde Schule. Öffnung – Kooperation - Bewegung - Integration ; Beiträge zur Tagung "Gesunde Schule"*. Osnabrück, 96-107
- Breitenbach, E. (2002): Geschlecht im schulischen Kontext. Theoretische und empirische Fragen an die Koedukationsdebatte. In: C. Micus-Loos (Hrsg.): *Geschlechterforschung als Kritik. Bielefeld*, 149–163
- Brophy, J. E./ Good, T. L. (1976): *Die Lehrer-Schüler-Interaktion*. München/ Berlin/ Wien
- Carle, U. (Hrsg.) (1995): *Gesunde Schule. Öffnung-Kooperation-Bewegung-Integration; Beiträge zur Tagung "Gesunde schule"*. Osnabrück
- Carrington, B./ McPhee, A. (2008): Boys' underachievement and the feminization of teaching. In: *Journal of Education for Teaching* 34 (2), 109–120.
- Cornelißen, W. (2007): Bildung und Geschlecht: Sind Jungen in der Schule benachteiligt?. In: *Schüler13* (1), 82–85.
- Croll, P. (1985): Teacher interaction with individual male and female pupils in junior- age classrooms. In: *Educational Research* 27 (3), 220–223.
- Dobbs, J./ Arnold, D./ Doctoroff, G.(2004): Attention in preschool classroom. The relationship among child gender, child missbehavior, and types of teacher attention. In: *Early Child Development and Care* 174 (3), 281–295.
- Drudy, S./ Uí Chathain, M. (1999): Gender equality in classroom interaction. Maynooth
- Duffy, J./ Warren, K./ Walsh, M. (2001): Classroom Interaction. Gender of Teacher, Gender of Student and Classroom Subject. In: *Sex Roles* 45 (09/10), 579–593.

- Einarsson, C./Granström, K. (2002): Gender-biased Interaction in the Classroom: The influence of gender and age in the relationship between teacher and pupil. In: *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46 (2), 117–127.
- Emanuelsson, I./Fischbein, S. (1986): Vive la Difference?: A Study on Sex and Schooling. In: *Scandinavian Journal of Educational Research* 30 (2), 71–84.
- Enders-Dräger, U./Fuchs, C. (1989): Interaktionen der Geschlechter. Sexismusstrukturen in der Schule: eine Untersuchung an hessischen Schulen im Auftrag des Hessischen Instituts für Bildungsplanung und Schulentwicklung. Weinheim
- Faulstich-Wieland, H. (1991): Koedukation - enttäuschte Hoffnungen?. Darmstadt
- Faulstich-Wieland, H. (1995): Geschlecht und Erziehung: Grundlagen des pädagogischen Umgangs mit Mädchen und Jungen. Darmstadt
- Faulstich-Wieland, H. (2002): Welchen Beitrag leisten Bildungsinstitutionen zur Entwicklung von Geschlechtsidentität und Geschlechterdemokratie? Vortrag auf der Enquete „Frauen – Bildung – Zukunft: Diskussion des SPÖ-Frauenbildungsprogramms“ am 27.6.02 in Wien. Wien, 27.06.2002
- Frasch, H./Wagner, A. C. (1982): "Auf Jungen achtet man einfach mehr...": Eine empirische Untersuchung zu geschlechtsspezifischen Unterschieden in Lehrer/innenverhalten gegenüber Jungen und Mädchen in der Grundschule. In: I. Brehmer & J. R. Didszuweit (Hrsg.), *Sexismus in der Schule. Der heimliche Lehrplan der Frauendiskriminierung*. Weinheim/Basel, 260–278
- Geißler, R. (2005): Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migratenshohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen. In: P. A. Berger, H. Kahlert (Hrsg.): *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*. With assistance of Anna Brake, Steffani Engler, Beate Kraus, Jürgen Zinnecker. Weinheim
- Glötzner, J. (1982): Heidi häkelt Quadrate, Thomas erklärt die Multiplikation. In: I. Brehmer/ J. Rainer Didszuweit (Hrsg.): *Sexismus in der Schule. Der heimliche Lehrplan der Frauendiskriminierung*. Weinheim / Basel, 154–158
- Hagemann-White C./Rerrich, Mr. (Hrsg.) (1988): FrauenMännerBilder. Männer u. Männlichkeit in d. feminist. Diskussion. Bielefeld

- Hagemann-White, C. (1988): Wir werden nicht zweigeschlechtslich geboren... In: C. Hagemann-White/ M.Rerrich (Hrsg.):*FrauenMännerBilder. Männer u. Männlichkeit in der feministischen Diskussion*. Bielefeld, S. 224–235.
- Hammersley, M. (1990): An Evaluation of Two Studies of Gender Imbalance in Primary Classrooms. In: *British Educational Research Journal* 16 (2), 125–143.
- Hasenhüttl, E. (2001): *Feministisch angehaucht?: Zur Genderfrage in der LehrerInnen- Ausbildung*. Wien
- Horstkemper, M./ Wagner-Winterhager, L. (Hrsg.) (1990): *Mädchen und Jungen – Männer und Frauen in der Schule*. Weinheim
- Jahnke-Klein, S./ Krone, H. (Hrsg.) (1998): *Mädchen und Jungen im Mathematikunterricht. Arbeitsergebnisse eines Gesprächskreises*. Oldenburg
- Jahnke-Klein, S. (1998). Der fragend-entwickelnde Unterricht-nichts für Mädchen? In S. Jahnke-Klein/ H. Krone (Hrsg.):*Mädchen und Jungen im Mathematikunterricht. Arbeitsergebnisse eines Gesprächskreises*. Oldenburg
- Jantz, O./ Brandes, S. (2006): *Geschlechtsbezogene Pädagogik an Grundschulen: Basiswissen und Modelle zur Förderung sozialer Kompetenzen bei Jungen und Mädchen*. Wiesbaden
- Jones, S./ Myhill, D.(2004a): 'Troublesome boys' and 'compliant girls'. Gender identity and perceptions of achievement and underachievement. In: *British Journal of Sociology of Education* 25 (5), 547–561.
- Jones, S. M./ Dindia, K. (2004b): A Meta-Analytic Perspective on Sex Equity in the Classroom. In: *Review of Educational Research* 74 (4), 443–471.
- Jones, S. (2005): The invisibility of the underachieving girls. In: *International Journal of Inclusive Education* 9 (3), 269-268.
- Jungwirth, H. (1990): *Mädchen und Buben im Mathematikunterricht. Eine Studien über geschlechtsspezifische Modifikationen der Interaktionsstrukturen; Abschlussbericht des Projekts: Die geschlechtliche Dimension der Interaktionsstrukturen im Mathematikunterricht und ihre Folgen/ Helga Jungwirth. [Hrsg. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Sport]. Wien*
- Jungwirth, H. (1991a): Die Dimension Geschlecht in den Interaktionen des Mathematikunterrichts. In: *Journal für Mathematik-Didaktik* 12 (2/3), 133–170.

- Jungwirth, H. (1991b): Geschlechtsspezifische Aspekte der Interaktionen im Mathematikunterricht im Lichte der empirisch- analytischen und der interpretativen Unterrichtsforschung. In: *Erziehung und Unterricht* (7/8), 582–589.
- Jungwirth, H. (1994a): Aufgabenlösung in Kleingruppen von Schülerinnen und Schülern. In: H. Maier/ J. Voigt (Hrsg.): *Verstehen und Verständigung*. Köln, 112–143.
- Jungwirth, H. (1994b): Mädchen und Buben im Computerunterricht. Beobachtungen und Erklärungen. In: *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik* (2), 41–48.
- Jungwirth, H. (1997): Koedukation von innen: Geschlechtersozialisation in der Schule. In: L. Lassnigg / A. Paseka (Hrsg.), *Schule weiblich, Schule männlich. Zum Geschlechterverhältnis im Bildungswesen*. Innsbruck, 63–88
- Kaiser, A. (1994): Zur Interaktionsrelation von Mädchen und Jungen im Grundschulalter. In: *Pädagogik und Schulalltag*, 49 (4), 558–567.
- Kampshoff, M./ Nyssen, E. (1999): Schule und Geschlecht(verhältnisse): Theoretische Konzeptionen und empirische Analysen. In: B. Rendtorff, V. Moser/ S. K. Amos (Hrsg.), *Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Opladen, 223–246
- Kampshoff, M./ Walther, M. (2010): Mädchen und Jungen in der Schule. In: J. Mägdefrau (Hrsg.), *Schulisches Lehren und Lernen. Pädagogische Theorie an Praxisbeispielen*. Bad Heilbrunn, 190–211
- Lafrance, M. (1991): School for Scandal. Different educational experiences for females and males. In: *Gender and Education* 3 (1), 3–13.
- Lassnigg, L./ Paseka, A. (Hrsg.) (1997): *Schule weiblich, Schule männlich: Zum Geschlechterverhältnis im Bildungswesen*. Innsbruck
- Maier, H./ Voigt, J. (Hrsg) (1994): *Verstehen und Verständigung*. Köln.
- Mägdefrau, J. (Hrsg.) (2010): *Schulisches Lehren und Lernen: Pädagogische Theorie an Praxisbeispielen*. Bad Heilbrunn
- Meyer, Hilbert (2007): *Heimlicher Lehrplan und Schulwirksamkeitsforschung*. http://www.member.uni-oldenburg.de/hilbert.meyer/download/14.Ergaenzung__Heimlicher_Lehrplan_und_Schulwirksamkeitsforschung.pdf (29.7.2011)
- Micus-Loos, C. (Hrsg). (2002). *Geschlechterforschung als Kritik*. Bielefeld
- Montesori, M.(1939): *Lustiges, Lachhaftes und Nachdenkliches*. <http://www.grundschulmarkt.de/zitate.htm> (29.7.2011)
- Rabe-Kleberg, U. (Hrsg.) (1990): *Besser gebildet und doch nicht gleich!: Frauen und Bildung in der Arbeitsgesellschaft*. Bielefeld

- Rabe-Kleberg, U. (1990): Geschlechterverhältnis und Bildung. Über das Ender der Illusion. In: U. Rabe-Kleberg (Hrsg.): *Besser gebildet und doch nicht gleich! Frauen und Bildung in der Arbeitsgesellschaft*. Bielefeld, 235–249
- Rieske, T. (2011): Bildung von Geschlecht. Zur Diskussion um Jungenbenachteiligung und Feminisierung in deutschen Bildungsinstitutionen. Frankfurt
- Rendtorff, B. / Moser, V., & Amos, S. K. (Hrsg.) (1999): *Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft: Eine Einführung*. Opladen
- Reuter, Lothar (2009): Die Krise der wilden Kerle.
http://www.lu4u.de/fileadmin/user_upload/jugend/jugendeinrichtungen/jugendraeume_rheingoenheim/2009/vortrag__maerz_09_ju-bildungsverlierer.pdf
(24.6.2011)
- Rosemann, B./ Bielski, S. (Hrsg.) (2001): *Einführung in die Pädagogische Psychologie*. Weinheim
- Rosemann, B./ Bielski, S. (2001): Pädagogische Interaktion. In: S. Bielski/ B. Rosemann (Hrsg.): *Einführung in die Pädagogische Psychologie*. Weinheim, 158–168
- Russel, A./ Guat Lin, L. (1977): Teacher attention and classroom behaviour. In: *International Journal of Disability, Development and Education* 24 (3), 148–155.
- She, H.C. (2000): The interplay of a biology teacher's beliefs, teaching practices and genderbased student-teacher classroom interaction. In: *Educational Research* 42 (1), 100–111.
- Sielert, U. (2007): Sind Jungen anders? Jungen, Geschlecht und Pädagogik. In: *Schüler* 13 (1), 6–10.
- Skelton, C. (2010): Gender and achievement: are girls the "success stories" of restructured education systems?. In: *Educational Review* 62 (2), 131–142.
- Skelton, C./Francis, B./ Read, B. (2009): Brains before 'beauty'? High achieving girls, school and gender identities. In: *Educational Studies* 36 (2), 185–194.
- Skinningsrud, T. (1984): Mädchen im Klassenzimmer. Warum sie nicht sprechen. In: *Frauen+Schule* (3/5): 21–23.
- Stanat, P./ Kunter, M. (2001): Geschlechterunterschiede in Basiskompetenzen. In: J. Baumert (Hrsg.), *Pisa 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen, 249–269

- Thies, W./Röhner, C (2000): Erziehungsziel Geschlechterdemokratie. Interaktionsstudie über Reformansätze im Unterricht. Weinheim/München
- Tiedemann, J. (1995): Geschlechtstypische Erwartungen von Lehrkräften im Mathematikunterricht der Grundschule. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 9 (3/4), S. 153–161.
- Trautner, H. (1991): Lehrbuch der Entwicklungspsychologie. Göttingen
- Tzankoff, M. (1995): Interaktionstheorie, Geschlecht und Schule. Opladen
- Ulrich, K. (Hrsg.)(2001): Einführung in die Sozialpsychologie der Schule. Weinheim
- Ulrich, K. (2001): Die Lehrer/innen-Schüler/innen-Interaktion. In: K. Ulrich (Hrsg.), *Einführung in die Sozialpsychologie der Schule*. Weinheim, 76–115
- Voigt, J.(1984): Interaktionsmuster und Routinen im Mathematikunterricht – Theoretische Grundlagen und mikroethnographische Falluntersuchungen. Weinheim/Basel
- Wagner, A. C./ Frasch, H./ Lamberti, E. (1978): Mann-Frau: Rollenklischees im Unterricht. München/Wien/ Baltimore
- Wagner, A.C./ Barz, M. (Hrsg.) (1984): Bewusstseinskonflikte im Schulalltag. Denk- Knoten bei Lehrern und Schüler erkennen und lösen. Weinheim
- Walter, M. (2005): Jungen sind anders, Mädchen auch: Den Blick schärfen für eine geschlechtergerechte Erziehung. München
- Weiß, M. (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Zusammenfassung zentraler Befunde. <http://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/ergebnisse.pdf> (23.8.2011)
- Weschke-Meißner, M.(1990): Der stille Beitrag der Mädchen zur Schulkultur. In: M. Horstkemper/ L. Wagner-Winterhager (Hrsg.): *Mädchen und Jungen – Männer und Frauen in der Schule*. Weinheim, 89–96
- Younger, M. / Warrington, M./ Williams, J. (1999): The Gender Gap and Classroom Interactions: reality and rhetoric? In: *British Journal of Sociology of Education* 20 3), 235– 341.
- Ziegler, Albert/ Kuhn, Cornelia/ Heller, Kurt A. (1998): Implizite Theorien von gymnasialen Mathematik- und Physiklehrkräften zu geschlechtsspezifischer Begabung und Motivation. In: *Psychologische Beiträge* 40, 271-287
- Zinnecker, J. (1975): Der heimliche Lehrplan. Weinheim/ Basel
- Zwahr, Anette (Hrsg.) (21. Auflage): Brockhaus –Enzyklopädie (30 Bde.). Leipzig/Mannheim

6. Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Tab.1: Specific types of attention and correlations with misbehavior.....	32
Tab.2: Ergebnisse aus Studie Kaiser.....	35
Tab.3: Besuchte Klassen	39
Tab.4: Übersicht Gesamtergebnisse auf Klassenebene	44
Tab.5: Durchschnittliche Interaktion pro SchülerIn auf Klassenebene	46
Tab.6: Gesamtinteraktion Klasse 8d	47
Tab.7: Ergebnisse für das Fach Deutsch	48
Tab.8: Ergebnisse für das Fach Englisch	49
Tab.9: Aufmerksamkeitsverteilung Lehrer M 3	51
Tab.10: Aufmerksamkeitsverteilung Lehrer M 2.....	52
Tab.11: Aufmerksamkeitsverteilung Lehrerin W 1.....	52
Tab.12: Durchschnittliche pro Kopf Interaktion pro Stunde	59
Abb.1: Verteilung von Schülerinnen und Schülern auf ausgewählte Schulformen	8
Abb.2: Vorkommen von Männern und Frauen in verschiedenen Bereichen.....	17
Abb.3: Beobachtungsraster mit 3 Kategorien	41
Abb.4: Beispiel Sitzplan.....	42
Abb.5: Übersicht Gesamtinteraktion pro Kategorie.....	43
Abb.6: Klasse 10d, Übersicht der Interaktion bei 3 Unterrichtsbesuchen	48
Abb.7: Interaktionseffekt Geschlecht der Schüler und weibliches/männliches Fach.....	51
Abb.8: Anzahl der Gesamtinteraktionen pro Klassenbesuch	53

7. Zitierte Studien

Autor	Titel	Erscheinungsjahr	Regionale Einordnung	Schulart/Stufe	Stichprobe	Methode
Broch Good	Die Lehrer-Schüler-Interaktion	1976	USA	1. Klasse	41 Klassen 12 Schüler pro Klasse	Beobachtung
Baumer, Jürgen	PISA-Geschlechterunterschiede in Basiskompetenzen	2000	D	15 Jährige	5073 Schüler aus 219 Schulen, durchschnittlich 23 Schüler pro Schule	Test
Croll, Paul	Teacher interaction with individual male and female pupils in junior-age classrooms	1985	GB	Junior classrooms, Sek I	34 Klassen 96 Kindern mit special educational needs 129 Kontrollschüler/innen	Beobachtung
Carrington, Bruce; McPhee, Alastair	Boys' underachievement and the feminization of teaching	2004-2006	GB	GS	25 Lehrer, 26 Lehrerinnen	Interviews
Dobbs, Jennifer; Arnold, David; Doctoroff, Greta	The Relationship among child gender, child misbehavior, and types of teacher attention	2004	USA	Vorschule	153; 50 Lehrer an 18 Schulen	Videobeobachtung
Duffy, Jim; Warren, Karen; Walsh, Margaret	Classroom Interaction: Gender of Teacher, Gender of Student and Classroom Subject	1999	Kanada	High School	294 Jungen, 303 Mädchen 28 Lehrer 8 Lehrerinnen Mathe oder Englisch	Teilnehmende Beobachtung
Drudy, Uí Chathain	Gender equality in classroom interaction	1999	Irland	High School	136 Klassen mit insgesamt 3.217 Schülern (53% männlich, 47% weiblich).	Beobachtung
Enders-Dragässer; Fuchs	Interaktion der Geschlechter	1989	D	Sek I	5 Unterrichtsstunden, Lehrerinnen	Interviews, Beobachtung

	Gender-biased interaction in the Classroom	2002	Schweden	Gesamtschule	10 Lehrer, 10 Lehrer:innen; 40 Unterrichtsstunden	Beobachtung
Einarsson, Charlotta; Granström, Kjell	Mädchen und Buben im Mathematikunterricht	1990	Ö	Sek II	38 Stunden in 11 Klassen	Beobachtung
**Jungwirth, Helga	Die Dimension Geschlecht in den Interaktionen des Mathematikunterrichts	1991a	Ö	Sek III	38 Stunden Mathematikunterricht in 11 koedukativen Klassen	Beobachtung
Jungwirth, Helga	Mädchen und Buben im Computertextunterricht	1994b	Ö	Sek II	43 Stunden Computertextunterricht 25 Klassen	Beobachtung
Fensterwald	Geschlechterrollenstereotype in Schulbüchern	2008	D	GS	28 Schulbücher (Deutsch/Sachkunde)	Schulbuchanalyse

7. Zitierte Studien

Frasch; Wagner	„Auf Jungen achtet man einfach mehr...“	1982	D	GS	1. Untersuchung 4 männliche, 11 weibliche Lehrer 12 Klassen der 4. Klasse 217 Jungen 233 Mädchen Je Klasse eine Stunde in Mathe, Sachkunde, Deutsch 2. Untersuchung 35 vierte Klassen 1082 Schüler 18 männlich 17 weiblich Lehrer 22 Stadtschule, 13 Landschulen	Beobachtung
French & French	Gender imbalance in the primary classroom	1984	USA	GS	1 Stunde	Beobachtung
* Jones, Susan	The invisibility of the underachieving girls	2005	GB	Gs, Sek I und II	144 Schüler, 36 Lehrer, 106 Stunden	Lehrerfragebogen Beobachtung

Jones, Susan; Dindia	Metaanalyse zu lehrerinitiierten Interaktionen	2004	GB	-	32 Studien	-
* Jones, Susan Myhill, Debra;	Gender identity and perceptions of achievement and underachievement	2004	GB	Grundschulen, Sekundarstufe I und II	144 Schüler/innen 36 Lehrer 106 Stunden	Lehrerfragebogen, Beobachtung
Kaiser, Astrid	Zur Interaktionsrelation von Mädchen und Jungen im Grundschulalter	1994	D	GS	36 Unterrichtsstunden 857 Schülerinnen (52% männlich)	Beobachtung
* Myhill, Debra;	Patterns of Interaction and Response in Whole Class Teaching	2002	GB	Grundschule, Sekundarstufe I und II	144 Schüler/innen 36 Lehrer 106 Stunden	Lehrerfragebogen, Beobachtung
Priegert Coulter, Rebecca	Teacher attention and classroom behaviour	2003	Canada	Sek II	10 Jungen	Interview
Russel, Alan; Low, Guat Lin	Teacher attention and classroom behaviour	1977	Australien	7. Klasse	11 Jungen, 9 Mädchen, 1 Lehrerin	Beobachtung

She	The interplay of a biology teacher's beliefs, teaching practices and gender-based student-teacher classroom interaction	2000	Taiwan	Sek I (7.Klasse)	94 Schüler in zwei siebten Klassen Klasse A: 23 Jungen, 25 Mädchen Klasse B: 23 Jungen, 23 Mädchen 1 Lehrerin	Interviews, Beobachtung
Skelton, Christine	Brains before beauty? High achieving girls, school and gender identities	2009	GB	12-13 Jährige	36 high-achieving Mädchen, 35 high-achieving Jungen, 9 Schulen	Interview, ethnographische Beobachtung
Skinningsrud, Tone	Mädchen- und Jungenöffentlichkeit	1983	Norwegen	Sek I	K.A.	Nicht teilnehmende Beobachtung
Spender, Dale		1985	GB	K.A.	Keine Angabe der Stichprobe	Videobeobachtung
Tiedemann	Geschlechtstypische Erwartungen von Lehrern	1996	D	GS	312 SuS, 52 Mathe-Lehrer der GS	Fragebögen für Lehrer zu bestimmten Erwartungen gegenüber SS
Thies, Rhöner	Interaktionsstudie über Reformansätze im Unterricht	2000	D	7. Klassen	1 Lehrer, 1 Lehrerin, 2 Klassen (20 Mädchen, 24 Jungen), 2 Stunden	Beobachtung, Interview mit Lehrern

Younger, Michael; Warrington, Molly; Williams, Jaquetta	The Gender Gap and Classroom Interactions: reality and rhetoric?	1999	GB	Selective + Comprehensive schools/ 11. Klassen	8 Schule, keine weiteren Angaben	Lehrer- und Schülerinterviews
Ziegler	Implizite Theorien von gymnasialen Mathematik- und Physiklehrkräften zu geschlechtspezifischer Begabung und Motivation	1998	D	Gymnasium	Mathematik und Physiklehrer	Interview

* Gleiche Studie, nur verschiedene Berichte darüber.

** Gleiche Studie, nur verschiedene Berichte darüber.

8. Eigenständigkeitserklärung

Hiermit bestätige ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Die Stellen der Arbeit, die dem Wortlaut oder dem Sinn nach anderen Werken (dazu zählen auch Internetquellen) entnommen sind, wurden unter Angabe der Quelle kenntlich gemacht. Die Arbeit ist nicht bereits in einem anderen Seminar vorgelegt worden.

Datum, Passau, Unterschrift