

*Marianne Kriszio / Christiane Micus-Loos*

## **Einleitung**

Die ersten Ergebnisse der Pisa-Studie 2000 bewirkten nicht nur einen „Pisa-Schock“, ausgelöst durch die schlechte Platzierung Deutschlands im internationalen Vergleich sowie durch das große Leistungsgefälle zwischen den Bundesländern, sondern auch, dass das Thema „Bildung“ seitdem neue Konjunktur erfährt. Hierbei rücken zwei weitere Aspekte in den Fokus öffentlicher Debatten: das Verhältnis von Bildung und sozialer Ungleichheit sowie die Interdependenz von Bildung und Geschlecht.

Angesichts dieser Renaissance des Bildungsdiskurses durch die mediale Inszenierung von „Pisa“ und „Iglu“ werden die Qualität schulischer Bildungsprozesse, die Instrumentarien zur Evaluation des Schulsystems sowie die Effektivität bildungspolitischer Maßnahmen öffentlich diskutiert, aber die Frage, was Bildung eigentlich ist und was Bildung mit der Vermittlung von Wissen gemein hat, bleibt in den verschiedenen Debatten weithin unbeantwortet. Denn leicht gerät in Vergessenheit, dass Menschen über das Wissen und Lernen alleine noch keine Bildung erlangen (vgl. Kant 2000), und es im Humboldt'schen Sinne vielmehr auf die humanistische Idee der Menschenbildung ankommt, die Stärkung aller Kräfte, damit der Mensch sich die Welt aneignen kann, um zu einer sich selbst bestimmenden Individualität zu finden (vgl. Humboldt 1792). Die Erziehungswissenschaft zeigt in ihrer Theoriegeschichte auf, wie wichtig die Unterscheidung zwischen allgemeiner Menschenbildung und schulischer Allgemeinbildung ist.

Neben der Frage, worauf Wissensvermittlung und Bildung zielen, zeigt sich in den Studien der enge Konnex von Bildung und sozialer Ungleichheit. „Soziale Ungleichheit“ ist mit der Bildungsdebatte aufs Engste verknüpft. Was „Pisa“ und „Iglu“ belegen, betonen Bildungssoziologen\_innen schon lange mit ihren Forschungen: Bildung wird in Deutschland weitestgehend „vererbt“, denn der Schulerfolg hängt (nach wie vor) stark von der sozialen Herkunft ab. So haben Schüler\_innen aus bildungsfernen Elternhäusern im deutschen Schulsystem beispielsweise größere Schwierigkeiten, bestimmte Lese- und Rechtschreibkompetenzen sowie mathematische Qualifikationen zu erlangen (vgl. Baumert 2001, 2002). Hier bestätigen sich die Thesen des französischen Soziologen Pierre Bourdieus, dass die systematisch ungleiche Verteilung von ökonomischem Kapital (Geld, Eigentum, Vermögen), kulturellem Kapital (Wissen, Qualifikationen, Bildungsabschlüsse, Bildungstitel, kulturelle Kompetenz), und sozialem Kapital (Netzwerke, Beziehungen) zu sozialer Ungleichheit führt (vgl. Bourdieu/Passeron 1971; Bourdieu 1982, 1983). Entscheidend ist für Bourdieu die Wechselwirkung zwischen statistisch erfassbaren ökonomischen, objektiven, kulturellen und sozialen Lagen, wie Einkommen, Geschlecht, Alter, Berufsstand etc. und den praktischen Handlungsweisen, wie z.B. Lebensstil, Konsumverhalten oder politisches Verhalten. In dieser Wechselwirkung kommt dem

Habitus, verstanden als Verinnerlichung von - durch bestimmte Klassenlagen erzwungene bzw. ermöglichte - Handlungsformen, eine besondere Bedeutung zu. Soziale Ungleichheit liegt vor allem dann vor, „wenn Menschen aufgrund ihrer Stellung in sozialen Beziehungsgefügen von den wertvollen Gütern einer Gesellschaft regelmäßig mehr als andere erhalten“ (Hradil 2001: 30; vgl. auch Frerichs 1997, 2000). Bestimmte Güter kommen als Erscheinungsformen sozialer Ungleichheit in Frage, wenn sie „zur Erlangung von allgemein verbreiteten Zielvorstellungen einer Gesellschaft dienen“ (Hradil 2001: 28). Es gibt somit zum einen keine universellen Kriterien zur Festlegung sozialer Ungleichheit, zum anderen darf die „wachsende ‚Unsichtbarkeit‘ sozialer Ungleichheiten [...] nicht über bleibende und teilweise sogar wachsende Disparitäten hinwegtäuschen“ (ebd.: 487). Mit Bezug auf die Theorien von Bourdieu und Hradil ist die Übernahme eines spezifischen „Habitus“ im Herkunftsmilieu genauer zu analysieren. Zu klären bleibt auch, wie Zugänge zur Ressource Bildung, verstanden als „kulturelles Kapital“, bzw. zu bestimmten wertvollen Gütern unserer Gesellschaft gerade auch Kindern und Jugendlichen aus bildungsfernen Milieus gerechter und leichter eröffnet werden können. Die Frage nach Inklusion und Exklusion ist für alle bildungspolitischen und pädagogischen Konzepte von Bedeutung und stellt sich auch für die Autor\_innen der Beiträge dieses Sammelbands.

Schließlich lenken die Studien „Pisa“ und „Iglu“ den Blick auf eine weitere Wechselwirkung in Bildungsprozessen, die von Bildung und Geschlecht. Die hiermit verbundene öffentliche Debatte lässt sich mit der populär gewordenen These zusammenfassen, dass Jungen die neuen Bildungsverlierer seien. Sie scheinen zurzeit im deutschen Bildungswesen benachteiligt, was zahlreiche Bildungsexperten\_innen dazu veranlasst, eine stärkere Förderung von Jungen zu fordern. Als Gründe für die Benachteiligung der Jungen werden die seit den 1960er Jahren durch die Zweite Frauenbewegung und Frauenforschung fokussierte Stärkung und Förderung weiblicher Fähigkeiten und Kompetenzen, feminisierte Bildungsinstitutionen, das Fehlen männlicher Bezugspersonen, die starke Ausrichtung des Schulunterrichts auf Mädchen (vgl. den Diskurs „Die Feminisierung der Schule“) etc. aufgeführt, um nur einige Aspekte zu nennen. Doch die derzeitige Debatte der Jungen als „Bildungsverlierer“ bzw. Mädchen als „Bildungsgewinnerinnen“ greift zu kurz. Erstens zeigt sich, dass Jungen nicht nur bei den Risikoschüler\_innen zahlenmäßig überwiegen, sondern auch in der Gruppe der sehr erfolgreichen Schüler\_innen, zweitens, dass Bildungschancen im deutschen Schulsystem vor allem von der Schichtzugehörigkeit, der staatlichen bzw. ethnischen Zugehörigkeit oder auch den familiären Bildungsabschlüssen abhängen und drittens, dass männliche Jugendliche je nach ethnischer Zugehörigkeit trotz schlechterer Schulabschlüsse einen vergleichsweise besseren Zugang zu Ausbildungsberufen und Einstiegschancen ins Erwerbsleben finden (vgl. Baumert 2002; Budde 2008; Choi 2009; Solga/ Dombrowski 2009). Beide Geschlechter bedürfen spezifischer Räume und der Unterstützung, um sich mit gesellschaftlichen normativen Erwartungen von Männlichkeiten und Weiblichkeiten auseinanderzusetzen und subjektive, individuelle Lebensentwürfe in selbstbestimmter Weise leben zu können, ohne durch Geschlechtstypisierungen einge-

schränkt zu werden. Dies ist umso wichtiger in Zeiten, in denen der Eindruck entsteht, dass die Geschlechter aus Konkurrenz um öffentliche Fördergelder gegeneinander ausgespielt werden, so dass die spezifische Arbeit mit Mädchen zugunsten einer Jungenförderung von Kürzungen bedroht ist bzw. Mädchen- und Frauenprojekte um ihr Fortbestehen bangen. So hat der wirkmächtige Diskurs „Jungen als Bildungsverlierer“ in Verbindung mit dem Versuch, diese Bildungsbenachteiligung von Jungen mit der „Feminisierung der Schule“ zu erklären, bereits dazu geführt, dass im Haushalt 2011 deutliche Erhöhungen des Förderfeldes „Neue Perspektiven für Jungen und Männer“ und gleichzeitig deutliche Einbußen im Förderfeld „Gleichberechtigte Teilhabe von Frauen im Erwerbsleben“ zu verzeichnen sind, wie die Überparteiliche Fraueninitiative des Landes Berlin in einem Offenen Brief vom Februar 2011 kritisch hervorhebt.

Wichtig ist es darüber hinaus, Widersprüche, Brüche und Konflikte innerhalb einer Geschlechtskategorie zu untersuchen. Erst eine Infragestellung binärer Differenzordnungen ermöglicht einen kritischen Blick auf Normen und Ausschlüsse. Im Sinne der Intersektionalität rückt die Analyse der Verwobenheit und des Zusammenwirkens verschiedener Differenzkategorien und unterschiedlicher Dimensionen sozialer Ungleichheit wie beispielsweise Alter, Behinderung, Ethnizität, Klasse, Religion, sexuelle Orientierung etc. in den Fokus. Der Blick muss geschärft bleiben für das, was in bestimmten Diskursen durch Binarität verworfen, nicht-gedacht oder ermöglicht wird, wie Macht- und Unterordnungsverhältnisse begründet bzw. stabilisiert werden und wie Subjekte durch solche Ein- und Ausschlussverfahren auf der Ebene der hegemonialen gesellschaftlichen Machtverhältnisse konstituiert werden (vgl. Butler 1991).

Vor dem Hintergrund dieser verschiedenen Diskurse war es ein zentrales Anliegen des Wissenschaftlichen Kolloquiums, das im Juli 2010 vom Zentrum transdisziplinäre Geschlechterstudien der Humboldt-Universität zu Berlin veranstaltet wurde, Konstruktionsprozesse in der Schule aus interdisziplinärer Perspektive genauer zu analysieren. In diesem Bulletin werden die Beiträge publiziert, die auf dem Kolloquium vorgetragen wurden, mit Ausnahme der Kamera-ethnografischen Arbeit der Filmemacherin *Bina Elisabeth Mohn*, die zu wesentlichen Teilen aus der Präsentation von filmischem Material bestand, sowie des Vortrags von Detlef Pech, der leider ebenfalls nicht in schriftlicher Form vorliegt. Zusätzlich wurden fünf weitere Texte aufgenommen, die sich von unterschiedlichen Gesichtspunkten her dem Thema Gender und Schule nähern.

Die Beiträge in diesem Heft gehen ganz unterschiedlich an das Thema Gender und Schule heran – manche eher theoretisch, andere stärker empirisch, einige auch unmittelbar Praxis bezogen. Die Arbeiten von *Jäckle*, *Wellgraf* und *Huxel* sind im Kontext von Dissertationsprojekten entstanden. Die Texte von *Jäckle*, aber auch *Eggers* und *Huxel* enthalten überwiegend theoretische Ansätze, während *Budde* und *Wellgraf* sowie in geringerem Maße *Huxel* auch Unterrichtsbeobachtungen präsentieren. *Helbig* liefert eine Sekundärauswertung der empirischen Daten aus internationalen Vergleichsstudien zum Schulerfolg unter der Perspektive des Geschlechts

der Lehrkräfte. *Sasse* und *Valtin* berichten über die Ergebnisse einer Befragung von Schulkindern zum Selbstbild von Jungen und Mädchen. *Hastedt* beschreibt ein Projekt an der Universität Hildesheim im Rahmen der dortigen Lehrer\_innen-Ausbildung. *Blasse* stellt eine im Auftrag der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft verfasste Studie zu Bildung und Geschlecht und ein darauf aufbauendes Positionspapier vor.

In den ersten beiden Beiträgen geht es insbesondere um Männlichkeit und Bildung und die Situation von Jungen im Schulunterricht. Beide Autoren setzen sich (ebenso wie der Grundschulpädagoge Detlef Pech aus der Humboldt-Universität in seinem auf dem Kolloquium gehaltenen Vortrag) kritisch mit der These von der Benachteiligung der Jungen aufgrund der „Feminisierung der Schule“ auseinander. Die Sichtweise, das katholische Arbeitermädchen vom Lande sei als Bildungsverliererin durch den Jungen mit Migrationshintergrund aus der Großstadt abgelöst worden, sei zu einfach. Schlechte (fächerspezifische) Leistungen von Jungen seien im Übrigen nichts Neues, vor allem in der Sekundarstufe I. Nach *Pech* sähen Jungen sich selbst durchaus nicht als Bildungsverlierer. Ihr Selbstbild und ihr relativer Schulerfolg seien nicht identisch; dem entspräche es auch, dass in der Praxis weitere Exklusionsmechanismen zum Tragen kommen, die sich dann wieder zu ihren Gunsten auswirken.

*Budde* (Zentrum für Schul- und Bildungsforschung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg) bezieht sich in seinem Beitrag „Der Valentin ist ein Sorgenkind...’ Bildungsungleichheiten als kulturelle Passungsprobleme zwischen männlichem Habitus und institutionalisierten Schulkulturen?“ auf das Konzept der „kulturellen Passung“ von Bourdieu. Die Forschung zu Jungen und Schule habe zwar den Habitusbegriff übernommen, aber nicht das Konzept des ökonomischen, sozialen, kulturellen und symbolischen Kapitals. Für die Her- und Darstellung von Männlichkeit sei vor allem das symbolische Kapital wichtig. Jungen wendeten vielfältige Männlichkeitspraktiken an, um symbolisches Kapital anzusammeln und als richtiger Junge zu gelten. Die Orientierung an derartigen Männlichkeitspraktiken kann für Jungen in der Schule von heute aber eine problematische Strategie sein. Dies stellte er exemplarisch anhand von Unterrichtsbeobachtungen in der 5. Klasse eines Gymnasiums dar.

Auf dem Kolloquium des ZtG wurde bereits darauf hingewiesen, dass es keine empirischen Belege gäbe, wonach mehr männliche Lehrer eine bessere Förderung von Jungen implizierten. *Helbig* (Wissenschaftszentrum Berlin), der sich in seinem Beitrag zunächst historisch-kritisch mit der Feminisierungsthese auseinandersetzt, kann aufgrund seiner Forschungen noch einen Schritt weiter gehen. Er bezieht sich dabei zunächst auf eine empirische Studie, die vor einigen Jahren in der Humboldt-Universität an Berliner Grundschulen durchgeführt wurde (ELEMENT-Studie). Vor allem aber hat *Helbig* die vorliegenden Daten mehrerer internationaler Vergleichsstudien zu den schulischen Leistungen von Schülerinnen und Schülern (PIRLS- und TIMSS-Studie) einer Sekundäranalyse unterzogen. Dabei fragt er nach dem Zusammenhang zwischen dem Geschlecht der Lehrkräfte und dem relativen

Leistungsniveau von Jungen und Mädchen zu Lasten der Jungen, der in der öffentlichen Diskussion immer wieder unterstellt wird. Sein Ergebnis ist klar und unmissverständlich: nein, einen solchen Zusammenhang zum Nachteil der Jungen gibt es nicht. - Dies spricht nicht dagegen, sich aus anderen Gründen für die Gewinnung von mehr Männern für den Lehrerberuf zu bemühen, wofür auch *Pech* unter dem Aspekt der Alltagserfahrung von Männlichkeit plädiert, und worum sich das weiter unten dargestellte Hildesheimer Projekt bemüht. Es wäre aber nach den Ergebnissen von *Helbig's* Studie falsch zu erwarten, dass mehr männliche Lehrer automatisch zu besseren schulischen Leistungen von Jungen führen würden.

Einen ganz anderen Charakter hat der Beitrag von *Jäckle* (Universität Augsburg) Sie stellt in ihrem Beitrag zu Subjektivationsprozessen im Geschlechterregime in der Schule den theoretischen Ansatz der Dispositivanalyse vor, den sie auch den Untersuchungen in ihrer Dissertation zugrunde gelegt hat, die 2009 unter dem Titel „Schule M(m)acht Geschlechter. Eine Auseinandersetzung mit Schule und Geschlecht unter diskurstheoretischer Perspektive“ veröffentlicht wurde. Dabei geht es ihr darum, welches die diskursiven Geschlechterpraktiken und sonstigen Machtpraktiken (d. h. nicht nur Diskurse, sondern auch Handlungen) sind, durch die Geschlechterbilder hergestellt und reproduziert werden. In ihrer Analyse der Schule als Geschlechterregime setzt sie sich insbesondere mit den folgenden Kategorien auseinander: Dispositiv, diskursive Praxen, nicht-diskursive Praxen, Signifikationspraktiken, Subjektivierung, Subjektivierung, Subjektformierung, Subjektpositionierungen, Subjektivationsprozesse und Subjektivierungsweisen. Die Dispositivanalyse ist ein theoretischer Zugang, aber keine eigenständige Methode und wird deshalb von *Jäckle* in der Umsetzung – die in diesem Beitrag nicht enthalten, sondern nur methodisch skizziert ist – mit vielfältigen anderen empirischen Forschungsmethoden verbunden, die sowohl bei der Analyse von schriftlichen Materialien wie bei Beobachtungen von Diskursen und nonverbalen Interaktionen ansetzen.

Die Beiträge von *Eggers*, *Wellgraf* und *Huxel* liefern Beispiele für die Anwendungsmöglichkeiten des Ansatzes der Intersektionalität auf die Erforschung schulischer Realität. *Eggers* setzt sich in ihrem Beitrag mit den Möglichkeiten und Grenzen des Diversity-Konzepts und seiner Umsetzung in der Schule auseinander. Sie konstatiert, dass der Begriff „Diversity“ in einem Praxisbereich wie der Schule offenbar leichter angenommen wird als die im akademischen Bereich verwendeten Begriffe „Intersektionalität“ oder „Interdependenzen“. Wichtig sei deshalb: Wie könne man den Begriff so schärfen, dass er machtkritisch werde? Bildung fände unter den Bedingungen von Ungleichheit statt, und das Konzept Diversität solle heterogene, miteinander verzahnte Ausschlusslogiken thematisieren und verändern. In der Praxis sei aber eine problematische Anwendung insofern zu konstatieren, dass spezifische Verhältnisse bzw. Differenzen mit ganz unterschiedlichem Diskriminierungspotential unter diesem Sammelbegriff verschwänden und Momente der Beliebigkeit entstehen, wie sie an mehreren Berliner Schulen beobachten konnte, die u. a. eigene Diversitäts-Komitees eingerichtet haben. *Eggers* entwickelt vor diesem

Hintergrund ein eigenes wissenschaftskritisches Konzept zur Konturierung des Diversitätsbegriffs.

*Wellgraf* berichtet aus seinem ethnografischen Dissertationsprojekt, für das er Schulklassen in den Berliner Stadtteilen Wedding, Neukölln und Lichtenberg mit unterschiedlicher ethischer Zusammensetzung der (Schul)Population sehr ausführlich beobachtet hat. Der Schwerpunkt seiner Darstellung liegt im hier veröffentlichten Beitrag auf Beobachtungen in einer 10. Klasse im Wedding mit sehr hohem Migrant\_innenanteil. *Wellgraf* stellt anhand von ausführlichen Beispielen differenziert dar, wie sich sowohl die Herausbildung von Macho-Männlichkeitsstrukturen wie auch der mehrdimensionale Konformitätsdruck auf Schülerinnen türkischer oder arabischer Herkunft sowohl in den sozialen Zukunftschancen (z. B. Zugang zu Praktika und Lehrstellen) wie auch in den eigenen Verhaltensstrukturen mit der Dimension „class“ vermischen.

*Huxels* Text ist ebenfalls im Kontext eines – erziehungswissenschaftlichen – Dissertationsprojekts entstanden und setzt sich überwiegend theoretisch mit dem Verhältnis von Ethnizität und Männlichkeit im sozialen Feld Schule auseinander. Auch sie bezieht sich dabei wie *Budde* auf Bourdieu und arbeitet u. a. mit dem Begriff der ‚illusio‘ des Feldes. Sie behandelt Mechanismen institutioneller Diskriminierung von Menschen, die nicht in das Bild des ‚Normalschülers‘ bzw. der ‚Normalschülerin‘ passen, sowie die ‚illusio‘ im Feld Schule in Bezug auf die Differenzlinie Geschlecht. Der knappere empirische Teil stellt Beispiele von Unterrichtsbeobachtungen an Hauptschulen vor, die sich auf einen farbigen Schüler karibischer Herkunft oder auch auf das komplexe Verhältnis von Ethnie und Geschlecht am Beispiel des Bezugs von Schülern türkischer Herkunft auf Frauenfußballerinnen aus der Türkei beziehen.

*Valtin* (Humboldt-Universität Berlin) hat Lehrkräfte an Grundschulen gebeten, 10-jährige Schülerinnen und Schüler zu ihrem Selbst- und Fremdbild als Mädchen und Jungen zu befragen bzw. aufschreiben zu lassen, warum sie gerne ein Mädchen bzw. ein Junge sind, und sie haben die Ergebnisse mit einer ähnlichen Studie verglichen, die vor 30 Jahren durchgeführt wurde. Das Ergebnis ist verblüffend: trotz umfangreicher gleichstellungspolitischer Aktivitäten in diesen 3 Jahrzehnten und Veränderungen in den beruflichen und gesellschaftlichen Rollenbildern insbesondere von Frauen enthalten die Selbst- und Fremdbilder männlicher und weiblicher Kinder heute genauso starke Geschlechtsrollenstereotype wie damals. Jungen, die angeblichen „Bildungsverlierer“, sind mit ihrem Geschlecht zufriedener als Mädchen und äußern sich in dieser Altersgruppe deutlich negativer über Mädchen als umgekehrt. In den Selbstbeschreibungen der Mädchen finden sich auch Veränderungen: die Dimension Fürsorglichkeit/soziales Verhalten ist für sie heute weniger wichtig als vor 30 Jahren, dafür spielen weibliche Schönheit und Attraktivität heute eine noch stärkere Rolle als früher – ein aus gender-theoretischer Perspektive nicht besonders erfreuliches Ergebnis.

*Hastedt* (Universität Hildesheim) bezieht sich wie zuvor schon *Helbig* kritisch auf die Diskussion um die angeblichen negativen Auswirkungen überwiegend weiblicher

Lehrkräfte auf das Leistungsniveau von Jungen und erörtert zugleich, inwiefern andere Gründe durchaus für Bemühungen um die Erhöhung des Männeranteils im Lehramt sprechen. Vor diesem Hintergrund bemüht sich die Universität Hildesheim, durch gezielte Ansprache männlicher Schüler in Gymnasien im Rahmen eines speziellen Projekts hierzu den Anteil von Männern im Lehramtsstudium zu erhöhen. Hastedt stellt die Ziele und die geplante Vorgehensweise dieses Projekts vor. Ergebnisse dazu liegen noch nicht vor, da die Umsetzungsphase erst nach Abschluss des Manuskripts im Wintersemester 2010/11 begann.

Zum Abschluss stellt *Blasse* (Humboldt-Universität Berlin) eine im Auftrag der GEW bzw. der zur GEW gehörigen Max-Traeger-Stiftung verfasste Studie über Bildung und Geschlecht vor. Diese setzt sich mit allen Phasen im Bildungsverlauf von der Kita bis zum Übergang in Ausbildung, Studium und Beruf sowie mit den Thesen zur Feminisierung des Bildungswesens und den Jungen als angeblichen Bildungsverlierern auseinander und stellt ein darauf aufbauendes Positionspapier der GEW zum Umgang mit diesem Thema vor.

#### Literatur:

- Baumert, Jürgen (Hg.) (2001): Pisa 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.
- Baumert, Jürgen (Hg.), (2002): Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen.
- Bildungsverlierer auf dem Weg zum Chefsessel? Offener Brief der Überparteilichen Fraueninitiative Berlin e.V. zu einer aktuellen Diskussion, Februar 2011, abgedruckt auf der Homepage der Überparteilichen Fraueninitiative Berlin - Stadt der Frauen (ÜPFI) <http://www.berlin-stadtderfrauen.de>
- Bourdieu, Pierre (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/Main.
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hg.): Soziale Ungleichheiten. Sonderband 2 der Zeitschrift Soziale Welt. Göttingen, S. 183-198.
- Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart.
- Budde, Jürgen (2008): Bildungs(miss)erfolge von Jungen und Berufswahlverfahren bei Jungen/männlichen Jugendlichen. Hg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Referat Chancengerechtigkeit in Bildung und Forschung. Bildungsforschung Bd. 23. Bonn, Berlin; [www.bmbf.de/pub/Bildungsmisserfolg.pdf](http://www.bmbf.de/pub/Bildungsmisserfolg.pdf)
- Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt/Main.
- Choi, Frauke (2009): Leistungsmilieus und Bildungszugang. Zum Zusammenhang von sozialer Herkunft und Verbleib im Bildungssystem. Wiesbaden.
- Hradil, Stefan (2001): Soziale Ungleichheit in Deutschland. Opladen.
- Humboldt, Wilhelm von (1792; 2002): Theorie der Bildung des Menschen. In: Ders.: Schriften zur Anthropologie und Geschichte. Hg. von Andreas Flitner und Klaus Giel. Bd. 1. Darmstadt.
- Kant, Immanuel, (1797; 2000): Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik. Werkausgabe Bd. XII. Hg. von Wilhelm Weischedel. Bd. 2. Frankfurt/Main.
- Solga, Heike/Dombrowski, Rosine (2009): Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung. Stand der Forschung und Forschungsbedarf. Arbeitspapier der Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf.