

Jungen als Bildungsverlierer?

Nüberlin, Gerda

2009

<https://doi.org/10.25595/3166>

Veröffentlichungsversion / published version
Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Nüberlin, Gerda: *Jungen als Bildungsverlierer?*, in: *Femina politica* : Zeitschrift für feministische Politik-Wissenschaft, Jg. 18 (2009) Nr. 1, 117–122. DOI: <https://doi.org/10.25595/3166>.

GenderOpen – Repository für die Geschlechterforschung: www.genderopen.de

chr.org/english/bodies/cedaws43.htm). Weitere Informationen finden sich auf den Seiten des Deutschen Frauenrates (www.frauenrat.de) und des Deutschen Juristinnenbundes (www.djb.de).

Literatur

Böker, Marion, 2005: „Das UN-Übereinkommen zur Beseitigung jeder Form der Diskriminierung der Frau (CEDAW)“. In: *Frauenrechte in Deutschland: Follow-Up-Prozess CEDAW 2004*, Berlin, 6-16.

Holtmaat, Rikki, 2004: „Schattenbericht zu den Schattenberichten und der Dialog mit der Zivilgesellschaft“. *Neue Chancen der Öffentlichkeit*. In: *Evangelische Akademie Loccum* (Hg.), *Gleiches Recht – gleiche Realität?* Rehburg-Loccum.

Rodi, Katja, 2009: „CEDAW – Die Einbeziehung von Nichtregierungsorganisationen“. *djbZ – Zeitschrift des Deutschen Juristinnenbundes*. H. 1, (i.E.).

Schöpp-Schilling, Hanna Beate, 2007: „The Nature and Scope of the Convention“. In: *Schöpp-Schilling, Hanna Beate/Flintermann, Cees* (Hg.): *The Circle of Empowerment*. New York, 10-29.

Jungen als Bildungsverlierer?

GERDA NÜBERLIN

Seit dem „PISA-Schock“ im Jahre 2000 bewegt sich die bildungspolitische Diskussion in Deutschland häufig in Winner-Loser-Schemata. Die Mädchen werden als die „Gewinnerinnen“ der Bildungsexpansion bezeichnet und die Jungen als die „neuen Verlierer“. „Schlaue Mädchen, dumme Jungen“ skandalisiert der „Der Spiegel“ im Titel (21/2002). Fachleute sprechen besorgt von der „Leistungskrise der Jungen“ (2006) oder von „Jungen in der Krise. Das schwache Geschlecht?“. In den Vereinigten Staaten wurde schon absichtsvolles Vorgehen entdeckt: „The war against boys“. Gilt etwa die männliche Prädominanz in den Bildungsgängen noch immer als die geschlechtergerechte Normalentwicklung? Wie lässt sich der geschlechterdifferente Kompetenzerwerb seriös erklären?

Kompetenz- und Leistungsunterschiede

Geschlechterdifferenzen im Kompetenzerwerb werden empirisch vielfach bestätigt. Bereits die Erhebungen zu PISA 2000 ergaben, dass der Kompetenzerwerb der Mädchen in allen Schultypen rascher und stabiler erfolgt als bei Jungen. Mädchen sind häufiger an den oberen Enden der Kompetenzskalen und Schultypen zu finden und überwiegen an deutschen Gymnasien. Jungen dagegen erreichen in Deutschland überproportional häufig nur die Schulleistungen der unteren Kompetenzstufen. In

den deutschen Hauptschulen sind Jungen mit 55% vertreten, in den Sonderschulen sogar mit 69%.

Als wichtigster Prädiktor der Schulleistungsdifferenzen der Geschlechter in allen schulischen Kompetenzbereichen nennen die Bildungsstudien die Lesekompetenz, weil sie ein Instrument zur Aneignung aller möglichen Inhalte und Fächer ist. Seit PISA 2000 hat sich der Lesekompetenzunterschied zwischen Jungen und Mädchen im frühen Schulalter zwar verkleinert. In der Sekundarstufe II vergrößern sich allerdings die geschlechtsspezifischen Leseverständnisdifferenzen noch immer zu Gunsten der Mädchen und verlangsamt sich die Lernentwicklung der Jungen relativ (Bildungsbericht 2008). Das Viertel aller 15-Jährigen, das die beruflich unverzichtbare Lese-Kompetenzstufe II nicht erreicht, wird nach PISA 2000 zu 59% von Jungen besetzt. Die Lesekompetenzwerte der Mädchen liegen im OECD-Durchschnitt eine halbe Kompetenzstufe über denen der Jungen. Das gilt in Deutschland besonders für das Lesen zusammenhängender Texte sowie ihre Interpretation und Reflexion. Nur „Kurztexte“ verstehen Jungen aller Schultypen ähnlich gut wie Mädchen. 41% der 15-jährigen Mädchen bezeichnen das Lesen nach der PISA-2000-Studie als ihr „liebstes Hobby“, aber nur 17,1% der Jungen. Gegenüber 26,4% der Mädchen bejahen 51,8% der Jungen die Aussage, sie läsen nur dann, wenn sie es müssten. Die Jungen dominieren damit die Gruppe der „bekennenden Nichtleser“.

Studien zur Lesesozialisation bestätigen enge Zusammenhänge zwischen dem Leseinteresse und der Leseleistung, und zwar in positiver wie in negativer Richtung. Bettina Hurrelmann (2004) führt den „Leseknick“ in den höheren Schuljahren auf eine verfehlte Fachdidaktik zurück; die Schule vermittele keine tragfähige Lesemotivation. Verstärkt würden die Geschlechterdifferenzen durch die einseitige Lektüreauswahl, die mehr den Leseinteressen der Mädchen entspreche. Dazu belegt die PISA-2000-Studie, dass sich der Einfluss des Geschlechts auf die Leseleistung durch Steigerung des Leseinteresses „erheblich reduzieren“ oder gar neutralisieren lässt.

Erklärungsansätze

Mit altersbedingten Verhaltensproblemen „Pubertierender“ lässt sich der Verlust der Lesemotivation männlicher Schüler kaum erklären, da die „Pubertät“ *beide* Geschlechter in allen Schultypen erfasst. Auch weichen den PISA-Befunden zufolge die kognitiven Fähigkeitsprofile der Geschlechter nicht voneinander ab. Eher lassen sich die Geschlechterdifferenzen auf Effekte von persönlichen Einschätzungen der kognitiven Fähigkeiten zurückführen.

So besteht ein verstärkender Zusammenhang zwischen *fachspezifischen* Fähigkeits-selbstkonzepten und entsprechenden Fachleistungen, der durch die Selbsterfüllung von Schülererwartungen zustande kommt. Die messbaren relativen Leistungsstärken von Mädchen im Lesen und von Jungen in Mathematik decken sich nach PISA 2000 weitgehend mit ihren unterschiedlichen bereichsspezifischen Fähigkeits-selbstkonzepten in diesen Fächern.

Besonders aufschlussreich für die Erklärung der Geschlechterdifferenzen sind die von Marita Kampshoff (2007) ausgewerteten Studien über *generelle* Fähigkeitsselbstkonzepte. Mädchen unterschätzen danach ihre Fähigkeiten häufig, gehen entsprechend verunsichert an Aufgaben heran, trauen sich weniger zu als Jungen und schieben ihre Lernschwächen allzu schnell auf mangelnde Begabung oder Bemühung. Daher setzten sie auf Lernfleiß und Übung. Jungen zeigten bei anstehenden Aufgaben umgekehrt eine zuversichtliche Haltung bis hin zur Selbstüberschätzung. Dies führe bei ihnen häufig zu geringem Fleißaufwand, zu eingeschränkter Lernmotivation und zu früher Schulunzufriedenheit. Die Lehrenden bestärkten diese subjektiven Fähigkeitseinschätzungen und richteten an Jungen höhere Lernerwartungen als an Mädchen.¹ Das Lernverhalten, aber auch das Störverhalten der Jungen finde stärkere Beachtung. Auf ihre relative Nichtbeachtung reagierten die Mädchen mit Enttäuschung und schwachen Fähigkeitsselbsteinschätzungen, mit Konformität und erhöhtem Lerneifer.

Bestimmend für das Lernverhalten sind demnach Fähigkeitsselbsteinschätzungen von Jungen und Mädchen, die zwar sachlich unzutreffend sind, dafür aber den Geschlechterrollenstereotypen entsprechen. Ähnliche Annahmen über „natürliche Begabungen“ ihrer Kinder sind bei Begabungs- oder Berufserwartungen der Eltern belegt. Tatsächlich handelt es sich jeweils um geschlechterrollenbezogene *Vorurteile* über „Begabung“, die durch Übernahme in das Fähigkeitsselbstverständnis der Akteure dort *tatsächliche* Selbsterfüllungseffekte entfalten.

Unterschiede als Ergebnis von Selbsterfüllungseffekten

Derartige Selbsterfüllungseffekte von geschlechterrollenbezogenen Fähigkeitsselbstkonzepten werden von Auswertungen der PISA 2006-Erhebungen für die Wahl der MINT-Berufe bestätigt, d.h. für Berufe aus den Bereichen **M**athematik, **I**nformatik, **N**aturwissenschaften und **T**echnik (vgl. Taskinen/Asseburg/Walter 2008). In Deutschland arbeiten etwa 47% der Angestellten in MINT-Berufen. Die technischen MINT-Ausbildungsberufe stellen männlich besetzte Arbeitsfelder dar. Obwohl die 9.577 Befragten sich in ihren naturwissenschaftlichen und mathematischen Kompetenzen kaum unterscheiden, entwickeln Mädchen im Vergleich mit den „technikbegeisterten“ Jungen ein deutlich schwächeres technikbezogenes Selbstkonzept. Aus solcher subjektiven Selbsteinschätzung stufen Mädchen die nicht-medizinischen MINT-Berufe für sich als wenig erfüllend und erfolgversprechend ein und schließen sie als Berufsperspektive weitgehend aus. Während bei Jungen im Alter von 15 bis 16 Jahren die Neigung zu MINT-Berufen von hohen bereichsspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepten getragen wird, verhindert bei Mädchen im gleichen Alter eine von Geschlechterstereotypen geprägte Selbstselektion eine entsprechende Berufswahl. Die angebliche „Passung“ der Berufswahl zum geschlechtsspezifischen Fähigkeitsselbstkonzept hat bei 15-Jährigen so hohes Gewicht, weil sie die realen Berufsprofile kaum kennen können.

Nach den skizzierten Forschungsergebnissen spielen geschlechtsrollenspezifische Selbstkonzepte offenbar eine entscheidende Rolle für Bildungsentscheidungen. Im Vordergrund steht die selbstbezügliche Frage, was passt am besten zu mir *als* Mädchen oder *als* Junge. Dabei ist das Selbstkonzept keine systemfreie oder zwanglose Gender-Performance (Nüberlin 2008). Aus sozial-konstruktivistischer Perspektive ist es vielmehr eine strategische Antwort auf die strukturellen Rahmenbedingungen, in denen es sich aus der Sicht der Akteure als funktional und sinnerfüllend erweisen soll (Nüberlin 2002).

Das dominante Feld der Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen bilden die schulischen Institutionen mit ihrem auf Zensuren ausgerichteten Lern- und Leistungsdruck. Die Schulnoten erleben die Schülerinnen und Schüler nicht nur als Bewertung ihrer Lernleistungen sowie als Schlüssel zu Bildungs- und Berufschancen, sondern zugleich sozialmoralisch als Triumphe und Niederlagen ihrer subjektiven Persönlichkeitsbewährung, als die sie ihre Schullaufbahn ansehen (Nüberlin 2002). Das ist der Kristallisationspunkt der Schülerselbstkonzeptbildung. Mit ihrem Selbstbild konstruieren sie sich etwas, worin sie wegen und trotz aller Wechselfälle der schulischen Konkurrenz ganz bei sich bleiben können. Sie kopieren mit ihren Selbst-Konstrukten den instrumentellen Bezug der schulischen Notenselektion auf die Lerninhalte, die fatale Verkehrung von Sach- und Selbstbezug, dass es in der Schule auf die Sachen, die man lernen und klären kann, weniger ankommt als auf das darüber hergestellte persönliche Rang- und Wertigkeitsverhältnis. Diese unsachliche Verdrehung bildet ein grundlegendes Bildungshemmnis für beide Geschlechter, denn es ersetzt und verdirbt das Lerninteresse durch Rangstreben.

Mit ihrem Selbstkonzept verhalten sich die Schülerinnen und Schüler instrumentell zum Unterricht, indem sie ihn offensiv oder defensiv hinsichtlich ihrer erreichbaren Persönlichkeitserfolge taxieren (Nüberlin 2002). So kämpfen sie um ihr sozialpsychologisches Überleben, denn niemand will zu den „Losern“ gehören, obwohl die Notenverteilung das für viele unentrinnbar vorgibt. Für das Bestehen in solchen Konkurrenzsituationen gelten ihnen Geschlechterstereotype als besonders geeignete Selbstkonzeptmuster, weil sie „wie von Natur aus“ zu ihnen passen, „weil ich’n Mädchen bin“ oder als geborenes Mitglied des „starken Geschlechts“, für das Lernfleiß als „unmännlich“, als „Weiberkram“ und „uncool“ gilt. Geschlechterselbstkonzepte verbürgen als bewährte (daher auch reaktionäre oder chauvinistische) kollektive Identitäten mehr Akzeptanz und Sicherheit in den Unwägbarkeiten der schulischen Notenselektion, als man sich als Individuum zutraut.² Mit der Ausrichtung der Selbstkonzeptbildung an Geschlechtsrollenmustern wird das Unterrichtsgeschehen zum Ort des Doing gender, des Inszenierens und Austestens von Geschlechterrollen (Faulstich-Wieland u.a. 2004). Die kontinuierlich rekonstruierten Geschlechterrollenstereotypen führen erst zur Entstehung der scheinbar natürlichen „Geschlechter“-Differenzen in den Bewältigungsstrategien, die die empirischen Studien dann als „gegeben“ verifizieren.

Qualifiziert man die Selbstkonzept-basierte Geschlechterdifferenz als eine sozial-psychologische Antwort auf die spezifischen Bedrängnisse der schulischen Notenkonkurrenz, dann wird plausibel, weshalb in einer Adoleszenzphase in diesem Unterrichts- und Schulklima „überflüssigen Geschlechterrituale“ innerschulisch nicht neutralisiert werden, sondern zwangsläufig anwachsen.

Die Eingangsfrage nach geschlechtsspezifischen Gewinnern und Verlierern verdankt sich selbst einem konkurrenzorientierten Denken und verfehlt das Hauptproblem. Es wurde gezeigt, dass die Impulsgeber des Bildungsverhaltens geschlechtsspezifische Selbstkonzepte sind, die bildungshemmende, aber auch bildungsförderliche Effekte hervorbringen. Die Mädchen, die sich in verzerrten Vergleichen mit den Jungen geringere Fähigkeitsselbstkonzepte zuschreiben, als ihrem Lernpotenzial entsprechen, setzen zugleich überproportional auf Lernfleiß und Eifer und kommen damit im Ergebnis den schulischen Anforderungen besser nach als Jungen. Jungen wiederum gehen aus geschlechtsspezifischen Vorurteilen von Fähigkeitsselbstkonzepten aus, mit denen sie sich den Mädchen „überlegen“ fühlen. Damit ersparen sie sich den unerlässlichen Lernaufwand, was sie zu verfrühten frustrierten oder aggressiven Lernabbrüchen veranlasst und viele lediglich zu Könnern im Lesen von „Kurztexten“ werden lässt. Aus übersteigerten Fähigkeitsselbstkonzepten heraus entscheiden Jungen sich andererseits ohne realistische Berufskennntnis dazu, MINT-Berufe zu ergreifen, denen viele Mädchen von vornherein ausweichen. Sie erscheinen ihnen als die Männerdomäne, die sie damit bleiben. Solche Wechselspiele der Geschlechterstereotypen überlagern ein rationelles und förderliches Bildungsverhalten der Jungen *wie* der Mädchen.

Anmerkungen

- 1 Dies ist nicht nur in Deutschland der Fall (vgl. Faulstich-Wieland u.a. 2004), sondern auch in England (vgl. Kampshoff 2007)
- 2 Der Prozess der Selbstkonzeptualisierung unterstellt bei allen einwirkenden Faktoren jedoch stets Momente von Auswahlfreiheit und Abwägung (Nüberlin 2002, S. 14ff, S. 214ff). Selbstkonzept-Muster wie Jugendsubkulturen, Rassismen oder stilisierte Volks- oder Religionszugehörigkeiten können ebenso funktional erscheinen – und „sinnerfüllend“ sind sie allemal.

Literatur

Faulstich-Wieland, Hannelore/**Weber**, Martina/**Willems**, Katharina, 2004: Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen. Weinheim und München.

Hurrelmann, Bettina, 2004: „Sozialisation der Lesekompetenz“. In: Schiefele, Ulrich/Artelt, Cordula/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra (Hg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden, 37-60.

Kampshoff, Marita, 2007: Geschlechterdifferenz und Schulleistung. Deutsche und englische Studien im Vergleich. Wiesbaden.

Krohne, Julia Ann/Meier, Ulrich, 2004: „Sitzenbleiben, Geschlecht und Migration“. In: Schümer, Gundel/Tillmann, Klaus-Jürgen/Weiß, Manfred (Hg.): Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen. Wiesbaden, 117-148

Nüberlin, Gerda, 2008: „Wege und Holzwege der Genderforschung“. EB – Erwachsenenbildung. 51. Jg. H. 3, 147-154

Nüberlin, Gerda, 2002: Selbstkonzepte Jugendlicher und schulische Notenkonkurrenz. Zur Entstehung von Selbstbildern Jugendlicher als kreative Anpassungsreaktionen auf schulische Anomien. Herbolzheim.

Taskinen, Päivi/Asseburg, Regine/Walter, Oliver, 2008: „Wer möchte später einen naturwissenschaftlichen oder technischen Beruf ergreifen? Kompetenzen, Selbstkonzept und Motivationen als Prädiktoren der Berufserwartungen in PISA 2006“. In: Prenzel, Manfred/Baumert, Jürgen (Hg.): Vertiefende Analysen zu PISA 2006. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 10. Wiesbaden, 70-105.