



Gleichmaßen auf das Leben vorbereitet?

Ergebnisse der Jugendstudie AIDA

Johannes König / Renate Valtin



Inwiefern wird die Schule ihrem Auftrag gerecht, die Kompetenz- und die Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden unabhängig von der Geschlechtszugehörigkeit zu fördern? Jahrzehntelang haben feministische Schulforscherinnen auf die Benachteiligung von Mädchen im gegenwärtigen koedukativen Schulsystem verwiesen. Gegenwärtig ist in der öffentlichen Diskussion ein Perspektivenwechsel festzustellen und die Probleme der Jungen geraten stärker als bisher in den Blick. Jungen gelten als »Verlierer des Bildungssystems« (vgl. dazu die Analyse von Gesterkamp 2010). Die Zahlen belegen: Jungen gehören häufiger zu den bei Schulbeginn Zurückgestellten, zu den Sitzenbleibern sowie zu den Sonder- und Hauptschülern. Ferner haben sie schlechtere Noten, schlechtere schulische Abschlüsse und angesichts des Numerus Clausus in vielen akademischen Fächern schlechtere Zugangschancen zur Universität. Sind Jungen heute wirklich die Verlierer des Bildungssystems? In unserem Beitrag möchten wir auf der Grundlage der Jugendstudie AIDA (König, Wagner & Valtin 2011) auf zwei Aspekte verweisen, die unserer Meinung nach in der gegenwärtigen Diskussion zu wenig beachtet werden:

1. Die Unterschiede innerhalb der Gruppen sind allemal größer als die zwischen den Gruppen von Mädchen und Jungen. Es sollten deshalb nicht nur Mittelwertunterschiede und Streuungsmaße betrachtet werden, sondern versucht werden, die Gruppen differenziert zu beschreiben. Eine statistische Möglichkeit dazu bietet das Verfahren der latenten Klassenanalyse.

2. Neben den schulischen bzw. kognitiven Leistungen sollte die Persönlichkeitsentwicklung insgesamt in den Blick genommen werden, wozu beispielsweise Selbstwertgefühl und Leistungsvertrauen gehören.

In unserem Beitrag stellen wir ausgewählte Ergebnisse der Berliner Längsschnittstudie AIDA (Adaptation in der Adoleszenz) vor und knüpfen dabei an die Frage »*Equally prepared for life?*« an, die die OECD (2009) im Rahmen einer Re-Analyse von PISA-Daten stellte und mit Blick auf die Leistungsunterschiede in Mathematik und Naturwissenschaften mit einem »Nein« beantwortet wurde. Denn: Weibliche Jugendliche berichten über mehr Angst im Fach Mathematik, haben weniger Selbstvertrauen, spezifische mathematische Probleme lösen zu können, und neigen dazu, ihre Leistungsfähigkeit zu unterschätzen. Der internationale Vergleich verdeutlicht, dass diese Geschlechterunterschiede in Deutschland größer sind als in den meisten OECD-Ländern. Die AIDA-Studie erlaubt es, auch in weiteren nichtkognitiven Persönlichkeitsmerkmalen nach bedeutsamen Unterschieden zu fragen.

Theoretischer Rahmen und zentrale Fragestellungen der Jugendstudie AIDA

In dieser Längsschnittstudie untersuchen wir, inwieweit es Jugendlichen gelingt, bedeutsame Entwicklungsaufgaben zu bewältigen. Dazu zählen zum einen schul- und unterrichtsnahe Zielkriterien wie der *schulische Erfolg* der Schülerinnen und Schüler sowie eine generell *positive Einstellung* zur Schule. Ferner untersuchen wir die *Geschlechtsrollenorientierungen* der Jugendlichen, ihre *berufliche Orientierung* sowie ihre Entwicklung zur *Selbstständigkeit*. In Anlehnung an das handlungstheoretische Modell von Fend (2003) betrachten wir personale und soziale Ressourcen als förderlich für die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben. Als personale Ressourcen untersuchen wir die bedeutsamen Persönlichkeitsmerkmale »Ich-Stärke« und »Leistungsvertrauen« der Heranwachsenden. Als soziale Stützsysteeme nehmen wir außerschulische Ressourcen (Familie und Freunde) in den Blick sowie schulische Sozialbeziehungen (zu Lehrkräften und Mitschülern). Abbildung 1 verdeutlicht dieses Rahmenmodell (nähere Ausführungen dazu König, Wagner & Valtin 2009, 2011).

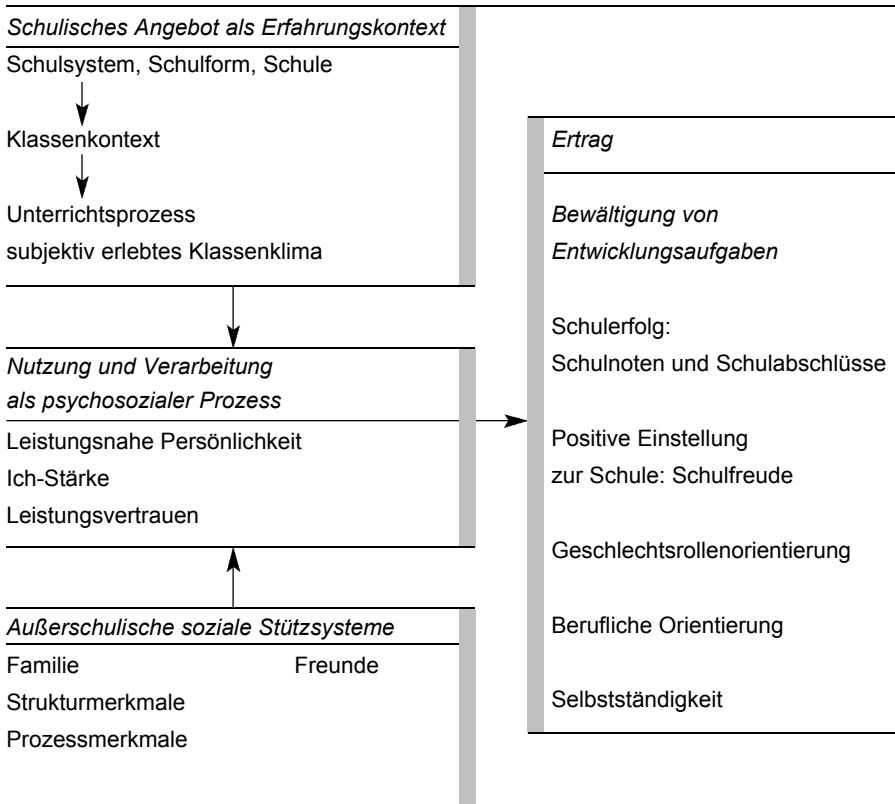


Abb. 1: Theoretisches Rahmenmodell zur Bewältigung von Entwicklungsaufgaben im Jugendalter

Im vorliegenden Beitrag werden wir schwerpunktartig auf Ergebnisse zu Unterschieden bzw. differenziellen Entwicklungen nach Geschlecht eingehen. Für Ergebnisse zu den weiteren Fragestellungen sowie zur Darstellung des aktuellen Forschungsstandes sei auf die aktuelle Buchpublikation der Studie verwiesen (König, Wagner & Valtin 2011).

Zur Anlage der AIDA-Studie

Die Jugendstudie AIDA wurde unter der Leitung von Renate Valtin an der Humboldt-Universität zu Berlin durchgeführt und von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) finanziert. AIDA ist das Folgeprojekt der Studien

Noten oder Verbalbeurteilung - Akzeptanz, Realisierung, Auswirkungen (NO-VARA) und *Schulische Adaptation und Bildungsaspiration* (SABA). In den drei Projekten wird die schulische Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung von der Grundschule (Klasse 2) bis in die Sekundarstufe I (bis Klasse 9) an Schulen im Land Berlin untersucht. An den Befragungen in Klasse 7 bis 9 beteiligten sich jeweils ca. 3000 Berliner Jugendliche. 1500 Schülerinnen und Schüler nahmen an allen drei Messzeitpunkten teil. Die nachfolgenden Analysen basieren primär auf dieser Längsschnittstichprobe.

Empirische Befunde

Ich-Stärke und Leistungsvertrauen

Als zentrale Bereiche der leistungsnahen Persönlichkeit betrachten wir die Ich-Stärke und das Leistungsvertrauen, die mithilfe mehrerer Indikatoren erfasst wurden. In Anlehnung an die Konzeption von Fend (2003) bezieht sich die Ich-Stärke auf die Bereiche »Positives Selbstbild«, »Kompetenzbewusstsein« und »Psychische Stabilität« (s. Abb. 2). Konfirmatorische Faktorenanalysen (s. König, Wagner & Valtin 2009), die eine Aufsummierung der unterschiedlichen Konstrukte absichern, verdeutlichen, dass die meisten der einbezogenen Konstrukte auf den Selbstwert rekurren - der Selbstwert stellt somit das wichtigste Konstrukt der Ich-Stärke der Jugendlichen dar. Er beinhaltet die subjektive Bewertung der eigenen Person (»Ich denke oft, dass ich zu überhaupt nichts tauge«) bzw. die allgemeine Zufriedenheit (»Ich fühle mich oft unglücklich«).

Selbstwert	Ich-Stärke
Selbstkonzept des Aussehens	
Anerkennung durch die Mitschüler	
Fehlende schulbezogene Hilfslosigkeit	Ich-Stärke
Geringe Besorgtheit	
Wenig Beschwerden	
Fehlende Problemmeidung	Ich-Stärke

Abb. 2: Die Operationalisierung der Ich-Stärke in Anlehnung an Fend

Das Leistungsvertrauen der Jugendlichen, wie wir es in der AIDA-Studie gemessen haben, setzt sich aus unterschiedlichen Maßen zusammen, die im Kontext von Wert-Erwartungs-Theorien der Leistungsmotivation als motivationale Überzeugungen Bedeutung für das Leistungshandeln haben. Im AIDA-Projekt werden drei Komponenten der Leistungsmotivation unter dem Konstrukt des Leistungsvertrauens zusammengefasst: Die Wertkomponente beinhaltet den Aspekt der Wichtigkeit von Schulleistungen und der Entwicklung guter schulischer Kompetenzen. Die Erwartungskomponente wird als Erfolgszuversicht, d.h. als Erwartung, den Leistungsanforderungen gewachsen zu sein, gefasst (»Hoffnung auf Erfolg«). Die dritte Komponente bildet das Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit bzw. Begabung, wobei als Bezugspunkt der Vergleich mit Gleichaltrigen dient (»Ich habe den Eindruck, dass ich klüger bin als andere in meinem Alter«).

Wie den beiden grafischen Darstellungen der Mittelwerte in der Ich-Stärke und im Leistungsvertrauen bei weiblichen und männlichen Jugendlichen in Abbildung 3 entnommen werden kann, liegen deutliche Differenzen zuungunsten der Schülerinnen vor: Diese berichten zu allen drei Messzeitpunkten niedrigere Werte in beiden Bereichen der leistungsnahen Persönlichkeit. Die Unterschiede sind statistisch signifikant und von mittlerer praktischer Bedeutsamkeit. Statistisch signifikante Veränderungen im Verlauf der betrachteten Jahrgangsstufen zeigen sich jedoch nicht.

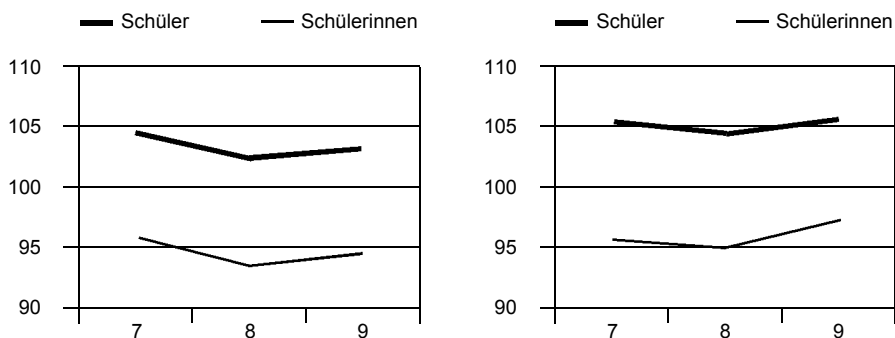


Abb. 3: Geschlechtsspezifische Entwicklungsverläufe der Ich-Stärke (links) und des Leistungsvertrauens (rechts)

Eine differenzierte Betrachtung der Daten zur Ich-Stärke verdeutlicht: Am stärksten unterscheiden sich Schülerinnen und Schüler in somatischen Beschwerden, gefolgt von Differenzen im Selbstwert, im Selbstkonzept des Aussehens, in der Problemmeidung und in der Leistungsangst. Dass die Geschlechtszugehörigkeit eine wichtige Determinante des Selbstbildes und der psychischen Stabilität ist, entspricht auch den Ergebnissen bisheriger Forschungen (einen Überblick dazu liefern König, Wagner & Valtin 2011). Männliche Jugendliche entwickeln ein höheres Selbstwertgefühl als weibliche (u.a. Horstkemper 1987; Fend 2003) sowie ein günstigeres Selbstkonzept des Aussehens (u.a. Trautwein 2003). Weibliche Jugendliche sind weniger psychisch stabil als männliche. Sie berichten in höherem Maße Leistungsängstlichkeit als männliche Jugendliche, das Ausmaß problemmeidenden Verhaltens ist bei ihnen höher und sie geben häufiger als männliche Jugendliche psychosomatische Beschwerden an (u.a. Hascher 2004). Unsere Befunde entsprechen somit den Ergebnissen der 14. Shell Studie von 2002, in der konstatiert wird: »Im Unterschied zu Männern reagieren Mädchen und junge Frauen bei Belastungen und Überforderungen nicht mit nach außen gerichteten, extrovertierten und fordernden Haltungen, sondern eher mit nach innen gerichteten, introvertierten Mustern. Bei Überforderungen zeigen sie schnell Hilflosigkeit und Depression, ziehen sich auf sich selbst zurück und entwickeln psychosomatische Beschwerden« (Hurrelmann, Linssen, Albert & Quellenberg 2002, S. 40). Die Autoren verweisen auch auf die negativen Folgen eines derartigen Verhaltensmusters: Im Vergleich zu Männern verwandeln Frauen ihre Enttäuschungen nicht in einen politischen Anspruch, wonach ihnen Unterstützung und Hilfe zustehe.

Unterschiede im Selbstwert werden besonders deutlich, wenn man die Ergebnisse der Selbstwerttypologie (erstellt mithilfe einer latenten Klassenanalyse) betrachtet. Es ergaben sich 5 Typen, wobei sich weibliche und männliche Jugendliche vor allem bei den Extremtypen unterschiedlich verteilen:

Typ 1: sehr hoher Selbstwert (35% Jungen, 22,6% Mädchen)

Typ 4: niedriger Selbstwert (12,5% Jungen, 17,6% Mädchen)

Typ 5: sehr niedriger Selbstwert (2,9% Jungen, 4,3% Mädchen).

Mehr als ein Drittel der männlichen Jugendlichen gehört zu Typ 1 mit einem sehr hohen Selbstwert, während dies noch nicht einmal auf ein Viertel der weiblichen Jugendlichen zutrifft.

Bezogen auf das Leistungsvertrauen liegen - jeweils zuungunsten der weiblichen Jugendlichen - Unterschiede im Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit und in der Erfolgszuversicht vor, jedoch nicht in der Wertschätzung schulischer Leistungen. Derartige Ergebnisse werden ebenfalls in der bisherigen Forschung berichtet: Mädchen haben ein ungünstigeres Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit bzw. Begabung (Fend 1997) und niedrigere Werte in unserer Skala Erfolgszuversicht (»Hoffnung auf Erfolg«). Mädchen sind stärker von Unsicherheit und Selbstzweifeln befallen als Jungen, ein Unterschied zwischen den Geschlechtern, der sehr stabil bleibt und sich auch im Verlauf der Sekundarschule nicht wesentlich verändert.

Derartige im Jugendalter bestehende Unterschiede in Ich-Stärke und Leistungsvertrauen zeichnen sich schon in der Kindheit ab. Bereits im Grundschulalter weisen Mädchen eine stärkere Leistungsangst und Misserfolgsschreck auf als die Jungen (Helmke 1997; Valtin 2002). In unserer Gesamtstichprobe schätzen Mädchen sich bereits in der 4. Klasse, als wir erstmalig Selbstwert und ihr Selbstkonzept der Leistungsfähigkeit bzw. Begabung erfassten, ungünstiger ein und führen Misserfolge in höherem Maße auf die eigene mangelnde Fähigkeit zurück als Jungen (Wagner & Valtin 2003).

Ein erstes Zwischenfazit lautet, dass weibliche Jugendliche in Bezug auf leistungsnaher Persönlichkeitsmerkmale, die wir als bedeutsam für die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben und die zukünftige Lebensgestaltung ansehen, ungünstigere Werte aufweisen als männliche Jugendliche. In unseren weiteren Analysen von Faktoren, die bei weiblichen und männlichen Jugendlichen zu unterschiedlichen Entwicklungen der leistungsnahen Persönlichkeit führen können (s. dazu ausführlich König, Wagner & Valtin 2011) zeigten sich diverse Hinweise darauf, dass Mädchen empfindlicher und verletzlicher sind. So besteht bei Mädchen eine etwas *größere Abhängigkeit des Selbstwerts vom Selbstkonzept des Aussehens* als bei Jungen. Hinzu kommt, dass weibliche Jugendliche ohnehin mit ihrem Aussehen sehr unzufrieden sind. Schon bei zehnjährigen Mädchen ist das Selbstbild stark auf Attraktivität und Schönheit bezogen, und - so zeigt eine vergleichende Aufsatz-Studie - der Anteil der Äußerungen, die sich auf Aussehen, Attraktivität und Verschönerungstechniken wie Schminken, Frisieren, Schmuck beziehen, ist in den letzten 30 Jahren deutlich gestiegen (Valtin & Sasse 2011). Die Zufriedenheit mit dem eigenen Aussehen und der körperlichen Erscheinung ist eine prekäre

Quelle von Selbstwert, bieten doch Mode- und Kosmetikindustrie immer wieder neue und für den Großteil der Jugendlichen unerreichbare Schönheitsbilder an. Die Zufriedenheit mit dem eigenen Aussehen kann also als eine wichtige Quelle von Unterschieden im Selbstwert angesehen werden.

Ferner besteht bei Mädchen eine *stärkere Abhängigkeit von schulischen Erfolgen*. Mädchen brauchen mehr Erfolgsmeldungen, um an sich selbst zu glauben. Ferner lassen sich weibliche Jugendliche stärker von schulischen Misserfolgen in ihrem Selbstbild und der psychischen Stabilität beeinträchtigen als männliche. Die Befunde der AIDA-Studie verweisen - auch im Einklang mit Horstkemper (1987) und Fend (1997) - darauf, dass männlichen Jugendlichen eine Entkoppelung von Noten und Selbstwert besser gelingt als Mädchen, weil sie sich durch negative Schulnoten weniger beeindrucken lassen (zu differentiellen Effekten der Noten auf das Leistungsvertrauen s. König, Wagner & Valtin 2011).

Geschlechtsspezifische Differenzen bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben

In der AIDA-Studie konnte zu allen erfassten Entwicklungsaufgaben eine Typologie auf der Basis von latenten Klassenanalysen erstellt werden. Im Folgenden sollen die geschlechtsspezifischen Unterschiede berichtet werden.

Aus den *Schulnoten*, die wir aus den Schulbögen übernommen haben, wurden zwei Skalen gebildet: eine Skala, die sich auf die sprachlichen Fächer Deutsch und Englisch bezieht, und eine weitere Skala mit Noten in den mathematisch- naturwissenschaftlichen Fächern. In der Gesamtstichprobe unterschieden sich männliche und weibliche Jugendliche lediglich in den Sprachfächern, nicht aber in Mathematik und Naturwissenschaften. Die fehlenden Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen in der Notenskala »Mathematik/ Naturwissenschaften« sind unerwartet, erzielten doch laut PISA 2000 die männlichen Jugendlichen signifikant bessere Ergebnisse in Mathematik und etwas, wenngleich nicht signifikant, bessere Leistungen im Naturwissenschaftstest (Stanat & Kunter 2002). Allerdings entsprechen die in AIDA beobachteten geringen Mittelwertunterschiede in den Notenskalen der Mädchen und Jungen einer Analyse von Blossfeld, Bos et al. (2009). Ihr Vergleich der Schulzensuren mit den PISA-Kompetenzen der Jugendlichen nach Geschlecht

ergab, dass in der Tendenz Mädchen in der Mathematik und den Naturwissenschaften und Jungen in Deutsch jeweils milder benotet werden, als es ihre gemessenen Kompetenzen erwarten ließen. Die Autoren interpretieren dieses Ergebnis dahingehend, dass die Notengebung Kompetenzunterschiede zwischen den Geschlechtern ausgleicht und sich somit nicht belegen lässt, »dass Mädchen in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern durch eine differentielle, benachteiligende Zensurengebung entmutigt würden« - allerdings gelte dies ebenso für männliche Jugendliche im Fach Deutsch (Blossfeld, Bos et al. 2009, S. 103). Auch Jungen profitieren also von einer milderer Benotung.

Wenngleich die Mittelwertunterschiede in den Notenskalen gering sind, zeigen sich bei den typologischen Analysen, die sechs Typen ergab, doch deutliche Unterschiede: Mädchen sind in der Gruppe der generell Leistungsstarken, deren Schulnoten in den sprachlichen und mathematisch/naturwissenschaftlichen Fächern im Zweier-Bereich liegen, überrepräsentiert, Jun-

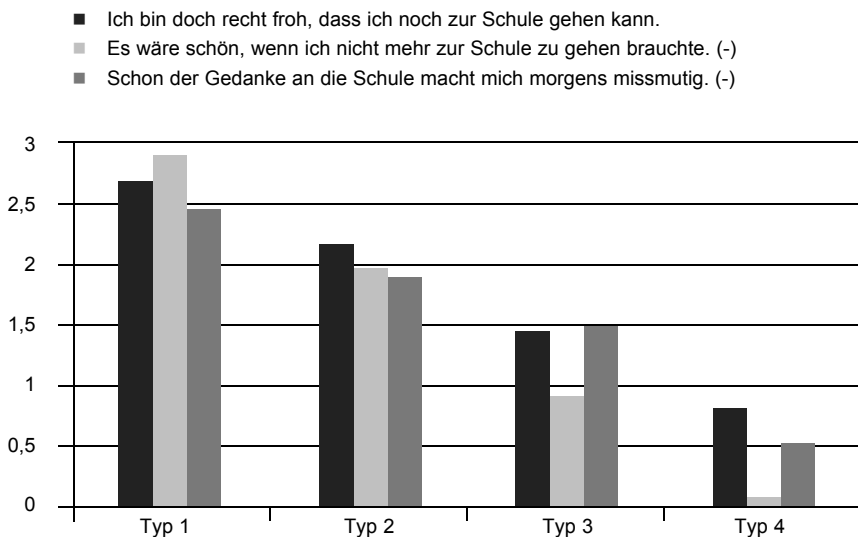


Abb. 4: Zur Charakterisierung der vier Typen zur Schulfreude.

Anmerkung: Bedeutung der Skala:

- trifft überhaupt nicht zu (0),
- trifft eher nicht zu (1),
- trifft eher zu (2),
- trifft voll und ganz zu (3).

gen bei den generell Leistungsschwachen. Auch in den PISA-Erhebungen sind - mit Ausnahme der Mathematik - Jungen häufiger als Mädchen in den »Risikogruppen« vertreten, die nur die untersten Kompetenzstufen erreichen (Prenzel et al. 2004).

Die positive Einstellung der Heranwachsenden zum Schulbesuch wird operationalisiert über das Konstrukt der allgemeinen *Schulfreude*. Auch hierfür wurde mithilfe der latenten Klassenanalyse eine Typologie erstellt, die die Jugendlichen in vier Gruppen einteilt (Abb. 4, S. 62 unten).

Es sind vier Typen mit unterschiedlich hoher Schulfreude, die wiederum jeweils unterschiedliche Anteile von Mädchen und Jungen aufweisen, wobei Mädchen insgesamt eine höhere Schulfreude berichten.

- Typ 1: hohe Schulfreude (25,4% Jungen, 28,6% Mädchen)
- Typ 2: mittlere Schulfreude (33,8% Jungen, 39,9% Mädchen)
- Typ 3: geringe Schulfreude (33,1% Jungen, 27,1% Mädchen)
- Typ 4: Schulverdrossenheit (7,7% Jungen, 4,4% Mädchen).

Unter der *Geschlechtsrollenorientierung* wird die Akzeptanz gesellschaftlich vorgegebener Geschlechtsrollen, d.h. normativer Erwartungen in Bezug auf die Stellung der Geschlechter, die Arbeitsteilung zwischen den Geschlechtern sowie die Idealvorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit verstanden. Im AIDA-Projekt ließen sich vier unterschiedliche Gruppen identifizieren:

- Typ 1: familiär/beruflich egalitär orientierte (21% Jungen, 45,3% Mädchen). Die Jugendlichen dieses Typs sprechen sich sowohl in Bezug auf die familiäre Aufgabenteilung als auch auf die Berufswahl für eine Gleichberechtigung beider Geschlechter aus.
- Typ 2: familiär egalitär orientierte (33% Jungen, 42,7% Mädchen). Jugendliche dieses Typs sind zwar für eine gleiche Stellung der Geschlechter in der Familie, befürworten jedoch eine geschlechtsspezifische Arbeitsteilung in der Berufswelt.
- Typ 3: diffus orientierte (29% Jungen, 9,3% Mädchen). Jugendliche dieses Typs können sich in den Antworten nicht für eine Richtung entscheiden.
- Typ 4: familiär/beruflich traditionell orientierte (17% Jungen, 2,8% Mädchen). Jugendliche dieses Typs befürworten eine geschlechtstypische Arbeitsteilung im Beruf und in der Familie.

In Bezug auf die Geschlechtsrollenorientierung lässt sich also feststellen, dass sich jeweils nur eine Minderheit der männlichen und weiblichen Jugendlichen eine völlige Gleichstellung der Geschlechter in Familie und Beruf ausspricht. Ein erheblicher Anteil (33% Jungen, 42,7% Mädchen) befürwortet eine geschlechtsspezifische Arbeitsteilung in der Berufswelt, ein Ergebnis, dass auch durch die Daten zur beruflichen Orientierung belegt wird.

Bei der Erfassung der *beruflichen Orientierung* richtet sich das Forschungsinteresse auf die Entwicklung von Berufswünschen und sich verfestigende berufliche Präferenzen. Erfasst werden in Klasse 9 der erreichte Stand der beruflichen Identitätsentwicklung, bestimmt über die Kontinuität, mit der von den Jugendlichen in der Sekundarstufe I ein Berufswunsch angegeben wird, sowie die Wertschätzung der Leistung in Bezug auf den Beruf. Die Typologie beruflicher Orientierungen wurde von Schmude (2009) erarbeitet. Stabile berufliche Orientierungen als zeitlich stabiles Vorhandensein eines Berufswunsches gelten als günstige Voraussetzung der im weiteren Lebensverlauf fortzuführenden Entwicklungsaufgabe. Keine Berufswunschnennung steht hingegen für ein defizitäres Entwicklungsstadium. Unterschiede zwischen den Geschlechtern zeigten sich im

Typ 1 - stabile berufliche Orientierung (28% Jungen, 35% Mädchen) und im Typ 4 - fehlende berufliche Orientierung (30% Jungen, 25% Mädchen).

Eine Analyse der Berufswünsche der weiblichen Jugendlichen zeigt, dass sie nach wie vor mehrheitlich auf einer »Verlängerungslinie der häuslichen Funktionen: Unterricht, Pflege, Dienst« (Bourdieu 2005, S. 163) liegen. Allerdings sind insgesamt die weiblichen Jugendlichen etwas flexibler in ihren Berufswünschen als männliche Jugendliche, die weit seltener geschlechtsuntypische Berufe wählen.

Während bislang die Entwicklungsaufgaben einzeln betrachtet wurden, soll nun gesamthaft nach Mustern der Bewältigung gefragt werden. In einer weiteren latenten Klassenanalyse wurden die vier Typologien einbezogen. Mit dieser speziellen latenten Klassenanalyse auf zweiter Ebene konnten drei übergreifende Muster identifiziert werden. Diese geben Aufschluss über die Bewältigung multipler Entwicklungsaufgaben von einzelnen Jugendlichen bzw. Gruppen (vgl. detailliert zum methodischen Vorgehen König, Wagner & Valtin 2011).

Es ergaben sich drei Typen, die sich folgendermaßen beschreiben lassen:

Typ 1:

Gelingende Bewältigung der Entwicklungsaufgaben

(37,3%)

Sehr deutlich gibt es den Ergebnissen der LCA zufolge eine Gruppe von Heranwachsenden, die relativ gute Schulnoten erreichen, froh sind, zur Schule zu gehen, eine klar egalitäre Geschlechtsrollenorientierung aufweisen und zu einem großen Teil stabile Berufswünsche äußern. Diesen Schülerinnen und Schülern kann auf der Basis der in der AIDA-Studie eingeführten Kriterien eine - vergleichsweise - gelingende Bewältigung altersspezifischer Anforderungen attestiert werden.

Typ 2:

Diffuse Bewältigung der Entwicklungsaufgaben

(39,8%)

Ein zweites Profil lässt eine Gruppe von Heranwachsenden erkennen, die sowohl in Hinblick auf ihre Schulnoten als auch hinsichtlich ihrer Schulfreude eher im Mittelfeld am stärksten vertreten sind. Fast die Hälfte dieser Schülerinnen und Schüler weist nur im familiären Bereich eine egalitäre Orientierung auf, die andere Hälfte gibt ein diffuses Bild hinsichtlich ihrer Geschlechtsrollenorientierungen ab. Es ist die Gruppe von Schülerinnen und Schülern, die am häufigsten keine Berufswünsche angeben. In der AIDA-Studie werden sie daher als Gruppe bezeichnet, deren Bewältigung altersspezifischer Anforderungen eher diffus erfolgt.

Typ 3:

Risikohafte Bewältigung der Entwicklungsaufgaben

(22,9%)

Ein drittes Profil bildet eine Gruppe von Schülerinnen und Schülern, die deutlich schlechte Schulnoten aufweisen, 60 Prozent von ihnen sind schulverdrösst. Es sind jene Schülerinnen und Schüler, die am stärksten eine traditionelle Geschlechtsrollenorientierung vertreten - allerdings ist unter ihnen auch ein beträchtlicher Teil von Schülerinnen und Schülern, die egalitäre Orientierungen vertreten, was für die Heterogenität dieser Gruppe spricht. Ein substanzieller Teil von ihnen weist auch stabile Berufswünsche auf.

Betrachtet man die Gruppenzugehörigkeiten von männlichen und weiblichen Jugendlichen (s. Abb. 5), so fällt auf, dass weibliche Jugendliche wesentlich häufiger in der Gruppe mit gelingender Bewältigung anzutreffen sind. Während etwa die Hälfte der weiblichen Jugendlichen eine gelingende Bewältigung auf Ertragsseite attestiert werden kann, wird unserer Typologie zufolge ein ähnlich hoher Anteil der männlichen Jugendlichen dem »diffusen« Bewältigungsmuster zugeordnet. Ob sich in diesen Profilen besondere Anpassungsleistungen weiblicher Jugendlicher spiegeln, die angesichts einer vergleichsweise schwachen Ich-Stärke bereitwilliger in Kauf genommen werden und die bei männlichen Jugendlichen aufgrund ihres höheren Selbst- und Leistungsbewusstseins eher ausbleiben, was bei ihnen wiederum in höherem Maße Diffusität erzeugt, wenn es gilt, Anforderungen auch zu erfüllen, können wir auf der Basis der AIDA-Daten nicht abschließend sagen. Zukünftige Forschung sollten diese Problemstellung differenziert nachgehen.

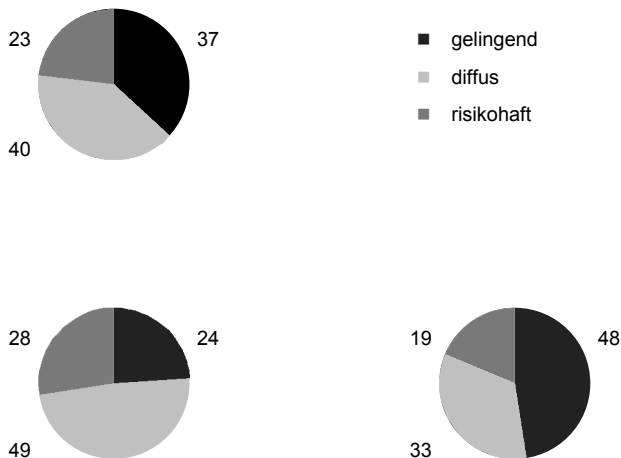


Abb. 5: Prozentuale Anteile Jugendlicher mit unterschiedlicher Bewältigung multipler Entwicklungsaufgaben insgesamt (ganz oben) sowie getrennt nach Geschlecht (links: männliche Jugendliche, rechts: weibliche Jugendliche)

Diskussion der Befunde

Weibliche und männliche Jugendliche können bei der Bewältigung altersspezifischer Entwicklungsaufgaben im Mittel offenbar nicht auf ähnlich umfangreiche personale Ressourcen zurückgreifen. Sowohl in der Ich-Stärke als auch im Leistungsvertrauen zeichnen sich über mehrere Schuljahre der Sekundarstufe I Differenzen zuungunsten der weiblichen Jugendlichen ab, die als relativ ungünstige Voraussetzungen für eine erfolgreiche Bewältigung der Entwicklungsaufgaben interpretiert werden müssen.

Trotz dieser relativ ungünstigen Voraussetzungen von weiblichen Jugendlichen erreichen sie dennoch am Ende der 9. Jahrgangsstufe insgesamt eine günstigere Bewältigung altersspezifischer Entwicklungsaufgaben im schulischen Bereich (gemessen über die Schulnoten und die Schulfreude) sowie im außerschulischen Bereich (gemessen über ihre geschlechtsrollenbezogene und berufliche Orientierung). Auch wenn männliche Jugendliche in der AIDA-Studie ein insgesamt ungünstigeres Bild auf Ertragsseite abgeben als weibliche Jugendliche und sich damit unsere Ergebnisse einreihen in die eingangs angesprochenen Zahlen zu Jungen als »Verlierer des Bildungssystems« (höhere Quote bei Zurückstellungen zu Schulbeginn, beim Sitzenbleiben, bei der Zugehörigkeit zu Sonder- und Hauptschulen usw.), bleibt doch die Differenz in leistungsnahen Persönlichkeitsbereichen nach Geschlecht festzuhalten, welche sich unseren Ergebnissen zufolge als stabil und weitgehend unverändert über den Zeitraum der 7. bis 9. Jahrgangsstufe erweist. In diesem Zusammenhang ist die US-amerikanische Längsschnittstudie von Heckmann, Sixtrud & Urzua (2006) von besonderem Interesse. Diese basiert auf den Daten des *National Longitudinal Survey of Youth 1979* (NLSY79), einer repräsentativen Stichprobe von US-amerikanischen Jugendlichen im Alter von 14 bis 21 Jahren. Die erste Befragung fand im Jahr 1979 statt, Folgebefragungen z.B. zum Erwerbsstatus mit 30 Jahren schlossen sich an. Der Studie ist zu entnehmen, dass die Höhe des Selbstwerts bei Jugendlichen nachweislich späteres soziales Verhalten und die berufliche Stellung bestimmt - bei weiblichen Personen z.T. noch stärker als bei männlichen (und auch z.T. stärker als die gemessenen schulfachbezogenen Testleistungen). Ein sehr niedriges Selbstwertgefühl gerade bei weiblichen Jugendlichen kann also durchaus als »Warnsignal« für eine eingeschränkte Bewältigung des nachschulischen Lebens gewertet

werden. Bei männlichen Teilnehmern der Studie war der Effekt des Selbstwerts auf die Kriterien des sozialen Verhaltens und der beruflichen Stellung weniger stark. Damit wird die lebensgeschichtlich große Bedeutung nichtkognitiver Merkmale, wie dem Selbstwertgefühl, auch für die Chancen auf dem Arbeitsmarkt, die berufliche Stellung und das Einkommen erneut unterstrichen - und gleichzeitig auf geschlechtsspezifische Entwicklungsverläufe aufmerksam gemacht. Vergleichbare Ergebnisse liegen auch aus der Life-Studie von Fend vor (Fend et al. 2009).

Das geringe Leistungsvertrauen der weiblichen Jugendlichen, ihre gering ausgeprägte Zuversicht, den Leistungsherausforderungen des Lebens gewachsen zu sein und Freude an der Bewältigung schwieriger Aufgaben zu haben, führen möglicherweise dazu, dass sie im Berufsleben weniger Eigeninitiative entwickeln. Gestützt wird diese Vermutung durch ein Ergebnis der 13. Shellstudie. Demnach unterscheiden sich männliche und weibliche Jugendliche in der berufsbezogenen Zukunftsorientierung. Die Frage, ob sie sich vorstellen könnten, sich einmal beruflich selbstständig zu machen, bejahten 54 Prozent der männlichen und 40 Prozent der weiblichen Jugendlichen (Jugendwerk der Deutschen Shell 2000, S. 50). Ein geringes Zutrauen in die eigene Leistungsfähigkeit und ein schwaches Selbstbewusstsein mögen auch mit dazu beitragen, dass Frauen bei gleicher Qualifikation keine vergleichbaren Löhne wie Männer einfordern und erhalten.

Zusammenfassend lässt sich also feststellen: Obwohl Mädchen im Durchschnitt die besseren Schulleistungen erbringen, weisen sie im Vergleich zu Jungen ein ungünstigeres Selbstbild und eine eher skeptische Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit bzw. ein vergleichsweise geringes Leistungsvertrauen auf. An diesem Befund, den Horstkemper (1987) und Fend (1997) schon zu Beginn der 1980er Jahre in ihren Studien belegen, hat sich auch 20 Jahre später nichts geändert. Auch nichts daran, dass Mädchen eine vermehrte Leistungsangst und stärkere somatischen Belastungen aufweisen. Es ist zu befürchten, dass dieser Sachverhalt keine öffentliche Beachtung findet, da zurzeit die Jungen als Verlierer des Bildungssystems angesehen werden. Diese Ergebnisse, zusammen mit der größeren Leistungsangst vor Mathematik und den geringen Selbstkonzepten in Bezug auf naturwissenschaftliche Fähigkeiten (OECD 2009), relativieren die Ansicht, Jungen seien die Verlierer oder gar Opfer des Bildungssystems. Es bleibt die Frage, die

auch schon Horstkemper (1987) stellte, warum Mädchen gute Noten und gute Schulleistungen nicht selbstwertdienlich verarbeiten können. Im folgenden Abschnitt sollen dazu einige Überlegungen präsentiert werden, die innerschulische Bedingungen betreffen.

Der heimliche Lehrplan in der Schule und pädagogische Implikationen

Horstkemper (1987, S. 169) stellt die Vermutung auf: Die »mit der weiblichen Geschlechtsrolle verbundenen Erlebnisse von Nachrangigkeit« führen dazu, dass die positiven schulischen Erfolgserlebnisse überlagert werden und bei Mädchen mit geringem Schulerfolg die schädliche Wirkung verstärkt wird. Für Jungen sei die allgemeine Höherbewertung der männlichen Rolle eine weitere Gratifikationsquelle, die sie befähigt, schulische Misserfolge zu kompensieren.

Schon vor etwa 30 Jahren wurde in der feministischen Schulforschung darauf verwiesen, dass es der Institution Schule nicht gelingt, das Postulat der Gleichstellung einzulösen (Brehmer 1982). Vielmehr wirke ein »heimlicher Lehrplan« der geschlechterspezifischen Sozialisation, wie die unbeabsichtigten Lernwirkungen in der Erziehung genannt werden, die dem offiziellen Lehrplan nicht entsprechen. In der Schule werden geschlechterstereotype Interessen und Motivationen verstärkt (Baumert 1992) und Mädchen und Jungen erfahren tagtäglich die Vorzugsstellung des männlichen Geschlechts durch die Geschlechterhierarchie (Männer in wichtigen Funktionsstellen) und die Geschlechtersegregation bei den Fachlehrkräften (Männer unterrichten die »Denkfächer« Mathematik und Naturwissenschaften). Lehrinhalte und Unterrichtsmaterialien vermitteln den Eindruck, dass Frauen in der Geschichte, der Wissenschaft, der Politik und Kultur (Musik, Literatur, Malerei) nichts geleistet haben, denn sie sind weitgehend unsichtbar. Selten wird thematisiert, dass Frauen in Deutschland bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts von den Orten der höheren Bildung (Gymnasium, Universität, Akademien) ausgeschlossen waren und somit gar keine institutionellen Bildungsmöglichkeiten hatten (Valtin 2001a). Auch in der deutschen Sprache sind Frauen »nicht der Rede wert« (Pusch 1999). Da die männliche grammatische Form (das sog. generische Maskulinum) auch weibliche Personen einbezieht, müssen

Frauen nicht explizit genannt werden. Das »Mitgemeintsein« im Maskulinum führt zu fehlender Sichtbarkeit von Frauen in Sprache und Denken.

Seit Aufzeigen der Wirkungen des heimlichen Lehrplans, der im Übrigen auch zur Reproduktion der sozialen Schichten führt, wurden unzählige Konzepte und Programme zur geschlechtersensiblen Pädagogik entwickelt (Valtin 2001b). Einigkeit besteht darin, dass es nicht darum gehen kann, eine isolierte kompensatorische Erziehung für Jungen bzw. Mädchen zur Beseitigung geschlechterstereotyper Einstellungen und Verhaltensweisen zu betreiben. Es geht gerade nicht darum, die Polarität der Geschlechter zu betonen und somit festzuschreiben, sondern um eine De-Konstruktion, um »*un-doing gender*« (Faulstich-Wieland 2000). Letztlich sind jedoch auch »die Herrschaftseffekte zu berücksichtigen« (Bourdieu 2005, S. 199), und das Aufbrechen geschlechtshierarchischer Strukturen in Schule und Gesellschaft ist als sehr langwieriger Prozess zu sehen.

Fazit

»*Equally prepared for life?*« - die Frage der OECD (2009) - darf, so unser Fazit, daher auf keinen Fall allein an Indikatoren einer verstärkt an der Steigerung von Fachleistungen orientierten Diskussion beantwortet werden. Der Erwerb von Fachkompetenz ist zweifelsfrei eine notwendige Bedingung, um im nachschulischen Leben gesellschaftliche Teilhabe und persönliche Gestaltungsmöglichkeiten zu sichern. Die Stärkung der eigenen Person und das Erlangen eines hinreichend ausgeglichenen Verhältnisses zu sich selbst müssen jedoch unbedingt hinzukommen. Bezieht man diese Forderung - auch vor dem Hintergrund der hier dargelegten Ergebnisse aus der AIDA-Studie - auf weibliche und männliche Jugendliche, so darf der Perspektivwechsel in der öffentlichen Diskussion, mit dem derzeit Probleme der Jungen stärker in den Blick geraten, während gleichzeitig die nach wie vor existierende Benachteiligung von Mädchen im gegenwärtigen koedukativen Schulsystem in den Hintergrund zu rücken droht, in seiner Angemessenheit stark angezweifelt werden.

Literatur

- Baumert, J. (1992). Koedukation oder Geschlechtertrennung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 38, 83-110.
- Blossfeld, H.-P., Bos, W., Hannover, B., Lenzen, D. Müller-Böling, D., Prenzel, M., Wößmann, L. & Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V. (Hg.). (2009). *Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem. Jahresgutachten 2009*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bourdieu, P. (2005). *Die männliche Herrschaft*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Brehmer, I. (Hg.). (1982). *Sexismus in der Schule. Der heimliche Lehrplan der Frauendiskriminierung*. Weinheim: Beltz.
- Faulstich-Wieland, H. (2000). Dramatisierung versus Entdramatisierung von Geschlecht im Kontext von Koedukation und Monoedukation. In S. Metz-Göckel, C. Schmalhaf-Larsen & E. Belinski (Hg.), *Hochschulreform und Geschlecht* (S. 196-206). Opladen: Leske + Budrich.
- Fend, H. (1997). *Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz. Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne*. Bd. IV. Bern: Huber.
- Fend, H. (2003). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Opladen: Leske + Budrich.
- Fend, H., Berger, F. & Grob, U. (Hg.). (2009). *Lebensverläufe, Lebensbewältigung, Lebensglück. Ergebnisse der LiFE-Studie*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gesterkamp, T. (2010). *Geschlechterkampf von rechts. Wie Männerrechtler und Familienfundamentalisten sich gegen das Feindbild Feminismus radikalisieren. Expertise der Friedrich-Ebert-Stiftung*. Zugriff am 30.4.2010. Verfügbar unter <http://library.fes.de/pdf-files/wiso/07054.pdf>
- Hascher, T. (Hg.). (2004). *Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern. Schulpädagogik - Fachdidaktik - Lehrerbildung* 10. Bern: Haupt Verlag.
- Heckmann, J., Stixrud, J. & Urzua, S. (2006). The effects of cognitive and noncognitive abilities on labourmarket outcomes and social behaviour. *Journal of Labor Economics*, 24, 411-482.
- Helmke, A. (1997). Entwicklung lern- und leistungsbezogener Motive und Einstellungen - Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In F. E. Weinert & A. Helmke (Hg.), *Entwicklung im Grundschulalter* (S. 59-76). Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Horstkemper, M. (1987). *Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen*. Weinheim: Juventa.
- Hurrelmann, K., Linssen, R., Albert, M. & Quellenberg, H. (2002). Eine Generation von Ego-taktikern? Ergebnisse der bisherigen Jugendforschung. In *Jugendwerk der Deutschen Shell* (Hg.). *Jugend 2002. Zwischen pragmatischem Idealismus und robusten Materialismus* (S. 31-51). Frankfurt/Main: Fischer.
- Jugendwerk der Deutschen Shell* (Hg.). (2000). *Jugend 2000*, Bd. 1. Opladen: Leske + Budrich.
- König, J., Wagner, C. & Valtin, R. (2009). AIDA: Adaptation in der Adoleszenz. Theoretischer Rahmen, Fragestellungen, Design und erste Ergebnisse der Berliner Längsschnittstudie von Klasse 7 bis 9. *Journal for Educational Research Online*, 1, 62-85.
- König, J., Wagner, C. & Valtin, R. (2011). *Jugend - Schule - Zukunft. Psychosoziale Bedingungen der Persönlichkeitsentwicklung. Ergebnisse der Längsschnittstudie AIDA*. Münster: Waxmann.
- Möller, J. & Schiefele, U. (2004). Motivationale Grundlagen der Lesekompetenz. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 101-124). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

- Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) (2009). *Equally Prepared for Life? How 15-Year-Old Boys and Girls perform in School*. Paris: OECD.
- Prenzel, M., Baumert, J., Blum, W., Lehmann, R., Leutner, D., Neubrand, M., Pekrun, R., Rolff, H.-G., Rost, J., & Schiefele, U. (2004) (Hg.). *PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland - Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs*. Münster: Waxmann.
- Pusch, L.F. (1999). *Die Frau ist nicht der Rede wert*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Schmude, C. (2011). *Entwicklung von Berufspräferenzen im Schulalter: längsschnittliche Analyse der Entwicklung von Berufswünschen*. Habilitationsschrift, Humboldt-Universität zu Berlin. Zugriff am 5.3.2011. Verfügbar unter <http://edoc.hu-berlin.de/browsing/habilitationen/>
- Stanat, P. & Kunter, M. (2002). Geschlechterspezifische Leistungsunterschiede bei Fünfzehnjährigen im internationalen Vergleich. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5, 28-48.
- Trautwein, U. (2003). *Schule und Selbstwert*. Münster: Waxmann.
- Valtin, R. (2001a). »Ein gelehrtes Weib ist eine Entartung der Natur«. Diskurse zum Ausschluss der Frauen aus der Wissenschaft. *Pädagogische Rundschau*, 4, 411-426.
- Valtin, R. (2001b). Geschlechtsspezifische Sozialisation in der Schule - Folgen der Koedukation. In W. Gieseke (Hg.): *Handbuch zur Frauenbildung*. Opladen: Leske + Budrich, 345-354.
- Valtin, R. zusammen mit Schmude C., Rosenfeld, H., Darge, K., Ostrop, G., Thiel, O., Wagener, M. & Wagner, C. (2002). *Was ist ein gutes Zeugnis? Noten und verbale Beurteilungen auf dem Prüfstand*. Weinheim: Juventa.
- Valtin, R. & Sasse, A. (2011). *Ich bin gern ein Mädchen. Ich bin gern ein Junge. Selbstbilder von Kindern in der Grundschule. Deutsch Differenziert*, 1, 14-16.
- Wagner, C. & Valtin, R. (2003). Noten oder Verbalbeurteilungen? Die Wirkung unterschiedlicher Bewertungsformen auf die schulische Entwicklung von Grundschulkindern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 35, 27-36.