

Geschlecht und Schulerfolg: Ein soziales Stratifikationsmuster kehrt sich um

Gudrun Quenzel · Klaus Hurrelmann

Zusammenfassung: In diesem Beitrag suchen wir nach möglichen Gründen für die seit einigen Jahrzehnten abfallende schulische Leistungsfähigkeit der jungen Männer. Hierzu analysieren wir die vorliegenden Studien und schlagen ein sozialisationstheoretisch fundiertes Erklärungsmodell vor, das die bisherigen Ansätze aufnimmt und weiterführt. Im Zentrum steht dabei das Konzept der „Entwicklungsaufgaben“. Die zentrale These lautet: Die schlechte schulische Leistungsbilanz der jungen Männer ist nicht alleine durch Faktoren zu erklären, die sich auf ihr Zurückbleiben im Bildungssystem selbst und damit auf ihre mangelnde Auseinandersetzung mit der Entwicklungsaufgabe „Qualifikation“ beziehen. Vielmehr kann sie nur dann erklärt werden, wenn auch die Probleme bei der Bewältigung der anderen für die junge Generation typischen Entwicklungsaufgaben „Bindung“, „Regeneration“ und „Partizipation“ mit herangezogen werden. Diese Bewältigung gelingt, wie die ausgewerteten Untersuchungen zeigen, unter den heutigen Sozialisationsbedingungen den Schülerinnen besser als den Schülern. Damit tritt ein soziologisch sehr seltenes Ereignis ein, nämlich die Umkehrung der Richtung einer seit Generationen etablierten sozialen Stratifikation. Nicht mehr junge Männer, sondern junge Frauen erwerben die privilegierten Titel des Bildungssystems und damit die formal aussichtsreicheren Anwartschaften auf späteren beruflichen Status. Als Schlussfolgerung ergibt sich aus dieser Analyse, dass eine isolierte Verstärkung der gezielten Leistungsförderung von männlichen Schülern nur begrenzt zielführend sein kann. Vielmehr lässt sich das relative Leistungsdefizit von jungen Männern nur dann langfristig abbauen, wenn auch ihre Kompetenzdefizite in allen anderen Entwicklungsbereichen ausgeglichen werden, die wichtigen gesellschaftlichen Erwartungen einer individualisierten Leistungsgesellschaft entsprechen.

Schlüsselwörter: Bildungsungleichheit · Geschlecht · Soziale Herkunft · Soziale Stratifikationsmuster · Sozialisation · Entwicklungsaufgaben

© VS-Verlag 2010

G. Quenzel (✉)
Universität Bielefeld, Postfach 10 01 31, 35501 Bielefeld, Deutschland
E-Mail: gudrun.quenzel@uni-bielefeld.de

K. Hurrelmann
Hertie School of Governance, Quartier 110, Friedrichstraße 180, 10117 Berlin, Deutschland
E-Mail: klaus.hurrelmann@uni-bielefeld.de

Gender and school performance: the inversion of a social stratification pattern

Abstract: In this paper, we seek to identify factors that account for the declining school performance of boys and young men. After reviewing and analysing the international literature on gender and education, we integrate various explanatory approaches into a model that is rooted in the theory of socialisation. The model focuses on the developmental tasks which young men face during adolescence. Our central thesis is that the declining school performance of young men cannot be fully explained by their failure to cope with educational challenges, i.e., their problems with respect to the developmental task “qualification”. Rather, a comprehensive explanation requires the incorporation of three other central developmental tasks, “social attachments”, “regeneration”, and “participation”. In the last decades, it has become easier for young women to cope with these tasks than it is for young men. Thus a rare sociological incident has occurred: the reversal of centuries-old pattern of social stratification. Nowadays, young women and not young men acquire the privileged certificates offered by the educational system, and it is them who gain the more promising career prospects. Our thesis can be supported with data from a broad range of international studies. The crucial implication is that supporting young men at school will show only limited results. Rather, to improve the school performance of young men, it is also necessary to address their deficits in coping with the other aforementioned developmental tasks, all of which point to challenges that young people are expected to master in today’s individualised, achievement-oriented society.

Keywords: Educational inequality · Gender · Social background · Social stratification pattern · Socialisation · Developmental tasks

1 Einleitung

Als in den 1960er Jahren in Deutschland von einer „Bildungskatastrophe“ die Rede war, weil im Vergleich zu anderen Ländern die Quote der Abiturienten sehr niedrig ausfiel, galt das „katholische Mädchen vom Lande“ als besonders benachteiligte soziale Spezies. Diese Metapher stand symbolisch für die drei großen bildungsbenachteiligten Gruppen in der Bundesrepublik: Landkinder, Arbeiterkinder und Mädchen. Im internationalen Vergleich schneidet Deutschland nach wie vor ungünstig ab, wenn es um den Anteil der Hochschulberechtigten pro Jahrgang, die komparativen Schulleistungen und das Ausmaß der schichtspezifischen Selektion geht. Im Hinblick auf geschlechtsspezifische Ungleichheiten hat sich die Situation demgegenüber deutlich verändert. Entgegen scheinbar fest etablierter Ungleichheitsmuster sind es heute die jungen Männer, die die deutsche Bildungsbilanz trüben. Die jetzige Generation von Frauen ist außerordentlich ehrgeizig und drängt in die Gymnasien und Universitäten, während die jungen Männer durch ihre zunehmend nur mittelmäßigen Leistungen auffallen. Sie dominieren die Schülerschaft an den Haupt- und Förderschulen und verlassen die Schule viel häufiger als die jungen Frauen ohne Abschluss (Statistische Ämter 2007).

Das Kapitel „Geschlecht und Schulerfolg“ muss also neu geschrieben werden. Trotz aller Besonderheiten der deutschen Situation gilt dies in allen hoch entwickelten Ländern. Wie konnte es zu dieser Trendwende kommen? Haben die jungen Männer von heute den Anschluss an die Erfordernisse der modernen Leistungswelt verpasst oder werden

sie strukturell benachteiligt, weil im Bildungs- und Erziehungssystem gezielte Förderimpulse einseitig nur für die weibliche Klientel vergeben werden? Liegt der Schlüssel zur Erklärung möglicherweise in dem in der Jugendforschung aufgedeckten Trend, wonach junge Männer an traditionellen Geschlechtsrollenmustern festhalten, während ihre Geschlechtsgenossinnen flexibel reagieren?

Aus soziologischer Perspektive stellt der zunehmende Erfolg der jungen Frauen im Bildungssystem einer der seltenen Fälle dar, in denen ein existierendes Stratifikationsmuster umgekehrt wurde. Die Datenlage zur Dokumentation der sich verändernden geschlechtsspezifischen Stratifikationsmuster im Bildungsbereich ist in der Substanz ausreichend, aber tiefer gehende empirische Studien über die möglichen Gründe dieser Entwicklung liegen nur punktuell vor. Ursachen und Folgen der Umkehrung der Stratifikationsmuster im für die hoch entwickelten Wissensgesellschaften existentiellen Bereich der Bildung und Ausbildung sind bisher kaum erforscht.

Wir versuchen deshalb in diesem Beitrag in einem ersten Schritt, die Forschungslage zu sichten, bereiten die Datenlage auf und geben einen Überblick über die vorliegenden empirischen Studien. Anschließend versuchen wir, die Befunde mit dem sozialisations-theoretischen Konzept der Entwicklungsaufgaben zu einem Erklärungsmodell zusammenzufügen, das sich für eine künftige empirische Überprüfung eignet. Abschließend schlagen wir die für die Soziologie relevanten Forschungsperspektiven zur Erfassung der Ursachen und Folgen der veränderten geschlechtsspezifischen Bildungschancen vor.

2 Geschlechtsspezifische Trends in Schulabschlüssen und Schulleistungen

Der relative Leistungsabfall der jungen Männer zeigt sich seit etwa 20 Jahren. Geschlechtsspezifische Trends bei Schulabschlüssen und Schulleistungen sind deutlich nach Alterskohorten verteilt. Insgesamt ist in der Bevölkerung Deutschlands für die Altersgruppe der 25- bis 64-Jährigen ein deutlicher Bildungsunterschied zugunsten der Männer festzustellen, vor allem bei abgeschlossenen Berufsausbildungen (Statistische Ämter 2007, S. 24). Betrachten wir jedoch die jüngeren Alterskohorten, ändert sich das Bild. Junge Frauen sind deutlich besser ausgebildet als Frauen aus den älteren Jahrgängen. Bei den jungen Männern gibt es einen uneinheitlichen Trend. Während sie nach den vorliegenden Statistiken in vielen Bundesländern ihr relativ hohes Qualifikationsniveau halten oder sogar überbieten können, wird in über der Hälfte der Bundesländer eine gegenläufige Tendenz festgestellt. Hier liegt der Anteil der 25- bis 35-jährigen Männer, die mindestens die Hochschulreife oder einen Ausbildungsabschluss erworben haben, unter dem Anteil der 55- bis 64-Jährigen. Während also junge Frauen im Bereich der Schul-, Hochschul- und Berufsausbildungsabschlüsse im Vergleich zu den Frauen vorheriger Generationen aufholen, geht das Qualifikationsniveau bei den Männern im Saldo sogar leicht zurück (Statistische Ämter 2007, S. 24).

Bei der Berufseinmündung ändert sich das Bild. Die Wahrscheinlichkeit, nach einer betrieblichen Ausbildung vom Unternehmen eingestellt zu werden, ist für junge Männer nach wie vor höher als für junge Frauen (Konietzka 2002). Trotz gleicher Qualifikationen werden Frauen auf dem Arbeitsmarkt zudem deutlich niedriger als Männer bezahlt, sowohl innerhalb der einzelnen Berufssparten als auch im Vergleich zwischen männer-

und frauendominierten Berufen (Aisenbrey u. Brückner 2008; Vester u. Gardemin 2001; Trappe 2006; Deutsches Jugendinstitut/Statistisches Bundesamt 2005). Auch die Folgen der Familiengründung und der damit einhergehenden familial bedingten Unterbrechungsrisiken betreffen vor allem den weiblichen Lebenslauf (Krüger 2001; Bender et al. 2000). Angesichts des signifikanten Bildungsvorsprungs der jungen Frauen könnte es jedoch in allen diesen Bereichen in näherer Zukunft zu strukturellen Veränderungen kommen.

2.1 Jungen erwerben die niedrigeren Schulabschlüsse

Im deutschen Schulsystem lässt sich die relativ ungünstige Leistungsbilanz der jungen Männer bei der Verteilung der Schülerschaft auf die einzelnen Schulformen und die erworbenen Schulabschlüsse anschaulich ablesen. Der Anteil von weiblichen Schülern an den Gymnasien wächst ständig weiter an, während an den Haupt-, Sonder- und den Förderschulen die männlichen Schüler dominieren (BMBF 2004, S. 46, 2008, S. 87). Aus Tab. 1 ist abzulesen, dass sich diese Verteilung inzwischen auf den Erwerb von Schulabschlüssen auswirkt. Von den fast 80000 Jugendlichen, die in den zurückliegenden sechs Jahren jeweils das Schulsystem ohne einen Mindestabschluss verließen, sind schon fast zwei Drittel männlichen Geschlechts. Insgesamt sind es im Jahr 2006 7,8% der Absolventinnen und Absolventen gewesen, die keinen Hauptschulabschluss erworben haben. Bei den männlichen Jugendlichen betrug diese Quote 9,7%, bei den weiblichen nur 5,9%. Die Unterschiede zeigen sich auch bei Jugendlichen mit einem Migrationshintergrund. 19,8% der männlichen Schüler und 13,5% der Schülerinnen ohne deutsche Staatsangehörigkeit erreichten keinen Hauptschulabschluss (Statistisches Bundesamt 2007a, S. 242, S. 251). Bei den hochwertigen Realschul- und Gymnasialabschlüssen liegen die jungen Frauen inzwischen eindeutig vorn. So erwarb fast ein Drittel von ihnen die Hochschulreife, während das nur etwa einem Viertel der jungen Männer gelang.

2.2 Mädchen schneiden in Schulleistungsstudien besser ab

Die hohe schulische Leistungsbereitschaft der Mädchen und das Zurückfallen der Jungen sind keine deutschen Phänomene. Die Daten der letzten international vergleichenden Schulleistungsstudie im Sekundarbereich (PISA), die für 2006 in den Bereichen Mathematik, Naturwissenschaften und Lesekompetenz erhoben wurden, zeigen sehr deutlich, wie stark Mädchen aufgeholt haben. In den durch Sprachkompetenz dominierten Fächern erbrachten Mädchen deutlich bessere Leistungen, und zwar in allen beteiligten Ländern (Prenzel et al. 2006, S. 5). Auch in der ehemaligen Männerdomäne, den Naturwissenschaften, erreichten junge Frauen in vielen Ländern höhere Leistungswerte als junge Männer (OECD 2008). Nur im Bereich Mathematik übertrafen die Leistungen der jungen Männer in 30 der 31 beteiligten Länder die Leistungen der jungen Frauen, wenn oft auch nur knapp. Möglicherweise zeichnet sich auch hier bereits eine Trendwende ab.

Noch etwas fällt auf: Die objektiven Leistungen der jungen Männer stehen nicht im Einklang mit ihren subjektiven Einschätzungen. Gefragt nach ihrer Selbsteinschätzung, bescheinigen sie sich auffallend hohe Fähigkeiten und haben auch eine überdurchschnittlich hohe Selbsterwartung im Bereich der Naturwissenschaften. Die Mädchen sind hier deutlich zurückhaltender. Jungen halten sich also trotz ihrer relativ schlechteren Leis-

Tab. 1: Schulabgänger in Deutschland nach Geschlecht im Jahr 2006 (in%)

| Abschlussart | Absolventen/Abgänger | | | | | | Davon | | | | | |
|--------------------------------|----------------------|----------|----------|-----------|----------|----------|-----------|----------|----------|-----------|----------|----------|
| | Deutsche | | | Ausländer | | | Deutsche | | | Ausländer | | |
| | insgesamt | männlich | weiblich | insgesamt | männlich | weiblich | insgesamt | männlich | weiblich | insgesamt | männlich | weiblich |
| ... | | | | | | | | | | | | |
| Ohne Hauptschulabschluss | 7,8 | 9,7 | 5,9 | 7,0 | 8,7 | 5,2 | 16,8 | 19,8 | 13,5 | 16,8 | 19,8 | 13,5 |
| Mit Hauptschulabschluss | 24,4 | 27,6 | 21,1 | 22,7 | 26,1 | 19,2 | 41,6 | 42,8 | 40,3 | 41,6 | 42,8 | 40,3 |
| Mit Realschulabschluss | 41,1 | 39,7 | 42,5 | 42,1 | 40,9 | 43,4 | 30,8 | 28,3 | 33,5 | 30,8 | 28,3 | 33,5 |
| Mit Fachhochschulreife | 1,5 | 1,3 | 1,6 | 1,5 | 1,4 | 1,6 | 1,5 | 1,2 | 1,8 | 1,5 | 1,2 | 1,8 |
| Mit allgemeiner Hochschulreife | 25,2 | 21,6 | 28,9 | 26,7 | 23,0 | 30,6 | 9,3 | 7,9 | 10,9 | 9,3 | 7,9 | 10,9 |

Quelle: Statistisches Bundesamt 2007a, S. 251; eigene Berechnungen

tungsbilanz häufiger für kompetent als Mädchen. Dieser Befund deutet auf ein gravierendes Einstellungsproblem hin. Junge Männer in Deutschland neigen offenbar dazu, ihre eher durchschnittlichen schulischen Leistungen unrealistisch hoch wahrzunehmen (Diefenbach u. Klein 2002).

2.3 Die Zahl der weiblichen Studierenden steigt kontinuierlich an

Die Hochschulen und Universitäten werden international zunehmend von den jungen Frauen dominiert. Zieht man die von Eurostat (Statistisches Bundesamt 2007b, S. 11) erhobenen Daten über den Anteil von männlichen und weiblichen Studierenden für das Jahr 2005 heran, dann wird deutlich, dass Deutschland mit seiner knappen Mehrheit an männlichen Studierenden bei den EU-Mitgliedsstaaten (EU-25) bereits die Ausnahme bildet. Auch in den USA sind deutlich mehr Frauen an den Universitäten registriert als Männer. In den letzten Jahren häufen sich dort Studien über ein deutlich besseres Abschneiden der jungen Frauen bei Prüfungen und Abschlussnoten und in einigen Branchen und Regionen auch über ihre erfolgreicheren Berufseinmündungen, Karrieremuster und Einkommensverhältnisse (Buchmann u. DiPrete 2006).

2.4 Geschlechts- und schichtspezifische Effekte wirken unabhängig voneinander

Mit dem Ausbau des Schulwesens und verschiedenen Reformen seit den 1960er Jahren wurde unter anderem das Ziel verfolgt, die sozial ungleiche Bildungsbeteiligung abzubauen. Dieses Ziel ist jedoch nur ansatzweise erreicht worden. Die Verschiebung der Schüleranteile von der Hauptschule zur Realschule und zum Gymnasium ist mit einer nur relativen Verringerung der Chancenungleichheit zwischen den Schichten einhergegangen, die tradierten Stratifikationsmuster blieben trotz formaler Chancengleichheit stabil (Müller-Benedict 2007; Hradil 2001, 2006; Schimpl-Neimanns 2000, S. 649).

Die Ursachen für die anhaltende Chancenungleichheit nach Herkunft sind vielfältig. Zum einen werden Kinder aus bildungsfernen Haushalten tendenziell weniger in ihrer schulischen Leistungsmotivation gefördert und schneiden dadurch bei der Notenverteilung häufig schlechter ab. Zum anderen hängt, bei gleicher Leistung, die Wahrscheinlichkeit des Gymnasialbesuchs in hohem Maße von den elterlichen Bildungsaspirationen ab. Eltern aus den unteren Bildungsschichten streben oft niedrigere Schullaufbahnen an, auch wenn für das Kind die höhere Schullaufbahn empfohlen wird. Umgekehrt beharren Eltern aus den höheren Schichten darauf, ihr Kind auf das Gymnasium zu schicken, auch wenn dies nicht der Empfehlung der Lehrer entspricht. Zudem wird die Schullaufbahnempfehlung der Lehrer von der Unterstützungsbereitschaft und dem Bildungsniveau der Eltern beeinflusst (Becker 2000, S. 463; Müller-Benedict 2007, S. 635; Bourdieu 1987, S. 141).

Mädchen wie Jungen aus bildungsfernen Elternhäusern gehören demzufolge nach wie vor zu einer bildungsbenachteiligten Gruppe. Geschlechts- und schichtspezifische Effekte der Ungleichheit scheinen unabhängig voneinander zu wirken. So hat sich die doppelte Benachteiligung der Mädchen aufgrund des Geschlechts *und* der Schichtzugehörigkeit inzwischen auf die schichtspezifische Benachteiligung reduziert. Ansätze zu einer doppelten Benachteiligung sind in den letzten Jahren dagegen bei den männlichen Kindern

aus bildungsfernen Haushalten festzustellen (Geißler 2008, S. 71). Parallel dazu hat sich bei der sozialen Vererbung von Bildungserfolgen innerhalb der Familie die Bedeutung des Bildungsniveaus der Mutter erhöht (Fuchs u Sixt 2007, S. 19).

Aus den USA liegen ähnliche Studien vor. Seit 1982 schließen dort mehr Frauen eine akademische Ausbildung ab als Männer, und zwar in allen ethnischen und sozialen Schichten und Gruppierungen (Buchmann u. DiPrete 2006, S. 521). In den Geburtskohorten bis 1965 erreichten junge Männer insgesamt die höheren Bildungsabschlüsse. Außer in den Familien, in denen beide Elternteile einen akademischen Abschluss haben, wurden die Söhne stärker schulisch gefördert als die Töchter. Als mögliche Erklärung wird von den Autoren angeführt, dass Eltern mit knappen finanziellen Ressourcen eher in die Ausbildung ihrer Söhne als ihrer Töchter investieren. In den Geburtskohorten von 1966–1977 kehren sich in den USA die Tendenzen um. Jetzt sind es die Töchter von alleinerziehenden Müttern und aus bildungsfernen Elternhäusern, die deutlich häufiger als die Söhne einen akademischen Abschluss anstreben und erhalten. Dieser Trend zeigt sich auch in den drei bildungsbenachteiligten ethnischen Gruppen, den Schwarzen, den Hispanics und den Native Americans: Frauen erhalten 66% der Bachelor-Abschlüsse, die an Schwarze vergeben werden, 61% bei den Hispanics, 60% bei den Native Americans, 55% bei den Asiaten und 57% bei den Weißen (Buchmann et al. 2008, S. 326).

Die Umkehrung des Geschlechterverhältnisses in der akademischen Ausbildung ist in den USA demzufolge maßgeblich auf Veränderungen in den unteren Bildungsschichten zurückzuführen, also genau in den Schichten, die traditionell vergleichsweise wenig in Bildung investierten und wenn, dann eher in die Ausbildung ihrer Söhne. Das soziale Stratifikationsmuster, dass Bildungserfolg zum einen schichtspezifische und zum anderen innerhalb der sozialen Schichten geschlechtsspezifische Bildungsprivilegien zugunsten der Männer reproduziert, verschiebt sich offensichtlich gravierend. Auch wenn schichtspezifische Selektionsmuster relativ unangetastet bleiben, stellt die Umkehrung geschlechtsspezifischer Ungleichheitsmuster in einer relativ kurzen Zeit eine historische Ausnahmeerscheinung dar, die der sozialwissenschaftlichen Grundannahme der relativen Stabilität gesellschaftlicher Stratifikationsmuster widerspricht. Sie stellt eine Herausforderung sowohl für die theoretische als auch für die empirische Soziologie dar. Die sozialwissenschaftliche Bedeutung dieser Umkehrung wurde bisher kaum erfasst. Empirische Analysen und theoretische Erklärungen finden sich nur in Ansätzen.

3 Erklärungsansätze für den Zusammenhang von Geschlecht und Schulerfolg

Welche Erklärungsansätze für den Zusammenhang von Geschlecht und Schulerfolg gibt es bereits? In der Literatur im deutschsprachigen Bereich finden wir nur wenige verstreute Hinweise in Einzelpublikationen. Das Thema ist in seiner theoretischen Bedeutung bislang ebenso wenig wie in seiner bildungspolitischen beachtet worden. Anders sieht es vor allem in den USA und in Großbritannien aus. Weil in diesen Ländern ähnliche Trends wie in Deutschland beobachtet werden, können die jeweils unterschiedlichen Bildungssysteme und Schulstrukturen kaum einen Einfluss auf das Ergebnis haben, so dass nach alternativen Erklärungsfaktoren gesucht werden muss. Hierzu liegen interessante Ansätze vor.

Es lassen sich vor allem zwei theoretische Erklärungsansätze identifizieren, die ihren Akzent auf unterschiedliche Dimensionen legen. Die US-amerikanische Literatur favorisiert solche Ansätze, bei denen die langfristigen Vorteile einer Investition in Bildung und Schulabschlüsse für die spätere Berufslaufbahn und die Lebensgestaltung im Vordergrund stehen. Die Intensivierung der schulischen und universitären Leistungsorientierung der jungen Frauen wird im Wesentlichen durch die von ihnen erwartete überdurchschnittliche Rendite der in die Ausbildung investierten Ressourcen Geld und Zeit für die spätere Berufs- und Familienlaufbahn erklärt. In Großbritannien stößt man auf Erklärungsansätze, bei denen die geschlechtsspezifische Orientierung an Rollenmustern im Vordergrund steht. Der Hauptakzent liegt darauf, das relativ schlechte Abschneiden der jungen Männer mit ihrer strukturellen Benachteiligung im schulischen Förderprozess und vor allem dem Fehlen von männlichen Rollenmodellen für die Leistungs- und Sozialentwicklung zu erklären. Im Hintergrund steht dabei eine Orientierung an der soziologischen Rollentheorie, während die US-amerikanischen Ansätze mehr oder weniger an einer Rational-Choice-Theorie orientiert sind.

3.1 Der Erklärungsansatz der Rational-Choice-Theorie

Der Erklärungsansatz der Rational-Choice-Theorie stellt die erwarteten Anreize in den Mittelpunkt, die sich bei einer hohen Investition in Bildungsaktivitäten ergeben. Für die jungen Frauen in den USA ist es nach diesem Ansatz von Vorteil, über eine erfolgreiche Bildungslaufbahn in anspruchsvolle Berufspositionen vorzurücken und auf diesem Wege ihren sozialen Status aufzuwerten. Junge Frauen, so wird unterstellt, nutzen gezielt die Möglichkeiten des Aufstiegs über Bildung, in dem sie sich die für eine Leistungsgesellschaft charakteristischen Spielregeln zu Nutze machen. Jungen Männern sind diese Spielregeln zwar auch bekannt, sie werden von ihnen aber nicht aktiv instrumentalisiert, weil sie zu dem Geschlecht gehören, das traditionell von den entsprechenden Leistungsmechanismen profitiert hat.

Ebenso wie in Deutschland sind in den USA gegenwärtig die Männer deutlich erfolgreicher bei der Berufseinmündung als die Frauen. Auch bei gleichwertigen akademischen Abschlüssen verdienen Männer signifikant mehr als Frauen (Bobbitt-Zeher 2007; Jacobs 1996). Da die Berufsstruktur stark nach Geschlechtern getrennt ist und die von Männern dominierten Berufe strukturell höher bezahlt werden, entfällt möglicherweise genau aus diesem Grund für die Männer jede zusätzliche Bemühung, um ihren herausragenden Status abzusichern. Frauen können diese strukturelle Ungleichheit nur dadurch überwinden, dass sie relativ mehr in ihre Allgemeinbildung und ihre Berufsbildung investieren als Männer. Genau dieses passiert nach den Einschätzungen der Rational-Choice-Theorie, verbunden mit der Strategie von Frauen, sich die neuen Berufsfelder im Dienstleistungssektor systematisch zu erschließen, die bisher nicht im Blickpunkt des männlichen Geschlechts und damit nicht sehr stark unter Konkurrenzdruck stehen. Auffällig ist jedenfalls, dass schon Schülerinnen in den USA im Vergleich zu ihren Geschlechtsgenossen eine deutlich höhere Präferenz für alle Dienstleistungsprofessionen aufweisen, die in der Regel besonders hohe Bildungsabschlüsse und herausragende Zertifikate verlangen (Dumais 2002, S. 53).

Das im Vergleich zu den jungen Männern deutlich höhere Bildungsinteresse und der stärkere Ehrgeiz, in gute Bildungsabschlüsse zu investieren, ist nach dieser Theorie auf Seiten der Frauen eine gut kalkulierte Investition (DiPrete u. Buchmann 2006; Legewie u. DiPrete 2008). Die Einkommen in akademischen Berufen sind in den letzten Jahrzehnten in den USA überdurchschnittlich gestiegen. Obwohl Frauen im Vergleich zu Männern schlechter bezahlt werden, verdienen sie bereits deutlich mehr als Frauen ohne einen akademischen Abschluss. Auch das Armutrisiko von Frauen, das in den letzten Jahrzehnten in den USA vor allem für alleinerziehende Frauen gestiegen ist, wird geringer, je besser diese Frauen ausgebildet sind. Zugleich steigt mit der Höhe der formalen Qualifikation auch die Wahrscheinlichkeit, eine Partnerschaft oder Ehe mit einem Mann mit ähnlichen oder höheren Bildungszertifikaten einzugehen. Sogar die Scheidungsrate sinkt in Abhängigkeit von der Höhe des Bildungsniveaus beider Partner. Rechnet man diese Faktoren zusammen, dann ist die Rendite einer akademischen Bildung für Frauen heute signifikant höher als für Männer (DiPrete u. Buchmann 2006). Das könnte nach dieser Theorie das stark gestiegene Interesse von Frauen an höherer formaler Bildung erklären.

Es bleiben jedoch theoretische Erklärungslücken. Das Bildungsinteresse der jungen Frauen stieg bereits als die Bildungsrenditen für junge Männer noch deutlich über denen der Frauen lagen. Zudem erscheint es methodisch erklärungsbedürftig, warum die Heiratschancen in die Analyse miteinbezogen werden, wenn andere Aspekte des durch die höhere Bildung erworbenen sozialen Kapitals an beruflich und ökonomisch vorteilhaften Beziehungen ausgeblendet bleiben. So theoretisch interessant der erweiterte Rational-Choice-Ansatz ist, seine empirische Erklärungskraft für die Umkehrung von existierenden Stratifikationsmustern ist noch bruchstückhaft und in ihrer Reichweite eingeschränkt.

3.2 Der Erklärungsansatz der Rollentheorie

Ein zweiter Erklärungsansatz für die gestiegenen Bildungsaspirationen der jungen Frauen sieht die Ursache für die niedrigere Lernmotivation und Leistungsbilanz der jungen Männer in einer strukturellen Benachteiligung durch die fehlenden männlichen Rollenmodelle in den Bildungsinstitutionen. Obwohl keine Unterschiede in der pädagogischen Eignung, in den Lehrmethoden oder in der Beliebtheit bei Lehrerinnen und Lehrern belegt sind (Gold 1982), sind männliche Lehrer als Rollenmodelle für eine positive männliche Identifikation mit dem schulischen Lernen nach dieser Theorie eine entscheidende Voraussetzung für einen nachhaltigen Leistungserfolg. Obwohl man nicht davon ausgehen kann, dass die Mehrheit der Lehrerinnen ihre männlichen Schüler gezielt benachteiligen, führt nach diesem Erklärungsansatz eine von den Lehrerinnen geprägte „weibliche“ Lernkultur bei den Mädchen zu einer höheren Leistungsmotivation als bei den Jungen. Dies entspricht auch der subjektiven Überzeugung von befragten Lehrerinnen und Lehrern der Primarstufe (Skelton 2003, S. 201).

Dieser in Großbritannien breit diskutierten These liegen die Annahmen zugrunde, dass männliche Lehrer ein positives männliches Rollenverständnis bei Jungen fördern können, Schule und Lernen in diesem Rollenverständnis als männlich vermittelt wird und Jungen daraufhin dieses an schulischen Werten orientierte männliche Verhalten auch faktisch ausüben (Gold 1982, S. 498; Kelly 2008). Empirisch konnten diese Annahmen bisher nur teilweise belegt werden. Eine an Primary Schools in England und Wales durchgeführte

Studie (Skelton et al. 2006, S. 6) über männliche und weibliche Lehrer als Rollenmodelle konnte zeigen, dass etwa die Hälfte der befragten Schülerinnen und Schüler angaben, so wie ihre Lehrerin oder ihr Lehrer sein zu wollen. Von diesen bezogen sich 60% auf gleichgeschlechtliche Lehrer oder Lehrerinnen, 47% wollten jedoch so sein wie ein Lehrer oder eine Lehrerin des anderen Geschlechts; Mehrfachnennungen waren möglich. Demzufolge bieten sich Lehrer beiderlei Geschlechts als Rollenmodelle für Jungen und Mädchen an. Allgemein gefragt nach ihren Rollenmodellen, dominierten jedoch Orientierungen am identischen Geschlecht.

Auch deutsche Studien bringen Belege für diesen Ansatz. So konnte ein Vergleich der deutschen Bundesländer einen positiven Zusammenhang zwischen dem Anteil der männlichen Grundschullehrer und dem Anteil der jungen Männer belegen, die die Hochschulreife erworben haben. Ebenso sank der Anteil der männlichen Schüler, die die Sekundarstufe ohne Hauptschulabschluss verließen, mit einem steigenden Anteil männlicher Grundschullehrer (Diefenbach u. Klein 2002, S. 953).

Insgesamt ist die empirische Evidenz für diesen Erklärungsansatz unzureichend. Eine experimentell angelegte Studie in Kanada konnte zum Beispiel keinen Zusammenhang zwischen der Leseleistung von Jungen und dem Geschlecht ihrer Lehrkräfte belegen (Sokal et al. 2007). Der empirische Zusammenhang von Schulerfolg und dem Geschlecht der Lehrkräfte kann also nach der momentanen Datenlage weder eindeutig be- noch widerlegt werden. Dennoch ist das Erklärungspotenzial der dahinter stehenden theoretischen Konzeption durchaus wertvoll.

3.3 Potenziale und Defizite beider Erklärungsansätze

Die beiden hier vorgestellten Erklärungsansätze legen ihren Akzent auf zwei sich ergänzende Faktoren zur Erklärung des Zusammenhangs von Geschlecht und Schulerfolg. Der nutzentheoretisch orientierte Ansatz geht von den Anreizkräften aus, die durch eine Verbesserung der Bildungsinvestitionen entstehen. Er rollt die Erklärung gewissermaßen vom Ende her auf, indem er auf die Zielvorstellung von Akteuren blickt. Der rollentheoretische Ansatz sucht die Erklärung demgegenüber in der Ausgangskonstellation für die Bildungsmotivation und fokussiert auf frühe Prägungen von Normen und Erwartungen. Beiden Ansätzen gemeinsam ist die Betonung der Bedeutung von Geschlechtsrollenmustern.

Der Ansatz der Rational-Choice-Theorie kann erklären, durch welche Kräfte es zu einer Verstärkung des Bildungsehrgeizes kommt, wenn Jugendliche und junge Erwachsene klare Perspektiven für ihre weitere berufliche und private Lebensorientierung vor sich sehen. Nicht oder nur unzureichend erklären kann er die Tatsache, dass bereits im Vorschul- und Grundschulalter Leistungs- und Kompetenzunterschiede entlang der beschriebenen Dimensionen beobachtet werden können. Dem Ansatz inhärent ist die Vermutung, dass Bildungsentscheidungen zu einem gewissen Grad einem rationalen Kalkül unterliegen und die Lebensplanung einer grundsätzlichen Nutzenorientierung folgt. Ob diese Annahme aber schon im Vorschul- und Grundschulalter zutrifft, kann bezweifelt werden. Die Aussicht auf realisierbare Erträge und „Renditen“ im jungen Erwachsenenalter dürfte wohl kaum dazu führen, dass sich Schülerinnen bereits in der Grundschule ehrgeiziger, sozial konformer und Lehrer orientierter verhalten und dass sie ihr Freizeitverhalten kreativer und vielfältiger ausrichten als ihre männlichen Geschlechtsgenossen.

Der rollentheoretische Ansatz hat den Vorteil, dass er auch schon bei Kindern im Vorschul- und Grundschulalter greift. Dieser Ansatz berücksichtigt nicht nur Nutzenkalküle von Schülerinnen und Schülern, sondern geht auch auf ihren Bedarf an sozialer Bedürfnisbefriedigung und emotionaler Orientierung ein. Er stellt damit die Leistungserbringung in einen breiteren Kontext der gesamten Persönlichkeitsentwicklung. Allerdings ist der rollentheoretische Ansatz in seiner jetzigen Form, mit der Engführung der Erklärung auf das Fehlen von männlichen Rollenmodellen im Vorschul- und Schulbereich, nicht in der Lage, das ursprüngliche Einsetzen des Trends der Verschlechterung der schulischen Leistungsbilanzen von jungen Männern zu erklären. In den vorschulischen und in den primarschulischen Bereichen dominieren weibliche Lehrkräfte schon seit Jahrzehnten, ohne dass es bis vor etwa 20 Jahren zu einer strukturellen Benachteiligung von männlichen Schülern gekommen wäre. Ein weiterer Schwachpunkt des rollentheoretischen Erklärungsansatzes liegt in der Zuschreibung des Leistungsabfalls auf externe Faktoren, insbesondere dem Geschlecht des Lehrers und der Qualität des Unterrichts. Damit werden interne Faktoren wie Intelligenz, Lernmotivation und subjektive Leistungsbereitschaft als erklärende Größen unzureichend berücksichtigt.

Unserer Auffassung nach sind sowohl der Rational-Choice- wie auch der Rollenansatz wertvoll, beide greifen aber zu kurz, um die grundlegenden Antriebskräfte für die Umkehr der tradierten geschlechtsspezifischen Stratifikationsmuster wirklich erklären zu können. Es bietet sich an, die beiden Ansätze miteinander in Verbindung zu bringen und sie in einen breiteren theoretischen Rahmen zu stellen, um ihre begrenzte Reichweite zu überwinden. Hierfür eignet sich ein sozialisationstheoretischer Rahmen. Nach den referierten Befunden erscheint es naheliegend, nicht allein auf die schulischen und unterrichtlichen Interaktions- und Kommunikationsformen und -strukturen oder auf die individuellen und geschlechtsspezifischen Gewinne einer höheren Ausbildung zu schauen, sondern auch die dahinter liegenden Kulturmuster zu betrachten, die mit den gesellschaftlich geprägten Rollen von Männern und Frauen in Verbindung stehen. Das ist im Rahmen eines umfassenden sozialisationstheoretischen Ansatzes besonders gut möglich.

4 Der Erklärungsansatz der Sozialisationstheorie

Sozialisation bezeichnet einen durch die Gesellschaft vermittelten Prozess der Persönlichkeitsentwicklung, in dessen Verlauf das heranwachsende Kind über Interaktion, zunächst mit seinen Eltern und Geschwistern, später vermehrt auch mit anderen Akteuren, kulturelle Werte und Normen als Handlungsorientierungen aufnimmt, aktiv aushandelt und verinnerlicht (Hurrelmann 2006, S. 23).

In Anlehnung an Berger u. Luckmann (1980) kann davon ausgegangen werden, dass die primäre, in der Familie stattfindende Sozialisation die Orientierung an und die Übernahme von Geschlechtsrollen stärker prägt als die später in den Erziehungsinstitutionen stattfindende sekundäre Sozialisation. Für die Erklärung des Zusammenhangs von Geschlecht und Schulerfolg ergibt sich hieraus der wichtige Hinweis, dass eine Fokussierung auf die Institution Schule unzureichend ist, um geschlechtsspezifische Leistungsunterschiede zu erklären. Der formative Prozess der Persönlichkeitsbildung findet im familiären System statt, teilweise unterstützt durch vorschulische Bildungseinrichtungen,

und wird in allen die Familie umgebenden gesellschaftlichen Lebensbereichen (Gleichaltrigengruppe, Freizeit- und Medienwelt, politisches System usw.) fortgesetzt. Das alles prägt die geschlechtsspezifische Persönlichkeitsentwicklung.

4.1 Das Konzept der Entwicklungsaufgaben

Für eine sozialisationstheoretisch basierte Erklärung der schulischen Leistungsbilanzen von jungen Männern und jungen Frauen greifen wir im Folgenden auf das Konzept der psychosozialen Entwicklungsaufgaben zurück. Nach diesem von Havighurst (1981) entwickelten Konstrukt werden an die Individuen der verschiedenen Altersgruppen kulturell und gesellschaftlich vorgegebene Erwartungen herangetragen, die ihrer Entwicklung nützlich und der Gesellschaft zu ihrem Erhalt funktional sind.

Entwicklungsaufgaben sind für die Sozialisationstheorie von zentraler Bedeutung. Sie sind Zielprojektionen, die in jeder Kultur existieren, um die Anforderungen zu definieren, die ein Kind, ein Jugendlicher, ein Erwachsener und ein alter Mensch zu erfüllen haben. Sie werden in einem interaktiven Prozess aus Selbstregulation und sozialer Kontrolle bearbeitet. In jeder Lebensphase wird von einem Menschen verlangt, die körperlichen und psychischen Veränderungen, besonders auch die Veränderungen in der Motivations- und Bedürfnisstruktur, realistisch wahrzunehmen und in ein neues Gesamtgefüge der Persönlichkeit einzubeziehen. Zugleich wird von ihm erwartet, auf diesem Wege eine eigenständige gesellschaftliche Mitgliedschaftsrolle zu übernehmen (Hurrelmann 2006, S. 35).

Die für die Lebensphase Jugend konstitutiven Entwicklungsaufgaben lassen sich in vier Cluster unterteilen (Hurrelmann 2007, S. 27):

1. Entwicklungsaufgabe „Qualifikation“. Hier geht es um die Entfaltung einer intellektuellen und sozialen Kompetenz, um selbstverantwortlich schulischen und anschließenden beruflichen Anforderungen nachzukommen, mit dem Ziel, eine berufliche Erwerbsarbeit aufzunehmen und dadurch die eigene ökonomische Basis für die selbstständige Existenz als Erwachsener zu sichern. Soziologisch gesprochen handelt es sich hierbei um die Übernahme einer Mitgliedschaftsrolle in der Leistungsgesellschaft und die Vorbereitung auf die Übernahme der Verantwortung für die „ökonomische Reproduktion“ der Gesellschaft. Wenn junge Männer in ihren schulischen Leistungen zurückfallen, offenbaren sie Schwierigkeiten, diese Entwicklungsaufgabe kompetent zu bewältigen.
2. Entwicklungsaufgabe „Bindung“. Hier geht es um das Akzeptieren der veränderten körperlichen Erscheinung, die soziale und emotionale Ablösung von den Eltern, den Aufbau einer Geschlechtsidentität und von Bindungen zu Gleichaltrigen des eigenen und des anderen Geschlechts sowie um den Aufbau einer heterosexuellen (oder auch homosexuellen) Partnerbeziehung, welche potenziell die Basis für eine Familienplanung und die Geburt und Erziehung eigener Kinder bilden kann. Aus soziologischer Perspektive handelt es sich bei dieser Aufgabe um die Übernahme von Verantwortung für die Sicherung sozialer Bindungen und der „biologischen Reproduktion“ der Gesellschaft.

3. Entwicklungsaufgabe „Regeneration“. Hier geht es um selbständige Handlungsmuster für die Nutzung des Konsumwarenmarkts einschließlich der Medien, um die Fähigkeit zum Umgang mit Geld, mit dem Ziel, einen eigenen Lebensstil und einen kontrollierten und bedürfnisorientierten Umgang mit den „Freizeit“-Angeboten zu entwickeln. Soziologisch gesprochen geht es um die Partizipation an der Konsumwirtschaft und die Regeneration der Arbeitskraft. Diese wiederum ist eine Voraussetzung für die Erfüllung der erstgenannten Entwicklungsaufgabe.
4. Entwicklungsaufgabe „Partizipation“. Hier geht es um den Aufbau einer autonomen Werte- und Normenorientierung und eines ethischen und politischen Bewusstseins, das mit dem eigenen Verhalten und Handeln in Übereinstimmung steht. Soziologisch gesprochen handelt es sich um die verantwortliche Übernahme von gesellschaftlichen Partizipationsrollen als Bürger im kulturellen und politischen Raum und damit um die Sicherstellung der Einbindung des Individuums in den kulturellen und politischen Reproduktionsprozess einer demokratischen Gesellschaft.

In jeder Lebensphase ist die erfolgreiche Bewältigung der Entwicklungsaufgaben, die untereinander eng zusammenhängen, Voraussetzung für eine kompetente, sozial verantwortliche und gesunde Persönlichkeitsentwicklung. Zentral ist die Annahme, dass jede einzelne Entwicklungsaufgabe von Bedeutung ist und es keine Rangordnung ihrer Wichtigkeit gibt. Der Sozialisationsprozess verläuft demnach also nur dann erfolgreich, wenn alle Entwicklungsaufgaben jeweils einzeln und in ihrer Gesamtkomposition bewältigt werden.

4.2 Die zentrale These: Die Verschlechterung des Schulerfolgs von jungen Männern ist auf Defizite bei der Bewältigung aller vier Entwicklungsaufgaben zurückzuführen

Die zentrale These des hier vorzustellenden sozialisationstheoretischen Erklärungsansatzes lautet: In der zurückliegenden Generationsspanne, dem Zeitraum von etwa 1980 bis heute, haben sich die Erfolgchancen der beiden Geschlechter, die vier genannten Cluster von Entwicklungsaufgaben der Lebensphase Jugend zu bewältigen, zugunsten der Mädchen und jungen Frauen und zuungunsten der Jungen und jungen Männer verschoben. Da die Nichtbewältigung einer auch die Bewältigung anderer Entwicklungsaufgaben schwer oder sogar unmöglich macht (Coleman 1989), hängt nach dieser These das Abfallen der männlichen Jugendlichen bei der Bewältigung der erstgenannten Entwicklungsaufgabe „Qualifikation“ – der Entwicklung einer intellektuellen und sozialen Kompetenz, um selbstverantwortlich schulischen und beruflichen Anforderungen nachzukommen – mit den Schwierigkeiten zusammen, denen sich die Angehörigen des männlichen Geschlechts bei den drei anderen Clustern von Entwicklungsaufgaben gegenüber sehen.

Empirische Befunde für die Schwierigkeiten von jungen Männern bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgabe „Qualifikation“ haben wir im Einleitungsteil bereits vorgestellt. Im Folgenden gehen wir der Reihe nach auf wissenschaftliche Untersuchungen ein, die Analysen zum Ausmaß und zum Grad der Bewältigung der drei anderen Entwicklungsaufgaben des Jugendalters zur Verfügung stellen. Die Erklärungsansätze und Befunde der Rational-Choice-Theorie und der Rollentheorie werden dabei berücksichtigt und in ein umfassendes sozialisationstheoretisches Erklärungsmodell einbezogen.

4.2.1 Schwierigkeiten mit der Entwicklungsaufgabe „Bindung“

Bedingt durch den ökonomischen Wandel von der industriell-produzierenden zur Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft, die internationale Verflechtung ökonomischer und politischer Strukturen, die rasante Entwicklung im Konsum- und Freizeitmarkt und die hiermit verbundene Verunsicherung und die Öffnung von Werte- und Normsystemen und privaten Lebensentwürfen ist die Bewältigung der Entwicklungsaufgabe „Bindung“ („biologische Reproduktion der Gesellschaft“) für viele Jugendliche zu einer sehr starken Herausforderung geworden. So haben Jugendliche heute eine deutlich höhere Optionsvielfalt für ihr Bindungsverhalten und die damit verbundene Definition der Geschlechtsrolle, benötigen jedoch zugleich vielfältige Kompetenzen, um die Optionen zu nutzen.

Die Chance, mit der erhöhten Wahlfreiheit und der individuellen Gestaltungsmöglichkeit auch eine Biographie zu gestalten, die den Wünschen und Bedürfnissen der einzelnen Jugendlichen entspricht, hat sich aufgrund der gleichfalls gestiegenen Möglichkeit des Scheiterns nicht zwangsläufig erhöht. Viele Jugendliche fühlen sich von dem Zwang, das eigene Leben gestalten zu müssen, überfordert und neigen zu Zukunftsängsten. Gerade männliche Jugendliche erleben, wie die Shell Jugendstudie dokumentiert, die gestiegenen Wahlfreiheiten mitunter als Beschränkung und beklagen den Verlust von traditionellen männlichen Biographiemustern (Hurrelmann et al. 2006). Denn während die Bildungsexpansion, die Entwicklung des Tertiärsektors und die durch die Frauen-Emanzipationsbewegung erweiterten weiblichen Rollenmodelle vor allem jungen Frauen zugute kommen, fallen für junge Männer viele klassische Erwerbsmöglichkeiten weg. Sie müssen mit den aufstrebenden Frauen um Arbeitsplätze konkurrieren, was das in der Nachkriegszeit vorherrschende traditionelle Rollenverständnis als (zukünftiger) Alleinverdiener und Familienvorstand in Frage stellt.

Die Herausbildung der männlichen Geschlechtsidentität

Die Basis für die Bewältigung der Entwicklungsaufgabe „Bindung“ ist die Genese einer Geschlechtsrollenidentität. Nach Butler (1997, S. 135) entwickelt sich geschlechtliche Identität in erster Linie über Symbolsysteme, allen voran über die Sprache. Indem in der Sprache für jeden beliebigen Körper in gewissem Sinne eine, wie sie es ausdrückt, „sexuierte“ Position vorausgesetzt wird, nimmt jedes Subjekt, das anfängt zu sprechen, seinen sexuierten Platz in der Sprache ein. Die Geschlechtsidentität wird dabei durch die unentwegte Wiederholung vorherrschender Normen hergestellt. Durch die Wiederholung der Normen nimmt das Subjekt das ihm zugewiesene Geschlecht an und bestätigt durch das Zitieren eben jene Norm.

In den letzten Jahren haben viele dieser geschlechtsspezifischen Normen an Verbindlichkeit verloren (Hagemann-White 2006, S. 76). Mädchen und Frauen können männliche Positionen und Rollen übernehmen, ohne dass sie damit gleich ihren Status als Frau in Frage stellen oder männlicher wirken. Fast alle der ehemaligen Männerbastionen sind heute auch für Frauen offen, von der Bundeswehr über das Orchesterwesen, vom Fußball bis zur Politik. Auch wenn Frauen regelmäßig in diesen Bereichen deutlich weniger zahlreich vertreten sind und sie häufig in diesen Feldern mehr leisten müssen und schlechter bezahlt werden als ihre männlichen Geschlechtsgenossen, liegt die entscheidende Erweiterung des weiblichen Rollenrepertoires vor allem darin, dass Frauen heute Anerken-

nung dafür bekommen, wenn sie sich in den einst Männern vorbehaltenen Bereichen durchsetzen.

Auch das männliche Rollenspektrum hat sich erweitert, Männer interessieren sich für die ehemals weiblichen Pflege- und Erziehungsberufe und nehmen ihre Vaterrolle deutlich aktiver wahr. Auf gesellschaftlicher Ebene ist die Übernahme traditionell weiblicher Rollen oder Positionen jedoch in der Regel nicht mit einer Anerkennungssteigerung verbunden, sondern wird im positiven Fall toleriert und im negativen Fall mit einem Prestigeverlust sanktioniert.

In der abendländischen Geistesgeschichte kann man als konstituierendes Element in der Herausbildung männlicher Geschlechtsidentität grundsätzlich eine kontradiktorische Abgrenzung (Klinger 1995, S. 36) gegenüber dem anderen Geschlecht beobachten: Was weiblich war, konnte per definitionem nicht männlich sein. Was männlich war, konnte zwar von Frauen erstrebt und nachgeahmt werden, die Erfolge blieben, allein schon aufgrund ihrer durch die Nachahmung fehlenden Originalität, zwangsläufig zweitrangig. Vernunft und rationales Denken, Intelligenz und Wissenschaftlichkeit galten in der abendländischen Tradition als männliche Eigenschaften, Frauen war dagegen der Bereich der Emotionalität und der Fürsorge vorbehalten (Trautner 2006, S. 110).

Die Wirkungsmacht dieser Zuschreibungen wird an der bis heute dominanten geschlechtsspezifischen Berufswahl deutlich (Warrington u. Younger 2000, S. 498; Jacobs 1999). Auch die schulischen Fächervorlieben sind bis heute geschlechtsspezifisch geprägt (Liegmann u. Dreier 2002, S. 219; Mastekaasa u. Smeby 2008, S. 189). Obwohl es also zu einer Erweiterung des weiblichen und männlichen Rollenrepertoires gekommen ist und Frauen in vielen Bereichen gleichberechtigt sind, bleiben gleichzeitig traditionell geschlechtsspezifische Verhaltensmuster dominant. Bei den Frauen ist dies vielfach eine Fokussierung auf das Soziale, bei den Männern ein Festhalten an den männlichen Ernährerrollen.

Männliche Identität und Schulleistungen

In einem historischen Rückblick hatte Cohen (1998) für England zeigen können, wie stark diese dichotome Zuweisung von geschlechtsspezifischen Neigungen und Zuständigkeiten die schulische Leistungsbereitschaft von Jungen beeinflusst. Als damals, wie die Daten der ersten systematischen Schulleistungserhebung in England von 1868 belegten, die Mädchen in den Fächern Lesen, Rechtschreibung, Geographie und Geschichte besser abschnitten als die Jungen und auch insgesamt beobachtet wurde, dass sie eine größere Wissbegierde und den höheren Lerneifer zeigten, wurde ihr Eifer als Übereifer problematisiert. Die weitaus entspanntere Haltung der Jungen zur Schule sprach dagegen für ihren tiefen Intellekt, der es nicht nötig hatte, sich eifrig um Lernerfolge zu bemühen.

Der entscheidende Punkt an diesen historisch hergeleiteten, geschlechtsspezifischen schulischen Rollenzuschreibungen ist die Annahme, dass Mädchen sich ihr Wissen erarbeiten müssen, während Jungen sich auf der anderen Seite eben nicht um ein Verständnis bemühen müssen, sondern aufgrund ihrer natürlichen Begabung die Dinge verstehen, und zwar *ohne* sie sich zuerst mühsam anzueignen (Cohen 1998, S. 29). Diese Muster sind nach wie vor aktuell. Die Verhandlung von Männlichkeit erfolgt, wie Cohen anhand aktueller Studien belegt, bis heute über die Selbst- und Fremdzuschreibung von „natürlicher Intelligenz“ und einer lässigen, beinahe verachtenden Haltung gegenüber

schulischen Anforderungen. Sie konstituiert sich weiter über eine Abgrenzung gegenüber Schülern, die für ihre Erfolge hart arbeiten. Diese gelten bei den anderen Schülern und Schülerinnen als weniger männlich und bilden zusammen mit den Mädchen ein weiblich konnotiertes Gegenüber im Prozess der Aushandlung der Geschlechterrollen. Es sind somit nicht die schulischen Erfolge an sich, die als unmännlich gelten, sondern die Bereitschaft, sich für diese Leistungen zu disziplinieren und hart zu arbeiten. Akademische Brillanz und Männlichkeit stehen sich nicht im Weg, solange die Leistungen scheinbar mühelos erreicht werden. Hart arbeitende Schüler gelten indessen als weniger intelligent und werden als „Streber“ auch in ihrer Männlichkeit abgewertet. Dagegen gilt es unter Mädchen als „cool“, etwas für die Schule zu tun (Cohen 1998, S. 29).

Schichtspezifische Männlichkeitsvorstellungen und Schulleistungen

US-amerikanische Untersuchungen bestätigen diese Zusammenhänge. Sie weisen überdies auf den verstärkend wirkenden Schichteffekt hin. Nach Epstein (1998) scheint die Vereinbarkeit von Männlichkeit und guten Noten – unter der Bedingung, dass letztere nicht erarbeitet werden – vor allem bei den Jungen aus den mittleren Schichten akzeptiert zu sein. Epstein beobachtet zudem einen diskursiven Umschwung in den höheren Bildungseinrichtungen, und zwar vor allem in den Abschlussklassen. Hier verschiebt sich das Rollenbild, so dass schulischer Ehrgeiz zu einer anerkannten Form von männlichem Verhalten wird, auch wenn es weiterhin wichtig bleibt, den Eindruck zu erwecken, möglichst wenig für die schulischen Leistungen zu tun. Bei Jugendlichen aus den Arbeitermilieus und afrikanischen Einwanderkindern besteht anderen Studien zufolge dagegen die Tendenz, eine umfassende Anti-Schul-Haltung mit Männlichkeit gleich zu setzen (Jackson 1998, S. 89). Alle Tätigkeiten, die etwas mit Schule zu tun haben, gelten unter diesen entsprechend als für Männer unangemessene Aktivitäten, mit der Folge, dass beispielsweise die aktive Teilnahme am Unterricht mit abwertenden „feminisierenden“ Bemerkungen der Peers einhergeht (Epstein 1998, S. 100).

Dass es einen engen Zusammenhang mit einer vor allem in Arbeitermilieus vermittelten männlichen Identität und unterdurchschnittlichem Schulerfolg gibt, konnten auch Entwisle et al. (2007) in einer Langzeitstudie über die Leistungsentwicklung von Schülern und Schülerinnen in Baltimore belegen. Die Erhebung der Leistungsentwicklung im Bereich Lesen von der ersten bis zur fünften Klasse ergab, dass die Lesekompetenz zur Zeit des Schuleintritts bei den Schülerinnen und Schülern relativ ähnlich und die geschlechts- und schichtspezifischen Unterschiede bei Schuleintritt relativ gering waren. Am Ende des fünften Schuljahrs war in dieser Erhebung die Lesekompetenz der Kinder aus der Mittelschicht deutlich höher als die der Kinder aus den unteren Milieus.

Interessant war in dieser Studie vor allem, dass bei den Mittelschichtkindern keine Geschlechterdifferenz im Hinblick auf die Lesekompetenz festgestellt werden konnte. Bei den unteren Sozialmilieus waren die Jungen dagegen deutlich hinter den Mädchen zurückgefallen. Die geringere Leseleistung der Jungen aus den unteren Milieus konnte zu einem wesentlichen Anteil mit den niedrigeren Aspirationen der Eltern an die Schulleistungen ihrer Söhne als an ihren Töchter erklärt werden. Die schulischen Erwartungen der Mittelklasseeltern waren hingegen nicht geschlechtsspezifisch. Verstärkt wurde dieser Effekt durch den allgemeinen Konsens, dass Schule generell mehr dem Verhalten von Mädchen als dem von Jungen entgegenkommt – eine Einstellung, die ebenfalls vor allem

in Familien aus der Arbeiterschicht anzutreffen war. In Deutschland scheint sich dagegen die Erwartung von Eltern aus Arbeitermilieus an die schulischen Leistungen ihrer Töchter nur angeglichen zu haben (Schuchart u. Maaz 2007, S. 659). Allerdings liegen nur sehr wenige Studien zu dieser Problematik vor.

Männlichkeit, ökonomischer Wandel und Leistungsbereitschaft

Durch die ökonomische Umstrukturierung von einer produzierenden Industrienation zur Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft hat sich der Bedarf an akademisch ausgebildeten Arbeitskräften erhöht. Zugleich sind die Anforderungen in den nicht-akademischen Berufsausbildungen gestiegen. Es ist kaum noch möglich, mit Anlernberufen den eigenen Lebensunterhalt zu verdienen oder gar eine eigene Familie zu ernähren (Bildern 2006, S. 60). Obwohl Schulerfolg von Jugendlichen als immer wichtiger für ihre persönliche Zukunft angesehen wird, garantiert auch ein guter Schulabschluss nicht mehr den gelungenen Einstieg ins Berufsleben. Vor allem in den für den regionalen Arbeitsmarkt ausbildenden Hauptschulen hängt der berufliche Erfolg stärker von der örtlichen Arbeitslosenquote und der Struktur des Arbeitsmarkts ab als von den erbrachten Schulleistungen. Auch wenn von den Jugendlichen die intellektuelle und soziale Kompetenz erfolgreich entwickelt wird und sie das Ziel einer beruflichen Erwerbsarbeit nachdrücklich verfolgen, hängt es in hohem Maße von äußeren Strukturen ab, ob sie diese Aufgabe tatsächlich bewältigen können.

Deshalb scheint bei männlichen Jugendlichen die zunehmende Abkoppelung der eigenen intellektuellen Leistungen vom greifbaren beruflichen Erfolg die Gefahr einer Demotivierung mit sich zu bringen. Es kommt zu einer „sich selbst erfüllenden Prophezeiung“, einer regionalen Anpassung der schulischen Leistungen an die wahrgenommenen schlechteren Berufschancen. Für Deutschland konnten Diefenbach u. Klein (2002, S. 953) einen Zusammenhang zwischen der Höhe der Arbeitslosenquote und der Überrepräsentation von Jungen gegenüber den Mädchen belegen, die die Sekundarstufe ohne einen Hauptschulabschluss verlassen. Der Anteil der Arbeitslosenquote wirkte sich außerdem negativ auf den Anteil der jungen Männer aus, die die Hochschulreife erworben haben. In Zeiten ökonomischer Unsicherheit scheinen junge Männer wegen des antizipierten Misserfolgs auf verstärkte Investitionen in höhere Bildung zu verzichten. Auch dies ist ein Hinweis auf den Rückgriff auf traditionelle Geschlechtsmuster von jungen Männern in Krisenzeiten, während junge Frauen sich eher angespornt fühlen, die herkömmlichen Muster zu verlassen und ihre Chancen gerade *in* der Bildung suchen.

Peers als Rückzugsraum

Insbesondere junge Männer mit Schulproblemen neigen zu einer kompensatorischen Aufwertung der Peerbeziehungen und des Freizeitbereichs. Grundsätzlich scheinen Freundschaften für beide Geschlechter gleichermaßen wichtig zu sein, jedoch verbringen junge Männer ihre Freizeit häufiger in einer Clique von mehreren Freunden und sie haben im Durchschnitt auch eine größere Anzahl von Freunden als junge Frauen, die eher die Gesellschaft einer guten Freundin vorziehen (Erbeldinger 2003, S. 221, S. 264). Cliquen ermöglichen es vor allem männlichen Jugendlichen, sich eine eigene, frei gestaltbare und selbstbestimmte Welt zu schaffen, in der sie unter Gleichgesinnten Verständnis für

ihre Probleme und negativen Erfahrungen finden und diese dadurch leichter bewältigen können.

Den Peers kommt damit eine kompensatorische Funktion zu den gesellschaftlichen Anforderungen und den schulischen Leistungserwartungen zu. Gerade das zweckfreie „Abhängen“ mit Gleichgesinnten scheint für viele männliche Jugendliche den notwendigen Ausgleich zur Schule und dem Elternhaus zu erbringen. Die Kontakthäufigkeit mit den Peers korreliert allerdings stark mit einem erhöhten Schulverweigerungsrisiko, insbesondere dann, wenn die Peers, deren Anerkennung gesucht wird, zu abweichendem Verhalten neigen, was häufig bei Jugendlichen mit Schulproblemen vorkommt (Wagner et al. 2004, S. 482).

Schulischer Misserfolg und Delinquenz

Schlechte schulische Leistungen erhöhen bei jungen Männern stärker als bei jungen Frauen das Risiko, über kriminelle Handlungen Erfolgserlebnisse zu suchen (Mansel u. Hurrelmann 1998, S. 101). Dies gilt vor allem dann, wenn schulische Misserfolge mit einer Präferenz für Gewaltinhalte und einer hohen Zustimmung zu gewaltlegitimierenden Männlichkeitsnormen einhergehen und sich die Jugendlichen zudem in einer Peergroup mit ähnlichen Männlichkeitsnormen bewegen (Möble et al. 2006, S. 295). Delinquentes Verhalten steht dabei häufig in einem direkten Zusammenhang mit einer Bestätigung der eigenen, als bedroht empfundenen männlichen Identität (de Haan u. Vos 2003, S. 320). Insbesondere die Kumulation von Anerkennungsdefiziten steigert das Risiko zur Delinquenz (Enzmann et al. 2003, S. 275; von Gostomski 2003).

Es sind damit die männlichen Peers, die auf der einen Seite durch abfällige „feminisierende“ Bemerkungen gegenseitig ihre Schulmotivation senken und auf der anderen Seite gerade für Schulschwache den notwendigen Rückzugsort und Anerkennungsraum, der den Jugendlichen sowohl innerhalb der Schule als auch häufig von den Eltern verwehrt wird, bereitstellen; allerdings nicht immer innerhalb des gesellschaftlich akzeptierten Rahmens. Da das freiwillige Zusammentreffen mit Freunden vor allem in der Freizeit stattfindet und gerade bei jungen Männern die Beziehungen zu den gleichgeschlechtlichen Freunden vorrangig über gemeinsame Aktivitäten hergestellt und verfestigt werden, gehen wir im Zusammenhang mit den Schwierigkeiten bei der Entwicklung von produktiven Konsum- und Freizeitmustern noch einmal auf die Bedeutung und die Wirkung der Peers ein.

Als Fazit lässt sich festhalten, dass eine beträchtliche Anzahl von empirischen Studien Belege für die These liefern, dass junge Männer mit der Entwicklungsaufgabe „Bindung“, die von direkter und indirekter Ausstrahlung auf die Entwicklungsaufgabe „Qualifikation“ ist, mehr Schwierigkeiten als junge Frauen haben.

4.2.2 Schwierigkeiten bei der Entwicklungsaufgabe „Regeneration“

Kinder- und Jugendstudien machen deutlich, dass Jungen und junge Männer auf die in den letzten Jahrzehnten stattfindenden kulturellen und gesellschaftlichen Veränderungen und ihren gestiegenen Herausforderungen und Belastungen im Freizeitbereich überwiegend mit einem Rückgriff auf traditionelle männliche Verhaltensweisen reagieren, die ihrer individuellen Entfaltung und ihrer sozialen Anerkennung auf Dauer wenig förder-

lich sind. Mädchen hingegen gehen flexibler und sensibler und insgesamt kompetenter auf die veränderten Anforderungen an die Entwicklungsaufgabe „Regeneration“ ein. Schon im Grundschulalter fallen Mädchen durch ihr integratives Sozialverhalten und ihr kreatives Freizeitverhalten auf. Die Mehrzahl von ihnen kombiniert die Beschäftigung mit elektronischen Medien mit Handarbeit, Tanz, Sport, Musizieren oder Basteln. Jungen neigen dagegen häufiger zu passiven Freizeitbeschäftigungen mit einer Dominanz von Fernsehen, Computerspielen und Spielkonsolen (Hurrelmann et al. 2007, S. 165). Das träge und wenig anregende Freizeitverhalten der männlichen Kinder hat negative Effekte auf ihre Lern- und Bildungsmotivation (Thole 2002, S. 653).

Das deutlich vielseitigere Freizeitverhalten der Mädchen setzt sich im Jugendalter fort. Wie die Shell Jugendstudie 2006 zudem zeigen konnte, wünscht sich die überwältigende Mehrheit der jungen Frauen zudem eine Kombination aus beruflicher Karriere, Familie und Kindern und strebt damit weitaus flexiblere Lebensmuster an als die Frauengenerationen vor ihnen, aber auch als ihre gleichaltrigen männlichen Geschlechtsgenossen. Die jungen Männer halten dagegen überwiegend an den alten Geschlechterrollen fest, die dem Mann die Rolle des Hauptnährers zuschreiben und ihn von anderen Aufgaben freistellen. Nur eine Minderheit kann sich eine solche Arbeitsteilung mit ihrer späteren Partnerin vorstellen (Hurrelmann et al. 2006).

Aus diesen Untersuchungen lässt sich bereits ablesen, wie stark der Zusammenhang zwischen den im engeren Sinne leistungsbezogenen und den im weiteren Sinne kompetenzbezogenen Dimensionen der Entwicklung im Kindes- und Jugendalter ist. Nicht nur die Studien zur Messung der Bildungskompetenzen weisen eine relative Benachteiligung der jungen Männer gegenüber den Frauen aus, sondern auch die zur Messung der Sozialkompetenzen. Für die theoretische Erklärung der sich verschlechternden Leistungsbilanz von jungen Männern scheint uns das ein wichtiger Hinweis zu sein.

Psychosoziale Freizeitmotive

Nach vorliegenden Untersuchungen sind die psychosozialen Motive und Ziele, die hinter den Freizeitorientierungen liegen, stark geschlechtsspezifisch (Erbeldinger 2003, S. 207). Junge Frauen sind weitaus stärker als junge Männer dazu bereit, in diesem Lebensbereich Leistung zu zeigen und Herausforderungen zu bewältigen sowie sich für andere einzusetzen. Männliche Jugendliche sind dagegen überwiegend daran interessiert, in ihrer Freizeit Abenteuer und Erlebnisse zu verspüren. Häufiger als bei den jungen Frauen bedeutet Freizeit für sie der Ausgleich zu anderen Verpflichtungen (Österreichisches Institut für Jugendforschung 2005, S. 21).

Insgesamt scheint der Freizeitbereich für junge Männer eine weitaus größere Rolle zu spielen als für junge Frauen. Zum einen scheinen junge Männer über mehr freie Zeit zu verfügen als junge Frauen. Dies kann daran liegen, dass Frauen immer noch vermehrt zur Hilfe bei der Hausarbeit oder bei den jüngeren Geschwistern herangezogen werden, es kann aber auch darauf zurückzuführen sein, dass sie mehr Zeit mit ihren Schularbeiten verbringen. Obwohl jedoch männliche Jugendliche über mehr freie Zeit verfügen können als junge Frauen, haben sie, anders als die meisten weiblichen Jugendlichen, mehrheitlich das Gefühl, zu wenig Zeit zur Verfügung zu haben (Erbeldinger 2003, S. 252, 256). Offensichtlich ist das Bedürfnis männlicher Jugendlicher nach freier Zeit deutlich größer als das von weiblichen Jugendlichen. Dieser Befund deutet darauf hin, dass dem Frei-

zeitbereich bei der Persönlichkeitsentwicklung der jungen Männer eine große Bedeutung zukommt, auch und vermutlich insbesondere für diejenigen, die wenig spezifische Ziele in ihrer Freizeit anstreben und zudem wenig leistungsorientiert sind.

Anerkennung, Geschlecht und Schicht

Junge Männer haben nicht nur ein größeres Bedürfnis nach Freizeit und nutzen diesen Bereich intensiver als junge Frauen für ihre Persönlichkeitsentwicklung, sie haben auch häufiger ein gespaltenes Verhältnis zu diesem Bereich. Vor allem junge Männer auf den Hauptschulen sind hiervon besonders betroffen. Wie eine Studie von Beblo et al. (2007, S. 41), die die Leistungsmotivation von Hauptschülern und Gymnasiasten in der Schule und im Freizeitbereich vergleicht, belegen kann, ist es für Hauptschüler wichtiger, in ihren Freizeitaktivitäten Erfolge verbuchen zu können. Vermutlich versuchen Hauptschüler ihre geringere schulische Anerkennung und ihre verminderten Berufschancen mit Leistungen im Freizeitbereich zu kompensieren. Gleichzeitig ist bei Hauptschülern die Furcht vor dem Erfolg verbreiteter. Leistung bringt für diese offensichtlich nicht nur Positives mit sich. Vielmehr besteht die Gefahr, dass der Erfolgreiche in einer im schulischen Bereich vergleichsweise erfolgsschwachen Gruppe ausgegrenzt wird. Während Gymnasiasten bei Erfolgen jeglicher Art grundsätzlich einmal mit der Anerkennung durch ihre Peers rechnen können, stehen Hauptschüler vor der ungleich schwierigeren Aufgabe, nur in den Aktivitäten Erfolge zu erzielen, die von ihren Mitschülern und Peers geschätzt werden.

Auf der einen Seite identifizieren sich also Hauptschüler stärker über ihre Freizeitaktivitäten, auf der anderen Seite laufen sie Gefahr, aufgrund ihrer Erfolge sozial sanktioniert zu werden. Offenbar spüren vor allem die männlichen Schüler auf den Hauptschulen diesen zwiespältigen Erwartungsdruck. Zum einen ist ihnen Anerkennung über schulischen Erfolg stärker als den Mädchen versagt und entsprechend größer ist ihre Hoffnung auf Erfolg im Freizeitbereich. Zum anderen ist auch ihre Furcht vor Erfolg nicht nur in der Schule, sondern auch im Freizeitbereich deutlich ausgeprägter als bei den Hauptschülerinnen (Beblo et al. 2007).

Medienumgang als besondere Herausforderung

Innerhalb des Freizeitsektors bietet insbesondere die gestiegene Vielfältigkeit des Medienangebots neue symbolische Spielräume für die Identitätsentwicklung, stellt die Jugendlichen jedoch auch vor die Herausforderung der Zurückweisung von unangemessenen Rollenangeboten (Mikos 2004, S. 158). Während die Familie und die Schule als Sozialisationsinstanzen bis zu einem gewissen Grad vorgegeben sind, zeichnen sich die Medien dadurch aus, dass nicht nur die Art des Mediums, sondern auch der Inhalt und die Zeit, die mit ihm verbracht wird, stärker der individuellen Wahl unterliegt. Die Interaktion mit ihnen erfordert dementsprechend eine hohe Entscheidungskompetenz (Göttlich 2004, S. 173).

Zahlreiche Studien belegen, dass die Mediennutzung nach der Art der Medien, der Dauer der Nutzung und den „konsumierten“ Inhalten stark geschlechtlich differiert. Während Mädchen auch Interesse an klassischen Medien wie Büchern und Zeitschriften zeigen, wenden sich Jungen verstärkt den neueren elektronischen Medien zu (Hurrelmann et al. 2006, 2007; Kutterhoff u. Behrens 2007). Ein extensiver Konsum von elektronischen

Unterhaltungsmedien hat jedoch negative Auswirkung auf die erbrachten Schulleistungen. Die vom Kriminologischen Institut Niedersachsen erhobene repräsentative Schülerbefragung 2005 belegt einen gravierenden Zusammenhang zwischen erbrachter Schulleistung, der Mediennutzungszeit sowie dem Konsum von Filmen und Computerspielen ohne Jugendfreigabe (Pfeiffer et al. 2007, S. 4). Die Dauer der Mediennutzung differiert ebenso wie die Präferenz von Gewaltinhalten nach Geschlecht, Bildungsniveau der Eltern und dem Migrationshintergrund. Ein 10-jähriger Junge aus einer bildungsfernen Familie mit Migrationshintergrund verbringt an einem Schultag durchschnittlich fast vier Stunden mit Medienkonsum. Den Gegenpol bildet das deutsche Mädchen aus einem bildungsbürgerlichen Haushalt, das an einem Schultag durchschnittlich 43 Minuten vor dem Fernseher oder dem Computer verbringt. Der negative Einfluss der Mediennutzungsdauer und der Art des Medienkonsums bleibt auch dann noch signifikant, wenn der Einfluss des elterlichen Bildungshintergrunds kontrolliert wird, indem der Zusammenhang innerhalb homogener Herkunftsgruppen gemessen wird.

Der geschlechtsspezifische Medienkonsum bietet damit eine weitere Erklärung für die schlechtere Leistungsbilanz der Jungen. Zum einen steht die Zeit, die mit Computerspielen oder vor dem Fernseher verbracht wird, nicht mehr als potenzielle Zeit für Schulaufgaben zur Verfügung. Zum anderen konnte bei Experimenten nachgewiesen werden, dass Filme und Computerspiele – vor allem dann, wenn sie gewalthaltig sind – negative Auswirkungen auf die Konzentrationsfähigkeit haben (Pfeiffer et al. 2007, S. 16).

Fazit: Nach den vorliegenden Untersuchungen haben es männliche Jugendliche ungleich schwerer als weibliche, die Entwicklungsaufgabe „Regeneration“ mit dem Aufbau selbständiger Handlungsmuster für die Nutzung des Freizeit- und Konsumwarenmarkts zu erfüllen. Für sie ist dieser Bereich häufig besonders wichtig für die Persönlichkeitsentwicklung, und zwar insbesondere dann, wenn sie im Bereich der schulischen Anforderungen eher geringe Erfolge haben. Jedoch neigen gerade junge Männer dazu, sich Freizeitaktivitäten als Kompensation auszusuchen, die ihnen die Bewältigung der Entwicklungsaufgabe, einen guten und berufsichernden schulischen Abschluss zu erreichen, zusätzlich erschweren.

4.2.3 Schwierigkeiten bei der Entwicklungsaufgabe „Partizipation“

Die vierte und letzte oben genannte Entwicklungsaufgabe besteht in der Entwicklung eines autonomen Werte- und Normensystems. Nicht nur die Freizeit- und Konsummöglichkeiten sind in den letzten Jahren vielfältiger geworden, sondern auch die Möglichkeiten, eigene Ziele für die Lebensgestaltung zu formulieren, haben sich erhöht.

Werte und Normen haben für Jugendliche heute einen weniger verbindlichen Charakter als zu der Zeit, als ihre Eltern jung waren. Empirische Studien zeigen jedoch, dass Jugendliche sich bei der Aufgabe, ein eigenes Werte- und Normensystem zu entwickeln, stark an ihren Eltern orientieren. Jugendliche besitzen ein sensibles Wertesystem, das sich geringfügig, aber doch spürbar von dem älterer Generationen unterscheidet (Hanns Seidel Stiftung 2005). Auch die Aufgabe, aktiv am gesellschaftspolitischen Leben zu partizipieren, wird von der Mehrheit der Jugendlichen mit großem Engagement bewältigt (Hurrelmann et al. 2006; Kuhn u. Schmid 2004; Böhm-Kasper 2006).

Nach der Shell Jugendstudie haben junge Frauen ein insgesamt ausgeprägteres Wertebewusstsein und eine individualisiertere und leistungsbereitere Werteorientierung als junge Männer, während die jungen Männer vergleichsweise stärker hedonistischen und materialistischen Werten zuneigen (Hurrelmann et al. 2006, S. 175). Aus der Studie geht hervor, dass die jungen Frauen den in der Schule geforderten Werten wie Leistung, Fleiß und Ehrgeiz stärker zuneigen als die jungen Männer und dass Werte wie Lebensgenuss, Lebensstandard, Macht und Einfluss von den jungen Frauen schon im schulischen Umfeld und nicht erst im Freizeitbereich oder später im Beruf zur Realisierung vorgesehen sind. Diese unterschiedliche Werteorientierung scheint auf die schulische Leistungsbereitschaft zurückzuwirken.

Zusammenspiel von Selbstkontrolle und schulischem Erfolg

Auch andere Untersuchungen zeigen, dass bei der Umsetzung der Werte vor allem bei Zielorientierung, Selbstkontrolle und Selbstdisziplin geschlechtsspezifische Unterschiede festzustellen sind. Selbstkontrolle ist entscheidend für die Steuerung von Gedanken, Gefühlen, Impulsen und Handlungen und ermöglicht es, Spannungen zwischen dem Selbst und der Umwelt gering zu halten. Entsprechend passen sich Kinder und Jugendliche mit höherer Selbstkontrolle besser den schulischen Anforderungen an, erbringen höhere Leistungen und bekommen mehr Anerkennung von ihren Lehrern (Tangney et al. 2004, S. 272).

Wie Duckworth u. Seligman (2005, S. 941) zeigen konnten, besteht der wesentliche Unterschied zwischen guten und schlechten Schülern in der Regel weder in ihrer Aspiration noch in ihrer Zielorientierung oder dem Maß ihrer Intelligenz, sondern vor allem in ihrer Selbstdisziplin. Selbstdisziplin beeinflusst Noten, Schulwahl, Aufmerksamkeit im Unterricht und Fehlzeiten, die Anzahl der Stunden, die den Hausaufgaben gewidmet werden, die Anzahl der Stunden, die ferngesehen werden, den Zeitpunkt, wann mit den Hausaufgaben begonnen wird, und ob Aufgabeninstruktionen gelesen werden, bevor man mit der Lösung beginnt. Entscheidend für den schulischen Erfolg ist daher weniger die Intelligenz, sondern die Frage, ob sich die Schüler durch Versuchungen aller Art vom Lernen, vom Unterricht oder vom Erledigen der Hausaufgaben ablenken lassen.

Sich ablenken zu lassen führt zwar zu einer unmittelbaren Bedürfnisbefriedigung und erhöht kurzfristig das Wohlbefinden, auf der anderen Seite verringert es aber die Chance, das Ziel zu erreichen, gute Schulleistungen zu erbringen. Da das Erreichen der selbst gesetzten Ziele in der Regel positive Gefühle auslöst, während ein Scheitern zu negativen Emotionen führt (Kruglanski et al. 2002, S. 340), erhöht die Zulassung von Ablenkung im Endeffekt den Stress, dem Schüler ausgesetzt sind (Hofer et al. 2004, S. 293; Hofer 2004, S. 80). Junge Frauen verfügen über eine signifikant höhere Selbstkontrolle und höhere Selbstdisziplin als junge Männer (Duckworth u. Seligman 2006, S. 201). Auf der Handlungsebene bedeutet dies, dass sie sich im Durchschnitt eine Stunde länger, und damit doppelt so lange wie junge Männer, ihren Hausaufgaben widmen, das Erledigen der Hausaufgaben ca. 20 Minuten früher beginnen und weniger fernsehen. Insgesamt setzen sie sich, folgen wir dieser Deutung, damit also weniger unangenehmem Stress aus als junge Männer.

Fazit: Junge Frauen tendieren stärker zu den Werten, die ihren schulischen Leistungen entgegenkommen. Nach den hierzu vorliegenden empirischen Studien bestehen signifikante Unterschiede zugunsten der Mädchen und jungen Frauen auf der Ebene der

Umsetzung schulisch relevanter Werte, um angestrebte Bildungserfolge zu erzielen. Selbstdisziplin und Selbstkontrolle sind für den schulischen Erfolg ausschlaggebender als Intelligenz und hierbei schneiden die jungen Männer schlechter ab. Auch die Entwicklungsaufgabe „Partizipation“ hat damit offensichtlich einen nicht unerheblichen Einfluss auf die unterschiedliche schulische Leistungsbilanz der beiden Geschlechter, also auf die Bewältigung der Entwicklungsaufgabe „Qualifikation“.

5 Geschlecht und Schulerfolg: Versuch einer Klärung des Zusammenhangs

In diesem Beitrag haben wir einen Überblick über vorhandene Studien gegeben, die sich der Frage zuwenden, in welcher Weise sich junge Frauen und junge Männer mit den zentralen Entwicklungsaufgaben auseinandersetzen. Der Tenor der meisten vorgestellten Studien ist dabei eindeutig: Junge Männer haben nicht nur größere Schwierigkeiten als junge Frauen, die Entwicklungsaufgabe „Qualifikation“ zu bewältigen, sondern auch bei den drei weiteren Clustern von Entwicklungsaufgaben. Die referierten Studien bringen Belege, dass ihnen auch Probleme entstehen, ihre Geschlechtsidentität zu entwickeln, produktive Handlungsmuster im Konsum- und Freizeitbereich aufzubauen und eine autonome Werte- und Normenorientierung zu realisieren. Fast alle referierten Untersuchungen unterstützen unsere zentrale These, wonach seit zwei bis drei Jahrzehnten die Erfolgchancen der beiden Geschlechter, die Entwicklungsaufgaben der Lebensphase Jugend zu bewältigen, zugunsten der Mädchen und jungen Frauen verschoben sind. Einige der Studien können darüber hinaus belegen, dass sich Schwierigkeiten bei der Bewältigung der drei nicht direkt leistungsbezogenen Entwicklungsaufgaben auf die Entwicklungsaufgabe „Qualifikation“ auswirken. Zwar kann nicht von einer lückenlosen Belegkette für unsere These gesprochen werden, doch werten wir die Tendenz der großen Mehrzahl der analysierten Untersuchungen als eine Bestätigung für den Kern des theoretischen Modells. In Abb. 1 werden in schematischer Form die herausgearbeiteten Zusammenhänge dargestellt.

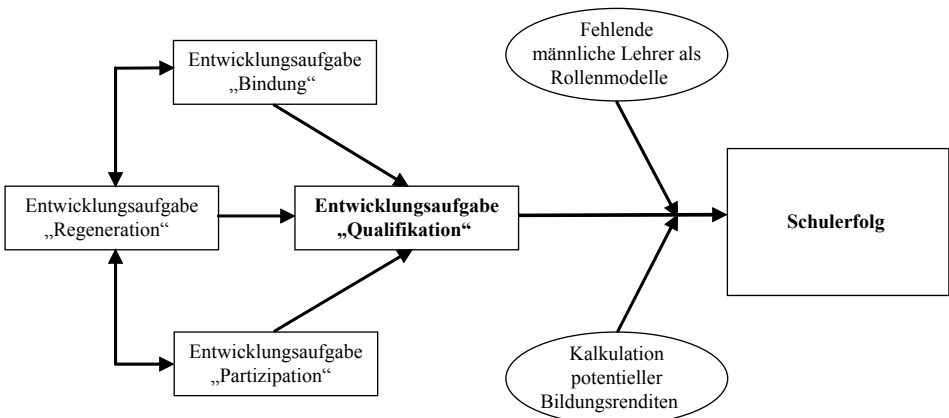


Abb. 1: Der Zusammenhang von geschlechtsdifferent gelösten Entwicklungsaufgaben und dem Schulerfolg

Im Kern der Abbildung steht der Zusammenhang zwischen der Entwicklung intellektueller und sozialer Kompetenzen, die Inhalt der Entwicklungsaufgabe „Qualifikation“ sind, mit dem Schulerfolg. Untersuchungen zum Zusammenhang dieser beiden Variablen wurden zu Beginn dieses Beitrages vorgestellt. Das Ergebnis war eindeutig: Junge Männer entwickeln ein geringeres Ausmaß von intellektuellen und sozialen Kompetenzen für den Schulerfolg als junge Frauen. Als intervenierende Variablen zwischen der Entwicklung intellektueller und sozialer Kompetenzen und dem Schulerfolg sind in der Abbildung die Konstrukte der beiden gegenwärtig dominant diskutierten theoretischen Erklärungsansätze aufgenommen worden. Aus der Rollentheorie stammt die Betonung des Faktors der fehlenden männlichen Lehrkräfte als Rollenmodelle, aus der Rational-Choice-Theorie die Betonung des Faktors der Kosten-Nutzen-Kalkulation potenzieller Bildungsrenditen. Die herangezogenen empirischen Befunde zeigen – bei einigen Beleglücken – für beide Variablen in die gleiche Richtung: Für männliche Schüler wirken beide Faktoren negativ auf den Zusammenhang. Schließlich sind in der Abbildung die unterstützenden Wirkungen der drei übrigen Entwicklungsaufgaben auf die Entwicklungsaufgabe „Qualifikation“ angezeigt. Die herangezogenen Untersuchungen belegen die größeren Schwierigkeiten bei der Identifizierung mit der Geschlechtsrolle, beim Aufbau von produktiven Konsum- und Freizeitverhaltensmustern und bei der Entwicklung autonomer Werte- und Normenorientierungen bei jungen Männern, also bei den übrigen Clustern von Entwicklungsaufgaben. Wir kommen zu dem Schluss, dass die sich verschlechternde schulische Leistungsbilanz von jungen Männern auf miteinander zusammenhängende und sich gegenseitig verstärkende Schwierigkeiten bei der Bewältigung aller Entwicklungsaufgaben im Jugendalter zurückgeführt werden können.

6 Fazit und Forschungsperspektiven

Zu Beginn dieses Beitrages haben wir festgestellt: Das Kapitel „Geschlecht und Schulerfolg“ muss neu geschrieben werden. Die Umkehrung des geschlechtsspezifischen Bildungserfolgs zugunsten der jungen Frauen und zuungunsten der jungen Männer stellt ein hochgradig erklärungsbedürftiges soziales Phänomen dar, da es zu den wenigen Fällen gehört, in denen existierende und überaus gefestigte Stratifikationsmuster innerhalb weniger Dekaden umgekehrt wurden. Erste Erklärungsansätze haben wir in diesem Beitrag versucht, aber weitere Forschungsaktivitäten sind dringlich.

So lässt sich auf der Grundlage der bisherigen Studien die Frage nicht erschöpfend klären, warum junge Männer größere Probleme bei der Geschlechtsrollenidentifikation haben als junge Frauen. Durch die Emanzipationsbewegungen der Frauen und durch die Homosexuellenbewegungen sind die Möglichkeiten der Auswahl von Geschlechterrollenmustern und sexuellen Identitäten deutlich gestiegen. Die sinkende Verbindlichkeit geschlechtsspezifischer Normen hat aber bisher lediglich zu einer Erweiterung des weiblichen Rollenrepertoires geführt, während sich das männliche Rollenrepertoire nur sehr zögernd erweitert und durch die Verschiebungen des Anforderungsprofils hin zu Dienstleistungen am Arbeitsmarkt an vielen Punkten sogar eingeschränkt wird. Die erfolgreiche Herausbildung der eigenen geschlechtlichen Identität und der Geschlechterrolle ist hierdurch vor neue Herausforderungen gestellt. Insbesondere männliche Jugendliche mit

niedrigem sozioökonomischen Status scheinen nach unserer Analyse dazu zu tendieren, auf diese neuen Herausforderungen mit einem Rückzug auf die traditionell männliche Geschlechtsrolle zu reagieren, die von einer starken geschlechtlichen Arbeitsteilung und einem hierarchischen und dichotomen Geschlechterbild geprägt ist. Männlichkeit wird in diesem Modell als etwas allem Weiblichen diametral Entgegengesetztes konstruiert. Da eine positive Einstellung zur Schule, die Realisierung schulischen Erfolgs und schulische Arbeits- und Lernmotivation als „weiblich“ wahrgenommen werden, steht die Bewältigung der Entwicklungsaufgabe „Bindung“ damit den gestiegenen Anforderungen an Schulleistungen und Bildungsabschlüssen entgegen. Die genaueren Zusammenhänge stehen zur künftigen Erforschung an.

Eine weitere offene Frage ist, warum junge Männer ein relativ leistungsschädigendes Freizeitverhalten bevorzugen. Die bisherigen Studien zeigen: Hier können alternative Erfolgserlebnisse erzielt und leistungsferne Formen der Anerkennung erworben werden. Vor allem für männliche Jugendliche dient die Freizeit zur Regeneration von den schulischen und familiären Ansprüchen. Für sie ist es wichtig, ihre Zeit mit Gleichgesinnten zu verbringen, und zwar möglichst zweckfrei. Gleichzeitig ist es gerade für schulschwache junge Männer besonders wichtig, in diesem Bereich Erfolge zu verzeichnen, um auf diese Weise ihr Selbstwertgefühl zu erhöhen. Durch die unter männlichen Jugendlichen erhöhte Rivalität ist es für diese Jugendlichen jedoch ungleich schwieriger, die gewünschte Anerkennung von ihren Peers zu erhalten. Das Verhalten der jungen Männer ist so wenig zielführend. Statt zu einer aktiven Freizeitgestaltung und der Suche nach neuen Rollenmodellen tendieren junge Männer insgesamt und besonders aber diejenigen aus bildungsfernen Schichten zum Rückzug: Rückzug von den schulischen Leistungsanforderungen, Rückzug von den familiären Erwartungen, Rückzug in die akzeptierende Kultur der Gleichgesinnten und den Konsum von Medien. Dieser paradox anmutende Rückzug wird durch die Tendenz zu Werteorientierungen verstärkt, die mit einem Abbau von leistungsstimulierender Selbstkontrolle einhergehen. Alle diese Effekte führen dazu, dass die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben „Bindung“, „Regeneration“ und „Partizipation“ ebenfalls erschwert wird und sich negativ auf die Lösung der Entwicklungsaufgabe „Qualifikation“ auswirkt. Auch bei diesen Zusammenhängen ist eine sorgfältige theoretische und empirische Analyse wünschenswert.

Vor dem Hintergrund anhaltender schichtspezifischer Chancenungleichheiten im Bildungssystem stellt sich für die künftige soziologische Forschung weiterhin die Frage, ob und wie man das Modell rationaler Bildungsentscheidungen angesichts der größeren Bildungserfolge der jungen Frauen weiterentwickeln kann. Interessant ist hier, ob und bis zu welchem Grad sich der gestiegene Frauenanteil an den akademischen Abschlüssen auch in Deutschland mit einer für Frauen in höherem Maße gestiegenen Bildungsrendite erklären lässt. Weiter ist zu klären, wie sich die schicht- und geschlechtsspezifische Antizipation von Bildungsrenditen verändert hat und wie dieser Einstellungswandel begründet werden kann. Erklärungsbedürftig ist dieser Trend auch deshalb, weil die Bildungsinvestitionen der jungen Männer auf dem Arbeitsmarkt nach wie vor vergleichsweise stärker vergolten werden als die der jungen Frauen.

Ein vor allem im Rahmen der Ungleichheitsforschung relevanter Fragekomplex sollte das Thema behandeln, warum es jungen Frauen erfolgreicher als jungen Männern gelingt, schichtspezifische Bildungsbarrieren zu überwinden. Warum haben bildungsferne junge

Frauen in den letzten Jahren höhere Bildungspräferenzen entwickelt als bildungsferne junge Männer? In welchem Zusammenhang stehen Bildungserfolg und Bereitschaft zur Selbstdisziplinierung? Welche Ursachen für die erhöhte Selbstdisziplinierung der jungen Frauen sind auszumachen? Welche Zusammenhänge bestehen zwischen Schicht und Geschlecht im Hinblick auf Leistungsmotivation, Bildungsaspiration, Berufswunsch, Studiengangwahl und Arbeitsmarktentwicklung? Nur mit der Beantwortung dieser Fragen ist zu klären, wie es zu der Umkehrung der Richtung der sozialen Stratifikation zwischen den Geschlechtern gekommen ist.

Aus bildungssoziologischer Perspektive stellt sich die Herausforderung, detailliert nach den schulischen Ursachen der geschlechtsspezifischen Schulleistungen zu suchen. Die bisherigen empirischen Befunde zu den fehlenden männlichen Rollenmodellen als Ursache des männlichen Leistungsabfalls sind unbefriedigend. Es ist zu klären, inwieweit das Geschlecht der Lehrer einen maßgeblichen Einfluss auf die Schulmotivation von Schülerinnen und Schülern hat. Hierzu ist eine Verschiebung des Fokus von einer dualen Lehrer-Schüler-Beziehung hin zu einer Untersuchung der verschiedenen geschlechtsspezifischen Dynamiken innerhalb der Unterrichtssituation und ihrer Auswirkungen auf das Lernverhalten von Schülerinnen und Schülern nötig. Interessant im weiteren Forschungsprozess wird auch sein, die sich bereits abzeichnenden Umschichtungen von Chancenstrukturen im Berufsbereich mit den Veränderungen im Bildungsbereich zu verbinden. Welches sind die absehbaren Auswirkungen und bereits stattfindenden Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt? Welche Auswirkung hat der Bildungserfolg der jungen Frauen auf dem Heiratsmarkt und im Anschluss daran auf die familiäre Arbeitsteilung und Familienorganisation? Welche neuen Muster der sozialen Vererbung von Bildungschancen formieren sich?

Schließlich steht eine empirische Überprüfung des von uns aufgestellten sozialisationstheoretischen Erklärungsmodells aus. Zwar deuten eine Vielzahl empirischer Studien auf einen Zusammenhang bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben hin. Bis zu welchem Grad und in welche Richtung sich die Bewältigung der einzelnen Entwicklungsaufgaben gegenseitig beeinflusst, ist jedoch bisher nicht belegt. Die Wechselwirkungen bei der Nichtbewältigung der verschiedenen Entwicklungsaufgaben sind noch wenig erforscht und bislang auch noch nicht in ein umfassendes geschlechts- und schichtspezifiziertes sozialisationstheoretisches Modell einbezogen werden.

Literatur

- Aisenbrey, Silke, und Hannah Bruckner. 2008. Occupational aspirations and the gender gap in wages. *European Sociological Review* 24:633–649.
- Beblo, Julia. 2007. Vergleich der Leistungsmotivation von Hauptschülern und Gymnasiasten im Schul- und Freizeitbereich mit dem RLMI-K/J. <http://epub.uni-regensburg.de/3350/1/lukesch6.pdf>. Zugegriffen 3. Sept. 2008.
- Becker, Rolf. 2000. Klassenlage und Bildungsentscheidungen. Eine empirische Anwendung der Wert-Erwartungstheorie. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 52:450–474.
- Bender, Stefan, Dirk Konietzka, und Peter Sopp. 2000. Diskontinuität im Erwerbsverlauf und betrieblicher Kontext. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 52:475–499.

- Berger, Peter, und Thomas Luckmann. 1980. *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Bilden, Helga. 2006. Sozialisation in der Dynamik von Geschlechter- und Machtverhältnissen. In *Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und methodologische Aspekte*. Hrsg. Helga Bilden, und Bettina Dausien, 45–69. Opladen: Barbara Budrich.
- Bobbitt-Zeher, Donna. 2007. The gender income gap and the role of education. *Sociology of Education* 80:1–22.
- Böhm-Kasper, Oliver. 2006. Politische Partizipation von Jugendlichen. Der Einfluss von Gleichaltrigen, Familie und Schule auf die politische Teilhabe Heranwachsender. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 3:353–368.
- Bourdieu, Pierre. 1987. *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Buchmann, Claudia, und Thomas A. DiPrete. 2006. The growing female advantage in college completion. The role of family background and academic achievement. *American Sociological Review* 71:515–541.
- Buchmann, Claudia, Thomas A. DiPrete, und Anne McDaniel. 2008. Gender inequalities in education. *Annual Review of Sociology* 34:319–337.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. 2004. Bildung und Lebenslagen. Auswertungen und Analysen für den zweiten Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. http://www.bmbf.de/pub/bildungsreform_band_neun.pdf. Zugegriffen 15. Mai 2008.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung. 2008. Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. http://www.bildungsbericht.de/daten2008/bb_2008.pdf. Zugegriffen 20. Nov. 2008.
- Butler, Judith. 1997. *Körper von Gewicht*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Cohen, Michèle. 1998. A habit of healthy idleness. Boys' underachievement in historical perspective. In *Failing boys? Issues in gender and achievement*, Hrsg. Debbie Epstein, Jannette Elwood, Valerie Hey, und Janet Maw, 19–34. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Coleman, John C. 1989. The focal theory of adolescence. In *The social world of adolescents*, eds. Klaus Hurrelmann, Uwe Engel, 43–56. Berlin: De Gruyter.
- De Haan, Willem, und Jaco Vos. 2003. Widersprüchliche Gefühle. Rationalität und Emotionalität im Entscheidungsverhalten von jugendlichen Straftätern. In *Soziologische Kriminalität*, Hrsg. Susanne Karstedt, Dietrich Oberwittler, 316–336. Opladen, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deutsches Jugendinstitut, und Statistisches Bundesamt. 2005. Gender-Datenreport. 1. Datenreport zur Gleichstellung von Frauen und Männern in der Bundesrepublik Deutschland. 2. Fassung. <http://www.bmfsfj.de/Publikationen/genderreport/root.html>. Zugegriffen 28. Aug. 2008.
- Diefenbach, Heike, und Michael Klein. 2002. Bringing Boys back in. Soziale Ungleichheit zwischen den Geschlechtern im Bildungssystem zuungunsten von Jungen am Beispiel der Sekundarabschlüsse. *Zeitschrift für Pädagogik* 48:938–958.
- DiPrete, Thomas, und Claudia Buchmann. 2006. Gender-specific trends in the value of education and the emerging gender gap in college completion. *Demography* 43:1–24.
- Duckworth, Angela, und Martin Seligman. 2005. Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *American Psychological Society* 16:939–944.
- Duckworth, Angela, und Martin Seligman. 2006. Self-discipline gives girls the edge. Gender in self-discipline, grades, and achievement test scores. *Journal of Educational Psychology* 98:198–208.
- Dumais, Susan A. 2002. Cultural capital, gender, and school success. The role of habitus. *Sociology of Education* 75:44–68.
- Entwisle, Doris, Karl Alexander, und Linda Olson. 2007. Early Schooling. The Handicap of Being Poor and Male. *Sociology of Education* 80:114–138.

- Enzmann, Dirk, Katrin Brettfeld, und Peter Wetzels. 2003. Männlichkeitsnormen und die Kultur der Ehre. Empirische Prüfung eines theoretischen Modells zur Erklärung erhöhter Delinquenzraten jugendlicher Migranten. In *Soziologische Kriminalität*. Hrsg. Susanne Karstedt, und Dietrich Oberwittler, 264–278. Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Epstein, Debbie. 1998. Real boys don't work: Underachievement, masculinity and the harassment of sissies. In *Failing boys? Issues in gender and achievement*, Hrsg. Debbie Epstein, Jannette Elwood, Valerie Hey, und Janet Maw, 96–108. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- Erbeldinger, Patricia. 2003. Freizeithandeln Jugendlicher – Motive und Bedeutungen. Eine empirische Untersuchung zu Freizeitmotiven Jugendlicher. <http://ubt.opus.hbz-nrw.de/volltexte/2007/441/>. Zugegriffen 19. Aug. 2008.
- Fuchs, Marek, und Michaela Sixt. 2007. Zur Nachhaltigkeit von Bildungsaufstiegen. Soziale Vererbung von Bildungserfolgen über mehrere Generationen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 59:1–29.
- Geißler, Rainer. 2008. Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen. In *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*. Hrsg. Peter Berger, Heike Kahlert, 71–100. Weinheim: Juventa.
- Gold, Dolores. 1982. Male teacher effects on young children. A theoretical and empirical consideration. *Sex Roles* 8:493–513.
- Göttlich, Udo. 2004. Selbstausslegung – Anerkennung – Kreativität. Daily Soaps, Daily Talks und „Big Brother“ in der Medienrezeption Jugendlicher. In *Jugendsoziologische Sozialisations-theorie. Impulse für die Jugendforschung*, Hrsg. Dagmar Hoffmann, und Hans Merckens, 173–188. Weinheim: Juventa.
- Hagemann-White, Carol. 2006. Sozialisation – zur Wiedergewinnung des Sozialen im Gestrüpp individualisierter Geschlechterbeziehungen. In *Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und methodologische Aspekte*, Helga Bilden, Bettina Dausien, 71–88. Opladen: Barbara Budrich.
- Hanns Seidel Stiftung. 2005. *Generationsstudie 2005. Wertewandel, politische Einstellungen und gesellschaftliche Konfliktpotenziale im Spannungsfeld von Generationen und Regionen*. München: Atwerb.
- Havighurst, Richard J. 1981. *Developmental Tasks and Education*. New York: Longman.
- Hofer, Manfred. 2004. Schüler wollen für die Schule lernen, aber auch anderes tun. Theorien der Lernmotivation in der Pädagogischen Psychologie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 18:79–92.
- Hofer, Manfred, Stefan Fries, Heinz Reinders, Marten Clausen, Franziska Dietz, und Sebastian Schmid. 2004. Individuelle Werte, Handlungskonflikte und schulische Lernmotivation. In *Schulische und außerschulische Ansätze zur Verbesserung der Bildungsqualität*, Hrsg. Jörg Doll, und Manfred Prenzel, 293–308. Münster: Waxmann.
- Hradil, Stefan. 2001. *Soziale Ungleichheit in Deutschland*, 8. Aufl. Opladen: Leske und Budrich.
- Hradil, Stefan. 2006. *Die Sozialstruktur Deutschlands im internationalen Vergleich*, 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hurrelmann, Klaus. 2006. *Einführung in die Sozialisationstheorie*, 9. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Hurrelmann, Klaus. 2007. *Lebensphase Jugend*, 9. Aufl. Weinheim: Juventa.
- Hurrelmann, Klaus, Mathias Albert, und TNS Infratest Sozialforschung. 2006. *15. Shell Jugendstudie*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Hurrelmann, Klaus, Sabine Andresen, und TNS Infratest Sozialforschung. 2007. *Kinder 2007. 1. World Vision Kinderstudie*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Jackson, David. 1998. Breaking out of the binary trap. Boys' underachievement, schooling and gender relations. In *Failing boys? Issues in gender and achievement*, Hrsg. Debbie Epstein, Jannette Elwood, Valerie Hey, und Janet Maw, 77–95. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.

- Jacobs, Jerry A. 1996. Gender inequality and higher education. *Annual Review of Sociology* 22:153–185.
- Jacobs, Jerry A. 1999. Gender and the stratification of colleges. *Journal of Higher Education* 70:161–187.
- Kelly, Sean. 2008. What types of students' effort are rewarded with high marks? *Sociology of Education* 81:32–52.
- Klinger, Cornelia. 1995. Beredtes Schweigen und verschwiegenes Sprechen. Genus im Diskurs der Philosophie. In *Genus – zur Geschlechterdifferenz in den Kulturwissenschaften*, Hrsg. Hadumod Bußmann, und Renate Hof, 34–59. Stuttgart: Kröner.
- Konietzka, Dirk. 2002. Die soziale Differenzierung der Übergangsmuster in den Beruf. Die „zweite Schwelle“ im Vergleich der Berufseinstiegskohorten 1976–1995. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 54:645–673.
- Krüger, Helga. 2001. Ungleichheit und Lebenslauf. Wege aus den Sackgassen empirischer Traditionen. In *Geschlechtersoziologie*, Hrsg. Bettina Heintz, 512–537. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Kruglanski, Arie, James Shah, Ayelet Fishbach, Ron Friedmann, Woo Young Chun, und David Sleeth-Keppler. 2002. A theory of goal systems. In *Advances in experimental social psychology*, Hrsg. Mark Zanna, 331–376. Amsterdam u. a.: Academic Press.
- Kuhn, Hans-Peter, und Christine Schmid. 2004. Politisches Interesse, Mediennutzung und Geschlechterdifferenz. Zwei Thesen zur Erklärung von Geschlechtsunterschieden im politischen Interesse von Jugendlichen. In *Jugendsoziologische Sozialisationstheorie. Impulse für die Jugendforschung*, Hrsg. Dagmar Hoffmann, und Hans Merckens, 71–89. Weinheim: Juventa.
- Kutteroff, Albrecht, und Peter Behrens. 2007. JIM 2007. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. <http://www.hccfa.org/ktmlstandard/images/uploads/JIM-Studie2007.pdf>. Zugegriffen 11. Nov. 2008.
- Legewie, Joscha, und Thomas A. DiPrete. 2008. *Family determinants of the changing gender gap in educational attainment. A comparison of the U.S. and Germany*. Berlin: Duncker & Humblot.
- Liegmann, Anke, und Daniela Dreier. 2002. Physik für Mädchen, Sprachen für Jungs? Fallstudie über die Fachvorlieben von Gymnasiastinnen. In *Chancengleichheit im Bildungswesen*, Hrsg. Marita Kampshoff, und Beatrix Lumer, 219–232. Opladen: Leske und Budrich.
- Mansel, Jürgen, und Klaus Hurrelmann. 1998. Aggressives und delinquentes Verhalten Jugendlicher im Zeitvergleich. Befunde der „Dunkelfeldforschung“ aus den Jahren 1988, 1990 und 1996. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 50:78–109.
- Mastekaasa, Arne, und Jens-Christian Smeby. 2008. Educational choice and persistence in male- and female-dominated fields. *Higher Education* 55:189–202.
- Mikos, Lothar. 2004. Medien als Sozialisationsinstanz und die Rolle der Medienkompetenz. In *Jugendsoziologische Sozialisationstheorie. Impulse für die Jugendforschung*. Hrsg. Dagmar Hoffmann, und Hans Merckens, 157–171. Weinheim: Juventa.
- Mößle, Thomas, Matthias Kleimann, Florian Rehbein, und Christian Pfeiffer. 2006. Mediennutzung, Schulerfolg, Jugendgewalt und die Krise der Jungen. *Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe* 3:295–309.
- Müller-Benedict, Volker. 2007. Wodurch kann die soziale Ungleichheit des Schulerfolgs am stärksten verringert werden? *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 59:615–639.
- OECD. 2008. OECD Factbook 2008. Education – Outcomes – International student assessment. <http://puck.sourceoecd.org/vl=9522507/cl=20/nw=1/rpsv/factbook/090101.html>. Zugegriffen 15. Mai 2008.
- Österreichisches Institut für Jugendforschung. 2005. Mobilkom austria Freizeitstudie 2005. Netzwerkkids im Spannungsfeld zwischen Schule, Freizeit und Job der Eltern. Forschungsbericht. <http://www.oiej.at/content/de/forschung/abgeschlosseneprojekte/projekte/article/105.html>. Zugegriffen 13. Aug. 2008.

- Pfeiffer, Christian, Thomas Mößle, Matthias Kleimann, und Florian Rehbein. 2007. Die Pisa-Verlierer – Opfer ihres Medienkonsums. Eine Analyse auf der Basis verschiedener empirischer Untersuchungen. Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen. www.kfn.de/Aktuelles/Neuveroeffentlichung.htm. Zugegriffen 22. Okt. 2008.
- Prenzel, Manfred, Cordula Artelt, Jürgen Baumert, Werner Blum, Marcus Hammann, Eckhard Klieme, und Reinhard Pekrun. 2006. Pisa 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie. Zusammenfassung. http://pisa.ipn.uni-kiel.de/zusammenfassung_PISA2006.pdf. Zugegriffen 29. Apr. 2008.
- Schimpl-Neimanns, Bernhard. 2000. Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung. Empirische Analysen zu herkunftsspezifischen Bildungsungleichheiten zwischen 1950 und 1989. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 52:636–669.
- Schuchart, Claudia, und Kai Maaz. 2007. Bildungsverhalten in institutionellen Kontexten. Schulbesuch und elterliche Bildungsaspiration am Ende der Sekundarstufe 1. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 59:640–666.
- Skelton, Christine. 2003. Male primary teachers and perceptions of masculinity. *Educational Review* 55:195–209.
- Skelton, Christine, Becky Francis, Bruce Carrington, Merryn Hutchings, und Barbara Read. 2006. Investigating gender as a factor in primary pupil-teacher relations & receptions. End of award report. <http://www.londonmet.ac.uk/research-units/ipse/publications/database.cfm?project=P44&type=pub&status=major>. Zugegriffen 26. Mai 2008.
- Sokal, Laura, Herb Katz, Les Chaszewski, und Cecilia Wojcik. 2007. Good-bye, Mr. Chips. Male teacher shortages and boys' reading achievement. *Sex roles* 56:651–659.
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder. 2007. Internationale Bildungsindikatoren im Vergleich. <http://destatis.de>. Zugegriffen 29. Apr. 2008.
- Statistisches Bundesamt. 2007a. Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2006/07. <http://destatis.de>. Zugegriffen 29. Apr. 2008.
- Statistisches Bundesamt, 2007b: Internationale Übersicht zur Bildungsstatistik. Ausgabe 2007. <http://destatis.de>. Zugegriffen 29. Apr. 2008.
- Tangney, June, Roy Baumeister, und Angie, Boone. 2004. High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personality* 72:271–324.
- Thole, Werner. 2002. Jugend, Freizeit, Medien und Kultur. In *Handbuch Kindheits- und Jugendforschung*, Hrsg. Heinz Krüger, und Cathleen Grunert, 653–683. Opladen: Leske und Budrich.
- Trappe, Heike. 2006. Berufliche Segregation im Kontext. Über einige Folgen geschlechtstypischer Berufsentscheidungen in Ost- und Westdeutschland. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 58:50–78.
- Trautner, Hanns-Martin. 2006. Sozialisation und Geschlecht. Die entwicklungspsychologische Perspektive. In *Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und methodologische Aspekte*, Hrsg. Helga Bilden, und Bettina Dausien, 103–121. Opladen: Barbara Budrich.
- Vester, Michael, und Daniel Gardemin. 2001. Milieu, Klasse und Geschlecht. Das Feld der Geschlechterungleichheit und die „protestantische Alltagsethik“. In *Geschlechtersoziologie*, Hrsg. Bettina Heintz, 454–486. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Von Gostomski, Christian Babka. 2003. Gewalt als Reaktion auf Anerkennungsdefizite? Eine Analyse bei männlichen deutschen, türkischen und Aussiedler-Jugendlichen mit dem IKG-Jugendpanel 2001. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 55:253–277.
- Wagner, Michael, Imke Dunkake, und Bernd Weiß. 2004. Schulverweigerung. Empirische Analysen zum abweichenden Verhalten von Schülern. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 56:457–489.
- Warrington, Molly, und Mike Younger. 2000. The other side of the gender gap. *Gender and Education* 12:493–508.

Gudrun Quenzel, 1971, Dr. phil. Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt Bildungs- und Handlungskompetenzen funktionaler Analphabeten, Fakultät für Gesundheitswissenschaften der Universität Bielefeld. Forschungsgebiete: Bildungs-, Identitäts- und Geschlechterforschung. Veröffentlichungen: Transnationalität in bildungspolitischer Perspektive, in: Hunner-Kreisel, Chr. et al. M. (Hrsg.): Jugend – Bildung – Globalisierung. Weinheim, München 2008; Youth culture and European integration in Germany: back to European basics? Asia Europe Journal 5/4, 2008 (mit M. Albert); Konstruktionen von Europa. Die europäische Identität und die Kulturpolitik der Europäischen Union. Bielefeld 2005.

Klaus Hurrelmann, 1944, Dr. sc. pol. Professor für Sozial- und Gesundheitswissenschaften an der Universität Bielefeld, ab 1.3.2009 an der Hertie School of Governance in Berlin. Forschungsgebiete: Bildungs-, Sozialisations- und Gesundheitsforschung. Veröffentlichungen: Lebensphase Jugend. Weinheim 2006; Einführung in die Sozialisationstheorie. Weinheim 2006; Geschlecht, Gesundheit und Krankheit (Hrsg. mit P. Kolip). Bern 2004; Handbuch der Sozialisationsforschung. (Hrsg. mit M. Grundmann und S. Walper). Weinheim 2008.