

Genderspezifische Selbstkonzepte als hinderliche wie förderliche Impulsgeber des Bildungsverhaltens

Gerda Nüberlin

veröffentlicht unter den socialnet Materialien

Publikationsdatum: 12.05.2014

URL: <http://www.socialnet.de/materialien/188.php>

Genderspezifische Selbstkonzepte als hinderliche wie förderliche Impulsgeber des Bildungsverhaltens

Gliederung

- 1. Fragestellung: Woraus resultieren die hartnäckigen Bildungsrückstände von Jungen gegenüber Mädchen und von Kindern aus Migrantenfamilien?**
- 2. Befunde zur geschlechterdifferenten und migrationsspezifischen schulischen Bildungsbeteiligung**
- 3. Ausgewählte Forschungsergebnisse zum geschlechterdifferenten und migrationsspezifischen Kompetenzerwerb**
 - 3.1 Die Auswahl der Lesekompetenz als aufschlussreiche Basiskompetenz
 - 3.2 Die Lesekompetenz als Prädiktor der Geschlechterdifferenz
 - 3.3 Diskussion von Erklärungsansätzen des geschlechterdifferenten Lesekompetenzerwerbs
 - 3.3.1. Geschlechterdifferenz infolge anlagebedingter Kompetenzentwicklungen?
 - 3.3.2 Geschlechterdifferente Lesekompetenzen als Ergebnis familialer Enkulturation
 - 3.3.3. Geschlechterdifferente Lesekompetenzen in der Schulphase
 - 3.3.4 Motivationale Konsequenzen von geschlechterdifferenten Lesekompetenzen
- 4. Selbsterfüllungseffekte der geschlechterdifferenten Fähigkeits-Selbstkonzepte**
 - 4.1 Pubertät als Barriere für den Kompetenzerwerb?
 - 4.2 Kognitive Differenzen oder unterschiedliche Einschätzungen kognitiver Fähigkeiten?
 - 4.3 Geschlechtsspezifisch verzerrte Kompetenzwahrnehmungen – speziell in MINT-Fächern
 - 4.4 Geschlechtsspezifische Differenzen zwischen Fachkompetenzen und fachbezogenen Fähigkeitsselbstkonzepten in MINT-Fächern
 - 4.5 Wo oder inwiefern sind verzerrte Fähigkeitsselbstkonzepte praxistauglich?
- 5. Schulischer Selektionsdruck als Impulsgeber für geschlechterdifferente Selbstkonzepte**
 - 5.1 Leistungsabstandsmessung stellt Schülerinnen und Schüler in Konkurrenz gegeneinander
 - 5.2 Schulunterricht als Feld der subjektiven Persönlichkeitsbewährung
 - 5.3 Geschlechterselbstkonzepte als Protektoren der Selbstbewährung in Schule und Freizeit
- 6. Migrationsspezifische Hemmnisse erfolgreicher schulischer Selbstbehauptung?**
 - 6.1 Schulstrukturspezifische Bildungsbarrieren für den Migrationshintergrund
 - 6.2 Migrationsspezifische Bildungsbarrieren?
 - 6.2.1 Sphärendifferenzen zwischen Familie und Gesellschaft
 - 6.2.2 Die traditionelle Familienehre als geschlossenes Lebenskonzept
 - 6.3 „Traditionelle“ Männlichkeitsselbstkonzepte – nicht nur auf Kosten von Frauen
 - 6.3.1 Das traditionelle Männlichkeitsselbstkonzept als Bildungsbarriere
 - 6.3.2 Traditionelle Männlichkeitsdominanz als kompensatorisches Konstrukt
- 7. Fazit und Auswege**

Ausgehend von empirischen Befunden von repräsentativen Bildungsstudien über einen rascheren und stabileren Kompetenzerwerb von Mädchen gegenüber Jungen in allen Schultypen und der konstant hohen negativen Bildungsdisparität von Schülerinnen und Schülern aus Familien mit Migrationsgeschichte diskutiert und analysiert der Artikel mehrere dafür in der Forschungsliteratur genannte Hintergründe, etwa die Lesesozialisation als Prädiktor der Kompetenzentwicklung sowie Einflüsse von geschlechtsspezifischen Selbst- und Fremdeinschätzungen auf die unterschiedliche Kompetenzentwicklung bis zur Berufsorientierung auf die MINT-Fächer. Aus alledem entwickelt die Autorin ihren Deutungsansatz, dass ein von Schulensuren geprägtes Lernklima das Aufwachsen junger Menschen unter einen Leistungs- und Erwartungsdruck setzt, der ihre Selbstbehauptung überfordert und der sie deshalb zur Übernahme von geschlechterdifferenzen Selbstkonzepten inspiriert. Diese Geschlechter-selbstkonzepte stellen nach der vorliegenden Analyse die bisher zu wenig beachtete sozialpsychologische Grundlage dar für die Bildungs- und Entwicklungshemmnisse, die zwar vielfach registriert und beklagt werden, deren Entstehungsprozesse aber bisher noch nicht ausreichend rekonstruiert worden sind. Dieser Rekonstruktion widmet sich der vorliegende Artikel.

1. Fragestellung: Woraus resultieren die hartnäckigen Bildungsrückstände von Jungen gegenüber Mädchen und von Kindern aus Migrantenfamilien?

Die bildungspolitische Diskussion in Deutschland wird seit dem „PISA-Schock“ im Jahre 2000 häufig auf eine Befunddiagnose zugespißt, die im Denken in den Konkurrenz-kategorien eines Winner-Loser-Schemas befangen ist. War vor 40 Jahren von einer skandalösen Bildungsbenachteiligung von Mädchen die Rede (Pross 1969), bezeichnet man die Mädchen nun als die „Gewinnerinnen“ der zwischenzeitlich erfolgten Bildungsexpansion – und die Jungen als die „neuen Verlierer“ (Rose/Schmauch 2005). „Schlaue Mädchen, dumme Jungen“ skandalisiert der „Der Spiegel“ die Befunde im Titel der Ausgabe 21 von 2002. Besorgt spricht man von der „Leistungskrise der Jungen“ (Mößle u.a. 2006), von Jungen als den „neuen Bildungs-verlierern“ (Diefenbach 2010; Hannover/Kessels 2011), von „Muslimische Jungen – Prinzen, Machos oder Verlierer?“ (Toprak/Nowacki 2012) und noch genereller von „Jungen in der Krise. Das schwache Geschlecht?“ (Damasch 2008), als sei die tatsächliche oder empfundene männliche Prädominanz in schulischer und beruflicher Bildung die geschlechtergerechte Normalentwicklung. Von diesem schon in der Problemstellung ausgedrückten männlich-parteilichen Standpunkt aus ist es kein großer Schritt mehr, wenn vergleichbare Entwicklungen in den Vereinigten Staaten von Amerika als absichtsvolle Kampfbestrebung finsterner, um nicht zu sagen feministischer Kräfte attribuiert werden, nämlich als „The war against boys“ (Bos u.a. 2007, S. 195).

Auf der Geschlechterdifferenz im Bildungserfolg baut nach den Ergebnissen der deutschen Bildungsforschung eine zweite Dimension von systematisch reproduzierter Bildungsungleichheit auf, dass die leistungsschwächeren Jungen, aber auch die vergleichsweise lernleistungsstärkeren Mädchen aus Familien mit Migrationsgeschichte in ihrer Bildungsbiographie in allen Schulformen beide um Grade schlechter abschneiden als die Schülerpopulation beiderlei Geschlechts aus deutschen Herkunftsfamilien (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 65 und 87 ff; Bildungsbericht 2012, S. 43 f).

Zur Identifikation von bildungsbenachteiligten Gruppen in der Bundesrepublik Deutschland stellte Ralf Dahrendorf in seiner bahnbrechenden Untersuchung "Bildung ist Bürgerrecht" von 1966 fest: „Hier stoßen wir auf die drei großen Gruppen der Landkinder, der Arbeiterkinder und der Mädchen, zu denen mit gewissen Einschränkungen als vierte katholische Kinder kommen.“ Der damalige „Bildungsnotstand“ der 1960er Jahre wurde personifiziert durch das „katholische Arbeitermädchen vom Lande“. Aus der Personifizierung von Bildungsbenachteiligung ist nach den neuen und hier zur Analyse anstehenden Bildungsbefunden seit der Jahrtausendwende der „nordostdeutsche Arbeiterjunge aus der Großstadt mit Migrationshintergrund“ geworden (Schlegel 2011).

Die zahlreichen bildungstheoretischen Untersuchungen enthalten indes kaum überzeugende Diagnosen und nur relativ vage gehaltene Erklärungsansätze der Hintergründe der seit dem „PISA-Schock“ im Grunde fortbestehenden Geschlechterdifferenzen im Bildungsbereich bei deutschstämmigen Kindern und Jugendlichen und erst recht bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (Wilkens 2013, S. 151). Dies gibt Veranlassung zu einer weiterführenden Auswertung aktueller bildungstheoretischer Untersuchungen und Deutungen hinsichtlich der genderspezifischen Bildungsbarrieren, und zwar aus einer anomietheoretischen und sozial-konstruktivistischen Perspektive.

Der *anomiethoretische Ansatz* geht generell von der Annahme aus, dass Akteure, die bestimmte Handlungsanforderungen erfüllen sollen und wollen und die für diese Ziele in der jeweiligen kulturellen oder Sozialstruktur keine ausreichenden oder für sie gut erreichbaren Mittel finden, sich also im Hinblick auf die angestrebten Zwecke in einer anomischen, d.h. „ungeregelten“ Situation befinden, kreativ nach Bewältigungsreaktionen suchen, diesen Anforderungen und Aspirationen auf andere Weisen als auf die institutionell vorgesehenen gerecht zu werden. Solche Anpassungsreaktionen können in Rückzug, Rebellion oder in ritualisierten Umwertungen oder Umgestaltungen von Mitteln und Zielen bestehen, die dann in ihrer Perspektive die angesagten Erfolge herbeiführen, die ihnen auf den regulären Wegen versagt sind (Böhnisch 1995; Nüberlin 2002).

Bezieht man die bereichsspezifischen kulturellen und sozialen Strukturen speziell in „die Suche nach den Mechanismen, die zur Produktion und Reproduktion von Geschlecht und Geschlechterverhältnissen führen“ (Faulstich-Wieland 2006, 105) in die Untersuchung ein, greift man damit auf die in den letzten drei Jahrzehnten ausdifferenzierten Instrumentarien der *sozial-konstruktiven Genderanalyse* zurück (Nüberlin 2008). In diesem Sinne knüpfe ich in dem vorliegenden Beitrag an den Vorschlag von Hannelore Faulstich-Wieland an, die in ihrer „Einführung in Genderstudien“ ausdrücklich für die Wiederbelebung einer Theorie der Geschlechtersozialisation aus einem sozial-konstruktivistischen Verständnis heraus wirbt (2006, S. 117 ff). Auch Angelika Wetterer fordert in Anknüpfung an Eving Goffmann, die sozialen Strukturen klarer in die Geschlechteranalyse einzubeziehen (2002, S. 18 ff). So verfährt in Abkehr von ihren eigenen früheren Positionen auch die renommierte US-amerikanische Genderforscherin Carol Hagemann-White (2004).

2. Befunde zur geschlechterdifferenzen und migrationspezifischen schulischen Bildungsbeteiligung

Die Schulleistungsprofile von weiblichen und männlichen Schülern unterscheiden sich in Deutschland wie international erheblich. Offenkundig geworden ist dies in Deutschland erst durch seine Teilnahme an der internationalen Bildungsstudie der OECD. Die „schockierende“ Studie mit ihrem transparenten Vergleich des Kompetenzerwerbs in der „Bildungsrepublik“ Deutschland und den anderen OECD-Staaten hieß „PISA 2000“. Jungen erreichen danach in Deutschland überproportional häufig nur die Schulleistungen der unteren Kompetenzstufen, während Mädchen häufiger an den oberen Enden der Kompetenzskalen und Schultypen zu finden sind (Stanat/Kunter 2001, S. 247 ff).

Blickt man auf die Bildungsbeteiligung der deutschen wie der nichtdeutschen Schülerinnen und Schüler im obersten Schulsegment, dem Gymnasium, dann stellen sich die Anteile der Gleichaltrigengruppe in den auf den PISA-Schock von 2000 folgenden Jahre 2004 und 2010 immer noch so dar:

Tabelle 1: Hochschulreife-Quoten von Jungen und Mädchen mit und ohne Migrationshintergrund 2004

| | Alle | | Jungen | | Mädchen | |
|--------------------------------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|
| Allgemeine Hochschulreife 2004 | 263.509 | | 116.421 | 24,4 % | 147.088 | 32,3 % |
| Deutsche | 254.514 | 30,5 % | 112.407 | 26,3 % | 142.107 | 34,9 % |
| Ausländer | 8.995 | 9,2 % | 4.014 | 8,1 % | 4.981 | 10,4 % |

(Quelle: Bildungsbericht 2006, S. 251 Tab. D7-1A)

Tabelle 2: Hochschulreife-Quoten von Jungen und Mädchen mit und ohne Migrationshintergrund 2010

| | Alle | | Jungen | | Mädchen | |
|--------------------------------|---------|--------|---------|--------|---------|--------|
| Allgemeine Hochschulreife 2010 | 316.223 | 33,5 % | 142.238 | 29,4 % | 173.985 | 37,8 % |
| Deutsche | 304.071 | 35,7 % | 136.972 | 31,4 % | 167.099 | 40,2 % |
| Ausländer | 12.152 | 13,2 % | 5.266 | 11,2 % | 6.886 | 15,2 % |

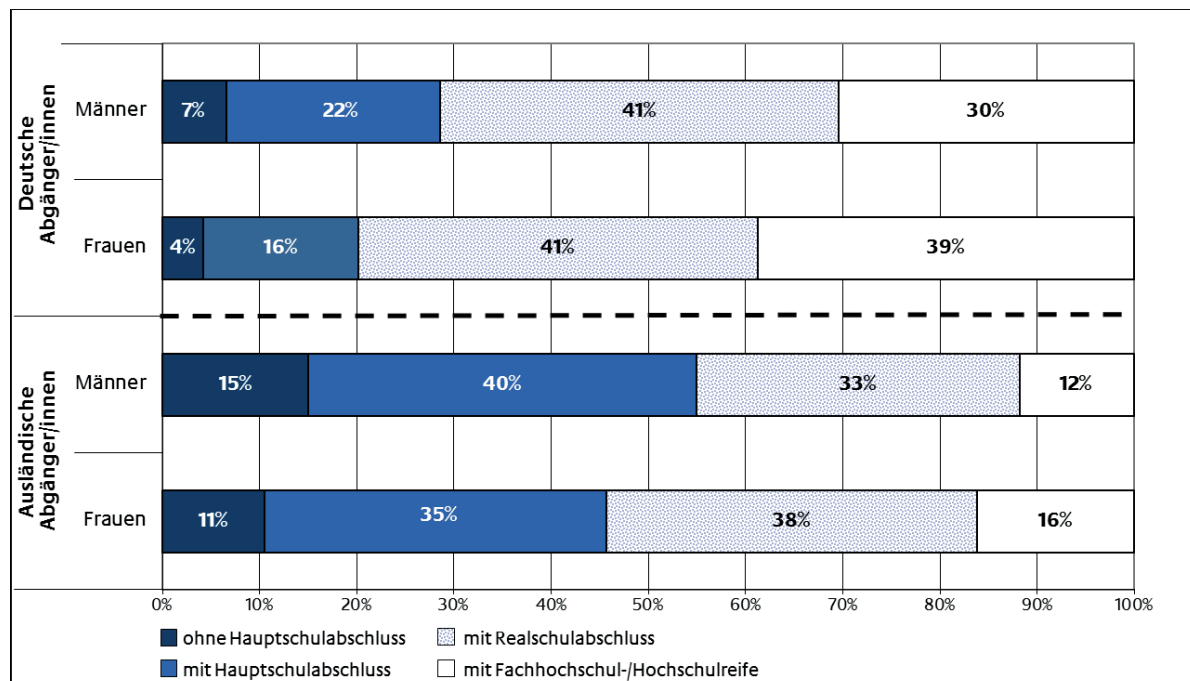
(Quelle: Bildungsbericht 2012, Tab. D7 - 4web)

An deutschen Gymnasien stellen die Mädchen mit Anteilen von 55% oder mehr seit Jahren die Mehrheit. Im Jahre 2004 erlangten 32,3% aller gleichaltrigen Mädchen die **allgemeine Hochschulreife**, aber nur 24,4% ihrer männlichen Altersgenossen (Bildungsbericht 2006, S. 251, Tab D7-1A). Im Jahr 2010 stellt sich die insgesamt erhöhte Prozentzahl wie folgt dar: Der Anteil der Mädchen ihrer Altersgruppe mit Abitur hat sich auf 37,8% erhöht, der der Jungen auf 29,4%

(Bildungsbericht 2012, Tab. D7- 4web), d.h. der Geschlechter-Abstand hat sich auf höherem Niveau noch vergrößert. Auf der anderen Seite zeigen die Tabellen, wie weit abgeschlagen die Anteile der jungen Menschen mit Migrationshintergrund waren und sind, die oberste Stufe der allgemeinbildenden Schulform erfolgreich zu absolvieren. Trotz einer erkennbaren absoluten und relativen Zunahme kommen sie über ein Drittel ihrer deutschstämmigen Altersgenossen nicht hinaus und zeigen im übrigen in der Geschlechteraufteilung das gleiche Muster wie ihre deutschen Mitschülerinnen und Mitschüler: Deutlich mehr Mädchen als Jungen mit Migrationshintergrund bestehen das Abitur. Die Mädchen ohne und auch mit Migrationshintergrund erreichen also aufgrund ihrer besseren Schulnoten bessere Zugangsmöglichkeiten zur Hochschulausbildung als die Jungen, speziell in den NC-Fächern (Hornberg u.a. 2007, S. 195 f).

Die Jungen sind dagegen mit 55% in den deutschen **Hauptschulen** vertreten und sogar mit 69% in den Sonderschulen (Hornberg 2007, S. 258); 2010 waren es an der Hauptschule sogar knapp 60% deutsche Jungen und 40% deutsche Mädchen (Abb.1). Unter den Klassenwiederholern aller Schultypen sind die Jungen häufiger als die Mädchen: An Realschulen wiederholen 5,8% der Jungen gegenüber 4,6% der Mädchen, an Gesamtschulen 5% der Jungen gegenüber 3,6% der Mädchen (Bildungsbericht 2008, S. 70, Abb. D2-2). Im Ergebnis der Schullaufbahn ist unter den 15-jährigen Jungen an Hauptschulen fast jeder zweite Junge mindestens einmal „sitzen geblieben“ (Krohne/Meier 2004, S. 123). Unter den Schulabgängern **ohne Schulabschluss** waren 2004 mit 10,5% der gleichaltrigen Wohnbevölkerung knapp doppelt so viele männlich wie weiblich (6,5%). 2010 hat der Anteil junger Menschen ohne Schulabschluss deutlich abgenommen. Die Geschlechterdifferenz blieb jedoch erhalten: 7,8% Jungen und 5,3% Mädchen. Blickt man auf die Abstammung der jungen Leute ohne Schulabschluss, spiegelt sich die Geschlechter- und Abstammungsdifferenz bei denen, die im Schulsystem scheitern: 9,5% (2004) bzw. 7,0% (2010, Abb. 1) der gleichaltrigen deutschen Wohnbevölkerung ohne Schulabschluss sind Jungen. Bei den „Schulverlierern“ dominieren die Migranten-Jungen mit 19,7% (2004) bzw. 15,2% (2010, Abb. 1) der gleichaltrigen nichtdeutschen Wohnbevölkerung. Bei den Mädchen waren 2004 ohne Schulabschluss nur 5,6% der Gleichaltrigen mit deutschem Pass, aber 12,9% (2004) bzw. 11% (2010, Abb. 1) ohne deutschen Pass (Bildungsbericht 2006, S. 73 Tab. D7-1 und Bildungsbericht 2012, Tab. D7-8web).

Abbildung 1: Verteilung der deutschen und ausländischen Schulabgängerinnen und Schulabgänger nach Abschlussart im Abgangsjahr 2010



Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, 2011; eigene Berechnungen

Die Gesamtverteilung zeigt neben den bereits genannten Daten und Auffälligkeiten, dass die Realschule die für deutsche wie ausländische Schülerinnen und Schüler am ehesten eine gleichermaßen verkraftbare Schulform darstellt und dass die Hauptschule für männliche Schüler mit Migrationsgeschichte tatsächlich die Haupt-Schule ist mitsamt den damit eröffneten beziehungsweise

verschlossen beruflichen Einstiegsmöglichkeiten und Lebensperspektiven. Die in den letzten Jahren festgestellte generelle Zunahme von höheren Schulabschlüssen in Deutschland erhöht auch die proportionale Bildungsteilnahme in den jeweiligen Untergruppen. Die Zunahme der Bildungsbeteiligung löst aber das Fortbestehen der spezifischen Bildungsdifferenzen zwischen den Geschlechtern ebenso wenig wie das Bildungsgefälle zwischen der deutschen und der nicht aus Deutschland stammenden Schülerpopulation nicht auf. Das räumt der jüngste Bildungsbericht von 2012 offen ein:

„Der insgesamt positive Trend in den erreichten Abschlüssen zeigt sich sowohl bei ausländischen als auch bei deutschen Jugendlichen (...). Eine Annäherung zwischen den Abschlusskonstellationen der ausländischen und deutschen Jugendlichen ist damit allerdings nicht gegeben. Unter den Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss sind Ausländerinnen und Ausländer über den gesamten Zeitraum um das 2,5-fache überrepräsentiert, während eine nach wie vor fast dreimal geringere Chance gegenüber Deutschen besteht, die allgemeine Hochschulreife zu erreichen. Dies zeugt von einer weitgehenden Konstanz der Disparitäten, obwohl sich die Zusammensetzung der Jugendlichen nach der Zuwanderungsgeneration und den Herkunftsstaaten deutlich verändert hat.“
Zusammengefasst: „Keine Annäherung der Abschlusskonstellationen deutscher und ausländischer Jugendlicher seit 2004.“ (Bildungsbericht 2012, S. 96)

Was hier über die stabile Disparität der Schulabsolventen mit und ohne Migrationshintergrund gesagt wird, spiegelt sich auf der Seite der Schulverlierer. Alleine von Klassenwiederholungen sind überdurchschnittlich viele Kinder mit Migrationshintergrund, aber auch mit niedrigem sozioökonomischem Status betroffen. Kinder mit mindestens einem im Ausland geborenen Elternteil erleben zu knapp einem Drittel eine durch Klassenwiederholungen verzögerte Schullaufbahn gegenüber ihren einheimischen Mitschülern mit 14%. Aber selbst unter Berücksichtigung des sozioökonomischen Status bleiben immer noch deutliche Unterschiede bei den Repetenten mit Migrationshintergrund (Bildungsbericht 2012, S. 75 f).

Dabei bildet die Schülerpopulation mit Migrationshintergrund im De-facto-Einwanderungsland Deutschland mittlerweile eine relevante Gruppe. In Deutschland leben etwa 16 Millionen Menschen mit Zuwanderungshintergrund (Statistisches Bundesamt 2013). Die Schülerpopulation der 15-Jährigen mit Migrationshintergrund umfasst 2009 rund 26%. Im Flächenland Hessen stammen 2012 35,9% der Grundschüler/innen im 4. Schuljahr und in den Stadtstaaten zwischen 36,7% (Berlin) und 43,2% (Hamburg) aus einer zugewanderten Familie (Pöhlmann u. a. 2013, S. 302 Tab. 9.1). „Mit Verjüngung der Kohorten steigt der Migrationsanteil beispielsweise in Hessen bis auf 46,2% bei den Kindern unter 6 Jahren (...), in größeren Städten – wie Frankfurt am Main – auch bis 71,1% (Mikrozensus)“ (Hess. Ministerium Justiz, Integration, Europa 2013, S. 1). Dass die Integration von zugewanderten Personen eine zentrale gesellschaftspolitische Aufgabe ist, lässt sich kaum mehr bezweifeln. Im Zentrum steht dabei ohne Frage der Sprachkompetenzerwerb:

„Die Fähigkeit, in der Verkehrssprache zu kommunizieren, bildet eine Grundvoraussetzung für den Kompetenzerwerb in den Bildungsinstitutionen des Landes und somit auch für die strukturelle Integration, die sich vor allem auf Zugänge im Bildungswesen und Positionen auf dem Arbeitsmarkt bezieht und sich an Indikatoren wie Absolventenquoten für bestimmte Bildungsabschlüsse oder Erwerbstätigkeitsquoten festmachen lässt.“
(Pöhlmann u. a. 2013, S. 298)

Vor dem Hintergrund des mittlerweile 14 Jahre zurückliegenden „PISA-Schocks“ und der seit Jahren in allen nationalen Bildungsberichten beschworenen „demographischen Entwicklung“ in Deutschland zu Lasten des deutschstämmigen Nachwuchses und zu Gunsten der Migrantenpopulation gibt es genügend Anlass, vertieft zu analysieren, wie es denn durchgehend zu einer derartig gleichförmig unterschiedlichen Annahme oder gar Ablehnung der schulischen Bildungsangebote kommen kann, zumal diese Schere im Ergebnis weder angestrebt wird noch erkennbar von einem gesellschaftlichen Akteur begrüßt würde. Im Gegenteil. Die anhaltende Bildungsdisparität ausländischer Jugendlicher wird für ihr eigenes Fortkommen wie für den Wirtschaftsstandort Deutschland zunehmend als „Problem“ bezeichnet:

„Eine Betrachtung nach Staatsangehörigkeit zeigt, dass die Benachteiligung ausländischer Jugendlicher anhält und sich an den Ungleichheitsrelationen zu deutschen Jugendlichen auf den unterschiedlichen Vorbildungsniveaus kaum etwas verändert hat. Besonders deutlich tritt dies bei den Jugendlichen mit maximal Hauptschulabschluss zu Tage, die zu über zwei Dritteln ins Übergangssystem einmünden. Unter dem Gesichtspunkt der individuellen gesellschaftlichen Teilhabe wie auch mit Blick auf die Sicherung des Arbeitskräftepotentials im demografischen Wandel bleibt die anhaltende Disparität ein Problem.“ (Bildungsbericht 2012, S. 105)

3. Ausgewählte Forschungsergebnisse zum geschlechterdifferenzen und migrationsspezifischen Kompetenzerwerb

3.1 Die Auswahl der Lesekompetenz als aufschlussreiche Basiskompetenz

Es fragt sich zunächst, anhand welcher erworbener oder nicht ausreichend erworbener Kompetenzen man die genannten Geschlechterdisparitäten und ihre Hintergründe analysiert. In der Bildungsforschung werden dazu seit Jahren die Lesekompetenzen sowie die naturwissenschaftlich-mathematischen Kompetenzen der 15-Jährigen untersucht.

Angesichts ihrer grundlegenden und nachhaltigen Bedeutung analysiere ich im Folgenden die geschlechtsspezifischen Aspekte zur Lesekompetenz.

Zwar lassen sich interessante Aufschlüsse über die Geschlechterdisparität auch aus einer Analyse des naturwissenschaftlichen Kompetenzerwerbs in den Schulen gewinnen. In naturwissenschaftlichen Kompetenzen werden aber neuerdings verglichen mit der Lesekompetenz eher geringere Geschlechtsunterschiede und dafür eine breitere Kompetenzstreuung beider Geschlechter festgestellt (Prenzel u.a. 2007; Bildungsbericht 2008, S. 86; Schroeders, Pernk u.a. 2013). Der IQB-Ländervergleich 2012 dokumentiert zudem Ergebnisse, dass Mädchen in den Naturwissenschaften Biologie und auch Chemie in allen Bundesländern signifikante Kompetenzvorsprünge vor den Jungen aufweisen, während bei Jungen auffällige Vorsprünge gegenüber Mädchen in Physik nachgewiesen werden (Schroeders u.a. 2013, S. 266 ff, Abb. 7.7, 7.8, 7.9). Verschiedene mathematische Kompetenzanalysen weisen signifikant höhere Kompetenzwerte der Jungen aus (Prenzel/Schöps et al. 2007, S. 65 ff; Bildungsbericht 2008, S. 86; Schroeders u.a. 2013, S. 265 Abb. 7.6). Es gibt aber auch Studien, denen zufolge sich die mathematischen Kompetenzprofile gegenwärtig zu Gunsten der Mädchen verändern. Nach Sekundäranalysen von Marita Kampshoff sind die ostdeutschen Mädchen in Mathematik besser als die westdeutschen Jungen und schneiden ostdeutschen Jungen in Mathematik so schlecht ab wie westdeutsche Mädchen (Kampshoff 2007, S. 44). Auch der IQB-Ländervergleich 2012 räumt ein, dass Mädchen in mathematischen Teilkompetenzen wie „Raum und Form“ oder „Daten, Häufigkeit und Wahrscheinlichkeit“ (ausgerechnet auf diesen Spezialgebieten der urzeitlichen Jäger!) nur geringe Kompetenzunterschiede zu den Jungen aufweisen (Schroeders u.a. 2013, S. 256) und in „Physik Erkenntnisgewinnung“ in den Bundesländern Bayern, Niedersachsen und Baden-Württemberg sogar einen signifikanten Kompetenzvorsprung gegenüber Jungen aufweisen (Schroeders u.a. 2013, S. 268).

Entscheidend für die Auswahl und die vorrangige analytische Beleuchtung der Lesekompetenzen für die Fragestellung in dieser Abhandlung ist aber der folgende Aspekt: Weder naturwissenschaftliche noch mathematische Kompetenzen gelten in der Bildungsforschung in so hohem Maße als Basis- und Schlüsselkompetenzen für den *gesamten* Bildungserwerb wie eben die Lesekompetenzen. – Mit den naturwissenschaftlichen Kompetenzen befasste ich mich an späterer Stelle (unten Kap. 4.3 und 4.4).

3.2 Die Lesekompetenz als Prädiktor der Geschlechterdifferenz

Übereinstimmend wird die *Lesekompetenz* in den internationalen Schulleistungsstudien als wichtigster *Prädiktor* der Schulleistungsdifferenzen der Geschlechter von einheimischen Schulkindern wie von Kindern und Jugendlichen aus Familien mit Migrationsgeschichte in allen schulischen Kompetenzbereichen genannt (Krohne/Meier 2004, S. 126, Bos u.a. 2007, S. 197; Bildungsbericht 2012, S. 61 f, 90 ff). Wegen ihrer grundlegenden Bedeutung stand die Lesekompetenz bereits im Mittelpunkt der Erhebungen zu PISA 2000, dem „Programm for International Student Assessment“ zur zyklischen Erfassung basaler Kompetenzen der nachwachsenden Generation. PISA hat explizit den Auftrag, „*Basiskompetenzen*“ zu erfassen, „die in modernen Gesellschaften für eine befriedigende Lebensführung in persönlicher und wirtschaftlicher Hinsicht sowie für eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben notwendig sind“ und sich nach dieser „Philosophie“ auf die „Funktionalität der (...) erworbenen Kompetenzen für die Lebensbewältigung“ und das Weiterlernen richten (Baumert/Stanat/Demmrich 2001, S. 16). Aus dem stark oder schwach ausgeprägten Profil der Lesekompetenz erschließt sich im Umkehrschluss, welche umfassenden und biographisch nicht mehr aufzuholenden gesellschaftlichen Deklassierungs- und Exklusionseffekte eintreten, wenn im Bereich dieser Basiskompetenz erhebliche Mängel bestehen (Artelt/Stanat/Schneider/Schiefele 2001, S. 70).

Lesekompetenz bezeichnet den verstehenden und lernenden Umgang mit Texten als den Weg, auf dem geistig alle möglichen Inhalte angeeignet werden. Lesekompetenz repräsentiert also das zentrale geistige Aneignungsverfahren der Lebenswelt. Lesekompetenz umfasst

- 1) das Entziffern von nicht kontinuierlichen bis kontinuierlich-literarischen Texten (Decodieren),
- 2) das informative Textverstehen (Rekonstruktion)
- 3) die aktive Auseinandersetzung (Bedeutungsgenerierung durch geistige Leser-Text-Interaktion) mit den textlich (neu) erfassten Inhalten.
(Artelt/Stanat/Schneider/Schiefele 2001, S. 70 f, 78 ff)

Geschlechterunterschiede im Leseverständnis werden sichtbar und messbar bereits in den ersten Schuljahren (Eggert und Garbe 2003, S.76 ff), nach den LAU-Längsschnittstudien spätestens in der Sekundarstufe I, wo die Lernfortschritte schwächerer männlicher Schüler langsamer zunehmen als die der weiblichen Schüler (Lehmann/Peek/Gänsfuß 1999, S. 124). Insgesamt hat sich in der Zeit von 2000 bis 2008 der Lesekompetenzunterschied der Jungen im frühen Schulalter gegenüber den Mädchen halbiert und damit den Mädchen deutlich angenähert (Bildungsbericht 2008, S. 86). In der Sekundarstufe II vergrößern sich die Geschlechterunterschiede allerdings wieder zu Gunsten der Mädchen durch relative Verlangsamung der Lernentwicklung der Jungen (Lehmann u.a. 2002, S. 133 ff). Für die 15-Jährigen insgesamt bestätigt die PISA-2000-Studie ungeachtet dieser Annäherungstendenzen das Vorhandensein von geschlechtsspezifischen Leseverständnisdifferenzen ebenso wie der Bildungsbericht 2008 (S. 86), die Studien von Köller/Knigge/Tesch (2010) oder der Bildungsbericht 2012 (S. 91 f).

Seit den PISA-Testverfahren geht man bei diesen Untersuchungen von fünf Lese-Kompetenzstufen des Textverstehens aus:

- Die unterste Stufe I verlangt, wenigstens eine Information zu lokalisieren, den Hauptgedanken in einem Kurztext zu erkennen und ihn mit Alltagswissen zu verbinden. Kompetenzstufe II stellt einen Mindeststandard im Deutschunterricht wie im Arbeitsleben dar.
- Wer die Stufe II nicht erreicht, hat Probleme in vielen Berufen, weil er den Hauptgedanken eines einfachen Textes nicht erkennt und Tabellen nicht entschlüsseln kann (Artelt/Stanat/Schneider/Schiefele 2001, S. 99 f).

In Deutschland liegt der Schülerinnen- und Schüleranteil unterhalb der Kompetenzstufe I bei 10% und auf der Kompetenzstufe I bei 12,7%, während der OECD-Durchschnitt bei 6% bzw. 11,9% liegt (Artelt/Stanat/Schneider/Schiefele 2001, S. 103). Fast ein Viertel der Schuljugend erreicht damit im Lesen nicht einmal die praxisrelevante Kompetenzstufe II, wobei die „Risikogruppe“ unterhalb der Kompetenzstufe I zu zwei Dritteln aus Jungen besteht (ebd. 2001, S. 117); dieses Verhältnis von 3:2 von leseschwachen Jungen zu Mädchen hat sich zehn Jahre später nicht verändert (Bildungsbericht 2012, S. 91). Unter den 15-Jährigen, die die Lese-Kompetenzstufe II nicht erreichen, sind rund 59% Jungen (Stanat/Schneider 2004, S. 257 f). Die Testwerte der Mädchen liegen im OECD-Durchschnitt signifikant, nämlich eine halbe Kompetenzstufe über der Lesekompetenz der Jungen (Stanat/Kunter 2001, S. 251). Das gilt in Deutschland für Mädchen in allen Schultypen und für alle Teillesekompetenzen, besonders für das Lesen zusammenhängender Texte sowie ihre Interpretation und Reflexion (ebd., S. 260, Abb. 5.4). Am oberen Rand der Lesekompetenzen ist die Geschlechterdisparität noch stärker ausgeprägt, wenn 11% der Schülerinnen lesestark sind gegenüber nur 4 % ihrer männlichen Altersgenossen (Bildungsbericht 2012, S. 291 und Tab.). Wichtig ist dabei aber auch, dass Jungen aller Schultypen bei nicht-kontinuierlichen Texten, d.h. bei Kurztexten, mit den Mädchen vergleichbar gute Lesekompetenzen aufweisen (ebd., S. 255 f, 260, 266; Garbe 2003). Die Geschlechterunterschiede wachsen also bei längeren und anspruchsvolleren Texten.

Bei den ausländischen Schülerinnen und Schüler weisen nur ganze 3% hohe Lesekompetenzen auf gegenüber 9% der Jugendlichen aus einheimischen Herkunftsfamilien. Nur 3% der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund bringen damit die basalen Voraussetzungen für einen aussichtsreichen schulischen Aufstieg mit. Gegenüber den Untersuchungen der ersten PISA-Studie 2000 haben sich die Lesekompetenzen der Jugendlichen mit Migrationshintergrund zwar geringfügig verbessert. Dennoch sind sie in der Gruppe der leseschwachen Jugendlichen mit 30% bis 35% immer noch mehr als doppelt so häufig anzutreffen wie ihre Altersgenossen ohne Migrationshintergrund, die mit 14% unter die Leseschwachen fallen. Mit einem Drittel ihrer Statusgruppe repräsentieren die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund die größte Risikogruppe innerhalb der Schuljugend (Bildungsbericht 2012, S. 91 f, 105).

Angesichts der hier skizzierten geschlechterdifferenzen und migrationsspezifischen Lesekompetenzprofile, die zugleich sozio-ökonomische Inklusions- und Exklusionseffekte anzeigen, stellt sich um so dringlicher die Frage nach ihren Entstehungszusammenhängen und deren möglicher Beeinflussbarkeit.

3.3 Diskussion von Erklärungsansätzen des geschlechterdifferenzen Lesekompetenzerwerbs

Der Forschungsstand zu den Hintergründen der ungleich verlaufenden geschlechtsspezifischen Kompetenzerwerbsprozesse wird häufig als ungesichert und offen bezeichnet (B. Hurrelmann 2004, S. 38; Krohne/Meier 2004, S. 126). Die IGLU-Studie 2006 resümiert: „Für die Gründe des besseren Abschneidens von Mädchen im Lesen gibt es bislang keine umfassende und überzeugende Theorie, sondern vielmehr einzelne Deutungsansätze“ (Hornberg u.a. 2007, S. 198).

3.3.1. Geschlechterdifferenz infolge anlagebedingter Kompetenzentwicklungen?

Ältere, aber auch ganz aktuelle Bildungsstudien im Auftrag der Bundesregierung wie der IQB-Ländervergleich von Schülerleistungen in Mathematik und Naturwissenschaften von 2013 machen bei der Frage, mit welchen Ansätzen sich denn die geschlechtsbezogenen Disparitäten beim Kompetenzerwerb erklären lassen, hartnäckig Anleihen bei der überkommenen *Anlage-Umwelt-Diskussion*.

Ihren alten Kerngedanken, dass der geschlechtsspezifische Kompetenzerwerb und vor allem die dabei auftretenden Unterschiede letztlich biologisch bzw. durch Erbanlagen bedingt seien, tragen die aktuellen Studien allerdings mit neuen Belegstellen und in modernisierter Terminologie vor. Was früher als „Erbanlage“ bezeichnet wurde, wird heute als „biologisch-neurophysiologische Ansätze“ vorgeführt. Dabei untermauern die modernisierten biologisch-neurophysiologischen Erklärungsansätze wie schon die alten erbbiologischen Lehren ihre Ursachenbehauptungen für die Geschlechterdifferenzen beim Kompetenzerwerb nicht mit nachvollziehbaren Beweisen, sondern mit Ähnlichkeitsschlüssen und Offensichtlichkeiten, mit „Analogien“ und „Evidenzen“ (Schroeders u. a. 2013, S. 250). Sie argumentieren also mit dem Vergleichen ähnlicher Sachverhalten, die man sich ‚einleuchten‘ lassen, also wissenschaftlich akzeptieren soll. Oder sie kommen mit Behauptungen, die über jeden Zweifel erhaben sein sollen, dass doch auch ohne die entscheidenden Beweise alles klar wäre, eben „evident“. Die dafür zitierten US-amerikanischen Evolutionsbiologen Masters & Sanders, Voyer, Voyer & Bryden oder D. F. Halpern (2000) spielen in dem Sinne auf die evolutionären Mythen von Raumvorstellung und mentaler Objektrotation an, die letztlich ausschließlich die Männer auf ihren urzeitlichen Jagdzügen in der geschlossenen Männergruppe ausgeprägt hätten, während die Frauen zu Hause die selbst gesammelte Beeren kochten und gleichzeitig die Kinder hüteten. Diese Story wird in ungerührter Kontinuität wiederholt, obwohl nach der Heidelberger Paläontologin Miriam Haide längst „jagende Frauen weltweit ethnographisch belegt sind, von der Polarregion, Nordamerika, Südamerika, Afrika, Asien und Australien“ (zit. nach FAS vom 24.03.2013, S. 41). Nur finden solche Befunde weiblicher Forscherinnen bis heute keine Beachtung in den Publikationen der traditionell männlich dominierten Paläontologie. Würden solche Mythen endlich einmal als wissenschaftlich haltlose tendenziöse Männerfantasien entlarvt, entfielen auch die mit ihnen gestützten Evidenz-Beweise für die typisch männliche Prädisposition für so manchen mathematisch-naturwissenschaftlichen Kompetenzerwerb und die ewig-weibliche Begriffsstutzigkeit in genau diesen naturwissenschaftlichen Disziplinen. Dabei sind diese „biologisch-neurophysiologisch“ basierten Annahmen von geschlechtsspezifisch unterschiedlichen intellektuellen Fähigkeiten hier schon deshalb deplatziert, weil die soziale Konstruktion und die lebensweltliche Bewährung von Geschlechtersrollen weder biologische noch neurophysiologische Größen sind, sondern eine Folge des selbstbewussten Aufwachsens in einer bestimmten historischen und technologisch geprägten Gesellschaft. Hinzu kommt, dass die angeblich neurophysiologisch zementierten männlichen Fähigkeitsvorsprünge unvereinbar sind mit allen dazu erhobenen und hier diskutierten empirischen Befunden über die Wissens- und Verständniskompetenzvorsprünge der Mädchen in sämtlichen Naturwissenschaften.

Davon ungerührt werden in der IQB-Ländervergleichs-Studie 2012 den biologistisch argumentierenden Ansätzen dann ganz nach dem Schema des Oberstufen-Besinnungsaufsatzes von These – Antithese – Synthese die „psychozialen Ansätze“ gegenübergestellt, die für den Gegenpol der Erbanlage stehen, nämlich für die „Umwelt“ als der prägenden Kraft der Geschlechterunterschiede. In den Worten der IQB-Studie sind dies die Erklärungsansätze, die den Einfluss „geschlechterstereotyper Sozialisationserfahrungen auf geschlechtsbezogene Unterschiede (betonen)“ (Schroeders u.a. 2013, S. 250).

In der Synthese werden dann die beiden zuvor eingeführten, aber, wie es heißt, „heute kaum noch vertretenen Extrempositionen (!)“ wechselseitig als zu extrem denunziert. Als Synthese kommt dann heraus, dass man sich von einer Kombination der beiden „heute kaum noch vertretenen Extrempositionen“ auf einmal wertvolle Aufschlüsse über den unterschiedlichen Kompetenzerwerb von Jungen und Mädchen in Mathematik und Naturwissenschaften erwarten könne, nämlich von den modernen „biopsychosoziale Modellen“ (IQB-Ländervergleich – Schroeders u.a. 2013, S. 251). Aus der Mischung aller drei unterschiedlichen „Extrempositionen“, den biologischen, den psychologischen und den sozialen, soll dann die Wahrheit über die Geschlechterunterschiede hervorgehen. Wie das geschieht und mit welchem Ergebnis, darüber berichtet die viel beachtete Bildungsstudie allerdings nichts Genaueres mehr, sondern fährt mit der Vorstellung ihres komplexen Zahlenwerkes fort.

Von dem fragwürdigen „biopsychosozialen“ Wechselwirkungsmodell verspreche ich mir für die Decodierung der Hintergründe des disparaten Kompetenzerwerbs von Jungen und Mädchen und zudem von denen mit Zuwanderungsgeschichte keinen relevanten Erkenntnisgewinn. Die Forschungsfrage, auf welche Weise die Motivation und das Bildungsinteresse der jungen Menschen im Sozialisationsprozess einbezogen oder abgewiesen werden, so dass sie bestimmte Bildungszugänge finden oder aber auch verpassen (Stanat/Kunter 2001; Hannover/Kessels 2011; Schroeders u.a. 2013, S. 54), versuche ich stattdessen nachfolgend auf sozial-konstruktivistischer Grundlage zu beantworten. Auf der Grundlage dieses Ansatzes erfolgt nun eine schrittweise Sekundäranalyse der Befunde zur Entstehung der Lesekompetenz, und dies stets unter gender- und migrationspezifischen Aspekten.

3.3.2 Geschlechterdifferente Lesekompetenzen als Ergebnis familialer Enkulturation

Vorliegende Erkenntnisse zur Lesesozialisation weisen nach, dass das Lesenlernen lange vor der schulischen Lesestunde „Null“ beginnt, da es auf kognitionspsychologischen Voraussetzungen und Vorleistungen der kindlichen Sprachentwicklung aufbaut. Man nennt dies *early literacy*. Zu diesen kognitiven Voraussetzungen gehört die Entwicklung einer phonologischen Bewusstheit, mit der die Lautstruktur der gesprochenen Sprache erfasst wird, ferner der Aufbau eines differenzierten Wortschatzes oder die Einübung in einen situationsunabhängigen Sprachgebrauch (B. Hurrelmann 2004, S. 45 ff; Artelt/Stanat/Schneider/Schiefele 2001, S. 73 ff; Stanat/Schneider 2004, S. 249; Bildungsbericht 2012, S. 50 f). Die Impulse dazu im Alltag des Aufwachsens vermittelt durch Kommunikation und Interaktion vorwiegend in der Familie, mit anderen Erwachsenen und mit Gleichaltrigen. Förderlich dafür sind häufige Gelegenheiten und qualitativ hochwertige Anregungen. Typisch dafür sind thematisch und emotional ansprechende und in den (Familien-)Alltag eingebundene Vorlesesituationen mit Nachbesprechung oder andere differenzierte kulturelle innerfamiliäre oder familial initiierte Aktivitäten. Dafür ist nachgewiesen, dass sich im *familialen Leseklima* die soziokulturellen Lebenslagen in *klassenspezifischen* Habitusformationen geltend machen (Baumert/Schümer 2001, S. 360 ff). Daran knüpft ein Verstärkungsmechanismus an, der begünstigende, aber auch äußerst ungünstige Effekte hervorbringen kann. Die sehr unterschiedlichen soziokulturellen Habitusformen der Herkunftsfamilie prägen das kindliche Entwicklungsprofil positiv oder belastend umso mehr, je mehr der familiäre Rahmen das dominante Sozialisationsmilieu bildet.

Inwiefern in der familialen und außer familialen Alltagskommunikation mit den Kindern *geschlechtsspezifische* Unterschiede in den Lesevoraussetzungen entstehen, ist allerdings nicht sehr intensiv untersucht, hängt aber wohl stark von dem in den soziokulturellen Umfeldern jeweils gepflegten, etwa proletarisch-subkulturellen, bürgerlich-traditionellen oder muslimisch-traditionellen, Bildungs- und Geschlechterrollenverständnis ab (Bildungsbericht 2012, S. 9, S. 50 f und Tab. C1-5web).

Neuere Untersuchungen bestätigen geschlechtsspezifische Unterschiede im familialen Erziehungsverhalten, wenn 62% der Mädchen, aber nur 51% der Jungen von ihren Eltern beim Erwerb der Grundlagen der Lesekompetenz gefördert werden (Bildungsbericht 2012, S. 50). Eine Studie von Becky Francis von der Londoner Roehampton University stellt bei bürgerlichen Eltern eine starke Geschlechterstereotypisierung fest, die sich an der elterlichen Spielzeugauswahl zeige. Danach können und sollen sich die Jungen durch Beschäftigung mit den Actionfiguren und Autos praktische Fähigkeiten und technische Kenntnisse aneignen, während Mädchen nach wie vor überwiegend mit Spielzeugpuppen beschäftigt würden (SZ 17.12.2008, S. 1).

Folgt man den Untersuchungsergebnissen aus qualitativen Erhebungen von Ahmet Toprak: „Das schwache Geschlecht – die türkischen Männer“ (2007) und Ahmet Toprak/ Katja Nowacki: „Muslimische Jungen. Prinzen, Machos oder Verlierer?“ (2012), dann unterscheidet die Erziehung in der *Migrantenpopulation* aus den ländlichen Bereichen der Türkei, also in prototypischen

Migrantenfamilien muslimischer Herkunft aus armen, unterentwickelten Provinzen, die von Massenarbeitslosigkeit und Analphabetismus geprägt waren, ab dem 3. Lebensjahr sehr stark zwischen Jungen und Mädchen.

Mädchen werden von der Mutter streng und reglementiert erzogen, müssen Anforderungen der Eltern ohne Widerrede befolgen, sich persönlich zurückhaltend geben (das gilt als „schamhaft“). Mädchen werden früh zu Disziplin, Fleiß und Sorgfalt in der Hausarbeit angehalten und dürfen den häuslichen Bereich kaum verlassen, schon gar nicht alleine.

Bei kleinen Jungen dagegen, bei den vergötterten „Prinzen“, wird die Erziehung lockerer gehandhabt. Sie erhalten vielerlei kleine Freiheiten, auf Ermahnungen bei „Dummheiten“ folgen keine Konsequenzen, den Anordnungen der Mutter können Jungen sich häufig entziehen, da für sie der Vater die zuständige Autoritätsperson ist. Der Vater tritt erst in späteren Lebensjahren der Söhne in Erscheinung, dann aber umso fordernder, wenn es um die Wahrung der Familienehre durch sie geht. Plötzlich werden die Söhne zwar praktisch unvorbereitet, aber umso härter disziplinierend in die Pflicht genommen durch den Nachweis von Bildungserfolg, Militärdienst, Heirat und Verantwortung für eigene Kinder (Toprak 2007, S. 109 ff).

Auf Grund ihrer mangelnden Schulbildung und der geringen, einfachen und teils bezogen auf moderne Entwicklungen aller Art veralteten Sprachkenntnissen sind aus der Türkei eingewanderte Eltern kaum in der Lage, ihren Kindern Zusammenhänge zu erklären. Schon weil es für Kinder als respektlos und ungebührlich gilt, erwachsenen Autoritäten überhaupt Fragen zu stellen, können sie von ihnen auch kaum Antworten und Aufklärung erwarten. Viele bildungsbenachteiligte Eltern lesen selbst nicht und motivieren folglich auch ihre Kinder nicht zum Lesen; häusliches Vorlesen findet bei ihnen schlicht nicht statt (Toprak/Nowacki 2012, S. 40 ff). Veranschaulicht wird das durch einen von Toprak/Nowacki berichteten Interview-Auszug über die Lesesituation in einer türkeistämmigen Familie:

„Also, ich hab nie gesehen, dass mein Vater oder meine Mutter Buch oder Zeitung lesen. Mein Vater war nur fünf Jahre in der Schule, meine Mutter sechs Jahre. Wir haben zu Hause auch keine Bücher. Also einige Schulbücher von mir und von meinen Geschwistern. (...) Mir hat nie jemand was vorgelesen. (...). (Fuat, 18 Jahre, 2001)“
(Toprak/Nowacki 2007, S. 42)

Hier erfährt man vermittelt über den Bildungshorizont der Eltern, weshalb für Fuat in seiner Familie keine tragfähige Lesesozialisation stattgefunden hat. Wenn bereits die Leseorientierung im Vorschulalter erwiesenermaßen durch den Bildungsstand der Eltern geprägt und diese familiäre kulturelle Sozialisationsleistung in Bildungsstudien bei Schulkindern über die Anzahl der Bücher im Elternhaushalt erfragt wird, dann lässt sich ermesen, um wie viel gravierender dieser Umstand sich auf Kinder aus Familien mit Migrationsgeschichte auswirken muss.

„Wenn diese Kinder in deutscher Sprache gefördert werden, geschieht dies nur in 8% der Fälle selten, im Falle nicht-deutscher Sprachförderung beträgt der Anteil selten fördernder Eltern dagegen 20%. Somit kommen diejenigen Kinder, die im Elternhaus ohnehin weniger gefördert werden, dort zudem seltener mit der deutschen Sprache in Kontakt und erhalten weniger Unterstützung im Zweitspracherwerb. Dadurch sind sie im Hinblick auf ihre zukünftigen Bildungschancen *doppelt benachteiligt*.“ (Bildungsbericht 2012, S. 50 f, Hervorh. G.N.)

Dabei leisten die Eltern mit Migrationshintergrund durchaus nicht wenig für die kulturelle Alphabetisierung ihrer Kinder. Sie verschaffen ihnen wie andere Familien auch im alltäglichen Umgang die Basisvoraussetzung für den Spracherwerb, allerdings eben nicht ausreichend in deutscher Sprache, sondern meistens in der Herkunftssprache. In Familien der ersten und zweiten Migrantengeneration sind die Kinder darüber hinaus innerhalb der Familie musikalisch aktiv, wie der Bildungsbericht 2012 im Hinblick auf die musische Kompetenzförderung eigens hervorhebt: „Etwa ein Drittel gibt an, häufig gemeinsam mit der Familie Musik zu machen; bei Familien ohne Migrationshintergrund liegt der Anteil bei 22%“ (Bildungsbericht 2012, S. 161). Gleichwohl haben diese musisch-kulturellen Aktivitäten für die Behebung des schulrelevanten Sprachkompetenzdefizits in der deutschen Landessprache offenbar keine positiven Effekte.

Es wurde nachgewiesen, dass Kinder, die mehr als drei Jahre eine Tageseinrichtung besucht haben, auch innerfamiliär häufiger gefördert wurden. Hierin zeigt sich ein positiver Verstärkungszirkel von elterlicher Bildungsorientierung und intensiver Nutzung frühkindlicher Bildungsangebote (Bildungsbericht 2012, S. 51). Es liegt auf der Hand, dass sich diese innerfamiliäre Förderung auch im Grundschulalter fortsetzt und die genannten Effekte weiter verstärkt. Für Vorschulkinder mit Migrationshintergrund wirken die gleichen *Verstärkerzirkel* umgekehrt. Die schwächere innerfamiliäre

Sprachförderung in der deutschen Landessprache kann von Kindertageseinrichtungen, die hier mit 86% auch, aber später in Anspruch genommen werden, nicht mehr ausgeglichen werden:

„Die bereits im Bildungsbericht 2010 dargestellten Segregationstendenzen in Kindertageseinrichtungen lassen sich nach wie vor beobachten. Immer noch gibt es Einrichtungen, in denen mehr als die Hälfte der betreuten Kinder zu Hause nicht Deutsch spricht. In Westdeutschland befindet sich ein Drittel der Kinder mit nicht-deutscher Familiensprache in entsprechenden Einrichtungen. Diese Einrichtungen sind durch den hohen Anteil nicht vorwiegend deutsch sprechender Kinder besonders bei der alltagsintegrierten Sprachförderung gefordert, um Unterschiede in der sprachlichen Entwicklung auszugleichen.“ (Bildungsbericht 2012, S. 58)

Ob das Fachpersonal der Kindertageseinrichtungen diesen Kompetenzdifferenzen gewachsen ist, ist äußerst fraglich. Der Anteil der einschlägig an Hochschulen ausgebildeten Fachkräfte ist mit 3% weiterhin verschwindend gering. 67 % des Tageseinrichtungs-Personals im Westen Deutschlands hat eine Erzieherqualifikation, 86 % in den östlichen Bundesländern. 44 % der Tagespflegepersonen haben nicht einmal einen 160-stündigen Qualifizierungskurs besucht: „Vor dem Hintergrund des hohen Stellenwerts der Tagespflege für den U3-Ausbau (...) bleibt die Entwicklung des Qualifikationsniveaus weiterhin kritisch zu beobachten.“ (Bildungsbericht 2012, S. 61)

3.3.3. Geschlechterdifferente Lesekompetenzen in der Schulphase

Stetig wachsende Kompetenzunterschiede im Lesen zwischen Jungen und Mädchen zeigen sich, offenkundig aufbauend auf der familialen Lesesozialisation, dann im *schulischen Bereich*.

So werden deutschlandweit etwa ein Viertel der Kinder, die zuvor an einem Sprachtest teilgenommen haben, als sprachförderbedürftig eingestuft, und zwar die Jungen mit 25% häufiger gegenüber 20% der Mädchen. 19% der Kinder von Eltern mit hohem Bildungsstand wiesen eine verzögerte sprachliche Entwicklung auf, während es bei Eltern mit niedrigem Bildungsstand 38% waren, was erneut auf die Bedeutung elterlicher Förderung, aber auch auf Entwicklungsrisiken von Kindern aus bildungsfernen Elternhäusern hinweist (Bildungsbericht 2012, S. 62).

„Betrachtet man die Lesekompetenzen im vierten Grundschuljahr in Verbindung mit der frühkindlichen Lesesozialisation in der Familie, so deutet sich an, dass Kinder, die innerfamiliär häufig gefördert werden, in diesem Alter eine signifikant höhere Lesekompetenz aufweisen als selten geförderte Kinder.“ (Bildungsbericht 2012, S. 50)

Vor allem bei Kindern mit Migrationshintergrund beeinflusst also die zu Hause gesprochene Sprache die sprachlichen Kompetenzen in Deutsch erheblich. 39% der Kinder mit nicht-deutscher Familiensprache wird die Notwendigkeit der Teilnahme an einer Sprachförderung bescheinigt. Der Bildungsbericht 2012 vergleicht vor dem Hintergrund die Gruppe der Kinder, die von ihrer Familie intensiv gefördert wurden und drei Jahre lang eine Tageseinrichtung besucht haben mit zu Hause selten geförderten Kindern mit höchstens zweijähriger Teilnahme an frühkindlichen Betreuungsangeboten, d.h. mit dem typischen Profil der Migrantenkinder. Danach besitzt die zweite Gruppe eine um 54 Punkte geringere Lesekompetenz gegenüber der ersten Gruppe. Das entspricht nach vier Grundschuljahren bereits einem Lernrückstand von einem ganzen Schuljahr (Bildungsbericht 2012, S. 50 mit Tabellen).

Quasi als Selbstverständlichkeit geht man von einer Abhängigkeit des gesamten *schulischen* Kompetenzerwerbs von Kindern und auch von Jugendlichen von der *familialen* Basiskompetenzförderung und dabei vor allem von der Sprachkompetenzförderung aus, wenn die entsprechenden „Hintergrundmerkmale“ vorgestellt werden, nach denen im IQB-Ländervergleich 2012 wie in internationalen Bildungsstudien nach Bildungshemmnissen wegen des Einwandererstatus gefragt wird. Diese „Hintergrundmerkmale“ sind der sozioökonomische Status der Eltern gemäß ihrem Stand in der Berufshierarchie, das elterliche Bildungsniveau gemäß dem Bildungsabschluss der Eltern und die Erfassung der „Familiensprache“ nach den Kategorien, ob deutsch zu Hause „immer“, „manchmal“ oder „nie“ gesprochen wird (Pöhlmann u.a. 2013, S. 312).

Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund der neunten Schulklasse, also die 15-Jährigen, berichten im Bundesdurchschnitt, dass, wenn beide Eltern im Ausland geboren sind, in der Familie zu 58,9% „manchmal Deutsch“ und zu 6,7% „nie Deutsch“ gesprochen werde (Pöhlmann u.a. 2013, S. 313, Tab. 9.2). Bei türkischstämmigen Jugendlichen kumuliert der *niedrigste sozioökonomische Status* ihrer Eltern unter allen Herkunftsgruppen mit dem *niedrigsten elterlichen Bildungsniveau* und den Aussagen, dass bei einem aus der Türkei zugewanderten Elternteil zu Hause nur zu 54% „immer deutsch“ gesprochen werde und, wenn beide Eltern in der Türkei geboren sind, zu 68,4% „manchmal Deutsch“ und zu 2,6 bzw. 3,0% „nie Deutsch“ gesprochen werde (Pöhlmann u.a. 2013, S. 320 und

Tab. 9.3). Welche umfassenden Auswirkungen diese Mängel in der Beherrschung der deutschen Landes- und Schulsprache innerhalb der Schullaufbahn haben, berichtet der IQB-Ländervergleich 2012 auf äußerst drastische Weise:

„Den Ergebnissen der deskriptiven Analysen entsprechend zeigt sich über alle Fächer und Kompetenzbereiche hinweg, dass die Kompetenznachteile der Jugendlichen, deren Familien aus der Türkei zugewandert sind, stark ausgeprägt sind und zwar unabhängig davon, ob beide Eltern aus der Türkei stammen oder nur ein Elternteil dort geboren ist (...). Der **Kompetenznachteil** von Jugendlichen mit zwei in der Türkei geborenen Elternteilen im Vergleich zu Jugendlichen ohne Zuwanderungshintergrund entspricht einem Lernzuwachs, der im Verlauf von ungefähr drei bis **vier Schuljahren** zu erwarten ist. Jugendliche mit einem in der Türkei geborenen Elternteil liegen um knapp **drei Schuljahre Lernzeit zurück**. Die Kompetenznachteile der türkischstämmigen Jugendlichen sind auch dann noch substantiell und statistisch signifikant, wenn der soziale Hintergrund und die in der Familie gesprochene Sprache berücksichtigt wird.“ (Pöhlmann u.a. 2013, S. 322 ff, Hervorhebungen G.N.).

3.3.4 Motivationale Konsequenzen von geschlechterdifferenzen Lesekompetenzen

Die *motivationalen Konsequenzen* dieser den Schülerinnen und Schülern als „Schicksal“ mitgegebenen Bildungskompetenzvorgaben – hohe oder niedrige eigene Kompetenzen in der Landessprache, bildungsorientierte oder bildungsferne Eltern mit hohem oder niedrigem sozioökonomischem Status – dürfen keine Verwunderung mehr hervorrufen, spielen aber eine große, wiederum in beiden Richtungen verstärkende Rolle. Freude und Interesse am schulischen Lesen nehmen bei den Kindern bereits im Laufe der Grundschulzeit kontinuierlich ab, nachdem sie die Schule mit enorm hohen Erwartungen betreten haben, dass auch sie jetzt endlich lesen lernen und dann alles verstehen, was in den Büchern steht. Bettina Hurrelmann beklagt, dass den Schülerinnen und Schülern keine tragfähige Lesemotivation vermittelt wird (2004, S. 51 f). So werde in den 3. und 4. Klassen häufig nie „ein ganzes Buch“ gelesen. Die gelesenen Titel gehörten zu denen, die die Kinder am wenigsten schätzen. Ihre Lieblingsliteratur, märchenhafte, phantastische, auf Spannungsmomente setzende Titel und „Kinderklassiker“ werde dagegen ausgeklammert. Hinzu komme der Überdruß der Schüler an der „richtigen“ Interpretation, die die Lehrerin oder der Lehrer repräsentiere. Auch in der Sekundarstufe empfänden die Schülerinnen und Schüler die angebotene Lektüre als uninteressant, erfahrungsfern und moralisierend. Bettina Hurrelmann deutet den „Leseknick“ in den höheren Schuljahren als Folge von fachdidaktischem Versagen. Die Geschlechterdifferenzen erklärt sie mit der schulischen Lektüreauswahl, die den Leseinteressen der Mädchen mehr entgegen käme als denen von Jungen.

Nach der PISA-2000-Studie bejahen mit 54,5% über die Hälfte der Jungen den Satz „Ich lese nicht zum Vergnügen“ gegenüber nur 29,1% der 15-jährigen Mädchen. Während 41% der Mädchen das Lesen als ihr „liebstes Hobby“ bezeichnen, sagen dies nur 17,1% der Jungen (Stanat/Kunter 2001, Abb. 5.5, 5.6 und Tab. 4). Gegenüber nur 26,4% der Mädchen bejahen 51,8% der Jungen in Deutschland die Aussage, sie läsen nur dann, wenn sie es müssten (ebd., S. 262 f). Damit bilden die Jungen regelrecht eine Gruppe der *bekennenden Nichtleser*.

Eine Steigerung erfährt diese Abwehrhaltung von Jungen gegenüber dem Lesen noch in der Perspektive von Migranten-Jugendlichen aus bestimmten Herkunftsländern, etwa den türkeistämmigen, für die folgende Interviewpassage steht:

„Mir hat nie jemand was vorgelesen. Ist eh schwul, interessiert mich auch nicht. Ich lese auch nicht. Das ist was für Weiber. (Fuat, 18 Jahre, 2001)“ (Troprak/Nowacki 2007, S. 42)

Hier erlebt man eine äußerst selbstbewusste Abwehrhaltung, weshalb der Erwerb von Lesekompetenz für den 18-jährigen Fuat auch gar nicht erstrebenswert erscheint: Lesen sei unmännlich („schwul“) und allenfalls dem offenbar rangniederen weiblichen Geschlecht angemessen („was für Weiber“). Es ist also ein bestimmtes geschlechtsspezifisches Ehrverständnis, das hier die eigene Inkompetenz überlagert und sie in eine geschlechtsadäquate Stärke umdeutet und umwertet. Auf solche weit reichenden legitimatorischen Effekte der Kompetenzerwerbs-Abwehr türkeistämmiger Migranten-Jungen wird an späterer Stelle noch genauer eingegangen (s. u. Kap. 6).

Hier wirkt sich ein nachgewiesener verstärkender Zusammenhang zwischen *fachspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepten* und entsprechenden Fachleistungen aus, der im Wege der Selbsterfüllung von Schülererwartungen zustande kommt (Artelt/Demmrich/Baumert 2001, S. 286 ff; Ludwig 2007, S. 18 ff). Zahlreiche Studien der Lesesozialisationsforschung bestätigen zumindest einen engen Zusammenhang zwischen *Leseinteresse*, also den motivationalen Komponenten des Lesens, und der Leseleistung, und zwar in positiver wie in negativer Richtung (B. Hurrelmann 2004, S. 54;

Stanat/Kunter 2001, S. 262 ff; Artelt/Demmrich/Baumert 2001, S. 275, 286, 297; Stanat/Schneider 2004, S. 250). Schon die PISA-2000-Studie belegt die Schlussfolgerung, dass bei einer Steigerung des Leseinteresses der Einfluss des Geschlechts auf die Leseleistung „erheblich reduziert“ und gewissermaßen neutralisiert werde (Stanat/Kunter 2001, S. 265). Das würde bedeuten, dass die Bestärkung von Sach- und Fachinteresse als eine Lösung des Problems der registrierten geschlechtsspezifischen Lernleistungsdifferenzen in Betracht kommt. Zur Absicherung solcher Überlegungen sind jedoch genauere Kenntnisse der Umstände erforderlich, die zur schwindenden Lesemotivation führen. Hierzu resümiert das PISA-Team eher ratlos: „Wann genau die Jungen das Interesse stärker zu verlieren beginnen, ist jedoch weitgehend unbestimmt“ (ebd., S. 267).

4. Selbsterfüllungseffekte der geschlechterdifferenten Fähigkeits-Selbstkonzepte

4.1 Pubertät als Barriere für den Kompetenzerwerb?

Hintergründe des Verlustes der Lesemotivation versuchen wiederum bestimmte biologisch-physiologische Erklärungsansätze der Geschlechterdifferenz zu erschließen, die alltagstheoretisch mit „Hormone“ und „Begabung“ umschrieben werden können und im Alltagsdenken offenbar auch gängig und verbreitet sind. Eine Erklärung für den steilen Anstieg der „Sitzenbleiberzahlen“ in den Klassen 7 und 8 wird in diesem Sinne auch in der Wissenschaft in den altersbedingten Verhaltensproblemen „Pubertierender“ gesehen (Krohne/Meier 2004, S. 125; Oerter/Dreher 2008). Die Identitätsentwicklung führe zu Ablösungsprozessen, Unsicherheiten und Konflikten. Dadurch verursachte Störungen der schulischen Abläufe führten bei Leistungsdefiziten schnell zur Nichtversetzung. Solche Probleme zeigten vor allem Jungen, was ihre höhere Repetentenquote erkläre.

Schon wegen mangelnder wissenschaftlicher Konsistenz vermag diese Hypothese kaum zu überzeugen. Die „Pubertät“ als biophysische Seite der Geschlechtsreife betrifft nämlich *beide* Geschlechter und das in *allen* Schultypen. Wenn „Pubertät“ dennoch zur Erklärung von Repetentenquoten ausschließlich der Jungen und nicht der ebenfalls „pubertierenden“ Mädchen und das ausgerechnet an den Hauptschulen, also im *unteren* Schultypenbereich des ab der 4. Klasse vertikal gegliederten deutschen Schulsystems herangezogen wird, dann spricht das eher für eine sehr fragwürdige Verschiebung von strukturellen Problematiken des sozialen Systems Schule auf biophysische Entwicklungsprozesse ihrer Besucher. Dass die Erklärungsfolie der „Pubertät“ als Auslöser oder Katalysator der Kompetenz-Disparitäten bei Schülerinnen und Schülern aus Migrationsfamilien ebenso versagt, dürfte ebenso „evident“ sein.

4.2 Kognitive Differenzen oder unterschiedliche Einschätzungen kognitiver Fähigkeiten?

Krohne und Meier gehen in den vertiefenden Analysen zu PISA 2000 einer anderen Frage nach. Sie fragen sich, ob die erheblichen Geschlechterunterschiede in der Repetentenquote, wonach Jungen in der 6. Klasse nämlich doppelt so oft „sitzen bleiben“ wie Mädchen, an unterschiedlichen *kognitiven Fähigkeiten* von Jungen und Mädchen liegen könnten. Bereits in den 70er Jahren hat Ingenkamp (1972, S. 158) die These vertreten, dass Mädchen bei niedrigerer intellektueller Leistungsfähigkeit die Nichtversetzung durch Einsatz von Fleiß und Übungsbereitschaft kompensieren würden, während Jungen trotz höherer Intelligenz wegen ihres Störverhaltens öfter nicht versetzt würden (ähnlich: Hannover/Kessels 2011). Diese Hypothese weisen Krohne/Meier aber nach einer eingehenden Überprüfung der PISA-Datensätze im Ergebnis zurück: „Der Zusammenhang zwischen kognitiven Fähigkeiten und Sitzenbleiben (besteht) für beide Geschlechter in ganz ähnlicher Ausprägung“ (Krohne/Meier 2004, S. 128 ff).

Dennoch wird Ingenkamps Ansatz von neueren Untersuchungen bestätigt, aber anders, als er es meinte. Neuere Studien erklären die Geschlechterdifferenzen nämlich nicht mit tatsächlichen Unterschieden der Fachkompetenzen, sondern als Effekte von persönlichen *Einschätzungen* der kognitiven Fähigkeiten und nach dem fachlichen Interesse. Nach den Untersuchungen von PISA 2000 unterscheiden sich solche *bereichsspezifischen* Fähigkeits-Selbstkonzepte bezüglich Lesen oder Mathematik je nach Geschlecht. Die betreffende Gender-Formel lautet kurz gesagt so: Jungen trauen sich mehr in Mathematik zu, Mädchen mehr beim Lesen. Da diese Selbsteinschätzungen innerhalb der Bezugsgruppen nach den damaligen Untersuchungen oft sehr nahe an den messbaren tatsächlichen Leistungen lagen (Artelt/Demmrich/Baumert 2001, S. 281 ff, 292), blieb das Grund-

Folge-Verhältnis anfangs meist verdeckt. Wenn man also annehmen konnte, dass die subjektiven Kompetenzeinschätzungen sich aus den faktisch bewiesenen Fachkompetenzen etwa in Mathematik ergaben und sich insofern mit ihnen deckten, dann konnte man annehmen, dass eine Steigerung der *Leistungen* in Mathematik auch eine Steigerung des dazu passenden *Selbstkonzepts* in Mathematik zur Folge hätte. Das sah dann so aus, als sei das fachliche Selbstkonzept eine direkte, unverfälschte Spiegelung der fachlichen Leistung in der entsprechenden Selbsteinschätzung. Dass es auch umgekehrt sein könnte, dass die Fachleistung eine Folge des Selbstvertrauens in sie ist, war logisch zwar nicht ausgeschlossen, hat sich wegen der Deckungsgleichheit von Leistung und Selbstkonzept aber nicht offen gezeigt.

Ähnliche Annahmen wie bei Ingenkamp über die angeblichen „natürlichen Begabungen“ ihrer Kinder belegt Peter H. Ludwig bezüglich der Begabungs- oder Berufserwartungen der Eltern (Ludwig 2007, S. 28, 42 ff). Tatsächlich handelt es sich bei diesen elterlichen Einschätzungen nicht um Aussagen über „Begabungen“ ihrer Kinder. Eltern sind keine Begabungstheoretiker. Vielmehr wandern über solche elterlichen Fremd- und Selbst-Attributierungen, wofür ihre Kinder angeblich besonderes begabt seien, alltagstheoretische Begabungsannahmen oder schlicht: geschlechtsrollenbezogene *Vorurteile* über „Begabung“, gespeist schlicht aus den Erwartungen, Hoffnungen und Wünschen der Eltern, in das Fähigkeitsselbstverständnis der Kinder. Am Ende finden sich solche Vorannahmen sogar in den Prognoseeinschätzungen der Lehrerinnen und Lehrer wieder, wenn es um Schulformempfehlungen geht. Bei den Kindern entfalten die elterlichen Erwartungen dann allerdings *tatsächliche* Selbsterfüllungseffekte, indem bei ihnen aus den suggerierten Begabungsannahmen mehr oder weniger tatsächliche Aspirationen oder Abneigungen werden. Sprechen Eltern oder das Lehrpersonal beispielsweise einem Mädchen dauerhaft und überzeugend mathematische Begabungen ab, erfährt es in dieser Richtung von jenen nicht nur keine fachliche Förderung und Bestärkung, sondern fühlt sich von seinen wichtigsten Bezugspersonen vor Mathematik gewarnt, bis es diese zugeschriebene Begabungsschwäche am Ende selbst glaubt und sich dann entsprechend verhält, wenn es mit mathematischen Aufgaben und Anforderungen zu tun bekommt. Bei den schlechten Ergebnissen in mathematischen Aufgaben und Prüfungen kommen dann schlechte schulische Beurteilungen zustande, die dann endgültig und amtlich beweisen, dass das Mädchen mathematisch unzureichend begabt ist.

4.3 Geschlechtsspezifisch verzerrte Kompetenzwahrnehmungen – speziell in MINT-Fächern

Bestätigt werden solche *Selbsterfüllungseffekte* aus geschlechtsrollenbezogenen Fähigkeits-Selbstkonzepten von vertiefenden Auswertungen der PISA 2006-Erhebungen, und zwar für die Wahl der sogenannten MINT-Berufe, das Akronym für Berufe aus den Bereichen **M**athematik, **I**nformatik, **N**aturwissenschaften und **T**echnik, in denen in Deutschland etwa 50% der sozialversicherungspflichtigen Beschäftigten arbeiten (Taskinen/Asseburg/Walter 2008). Von den 12% aller in akademischen Berufen Beschäftigten sind 55% in MINT-Berufen tätig. In der großen Zahl der Ausbildungsberufe sind es 46%. Letztere stellen als technische und gewerbliche Berufe bisher typische Arbeitsfelder der Männer dar. Die 15-Jährigen wurden gefragt: „Was meinst Du, welchen Beruf Du mit ca. 30 Jahren haben wirst?“. Obwohl die Befragten (N= 9.577) sich in ihren allgemeinen naturwissenschaftlichen und mathematischen Kompetenzen kaum unterscheiden, entwickeln Mädchen im subjektiven Vergleich mit Klassenkameraden, mit den „technikbegeisterten“ Jungen, ein deutlich schwächer ausgeprägtes technik-bezogenes Selbstkonzept.

Herbert W. Marsh (2005) hat solche verzerrten Wahrnehmungen, nämlich das ausgesuchte „Schielen“ nach leistungsschwächeren Klassenkameraden als Maßstab der eigenen, infolgedessen notwendig höher ausfallenden Leistungseinschätzung, als „Big-fish-little-pond-Effekt“ (BFKPE) analysiert und in der Pädagogik weltweit bekannt gemacht. Früher kannte man diesen „Fischteicheffekt“ bereits als Bezugsgruppeneffekt. Gemeint ist mit der Metaphorik des großen Fisches im kleinen Teich das Phänomen, dass Schüler, die in einem fixen Klassenverband von leistungsschwächeren Mitschülern umgeben sind, leichter positiv auffallen, dafür mit guten Beurteilungen honoriert werden und dann bestrebt sind, diesen Vorsprung zu halten. Sie bilden dabei ein hohes Fähigkeitsselbstbewusstsein von sich aus, ein hohes fachliches Selbstkonzept. Das gilt nach Marshs Untersuchungen auch für Schülerinnen und Schüler mit einem relativ schwach ausgeprägten Selbstbewusstsein. Sie wurden auf Anraten von Psychologen auf Schulen empfohlen, die den Ruf hatten, nur ein mäßiges Anforderungsniveau zu haben. Der „Big-fish-little-pond-Effekt“ besagt also, "dass vergleichbar begabte Schüler ein geringer ausgeprägtes Selbstkonzept entwickeln, wenn sie eine Schule für besser Begabte besuchen, und dass sie ein höher ausgeprägtes Selbstkonzept ausbilden, wenn sie eine Schule mit geringem Begabungsniveau besuchen." (Marsh 2005, S. 123). Zwar ist Marsh die

Metaphorik nicht ganz gelungen, denn die Aussage des Fischteicheffekts bezieht sich nicht auf kleine Schulen (kleine Teiche), sondern auf Schulen mit schwächeren Schülern, mit kleinen Fischen. Dennoch ist seine Beobachtung wichtig für die Bestätigung der Bezugsgröße der Selbstkonzeptentwicklung, nämlich das personale Umfeld und gerade nicht das, was es als „Fähigkeits-Selbsteinschätzung“ scheinbar ausdrückt, nämlich die selbstreflexive Kompetenzorientierung.

Aus solchen subjektiven Selbsteinschätzungen stufen Mädchen MINT-Berufe für sich als wenig erfüllend und Erfolg versprechend ein und schließen sie für sich als Berufsperspektive weitgehend aus, speziell die Berufe Ingenieur/in, Informatiker/in, Techniker/in. Demgegenüber zeigt sich ein auffälliger Unterschied zu den medizinischen MINT-Berufen, die Mädchen überproportional häufig nannten (Taskinen/Asseburg/Walter 2008, S. 87 ff). Während bei Jungen im Alter von 15 bis 16 Jahren eine zu den MINT-Berufen hinführende Erwartung von hohen bereichsspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepten getragen wird, verhindern bei Mädchen gleichen Alters geschlechtsbezogene Ablehnungshaltungen im Wege einer *Selbstselektion* die Entscheidung für viele zukunftssichere und anerkannte akademische und nicht-akademische MINT-Berufe (ebd. 2008, S. 83, 101 ff). Steuern Mädchen solche Berufe dennoch an, vorrangig die medizinischen Assistenzberufe, dann stützen sie sich selbst dabei weniger auf ein hohes Interesse oder ein Fähigkeitsselbstkonzept dafür, sondern fast ausschließlich auf ihre hohe instrumentelle Lernmotivation für diese Berufe, d.h. ihre Bereitschaft, um der Berufswahl willen hohe Lernanstrengungen zu erbringen (ebd. 2008, S. 92 f, 95). Zudem entspricht es ihrer Selbsteinschätzung, einen untergeordneten Assistenzberuf zu erlernen.

Das PISA-Team geht bei seiner Analyse davon aus, dass die genannten Berufserwartungen bei 15-jährigen kaum durch realistische Vorstellungen von den beruflichen Anforderungen geprägt sind (Taskinen/Asseburg/Walter 2008, S. 80, 103). Je mehr aber realistische Vorstellungen von Berufsprofilen und Vorerfahrungen mit den Berufen fehlen, umso höher wiegt dann eine angebliche „Passung“ der Berufswahlentscheidung zum geschlechtsspezifischen Fähigkeitsselbstkonzept bei den Jungen, d.h. zur subjektiven, aber fachlich eher uninformierten Annahme, dass dieser Beruf für ihn *a/s Mann* schon passe. Ebenso ist die Ablehnungsentscheidung der MINT-Berufe durch viele Mädchen geschlechtsrollenspezifisch geprägt, wenn sie ihre Fähigkeitsselbstkonzepte durch verzerrte Vergleiche mit männlichen Klassenkameraden gegenüber ihren tatsächlichen Fähigkeiten als zu niedrig einschätzen. Letztlich sind es Geschlechtsrollensereotype, die sie zur Ablehnung männerdominierter (Technik-) Berufe veranlassen (ebd. S. 101), wenn sie jenseits ihrer Fachkompetenzen befürchten, dass diese Berufe ihnen als Frau im Klima eines ausgrenzenden Corpsgeistes von Männern eine Art Doppelbelastung abfordern könnten. Solche Annahmen bestätigen auch die Forschungsergebnisse von Kessels/Hannover (2007), wonach selbst bei starkem Interesse an und hohen Kompetenzen in mathematisch-naturwissenschaftlichen Themen peergroupbezogene Stigmatisierungsbefürchtungen junger Frauen gegenüber den männerdominierten MINT-Feldern ausschlaggebend sind für ihre Ablehnung, dort beruflich tätig zu werden.

4.4 Geschlechtsspezifische Differenzen zwischen Fachkompetenzen und fachbezogenen Fähigkeitsselbstkonzepten in MINT-Fächern

Das Paradoxon des geschlechtsspezifischen Auseinanderfallens von Kompetenzen und diesbezüglicher Selbsteinschätzung und Interessenlage gerade in den MINT-Fächern wird geradezu zum Trauma der Bildungsforschung. Die große IQB-Ländervergleichs-Studie 2012 registriert unter „geschlechtsbezogenen Disparitäten“ in den MINT-Fächern im Wintersemester 2011/12 in den mit Kategorien Medizin, Helfen, Natur und Leben assoziierten Studienfächern Pharmazie mit 69,3% und Biologie mit 62,2% einen deutlichen Frauenüberhang. In den Fächern Physik sind Frauen dagegen mit 22,6% und in Informatik mit 18,1% vollkommen unterrepräsentiert, obwohl sie dort im Hinblick auf den anstehenden Fachkräftemangel dringend gebraucht würden (Schroeders u.a. 2013, S. 252 f) und, das ist die eigentliche Pointe, die Frauen diese MINT-Fächer von ihren *nachgewiesenen* naturwissenschaftlichen schulischen *Fachkompetenzen* auch ohne weiteres studieren könnten:

„Für die naturwissenschaftlichen Fächer ergeben sich mit Ausnahme des Kompetenzbereichs Physik Fachwissen Leistungsvorteile der Mädchen gegenüber den Jungen. Im Fach Biologie sind die Unterschiede mit 22 Punkten für Fachwissen und Erkenntnisgewinnung am deutlichsten. Dieser Vorteil der Mädchen im Fach Biologie entspricht näherungsweise einem *Leistungsvorsprung von einem Schuljahr*. In den Fächern Chemie und Physik lassen sich wesentlich geringere geschlechtsbezogene Kompetenzunterschiede zugunsten der Mädchen feststellen“ (Schroeders u.a. 2013, S. 259, Hervorh. G.N.).

„Geringere Kompetenzunterschiede zugunsten der Mädchen“ ist hier eine etwas untertriebene Formulierung für den eindeutigen Befund, dass die Mädchen eben auch in Physik und Chemie in fast allen Bundesländern fachkompetenter sind als die gleichaltrigen Jungen der 9. Jahrgangsstufe (Schroeders u.a. 2013, Abb. 7.3; 7.7; 7.8; 7.9).

Unter den „motivationalen Schülermerkmalen in Mathematik und den Naturwissenschaften“ registriert der IQB-Ländervergleich 2012 die bereits bekannten Geschlechterunterschiede, dass nämlich das fachbezogene Selbstkonzept der Jungen in mathematischen und naturwissenschaftlichen Fächern höher ist und bei den Mädchen in den sprachlichen Fächern (Jansen 2013, S. 348). Auch in diesem Bundesländervergleich aus dem Jahre 2012 wird

„ein Hauptaugenmerk auf die Gruppe der hoch kompetenten Schülerinnen und Schüler gelegt, da diese in besonderem Maße *geeignet wären*, ein mathematisches oder naturwissenschaftliches Studium aufzunehmen, dies aber mit hoher Wahrscheinlichkeit nur dann tun werden, wenn sie auch über ein positives Selbstkonzept und ein ausgeprägtes Interesse in diesen Bereichen verfügen.“ (Jansen 2013, S. 349; Hervorh. G.N.)

Vor diesem hohen bildungspolitischen Erwartungshorizont erweisen sich die erfragten fachbezogenen Selbstkonzept- und Interessen-Werte der Mädchen enttäuschend bis niederschmetternd und speziell die Selbstkonzepte der Jungen umgekehrt als überwiegend hoch bis übertrieben hoch im Hinblick auf ihre Fähigkeitsprofile.

Abbildung 2: Geschlechtsbezogene Unterschiede im Selbstkonzept und Interesse nach Fächern

| Merkmal | | Niedrig | mittel | hoch |
|-------------------|---------|---------|--------|------|
| Mathematik | | | | |
| Selbstkonzept | Jungen | 20% | 27% | 53% |
| | Mädchen | 39% | 29% | 32% |
| Interesse | Jungen | 26% | 32% | 43% |
| | Mädchen | 44% | 32% | 24% |
| Biologie | | | | |
| Selbstkonzept | Jungen | 15% | 38% | 47% |
| | Mädchen | 14% | 40% | 46% |
| Interesse | Jungen | 34% | 35% | 31% |
| | Mädchen | 28% | 41% | 31% |
| Chemie | | | | |
| Selbstkonzept | Jungen | 23% | 36% | 41% |
| | Mädchen | 36% | 36% | 28% |
| Interesse | Jungen | 37% | 32% | 32% |
| | Mädchen | 52% | 30% | 17% |
| Physik | | | | |
| Selbstkonzept | Jungen | 20% | 36% | 44% |
| | Mädchen | 42% | 38% | 21% |
| Interesse | Jungen | 36% | 31% | 34% |
| | Mädchen | 64% | 25% | 10% |

Aus: IQB-Ländervergleich 2012 – Jansen/ Schroeders/ Stanat 2013, S. 357, Abbildung 11.9 (Hervorhebungen G.N.)

In Biologie, wo die Mädchen des 9. Schuljahrgangs durchweg signifikant überlegene schulische Fachkompetenzen und die Absolventinnen eine sehr hohe Studienbeteiligung von 62% aufweisen, stufen sie ihr diesbezügliches Selbstkonzept nur mit 46% als „hoch“ ein und bezeichnen nur mit 31% ihr fachliches Interesse an Biologie als „hoch“. Das bedeutet, dass die beiden motivatorischen Indikatoren der Mädchen hier deutlich *unter* ihren nachgewiesenen fachlichen Fähigkeiten liegen. Umgekehrt die Jungen, die im 9. Schuljahr in Biologie gegenüber den Mädchen im Mittel nachweislich einen Leistungsrückstand von einem ganzen Schuljahr in Fachwissen und Erkenntnisgewinn haben. Von diesen Jungen behauptet knapp die Hälfte, nämlich 47%, von sich, ein „hohes Selbstkonzept“ in Biologie zu haben. Tatsächlich sind Mädchen in Physik zu über 50% fachkompetent. Sie bekunden aber nur zu 21%, ein „hohes Selbstkonzept“ in puncto Physik zu haben, während 42% nur ein niedriges Selbstvertrauen in ihre Physik-Fähigkeiten haben. Ein „hohes Interesse“ an Physik

bekunden nur 10 % der Mädchen, während mit 64% fast zwei Drittel von ihnen sagen, Physik interessiere sie eigentlich nicht. Ähnlich in Chemie, wo die Mädchen vor den Jungen im Fachwissen einen signifikanten Vorsprung von 8 Punkten haben und den Jungen auch im Erkenntnisgewinn voraus sind, davon in vier Bundesländern sogar signifikant (Schroeders u.a. 2013, Abb. 7.8): Die Hälfte der Mädchen (52%) haben an Chemie kein relevantes Interesse, nur 17% ein hohes. Ihr Chemie-Selbstkonzept halten mit 36% mehr Mädchen für „niedrig“ als für „hoch“ (nur 28%), während die ihnen fachlich unterlegenen Jungen zu 41% ein hohes Fähigkeits-Selbstkonzept von sich in Chemie haben. Am schärfsten ist der Kontrast in Mathematik: Die Jungen haben zu 53% ein hohes fachliches Selbstkonzept, die Mädchen zu 44 % ein „niedriges Interesse“ und zu 39% ein „niedriges Selbstkonzept“, wenn sie nach Mathematik gefragt werden (Jansen u.a. 2013, S. 357, Abbildung 11.9), während ihre mathematischen Fachkompetenzen so weit nicht auseinander liegen.

Die neuen Bildungsberichte konsolidieren damit die Befunde, dass sich hohe fachliche Kompetenzen nicht in einem ebenso hohen Selbstkonzept und Fachinteresse niederschlagen, sondern die motivatorischen Komponenten in naturwissenschaftlichen Fächern bei den Mädchen wesentlich niedriger ausfallen als ihre Fähigkeiten in diesen Bereichen (Jansen 2013, S. 358). Bildungsforscher beklagen die darin liegenden fatalen Konsequenzen:

„Es gibt jedoch auch einen nicht zu vernachlässigenden Anteil vor allem an Mädchen, der trotz hoher Kompetenzstände ein niedriges Interesse oder ein niedriges Selbstkonzept besitzt. Für diese Gruppe der leistungsstarken, aber vergleichsweise wenig interessierten Schülerinnen und Schüler würde ein besonderer Bedarf der Förderung von Selbstkonzept und Interesse konstatiert, da diese Gruppe bezüglich ihres Kompetenzstandes *prädestiniert wäre*, ein Studium in einem MINT-Fach aufzunehmen, gleichzeitig aber *nicht ausreichend motiviert ist*, dies tatsächlich zu tun.“ (Jansen u.a. 2013, S. 349, Hervorh. G.N.)

Bemerkenswert scheint mir daran folgendes. Die Befunde der Bildungsstudien seit PISA 2000 belegen und bestätigen, dass nicht die erwiesenen fachlichen Fähigkeiten, sondern das *Selbstkonzept* und das *Fachinteresse* das eigentliche *entscheidungs- und handlungsrelevante Moment* für junge Menschen darstellt. Selbstkonzept und Fachinteresse decken sich dabei nicht mit ihren tatsächlichen Fähigkeiten, sondern erscheinen gemessen an diesen häufig *verzerrt*, also gegenüber den festgestellten Kompetenzen entweder unrealistisch überhöht – typisch für die Jungen – oder realitätswidrig untertrieben – typischerweise bei den Mädchen. Das Fächer- und auch das Studienwahlverhalten der jungen Menschen wird also nicht von ihren schulischen Leistungen, sondern vielmehr durch ihre „unrealistischen“ fachlichen Selbsteinschätzungen beeinflusst, und zwar bei Jungen in entgegen gesetzter Tendenz wie bei den Mädchen. Die Schlussfolgerung lautet demnach: In den bildungsrelevanten Einschätzungsmustern drücken sich nicht Fähigkeitsprofile aus, sondern offenbar *Geschlechtsrollenstereotype*.

Aufschlussreich für die Erklärung des Zustandekommens dieser bildungsbiographisch virulenten Geschlechtsrollenstereotype sind die von Marita Kampshoff (2007) ausgewerteten Studien bezüglich der *generellen* Fähigkeitsselbstkonzepte von Jungen und Mädchen. Sie knüpfen der Sache nach an die oben genannten Befunde an und sind hervorragend geeignet, sie weiter zu dechiffrieren. Danach *unterschätzen* Mädchen nämlich ihre Fähigkeiten häufig. Entsprechend verunsichert gingen sie an Aufgaben heran. Sie trauten sich nicht nur generell weniger zu als Jungen. Sie schoben ihre schlechten Lernleistungen selbst sehr schnell auf ihre mangelnde Begabung oder Bemühung. Sie sähen daher für sich immer wieder die Notwendigkeit, auf extrinsische instrumentelle Lernmotivation zu setzen, auf ihren Lernfleiß und ihre Übung. Jungen dagegen zeigten zu anstehenden Aufgaben eine generell zuversichtliche Haltung bis hin zur *Selbstüberschätzung*. Im Unterschied zu Mädchen führe dies bei Jungen häufig zu geringem Fleißaufwand, zu früher Schulunzufriedenheit und eingeschränkter Lernmotivation (Kampshoff 2007, S. 95-122).

Diese geschlechterdifferenten gegensätzlichen subjektiven Fähigkeitseinschätzungen der Lernenden werden nach verschiedenen Untersuchungen in Deutschland (Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2004; Kampshoff 2007, S. 139 ff; Ludwig 2007, S. 37 ff) wie in England (zitiert bei Kampshoff 2007, S. 187-197) von nicht wenigen Lehrpersonen verbal und interaktiv bestärkt. Die Studien zeigen geschlechtsspezifische Unterschiede in der Beachtung der Unterrichtsbeteiligung durch die Lehrenden. Jungen sähen sich höheren Lernerwartungen gegenüber als Mädchen. Jungen fänden mehr und intensivere Beachtung als Mädchen, und zwar mit ihrer Unterrichtsbeteiligung, aber auch mit ihrem Störverhalten. Die Mädchen seien über ihre mangelnde Beachtung oft enttäuscht. Sie reagierten darauf mit schwachen Selbsteinschätzungen ihrer Fähigkeiten, mit Konformität, sozial extrem angepasstem Verhalten und erhöhtem Lerneifer, Sorgfalt und Disziplin (Kampshoff 2007, S. 129 f, 187 ff; Hannover/ Kessels 2011, S. 89 ff). Sie reagieren mit ihrer aus ihrer Selbstunterschätzung

entwickelten Erhöhung ihrer Lernbemühungen, die sie dann tatsächlich zu den erhobenen erhöhten fachlichen Kompetenzzuwächsen und Lernerfolgen in nahezu allen Schulfächern führen.

4.5 Wo oder inwiefern sind verzerrte Fähigkeitsselbstkonzepte praxistauglich?

Resümiert man die dargestellten Forschungsergebnisse zu den Effekten von Fähigkeitsselbstkonzepten, so zeigt sich, dass die domänenspezifischen, aber auch die damit verknüpften geschlechtsrollenspezifischen Selbstkonzepte die entscheidende Rolle für praktische Präferenzentscheidungen spielen. Junge Menschen fühlen sich nicht aus ihren in der Unterrichtspraxis erlebten fachlichen Fähigkeiten, sondern aus ihren Selbstkonzepten, ihrem innerlich empfundenen Selbstvertrauen in ihre Fähigkeiten, in der Richtung ihrer Kompetenzentwicklung bestärkt oder verunsichert. Externe Begabungszuschreibungen erhalten so tatsächlich praktische Bedeutung und Wirksamkeit, und zwar dadurch, dass sie ins Selbstkonzept übernommen werden. Berufswahloptionen erhalten am Beispiel der MINT-Berufe bei Jungen stärkere Impulse über das überhöhte Selbstkonzept als über real erworbene Fachkompetenzen und bei Mädchen zählen in diesem Sinne tatsächlich erworbene Fachkompetenzen weniger als ihre über Geschlechtsrollenerwartungen vermittelten, objektiv stark übertriebenen Befürchtungen.

Diese widersprüchlichen Einschätzungen führen zu einer *weiterführenden Hypothese*: Realistische Kompetenzwahrnehmungen und sachliche fachliche Selbsteinschätzungen, wie leicht oder wie schwer man sich Fachinhalte praktisch und theoretisch erarbeitet hat, scheinen für junge Bildungsadressaten weniger entscheidungsrelevant zu sein und überlagert zu werden von den *selbstbezüglichen Fragen*.

Das deckt sich einerseits mit Ergebnissen der *Selbstkonzeptforschung*, wonach sich das Selbst nicht nur aus Selbstwahrnehmungen der Person bildet, ihren Eigenarten und Fähigkeiten und aus dem wahrgenommenen sozialen Bezug zu anderen, sondern auch aus gelebten Werthaltungen und persönlichen Zielvorstellungen und Idealen (Rogers 1976, S. 135; Nüberlin 2002, S. 18 f). Es bildet sich also durchweg auch im Kontext von *bewerteten* Selbstreflexionen und Interaktionen mit der sozialen Umwelt. Insofern ist es letztlich nur dem Individuum zugänglich, das diese Erfahrungen macht. Die ständige Bewertung dieser Erfahrungen führt zwangsläufig zu dem Problem, dass mehr oder weniger große Diskrepanzen zwischen der im Selbstkonzept *konstruierten* subjektiven Realität des einzelnen und seinem *tatsächlichen* Erleben und Verhalten auftreten können. Nach Carl Rogers entscheidet der jeweils erreichte Grad der Kongruenz oder Inkongruenz dieser beiden Ebenen über die innere Harmonie, über die Realitätstüchtigkeit eines Menschen und auch über seine Bereitschaft oder Fähigkeit, andere als Mitmenschen zu akzeptieren.

Im Zusammenhang mit den angeführten Fähigkeitsselbstkonzepten scheint zudem die Zuordnung zu den beiden Geschlechtern eine zentrale Rolle zu spielen. Die selbstbezügliche Frage zu den Fachinhalten lautet in dem Sinne also, was passt am besten zu mir *als Mädchen* oder *als Junge*. Daraus ergibt sich die weitergehende Frage, welche Konstellationen die per definitionem subjektiv konstruierten, tendenziös gefärbten und von schlichten oder gar schlechten Vorurteilen geprägten Selbstkonzepte zu so maßgeblichen Figurationen erstarken lassen, dass junge Menschen aus ihnen ihre Selbstsicherheit für weit reichende biographischen Positionierungen herleiteten. Was verleiht den auf den ersten Blick *unrealistischen* geschlechtsbezogenen Selbstkonzeptkonstruktionen ihren *realitätstauglichen Gehalt*? Die gleiche Frage mehr im Hinblick auf die Milieustruktur hin formuliert lautet: In welcher Realitäts-Konstellation erscheinen genderspezifisch *verzerrte* Selbstkonzepte als *angemessen und passend*?

Dabei geht es nicht um scheinbar systemfreie oder zwanglose Gender-Performance (Nüberlin 2008; Faulstich-Wieland 2006, S. 117 ff). Aus sozial-konstruktivistischer Perspektive ist vielmehr die Eigenart der sozialen und institutionellen Rahmenbedingungen in die Analyse einzubeziehen, unter denen solche Selbstkonzepte aufgebaut und erprobt werden und sich dabei aus der subjektiven Sicht der Akteure als funktional und für sie sinnvoll erweisen und bewähren. Auch interaktions- oder anomiethoretische Ansätze gehen von systemfunktionalen Zusammenhängen zwischen äußeren Anforderungsstrukturen und subjektiv passenden Bewältigungsreaktionen aus (Nüberlin 2002, S. 73 ff). Unter diesen Gesichtspunkten soll nun eine Betrachtung der selbstkonzeptrelevanten *Anforderungsstrukturen* weitere Aufschlüsse erbringen, unter denen die in den vorgestellten und diskutierten empirischen Studien befragte Schülerpopulation lebt und sich zu bewähren hat.

5. Schulischer Selektionsdruck als Impulsgeber für geschlechterdifferente Selbstkonzepte

5.1 Leistungsabstandsmessung stellt Schülerinnen und Schüler in Konkurrenz gegeneinander

Die PISA-Studien selbst halten sich bei der Analyse der Rahmenbedingungen des schulischen Kompetenzerwerbs auffällig zurück, obwohl verschiedene Andeutungen zeigen, dass ihnen die Dimensionen des schulischen Selektionsdrucks keineswegs unbekannt sind. So konstatieren in der ersten PISA-Studie Baumert/Stanat/Demmrich, dass im deutschen Berechtigungssystem „Bildungspatente im Vergleich zur tatsächlichen Qualifikation einer Person eine *überschießende symbolische Bedeutung*“ haben (2001, S. 30 f, Hervh. G.N.). Bei gleicher Kompetenz liege der Vorteil beim Besitzer des besseren Bildungspatents. Im Zusammenhang mit benachteiligten 15-jährigen der sozialen Unterschicht aus bildungsfernen Elternhäusern mit Migrationshintergrund findet sich der Hinweis: „Dies legt nahe, die *Institution Schule selbst als Ursache der Disparitäten zu identifizieren ...*“ (Baumert/Schümer 2001, S. 352, Hervorh. G.N.). Theoretisch eingelöst wird diese Annahme in den PISA-Studien jedoch nicht, wenn es heißt: „Für die Entwicklung grundlegender Lesekompetenz besitzt zweifellos die Grundschule eine Schlüsselstellung. Dennoch hat auf die Schnelligkeit, Güte und Sicherheit des Schriftspracherwerbs auch der Anreicherungsreichtum des häuslichen Milieus einen erheblichen Einfluss“ (ebd., S. 360). Anstatt dann aber die unterschiedlichen familialen Bildungsvoraussetzungen als schulische Herausforderung zu einer flächendeckenden intensiven kompensatorischen Förderung zu begreifen, weisen die Autoren die Verantwortlichkeit für Lese- und Bildungsdifferenzen auf die Herkunftsmilieus der Schüler zurück.

Dabei ist die Lernleistungskonkurrenz um Schulnoten als dominante Rahmenbedingung sämtlicher Schul- und Ausbildungsgänge in Deutschland keine Einrichtung der Herkunftsfamilien, sondern die Organisationsform der staatlichen Schulpflicht, der kein junger Mensch sich entziehen kann. In der Schule werden die unterschiedlichen Lernleistungen einer altershomogenen Zufallsgruppe namens Schulklasse mit Ziffernnoten quittiert und so in ein abstraktes Rangverhältnis der Schülerinnen und Schüler einer Klasse zueinander gesetzt (Nüberlin 2002, S. 119 ff). Das Ziffernverhältnis der Noten innerhalb einer Schulklasse ist dabei keine individuelle Leistungsbeurteilung, sondern eine quantitative *Leistungsabstandsmessung* zwischen den Schülerleistungen. Indem die individuellen Schülerleistungen in eine Skala der Höher- und Niederrangigkeit einrangierte werden, werden zugleich die gemeinsam an Lernfortschritten interessierten Schüler *zu Konkurrenten gegeneinander* gestellt. Zum neuen Ziel jeder schulischen Wissensaneignung wird es damit, die Klassenkameraden mit der eigenen Lernleistung zu *übertreffen* (ebd., S. 117 ff).

Die Reduktion der Qualität einer geistigen Leistung auf die bloße Quantität einer Ziffernnote stellt etwas anderes als eine rationale Leistungsbeurteilung dar. Der zutreffende oder fehlerhafte Inhalt der Schülerleistungen als solcher interessiert nämlich schon gar nicht mehr, wenn er zur bloßen Voraussetzung für die Notengebung degradiert ist, in einen Anhaltspunkt für ein Besser oder Schlechter als andere in der Klasse. Das hat unvermeidliche Auswirkungen auf den Unterricht und das Lerninteresse. Dass jede Lernleistung letztlich für die Benotung erbracht wird, führt zu einem *instrumentellen* Bezug des Unterrichts auf das Lernen. Der „Lernstoff“ wird zum Material der Notengebung und ohne Rücksicht auf die sehr unterschiedlichen Verständnishorizonte der Schülerschaft unter Zeit- und Lerndruck „durchgenommen“. Die von zu Hause mitgebrachten unterschiedlichen Lernvoraussetzungen – Sprachkompetenz, Bildungsgrad und Sozialschichtzugehörigkeit der Herkunftsfamilien ohne und mit Migrationshintergründe – werden so scheinneutral als „gegeben“ hingenommen und damit praktisch als Selektionsgrundlage herangezogen und ausgenutzt (Nüberlin 2002, S. 119 ff).

Die Abnahme des Lerninteresses ist eine zwangsläufige Folge davon, insbesondere bei jenen, denen das Lernen wegen schlechterer Voraussetzungen ohnehin schwerer fällt. „Nirgendwo ist der Lerner so groß wie in den Anfangsklassen“ (Bartnitzky 1998). Nach Erhebungen der World Vision Studie „Kinder in Deutschland 2007“ hat die Altersgruppe von 8-9 Jahren zu 72% eine positive Stellung zur Schule. In der Altersgruppe von 10-11 Jahren sind es nur noch 66%. Ob ihnen die Schule gefällt, beantworten 76% der Schulmädchen im Alter von 8 bis 11 Jahren mit „positiv bis sehr positiv“. Von den Jungen sagen das nur 62%. Oberschichtkinder haben zu 76% eine positive Schuleinstellung, Unterschichtkindern nur zu 51% (Leven/Schneekloth 2007a, S. 129f, Tab. 3,5 und 3.13).

„Im Vergleich zu den Ergebnissen der letzten TIMS-Studie im Primarbereich fällt auf, dass sowohl das Selbstkonzept als auch das Interesse in Mathematik und den Naturwissenschaften in der Sekundarstufe deutlich niedriger ausfallen. Während zum Beispiel etwa 70 Prozent der untersuchten Stichprobe Viertklässlerinnen und Viertklässler in TIMSS 2011 ein hohes Selbstkonzept in Mathematik zeigten, sind es in der im Ländervergleich 2012 untersuchten Stichprobe deutschlandweit nur 42 Prozent. Dieser Befund ist konsistent mit dem in der Literatur beschriebenen Abfall des Selbstkonzepts und Interesses in der Sekundarstufe I. (Jansen u.a. 2013, S. 361)

5.2 Schulunterricht als Feld der subjektiven Persönlichkeitsbewährung

Die schulischen Zensuren erleben die Schülerinnen und Schüler zudem nicht nur im Sinne der offiziellen Funktionen als informative Bewertung ihrer Lernleistungen sowie als Eröffnung oder Versagung weiterer Bildungs- und Berufschancen, sondern zugleich *sozialmoralisch* als Triumphe und Niederlagen ihrer *subjektiven Persönlichkeitsbewährung*, als die sie das Schulleben insgesamt ansehen und verstehen (Diop 2008, S. 195 f, 198 ff; Nüberlin 2002, S. 105, 207 ff). Diese Konstellation ist der entscheidende Ausgangs- und Kristallisationspunkt der Selbstkonzeptbildung der Schülerinnen und Schüler. Sie konstruieren sich ein Selbstbild, d.h. etwas, worin sie wegen und trotz aller Wechselbäder der schulischen Konkurrenz voller Selbstvertrauen in ihre Fähigkeiten bei sich bleiben können. Sie kopieren mit ihren Selbst-Konstrukten den instrumentellen Bezug der schulischen Notenselektion auf die Lerninhalte, diese fatale Verkehrung von Sach- und Selbstbezug, dass es auf die Sachen, die man lernen und klären kann, gerade *nicht* ankomme, sondern allein auf das damit hergestellte *persönliche Rang- und Wertigkeitsverhältnis*. Ich verhalte und äußere oder verstecke mich, dass ich damit möglichst gut ankomme und mich möglichst nicht blamiere. Diese unsachliche Verdrehung bildet ein grundlegendes Bildungshemmnis, und zwar für *beide* Geschlechter, weil das ständige taktische Rangstreben im Klassenverband ein sachbezogenes Lerninteresse verdirbt, verdrängt und am Ende ersetzt.

In den gesetzten Worten der IQB-Ländervergleichs 2012 liest sich das genannte Quid-pro-quo so:

„Als Erklärung für diesem scheinbar paradoxen Befund (höhere Kompetenzwerte ohne automatisch ein höheres durchschnittliches Selbstkonzept oder Interesse) kommen Referenzrahmeneffekte in Betracht, die für das schulische Selbstkonzept bereits häufig beschrieben wurden und ebenfalls für das Interesse gezeigt werden konnten. Demnach beruht die Selbsteinschätzung von Schülerinnen und Schülern nicht ausschließlich (!) auf ihrer eigenen Leistung, sondern berücksichtigt (!) auch die Leistung ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler sowie anderer Gleichaltriger.“ (Jansen 2013, S. 361, Hervorh. G.N.)

Aus ihrem Referenzrahmen-adäquaten Selbstkonzept heraus verhalten sich die Schülerinnen und Schüler dann selbst instrumentell zum Unterricht. Sie taxieren ihn offensiv oder defensiv auf ihre erreichbaren Persönlichkeitserfolge hin (Nüberlin 2002, S. 169 ff). Der von Mash (2005) analysierte „Big-fish-little-pond-Effekt“ beschreibt und bestätigt letztlich nur die Übernahme dieser Konkurrenz-Perspektive der Schülerinnen und Schüler einer Schulklasse auf das allgegenwärtige Rangierungsverhältnis als Grundlage aller Selbsteinschätzungen. Das Schülerstreben richtet sich so auf ihr sozialpsychologisches Überleben, weil keiner zu den ‘Losern’ in der Schulklasse gehören will, obwohl das auf Grund der Notenschemata für viele von ihnen unentrinnbar vorgezeichnet ist (Findeisen 2003, S. 106 f).

5.3 Geschlechterselbstkonzepte als Protektoren der Selbstbewährung in Schule und Freizeit

Für das Bestehen in solchen Konkurrenzsituationen gelten die Geschlechterstereotype als besonders geeignete Selbstkonzeptmuster, weil sie „wie von Natur aus“ zu einem passen – ‚weil ich’n *Mädchen* bin‘ oder als geborenes Mitglied des ‚*starken* Geschlechts‘ – und so als verbürgte, weil tradierte (daher durchaus auch reaktionäre oder chauvinistische) *kollektive Identitäten* mehr Akzeptanz und Sicherheit in den Unwägbarkeiten der schulischen Notenselektion versprechen, als man sich als das Individuum zutraut, das man ist. Da der Prozess der Selbstkonzeptualisierung bei allen einwirkenden Faktoren stets auch subjektive taktische wie stilistische Momente von Abwägung, Auswahlfreiheit und Kreativität einschließt, kommen als Selbstkonzeptvorlagen auch Jugend(sub)kulturen, stereotype wie stilisierte Rassismen sowie ethnische oder religiöse Zugehörigkeiten in Betracht (Nüberlin 2002, S. 14 ff, S. 214 ff).

Mit der verbreiteten Ausrichtung der Selbstkonzeptbildung an Geschlechtsrollenmustern wird das Unterrichtsgeschehen zum Ort des „*Doing gender*“, des Ausprobierens und Inszenierens von inhaltlich häufig fragwürdigen, aber real immer wieder neu belebten und gelebten Geschlechterrollen

(Krohne/Meier 2004, S. 126; Faulstich-Wieland/Weber/Willems 2004). Die Unterschiede der ständig rekonstruierten Geschlechterrollenstereotypen führen sogar erst zur Entstehung der scheinbar natürlichen „Geschlechter“-Differenzen in den subjektiven Bewältigungsstrategien, die die empirischen Studien dann als „gegeben“ verifizieren.

Das lässt sich an englischen Bildungsstudien illustrieren, die Kampshoff analysiert hat (2007). Die Auswirkungen der Schulreformen von New Labor unter dem Titel „Diversity and Excellence“ mit Ranking-Verpflichtungen der Schulen und gesteigertem Selektionsdruck in allen Schulformen bilanzieren Gillborn und Kirton (2000) überwiegend negativ wegen ihrer ungünstigen Auswirkungen auf das Lernklima wie auf die *Geschlechterdifferenz*. In unterprivilegierten Schulen schäle sich die „Leistungsselektion als eine der wichtigsten Schulerfahrungen für die befragten Schüler heraus“ (Kampshoff 2007, S. 183 ff). Leistungsschwächere Schüler fühlten sich allseits mit Misserfolgen und Benachteiligungen konfrontiert. Sie reagierten darauf mit Ärger und negativen Zuschreibungen der anderen als „boffins“ (Slang für ‚Wissenschaftler‘) oder „trouble-makers“. „Männliche Arbeiterjungen bedienen sich zur Verarbeitung eigener Misserfolgserlebnisse in der Schule, der Konzepte von Rivalität und Abwertung anderer“. Selbst leistungsstarken Schülerinnen und Schülern im „top set“ gehe der Unterricht zu schnell voran, die Stoffmenge verwirre sie. Nach einem halben Jahr hätten sie „83% des Gelernten vergessen“. Kampshoff resümiert:

Im Bereich „der Leistungsselektion scheint es nur VerliererInnen zu geben. Entgegen den Annahmen der Schulen und Reformabsichten der Regierung, die eine Steigerung der Schulleistungen intendieren, führen die Selektionsmaßnahmen der Schulen für verschiedene Schülergruppen nicht zum Erfolg, sondern produzieren gar Probleme. Die Geschlechterdifferenzen bei den Schulleistungen vergrößern sich in zweierlei Hinsicht“ (ebd. 2007, S. 199).

Nach Ergebnissen englischer Schulforscher greifen die schulisch bedrängten, oft leistungsschwachen und sozialmilieu-belasteten *Schüler* mehr zu aggressiven *Mustern von Männlichkeit*, um ihre schulischen Misserfolge damit zu kompensieren (Gillborn/Kirton 2000, S. 272 ff; Connell 1989). Zu der sozialpsychologischen Kompensationsstrategie gehöre die Abwertung anderer, die im Schulsystem aufgewertet werden. Lernfleiß etwa werde abgewertet als „unmännlich“, als „Weiberkram“, als „uncool“. Ähnlich werde auch die eigene ethnische Gruppe aufgewertet durch rassistische und sexistische Abwertung anderer, denen das eigene Schulversagen angelastet werde. Beschuldigt würden so in England die Asiaten von den Weißen, die Weißen von den Schwarzen – und stets die Mädchen von den Jungen (Kampshoff 2007, S. 182-201). Verfestigt würden derartige Haltungen und Attitüden in lokalen Schülersubkulturen, von denen die „Macho lads“ ihre Überlegenheit aus einer Antischul- und Antilernhaltung bezögen (ebd., S. 240 ff; Cohen/Manion 1989).

Mädchen reagierten in England auf den gleichartigen schulischen Druck ebenfalls mit geschlechtsstereotyper Perspektivübernahme, aber anders als Jungen. Aus ihrem weiblichen Selbstverständnis heraus seien sie sozial kommunikativer, integrativer und fleißiger und lehnten Lerneifer nicht als geschlechts-untypisches Attribut ab. Sie entschuldigten sich nach Ermahnungen, während Jungen nur die nächste Konfrontation suchten (ebd., S. 191, 194). Sie verhielten sich damit unauffälliger und sozial konformer, fänden dafür aber auch weniger – noch weniger – Beachtung durch die Lehrer (Kampshoff 2007, S. 187 ff).

Die aus England geschilderten geschlechtsspezifisch differierenden Interaktionsmuster werden von der PISA-2000-Studie für Deutschland bestätigt. Danach zeigen Jungen bei Schulkonflikten eher individualistische und aggressive Orientierungen, während Mädchen egalitäre Lösungen suchen und zu Empathie, Unterstützung und Verantwortungsübernahme neigen (Stanat/Kunter 2001, S. 310 f).

Tillmann und Meier vertiefen diese PISA-2000-Befunde in zwei Richtungen (Tillmann/Meier 2001, S. 469-477). Sie weisen nach, dass die Klassenwiederholung keine zusätzlichen Lerneffekte erbringt, aber als Stigmatisierung negative Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl der Betroffenen hat. Das betreffe 35% der 15-jährigen Hauptschulbesucher, darunter vor allem Jungen. Die bei Schulverlierern aufgebauten Frustrationen suchen sich *Auswege*. Daher fragen Tillmann und Meier nach den *außerschulischen* Interaktionsmustern (ebd. S. 482 ff). 77% aller befragten 15-jährigen geben in PISA 2000 an, *Freizeitcliquen* anzugehören. Dabei zeigt sich, dass sich die Gewinner und Verlierer des Schulsystems in der Cliquenwahl ebenso unterscheiden wie die Geschlechter. Gymnasialschüler beider Geschlechter bevorzugen die „friedlichsten Cliquen“. Mädchen entschieden sich für sozialförderliche und kulturell interessierte Cliqueneinbindungen, die Lesefreude und Sozialkompetenzen eher fördern. Die Vielseitigkeit der Freizeitaktivitäten von 8 bis 11-jährigen Mädchen wird von der World-Vision-Kinderstudie 2007 bestätigt: 89% der Mädchen sind vielseitig aktiv gegenüber nur 11% der Jungen (Leven/Schneekloth 2007c, Tab. 2.22, S. 197). Männliche Hauptschüler wählten dagegen

ein aggressives Cliquenklime, das „häufig mit einer ausgeprägten Anti-Schulhaltung verbunden ist“. Tillmann und Meier nehmen an, dass diese Cliqueneinbindung ein negatives Verhältnis zu den Schulleistungen verstärkt (Tillmann/Meier 2001, S. 483).

Auch beim außerschulischen *Mediengebrauch* finden sich geschlechtsrollendifferente Konsummuster. Die World-Vision-Kinderstudie 2007 belegt bereits einen extensiven Medienkonsum der etwa 10-jährigen Jungen (J: 82%/ M: 18%). Ein ähnliches Medienkonsumverhalten bestätigen die Auswertungen der PISA 2000- und 2006-Daten (Stanat/Schneider 2004; Senkbeil/Wittwer 2008). So liegt der Fernsehkonsum von 58% der 15-jährigen Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die Lesekompetenzstufe II nicht erreicht haben, täglich bei 3 Stunden oder mehr. Etwa 60% davon sind Jungen (Stanat/Schneider 2004, S. 267 f). Nach PISA 2006-Auswertungen finden sich die 15-jährigen Mädchen überwiegend in der Gruppe der differenzierten und anspruchsvollen Mediennutzer einschließlich der PC-Nutzung (62%) und der Printmedien (69%), während unter den insgesamt 62 % reinen Unterhaltungsnutzern der Medien die Jungen mit 58% überwiegen. Die Pointe ist: Anspruchsvolle Mediennutzung, vorwiegend von Mädchen, aktiviert informelle Lernprozesse, reine Unterhaltungsnutzung, wo Jungen überwiegen, führt zu keinen Lerneffekten (Senkbeil/Wittwer 2008, S. 121 f).

Tillmann/Meier folgern daraus schon 2001: Infolge ihres Cliquen- und Freizeitverhaltens werden Mädchen in ihrem aktiven Lese- und Lernverhalten bestärkt und von lernhinderlichen Auswirkungen der subkulturellen Selbstverständnisse weniger berührt als Jungen (2001, S. 502). Dies bestätigen für Deutschland weitere Studien, z.B. des Kriminologischen Forschungsinstituts Niedersachsen (KFN). „Die 10-jährigen Jungen aus Dortmund verbringen damit pro Jahr erheblich mehr Zeit vor dem Fernsehen und ihrer PlayStation als im Schulunterricht (1.430 Stunden zu 1.140 Stunden).“ (Mößle/Kleimann/Rehbein/Pfeiffer 2006, S. 16 f) Komplettiert wird das erhobene Bild durch die Art der häufig erst ab 16 oder 18 Jahren frei gegebenen (Horror-) Filme und PC-(Kampf-) Spiele, Bewegungsarmut, Übergewicht, erhöhtes AHDS-Risiko sowie messbare negative Zusammenhänge des extensiven Medienkonsums mit der Entwicklung der Rechen-, Sprach- und Lesekompetenz – vorwiegend der Jungen.

6. Migrationsspezifische Hemmnisse erfolgreicher schulischer Selbstbehauptung?

6.1 Schulstrukturspezifische Bildungsbarrieren für den Migrationshintergrund

In der bisherigen Darstellung wurde bereits vielfach Bezug genommen auf „migrationspezifische“ Barrieren für gleichartige Bildungserfolge im deutschen Bildungssystem. Alle Erhebungen zum Bildungserfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund der letzten zehn Jahre belegen übereinstimmend, dass diese Statusgruppe überproportional zu den Bildungsverlierern zählt. Der Verursachungszusammenhang ist hier ebenfalls bereits zur Sprache gekommen. Das deutsche Schulsystem baut nämlich auf den Bildungsvoraussetzungen auf, die die familiäre Bildungssozialisation den Kindern verschafft oder die sie dort im Hinblick auf die späteren Anforderungen in der Schule verpassen. Aufgezeigt wurde dies an der Grundlegung und der Entwicklung der Lesekompetenz. Hierbei fiel hier wie in den zitierten Studien bereits mehrfach die Einschätzung einer „Doppelbelastung“ oder vielleicht zutreffender gesagt, einer Vielfachbelastung der Migrantenkinder. Im Zentrum steht dabei eine defizitäre familiäre Sprachkompetenzvorbildung

- durch überwiegend niedrigen sozioökonomischen Status der vorwiegend türkischstämmigen Eltern,
- durch deren migrationsbedingte Bildungsferne und
- durch migrationsbedingte fehlende innerfamiliäre Einübung in den Gebrauch der deutschen Landessprache.

Diese Defizite sind bereits in relativ spät und zu kurz besuchten Kindertageseinrichtungen nicht mehr kompensabel, weder von der Verweildauer her noch vom Förderkonzept noch von der Personalqualifikation, wie der Bildungsbericht 2012 festhält (Bildungsbericht 2012, S. 66). Diese ungleich ungünstigen Vorgaben entfalten dann in den beschriebenen Mechanismen der schulischen Notenkonkurrenz der Leistungsabstandmessung gemäß einem in deutscher Sprache allen gleichermaßen vermittelten zeitlich getakteten Stoffpensum mit einer großen unpersönlichen Stringenz – moralisch ausgedrückt: mit unpersönlicher Unerbittlichkeit – ihre absehbaren Wirkungen an den betroffenen Kindern aus Migrantenfamilien.

Analytisch stellt sich an diesem Punkt allerdings die Frage, ob diese bildungssystemkonformen Bildungsergebnisse wissenschaftlich korrekt als „migrationsspezifisch“ zu qualifizieren sind. Sie ergeben sich nämlich letztlich nicht aus den zufälligen familien- oder lebensgeschichtlichen Unterschieden der jungen Nutzerinnen und Nutzer des deutschen Bildungssystems, sondern aus der schulischen Strukturvorgabe, die die mitgebrachten ungleichen Voraussetzungen positiv oder negativ sanktioniert statt sie durch problemangemessene Förderung auszugleichen. Insofern müsste man die disparaten Bildungsergebnisse als schulstrukturspezifisch und nicht als „migrationsspezifisch“ qualifizieren.

6.2 Migrationsspezifische Bildungsbarrieren?

Tatsächlich „migrationsspezifisch“ wären demgegenüber bestimmte Zusatzbelastungen, die sich tatsächlich aus dem spezifischen Migrationshintergrund selbst ergeben und dann in das Bildungssystem eingebracht werden oder sich in ihm auswirken. Um diese zu identifizieren, muss man den Blick auf die betreffende soziokulturelle Besonderheiten der Herkunftsethnie richten.

Hierbei soll das Augenmerk auf diejenige Herkunftsgruppe gerichtet werden, die zahlenmäßig die größte Untergruppe bildet und von den Bildungsstudien übereinstimmend als die Gruppe mit den höchsten „Bildungsrisiken“ identifiziert wird (Bildungsbericht 2012, S. 7, 26 f; Pöhlmann u.a. 2013, S. 318), als da regelmäßig genannt werden:

- finanzielle Risiko- oder Notlage,
- soziale Risikolage, insbesondere durch fehlende elterlich Erwerbstätigkeit, und
- bildungsferne Eltern, d.h. Fehlen eines Bildungsabschlusses des Sekundarbereichs II.

Dies ist die Gruppe der türkeistämmigen Schülerinnen und Schüler der ersten, noch in der Türkei geborenen, und der zweiten, bereits in Deutschland geborenen Generation: „71% dieser Kinder sind mindestens einer, 12% allen drei Risikolagen ausgesetzt“ (Bildungsbericht 2012, S. 27).

Was Kinder und Jugendliche aus diesem Herkunftsmilieu auszeichnet, sind außer den erwähnten Sprachdefiziten die spezifische Einbindung in die familialen soziokulturellen und religiösen Orientierungen einschließlich besonderer Habitusformen mit bestimmten Varianten des Selbst- und Fremdverständnisses, die kumulativ gesehen eine Art „eigene Welt“ bilden, aus der die Kinder und Jugendlichen entstammen und in der sie leben, denken und fühlen (El-Mafaalani 2013, S. 50 ff). Diese Habitusformen im Sinne Pierre Bourdieus (1987) können in anomischen Konfliktsituationen, in denen sich für die Betroffenen kein „normaler“, regulärer Ausweg findet, zu Bewältigungsreaktionen eigener Art führen, die ihren Ausgangspunkt und Fundus aus dem Herkunftsmilieu, der Herkunftskultur bzw. aus deren kreativer Rekonstruktion beziehen (Nüberlin 2002, S. 214 ff) und wären dann in dem Sinne als „migrationsspezifisch“ einzustufen. Dazu gehören viele noch wenig erforschte soziale Codierungen und habituelle Verkehrsformen, die immer wieder zu Irritationen führen. Auch in dieser Hinsicht werden eben in der Schule außer der Sprachkompetenz viele Dinge vorausgesetzt, die eigentlich in der Schule erlernt werden sollten – zum Nachteil aller bildungsferner Gruppen, denen diese Dinge unbekannt oder gar fremd sind (Ditton 2008).

6.2.1 Sphärendifferenzen zwischen Familie und Gesellschaft

Bohnsack und Nohl haben dazu vergleichende Untersuchungen türkischer und türkeistämmiger Jugendlicher angestellt und sind dabei auf die „Sphärendifferenz“ gestoßen, die türkeistämmige Jugendliche in Deutschland in Alltags- und Schulkonflikten *zusätzlich* zu den Problemen ihrer deutschstämmigen Altersgenossen aus ebenfalls sozial prekären und bildungsfernen Familienverhältnissen erleben (Bohnsack/Nohl 2001, S.189 ff; Oberzaucher-Tölke 2013). Die spezifische zusätzliche anomische Konstellation besteht in den verschiedenen und häufig unvereinbaren Logiken der inneren, familialen Normensysteme einerseits und der äußeren Normensysteme aus Schule, Freizeit und Mehrheitsgesellschaft andererseits.

Die traditionelle *innere* Sphäre dominiert die enge Familienbindung und ein ganz bestimmtes traditionales familiales Selbstverständnis von männlicher und Familienehre und von ritueller Religiosität, von widerspruchslosem „Respekt vor Autoritäten“ innerhalb einer strengen Familienhierarchie, von bedingungsloser Familienloyalität und Gehorsam, von harter Bestrafung und Liebe. Die *äußere* Sphäre der abstrakten individuellen Anerkennung, der Selbstbezüglichkeit und Gruppenbindung wird von der inneren Sphäre her gesehen auch habituell als ein abgeschlossener, ausschließender und unüberbrückbarer Raum erlebt, der türkeistämmigen Jugendlichen das

dauernde Gefühl fehlender eigener Zugehörigkeit vermittelt, und das noch vor allen hinzu kommenden alltäglichen Diskriminierungen (El-Mafaalani 2013, S. 52 f).

Eine zweite Dimension der migrationsspezifischen Sphärendifferenz liegt im Horizont der widersprüchlichen elterlichen Erziehung und Erwartungshaltung ihren Kindern gegenüber: Türkeistämmige Eltern haben hohe Bildungsaspirationen bezüglich ihrer Kinder, halten deren Realisierung aber aus ihrem traditionellen Verständnis von Bildungseinrichtungen in der Türkei heraus, etwa den Koranschulen, für eine ausschließlich innerschulische Aufgabe oder für die Alleinverantwortung des Lehrpersonals oder des Imam, mit der sie nichts zu tun haben. Von ihren Kindern erwarten sie die erfolgreiche Erfüllung der modernen Anforderungen in Schule und Beruf und zugleich das fraglose Festhalten an den Traditionen und der Familienloyalität, und damit die gleichzeitige Bedienung der beiden unvereinbaren Sphären von Normen und Werthaltungen (Bohnsack/Nohl 2001).

6.2.2 Die traditionellen Familienehre als geschlossenes Lebenskonzept

Für welche Seite der Selbstkonzeptualisierung sich Jugendliche in diesem anomischen Konflikt entscheiden, ist offen, variabel und kollagenhaft wie bei allen subkulturellen Identitätsmustern (Nüberlin 2002, S. 229 ff). Andererseits sind die traditionellen Vorgaben bei traditionell orientierten muslimischen Herkunftsfamilien aus der Türkei durch die von dort mitgebrachten und in Deutschland kultivierten Wertvorstellungen und inneren Normen in vielen Hinsichten keine variable Fantasiemontage wie bei manchen Jugendsubkulturen, sondern sehr klar, wenn nicht sogar stereotyp definiert. In Ihrem Mittelpunkt steht ein traditionelles familienzentriertes Ehrverständnis (a), aus dem sich bestimmte alltägliche Kommunikations- und Habitusformen (b), das Geschlechterverhältnis über traditionelle Normen von Männlichkeit und Weiblichkeit (c), das Verhältnis zur Gewaltausübung (d) und auch das Verhältnis zur Annahme oder Ablehnung von Bildungsangeboten in der „Bildungsrepublik Deutschland“ (e) regelrecht ableiten lassen.

a) Unter den türkischen Ehrbegriffen bezeichnet „*Seref*“ das äußere Ansehen durch eine bestimmte Stellung in der Community, die man erst im Laufe des Lebens erwirbt und die unterschiedlich ausfallen kann. „*Onur*“ könnte man mit Würde gleichsetzen, sofern sie eine individuelle Wertschätzung ausdrückt. Für das alltägliche Interaktionsgeschehen relevant ist der Begriff „*Namus*“, ein Ehrstatus, den man hat, der aber durch äußere Angriffe gemindert oder beschädigt werden kann und den man dann verlieren kann. Um ihn nicht zu verlieren, muss der Mann bei Grenzüberschreitungen der innere Grenze der Familie um diesen Ehrstatus kämpfen. *Namus* erfordert daher eine permanente Verteidigungsbereitschaft der Männer für die Familie. Gefahr droht der Familienehre durch Belästigungen, Beleidigungen oder Übergriffe auf die Frauen der Familie. Die Familienehre definiert insofern das Geschlechterverhältnis: „Die *namus* des Mannes hängt vor allem vom Verhalten seiner Frau ab: Männer müssen die Sexualität ihrer Frauen (Ehefrauen, Töchter und Schwestern) kontrollieren und besitzen Ehre, wenn ihre Kontrolle sozial anerkannt ist.“ (Toprak/Nowacki 2012, S. 59). Die Frauen, die sich diesen Übergriffen von außen nicht widersetzen, sondern scheinbar öffnen, gelten sofort als unsittlich, als „*orospu*“ - Flittchen, Huren, Nutten.

Mit diesem zwanghaften Ehrbegriff korrespondiert der Begriff „*Saygı*“ – Achtung, Respekt. Er drückt die Respektregeln innerhalb der strengen inneren Familienhierarchie aus, in der die älteren Männer die höchsten Positionen besetzen. Aber auch die Geschwisterreihe ist hierarchisch geordnet. „*Abi*“, der große Bruder, und „*abla*“, die große Schwester, sind genauso wie alle Onkel und Tanten nicht mit Namen, sondern mit diesen Familientiteln anzureden. Loyalität und Gehorsam sind die maßgebenden Sekundärtugenden der Kinder innerhalb der Familie.

b) Daraus ergeben sich eine Reihe von Kommunikations- und Habitusformen. So ist der Augenkontakt nur Gleichrangigen gestattet und für rangniedere Familienmitglieder eine strafwürdige Respektlosigkeit und offener Augenkontakt von Fremden gilt als eine Provokation. Die in Deutschland übliche Erwartung: „Schau mich an, wenn ich mit Dir rede!“, ist für den türkeispezifischen traditionellen Habitus unerfüllbar (Toprak/Nowacki 2012, S. 44). Spricht der Vater mit seinem Sohn, dann hat dieser den Kopf zu senken, zu nicken und zu schweigen. Entgegnungen sind Kindern nicht gestattet. Für die deutsche Aufforderung: „Antworte, wenn ich mit Dir rede!“ gilt die Unvereinbarkeit ebenso. Väterliche Botschaften an die Töchter überbringt die Mutter, die bei Familienkonflikten vermittelt. Diskussionen zwischen Kindern und Erwachsenen gelten als ein Ausdruck von Respektlosigkeit, gegenüber den Eltern wie gegenüber den Lehrerinnen oder Lehrern. Kinder und speziell Mädchen haben sich in Anwesenheit Erwachsener leise und demonstrativ zurückhaltend zu verhalten. Jedes aktivere und lebhaftere Verhalten der Mädchen gilt bereits als Ansatz zur Beschmutzung der Familienehre. Das drückt sich auch in den Kleidervorschriften für Frauen und Mädchen aus, denen nicht einmal gestattet

ist, im Sitzen die Beine übereinander zuschlagen, weil dies bereits als sexuelle Provokation gilt. Ein allumfassender Sexismusverdacht aus Angst vor einer möglichen Verletzung der Familienehre prägt so den Habitus des Alltagslebens. Umgekehrt ist es Ehrensache der Männer, stets selbstbewusst und demonstrativ bis provokativ und somit jedenfalls unübersehbar dominant als Beschützer der Familie aufzutreten (Toprak/Nowacki 2012, S. 42 ff).

c) Daraus ergibt sich ein martialisches Männlichkeitsbild: Männer sind dominant, stark, hart, zeigen keine Gefühle, weinen nicht wie die „schwachen Weiber“ und reden nicht „wie Weicheier drum herum“ (Toprak/Nowacki 2012, S. 54). Jede Schwäche wird unmittelbar assoziiert mit „schwul“, „Schwuchtel“, „Schwächling“, „wie Frau“. Ein einmal gegebenes Männerwort gilt als unwiderruflich, die Verteidigung von Männerfreunden ist ein kategorischer Imperativ für Männer. Männlichkeit betätigt sich im Übrigen in der Verhaltenskontrolle der Frauen der eigenen Familie. Frauen umgekehrt gelten als die Verkörperung der verletzlichen Familienehre und sind daher ständige Bewachungsobjekte der Männer. Aus den beiden höchst unterschiedlichen und selbst eindeutig hierarchisch strukturierten Geschlechterpositionen ergibt sich die geschlechterdifferente Erziehung von rigider Reglementierung und Kontrolle der Mädchen und Freilauf und Bewunderung für die kleinen Prinzen:

„Ich würde sage, meine Eltern sind zu meinen Schwestern strenger als zu Jungs. Wenn bei Jungs was nicht funktioniert, dann ist es nicht schlimm. Aber bei Mädchen geht das gar nicht. Die Jungs dürften schon viele Dummheiten machen. Die Mädchen nicht. Ich denke, dass hat was mit der Ehre zu tun. Weißt du. Bei den Jungs ist Ehre anders als bei Mädchen.“ (Deniz, 20 Jahre, nach Toprak/Nowacki 2012, S. 48)

Doch plötzlich stoßen die jungen „Prinzen“ dann und nach ihrer Zeit des weitgehend reglementierungsfreien Aufwachsens praktisch völlig unvorbereitet an die Schwelle der Verantwortungsübernahme als „Erwachsene“. Auf einmal wird von ihrem Vater und der Familie von ihnen Disziplin, Militärdienst, beruflicher Erfolg zum Geldverdienen und vor allem eine Familiengründung mit Heirat und eigenen Kindern erwartet. Dieser rigide Standpunktwechsel soll sich dann wie von selbst aus dem zuvor eingeübten Männlichkeitsbild von Stärke, Selbstbewusstsein und der alleine damit verbürgten erfolgreichen Männlichkeit ergeben, ganz ohne die Mühen von Vorbereitung, Ausbildung, Fleiß, Übung, Probieren und Scheiternserfahrungen.

d) Dieses Männlichkeitsbild, der Auftrag der Verteidigung der sexuellen Ehre der Frauen in der Familie und dabei insbesondere der stets gefährdeten Unbeflecktheit, Reinheit und Jungfräulichkeit der unverheirateten Frauen und das präventive Zurückdrängen aller denkbaren familienfremder Personen in ihre Schranken, das alles ruft förmlich nach allzeitiger Gewaltbereitschaft innerhalb und außerhalb der Familie:

„Also, ich habe als Kind viele Schläge bekommen. Also von allen: Vater, Mutter, Bruder und so weiter. Aber am meisten von meinem Vater. Das ist doch ganz normal. Wenn Kinder Mist machen, ist es normal, wenn sie einen Watschen bekommen. Warum ich Watschen bekommen habe? Ja weil ich nicht gemacht habe, was meine Eltern gesagt haben. Oder wenn ich frech war und so.“ (Ali, 16 Jahre nach: Toprak/Nowacki 2012, S. 42)

„Ja, wenn was passiert, haue ich dann schon zu, Ich rede da nicht lange. Wenn jemand mich anmacht, dann will er mit mir nicht reden. Er möchte Ärger. Und wenn er Ärger haben möchte, dann bekommt das. Warum soll ich dann mit ihm reden, Alter. Das ist doch uncool.“ (Ayhan, 19 Jahre, nach: Toprak/Nowacki 2012, S. 42).

e) Aus der Gesamtkonzeption ergibt sich, dass die Jungen, um erwachsene Männer zu werden, die Klaviatur des Machismo an der langen Leine in der Familie und in der Peergroup draußen lernen und einüben müssen – und sonst eigentlich nichts. Durch männliche Dominanz als solcher stets über den Dingen zu stehen, ersetzt bei ihnen alle Mühe des disziplinierten und kontrollierten Lernens, Lesens, Verstehens, Diskutierens, Reflektierens:

„Also, ich hab nie gesehen, dass mein Vater oder meine Mutter Buch oder Zeitung lesen. Mein Vater war nur fünf Jahre in der Schule, meine Mutter sechs Jahre. Wir haben zu Hause auch keine Bücher. Also einige Schulbücher von mir und von meinen Geschwistern. (...) Mir hat nie jemand was vorgelesen. Ist eh schwul, interessiert mich auch nicht. Ich lese auch nicht. Das ist was für Weiber.“ (Fuat, 18 Jahre, nach: Toprak/Nowacki 2012, S. 42)

Lesen ist „schwul“ und „was für Weiber“. In dem Sinne werden im Gegensatz zu den männlichen Geschwistern die streng bewachten Mädchen in der Familie von Anfang an auf Fleiß und Sorgfalt hin erzogen, ihre Jungfräulichkeit zu hüten, sich im Haus aufzuhalten und sich dort zu beschäftigen. Es wundert nicht, wenn sie bei solchen Vorgaben nicht das Bewusstsein von sich entwickeln, anderen als Mädchen per se überlegen zu sein und alles, worauf es im Leben ankommt, schon von vornherein zu können oder es sich mit Gewalt zu holen, sondern nur eben mit Folgsamkeit gegenüber Vorgaben anderer, mit Sorgfalt, Fleiß und eifriger Bemühung.

6.3 „Traditionelle“ Männlichkeitsselfkonzepte – nicht nur auf Kosten von Frauen

6.3.1 Das traditionelle Männlichkeitsselfkonzept als Bildungsbarriere

Wertet man das von den Vorstellungen einer sexistisch aufgeladenen Familienehre dominierte traditionelle türkische Lebenskonzept von Männlichkeit im Hinblick auf spezifische *Bildungshemmnisse* aus, die es für diejenigen auslöst, die es wie vorgegeben akzeptieren und ins Selbstbild übernehmen, dann lassen sich aus der Logik des Konstruktes heraus nahezu hermetische Bildungsbarrieren für die betroffenen Jungen aufzeigen. Die zentrale Lebensaufgabe der Söhne ist nach den Rollenvorgaben auf die Kontrolle und Tradierung der Familienehre fixiert. Dazu gibt ihnen die Familie in der Kindheit und Jugend rückhaltlose Anerkennung und Freiräume. Diese Freiheiten mögen ihnen Freude und Freunde bereiten. Sie entlasten sie aber andererseits konsequent davon und lenken sie davon ab, sich *aus guten Gründen* der Disziplin und Mühe des schulischen Lernens als einer lohnenden Entwicklungsaufgabe zu unterziehen. Sie ersparen ihnen nicht nur die Entwicklung sozialverträglicher Interaktions- und Aushandlungsformen, das Einüben von Diskussions- und Reflexionskultur sowie der kritischen und selbstreflexiven Selbsteinschätzung. Mehr noch: Solche Sozialkompetenzen und die damit erwerbbareren Fachkompetenzen erscheinen ihnen nicht nur nicht erstrebenswert, sondern sie sind von ihnen abzulehnen, wollen sie ihre vom gesamten familialen Milieu suggerierte und angebaute männliche Identität nicht verfehlen oder gar verraten. Die Bildungsfeindlichkeit der Familienehre als eigentliche zentrale Entwicklungsaufgabe ist für die türkischstämmigen und muslimischen Jungen damit legitimiert. Bildung ist, wie der 18-jährige Fuat es ausdrückt, eine Angelegenheit der Menschen zweiten Ranges, der „Weiber“, und für wahre Männer sogar identitätsgefährdend. Nicht die Lesekompetenz, sondern umgekehrt die Lese-Inkompetenz erhält so für Jungen einen hohen positiv konnotierten Selbstwertangemessen.

Trifft ein solches Selbstwertverständnis auf Lernschwierigkeiten wegen fehlender oder zu geringer Bildungsvoraussetzungen, dann *legitimiert* es den Abbruch der weiteren Bildungsbemühungen als werthaltig. Um ein richtiger Mann zu werden, komme es auf Bildungsbemühung und Bildungserfolg gar nicht erst an. Die anomische Konstellation von Migrantenjugendlichen im schulischen System wird hier mit einer rebellisch-ritualisierten Bewältigungsreaktion überwunden, die den Schulverlierer zu einem Selbstkonzept-basierten Gewinner stilisiert. Wenn diese Jugendlichen dann Gewalt gegen Gleichaltrige wegen allseits empfundener Provokationen und tatsächlichen ausländerfeindlichen Diskriminierungen ausüben, tun sie dies in Bestätigung und Erfüllung ihrer subjektiv bitterernst genommenen und objektiv rein fiktiven Männlichkeits-Mission.

Dass diese rigiden Selbstbestätigungsrituale zwangsläufig nicht nur zur weiteren „Bildungsferne“ sondern zu sozialer Isolation und am Ende auch zu kriminellen Gewalttaten führen, wird aus der Perspektive des entsprechenden Männlichkeits-Selbstkonzepts im Sinne einer self fulfilling prophecy auch noch als Bestätigung der eigenen konsequenten Haltung hingenommen. So wird die für junge türkeistämmige Loser auf dem Kopf stehende zweite Welt durch Verdrehung der Wertorientierung, begleitet von „Gansta Rap“, subjektiv immer wieder zurechtgerückt (El-Mafaalani 2013, S. 58), während sie sich immer weiter ins bildungsbiographische und gesellschaftliche Abseits manövrieren.

6.3.1 Traditionelle Männlichkeitsdominanz als kompensatorisches Konstrukt

Dass und in welchem Maße die hier nach Toprak 2007 und Toprak/Nowacki 2012 skizzierten Männlichkeits-Selbstkonzepte auch Realität in Deutschland sind, belegen empirische Studien zu Gewalt und Männlichkeitsnormen, die das Kriminologische Forschungsinstitut Niedersachsen im Auftrag der Bundesregierung seit Jahren durchführt und publiziert:

„Eine bedeutsame Ursache für die bei Migrantenjugendlichen stärker verbreitete Gewalttätigkeit liegt in den bereits erwähnten *Gewalt legitimierenden Männlichkeitsnormen*. Hierbei handelt es sich um normative Orientierungen bzw. Wertorientierungen, deren kultureller Ursprung in historisch gewachsenen, sozialgeografischen Bedingungen bestimmter Herkunftsländer von Migranten liegt. Insbesondere bei der innerfamiliären Sozialisation von Jungen wird dort vielfach darauf geachtet, dass sie auf den Erhalt ihrer Ehre bedacht sind und diese ohne Zögern (auch unter Anwendung von Gewalt) verteidigen. Diese Normen werden ihrerseits selbst über die Anwendung von Gewalt in der Erziehung vermittelt, so dass in Familien mit starken Männlichkeitsnormen tendenziell auch ein hohes Gewaltausmaß herrscht.“

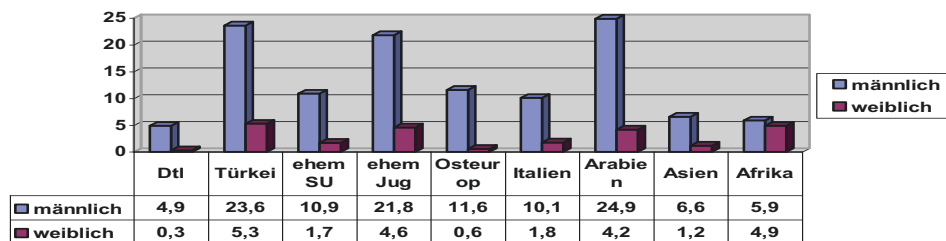
(Baier/Pfeiffer/Simonson/Rabold 2009, S. 71, Hervorh. G.N.)

Die Untersuchungen haben Jugendliche aus verschiedenen Herkunftsländern – muslimisch geprägten, russischen, in Deutschland nach ihrer Bejahung folgender Vorstellung von Männlichkeit befragt:

- „Einem Mann als Familienvater müssen Frau und Kinder gehorchen“,
- „Wenn eine Frau ihren Mann betrügt, darf der Mann sie schlagen“,
- „Ein Mann sollte bereit sein, Frau und Kinder mit Gewalt zu verteidigen“,
- „Ein Mann, der nicht bereit ist, sich gegen Beleidigungen zur Wehr zu setzen, ist ein Schwächling“,
- „Der Mann ist das Oberhaupt der Familie und darf sich notfalls auch mit Gewalt durchsetzen“,
- „Männern sollte es erlaubt sein, Schusswaffen zu besitzen, um ihre Familie oder ihr Eigentum zu beschützen“,
- „Ein richtiger Mann ist bereit zuzuschlagen, wenn jemand schlecht über seine Familie redet“
- „Ein richtiger Mann ist stark und schützt seine Familie“ . . (Baier/Pfeiffer/Simonson/Rabold 2009, S. 71)

Die einzelnen Items decken sich inhaltlich weitenteils mit dem von Toprak u.a. berichten und oben dargestellten Ehr-, Familienstruktur- und Männlichkeitsvorstellungen aus dem türkisch-muslimischen Herkunftsmilieu. Das Ergebnis der Befragungen zeigt folgendes Diagramm:

Abbildung 3: Zustimmung zu Gewalt legitimierenden Männlichkeitsnormen nach Migrationshintergrund und Geschlecht (in %; gewichtete Daten)



Deutschland (N=31.512/16.069/15.116) Türkei (N=2.623/1.323/1.269) ehem. SU (N=2.514/1.196/1.298)
 ehem. Jugosl./ Albanien (N=804/403/394) Italien (N=642/306/332) Arabien/ Nordafrika (N=861/394/452)
 Asien (N=475/211/258) Osteuropa (N=350/181/169) Afrika (N=157/72/82) Südamerika (N=207/99/109)

Quelle: Abbildung 5.8 in: Baier/Pfeiffer/Simonson/Rabold 2009, S. 72

Das Diagramm zeigt zum einen die enorme Differenz in der Akzeptanz der genannten Männlichkeitsnormen zwischen Mädchen und Jungen. Die höchsten Akzeptanzwerte weisen zum anderen männliche Jugendliche aus der Türkei, dem Gebiet des ehemaligen Jugoslawien (mit Albanien) und dem nordafrikanisch-arabischen Raum auf. Männliche Jugendliche anderer Herkunftsgebiete akzeptieren diese Männlichkeitsnormen dagegen nur in wesentlich geringerem Maße, am wenigsten solche aus Asien und Zentralafrika, obwohl auch dort Männlichkeit gelebt wird. In Afrika zeigt sich zudem fast kein Unterschied zwischen den Geschlechtern. Diese Befunde zusammen genommen sind ein starker Beleg dafür, dass die oben dargestellten rigiden und dominanzbetonten Männlichkeitsnormen auf Kosten der Frauen *soziale Konstruktionen* sind, die in bestimmten Herkunftsregionen ein homogenes Erscheinungsbild haben mögen, sich aber bei einer etwas globaleren und vergleichenden Betrachtung wie lokale Marotten ausnehmen. Selbst die quasi-natürliche Geschlechterdifferenz ist bei diesen Identitätsschablonen nicht zwingend, was nicht zuletzt die afrikanischen Jugendlichen in ihren Antworten belegen.

Türkeistämmige Aufsteiger riskieren zur Auflösung dieser biographischen Widersprüche zwischen den zwei Sphären, der traditionellen mitgebrachten und der modernen vorgefundenen, eher die Ablösung von der traditionellen und familialen Loyalitätsbindung mitsamt den damit verbundenen negativen Konsequenzen für sie.

Türkeistämmige Jugendliche mit institutionellen und speziell auch schulischen Ausgrenzungs- und Deprivationserfahrungen sowie mit Gewalterfahrungen präferieren dagegen *Selbstkonzeptualisierungen nach den traditionellen Mustern* (Troprak/ Nowacki 2012, S. 53f; Baier/Pfeiffer/Simonson/Rabold 2009, S. 68 ff). Das Arsenal, auf das sie dann zurückgreifen, ist dabei einerseits sehr stereotyp, gilt für sie aber in einer Art naturalistischem Fehlschluss dem türkeistämmigen männlichen Jugendlichen als besonders artangemessen und dadurch als für ihn wie auf den Leib geschneidert, perfekt passend und deshalb auch als besonders „erfolgsversprechend“: Provokative Männlichkeit in Habitus und Gestus („Was guckst Du!“), emphatische Bekenntnisse zur

islamischen Religiosität, bedingungslose Verteidigung der geschlechtlichen Unbeflecktheit weiblicher Familienmitglieder als Nährstoff der männlichen Ehre, endlose sexistische Verachtungsbekundungen und Beleidigungen von anderen Mädchen als „orospu“ – Nutte („Deine Mutter ist eine ...“) – und von anderen Jungen als „ibne“ – schwul -, Verachtung von Lerneifer als „uncool“ und als „Weiberkram“, rituelle Schamhaftigkeit in Kleidung, Sprache und Gestik (von den weiblichen Familienmitgliedern mit Kopftuch und langen Gewändern verlangt und erbracht), verschworene Männerfreundschaften und das unbedingte Halten eines gegebenen Wortes als sakrosankte Männlichkeitsrituale (Toprak 2007, S. 152 ff – „Ehre als Doppelmoral“). Die bei solchem Habitualisierungen ständig aufkommenden Missdeutungen, Missverständnisse und Provokationen dürften dabei weniger als Ausdruck „fehlender kommunikativer Kompetenzen“ zu qualifizieren sein, wie Toprak/Nowacki (2012, S. 42) es tun, sondern eher umgekehrt als unvermeidliche Konsequenzen des sehr wohlverstandenen sexistischen Machismo des in deutschen Migrantenmilieus wieder auflebenden ‚traditionellen‘ türkischen Familienehre-Konstrukts.

Dass gerade hochbegabte Schüler aus dem türkischen Herkunftsmilieu sich Degradierungen durch Diskriminierungserfahrungen von niemandem und in keiner Weise gefallen lassen und ihre Intelligenz und Kompetenz offensiv einsetzen, um dagegen ihrerseits zu rebellieren mit provokativem und mobbendem Sozialverhalten, ist aus anomietheoretischer Perspektive betrachtet eine offensive „migrationstypische“ Anpassungsreaktion bzw. Bewältigungshandeln, aber nicht, wie Aladin El-Mafaalani u.a. meinen, auf ein Defizit der Hochbegabten an Sozialkompetenzen zurückzuführen (El-Mafaalani/Waleciak/Weitzel 2013, S. 158).

Indem das geschilderte Männlichkeitskonzept schon mehrfach als Anpassungsreaktion in einem bestimmten soziokulturellen Kontext identifiziert wurde, nicht zuletzt strukturiert durch die verhängnisvollen Vergleichskonstellationen und die von Migrantenkindern als besonders deprivierend erlebten Selektionseffekte des schulischen Lernstoff- und Notenregimes, lässt sich ihr Bewältigungshandeln strukturfunktional und anomietheoretisch durchaus vergleichen mit anderen Formen jugendtypischer Subkulturbildung. Der sozialpsychologische Nutzen dieser gelebten jugendkulturellen Selbst-Inszenierungen besteht da wie dort in den darin erlangten Überlegenheitspositionen über ausgewählte relevante Andere (Nüberlin 2002, S. 229 f). Das sind subkulturelle Selbstwertbeweise von systematisch diskriminierten jungen Menschen, die dagegen mit neuen Rollen in einer konstruierten Parallelwelt ankämpfen, von der der US-amerikanische Subkulturtheoretiker Albert Cohen sagt, dass „die Kultur der Bande ... Probleme (löst), indem sie Statuskriterien schafft, nach denen diese Kinder und Jugendlichen zu leben imstande sind“ (Cohen 1961, S. 91). Der renommierte deutsche Jugendforscher Dieter Baacke formulierte, diese konstruierte Welt bestehe aus der „Erhöhung des persönlichen Selbstwerts und der Schaffung eines kollektiv orientierten Identitätsgefühls“ (Baacke 1993, S. 135). Mit solchen sozialpsychologischen Techniken der Selbstkonzeptualisierung führen Jugendliche subjektiv – für sich – eine neue Perspektive in ihre von Schulstress und anderen lebensweltlichen Anomien belasteten Lebensverhältnisse ein, indem sie ihre Person via Selbstkonzept subkulturell neu, anders, erfolgreicher als bisher ausdeuten und ausleben. Das soll ihnen Anerkennungserfolge garantieren, die ihnen die Anomien der realen Milieus verweigern (Nüberlin 2002, S. 230).

Der Unterschied der Anhänger des „traditionellen“ Männlichkeits-Dominanz-Konzepts zu anderen Subkulturen wie Rockern, Skinheads oder Fußballfans mit ähnlichen Männlichkeitsbildern liegt in dem spezifischen ethno-kulturellen Muster, das sie vorfinden und aufgreifen. Das traditionelle dörflich geprägte muslimische Männlichkeitsverständnis wird dabei von ihnen nicht tatsächlich traditionell gelebt, sondern fern seiner Heimat subkulturell neu belebt und kreativ fortgeschrieben. Stefan Gaitanides nennt es „polarisierende Reethnisierungsprozesse“ (Gaitanides 2012, S. 115). Die Jugendlichen schätzen an dieser speziellen Anleihe gerade ihre (vorgestellte) identitätsrelevante Herkunftsverwurzelung mit dem Männlichkeitskonzept und die mit dieser ethnischen Anleihe gegebene bzw. imaginierte Integration in eine große muslimisch-arabische Community, die für sie als schützende, sittlich legitimierte Parallelwelt fungiert.

Diese kompensatorische Qualität des Männlichkeits-Dominanz-Konzepts relativiert das Prädikat „migrationsspezifisch“ erheblich. Zum einen ist die Reaktion zumindest in erheblichen Teilen jugendkulturtypisch und zum anderen verweist sie in großen Teilen weniger auf die Situation im türkisch-muslimischen Herkunftsland als vielmehr auf die soziokulturelle Lage im Ankunftsland und ist insofern aus deutscher Perspektive weit mehr „hausgemacht“ als offiziell eingeräumt wird.

7. Fazit und Auswege

Qualifiziert man die Selbstkonzept-basierte Geschlechterdifferenz als eine sozialpsychologische Antwort, als Bewältigungsreaktion auf die spezifischen Bedrängnisse der schulischen Notenkonkurrenz, dann wird plausibel, weshalb in einer von diesem Unterrichts- und Schulklima belasteten Adoleszenzphase die durch angeblich „überflüssige Geschlechterrituale“ (Leven/Schneekloth 2007b, S. 151 ff) forcierten Geschlechterdifferenzen innerschulisch nicht neutralisiert werden, sondern im Unterrichtsbetrieb zwangsläufig *anwachsen*. Unter solchen institutionellen Rahmenbedingungen wird es nämlich von den jungen Akteuren als wichtig, sinnvoll und vernünftig erachtet und zur Alltagsroutine, sich zur eigenen Absicherung gegen die Unwägbarkeiten der Notenkonkurrenz in Selbstbewährungsstrategien hineinzusteigern, die häufig geschlechtsspezifische Ausprägungen annehmen. Beklagt und beforscht wird zwar überwiegend, inwiefern solche Selbstinszenierungen die schulischen Abläufe durch Unruhe, Schülergewalt oder Schulverweigerung stören, weniger, was sie aus den jungen Menschen beider Geschlechter machen und diese aus und mit sich selbst.

Einer Neutralisierung der Geschlechterstereotypisierungen dienlich wäre vielmehr die Befreiung oder zumindest die *Entlastung der Lernprozesse von dem Noten- und Selektionsdruck* und dem damit einhergehenden *überlastenden Lerndruck*. Damit die anfängliche Lesekompetenzdifferenzen aus den familialen Herkunftsmilieus künftig nicht mehr oder zumindest weniger in einer nicht mehr kompensablen Dimension in die schulischen Bildungsprozesse eingebracht werden, müssten diese durch intensive und gezielte fachlich qualifizierte Frühförderung aufgefangen und vermieden werden. Dass hierzu neben dem Rechtsanspruch auf einen Krippen- und Kindergartenplatz zu bezahlbaren Konditionen auch mehr breit gestreute Aufklärungs- und Elternarbeit über Erziehungsziele, Erziehungsstile und innerfamiliäre Fördermöglichkeiten dringend angezeigt ist, lässt sich aus allen neueren Bildungsberichten ablesen. Ab Schuleintritt wären die dort erkennbaren unterschiedlichen Lernvoraussetzungen in förderlichen Ganztagschulen möglichst gezielt auszugleichen wie auch die Lerndefizite, die aus persönlichen Lernschwierigkeiten, unterschiedlichen Sozialschichtmilieus oder eben aus Migrationshintergründen resultieren. Ganztageschulen mit vielfältigen Projekten, mit musischen und sportlichen Angeboten am Nachmittag finden sehr hohe Akzeptanz bei dazu befragten Halb- wie bei Ganztageschülerinnen und -schülern, gerade bei Kindern mit Migrationshintergrund (Leven/Schneekloth 2007a, S. 138 ff).

Nach der hier erfolgten Analyse ist der sicher gut gemeinte Abhilfeschlag des IQB-Ländervergleichs 2012 anzuzweifeln, es genüge zur Selbstkonzeptstärkung folgendes:

„Eine gezielte Förderung des Selbstkonzepts und des Interesses gerade der hochkompetenten Schülerinnen, die besonders qualifiziert für ein Studium der MINT-Fächer wären, könnte beispielsweise zur Reduktion des ‚Gender Gap‘ im Fach Physik beitragen. Dies kann auch direkt durch die Fachlehrkräfte im Unterricht geschehen: Für das Selbstkonzept konnte etwa gezeigt werden, dass positive Leistungsrückmeldungen unter Einbezug individueller Zielvorgaben eine effektive Maßnahme zur Selbstkonzeptförderung darstellen.“ (Jansen u.a. 2013, S. 363)

Zum einen klingt der Fördervorschlag ein wenig nach Eliteförderung. Wenn schon, dann sollten doch wohl *alle* Schülerinnen (und Schüler) von Hemmnissen ihrer Selbstkonzepte befreit werden und nicht nur „die hochkompetenten Schülerinnen, die besonders qualifiziert für ein Studium der MINT-Fächer wären.“ Darüber hinaus ist der Vorschlag auch zu einfach gestrickt, denn er übersieht die strategische Dimension des Selbstkonzepts für die Schülerinnen und Schüler. Die hier erfolgte Auseinandersetzung hat demgegenüber aufgezeigt, dass sich die Selbstkonzeptentwicklung der Schülerinnen und Schüler gerade von der praktizierten und durchaus bewusst wahrgenommenen *Sachebene* der Fachkompetenzentwicklung in einzelnen Fächern ablöst und sich stattdessen an anderen, nämlich an *personalen Kriterien* orientiert: An der Konkurrenzsituation im Klassenverband und an der quasi höchstpersönlichen Passform eines Geschlechter-Selbstkonzepts und seiner „Logik“. Wenn das fachliche Selbstkonzept so vertrackt konstruiert wird, lässt es sich nicht so unmittelbar durch Anknüpfung an das dekonstruieren, wovon es sich gerade emanzipiert hat, nämlich vom Wissen um die fachliche Lernleistung und das Selbstvertrauen aus ihr, indem man im Unterricht einfach mehr „positive Leistungsrückmeldungen“ gibt, wie Jansen, Schroedere und Stanat in ihrer oben zitierten Zusammenfassung der Analyse der „motivationalen Schülermerkmale in Mathematik und den Naturwissenschaften“ im IQB-Ländervergleich von 2012 der mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I. meinen. Zu tiefer gehenden Schlussfolgerungen kommen solche groß angelegten Untersuchungen im offiziellen Auftrag offenbar nicht, wenn und weil sie die hier dargestellten sozialpsychologischen Hintergründe der

geschlechterdifferente Lernmotivation nicht ausreichend in ihre Analyse einbeziehen und daher auch nicht eingehender auswerten.

Wenn aber der Referenzrahmen der schulischen Lern Leistungsvergleiche mit samt dem „Big-fish-little-pond-Effekt“ so starke Verschiebungen und Verzerrungen in der Selbstkonzeptentwicklung zur Folge hat, wie der vorliegenden Analyse dargestellt wurde, dann liegt es vorrangig nahe, *strukturell veränderte Lernkonstellationen* in den Unterrichtsablauf einzuführen. Dazu sollte man nach schwedischem Vorbild und neueren deutschen Pilotprojekten etwa in Berliner Schulen zumindest an eine (teilweise) Auflösung der altershomogenen Schulklassen als permanenten Leistungsvergleichsgruppen denken. Stattdessen könnte mit einem schülerinternen *Tutorensystem* eingeübt werden, dass ältere oder fortgeschrittenere SchülerInnen und Schüler die jüngeren beim Lernen anleiten und unterstützen und dabei ganz zwanglos „by doing“ lernen, ihren Vorsprung in schulischem Wissen und Können prosozial zu einer Bereicherung und Förderung ihrer jüngeren MitschülerInnen und Mitschüler zu nutzen statt ihre Überlegenheit destruktiv zur Deklassierung ihrer konkurrierenden Klassenkameraden einzusetzen.

Aber auch bei einem verändertem Referenzrahmen wird man nicht um die aufklärerische Mühe umhin kommen, sich mit der *Entmystifizierung der Mythen von Geschlechtsstereotypen* und rigider traditionell verbrämter Männlichkeitsrituale auf Kosten der anderen Hälfte der Menschheit in den verschiedenen Varianten zu befassen, von denen sich die Schülerinnen und Schüler schließlich ihre persönliche Absicherung in den unüberschaubaren Fähnissen der Notenkonkurrenz versprechen. Sowohl eine entsprechende *Gendersensibilität wie auch eine Migrations- und Ungleichheitssensibilität* gehören daher fraglos zu den neuen (sozial-)pädagogischen Schlüsselkompetenzen (Hasenjürgen 2011; El-Mafaalani 2013). Sie kann man bei entsprechender Vorbildung integriert im Schulunterricht fördern, aber ebenso oder zusätzlich in der sozialpädagogischen Begleitung durch qualifizierte sozialpädagogische Angebote zur entsprechenden Selbst- und Sozialkompetenzförderung in den Ganztagschulen. Schließlich sollten auch diese Bemühungen ergänzt werden durch intensivere Elternarbeit im Sinne von informierender, bestärkender und partizipativer Erwachsenenbildung (Nüberlin 1997, S. 165 f).

Die Eingangsfrage nach geschlechtsspezifischen „Gewinnern“ und „Verlierern“ verdankt sich nicht nur selbst einem konkurrenzorientierten Denken, sondern trifft die Sache auch nicht wirklich. Erstens wäre zu kritisieren, weshalb ein gutes Bildungssystem überhaupt „Verlierer“ hervorbringt, egal, welchen Geschlechts oder welcher Herkunft. Was ginge denn verloren, wenn alle gewännen, und wem würde das schaden? Zweitens: Was die einfache Dichotomie von Gewinnern hier und Verlierer dort anbetrifft, hat sich die Sache als komplizierter verteilt erwiesen. Zwar könnte man sagen, dass die verschiedenen geschlechtsspezifischen Selbstkonzepte zum Teil entwicklungshemmend wirken, sie wirken aber auch entwicklungsförderlich. Weil sich Mädchen in der Schulzeit im geschlechtsspezifisch verzerrten Vergleich mit Jungen überwiegend geringere Fähigkeitsselbstkonzepte zuschreiben, als ihrem Lernpotential entsprechen, setzen sie überproportional auf instrumentelle Motivation, d.h. auf Lernfleiß und Eifer, sodass sie den schulischen Anforderungen besser nachkommen als die Jungen. Die Jungen wiederum gehen häufig von übersteigerten geschlechtsspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepten aus, mit denen sie sich den Mädchen überlegen fühlen, sich aber zugleich den erforderlichen Lernaufwand ersparen, was sie zu verfrühten frustrierten oder aggressiven Lernabbrüchen veranlasst. Aus den gleichen übersteigerten Fähigkeitsselbstkonzepten heraus entscheiden Jungen sich dann aber – auch ohne realistische Berufskennntnis – beispielsweise MINT-Berufe mit Erfolg zu ergreifen, denen viele Mädchen von vornherein ausweichen, weil sie ihnen als „Männerdomäne“ erscheinen. Das ständige Wechselspiel der Geschlechterstereotypen belastet ein rationelles und allseits förderliches Bildungsverhalten der Jungen wie der Mädchen. Betrachtet man die aktuelle Arbeitsmarktlage insgesamt z.B. mit der prekären Eingangsstufe „Generation Praktikum“, fällt es ohnehin schwer von „Gewinnern“ zu sprechen.

Sicher zu den Schul-Verlierern aufgrund der viel zu geringen gezielten Förderangebote, aufgrund der oft ungünstigen von zu Hause mitgebrachten Bildungsvoraussetzungen und zuletzt aufgrund ihrer problematischen regressiv-bildungsabgewandten Bewältigungsstrategien (in dieser Reihenfolge) gehören die jungen Menschen aus Familien mit Migrationsgeschichte und hier besonders die aus dem Herkunftsland Türkei, dem ehemaligen Jugoslawien und einigen arabischen Staaten. Hier ist nicht nur ein grundlegender Wandel durch Verankerung einer echten Willkommenskultur des Bildungssystems vom vorschulischen Sektor bis in die Schulformen ihnen gegenüber erforderlich durch breite und kontinuierliche fachliche Förderangebote. Hier wird man auch um mehr aufklärerische und werbende Elternarbeit nicht umhin kommen. Ihre erwiesene hohe Bildungsaspiration für ihre Kinder ist dafür doch ein positiver Anknüpfungspunkt.

Literaturverzeichnis

- Artelt, C./ Demmrich, A./ Baumert, J. (2001):** Selbstreguliertes Lernen. In: Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M. u.a. (Hrsg. als „Deutsches PISA-Konsortium“): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 271-298
- Artelt, C./ Stanat, P./ Schneider, W./ Schiefele, U. (2001):** Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In: Baumert, J./ Klieme, E./ Neubrand, M. u.a. (Hrsg. als „Deutsches PISA-Konsortium“): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 69-137
- Auernheimer, G. (2011):** Diversity und interkulturelle Kompetenz. In: Kunz, Th./ Puhl, R.: Arbeitsfeld Interkulturalität. Grundlagen, Methoden und Praxisansätze der Sozialen Arbeit in der Zuwanderungsgesellschaft, Weinheim: Juventa, S. 167-181
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung, Klieme, E. u.a. (2008):** Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bielefeld: Bertelsmann (zitiert: Bildungsbericht 2008)
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010):** Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demographischen Wandel. Bielefeld: Bertelsmann und www.bildungsbericht.de (07.01.2014) (zitiert: Bildungsbericht 2010)
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012):** Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld: Bertelsmann und www.bildungsbericht.de und ergänzende Dateien im Web http://www.bildungsbericht.de/daten2012/d7_2012.xls (07.01.2014) (zitiert: Bildungsbericht 2012)
- Baacke, D. (1993):** Jugend und Jugendkulturen. Darstellung und Deutung. 2. Auflage (Erstausgabe 1987), Weinheim/München: Juventa
- Baier D. K/ Pfeiffer, Chr./ Simonson, J. & Rabold, S. (2009):** Jugendliche in Deutschland als Opfer und Täter von Gewalt ; Erster Forschungsbericht zum gemeinsamen Forschungsprojekt des Bundesministeriums des Innern und des KFN (KFN-Forschungsbericht ; Nr. 107) Kriminologisches Forschungsinstitut Niedersachsen e.V. (KFN) Lützerodestraße 9, 30161 Hannover <http://www.kfn.de/versions/kfn/assets/fb107.pdf>
- Bartnitzky, H. (1998):** Nirgendwo ist der Lerneifer so groß wie in den Anfangsklassen. In: Grundschulverband aktuell. 77. Jg., S. 5
- Baumert, J./ Klieme, E./ Neubrand, M. u.a., Hrsg. als „Deutsches PISA-Konsortium“ (2001):** PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich
- Baumert, J./ Stanat, P./ Demmrich, A. (2001):** PISA 2000. Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In: Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M. u.a. (Hrsg. als „Deutsches PISA-Konsortium“): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 15-68
- Baumert, J./ Schümer, G. (2001):** Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Baumert, J./ Klieme, E./ Neubrand, M. u.a. (Hrsg. als „Deutsches PISA-Konsortium“): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 323-407
- Böhnisch, L. (1995):** Schule als anomische Struktur. In: Schubarth, W./ Melzer W. (Hg.): Schule, Gewalt und Rechtsextremismus. 2. Auflage, Opladen, S. 141-151
- Bohnsack, R./ Nohl, A.-M. (2001):** Ethnisierung und Differenzenerfahrung. Fremdheiten der Identität und des Habitus. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, 2.Jg., S. 189-207
- Bos, W./ Hornberg, S./ Arnold, K.-H. u.a. (Hrsg.) (2007):** IGLU 2006 – Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung – Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann
- Bourdieu, P. (1987):** Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2008):** Bildung in Deutschland 2008. siehe: „Autorengruppe“
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2006):** Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: Bertelsmann (zit. Bildungsbericht 2006)
- Cohen, A. K. (1961):** Kriminelle Jugend. (Erstausgabe: Delinquent Boys, 1955), Reinbek
- Cohen, L./ Manion, L. (1989):** Research Methods in Education. London
- Connell, R. W. (1989):** Cool guys, swots and wimps: The interplay of masculinity and education. In: Oxford review of education 15, S. 291-303
- Dammasch, F. (2008):** Jungen in der Krise. Das schwache Geschlecht? Psychoanalytische Überlegungen. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel
- Dahrendorf, R. (1966):** Bildung ist Bürgerrecht. Hamburg: Nannen-Verlag
- Diefenbach, H. (2010):** Jungen – die „neuen“ Bildungsverlierer. In: Quenzel, G./ Hurrelmann, Klaus (Hrsg.): Bildungsverlierer. Neue Ungleichheiten. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, S. 245-271

- Diop, I. (2008):** Hat Jugendgewalt ein Geschlecht? Eine Analyse der Erscheinungsformen, Entstehungsbedingungen und Entwicklungstrends der Gewalt von Mädchen im gesellschaftlichen Kontext, Diss. Bremen (http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?idn=988378779&dok_var=d1&dok_ext=pdf&filename=988378779.pdf) (26.08.2013)
- Ditton, H. 2008:** Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden, S. 247-275
- Eggert H. & Garbe, C. (2003)** Literarische Sozialisation. 2. Aufl., Weimar: Metzler
- EI-Mafaalani, A. (2013):** Migrations- und Ungleichheitssensibilität als Schlüsselkompetenz für pädagogische Berufe. In: Unsere Jugend, 65. Jg., München: Reinhardt-Verlag, S. 50-61.
- EI-Mafaalani, A./ Waleciak, J./ Weitzel, G. (2013):** Hochbegabte Jungen mit Migrationshintergrund. In: Migration und Soziale Arbeit, 35. Jg., Weinheim: Juventa, S. 155-159
- Faulstich-Wieland, H./ Weber, M./ Willems, K. (2004):** Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen. Weinheim und München: Juventa
- Faulstich-Wieland, H. (2006):** Einführung in Genderstudien. 2. Aufl., Opladen: Leske + Budrich
- Findeisen, U. (2003):** Jugendgewalt. Eine kritische Auseinandersetzung mit Gründen, Motiven, Reaktionen. In: Deutsche Jugend, Jg. 51, Heft 3, S. 105-112
- Gaitanides, S. (2012):** Ethische Orientierung und Umgang mit normativen Differenzen und Konflikten in Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit in der Einwanderungsgesellschaft. In: Migration und Soziale Arbeit, 34. Jg., Weinheim: Juventa, S. 109-121
- Garbe, C. (2003):** Mädchen lesen ander(e)s. Für eine geschlechterdifferenzierende Leseförderung. Im: JuLit Informationen Jg. 29, Heft 2, S. 14-29
- Gillborn, D./ Kriton, A. (2000):** White heat: racism, underachievement and white working-class boys. In: International Journal of Inclusive Education, Volume 4, Issue 4, S. 271-288.
- Hagemann-White, C. (2004):** Sozialisation – ein veraltetes Konzept in der Frauen- und Geschlechterforschung? In: Edith Glaser/ Dorle Keika/ Annedore Preugel (Hrsg.): Handbuch Gender- und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn. S. 146-156
- Halpern, D. F. (2000):** Sex differences in cognitive abilities (3. Aufl.) Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Hannover, B./ Kessels, U. (2011):** Sind Jungen die neuen Bildungsverlierer? Empirische Evidenz für Geschlechterdisparitäten zuungunsten von Jungen und Erklärungsansätze. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, Jg. 25, S. 89-103
- Hasenjürgen, B. (2011):** Wozu Gender. Wider die Gewissheiten über Frauen und Männer in der Einwanderungsgesellschaft. In: Kunz, Th./ Puhl, R.: Arbeitsfeld Interkulturalität. Grundlagen, Methoden und Praxisansätze der Sozialen Arbeit in der Zuwanderungsgesellschaft, Weinheim: Juventa, S. 140-148
- Hessisches Ministerium der Justiz, für Integration und Europa (2013):** Bildungsteilhabe von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Hessen (Deutschland): Frühkindliche und schulische Bildung 2011/2012, Wiesbaden
http://www.integrationskompass.de/global/show_document.asp?id=aaaaaaaaaaaaadaoe (10.01.2014)
- Hornberg, S./ Valtin, R./Potthoff, B./Schwippert, K./Schulz-Zander, R. (2007):** Lesekompetenzen von Mädchen und Jugend im internationalen Vergleich. In: Bos, W./Hornberg, S./Arnold, K.-H. u.a. (Hrsg.): IGLU 2006 – Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung – Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, S. 195-223
- Hurrelmann, B. (2004):** Sozialisation der Lesekompetenz. In: Schiefele, U./Artelt, C./Schneider, W./Stanat, P. (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 37-60
- Ingenkamp, K. (2 1972):** Zur Problematik der Jahrgangsklasse. Weinheim: Juventa
- IQB-Ländervergleich 2012 –** Siehe: Schroeders u.a. 2013 (Gender) oder Jansen 2013 u.a. (Motivation) oder Pöhlmann 2013 u.a. (Migration), Münster: Waxmann
<https://www.iqb.hu-berlin.de/laendervergleich/lv2012> (08.01.2014)
- Jansen, M./ Schroeders, U./ Stanat, P. (2013):** Motivationale Schülermerkmale in Mathematik und den Naturwissenschaften. In: Pant, Hans Anand/ Stanat, Petra/ Schroeders, Ulrich/ Roppelt, Alexander/ Siegle, Thilo/ Pöhlmann, Claudia (Hrsg.): IQB-Ländervergleich 2012. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I. Münster: Waxmann, S. 347-365.
- Kampshoff, M. (2007):** Geschlechterdifferenz und Schulleistung. Deutsche und englische Studien im Vergleich. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Kessels, U./ Hannover B (2007):** How the image of maths and science affects the development of academic interests. In: Prenzel, Manfred (Hrsg.) Studies on the educational quality of schools. Münster, S. 283-297.
- Köller, O./ Knigge, M./ Tesch, B. (2010):** Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich. Münster: Waxmann
- Krohne, J. A./ Meier, U. (2004):** Sitzenbleiben, Geschlecht und Migration. In: Schümer G./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hrsg.): Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen. Wiesbaden, Verlag für Sozialwissenschaften, S. 117-148
- Lehmann, R. H./ Peek, R./ Gänsfuß, R./Husfeld, V. (2002):** LAU 9. Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung (LAU) von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen – Klassenstufe 9. Ergebnisse einer längsschnittlichen Untersuchung in Hamburg. Hamburg: Eigenverlag der Hansestadt Hamburg

- Lehmann, R. H./ Peek, R./ Gänsfuß, R. (1999):** Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung (LAU) von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen – Klassenstufe 7. Bericht über die Untersuchung im September 1998. Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung. Amt für Schule (Hrsg.). Hamburg: Eigenverlag der Hansestadt Hamburg
- Leven, I./ Schneekloth, U. (2007a):** Die Schule – frühe Vergabe von Lebenschancen. In: World Vision Deutschland e.V. (Hrsg.): Kinder in Deutschland 2007 - 1. World Vision Kinderstudie. Frankfurt am Main: Fischer, S. 111-142
- Leven, I./ Schneekloth, U. (2007b):** Die Gleichaltrigen: Gemeinsame und getrennte Welten. In: World Vision Deutschland e.V. (Hrsg.): Kinder in Deutschland 2007 - 1. World Vision Kinderstudie. Frankfurt am Main: Fischer, S. 143-164
- Leven, I./ Schneekloth, U. (2007c):** Die Freizeit: Anregen lassen oder fernsehen. In: World Vision Deutschland e.V. (Hrsg.): Kinder in Deutschland 2007 - 1. World Vision Kinderstudie. Frankfurt am Main: Fischer, S. 165-200
- Ludwig, P. H. (2007):** Pygmalion zwischen Venus und Mars. Geschlechterunterschiede in schulischen Lernleistungen durch Selbsterfüllung von Erwartungen. In: Ludwig, P. H./Ludwig, H. (Hrsg.): Erwartungen in himmelblau und rosarot. Effekte, Determinanten und Konsequenzen von Geschlechterdifferenzen in der Schule. Weinheim und München: Juventa, S. 17-59
- Ludwig, P. H./ Ludwig, H. (2007):** Disparitäten bei Erfolgserwartungen zwischen Schülerinnen und Schülern. Eine Einführung. In: Ludwig, P. H./Ludwig, H. (Hrsg.): Erwartungen in himmelblau und rosarot. Effekte, Determinanten und Konsequenzen von Geschlechterdifferenzen in der Schule, Weinheim und München: Juventa, S. 7-15
- Marsh, H. (2005):** Big-fish-little-pond effect on academic self-concept. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 19. Jahrgang, S. 119-127
- Mößle, T./ Kleimann, M./Rehbein, F./Pfeiffer, C. (2006):** Mediennutzung, Schulerfolg, Jugendgewalt und Krise der Jungen. www.mediaculture-online.de/fileadmin/bibliothek/pfeiffer_schulerfolg.pdf (27.02.2014)
- Nüberlin, G. (2008):** Wege und Holzwege der Genderforschung. In: EB – Erwachsenenbildung, Jahrgang 51, Heft 3, Bielefeld: Bertelsmann, S. 147-154
- Nüberlin, G. (2002):** Selbstkonzepte Jugendlicher und schulische Notenkonkurrenz. Zur Entstehung von Selbstbildern Jugendlicher als kreative Anpassungsreaktionen auf schulische Anomien. Herbolzheim: Centaurus
- Nüberlin, G. (1997):** Jugendhilfe nach Vorschrift? Grundlagen, Probleme und Vorschläge der Umsetzung des neuen Kinder- und Jugendhilferechts in sozialpädagogische Praxis. Pfaffenweiler: Centaurus
- Oberzaucher-Tölke, I. (2013):** (Identitäts-)Bildungschancen in der Schule der Migrationsgesellschaft. Theoretisch-methodologische Überlegungen und forschungspraktische Annäherungen. In: Diehm, I./ Messerschmidt, A. (Hrsg.): Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft. Das Geschlecht der Migration. Bildungsprozesse in Ungleichheitsverhältnissen. Opladen: Budrich, S. 97-112
- Oerter, R./ Dreher, E. (2008):** Jugendalter. In: Oerter, R./Montada, L. (Hrsg.): Entwicklungspsychologie, 6. Aufl., Weinheim/Basel/Berlin: Beltz Psychologie Verlags Union, S. 271-332 (284 ff)
- Pöhlmann, C./ Haag, N./ Stanat, P. (2013):** Zuwanderungsbezogene Disparitäten. In: Pant, H. A./ Stanat, P./ Schroeders, U./ Roppelt, A./ Siegle, Th./ Pöhlmann, C. (Hrsg.): IQB-Ländervergleich 2012. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I. Münster: Waxmann, S. 297-329
- Prenzel, M./Schöps, K./Rönnebeck, S./Senkebeil, M./Walter, O./Carstensen, C. H./Hammann, M. (2007):** Naturwissenschaftliche Kompetenz im internationalen Vergleich. In: Prenzel, M./ Artelt, C./ Baumert, M./ Blum, W./ Hammann, M./ Kleime, E./ Pekrun, R (Hrsg.): PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie, Münster, S. 63-102
- Pross, H. (1969):** Über die Bildungschancen der Mädchen in der Bundesrepublik. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Rogers, C. R. (1976):** Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie. München.
- Rose, L./Schmauch, U. (Hrsg.) (2005):** Jungen – die neuen Verlierer? Auf den Spuren eines öffentlichen Stimmungswechsels. Königstein im Taunus: Ulrike Helmer
- Schlegel, Clemens M. (2011):** Schlimme Jungen - brave Mädchen? 2011, Homepage des Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverbandes e.V. (BLLV) München; <https://www.bllv.de/Krise-der-Jungen.7394.0.html> (27.02.2014)
- Schroeders, U./ Penk, Chr./ Jensen, M./ Pant, H. A. (2013):** Geschlechtsbezogene Disparitäten. In: Pant, H. A./ Stanat, P./ Schroeders, U./ Roppelt, A./ Siegle, Th./ Pöhlmann, C. (Hrsg.): IQB-Ländervergleich 2012. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I. Münster: Waxmann, S. 249-274
- Stanat, P./ Schneider, W. (2004):** Schwache Leser unter 15-jährigen Schülerinnen und Schülern in Deutschland. Beschreibung einer Risikogruppe. In: Schiefele, U./Artelt, C./Schneider, W./Stanat, P. (Hrsg.): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 243-274
- Stanat, P./ Kunter, M. (2001):** Geschlechterunterschiede in Basiskompetenzen. In: Baumert, J./Klieme, E./Neubrand, M. u.a. (Hrsg. als „Deutsches PISA-Konsortium“): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 249-269
- Statistisches Bundesamt (2013)** Bevölkerung nach Migrationsstatus regional. Ergebnisse des Mikrozensus 2011. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt

- Senkbeil, M./ Wittwer, J. (2008):** Antezedenzen und Konsequenzen informellen Lernens am Beispiel der Mediennutzung von Jugendlichen. In: Prenzel, Manfred/ Baumert, Jürgen (Hrsg.): Vertiefende Analysen zu PISA 2006, ZfE-Sonderheft 10/2008, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 107-128
- Taskinen, P./ Aseburg, R./ Walter, O. (2008):** Wer möchte später einen naturwissenschaftlichen oder technischen Beruf ergreifen? Kompetenzen, Selbstkonzept und Motivationen als Prädikatoren der Berufserwartungen in PISA 2006. In: Prenzel, Manfred/ Baumert, Jürgen (Hrsg.): Vertiefende Analysen zu PISA 2006, ZfE-Sonderheft 10/2008, Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 70-105
- Tillmann, K.-J./ Meier, U. (2001):** Lebens- und Lernbedingungen von Jugendlichen: Kapitel 4: Schule, Familie und Freunde – Erfahrungen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland. In: Baumert, J./Klieme, E./ Neubrand, M. u.a. (Hrsg. als „Deutsches PISA-Konsortium“): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 468-509
- Toprak, A./ Nowacki, K. (2012):** Muslimische Jungen - Prinzen, Machos oder Verlierer? Ein Methodenhandbuch. Freiburg i.Br.: Lambertus
- Toprak, A. (2007):** Das schwache Geschlecht – die türkischen Männer. Zwangsheirat, häusliche Gewalt, Doppelmoral der Ehre, 2. Aufl. Freiburg i.Br.: Lambertus
- Wetterer, A. (2002):** Arbeitsteilung und Geschlechterkonstruktion. „Gender at Work“ in theoretischer und historischer Perspektive. Konstanz
- Wikipedia, Internet-Lexikon 2014:** <http://de.wikipedia.org/wiki/Fischteichereffekt> (04.01.2014)
- Wilkens, Ingrid (2013):** Schulerfolg von Jugend und Mädchen mit Migrationshintergrund in Hessen. In: Migration und Soziale Arbeit, 35. Jg., Weinheim: Juventa, S. 149 -153.

Prof. Dr. phil. Gerda Nüberlin

Die Autorin ist Diplompädagogin, Diplom Sozialarbeiterin (FH) und systemische Therapeutin (IgST). Sie lehrt als Professorin am Fachbereich Sozialwesen der Hochschule RheinMain in Wiesbaden zu Methoden und Arbeitsfeldern der Sozialen Arbeit und zu Genderthemen in der Sozialen Arbeit“. E-mail: gerda.nueberlin@hs-rm.de