

Marcel Helbig

SIND MÄDCHEN BESSER?

*Der Wandel geschlechtsspezifischen Bildungserfolgs
in Deutschland*

campus FORSCHUNG

Sind Mädchen besser?

Campus Forschung
Band 959

Marcel Helbig ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB).

© Campus Verlag GmbH

Marcel Helbig

Sind Mädchen besser?

Der Wandel geschlechtsspezifischen Bildungserfolgs
in Deutschland

Mit einem Vorwort von Jutta Allmendinger

Campus Verlag
Frankfurt/New York

© Campus Verlag GmbH

Satzkosten und Druckkostenzuschuss wurden durch das Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB) getragen.

Unter <http://www.campus.de/pdf/9783593397542.pdf> können alle Abbildungen und Tabellen aus dem Anhang abgerufen werden.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.
ISBN 978-3-593-39754-2

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Copyright © 2012 Campus Verlag GmbH, Frankfurt am Main

Gedruckt auf Papier aus zertifizierten Rohstoffen (FSC/PEFC).

Umschlaggestaltung: Campus Verlag GmbH, Frankfurt am Main

Druck und Bindung: CPI buchbücher.de, Birkach

Printed in Germany

Dieser Titel ist auch als E-Book erschienen.

www.campus.de

© Campus Verlag GmbH

Inhalt

Vorwort: Grenzen der Bildung

Jutta Allmendinger 7

1. Einleitung.....	15
2. Geschlechtsspezifische Unterschiede von Bildungsergebnissen im Wandel	27
2.1 Intelligenz	34
2.2 Kognitive Schulleistungen	39
2.3 Noten	57
2.4 Übergang auf das Gymnasium.....	60
2.5 Gymnasialverlauf	62
2.6 Zertifikate	68
2.7 Zusammenfassung.....	83
3. Erklärungsansätze geschlechtsspezifischer Bildungsergebnisse	88
3.1 Allgemeine Heuristik zur Erklärung geschlechtsspezifischer Bildungsergebnisse	89
3.2 Intelligenz	101
3.3 Kognitive Schulleistungen	109
3.4 Noten	111
3.5 Gymnasialübergänge und Gymnasialverläufe.....	119
4. Erklärungsansätze zum Wandel geschlechtsspezifischer Bildungsergebnisse.....	123
4.1 Schulische Kompetenzen	123
4.2 Gymnasialübergänge und Gymnasialverläufe.....	135

4.3 Zusammenfassung und Diskussion.....	167
5. Daten und Operationalisierung.....	171
5.1 Untersuchungspopulation	173
5.2 Abhängige Variablen	176
5.3 Unabhängige Variablen.....	178
5.4 Methodisches Design	187
6. Geschlechterunterschiede auf dem Weg zum Abitur – Ergebnisse.....	192
6.1 Verteilung der Variablen in den Kohorten.....	192
6.2 Bildung und soziale Schicht der Eltern auf dem Weg zum Abitur.....	194
6.3 Fehlen des Vaters auf dem Weg zum Abitur.....	222
6.4 Die Erwerbstätigkeit der Mutter auf dem Weg zum Abitur	231
6.5 Die ökonomische Machtkonstellation im Haushalt auf dem Weg zum Abitur.....	239
6.6 Die Erwerbstätigkeit der Frauen auf dem Weg zum Abitur.....	244
6.7 Zusammenfassung und Bewertung der Ergebnisse	259
7. Fazit und Ausblick	273
7.1 Limitationen der Arbeit	279
7.2 Implikationen für die derzeitige Debatte und offene Forschungsfragen	282
Abbildungen.....	295
Tabellen	298
Literatur	301
Aus dem Anhang der Dissertation.....	335
Abbildungen Anhang	335
Tabellen Anhang	335

Vorwort: Grenzen der Bildung

Jutta Allmendinger

In Finnland trifft man die Weltklasse an jeder Ecke. Die »potenziellen Weltklasse-Wissensarbeiter von morgen« sind jene jungen Menschen, die in den internationalen Erhebungen kognitiver Kompetenzen Spitzenleistungen erbringen. Es sind sehr wenige. Im OECD-Durchschnitt erreichen 7,6 Prozent der 15-Jährigen die höchsten PISA-Kompetenzstufen V und VI. Deutschland liegt genau auf diesem Schnitt. Finnland erreicht einen Wert von 14,5 Prozent. Das ist fast das Doppelte des deutschen Werts.

Gut - jemand aus diesen 15 Prozent der Bevölkerung trifft man nicht einfach so an jeder Ecke. Anders sieht es aus, wenn man Frauen und Männer getrennt betrachtet. In Finnland erreichen 21 Prozent der 15-jährigen Mädchen und 8 Prozent der 15-jährigen Jungen die höchste Kompetenzstufe. Dies entspricht einem Verhältnis von 2,6:1. In Deutschland liegt das Verhältnis ähnlich – nur auf einem wesentlich niedrigeren Niveau als in Finnland. Die höchste Stufe erreichen 11 Prozent der Mädchen und 4,4 Prozent der Jungen.

21 Prozent der jungen finnischen Frauen, mehr als jede fünfte, sind also potenzielle Weltklasse-Wissensarbeiterinnen. Sie haben die Fähigkeit, die Spitzenjobs einer global vernetzten Welt einzunehmen. Man kann schon sagen: »In Finnland trifft man die Elite an jeder Ecke, an der Frauen stehen.«

In den USA tobt seit Wochen ein Kampf in der Frauenszene. Anne-Marie Slaughter hat ein langes persönliches Essay in *The Atlantic* geschrieben. Sie ist ein großes Vorbild für viele. Eine der international herausragenden Wissenschaftlerinnen. Professur in Princeton. Angebote aus der ganzen Welt. Nach dem Wahlsieg von Barack Obama ging sie für zwei Jahre nach Washington, leitete als erste Frau den politischen Planungsstab im Außenministerium und fuhr an den Wochenenden nach Hause. Jetzt ist sie zurück in Princeton. »I hurried home as fast as I could«,

schreibt sie. Und fügt hinzu, dass sie in den nächsten fünf Jahren für solche Jobs nicht mehr zur Verfügung steht. Was ist geschehen?

Anne-Marie Slaughter liebte ihre Arbeit in Washington. Es war ihr Traum. Maßgeschneidert. Doch ihr 15-Jähriger Sohn machte zunehmend Probleme. War schlecht in der Schule, schwänzte. Einen ganzen Sommer lang sprach er nicht mit ihr. Die Mutter merkte, wie der Kontakt zu ihrem Sohn langsam verloren ging und fühlte sich miserabel. In ihrem Artikel schreibt sie, dass dies nicht anders gewesen wäre, hätte die Familie in Washington gewohnt. Sie hätte keine Zeit gehabt. 12 Stunden Präsenz im Büro. 6 Stunden Arbeit zu Hause. Rund um die Uhr verfügbar. Viele *all nighters*. Solange ihre Kinder zu Hause wohnen, wird Anne-Marie Slaughter auf Spitzenjobs verzichten. »Women can't have it all«, titelt *The Atlantic*. Viele Frauen empfinden das als Verrat. Eine der ihnen hat aufgegeben. Dabei ist es nicht die einzige, man kennt viele solcher Geschichten. Aber meistens ist es dann doch der Konjunktiv. »Alexa hätten alle Türen weit offen gestanden«. »Elly hätte man das Angebot gemacht«. »Debra könnte das gut.« Hier war es anders. Anne-Marie hat es gemacht, und wird es so schnell nicht wieder tun.

Der Hype um diesen Artikel hat mich überrascht. Noch nie zuvor hatte ich einen Lesehinweis von so vielen unterschiedlichen Menschen geschickt bekommen. Hast Du gesehen? Haben Sie gehört? Wollen Sie dazu einen Beitrag schreiben? Die Diskussion verläuft quer über alle Parteigrenzen, unabhängig von Alter, Region und sozialem Status. Sie verläuft noch erhitzter als die deutschen Diskurse über das Betreuungsgeld, das in den USA völlig undenkbar wäre, oder die Quote, die es in unterschiedlichen Formen längst gibt. Im Großen geht es um die Stellung der Frau in der Gesellschaft. Im Detail wird über die Vereinbarkeit von Beruf und Familie gesprochen.

Hier geht es um einen anderen Aspekt des großen Ganzen: um Bildung. Das Beispiel Anne-Marie Slaughter zeigt: Es ist alles andere als selbstverständlich, dass aus »potenziellen Weltklasse-Wissensarbeiterinnen« auch wirklich internationale Führungsfrauen werden. Bei den meisten Bildungsdebatten steht aber genau dieser Verwertungsgedanke im Vordergrund. Bildung ist der Türöffner. Nur über Bildung kommt man in die fetten Jobs. Es ist bezeichnend, dass das PISA-Konsortium Menschen, die die höchste Kompetenzstufe erreichen, über deren potenzielle Erwerbstätigkeit kennzeichnet. Wissensarbeiterinnen. Warum geht man nicht über

andere Güter, die Bildung mit sich bringt: Capabilities, Gesundheit, soziale Integration, Gestaltungskraft?

Offenbar ist Bildung bei vielen Frauen, sicherlich auch bei einigen Männern, frei vom Druck sie zu verwerten, oder besser, sie maximal auszuschöpfen. Über viele Jahrhunderte konnte man das nicht, man durfte es nicht einmal. Heute lösen einige wenige Frauen – es gibt nicht viele Frauen in der Position von Frau Slaughter – sie bewusst nicht ein. Nicht unter den Bedingungen von heute. Die Arbeitsbedingungen passen nicht. »Meinen Job können andere ausüben. Als Mutter austauschbar bin ich aber nicht«, sagen viele dieser Frauen. Keine von ihnen verzichtet auf Erwerbstätigkeit und gute Jobs. Anne-Marie Slaughter hat immer gearbeitet, immer in Vollzeit, mit vielen Reisen, vielen Vorträgen, vielen Publikationen im Jahr. Das tut sie auch heute. Darum geht es ihren Kritikerinnen nicht.

Darum geht es auch Frau Slaughter nicht. Ihr ist es wichtig, die Anmaßungen einer 24-Stunden-Dienstbereitschaft entschlossen zurückzuweisen. Das Männerspiel nicht mitzuspielen. Zu zeigen, dass sich die Gesellschaft verändert hat und die Arbeitsbedingungen entsprechend nachzuziehen haben. Einfach in die Rolle der Männer schlüpfen wollen die Frauen nicht. Das zeigen auch viele deutsche Daten. Zusammenfassend heißt es in dem Buch »Frauen auf dem Sprung«, das auf Interviews mit 2.000 jungen Frauen und Männern beruht:

»Frauen haben ihren Preis, sie lassen nicht alles mit sich machen. Die Erwerbsarbeit ist nicht ihr ganzes Leben. Partnerschaften, Freunde, Kinder und Eltern sind ihnen wichtig. Nicht im Sinne von Alternativrollen, in die sie ausweichen, wenn die Erwerbsarbeit knapp, ungesichert oder wenig zufriedenstellend wird. Auch nicht, weil sie an den Eltern nicht vorbeikommen, oder weil es eben nett ist, Kinder zu haben, einen Partner. Es ist kein »Und« des Müssens, es ist ein »Und« des Wollens, ein »Und« des Verstandes. Die jungen Frauen verfügen über hohe soziale Kompetenzen, reflektieren gründlich ihr Handeln – unabhängig von ihrem formalen Bildungsabschluss. Sie lassen sich nicht treiben. Mit »weiß nicht« haben sie auf unsere Fragen so gut wie nie geantwortet. Diese Frauen sind nicht wie Dornröschen, sie wachen nicht nach Jahrzehnten auf und fragen sich, wo die Zeit geblieben ist, warum sie nun einen Beruf, aber keine Kinder, warum sie Kinder, aber keine Berufserfahrung haben. Die jungen Frauen haben aus der Geschichte gelernt. Sie sind nicht die Frauen von gestern, auch nicht die Männer von heute.« (Allmendinger 2009, S. 99f)

Ich bin eine große Befürworterin der Quote. Wir brauchen sie zwingend. Nur wenige Frauen bekommen ein Angebot wie Frau Slaughter und sagen dann ‚nein‘. Die meisten scheitern viel früher an gläsernen Decken, fehlenden Netzwerken, mangelndem Vertrauen. In dieser Hinsicht hat Frau Slaughter ein Luxusproblem. Aber es ist eben auch die Nagelprobe: Wollen Frauen wirklich? Darauf dürfen wir uns nicht einlassen. Zwingend brauchen wir neben der Quote auch eine Umgestaltung der Arbeitsbedingungen. Wir brauchen *job sharing*, flexiblere, insbesondere aber autonomer zu gestaltende Arbeitszeiten. Bei Anne-Marie Slaughter machte dies den Unterschied zwischen der Professur und dem Job in Washington aus. In Princeton wählt sie die Zeiten der Lehre, des Schreibens und Reisens. In Washington steckt sie in einer großen Maschinerie. Wir brauchen kürzere Arbeitszeiten. Und einfach auch freie Zeiten.

Wenn wir diese Transformation unserer Arbeitsbedingungen nicht angehen, werden auch große Leistungen von Frauen im Bildungsbereich aus guten Gründen am Arbeitsmarkt vorbei gehen. Dann haben wir zwar mehr Frauen als Männer in den höchsten Kompetenzstufen und mit den besten Abschlüssen, an ihrer Stellung im Arbeitsmarkt ändert das aber wenig.

Wenn wir also das Buch von Marcel Helbig lesen und viel über die riesigen Fortschritte der Frauen im Bildungsbereich erfahren, so müssen wir uns vor Augen halten: Bildung ist *ein* Bestandteil des sozioökonomischen Status von Frauen. Es ist ein sehr wichtiger. Aber die Bildung übersetzt sich nicht einfach in gute Jobs, das sehen wir schon heute. Und aus der Spitzenbildung von Frauen werden nicht einfach die Spitzenführungskräfte der Zukunft. Aus mehreren Gründen also können wir aus den Bildungserfolgen von Frauen nicht auf den Arbeitsmarkt schließen. Bei vielen Frauen geht es einfach gar nicht, die Kinderbetreuung fehlt. Bei anderen Frauen mangelt es an guten Angeboten. Und bei einigen wenigen, den Frauen mit der Wahl auf Spitzenpositionen, fehlt es an der Bereitschaft. Daraus zu folgern: »Die wollen einfach nicht« wäre zu kurz gegriffen. Daraus zu folgern: »Lasst uns endlich was an den Rahmenbedingungen ändern« ist ein längst überfälliger Akt.

Optionen im Arbeitsmarkt sind es, die Frauen den Weg ins Bildungssystem geöffnet haben, das macht Marcel Helbig deutlich. Nicht die Lehrerinnen, die Mädchen bevorzugen. Nicht eine höhere Intelligenz, die das Lernen leichter macht. Nicht das Scheitern der Jungs, die den Weg frei machen. Über die Jahrzehnte haben sich die Einstellungen der Eltern zur Erwerbstätigkeit von Frauen und die Geschlechterrollen verändert. Die El-

tern unterscheiden nicht mehr zwischen ihren Kindern, lassen die Mädchen nicht mehr in der Haus- und die Söhne in der Volkswirtschaft ausbilden. Daher ist es auch falsch anzunehmen, der Bildungserfolg gehe zu Lasten der Männer. Was wir empirisch sehen ist, dass die Bildungserfolge der Männer über die letzten Jahre ziemlich stabil geblieben sind. Die Bildungsexpansion geht voll auf die höheren Abschlüsse von Frauen zurück.

Im vorliegenden Band findet man alles, was sich zur Frage vom Wandel des Bildungserfolgs nach Geschlecht finden lässt. Es ist ein in jeder Hinsicht gesättigtes Werk geworden. Sein Ziel verliert es nie aus den Augen. Egal in welcher hintersten Ecke von theoretischen oder empirischen Erkenntnissen der Gesellschafts- und Lebenswissenschaften Marcel Helbig gerade steckt, egal in welchem Winkel seiner umfangreichen Datensätze er gerade arbeitet, immer wieder werden die vielen Ergebnisse in höchstem Maß ausdifferenziert und geben doch auch eine Antwort auf die große Frage: Warum stellen sich die Bildungsergebnisse von Frauen heute so grundlegend anders dar als noch vor einem halben Jahrhundert? Warum können wir hier den seltenen Fall beobachten, dass sich innerhalb kürzester Zeit eine Achse sozialer Ungleichheit völlig dreht? Aus dem katholischen Arbeitermädchen vom Lande ist, so viel steht fest, ein Junge geworden, der überall leben könnte.

Präsentiert wird ein Stück guter empirischer Sozialforschung. Die Deskription der Bildungsentwicklung über fünf Jahrzehnte in Deutschland und vielen anderen Ländern der Welt. Die Theorien zum Bildungserfolg von Kindern aus ganz unterschiedlichen disziplinären Traditionen. Saubere Hypothesen werden abgeleitet und getestet. Genutzt werden große Datensätze einer Studie des Instituts für Arbeitsmarkt und Berufsforschung (Arbeiten und Leben in Deutschland) und des Nationalen Bildungspanels (NEPS). Der Anwendungsbezug für die Bildungspolitik wird klar herausgestellt. Das Buch bleibt dabei angenehm zurückhaltend, der Autor verweigert sich jeder Panikmache angesichts des von vielen schon ausgerufenen »War against Boys«.

Wie aufmerksam und bedacht der Autor seine Frage bearbeitet, sei an einem kleinen Ausschnitt seiner Arbeit gezeigt. Er fragt, warum sich beim Erlangen des Abiturs so große Veränderungen bei Frauen zeigen. Er prüft den Einfluss der Bildung und der sozialen Schicht der Eltern, des Fehlens des Vaters, der Erwerbstätigkeit der Mutter, der ökonomischen Machtkonstellation im Haushalt und der lokalen aggregierten Erwerbstätigkeit von Frauen. Innerhalb dieser Themenblöcke verfolgt der Autor ein chro-

nologisches Vorgehen entlang der Bildungskette: der Übergang auf Gymnasium, nachgeholte Aufstiege ins Gymnasium, Abstiege vom Gymnasium, Abitur auf dem Gymnasium und Abitur in anderen Schulformen. So etwas gab es überhaupt noch nicht.

Die Analysen bringen eine Vielzahl von Erkenntnissen auch und gerade in Bereichen, die bislang aufgrund ihrer nur geringen quantitativen Bedeutung nicht untersucht worden waren (später Übergang ins Gymnasium, Abstieg vom Gymnasium, Abitur außerhalb des Gymnasiums). Sicherlich wissenswert ist, dass Mädchen (noch) mehr als Jungs profitieren, wenn sie aus bildungsnahen Elternhäusern kommen. Interessant ist auch der Befund, dass bereits die Mädchen, die zwischen 1944 und 1956 geboren wurden, gleiche Chancen wie Jungs hatten, auf das Gymnasium überzugehen – allerdings mit Ausnahme der großen Mehrheit von Mädchen, deren Eltern nur über einen Hauptschulabschluss verfügten. Der Autor zeigt auch, dass von einer Bildungsexpansion bei Jungs beim Gymnasialübergang nicht die Rede sein kann. Viele andere Hypothesen, die in aktuellen Debatten als Tatsachen gehandelt werden, konnten nicht bestätigt werden. So ergab sich keine eindeutige Beziehung zwischen der Anwesenheit des Vaters oder der Erwerbstätigkeit der Mutter und dem Bildungserfolg von Mädchen oder Jungen. Dies zu wissen, ist wichtig. Es zeigt: Die Bedeutung der hier gemachten Aussagen geht weit über die empirische Bildungsforschung hinaus und informiert auch Forschungen zu Gleichstellung der Geschlechter und deren Auswirkungen auf Kinder.

Eine der wichtigsten Einflüsse auf den Bildungsstand der Kinder sind die Bildungsaspirationen der Eltern. Ihnen haben Frauen ein gutes Stück ihres Bildungserfolgs zu verdanken. Dies wirft die Frage auf: Warum hilft das nicht »unten«? Das Gegenteil der potenziellen Weltklasse-Wissensarbeiter von morgen sind die funktionalen Analphabeten ganz unten. Diese stehen hierzulande an jeder Ecke. In Deutschland erreichen über 19 Prozent der 15-jährigen Schülerinnen und Schüler die Kompetenzstufe II nicht. Von den Jungen zählen 24 Prozent zu den Bildungsarmen, fast ein Viertel des Jahrgangs. Bei den Mädchen beträgt der Anteil knapp 13 Prozent. Sehr viele Schülerinnen und Schüler besitzen nicht das Basiswissen, um erfolgreich am Leben teilzuhaben.

In Finnland zeigt sich dagegen ein völlig anderes Bild. Insgesamt sind 8 Prozent der Jugendlichen bildungsarm, also weniger als die Hälfte als in Deutschland und Großbritannien. Die finnischen Jungen

liegen bei 13 Prozent – das ist der Wert der deutschen Mädchen. Nur 3 Prozent der finnischen Mädchen bleiben unter der Kompetenzstufe II. Wie bekommen wir das in den Griff?

1. Einleitung

»Das katholische Arbeitermädchen vom Lande« (Peisert 1967) symbolisierte in den 1960er Jahren alle benachteiligten Gruppen des deutschen Schulsystems. Ob Region und Religion den Bildungserfolg gegenwärtig immer noch beeinflussen, ist in der Forschung nicht abschließend beantwortet worden. Soziale Herkunft ist jedoch nach wie vor ein Hauptkriterium für Bildungserfolg. Heute rufen einige Autoren aus Wissenschaft und Journalismus die »Krise der Jungen« aus (Pollack 2006; Dammasch 2007). Manche sprechen gar von einem »War against Boys« (Sommers 2000). Die neue Bundesregierung hat 2009 den Jungen einen eigenen Absatz im Koalitionsvertrag gewidmet. Im Bundesfamilienministerium wurde in der Legislaturperiode 2009 bis 2013 außerdem ein eigenes Referat gegründet, um eine eigenständige Jungen- und Männerpolitik zu entwickeln. Was ist passiert?

In der Soziologie wird diese Entwicklung als Stratifikationsmuster bezeichnet, das sich umgekehrt hat (Buchmann und DiPrete 2006; Quenzel und Hurrelmann 2010): Die ehemals im Schulsystem benachteiligten¹ Mädchen sind heute erfolgreicher als Jungen. Mädchen werden heute seltener von der Einschulung zurückgestellt, müssen seltener eine Klasse wiederholen, besuchen seltener die Hauptschule und häufiger das Gymnasium als Jungen. Sie verlassen die Schule seltener ohne Schulabschluss und seltener mit Hauptschulabschluss – dafür häufiger mit allgemeiner Hochschulreife.²

1 Wenn ich in dieser Arbeit in Bezug auf Geschlechterunterschiede das Wort »benachteiligt« verwende, dann hat dies keine normative Konnotation, sondern soll lediglich statistische Unterschiede zwischen den Geschlechtern zum Ausdruck bringen.

2 Zum ersten Mal in der gesamten Bildungsgeschichte sind Frauen beim Erwerb von Bildung(szertifikaten) erfolgreicher als Männer. Eine historische Übersicht zur geschlechtsspezifischen Bildungsbeteiligung ist in Liedke (1992) zu finden.

Besonders deutlich zeigt sich der Wandel geschlechtsspezifischen Bildungserfolgs an der Entwicklung der Abiturquoten an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland zwischen 1950 und 2009 (Abbildung 1).³ In den 1950er Jahren war das Abitur noch ein seltenes Bildungszertifikat.⁴ Bis 1960 erlangten nur knapp 5 Prozent eines alterstypischen Jahrgangs das Abitur. Zudem war dieser Abschluss vor allem den Jungen vorbehalten. Im Vergleich zu ihren Altersgenossinnen hatten sie bis Mitte der 1950er Jahre eine über 1,8-fach höhere Chance, das Abitur zu erreichen.

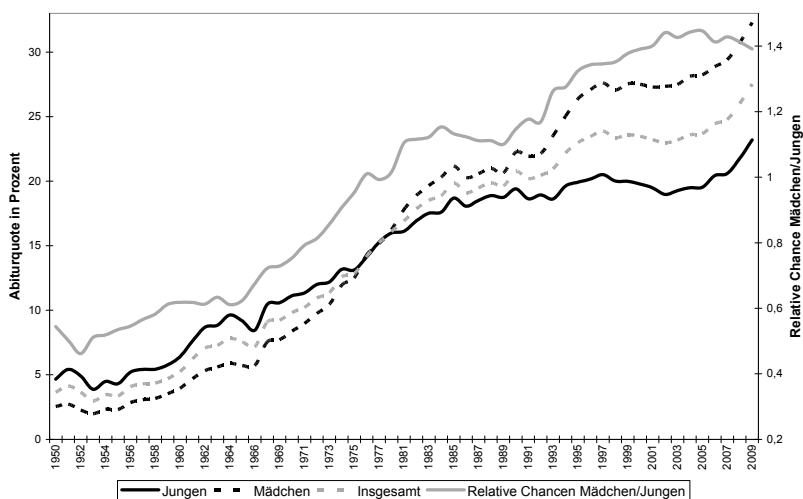


Abbildung 1: Absolventen mit allgemeiner Hochschulreife an allgemeinbildenden Schulen an allen Personen des typischen Altersjahrgangs in Deutschland nach Geschlecht, 1950–2009

(Quellen: StBa [2011b; verschiedene Jahrgänge: eigene Berechnungen])

Ohne Abiturienten an Abendrealschulen, Abendgymnasien, Kollegs und Externen.

Der alterstypische Jahrgang in Bundesländern mit 12 Jahren bis zum Abitur ist der Durchschnitt der 18- und 19-Jährigen, mit 13 Jahren bis zum Abitur der Durchschnitt der 19- und 20-Jährigen. 1994 ohne Brandenburg, 2001 ohne Sachsen-Anhalt und Mecklenburg-Vorpommern, wegen Umstellung von 12- auf 13-jähriges Abitur. 2007 für Sachsen-Anhalt, 2008 für Mecklenburg-Vorpommern und 2009 für das Saarland

³ Das Abitur an allgemeinbildenden Schulen kann an den Gymnasien, Gesamtschulen und Freien Waldorfschulen erworben werden.

⁴ Um die Lesbarkeit zu erleichtern, wird in dieser Arbeit durchgehend die männliche Form verwendet. Die Aussagen beziehen sich, wenn nicht explizit geschlechterdifferenziert dargestellt, immer auf beide Geschlechter.

entspricht der alterstypische Jahrgang dem Durchschnitt der 18- und 19-Jährigen und der 19- und 20-Jährigen, um die doppelten Abiturjahrgänge auszugleichen. 1950 ohne Berlin, Bremen und das Saarland. 1951–1956 ohne das Saarland. Neue Bundesländer ab 1993.

Erst im Zuge der Bildungsexpansion ab Mitte der 1960er Jahre kam es zu einer nennenswerten Chancenverbesserung für Mädchen. Um 1976 hatten sie die gleiche Chance auf ein Abitur an den allgemeinbildenden Schulen. Zwischen 1980 und 1989 waren die Chancen der Mädchen auf das Abitur dann minimal höher als jene der Jungen. Seit 1990 gewinnen die Mädchen im Vergleich zu den Jungen sukzessive bei der Abiturquote hinzu. Dabei blieb die Abiturquote der Jungen seit Mitte der 1980er Jahre relativ konstant; die der Mädchen hat sich hingegen deutlich besser entwickelt. Mädchen haben heute im Vergleich zu Jungen eine 1,4-fach höhere Chance auf das Abitur an einer allgemeinbildenden Schule. Das Chancenverhältnis der Geschlechter hat sich damit beinahe umgekehrt.

Wie kam es zu dieser Entwicklung? Warum wiesen Mädchen in den 1950er und 1960er Jahren deutlich niedrigere Abiturquoten auf als Jungen? Warum haben sie seit Mitte der 1960er Jahre gegenüber den Jungen aufgeholt? Warum sind sie bei der Erlangung des Abiturs seit Anfang der 1990er Jahre deutlich erfolgreicher als ihre männlichen Altersgenossen? Das sind die Haupt-Forschungsfragen dieser Arbeit.

Es gibt einige Gründe dafür, dass dieser Fragenkomplex bisher weitgehend unbeantwortet geblieben ist. Zum einen könnte die Phase der relativen Chancengleichheit der Geschlechter in allgemeinbildenden Schulen zwischen 1976 und 1989 ein Grund dafür sein, dass sich die sozialwissenschaftliche Forschung in Deutschland mit dem Thema Geschlechterungleichheit im Bildungssystem wenig beschäftigt hat.

Erst mit dem schlechten Abschneiden der Jungen bei der ersten PISA-Studie 2000 (Programme for International Student Assessment) (Deutsches PISA-Konsortium 2001) sind Geschlechterunterschiede im Bildungssystem wieder auf die bildungspolitische Agenda gesetzt worden.

Des Weiteren wurde dieses Thema im akademischen und öffentlichen Diskurs ausgeklammert, weil es nicht üblich war und ist, über die Benachteiligung von Jungen und Männern in der Gesellschaft zu sprechen (Arnot et al. 1999; Stamm 2008; Diefenbach 2010). Denn Frauen verdienen nach wie vor weniger Geld (Flitner 1992; Cornelißen et al. 2005; Leuze und Strauß 2009), sind kaum in Führungspositionen der Wirtschaft, Wissen-

schaft und Politik zu finden (Dressel 2005; Holst und Wiemer 2010) und sind deutlich stärker in Hausarbeit und Kinderbetreuung eingebunden (Dressel 2005; Heisig 2011).

Ferner wurden Geschlechterungleichheiten in der Bildung über Jahrzehnte allein als Benachteiligung von Mädchen und Frauen verstanden (Hannover 2004; Stamm 2008). Hier wurden und werden vor allem die geringeren Kompetenzen der Mädchen in Mathematik und Naturwissenschaften thematisiert (Diefenbach 2010). Aus diesen Gründen wird nach Diefenbach (2010) die Umkehr des geschlechtsspezifischen Bildungserfolgs in der Geschlechterforschung auch heute noch negiert oder verschwiegen.

Nicht nur in Deutschland, sondern auch in anderen Ländern kam es in der Forschung und im öffentlichen Bewusstsein erst Ende der 1990er bzw. Anfang der 2000er Jahre zu einer »Jungenwende« (siehe dazu: Stamm 2008). Vorrangig im angelsächsischen Raum wird der mangelnde Bildungserfolg der Jungen seitdem auch als eines der größten Bildungsprobleme bezeichnet (Lingard et al. 2002; Frank et al. 2003).

Mädchen haben im Vergleich zu Jungen in fast allen Ländern der Welt mehr Bildungserfolg. Dies zeigt sich am Anteil der Frauen an allen Studierenden: Er ist zwischen 1970 und 2005 in fast allen Ländern der Welt substantiell angestiegen (Abbildung 2). 1970 lag er für die dargestellten Länder noch bei 31 Prozent, stieg aber bis 2005 auf 49 Prozent an.⁵ Dabei ist der Frauenanteil unter den Studierenden 2005 in jenen Ländern besonders hoch, die auch schon 1970 einen höheren Frauenanteil aufwiesen.⁶ Der gestiegene Bildungserfolg der Frauen scheint also ein generelles Phänomen der Modernisierung zu sein (Geißler 2005). In allen Ländern steigen die Bildungschancen relativ zu jenen der Männer an. Nur die Dynamik des Anstiegs und das Ausgangsniveau der Geschlechterungleichheit unterscheiden sich zwischen den Ländern (Hille 1990; McDaniel 2010). Deutschland befindet sich sowohl beim Frauenanteil an den Studierenden 1970 als auch 2005 etwa auf dem jeweiligen Mittelwert des Länderspektrums.

5 In den Ländern der westlichen Welt liegt der Anteil der Frauen an allen Studenten 2005 deutlich über 50 Prozent (siehe Kapitel 2.6.2)

6 Aus der Streuung der Werte lässt sich zudem ablesen, dass die Steigerungsraten weiblichen Bildungserfolgs in den Ländern eher gering waren, in denen Mädchen 1970 schon relativ gute Bildungschancen hatten.

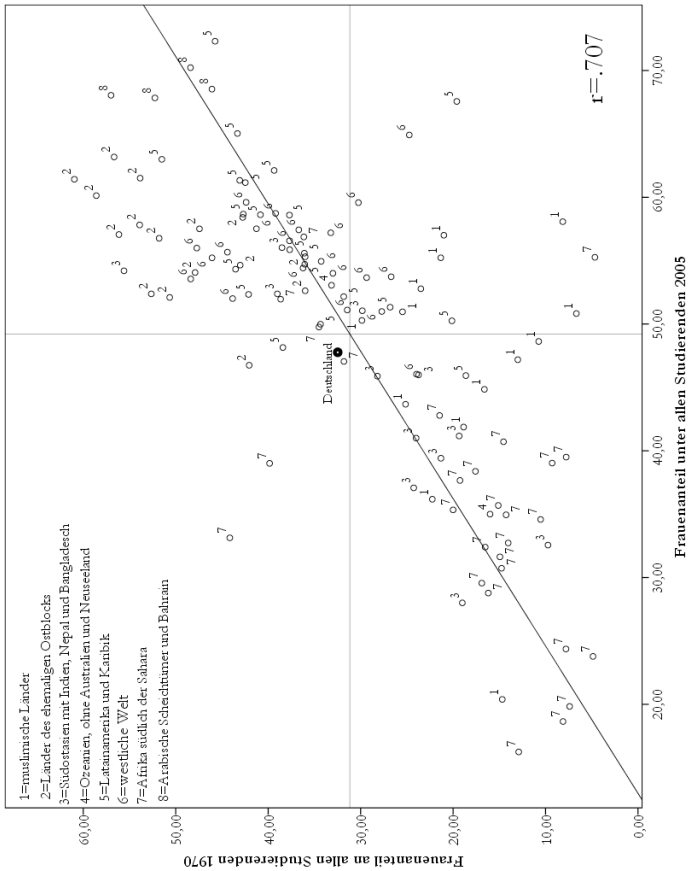


Abbildung 2: Zusammenhang des Frauenanteils an allen Studierenden 1970⁷ mit dem Frauenanteil an allen Studierenden 2005⁸ in 119 Ländern⁹

(Quelle: UNESCO [2009; eigene Darstellung])

7 Daten von 1980 aus Datenverfügbarkeitsgründen für die Vereinigten Arabischen Emirate, Aserbaidschan, Botswana, China, El Salvador, Estland, Frankreich, Georgien, Honduras, Israel, Kenia, Lettland, Litauen, Malaysia, Mongolei, Nepal, Niger, Oman, Russland, Slowenien, Uruguay, Vietnam und Angola. Zahlen für Deutschland für das Jahr 1970 beziehen sich auf die Daten von BRD und DDR.

8 Daten von 2000 aus Datenverfügbarkeitsgründen für Angola, Barbados, Vereinigte Arabische Emirate, Benin, Zentralafrikanische Republik, Kongo, Gabun, Jamaika, Liberia, Nicaragua, Papua Neuguinea, Sierra Leone, Sudan, Venezuela und Sambia.

9 Betrachtet man nur die 85 Länder, die zu beiden Zeitpunkten (1970 und 2005) Daten aufweisen bleibt eine Korrelation von $r = 0.648$ erhalten.

Bei der Betrachtung dieses relativ stabilen globalen Trends zu einem steigenden Bildungserfolg der Mädchen gegenüber den Jungen lässt sich vermuten, dass der Wandel in fast allen Ländern der Welt auf die gleichen Gründe und Mechanismen zurückzuführen ist. Es erscheint unplausibel, dass der Wandel beispielsweise in den USA, Japan, Schweden, Brasilien, Estland, Italien und Deutschland unterschiedliche Gründe hat. Wenn diese Vermutung zutrifft, sollte sowohl die Veränderung geschlechtsspezifischer Bildungsergebnisse in den letzten Dekaden als auch deren Determinanten aus anderen Ländern auf deutsche Jungen und Mädchen übertragbar sein. Diese Vermutung ist durch Abbildung 2 nicht hinreichend validiert. Allerdings werden in dieser Arbeit Erklärungsmuster für den Wandel geschlechtsspezifischen Bildungserfolgs angeführt, die sich auf Indikatoren beziehen, die sich in fast allen Ländern in ähnlicher Weise entwickelt haben. Die Beantwortung der Frage, warum es in Deutschland zu einem geschlechtsspezifischen Wandel der Abiturquoten kam, hat also zugleich auch internationale Relevanz.

In der Erklärung der veränderten geschlechtsspezifischen Abiturquoten liegt eine hohe bildungssoziologische Relevanz. Der Fokus der Bildungssoziologie liegt dabei auf herkunftsbedingten Ungleichheiten. Diese zeigen große Stabilität über die Zeit (Schimpl-Neimanns 2000; u. a. Pollak 2009). In dieser Arbeit ist es jedoch notwendig, neue Erklärungsansätze zu finden, um auch den Wandel eines Stratifikationsmusters über die Zeit erklären können.

Einige Autoren halten die neuen Geschlechterunterschiede im Bildungssystem jedoch für begrüßenswert. So bezeichnet Cornelißen (2003: zit. in Diefenbach 2010) die beobachtete Benachteiligung der Jungen gegenüber Mädchen als »dringend erforderlich, damit Mädchen, die heute zur Schule gehen, ihre spätere Situation auf dem Arbeitsmarkt verbessern können.« Ähnlich wird dies von Crotti (2006: 372) gesehen, die anmerkt, dass die medienwirksamen Begriffe »Bildungserfolg« bzw. »misserfolg« der Geschlechter hinterfragt werden müssen, sobald Frauen und Männer beim Zugang zum Arbeitsmarkt und spätestens mit der Familiengründung unterschiedliche Wege beschreiten. Denn solange Mädchen zwar bessere Abschlüsse erzielen, diese aber nicht in entsprechend honorierte Stellen umsetzen können wie ihre gleichrangig oder sogar schlechter qualifizierten männlichen Mitschüler, kann von einem eindeutigen Bildungsnachteil zuungunsten der Jungen nicht die Rede sein (Hannover 2004; Budde 2006; Leemann und Imdorf 2011).

Bei dieser Sichtweise werden allerdings zwei sehr unterschiedliche Felder in unzulässiger Weise miteinander vermischt. Die schlechteren Chancen der Jungen im Bildungssystem sind in keiner Weise mit ihren besseren Arbeitsmarktchancen aufzuwiegen. Zudem greift die alleinige Fokussierung auf geschlechterungleiche Arbeitsmarktoutputs in dieser Diskussion viel zu kurz. Denn Bildung ist mehr als die Produktion von Humankapital für den Arbeitsmarkt. Bildung steht mit einer Reihe von anderen individuellen und gesamtgesellschaftlichen Folgen kausal in Beziehung und hat damit soziologische Relevanz: Sie hat einen direkten Einfluss auf die Verteilung individueller Lebenschancen. So ist der Bildungsstand mit dem Gesundheitsverhalten und der Gesundheit verknüpft (Sander 1995; Wolfe und Zuvekas 1997; Helmert 2001; Feinstein 2002; Max Rubner-Institut 2008). Niedriger gebildete Menschen sind anfälliger für Depressionen (Herzog et al. 1998) und haben eine höhere Kriminalitätsneigung (Lochner 1999; Feinstein 2002; Horst Entorf 2010). Die politische Partizipation steigt mit zunehmender Bildung (Helliwell und Putnam 1999) und gebildete Personen haben sogar ein höheres subjektives Wohlbefinden (Wernhart und Neuwirth 2007). Außerdem beeinflusst Bildung das Heiratsverhalten. Frauen heiraten Männer, die mindestens die gleiche Bildung haben wie sie selbst (Wirth 2000; Blossfeld und Timm 2003). Durch die zunehmende Bildung von Frauen wird die Auswahl an Männern mit mindestens gleichem Bildungsstand immer kleiner. Insbesondere gebildete Frauen bleiben, falls sie keinen gleich- oder besser qualifizierten Mann finden, lieber allein. Unter den qualifizierten Frauen stieg unter anderem deswegen die Quote der Alleinstehenden rasch über die Kohorten hinweg an. Vor allem unqualifizierte Männer sind unattraktive Heiratspartner und deswegen ebenso zunehmend unter den Alleinstehenden zu finden (Blossfeld und Timm 2003).

Zusammenfassend hat der vorliegende Forschungsgegenstand auch eine gesellschaftliche Relevanz. Die Geschlechterungleichheit der Bildung kann Geschlechterungleichheiten der Gesundheit, der Kriminalität, der politischen Teilhabe und des subjektiven Wohlbefindens beeinflussen. Zudem sind die Folgen für Paarbildungsprozesse, das Heiratsverhalten und die Fertilität noch nicht absehbar.

Auch aus gerechtigkeits-theoretischer Perspektive hat die Untersuchung des Forschungsgegenstandes eine hohe Relevanz. Wie schon die Bildungsbenachteiligung der Mädchen in den 1960er Jahren im Widerspruch zur formalen Garantie gesellschaftlicher Chancengleichheit stand (Bourdieu und Passeron 1971), so trifft dies heute auf die ungleiche Chancenverteilung

zuungunsten der Jungen zu. Denn während meritokratische Chancengleichheit im Bildungssystem als legitimes Ziel akzeptiert ist, gilt beim Vergleich der Geschlechter proportionale Chancengleichheit als realistische Zielvorstellung (Geißler 2005: 73). Das heißt, wenn Mädchen und Jungen zu gleichen Leistungen fähig sind, sollten sie auch die gleichen Chancen auf bestimmte Bildungsabschlüsse haben.

Um zu analysieren, wie es zum geschlechtsspezifischen Wandel der Abiturquoten gekommen ist, reicht der alleinige Blick auf das Erlangen des Abiturs nicht aus – denn das Abitur steht am Ende eines langen Bildungsverlaufs. Der geschlechtsspezifische Wandel der Abiturquote lässt sich nur durch den geschlechtsspezifischen Wandel anderer Bildungsergebnisse erklären, die dem Abitur kausal vorgelagert sind. Ekstrom (1994) bezeichnet solche Bildungsergebnisse als Bildungsindikatoren. Die einzelnen Bildungsergebnisse sind Resultat biologischer, soziologischer, psychologischer und pädagogischer Prozesse. Zugleich wird jedes Bildungsergebnis durch den jeweils kausal vorgelagerten Bildungsindikator bzw. Bildungsergebnis beeinflusst.

Die geschlechtsspezifische Veränderung der verschiedenen Bildungsergebnisse über einen so langen Zeitraum wurde bisher in der Forschung noch nicht systematisch analysiert. Die Identifizierung geschlechtsspezifisch gewandelter Bildungsergebnisse stellt deshalb eine erste Leistung dieser Arbeit dar. Dies geschieht in drei Schritten: Erstens werden Bildungsindikatoren bzw. Bildungsergebnisse und ihr Zusammenhang im Bildungsverlauf systematisch dargestellt, welche dem Abitur vorgelagert sind. In einem zweiten Schritt werden Bildungsindikatoren identifiziert, die sich zwischen Jungen und Mädchen unterscheiden. Drittens wird aufgezeigt, wie sich die Geschlechterunterschiede in den letzten Dekaden im Einzelnen verändert haben.

Diese Analyseschritte werden im *zweiten Kapitel* der Arbeit durchgeführt. Zentrale Bildungsindikatoren bzw. Bildungsergebnisse sind dabei Intelligenz, kognitive Schulleistungen¹⁰, Noten, Übergänge auf die weiterführenden Schulen, Schulverläufe und – darauf aufbauend – Schulabschlüsse.

Ein Verständnis davon, welche Bildungsergebnisse sich in den letzten Dekaden verändert haben, hat für den weiteren Verlauf dieser Arbeit dop-

10 Normalerweise werden kognitive Schulleistungen als kognitive Kompetenzen bezeichnet. In dieser Arbeit wurde bewusst der Begriff der kognitiven Schulleistungen gewählt, um eine klare begriffliche Abgrenzung zu kognitiven Fähigkeiten der Intelligenz vorzunehmen.

pelte Relevanz: Zum einen können mit dieser Analyse jene Bildungsergebnisse identifiziert werden, die dem geschlechtsspezifischen Wandel der Abiturquoten zugrunde liegen. Sie sind die abhängigen Variablen des empirischen Teils dieser Arbeit. Zum anderen kann anhand dieser Ergebnisse auch die Bedeutsamkeit verschiedener Erklärungsansätze bewertet werden. Wenn sich beispielsweise zeigt, dass Mädchen bei einem bestimmten Bildungsergebnis schon immer höhere Werte als Jungen aufweisen – also kein geschlechtsspezifischer Wandel festzustellen ist –, dann sind zur Erklärung dieser Unterschiede auch nur solche Erklärungsansätze bzw. unabhängige Variablen sinnvoll anzuwenden, die ebenfalls konstant geblieben sind. Kam es auf der anderen Seite zum geschlechtsspezifischen Wandel eines Bildungsergebnisses, dann sollten zur Erklärung dieses Wandels auch nur Erklärungsansätze bzw. unabhängige Variablen angeführt werden, die sich in gleicher Weise verändert haben oder sich in ihrer Wirkungsweise auf Jungen und Mädchen verändert haben.

Aufgrund teilweise fehlender vergleichbarer Daten zu den einzelnen Bildungsergebnissen für Deutschland wird nicht immer ausschließlich auf den deutschen Forschungsstand Bezug genommen. So wird bei verschiedenen Bildungsergebnissen vor allem auf US-amerikanische Studien zurückgegriffen.¹¹ Gleichzeitig wird bei den Analysen in Kapitel 2 punktuell auf internationale Unterschiede bei einigen Bildungsergebnissen hingewiesen. Damit kann zum einen für einige Bildungsergebnisse gezeigt werden, dass die jeweiligen Geschlechterunterschiede in allen Ländern festzustellen sind. Zum anderen kann gezeigt werden, dass das Niveau der Geschlechterunterschiede zwischen den Ländern differiert.

Die Betrachtung internationaler Geschlechterunterschiede ist zudem aus theoretischer Perspektive bedeutsam. Denn diese weisen auf soziale und/oder kulturelle Einflüsse hin, die das jeweilige Bildungsergebnis geschlechtsspezifisch beeinflussen. Zudem wird in Bezug auf Bildungszertifikate deutlich, dass dieses Thema internationale Relevanz hat und in den nächsten Jahren in vielen Ländern weiter an Relevanz gewinnen wird.

Das zentrale Ergebnis des zweiten Kapitels ist, dass sich in den letzten Dekaden vor allem die geschlechtsspezifischen Gymnasialübergänge, die mathematisch-naturwissenschaftlichen Kompetenzen im höheren Jugendalter (15 bis 17 Jahre), die Gymnasialverläufe sowie die Abiturquoten verändert haben. Ziel dieser Arbeit ist es, diese Veränderungen aufzuklären.

¹¹ Ohne die Betrachtung des internationalen Forschungsstandes wären die Analysen in Kapitel 2 nicht durchführbar.

Der anschließende theoretische Teil gliedert sich in zwei Kapitel auf. Im *dritten Kapitel* wird zunächst darauf eingegangen, wie Geschlechterunterschiede in den verschiedenen Bildungsergebnissen überhaupt entstehen. Dies halte ich aus vier Gründen für wichtig: Zum Ersten, um überhaupt zu verstehen, wie es zu geschlechtsspezifischen Unterschieden einzelner Bildungsergebnisse kommt. Zweitens können damit auch die empirischen Ergebnisse in Kapitel 2 theoretisch abgesichert werden. So ist in einigen Erklärungsansätzen geschlechtsspezifischer Bildungsergebnisse die Möglichkeit eines geschlechtsspezifischen Wandels nicht angelegt. Drittens hat sich gezeigt, dass Jungen besonders bei den Lesekompetenzen und den Noten gegenüber den Mädchen im Nachteil sind. Die Erklärung der schlechteren schulischen Leistung der Jungen ist deshalb von Bedeutung, weil erst dann Aussagen darüber möglich sind, wie die Leistungen der Jungen gesteigert werden können. Sind die Mechanismen, die den Geschlechterunterschieden bei den einzelnen Bildungsergebnissen zu Grunde liegen, offengelegt, so können Handlungsempfehlungen abgeleitet werden, die den Geschlechterungleichheiten entgegenwirken. Viertens können über diese differenzierte Betrachtung disziplinäre und interdisziplinäre Forschungslücken aufgezeigt werden, die bisher nicht untersucht wurden.

Im dritten Kapitel wird zunächst eine allgemeine Heuristik zur Erklärung geschlechtsspezifischer Bildungsergebnisse dargestellt. Darauf folgend werden die Entstehungsgründe der Geschlechterdifferenzen in den Bildungsergebnissen betrachtet.

Im *vierten Kapitel* wird schließlich dargestellt, warum sich die identifizierten Bildungsergebnisse verändert haben. Aus den vorgestellten Erklärungsansätzen werden Hypothesen entwickelt, die im sechsten Kapitel empirisch geprüft werden. Allerdings können und sollen nicht alle diese Erklärungsansätze empirisch geprüft werden. Zum einen hat sich beispielsweise die These von der sogenannten »Feminisierung der Schule« (Abschnitt 4.1.1) in verschiedenen Artikeln als empirisch nicht haltbar herausgestellt und soll deshalb in dieser Arbeit nicht in die empirische Analyse einfließen. Zum anderen bietet die verwendete Datenbasis nicht für alle Erklärungsansätze ein passendes Messkonstrukt. So muss zum Beispiel darauf verzichtet werden, zu untersuchen, ob die Veränderung der Geschwisterkonstellationen in den Familien zu einem Wandel der geschlechtsspezifischen Abiturquoten geführt hat.

Ziel des Kapitels ist es, die Gründe für den diagnostizierten Wandel offen zu legen. Hierbei stehen vor allem zwei Aspekte im Vordergrund, die

ihrerseits die Bildungsaspirationen geschlechtsspezifisch beeinflussen: Zum einen wird verdeutlicht, dass Mädchen und Frauen in den letzten Dekaden höhere Erträge in der gymnasialen Bildung erzielten. Zudem wird davon ausgegangen, dass Mädchen von veränderten Geschwisterkonstellationen profitiert haben, weil diese eine Kostenreduktion für gymnasiale Bildung bedeuten. Beides führte zu höheren Bildungsaspirationen für und von Mädchen. Zum zweiten wird der Wandel der Bildungsaspirationen auf veränderte Geschlechterrollen auf gesellschaftlicher und innerfamiliärer Ebene zurückgeführt.

Zu beidem, dem Wandel der Ertragsaussichten für gymnasiale Bildung und dem Wandel der Geschlechterrollen, werden Hypothesen formuliert, die im sechsten Kapitel geprüft werden. Zur Prüfung der Hypothesen werden in dieser Arbeit die Daten der Etappe 8 (Weiterbildung und Lebenslanges Lernen) der ersten Welle des Deutschen Nationalen Bildungspanels (NEPS) und der ALWA-Studie (Arbeiten und Lernen im Wandel) des Instituts für Arbeitsmarkt und Berufsforschung verwendet. Diese im Jahr 2009/2010 bzw. 2007/2008 erhobenen Daten werden in *Kapitel fünf* vorgestellt. Hier wird sowohl die Untersuchungspopulation eingegrenzt, die abhängigen und unabhängigen Variablen operationalisiert und das methodische Design vorgestellt.

Bei der Prüfung der Hypothesen werde ich auf den gesamten allgemeinbildenden Schul- und Gymnasialverlauf eingehen. Dieses Vorgehen halte ich für sinnvoll, da die Hypothesen zum einen auf verschiedene Punkte des Gymnasialverlaufs gerichtet sind. Zum anderen hat der Gymnasialübergang zwar eine hohe Vorhersagekraft für den Erwerb des Abiturs, jedoch liegt die Korrelation zwischen Gymnasialübergang und dem Erlangen des Abiturs in den vorliegenden Daten nur bei $r=0,66$. Dies zeigt, dass sich erhebliche Unterschiede im Gymnasialverlauf ergeben. Die Untersuchung der Schul- und Gymnasialverläufe wird durch die retrospektiv erhobene Schulgeschichte ermöglicht und wurde für Deutschland in dieser Weise bisher noch nicht durchgeführt.¹²

Problematisch ist in diesen Zusammenhang, dass die verwendeten Daten keine Angaben zu den Bildungsaspirationen der Eltern und Kinder enthalten.¹³ In der Arbeit wird jedoch gezeigt, dass sich der Wandel der

12 Die einzige Ausnahme bildet die Studie von Hillmert und Jacob (2005), die in einer weniger komplexen Weise den gesamten Schulverlauf auf dem Weg zur allgemeinen Hochschule für eine Kohorte der Lebensverlaufsstudie abbilden.

13 Diese sind in einer Retrospektivbefragung auch nicht sinnvoll zu erheben.

Gymnasialübergänge nicht auf einen geschlechtsspezifischen Wandel der Leistungen zurückführen lässt. Somit ist auch im Wandel der Bildungsaspirationen das einzige kausal vorgelagerte Merkmal zu sehen, welches die Gymnasialübergänge geschlechtsspezifisch beeinflusst haben kann. Somit kann man, auch wenn empirisch »nur« auf den geschlechtsspezifischen Wandel von Gymnasialübergängen und -verläufen eingegangen wird, diesen auf den geschlechtsspezifischen Wandel der Bildungsaspirationen zurückführen.

Das *sechste Kapitel*, in dem die empirischen Ergebnisse dargestellt werden, ist entlang der unabhängigen Variablen strukturiert. Hierbei wird sich zeigen, dass die Gymnasialübergänge und -verläufe in erster Linie durch die Arbeitsmarktpartizipation der Frauen und den Anstieg des Bildungsniveaus in der Elternschaft geschlechtsspezifisch beeinflusst wurden.

Im *siebten* und *letzten Kapitel* werden die Ergebnisse der Arbeit zusammengefasst. Des Weiteren wird hier auf die Limitationen der vorliegenden Arbeit eingegangen. Zudem wird dargestellt, welche Implikationen sich aus den Ergebnissen für die derzeitige Debatte um den Gender Gap im Bildungssystem ergeben. Abschließend wird auf eine Reihe offener Forschungsfragen eingegangen und es werden Handlungsempfehlungen für einen höheren Erfolg der Jungen im Bildungssystem gegeben.

2. Geschlechtsspezifische Unterschiede von Bildungsergebnissen im Wandel

Am Ende einer erfolgreichen schulischen Bildungsbiografie steht in Deutschland ein Bildungszertifikat in Form eines Haupt-, Realschulabschlusses oder der allgemeinen Hochschulreife. Jungen fallen bei der Erlangung von Bildungszertifikaten zunehmend hinter die Mädchen zurück. Um die Geschlechterunterschiede beim Bildungszertifikat zu erklären, wird untersucht, an welchen Stellen im Bildungsverlauf sich Jungen und Mädchen voneinander unterscheiden. Zudem soll analysiert werden, an welchen Punkten des Bildungsverlaufs es zu Veränderungen zwischen den Geschlechtern in den letzten Dekaden gekommen ist.

Bevor man diese Analyse durchführen kann, muss zunächst dargestellt werden, welche Bildungsergebnisse für den Bildungsverlauf eine Rolle spielen und wie diese zusammenhängen und das Erlangen des Abiturs beeinflussen.

Wie bereits angemerkt stehen die Bildungszertifikate am Ende eines langen individuellen Bildungsverlaufes. Abbildung 3 macht vereinfacht deutlich, dass dem Erreichen eines Schulabschlusses verschiedene andere Bildungsergebnisse vorgelagert sind. Diese werden sowohl durch »nature«, das heißt biologische Faktoren, als auch durch »nurture«, das heißt umweltbedingte Faktoren, beeinflusst. Hierbei gibt es zudem eine Wechselwirkung zwischen »nature« (Anlage) und »nurture« (Umwelt).¹⁴

14 »Nature« und »nurture« wurden zur Vereinfachung des Modells nicht in die Abbildung aufgenommen. Zur Dimension »nature« gehören verschiedene biologische Eigenschaften, wie Genetik, Reifungsgeschwindigkeit, Hormonspiegel und Gehirnstruktur. Zur Dimension »nurture« gehören unter anderem der Status, die Bildung, der Erwerbstätigkeitsstatus und das Erziehungsverhalten der Eltern und damit einhergehende mobilisierbare Ressourcen. Weiter gehören hierzu Peers und sonstige soziale Beziehungen, etwa mit Verwandten und/oder Freunden der Eltern usw. Hierzu gehören aber auch institutionelle Merkmale wie die Qualität und Dauer vorschulischer Kinderbetreuung, die Art, Qualität und Zusammensetzung von Schulen und gesetzliche Regelungen der die Institution Schule unterliegt.

Der Bildungsverlauf besteht aus verschiedenen individuellen Bildungsindikatoren bzw. Bildungsergebnissen, die aufeinander aufbauen. Im einzelnen sind dies Intelligenz bzw. kognitive Fähigkeiten, kognitive Schulleistungen, Schulnoten, Bildungsübergänge, Schulverläufe und Schulabschlüsse. Diese sechs aufeinander aufbauenden Leistungsmerkmale eines Menschen werden aufgrund ihrer wissenschaftshistorisch gewachsenen Disziplinarität selten in einem gemeinsamen theoretischen Modell betrachtet. Psychologie und Biologie interessieren sich meist für kognitive Fähigkeiten und Intelligenz, Erziehungswissenschaft, Pädagogik und Psychologie für kognitive Schulleistungen und die Soziologie eher für Übergänge im Schulsystem und Schulabschlüsse, um Lebenschancen von Menschen erklären zu können.¹⁵

Um analysieren zu können, wie es zu der geschlechtsspezifischen Veränderung von Schulabschlüssen gekommen ist, muss man zunächst darstellen, wie die einzelnen Bildungsindikatoren bzw. Bildungsergebnisse im Allgemeinen aufeinander aufbauen und wie sie sich in den letzten Dekaden geschlechtsspezifisch verändert haben.¹⁶

Will man die verschiedenen, die Schulleistung bestimmenden Merkmale in einer Verlaufsperspektive betrachten, so stehen *Intelligenz und kognitive Fähigkeiten* am Anfang des Bildungsverlaufes (Rindermann 2007): »Intelligenz ist die Fähigkeit zum Denken, die komplexe Fähigkeit zum denkgestützten Lösen von Aufgaben und Problemen in Situationen, die für die Person neu und nicht allein durch Wissensabruf erfolgreich bearbeitbar sind, die Fähigkeit zum induktiv und deduktiv-logisch schlussfolgernden Denken, die Fähigkeit zum abstrakten Denken und die Fähigkeit zu Verständnis und Einsicht – zum Erkennen und zur Herstellung von Strukturen, Beziehungen, Sinnzusammenhängen und Bedeutungen« (Rindermann 2007: 137). Gegenwärtiger Konsens in der Intelligenzforschung ist dabei eine hierarchische Modellvorstellung der Intelligenz. Es wird dabei entweder ein Generalfaktor (g) (Jensen 1971, 1998) an der Hierarchiespitze verschiedener kognitiver Fähigkeiten mittels Faktoranalyse identifiziert, oder von (mindestens zwei) breiten Sekundärfaktoren ausgegangen, z. B. fluide

¹⁵ Die hier angesprochene Disziplinarität wird zwar vereinzelt aufgelöst, insgesamt sind interdisziplinäre Arbeiten eher die Seltenheit. Die angesprochene disziplinäre Gliederung orientiert sich an den Ausführungen von Trautner (1997).

¹⁶ In dieser Arbeit wird der Begriff geschlechtstypisch verwendet, da bei den Leistungsunterschieden keine distinkten Geschlechterunterschiede vorliegen. Im Gegensatz dazu beschreibt der Terminus geschlechtsspezifische Merkmale von Jungen und Mädchen, die sich trennscharf zwischen den Geschlechtern unterscheiden.

Intelligenz und kristalline Intelligenz (Horn und Cattell 1966; Rost 2008: 101).¹⁷ Hiermit sind verschiedene Fähigkeiten gemeint, die im Rahmen von Intelligenztests erhoben werden. Diese Fähigkeiten werden anschließend zu einem Konstrukt zusammengefügt und als Intelligenz bezeichnet.

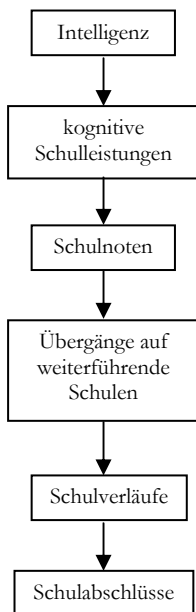


Abbildung 3: Von der Intelligenz zum Schulabschluss

(Eigene Darstellung)

Es gibt insgesamt mehr als zwei Dutzend Definitionen des Intelligenzbegriffs (Grodsky et al. 2008). Die Forschung verwendet zur Abbildung von Intelligenz zwischen 2 und 60 verschiedene kognitive Fähigkeiten (Carroll 1997). Somit müsste man für die Betrachtung kognitiver Fähigkeiten eine begründete Auswahl treffen. Dies soll in dieser Arbeit nicht geleistet werden. Deshalb wird im Rahmen der vorliegenden Arbeit für die Erklärung indi-

¹⁷ Bei der Trennung in fluide und kristalline Intelligenz wird angenommen, dass ein Teil (fluide) der Intelligenz angeboren ist, bzw. vererbt wird und nicht durch die Umwelt beeinflusst werden kann. Hierzu gehören unter anderem geistige Kapazität und Auffassungsgabe. Kristalline Intelligenz hingegen umfasst Fähigkeiten, die im Laufe des Lebens erlernt und durch die Umwelt beeinflusst werden. Die kristalline Intelligenz umfasst dabei sowohl explizites Wissen (zum Beispiel Faktenwissen), als auch implizites Wissen (bestimmte Verhaltensweisen, wie zum Beispiel Auto fahren).

vidueller Begabungsunterschiede allein der oben dargestellte Begriff der Intelligenz nach Rindermann (2007) verwendet.

Kognitive Schulleistungen, wie sie öffentlichkeitswirksam unter anderem in den PISA-, IGLU- oder TIMSS-Studien untersucht werden, können nicht allein aus Intelligenz bzw. kognitiven Fähigkeiten abgeleitet werden. Kognitive Fähigkeiten und Intelligenz sind zwar die Basis für kognitive Schulleistungen. Wie gut oder schlecht diese ausgeprägt sind, bestimmen aber die individuelle Leistungsbereitschaft (Fend 2003) und verschiedene Umwelteinflüsse wie die Erziehung der Eltern, die ökonomischen, sozialen und kulturellen Ressourcen des Elternhauses und die Qualität der Schule, die ein Kind besucht. Allerdings können intelligente Schüler aufgrund standardisierter Lernmöglichkeiten mit höherer Wahrscheinlichkeit auch hohe schulische Kompetenzen entwickeln und umgekehrt (Baumert et al. 2007).¹⁸

Kognitive Schulleistungen haben, wie in Abbildung 3 schematisch dargestellt, Einfluss auf die *Schulnoten*. Hierbei spielen jedoch auch andere Umweltfaktoren und Persönlichkeitseigenschaften eine wichtige Rolle. Kognitive Schulleistungstests messen partikuläre und isolierte Fähigkeiten. Noten messen neben kognitiven Schulleistungen weitere breite und weniger definierte Fähigkeiten, die für den Schulerfolg wichtig sind (Cole 1997: 20). Hierzu gehören zum Beispiel Fleiß, schulische Motivation und Leistungsbereitschaft. Zudem werden kognitive Schulleistungen an einem Tag gemessen, Noten hingegen messen ein weites Spektrum von Fähigkeiten über den Zeitraum einiger Monate. Cole (1997: 21) bezeichnet diese Fähigkeiten als »study skills«, die besonders für die Schule und den Arbeitsmarkt wertvoll sind.

Der Übergang auf die weiterführenden Schulen hängt in Deutschland in hohem Maß von den Schulnoten in der Grundschule ab (Becker 2004). Die Schulforschung zeigt aber auch systematische Unterschiede zwischen verschiedenen Sozialschichten auf. Hierbei spielen entsprechend der Rational Choice Theorie vier Entscheidungskriterien eine entscheidende Rolle: Die zu erwartenden Kosten für den weiterführenden Bildungsgang, die erwartete Erfolgswahrscheinlichkeit für den jeweiligen Bildungsgang, der erwartete Ertrag, der durch den weiterführenden Bildungsgang erwartet wird,

¹⁸ Das heißt, wenn Schüler alle standardisierten Lernmöglichkeiten, wie der institutionellen Beschulung ab dem sechsten oder siebten Lebensjahr unterliegen, dann werden jene Schüler die höchsten Kompetenzen erreichen, die qua ihrer Ausgangsfähigkeiten auch schon im Vorteil waren.

und das sogenannte Statuserhaltungsmotiv (Boudon 1974; Jonsson et al. 1996; Breen und Golthorpe 1997; Esser 1999; Becker 2000).

Bildungsverläufe auf der weiterführenden Schule: Wenn ein Kind auf das Gymnasium überwiesen wurde, heißt dies noch nicht, dass es auch das Abitur ablegen wird. Es gibt vielfältige Einflüsse, die dazu führen, dass ein Kind das Gymnasium verlässt und einen Haupt- oder Realschulabschluss ablegt. Gründe hierfür können mangelnde finanzielle Mittel für den Nachhilfeunterricht sein, die fehlende Unterstützung der Eltern oder die negative Beeinflussung durch die Peer-Group. In Deutschland liegt im weiterführenden Schulsystem eine ausgeprägte Abwärtsmobilität vor. Wenn Schüler die Schulform wechseln, dann meist in eine hierarchisch unterhalb liegende Schulform. Bildungsaufstiege sind hingegen viel seltener (Bellenberg et al. 2004).

Um zu erklären, welche Personengruppen in einem gestuften Bildungssystem wie dem deutschen zu einem Bildungszertifikat kommen, müsste man erklären, welche kognitiven Fähigkeiten sie haben, wie sie diese in kognitive Schulleistungen umsetzen können, wie sie in der Schule benotet werden, und wie sich in der Folge ihre Übergangsprozesse auf und zwischen den weiterführenden Schulen strukturieren, um dann schließlich am Ende des Weges durch die Sekundarstufe einen Schulabschluss zu erlangen. Das erste Ziel der vorliegenden Arbeit ist, geschlechtsspezifische Unterschiede im gesamten Bildungsprozess zu analysieren.¹⁹

Das Modell dieses Bildungsprozesses – von der Intelligenz zum Schulabschluss (Abbildung 3) – stellt sich für Jungen und Mädchen im Allgemeinen in gleicher Form dar. Es gibt jedoch wesentliche Unterschiede: Mit dem Geschlecht sind eine Vielzahl von Rollenerwartungen und Rollendifferenzierungen verknüpft (Trautner 1997), die sich zum Teil auf Intelligenz, kognitive Schulleistungen, Schulnoten, Übergänge auf weiterführende Schulen und Schulverläufe auswirken, die schließlich zu geschlechtsspezifischen Unterschieden bei den Bildungszertifikaten führen.

Die alleinige Fokussierung auf eines oder mehrere der hier angesprochenen Bildungsergebnisse greift zu kurz. Wenn man untersuchen will, wie

19 In nicht vertikal gegliederten Schulsystemen hat der Übergang auf die weiterführenden Schulen und die Bildungsverläufe keine Bedeutung. Hier spielen dementsprechend kognitive Kompetenzen und Schulnoten eine größere Rolle. Aber auch in nicht gestuften Bildungssystemen kommt es zu Bildungsentscheidungen. Diese finden zu einem späteren Zeitpunkt statt. Dementsprechend müsste man sich in nicht gegliederten Schulsystemen auf den Übergang von der Schule zum Studium beziehen.

es zu unterschiedlichen Abiturquoten von Jungen und Mädchen (ΔA) kommt, muss entsprechend der nachstehenden Formel sekundäranalytisch untersucht werden, wie sich Jungen und Mädchen in ihrer Intelligenz (ΔI), ihren kognitiven Schulleistungen (ΔKS), ihren Noten (ΔN), ihren Übergängen auf die weiterführenden Schulen ($\Delta \ddot{U}$) und in ihren Schulverläufen (ΔSV) unterscheiden.

$$\Delta I + \Delta KS + \Delta N + \Delta \ddot{U} + \Delta SV = \Delta A$$

Um jedoch zu beantworten, wie es zu einem Wandel der geschlechtsspezifischen Abiturquoten von Jungen und Mädchen ($\Delta t(\Delta A)$) gekommen ist müssen angesprochenen Merkmale entsprechend der nachfolgenden Formel auch im Zeitverlauf untersucht werden.

$$\Delta t(\Delta I) + \Delta t(\Delta KS) + \Delta t(\Delta N) + \Delta t(\Delta \ddot{U}) + \Delta t(\Delta SV) = \Delta t(\Delta A)$$

Oder vereinfacht:

$$\Delta t((\Delta I) + (\Delta KS) + (\Delta N) + (\Delta \ddot{U}) + (\Delta SV)) = \Delta t(\Delta A)$$

Deshalb werden in dieser Arbeit für jedes der angeführten Bildungsergebnisse bzw. Bildungsindikatoren gegenwärtige geschlechtsspezifische Unterschiede und deren Veränderungen in den letzten Dekaden analysiert. Aus dieser Analyse können ist ein zentrales Ergebnis abgeleitet werden. Es können so jene Indikatoren identifiziert werden, bei denen es zu geschlechtsspezifischen Veränderungen gekommen ist. Diese Analyse ist zentral sowohl für die Theoriebildung als auch für die spätere empirische Analyse. Geschlechtsspezifische Leistungsmerkmale, die sich über die Zeit nicht verändert haben, müssen auch nicht in die empirische Analyse dieser Arbeit einfließen.

Veränderungen bei den geschlechtsspezifischen Abiturquoten zu Gunsten der Mädchen und jungen Frauen in den letzten Dekaden könnten verschiedene Ursachen haben. Entsprechend des theoretischen Modells werden in diesem Abschnitt folgende fünf Fragen gestellt: Kam es bei Mädchen im Gegensatz zu Jungen in den letzten Dekaden zu einer positiveren Entwicklung...

1. ... der allgemeinen Intelligenz?
2. ... der schulischen Kompetenzen?
3. ... der Noten?
4. ... bei den Übergängen auf das Gymnasium?
5. ... bei den Gymnasialverläufen?

Jede der hier aufgestellten theoretischen Möglichkeiten hätte zur Folge, dass Mädchen heute häufiger das Abitur bekommen als Jungen.²⁰ Durch diese werden zudem jene Bildungsindikatoren bzw. Bildungsergebnisse identifiziert, deren Wandel in der empirischen Analyse untersucht wird (Kapitel 6).

Bei der Darstellung des Forschungsstandes der einzelnen Bildungsindikatoren bzw. Bildungsergebnisse wird zunächst auf den Status quo geschlechtsspezifischer Unterschiede eingegangen. Im Anschluss daran soll auf die Entwicklung geschlechtsspezifischer Unterschiede innerhalb des jeweiligen Indikators in den letzten Dekaden in Deutschland und den USA eingegangen werden. Zudem soll – je nach Verfügbarkeit der Daten – auf internationale und regionale Differenzen hingewiesen werden. Die Darstellung des deutschen Forschungsstandes ergibt sich aus dem Fokus der empirischen Analyse auf Deutschland. Der deutsche Forschungsstand allein ist aufgrund mangelnder Datenverfügbarkeit bei einigen Indikatoren jedoch nicht ausreichend, um die Fragen zu Veränderungen einzelner Bildungsergebnisse zu beantworten. Deshalb wird in jedem Abschnitt ebenfalls auf den amerikanischen Forschungsstand verwiesen, der durch bessere Daten bei einigen Indikatoren deutlich aufschlussreicher für die Beantwortung der einzelnen Fragen ist. Der amerikanische Forschungsstand kann durchaus als Proxy für die deutsche Entwicklung herangezogen werden, da man davon ausgehen kann, dass sich die Entwicklung geschlechtsspezifischer Leistungsunterschiede in den USA ähnlich wie in Deutschland entwickelt hat. Diese Annahme gründet sich auf der Ausgangsthese, dass sich der Wandel geschlechtsspezifischen Bildungserfolgs in allen Ländern ähnlich entwickelt hat.²¹ Nur die jeweilige Höhe des geschlechtsspezifischen Unterschieds der Bildungszertifikate am »Startpunkt« der Entwicklung und die Geschwindigkeit des Wandels bedingen heute die Unterschiede

20 Man könnte an dieser Stelle anmerken, dass es noch andere Bildungsergebnisse bzw. Bildungsindikatoren gibt, die untersucht werden müssten. Allerdings sollten sich Veränderungen in anderen Bildungsergebnissen auch auf die hier vorgestellten Bildungsergebnisse auswirken. Hierbei ist beispielsweise auf Motivation, Fleiß bzw. Leistungsbereitschaft hinzuweisen, auf die im Kapitel 3.4 noch eingegangen wird. Sollte es bei diesen Konstrukten jedoch zu Veränderungen gekommen sein, dann würde sich dies in geschlechtsspezifischen Veränderungen der Noten abbilden. Somit reicht es an dieser Stelle aus auf die wenigen vorgestellten Bildungsergebnisse einzugehen.

21 Zudem haben sich die Einflussfaktoren, die den Wandel geschlechtsspezifischen Bildungserfolg zu Grunde liegen in beiden Ländern und in der westlichen Welt als Ganzes in ähnlicher Weise verändert. Auf die verschiedenen Einflussfaktoren zum Wandel geschlechtsspezifischen Bildungserfolgs soll in Kapitel 4 eingegangen werden.

zwischen den einzelnen Ländern (siehe Einleitung). Das heißt, dass heutige internationale Unterschiede bei den Bildungszertifikaten davon abhängen, wie stark Mädchen in einem Land in der Vergangenheit benachteiligt waren und wie schnell sie gegenüber Jungen aufholen bzw. diese überholen konnten.

Die internationale Einbettung des Forschungsstandes ist schließlich aus zwei Gründen wichtig: Zum einen soll der internationale Vergleich aufzeigen, dass geschlechtsspezifische Leistungsunterschiede bei den einzelnen Indikatoren mehr oder weniger in allen Ländern der westlichen Welt zu beobachten sind, aber teilweise in ihrem Ausmaß differieren. Der Vergleich ist wichtig, um abzuschätzen, inwieweit geschlechtsspezifische Leistungsunterschiede von »Anlage« und/oder »Umwelt« beeinflusst sind. Wenn es gleichförmige internationale Unterschiede zwischen den geschlechtsspezifischen Leistungsindikatoren gibt, kann das ein Hinweis auf eine biologische Basis oder aber auf gleichartige kulturelle Prozesse in den verschiedenen Ländern sein. Länderunterschiede bei unterschiedlichen Indikatoren weisen eher auf kulturelle und/oder institutionelle Unterschiede hin, die geschlechtsspezifische Leistungsunterschiede beeinflussen. Zum anderen ist der internationale Vergleich notwendig, um die aktuelle und zukünftige internationale Relevanz des Themas zu betonen.

Eine solche Übersicht über den Stand der Forschung über geschlechtsspezifische Unterschiede der verschiedenen Bildungsergebnisse und deren Entwicklung existiert bisher nicht.

2.1 Intelligenz

Bei der Untersuchung geschlechtsspezifischer Unterschiede der Intelligenz soll auf eine Untergliederung in den deutschen, amerikanischen und internationalen Forschungsstand verzichtet werden, da es in Deutschland kaum repräsentative Studien zu geschlechtsspezifischen Intelligenzunterschieden gibt. Zudem sind die Ergebnisse zu uneinheitlich, um den Forschungsstand in derzeitige Geschlechterunterschiede und den Wandel dieser darzustellen. Dies bedeutet, dass sich im Bezug auf Intelligenz im Folgenden vor allem auf amerikanische Forschungsergebnisse gestützt wird. Dabei wird sich ausschließlich auf den allgemeinen Intelligenzbegriff bezogen und nicht auf die unterschiedlichen kognitiven Fähigkeiten. Eine Aufgliederung in die