

Mädchen und Jungen in der Schule

Ein statistischer Bericht zur Geschlechtsdifferenz 1999/2000

Vorbemerkungen.....	2
I. Schulleistungen im internationalen Vergleich.....	3
1. Lesekompetenz.....	3
2. Mathematische Kompetenz.....	11
3. Naturwissenschaftliche Kompetenz.....	14
II. Bildungsbeteiligung in Deutschland.....	17
1. Einschulungen.....	17
2. Schülerinnen und Schüler nach Schularten.....	20
3. Jugendliche nichtdeutscher Staatsangehörigkeit nach Schulart.....	21
4. Schulabschlüsse.....	23
5. Studienberechtigte nach sozialer Herkunft.....	25
Geschlechtsdifferenz in der Bildungsberichterstattung.....	29
Literatur.....	30

Vorbemerkungen

PISA 2000, die internationale Studie der OECD, hat Deutschlands Schulen nicht nur unterdurchschnittliche Leistungen und soziale Ungerechtigkeit attestiert, sondern auch ausgeprägte Geschlechterdifferenz. Der wohl alarmierendste Befund: Ein Viertel der deutschen Jungen verfügt kurz vor dem Ende ihrer Schulpflicht über eine so geringe Lesekompetenz, dass ihre Chancen für die Beteiligung an Gesellschaft, Erwerbsarbeit und weiterer Bildung schlecht sind. Aber auch mehr als jedes sechste Mädchen gehört zu den Risikogruppen

Die Daten zur Geschlechterdifferenz liegen bisher erst für den internationalen Vergleich vor. Die PISA-Studie ermöglicht erstmals auch einen geschlechterdifferenzierten Vergleich von Schulleistungen in den Bundesländern, außerdem in den unterschiedlichen Schulformen. Diese Daten werden mit Spannung erwartet; sie sollen mit der vertiefenden Auswertung im Frühjahr 2003 veröffentlicht werden.

Mit dem vorliegenden Report wird ein Überblick über wesentliche der bereits vorliegenden Daten zur Geschlechterdifferenz in der Schule gegeben.

Im ersten Teil werden die internationalen PISA-Daten zu den geschlechterdifferenzierten Schulleistungen referiert. Dieser Überblick erleichtert, beim innerdeutschen Vergleich den internationalen Bezug herzustellen.

Der zweite Teil befasst sich mit der geschlechterdifferenzierten Beteiligung an der Schule in den 16 deutschen Bundesländern. Er macht Aussagen über die Bedingungen, unter denen Jungen und Mädchen in der Schule lernen und unter denen sie – in den Bundesländern in unterschiedlichem Maß – geschlechterdifferenzierte Schulleistungen erreichen. Die Bildungsbeteiligung kann zu den Schulleistungen in einem Ursache-Wirkungsbezug stehen („weil die Schulbedingungen so sind, erreichen Jungen und Mädchen unterschiedliche Leistungen“). Es können aber auch parallele Tatbestände sein, die das Bild von der Lage der Jungen und der Mädchen an den Schulen sicher nicht vollständig machen, aber doch verdeutlichen.

I. Schulleistungen im internationalen Vergleich

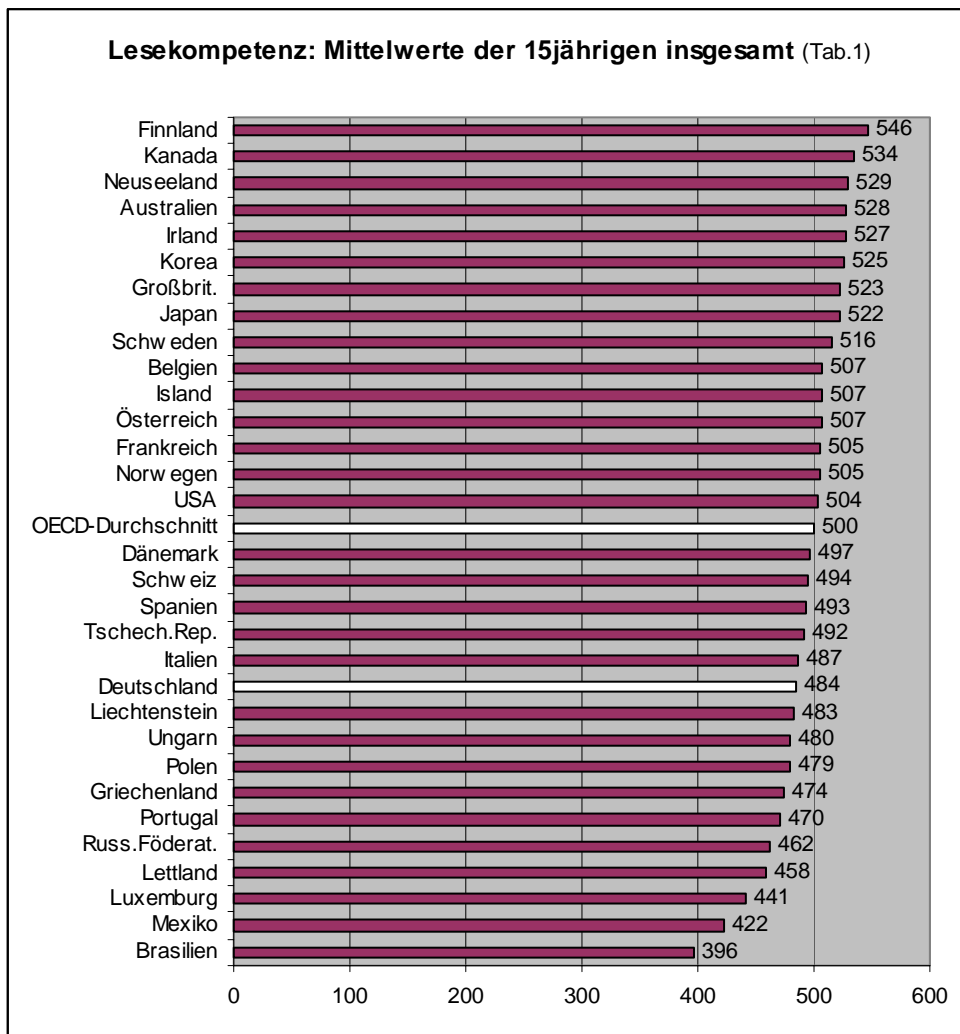
PISA 2000 hat international die Schulleistungen von 15jährigen Schülerinnen und Schülern in drei Kompetenzbereichen getestet: die Lesekompetenz war der Erhebungsschwerpunkt, außerdem wurden die mathematische und die naturwissenschaftliche Kompetenz erhoben. In allen drei Bereichen zeigten die deutschen Jugendlichen unterdurchschnittliche Leistungen, und in allen Bereichen war die Streuung der Leistungen besonders hoch. Ausgehend von diesen Werten wird folgend gezeigt, wie Jungen und wie Mädchen durch diese Probleme unterschiedlich belastet sind.

Quelle sämtlicher folgender Angaben zu den Schulleistungen ist OECD 2001.

1. Lesekompetenz

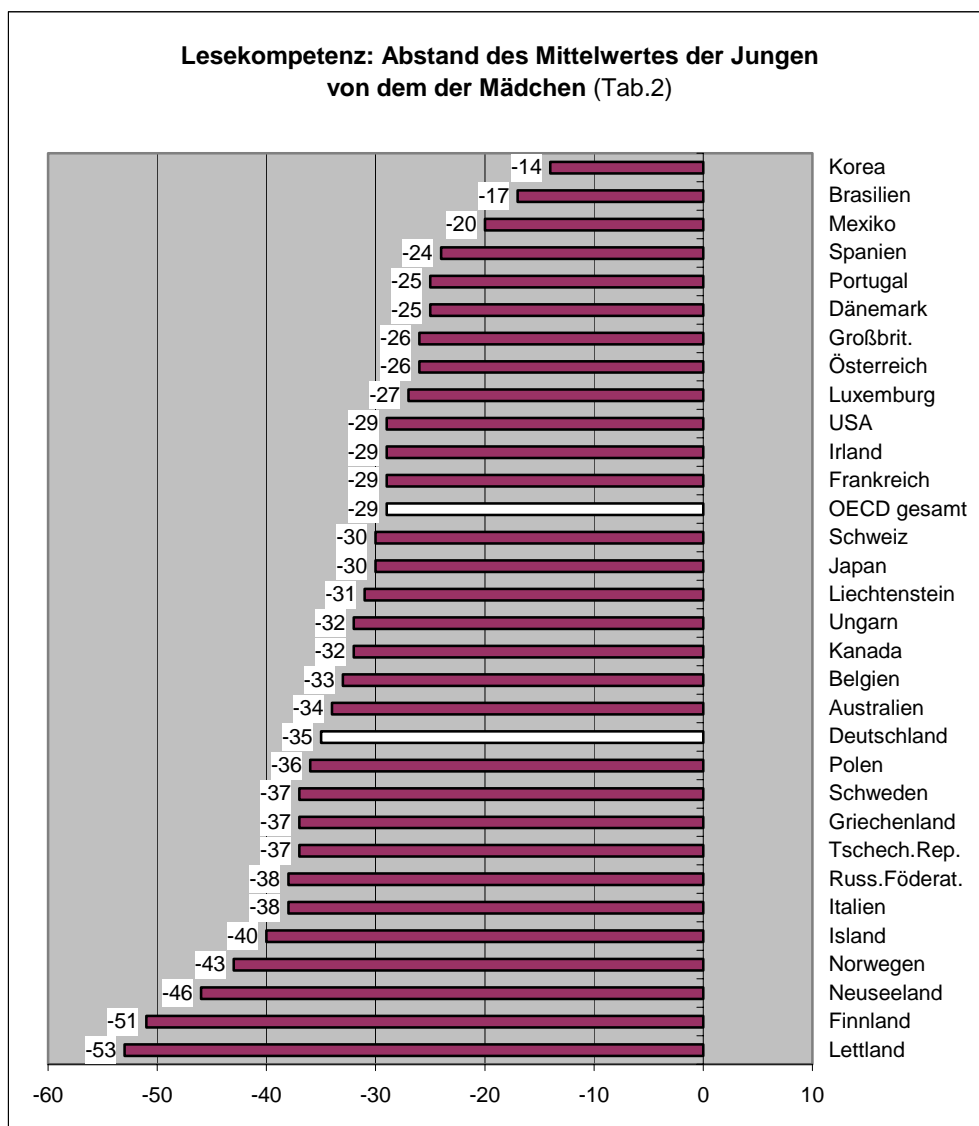
Mittlere Leistungen

Insgesamt haben die deutschen Jugendlichen im Bereich des Lesens den 21. von 31 Plätzen belegt und finden sich damit am unteren Rand des Mittleren Drittels wieder. Die EU-Nachbarn und die ökonomisch leistungsfähigeren Länder der „ersten Welt“ schneiden zumeist erheblich besser ab. Deutschland liegt deutlich unter dem OECD-Durchschnitt und der Abstand zu den Mittelwerten der Spitzenländer ist ganz beträchtlich. (Tab. 1).



Differenziert man nun den deutschen Mittelwert nach Geschlecht, so stellt man fest, dass Mädchen mit 502 Leistungspunkten deutlich besser abschneiden als Jungen (468 Punkte) und damit auch etwas über dem OECD-Länderdurchschnitt liegen. Damit steht Deutschland allerdings nicht allein. Für sämtliche Teilnehmerstaaten fördert PISA eine eindrucksvoll eindeutige und durchgängige Geschlechtsdifferenz zutage: Überall lesen Mädchen erheblich besser als Jungen. An der folgenden Tabelle ist das daran erkennbar, dass alle Werte unter Null liegen. Die Tabelle gibt an, wie groß der Abstand der Lesekompetenz der Jungen von der Lesekompetenz der Mädchen ist. (Tab.2)

Im OECD-Mittel erreichen die Jungen 29 Punkte weniger als die Mädchen. Den größten Abstand erreicht Lettland (-53 Punkte), den geringsten Korea (-14 Punkte). In Deutschland beträgt die Geschlechtsdifferenz 35 Punkte, sie entspricht einer halben Kompetenzstufe und ist damit ganz erheblich. Deutschland belegt damit den 20. von insgesamt 31 Plätzen und liegt am unteren Rand des mittleren Drittels. In allen Ländern ist die Geschlechtsdifferenz groß, aber in Deutschland ist sie größer als in den meisten Ländern.



Besteht ein Zusammenhang zwischen dem Umfang der Geschlechtsdifferenz und dem allgemeinen Mittelwert der Lesekompetenz? Wird etwa eine große Geschlechtsdifferenz durch niedrige Mittelwerte „bestraft“?

Grundsätzlich ist zu erwarten, dass Länder mit hohen Mittelwerten größere Differenz, Länder mit niedrigen Mittelwerten eine niedrigere Differenz aufweisen, weil beides in absoluten Punktzahlen gemessen wird. Dieser Erwartung entspricht, dass Brasilien und Mexiko eine geringe Geschlechterdifferenz haben, denn sie hatten auch die niedrigsten Mittelwerte. Der Erwartung entspricht auch, dass Finnland und Neuseeland eine hohe Geschlechterdifferenz zeigen.

Es gibt aber einige Länder, die von der statistischen Erwartung deutlich abweichen. Lettland hatte geringe Mittelwerte und dennoch eine auffällig große Geschlechterdifferenz. Auf der Suche nach „good practice“ sind aber besonders die Länder von Interesse, die hohe Mittelwerte und eine geringe Geschlechterdifferenz erreichen. Korea zeigt trotz hoher Mittelwerte die geringste Geschlechterdifferenz. Ein gründlicher Blick auf die koreanische Lesekultur wäre deswegen aufschlussreich. Von den westeuropäischen Ländern weist am ehesten Großbritannien darauf hin, dass es möglich ist, die Bedingungen positiv zu beeinflussen, so dass die Geschlechterdifferenz relativ gering bleibt.

Streuung der Leseleistung

Die Schulleistungen wurden bei PISA in fünf Kompetenzstufen eingeteilt; Kompetenzstufe 1 entspricht den geringen, Kompetenzstufe 5 den Spitzenleistungen. Außerdem gibt es die Kategorie „unter 1“, das sind die Jugendlichen, deren Leistungen unterhalb der untersten Kompetenzstufe liegen. Die Jugendlichen, die beim Lesen bestenfalls die Kompetenzstufe 1 erreichen, also auf oder aber unter Kompetenzstufe 1 liegen, werden in PISA als Risikogruppe eingeschätzt. Sie haben schlechte Voraussetzungen für eine zufriedenstellende Beteiligung am gesellschaftlichen Leben, das gilt schon bei der Aufnahme einer Berufsausbildung, später insbesondere für die Beteiligung an lebenslangem Lernen.

Die folgende Übersicht zeigt, wie sich die Jungen und Mädchen in Deutschland auf die Kompetenzstufen verteilen. (Tab.3)

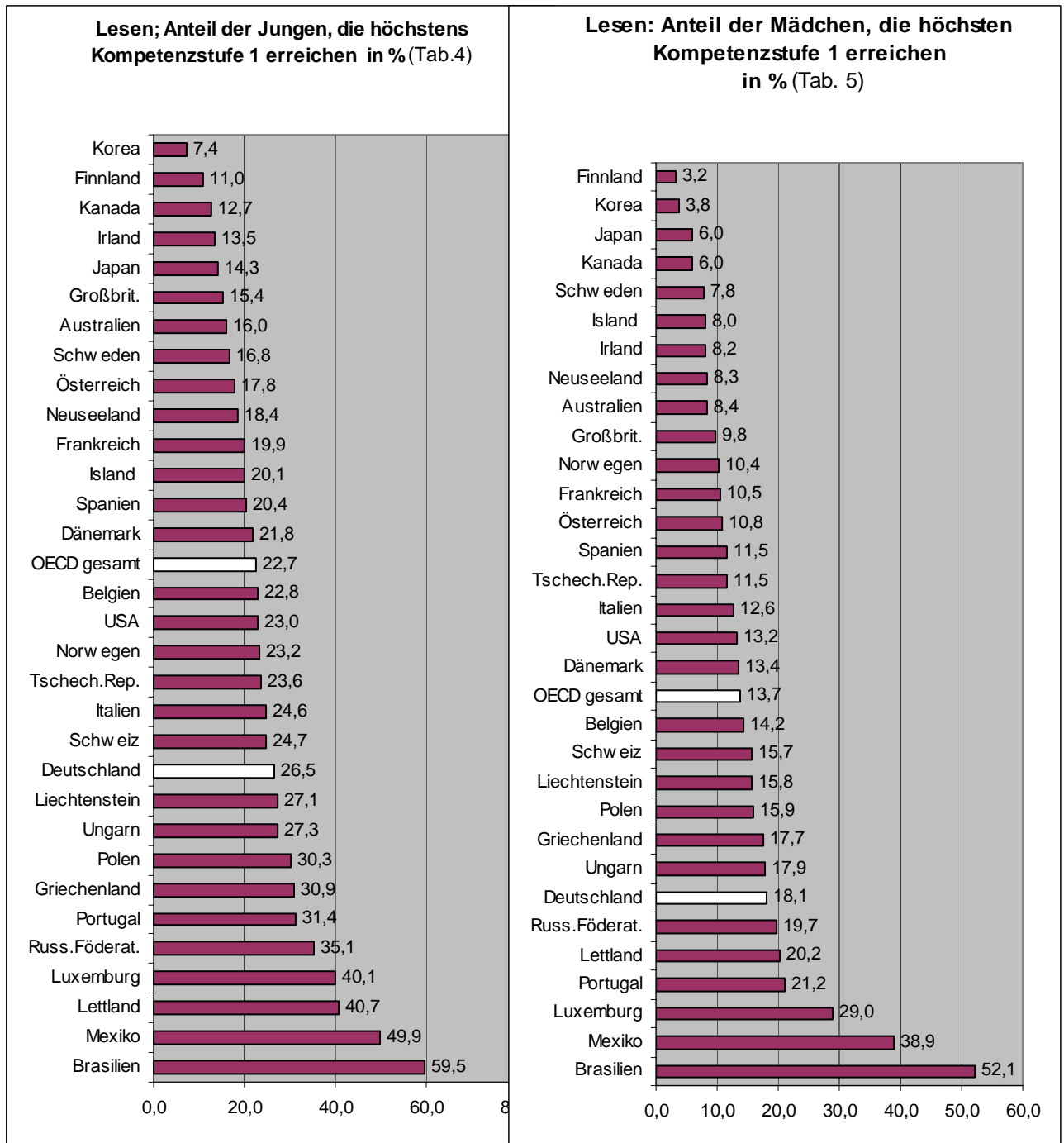
Lesen: Mädchen und Jungen in Deutschland nach erreichten Kompetenzstufen (in %)							
(Tab.3)							
	Unter 1	1	2	3	4	5	gesamt
Mädchen	6,8	11,3	20,2	26,9	23,5	11,1	100
Jungen	12,6	13,9	24,3	26,9	15,6	6,7	100

Bei beiden Geschlechtern ist die mittlere Kompetenzstufe, die Stufe 3, am stärksten besetzt und sie erreichen dort beide den gleichen Wert: 26,9% der Jungen und ein ebenso großer Anteil der Mädchen erreichen eine mittlere Lesekompetenz. Auf den anderen Kompetenzstufen sind die Anteile gegenläufig: Die oberen Kompetenzstufen sind stärker durch Mädchen, die unteren stärker durch Jungen besetzt.

Die Spitzenleistungen werden weder von Jungen noch von Mädchen oft erreicht. Zur Spitzengruppe zählen lediglich 6,7% aller Jungen; der Anteil der Mädchen ist mit 11,7% immerhin erheblich größer.

Sehr schwache Leseleistung zeigen dagegen viele der deutschen Jugendlichen, Jungen aber häufiger als Mädchen. Summiert man die Anteile der Kompetenzstufe 1 und darunter, so erreichen 18,1 % aller Mädchen und 26,2% aller Jungen sehr geringe Leseleistungen. Mehr als jedes sechste Mädchen und mehr als jeder vierte Junge zählt damit in Deutschland zu Risikogruppen.

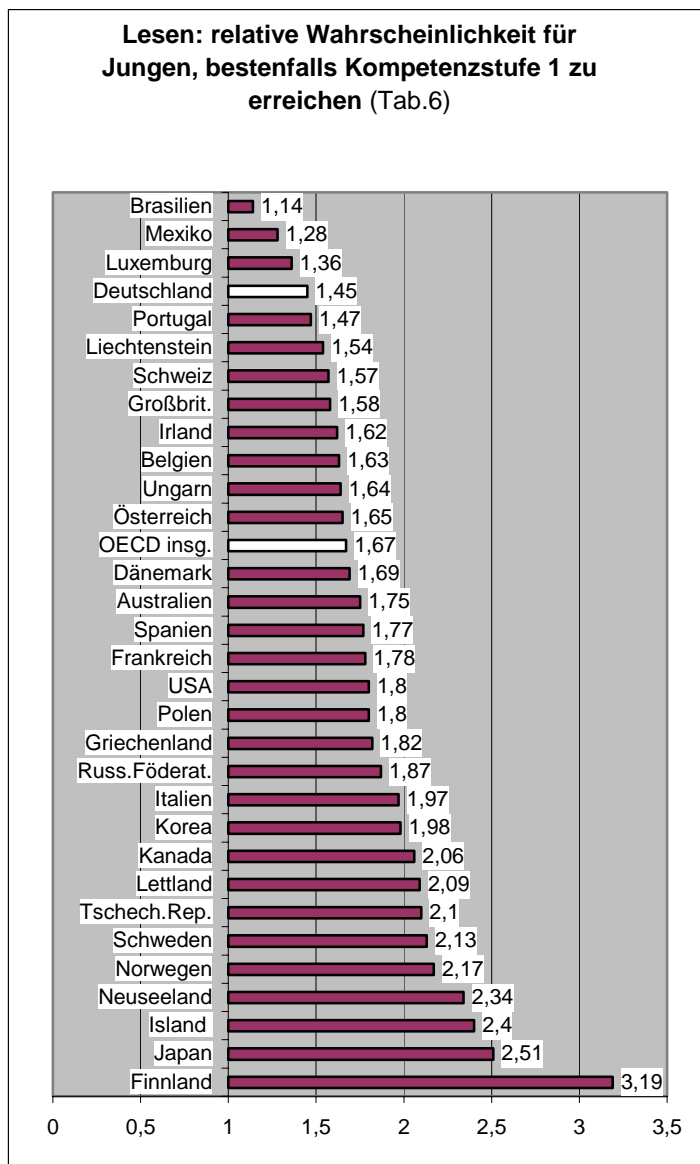
Wie aus dem allgemeinen PISA-Befund bekannt, sind die Anteile der Jugendlichen mit schwachen und schwächsten Lesekompetenzen in Deutschland alarmierend groß. Es gibt Länder mit größeren Anteilen, darunter aber kaum eine Industrienation, und das gilt, wie die Tabellen 5 und 6 zeigen, für Mädchen wie für Jungen. Die internationalen Ranglisten weisen auf ein besonderes Problem bei den Mädchen hin: Noch größer als in Deutschland ist der Anteil der leseschwachen Mädchen nur in sechs Ländern. In Deutschland gelingt es sehr viel seltener als in anderen Ländern, Mädchen mindestens im Bereich der mittleren Leistungen zu halten. Von Finnland, dem Land mit den besten Mittelwerten, ist Deutschland weit entfernt: Dort gehören nur 3,2% der Mädchen zu den Leseschwachen.



Die folgende Tabelle verdeutlicht, dass Jungen in allen Ländern häufiger zu den schwachen Lesern gehören als Mädchen. Sie gibt an, wie groß die Wahrscheinlichkeit für einen Jungen im Vergleich zu einem Mädchen ist, bestenfalls Kompetenzstufe 1 zu erreichen. Der Wert 1 sagt aus, dass die Wahrscheinlichkeit für Jungen ebenso groß ist wie für Mädchen. Je höher der Wert über 1 liegt, desto größer ist die Geschlechtsdifferenz zugunsten der Mädchen. (Tab.6)

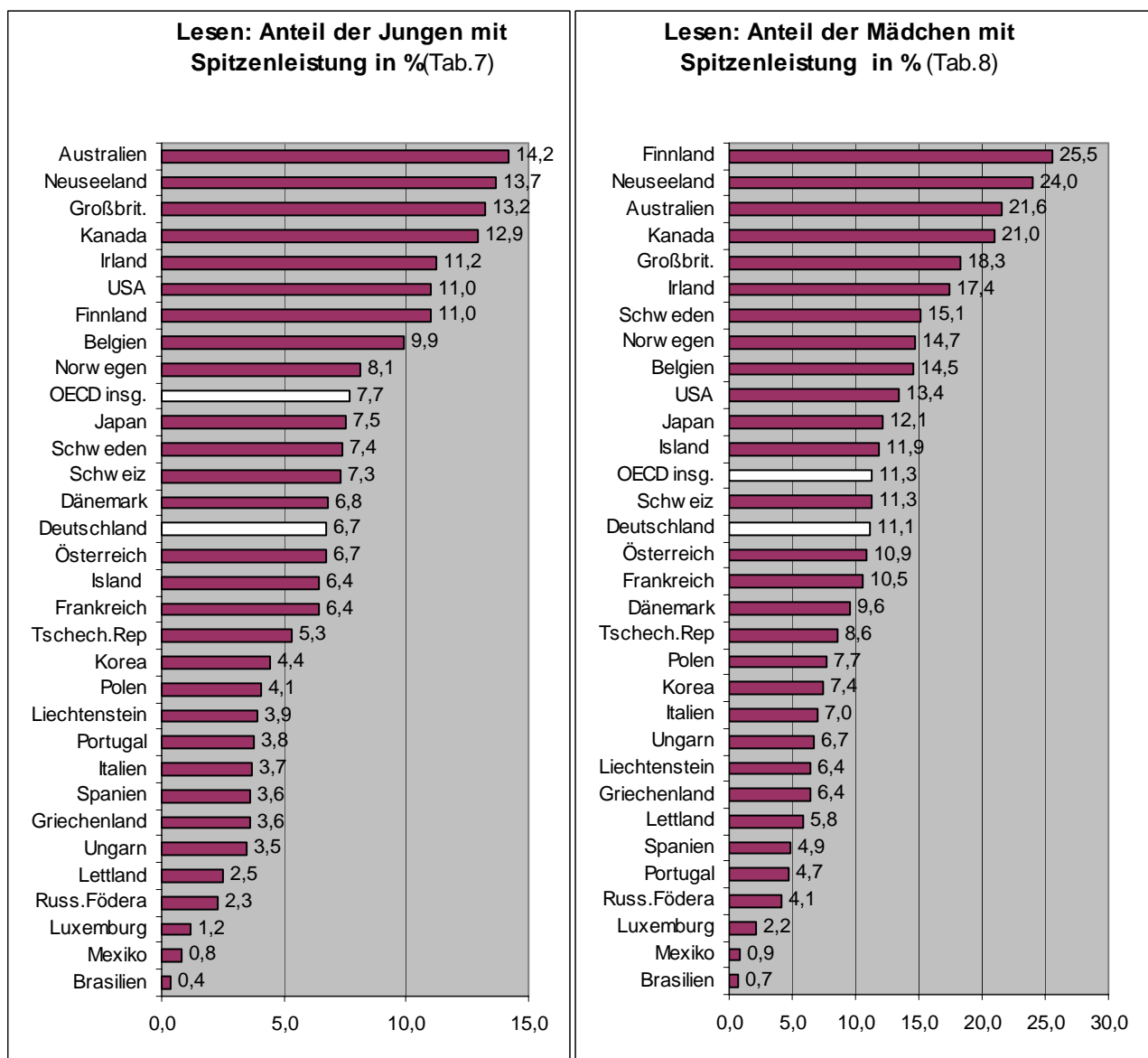
In sämtlichen Ländern lesen Mädchen besser als Jungen, und die Differenz ist groß: Im Durchschnitt der OECD-Länder kommen auf 1 Mädchen 1,67 Jungen, die bestenfalls Kompetenzstufe 1 erreichen. Der Abstand ist in Brasilien – bei sehr großen Anteilen schlechter Leserinnen und Leser, vgl. Tabellen 4 und 5 - am geringsten (1,14 Jungen auf 1 Mädchen), in Finnland - bei sehr geringen Anteilen - am größten, dort kommen mehr als 3 Jungen auf 1 Mädchen.

Deutschland erreicht den vierten von insgesamt 31 Plätzen; auf ein Mädchen mit schwacher Leseleistung kommen 1,45 Jungen. Diese Geschlechtsdifferenz ist im weltweiten Vergleich zwar gering, in absoluten Zahlen aber immer noch ganz erheblich.



Nun zum internationalen Vergleich der Spitzenleistungen. Wie es ihre erhöhten Mittelwerte erwarten lassen, erreichen Mädchen in allen Ländern häufiger als Jungen Spitzenleistungen, d.h. die höchste Kompetenzstufe. (Tab.7 und 8) Im Durchschnitt der OECD-Länder erreichen 11,3 % aller Mädchen, aber nur 7,7% aller Jungen Spitzenleistungen.

Jungen wie Mädchen in Deutschland erreichen mit ihren Anteilen in den internationalen Vergleichsgruppen jeweils den 14. von 31 Rang, wobei die Jungen allerdings deutlich hinter dem Ländermittel zurückbleiben. In Finnland erreichen mehr als ein Viertel aller Mädchen die höchste Kompetenzstufe, in Deutschland nur etwas mehr als ein Zehntel. In Australien erreicht jeder 7. Junge (14,2%) die Spitze, in Deutschland nur jeder 15. (6,7%). Die Spitzenförderung gelingt in Deutschland kaum.



Bei Mädchen und Jungen sind die Mittelwerte der Lesekompetenz unterdurchschnittlich und die Anteile an den Spitzengruppen im internationalen Vergleich gering. Eine dramatische Problematik liegt jedoch in den großen Anteilen von Jungen sowie von Mädchen, die schwache und schwächste Lesekompetenz erreichen und damit zu Risikogruppen gehören.

Lesefreude

PISA zeigt, dass Jugendliche in den meisten Ländern bessere Lesekompetenzen erreichen, wenn sie Freude am Lesen haben. Deswegen ist nach Kenntnis der Leseleistungen nicht erstaunlich, dass Jungen weniger gern lesen als Mädchen. Die Schülerinnen und Schüler wurden in PISA gefragt, wie viel Zeit sie täglich aufwenden, um zum Vergnügen zu lesen.

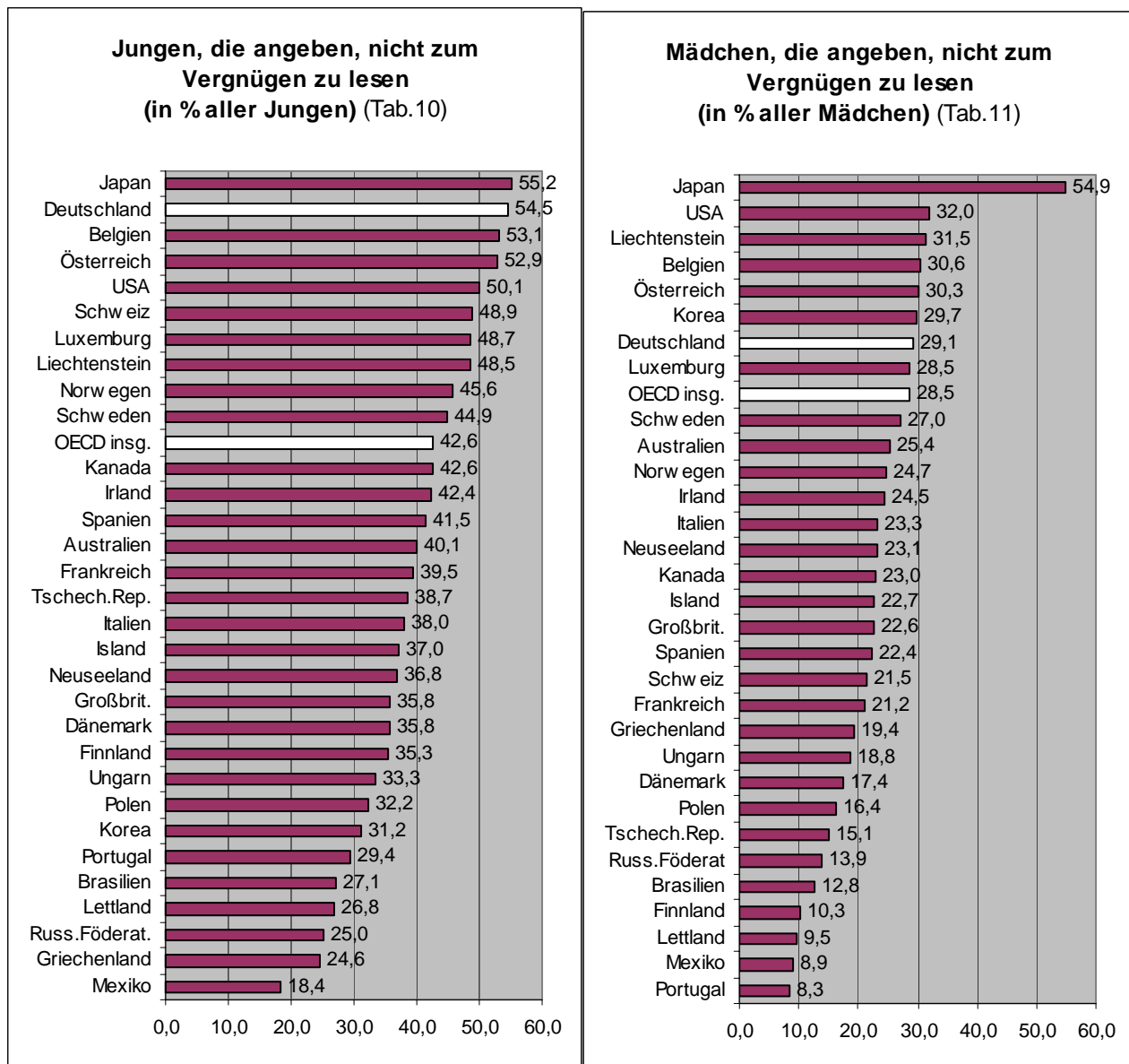
Deutlich mehr als die Hälfte (54,5%) aller Jungen in Deutschland gaben an, dass sie nicht zum Vergnügen lesen. Das gleiche gilt auch für knapp 30 % der Mädchen. (Tab.9) Sie werden also Situationen, in denen sie lesen können oder müssen, vermeiden und nach Verlassen der Schule dürfte ihre ohnehin geringe Lesekompetenz noch verfallen. „Harry Potter“ oder eine Tageszeitung gehören nicht zu ihrem Alltag, und in ihrem späteren Leben wohl auch keine Groschenromane oder Gazetten. Der PC und das Internet mögen für Spiele und andere Attraktionen genutzt werden – als Informationsquelle dienen sie nicht.

15jährige in Deutschland: Täglicher Zeitaufwand für Lesen zum Vergnügen (in %) (Tab.9)						
	keiner	bis 30 Minuten	30 - 60 Minuten	1 - 2 Stunden	mehr als 2 Std.	gesamt
Mädchen	29,1	30,3	23	11,6	5,9	100
Jungen	54,5	23,7	12,7	5,8	3,3	100

Vergleicht man die Daten, so zeigt sich, dass die Jungen in sämtlichen Ländern häufiger zu den Nichtlesenden gehören als die Mädchen, deutsche Jungen erreichen aber einen extremen Wert. Die Gruppe der Jungen ist nur noch in Japan größer, dicht auf Deutschland folgen die beiden Nachbarländer Belgien und Österreich, und auch die Jungen der USA geben noch zur Hälfte an, nicht zum Vergnügen zu lesen. (Tab. 10 und 11)

Bei den Mädchen erreicht ebenfalls Japan die Spitze (54,9%), die Geschlechterdifferenz ist dort gering. In den anderen Ländern liegen die Werte der Mädchen bei maximal einem Drittel (USA mit 32%). Die deutschen Mädchen liegt zwar auch über dem OECD-Mittel, aber doch erheblich näher daran als die Jungen.

Die Lesefreude der deutschen Jugendlichen, besonders der Jungen, ist im internationalen Vergleich extrem gering. Dabei sind sie, wenn sie gute Kompetenzen gewinnen wollen, auf ihre Lesefreude allerdings auch extrem angewiesen: In den meisten Ländern zumindest Europas verschafft die Ganztagschule den Jugendlichen mehr Lesegelegenheiten als die deutsche Halbtagschule. Das Weniger an Unterricht müssten die Jugendlichen selbst bzw. ihre Familien und ihr soziales Umfeld ausgleichen. Das aber kann nur bei einem Teil der Jugendlichen gelingen.



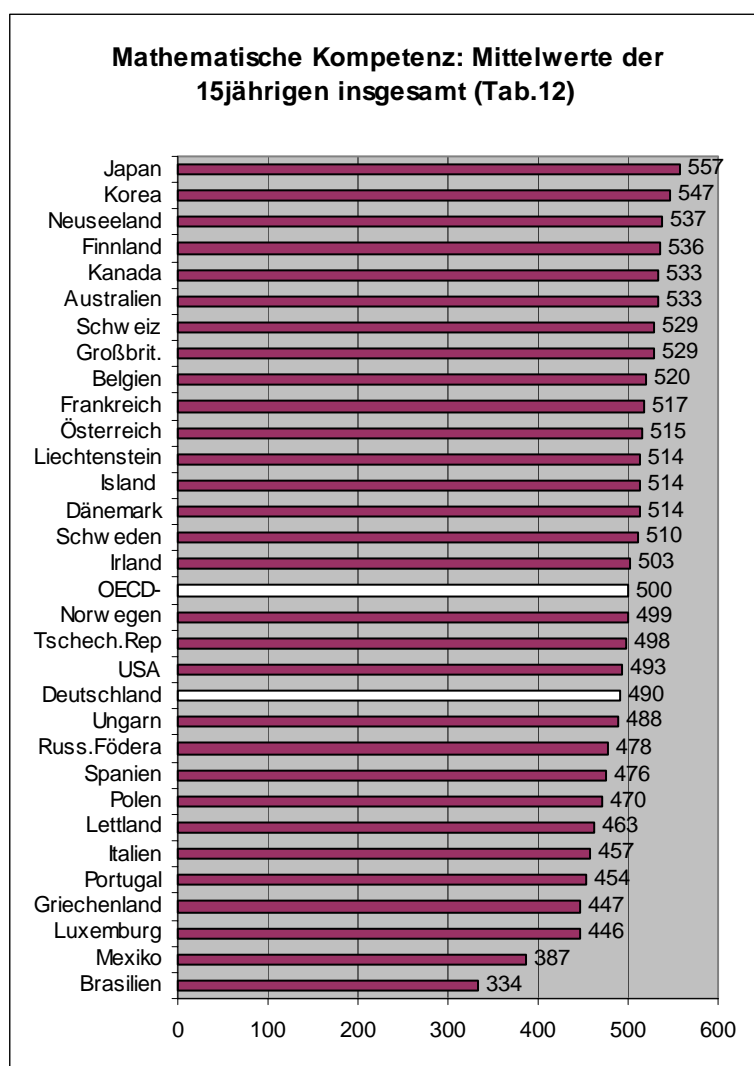
Diese Ergebnisse weisen darauf hin, dass es den deutschen Schulen nur sehr mittelmäßig gelingt, Jungen wie Mädchen zu Spitzenleistungen im Lesen zu bringen. Die besonders drängende Problematik liegt jedoch im schwachen Leistungsbereich. Mehr als jeder vierte Junge und jedes sechste Mädchen verlässt die Schule mit schlechten oder schlechtesten Lesekompetenzen und wird damit in der „Wissensgesellschaft“ ungünstige Chancen haben.

Einmal aus der Schule entlassen, werden knapp 30% der Mädchen und deutlich mehr als die Hälfte der Jungen das aktive Lesen, weil sie daran keine Freude haben, nach Möglichkeit unterlassen. Die Möglichkeiten der Selbstbildung und die Wege zu Angeboten der beruflichen Bildung sind damit äußerst schmal. Diese Jugendlichen sind von der Entwicklung der Wissensgesellschaft weitgehend abgeschnitten. Der Wissensgesellschaft ihrerseits dürften die Ressourcen knapp werden: Die Zahl der leseschwachen Jugendlichen ist groß, eine besonders große und leistungsfähige Gruppe steht ihr nicht gegenüber.

2. Mathematische Kompetenz

Mittlere Leistungen

Die 15jährigen Jugendlichen in Deutschland erreichen im Bereich der Mathematik 490 Punkte. Sie liegen damit, wie bei der Lesekompetenz, unter dem OECD-Durchschnitt, auf dem 20. von 31 Rängen. (Tab.12)



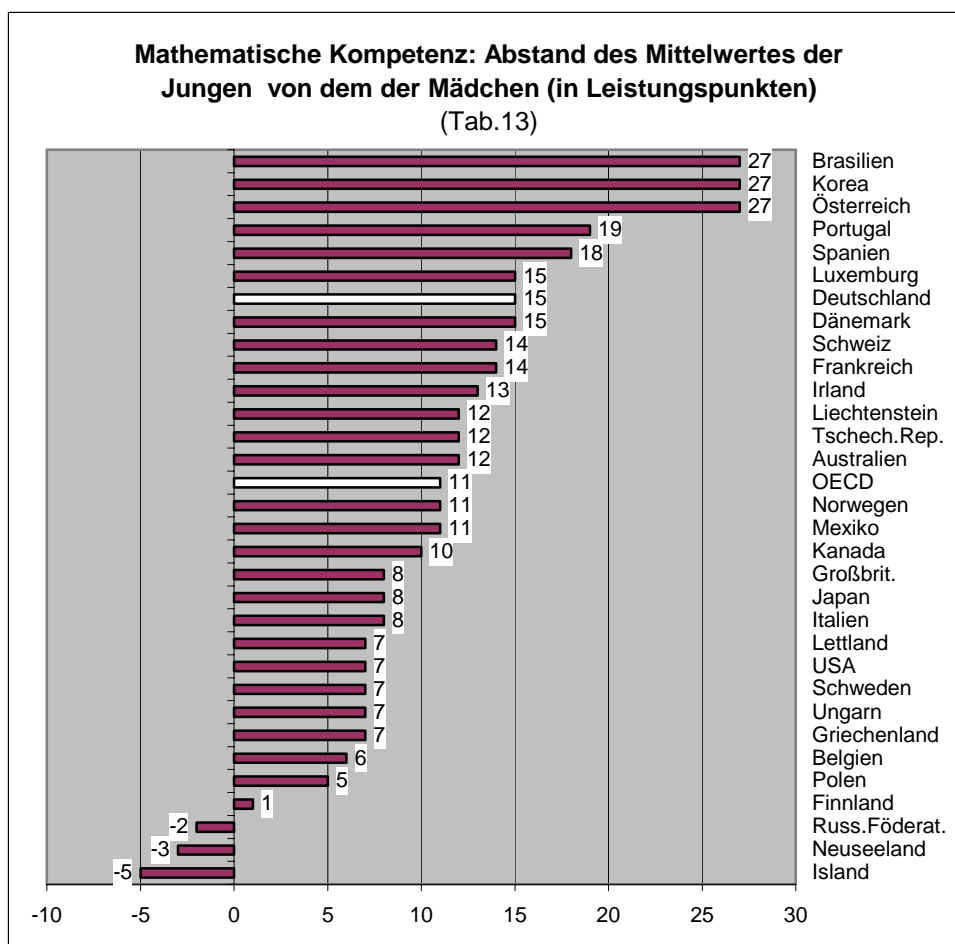
Die deutschen Jungen schneiden mit 504 Punkten besser ab als die Mädchen, die nur 483 Punkte erreichen. Der Abstand zur internationalen Spitze ist bei den Mädchen besonders groß: Zwischen den Mittelwerten der japanischen und der deutschen Mädchen liegt eine Leistungsspanne, die einer ganzen Kompetenzstufe (70 Punkte) entspricht. Bei den Jungen ist der Abstand zur Spitze etwas geringer. (ohne Tabelle)

Die folgende Tabelle zeigt, dass Jungen in fast allen Ländern höhere mathematische Kompetenz aufweisen als Mädchen. In Deutschland erreichen Jungen im Durchschnitt 15 Leistungspunkte mehr als Mädchen. Der Abstand liegt im Durchschnitt der OECD-Länder bei 11 Punkten; die Geschlechterdifferenz ist in Deutschland also erhöht. (Tab.13)

Es gibt aber auch Ausnahmen: In der Russischen Föderation, in Neuseeland und Island erreichen Mädchen bessere Leistungen. Betrachtet man die Länder, die bei den Mittelwerten

der mathematischen Kompetenz an der Spitze liegen, so finden sie sich auf dieser Tabelle in allen Bereichen verteilt. Japan, das mit den Mittelwerten den 1. Platz erreichte, hat eine unterdurchschnittliche Geschlechtsdifferenz zugunsten der Jungen; Korea, auf dem 2. Platz bei den allgemeinen Mittelwerten, erreicht die größte Geschlechtsdifferenz überhaupt; weil die Leistungen so überdurchschnittlich sind, bleiben aber selbst die Mädchen noch in der Spitzengruppe; in Neuseeland, an dritter Stelle der durchschnittlichen mathematischen Kompetenz, erreichen Mädchen die besseren Leistungen; in Finnland schließlich, auf vierter Stelle der Mittelwerte, erzielen Jungen und Mädchen nahezu gleiche mathematische Kompetenz. Die Reihe ließe sich fortsetzen, wenn man die Geschlechtsdifferenz der Länder mit schwachen Mittelwerten betrachtet: Brasilien hatte die schwächsten Leistungen und die gleiche hohe Geschlechtsdifferenz wie das Spitzenland Korea.

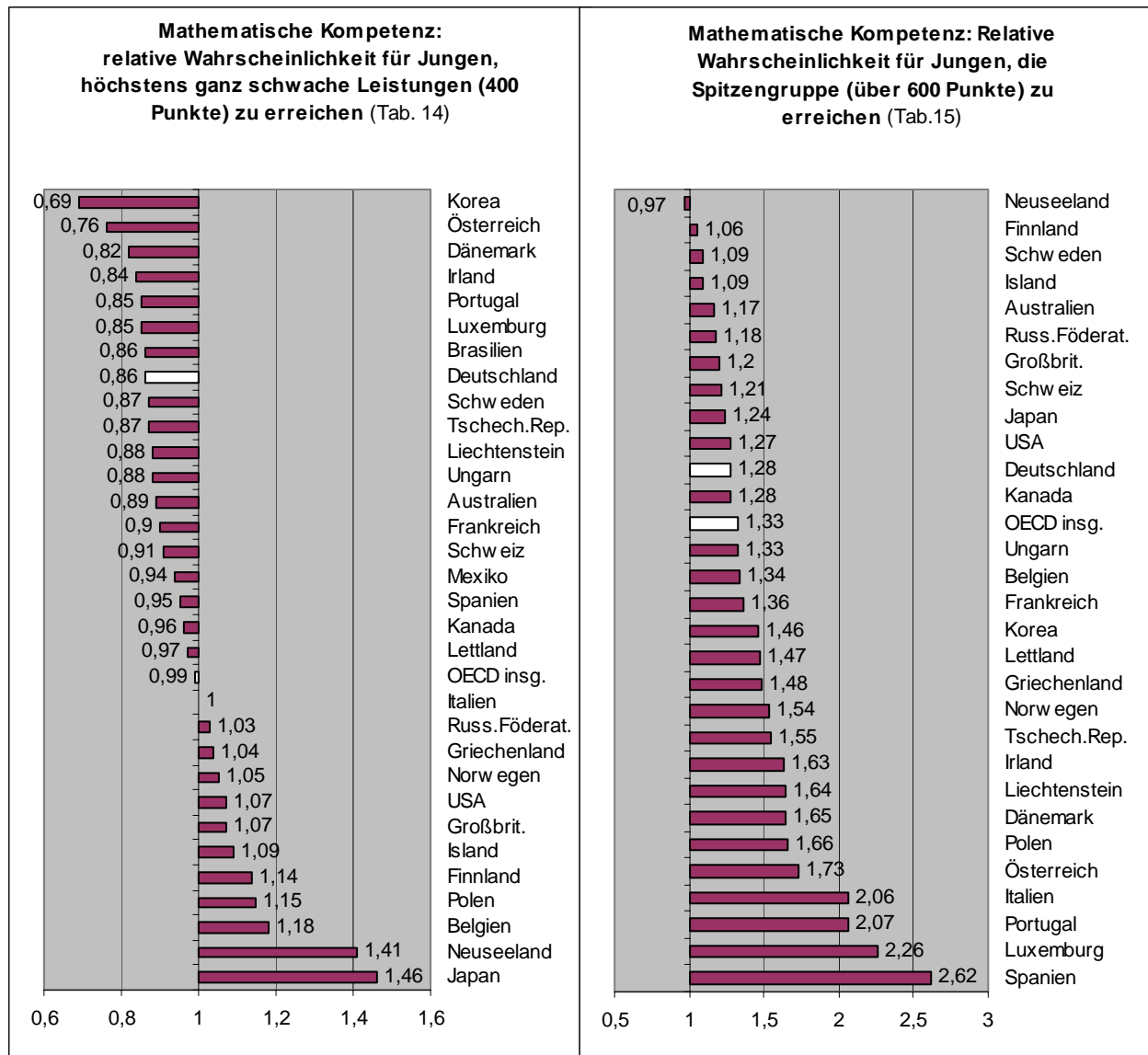
Auffällig ist, dass Mädchen und Jungen in Finnland, die bei der Lesekompetenz eine ungewöhnlich große Geschlechtsdifferenz aufweisen, im Bereich der Mathematik nahezu gleich abschneiden – in Deutschland ist es eher umgekehrt: gering ist die Geschlechtsdifferenz beim Mittelwert Lesen, groß ist sie bei der Mathematik.



Streuung der Leistungen

In Deutschland kommen auf ein Mädchen, das bei der mathematischen Kompetenz bestenfalls die unterste Kompetenzstufe erreicht, statistisch nur 0,89 Jungen. Die Mädchen haben damit überproportionalen Anteil an den ganz schwachen Leistungen, sie schneiden damit auch im internationalen Vergleich schlecht ab.

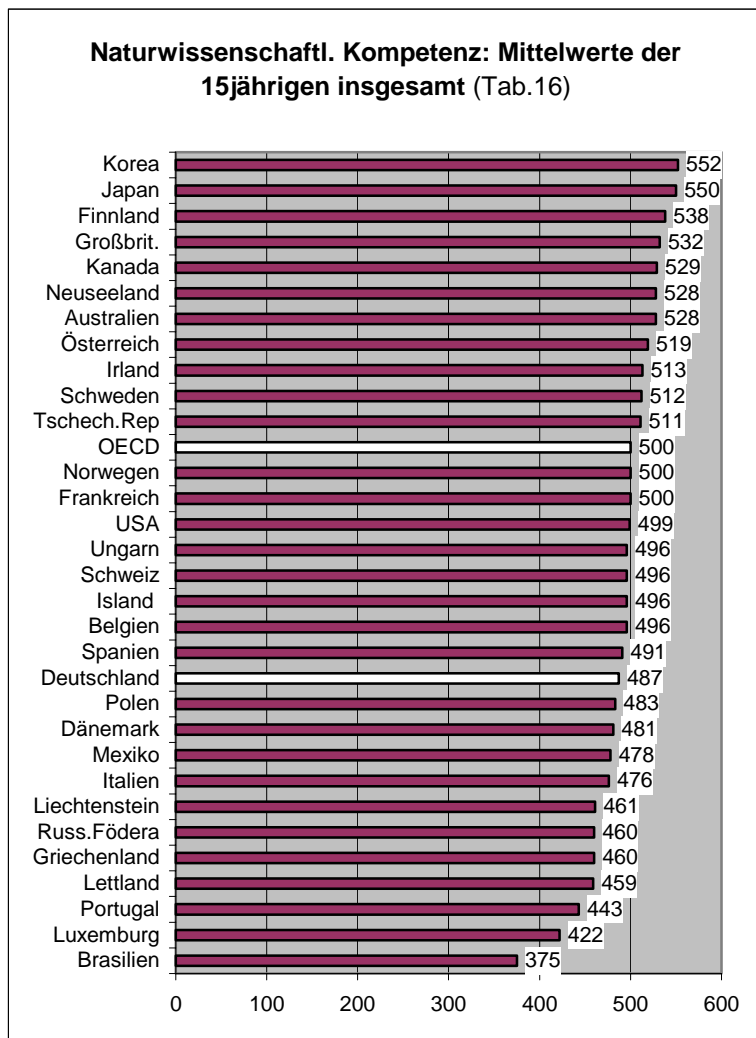
Die folgende Tabelle zeigt, dass die Mädchen im Durchschnitt der OECD-Länder trotz ihrer im Vergleich zu Jungen schlechten Mittelwerte etwa proportional an den ganz schwachen Leistungen beteiligt sind. Ihre Leistungen bewegen sich häufiger als in Deutschland im leicht unterdurchschnittlichen Bereich. In über einem Drittel der Länder erreichen überwiegend Jungen die ganz schwachen Leistungen; in Japan kommen auf ein Mädchen 1,46 Jungen. (Tab.14)



Wie wegen ihrer Mittelwerte nicht anders zu erwarten, werden Spitzenleistungen der mathematischen Kompetenz in Deutschland überwiegend von Jungen erbracht. Auf ein Mädchen kommen in dieser Leistungsgruppe 1,28 Jungen. Zwar sind die Jungen in fast allen Ländern stärker an den Spitzenleistungen beteiligt, die Geschlechterdifferenz ist in Deutschland jedoch, verglichen mit dem Durchschnitt der OECD-Länder, zugunsten der Mädchen verschoben. Im OECD-Länderdurchschnitt kommen auf 1 Mädchen sogar 1,83 Jungen. Mädchen in Deutschland verteilen sich, was die mathematische Kompetenz betrifft, gleichmäßiger als in anderen Ländern auf die verschiedenen Leistungsstufen. (Tab.15)

3. Naturwissenschaftliche Kompetenz

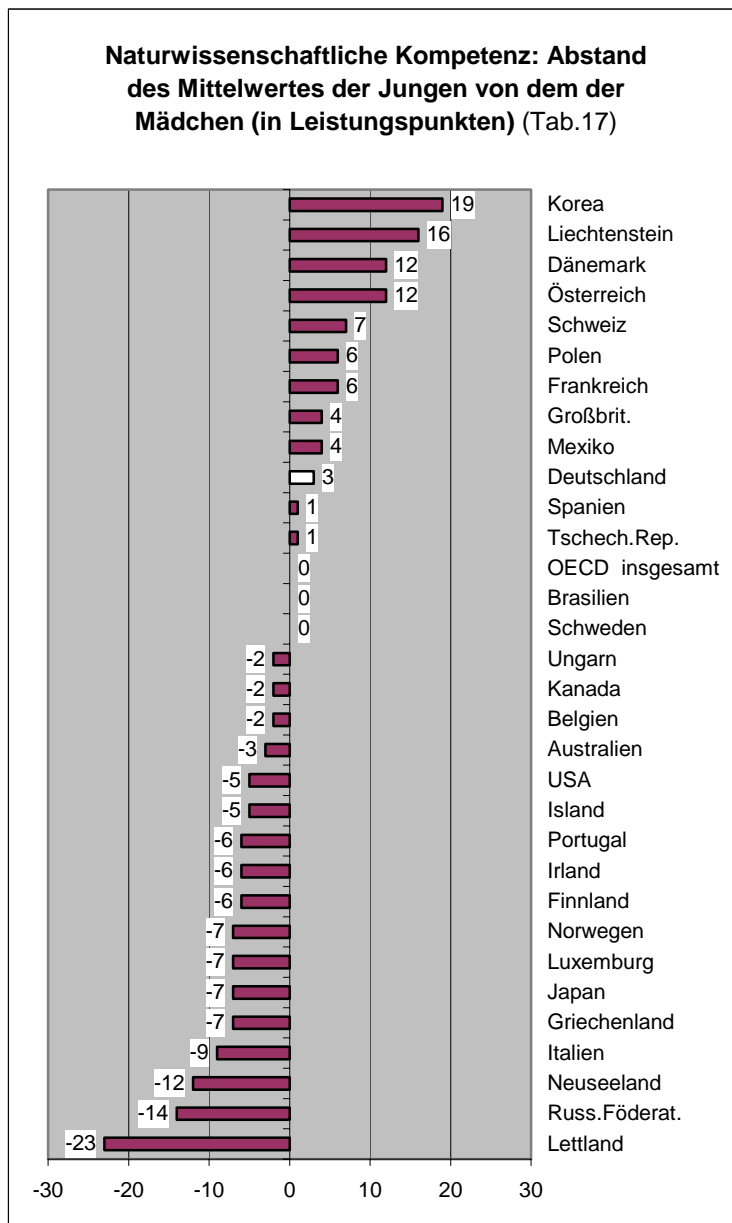
Auch im Bereich der naturwissenschaftlichen Kompetenz erreichen die 15jährigen in Deutschland deutlich unterdurchschnittliche Leistungen. An der Spitze sind wiederum Länder, die bereits beim Lesen und bei der mathematischen Kompetenz besonders gut abgeschnitten hatten. (Tab. 16)



Die folgende Tabelle (Tab. 17) zeigt, dass die geschlechtsdifferente Spanne der Leistungen geringer ist als in den anderen Testbereichen. Die naturwissenschaftlichen Kompetenzen wurden bei PISA zu einem einzigen Testbereich zusammengefasst und dies dürfte ein wesentlicher Hintergrund dafür sein, dass die Geschlechtsdifferenz der Leistungen vergleichsweise gering ausfällt. Aus früheren Untersuchungen ist bekannt, dass Mädchen eher in der Biologie, Jungen eher in der Physik leistungsstark sind.

In einigen Ländern wurde in PISA kein Leistungsunterschied zwischen Mädchen und Jungen gemessen, maximal beträgt sie 23 Punkte. Dabei erreichen in in einigen Ländern die Mädchen, in den anderen Ländern die Jungen die besseren Leistungen: In Korea erreichen die Jungen 19 Punkte mehr als die Mädchen, in Lettland erreichen sie 23 Punkte weniger. In Deutschland wurde bei Jungen und Mädchen nahezu die gleiche mittlere

naturwissenschaftliche Kompetenz gemessen; die Jungen erreichen 3 Leistungspunkte mehr als die Mädchen. (Tab. 17)



Wenn im Jahre 2006 die naturwissenschaftliche Kompetenz Schwerpunkt der PISA-Studie ist, wird sich zeigen, wie sich die Kompetenzen der Jungen und Mädchen auf die Wissensbereiche der Naturwissenschaften verteilen. Zu erwarten sind dann größere Differenzen und möglicherweise auch eindeutigere internationale Tendenzen der Geschlechtsdifferenz.

Fazit

Im Bereich der Naturwissenschaften ist PISA 2000 für die Fragen der Geschlechtsdifferenz noch wenig ergiebig, da Wissensbereiche zusammengefasst wurden, für die deutliche und gegenläufige Leistungsunterscheide bei Mädchen und Jungen erwartet werden können.

In den beiden andern Bereichen, der Lesekompetenz und der mathematischen Kompetenz, entspricht die Geschlechtsdifferenz dem internationalen Trend: Im Lesen schneiden die

Mädchen, in der Mathematik die Jungen besser ab. Die Differenz ist in Deutschland größer als in den meisten Ländern.

Im Bereich der Lesekompetenz ist die Leistungsdifferenz international ganz eindeutig und sehr ausgeprägt: In allen Ländern lesen Jungen erheblich schlechter als Mädchen. Dieser Befund dürfte wesentlich auf einer gesellschaftlichen Geschlechterkultur beruhen, die über die Schule weit hinausreicht und von ihr nur bedingt zu beeinflussen ist. Die Geschlechterdifferenz der Lesekompetenz ist jedoch in den Ländern unterschiedlich stark und in unterschiedlicher Weise geprägt und das könnte bedeuten, dass schulpolitische Interventionen die geschlechterdifferente Lesekompetenz beeinflussen können: „Indessen ergibt sich aus der großen Differenz bezüglich geschlechtsspezifischer Unterschiede zwischen den Ländern (...) dass die derzeit bestehenden Unterschiede nicht zwangsläufig aus Differenzen im Lernstil von Jungen und Mädchen resultieren. Derartige Unterschiede können abgebaut werden.“ (OECD 2002, S. 147)

Die Jungen in Deutschland fallen durch einen extrem großen Anteil an schwachen und schwächsten Leseleistungen auf. Mehr als ein Viertel der Jungen gehört zu Risikogruppen, die schlechte Chancen haben werden, einen Weg in die Wissensgesellschaft zu finden. Aber auch mehr als jedes 6. Mädchen (18%) gehört zu den Risikogruppen – ein im internationalen Vergleich deutlich erhöhter Wert. In Finnland gehören gerade 3,2% der Mädchen zu den Risikogruppen.

Auf der Suche nach „good practice“ sind die Länder von Interesse, die hohe Mittelwerte und eine geringe Geschlechterdifferenz erreichen. Das gilt im Bereich des Lesens an erster Stelle für Korea und dessen Lesekultur. Das gründliche Studium dieser Lesekultur könnte deswegen aufschlussreich sein; wegen der großen Unterschiede des gesamten kulturellen Kontextes, in die das Lesen eingebettet ist, wird man wohl nicht mit unmittelbaren Handlungsempfehlungen dürfen. Aufschlussreich kann der Vergleich dennoch sein. Von den westeuropäischen Ländern weist am ehesten Großbritannien darauf hin, dass es möglich ist, die Bedingungen positiv zu beeinflussen, so dass die Geschlechterdifferenz relativ gering bleibt.

Im Bereich der Mathematik besteht in Deutschland hingegen bei den Mädchen stärkerer Handlungsbedarf. Jungen rechnen in Deutschland – wie in den meisten, aber nicht in allen Ländern – besser als die Mädchen. Mädchen in anderen Ländern schneiden erheblich besser ab, die Geschlechterdifferenz ist in Deutschland groß. Im internationalen Vergleich ist wie bei der Lesekompetenz der große deutsche Anteil von Mädchen auf und unterhalb der untersten Kompetenzstufe auffällig. Im internationalen Vergleich sind die Ergebnisse im Bereich der Mathematik erheblich uneinheitlicher als im Bereich des Lesens. Dies ermutigt, dass die Geschlechterdifferenz im Bereich der Mathematik durchaus durch die Schule beeinflusst werden kann. Finnland und Neuseeland sind hier interessante Vergleichsländer, weil sie Spitzenmittelwerte und dabei eine geringe Geschlechterdifferenz aufweisen, in Neuseeland zugunsten der Mädchen.

Die erhebliche Geschlechterdifferenz der Schulleistungen im Bereich des Lesens und der Mathematik weist darauf hin, dass Interventionen sich gezielt an Jungen und an Mädchen richten müssen. Das auch Mädchen, trotz ihres erheblich erhöhten Mittelwertes in so großer Zahl zu den besonders Leistungsschwachen gehören, weist darauf hin, dass die Schule in Deutschland sich schwer tut, Jugendliche mitzunehmen. Sie neigt vielmehr dazu, Jugendliche „abzuhängen“.

II. Bildungsbeteiligung in Deutschland

Das katholische Mädchen auf dem Lande in Bayern: Das war vor 30 Jahren die Kunstfigur der Statistik, die alle wesentlichen Bildungsbenachteiligungen in Deutschland, bezogen auf die allgemeinbildende Schule, auf sich vereinte. Vieles mag geblieben sein wie es war, aber diese Kunstfigur ist heute, rein statistisch gesehen, ein Junge. In den zurückliegenden Jahrzehnten hat nicht nur die absolute, sondern auch die relative Bildungsbeteiligung der Mädchen an der Schule deutlich zugenommen.

Folgend werden die vorliegenden Daten zur geschlechtsdifferenten Bildungsbeteiligung dargelegt. Dabei wird auch verdeutlicht, dass einige sehr grundlegende Indikatoren gegenwärtig noch nicht erhoben bzw. vom Statistischen Bundesamt nicht veröffentlicht werden. In einer erweiterten Bildungsberichterstattung könnten diese Indikatoren das Bild von der schulischen Situation von Mädchen und Jungen erweitern und somit auch bei der Suche nach den Ursachen geschlechtsdifferenter Leistungen einbezogen werden.

Die folgenden Daten beziehen sich auf das Schuljahr 1999/2000, in dem auch die PISA-Tests durchgeführt wurden.

1. Einschulungen

Kinder, die am 30. Juni das 6. Lebensjahr vollendet haben, werden in Deutschland mit Beginn des folgenden Schuljahres schulpflichtig. Wird dann tatsächlich der Schulbesuch aufgenommen, handelt es sich um eine fristgemäße Einschulung. Es besteht jedoch auch die Möglichkeit, Kinder aufgrund ihrer persönlichen Entwicklung vorzeitig oder auch verspätet einzuschulen.

Die folgende Tabelle enthält zwei Teile. In den ersten drei Spalten („gesamt“) wird angegeben, wie groß die Anteile von vorzeitigem, fristgemäßen und verspäteten Einschulungen insgesamt waren. Der zweite Teil („Anteil der Mädchen“) gibt an, welchen Anteil daran jeweils die Mädchen haben. (Tab. 18)

Einschulungen 1999 in % (Tab.18)						
	gesamt			Anteil der Mädchen an		
	vorzeitig	fristgemäß	verspätet	vorzeitigen Einschulungen	fristgemäßen Einschulungen	verspäteten Einschulungen
Baden-Württemberg	0,8	93,6	5,6	63,8	49,8	36,1
Bayern	5,1	91,1	3,9	63,0	49,4	35,3
Berlin	4,9	85,1	10,0	59,7	49,8	39,1
Brandenburg	2,5	90,3	7,2	63,5	48,8	37,5
Bremen	11,8	75,9	12,3	61,6	49,0	35,5
Hamburg	7,5	85,5	7,0	61,3	49,1	37,8
Hessen	9,0	83,0	8,0	56,7	49,5	37,3
Meckl.-Vorpommern	1,9	83,5	14,7	55,9	49,1	41,1
Niedersachsen	5,2	87,7	7,1	61,2	49,0	37,0
Nordrhein-Westfalen	3,3	90,6	6,0	61,8	49,4	36,5
Rheinland-Pfalz	3,9	89,7	6,5	59,8	48,3	36,8
Saarland	6,0	87,9	6,0	55,4	48,6	38,9
Sachsen	1,3	85,9	12,8	62,5	50,1	38,5
Sachsen-Anhalt	1,5	91,1	7,5	59,5	49,8	37,3
Schleswig-Holstein	4,9	86,0	9,2	62,3	49,6	35,4
Thüringen	1,2	92,0	6,7	62,6	49,9	35,6
Deutschland	4,0	89,4	6,6	60,8	49,4	36,9

Quelle: eigene Berechnungen nach: DESTATIS: Fachserie 11, R1 (allg. Schulen) Schuljahr 1999/2000, S.75

In allen Bundesländern erfolgen die Einschulungen ganz überwiegend fristgerecht, im bundesdeutschen Durchschnitt zu 89,4%. Jedes 10. Kind wird jedoch vorzeitig (4,0%) oder verspätet (6,6%) eingeschult. Die Streuung in den Bundesländern ist ganz erheblich. Die größte „Fristtreue“ weist Baden-Württemberg mit 93,6% auf, die geringste Bremen mit 75,9%. Die vorzeitigen Einschulungen schwanken zwischen 0,8% in Baden-Württemberg und 11,8% in Bremen; die verspäteten Einschulungen reichen von 3,9% in Bayern bis 14,7 % in Mecklenburg. 12 der 16 Bundesländer tendieren eher zur verspäteten als zur vorzeitigen Einschulung.

Die hier dargelegten Daten über die Einschulung von Mädchen beziehen sich jeweils auf die Gesamtheit der vorzeitigen, der fristgerechten und der verspäteten Einschulungen. Ein Beispiel: Von allen vorzeitig eingeschulten Kindern in Baden-Württemberg waren 63,8% Mädchen.

Insgesamt liegt der Anteil der Mädchen an den fristgemäßen Einschulungen in nahezu allen Bundesländern knapp unter 50%. Das entspricht im Allgemeinen der Erwartung, da der Anteil Mädchen an den Geburtsjahrgängen regelmäßig etwas unter der Hälfte liegt.

60,8% aller vorzeitigen Einschulungen entfallen in Deutschland auf Mädchen. Den geringsten Anteil erreichen Mädchen im Saarland (55,4%), den größten die Mädchen in Baden-Württemberg (63,8%).

Nur ein gutes Drittel (36,9%) aller verspäteten Einschulungen in Deutschland betrifft Mädchen. Die Anteile variieren zwischen 41,1% in Mecklenburg-Vorpommern und 35,3% in Bayern.

Die Einschulungszeitpunkte weisen deutliche geschlechtsspezifische Disparitäten auf. Mädchen sind bei ihrer Einschulung durchschnittlich jünger als Jungen. Das gilt in allen

Bundesländern. Ein Muster, etwa nach östlichen oder westlichen Bundesländern, Flächenländer oder Stadtstaaten, mehr oder weniger Erfolg des Bundesländer bei PISA E, lässt sich nicht erkennen.

Die Aussagekraft dieser Statistik liegt wohl weniger im Umfang der vorzeitigen oder verspäteten Einschulungen, den die Anteile an den Einschulungen insgesamt sind gering, und auch die absoluten Zahlen zeigen, dass die geschlechtsdifferente Bildungsbeteiligung durch die Einschulungen quantitativ eher wenig beeinflusst wird. Ein Beispiel: 1999 wurden in Baden-Württemberg 572 von 57.652 Mädchen und 325 von 59.586 Jungen vorzeitig eingeschult.

Die stärkere Aussagekraft liegt wohl in der grundsätzlichen Tendenz. Bei Mädchen wird früher die Schulreife festgestellt oder unterstellt als bei Jungen, also ein Entwicklungsvorsprung in vielfacher Hinsicht. Möglicherweise kann man aber auch sagen, dass Mädchen – unter gegebenen sozialpsychologischen und Sozialisationsbedingungen - als für die Schule – unter gegebenen Bedingungen - geeigneter eingeschätzt werden. Das setzt sich bei der Empfehlung für die Sekundarschule fort: In der Hamburger Studie LAU wurde festgestellt, dass die Gymnasialempfehlung bei Mädchen bereits bei etwas geringeren Schulleistungen ausgesprochen wird als bei Jungen. Zu vermuten ist, dass Jungen auch an Klassenwiederholungen überproportional beteiligt sind. Bei PISA erhobene geschlechtsdifferente Lernhaltungen und Interessen weisen auf, welche geschlechtsspezifisch sozialisierten Verhaltensweisen und Haltungen hier eine Rolle spielen könnten.

Bei PISA wurden im internationalen Vergleich die 15jährigen Schülerinnen und Schüler untersucht. Mädchen in Deutschland hatten durch ihre frühere Einschulung gegenüber den deutschen Jungen einen leichten Wettbewerbsvorteil: Sie haben durchschnittlich bereits mehr Unterricht erhalten.

Bei PISA E, dem innerdeutschen Vergleich, hat die geschlechtsdifferenzierte Einschulungspraxis andere Auswirkungen, da die Studie sich vor allem auf Neuntklässler bezieht. Mädchen erreichen in Deutschland die neunte Klasse wegen der früheren Einschulung mit einem etwas geringeren Durchschnittsalter als Jungen. Sofern die Bildungsleistungen nicht nur mit der Dauer der Beschulung, sondern auch mit dem Lebensalter korrespondiert, haben Mädchen bei PISA E einen Wettbewerbsnachteil. Dieser Effekt wird durch die Versetzungspraxis vermutlich verstärkt. Zwar differenziert die Versetzungsstatistik nicht nach Geschlecht; Mädchen dürften jedoch an Nichtversetzungen unterproportional beteiligt sein.

2. Schülerinnen und Schüler nach Schularten

Die folgende Tabelle gibt an, wie groß der Anteil der Mädchen an den allgemeinbildenden Schulformen der Sekundarstufe I ist. (Tab.19)

Anteil der weiblichen Schüler an den Schulen der Sek I in % 1999/2000 (Tab.19)						
	schulart-unabhängige Orientierungsstufe	Hauptschule	Schularten mit mehreren Bildungsgängen	Realschulen	Integrierte Gesamtschulen	Gymnasium
Westliche Bundesländer						
Baden-Württemberg	50,0	44,2	-	51,1	45,7	52,9
Bayern	42,9	45,4	-	54,0	48,3	52,4
Berlin	48,9	40,3	-	48,4	48,0	54,9
Bremen	50,0	45,1	-	50,0	48,7	53,8
Hamburg	40,0	44,2	46,7	50,6	47,8	52,3
Hessen	47,7	42,4	-	49,4	48,4	52,6
Niedersachsen	48,8	42,6	47,4	50,8	48,3	55,6
Nordrhein-Westfalen	-	43,0	-	50,7	47,7	53,2
Rheinland-Pfalz	-	43,5	43,7	51,5	49,1	53,9
Saarland	-	42,9	46,0	53,3	47,1	52,9
Schleswig-Holstein	-	44,2	-	50,9	50,0	52,5
Östliche Bundesländer						
Brandenburg	49,0	-	-	48,3	45,6	58,5
Meckl.-Vorpommern	-	37,3	45,4	48,8	46,5	56,3
Sachsen	-	-	46,8	-	-	55,9
Sachsen-Anhalt	65,3	35,9	45,7	48,7	50,0	56,3
Thüringen	-	-	46,9	-	52,4	55,9
insgesamt						
Deutschland	48,7	43,8	46,5	50,9	47,6	53,8

Quelle: Eigene Berechnungen nach: BMBF Grund- und Strukturdaten 2000/2001, S.60 f

Die Hauptschulen werden in Deutschland zu 43,8% von Mädchen besucht. In allen Bundesländern, die diese Schulform anbieten, sind Mädchen an den Hauptschulen unterrepräsentiert. Die Werte reichen von 45,4% in Bayern bis 35,9% in Sachsen-Anhalt. Der zweitniedrigste Wert wird ebenfalls von einem ostdeutschen Bundesland erreicht, nämlich Mecklenburg-Vorpommern (37,3%). Die anderen drei ostdeutschen Bundesländer führen keine Hauptschulen.

Der Anteil von Mädchen am Gymnasium liegt bundesweit bei 53,8 %. In allen Bundesländern sind Mädchen an den gymnasialen Sekundarstufen I überproportional beteiligt. Die höchsten Werte werden von sämtlichen ostdeutschen Bundesländern erreicht, angeführt von Brandenburg mit 58,5%. Die geringsten Mädchenanteile, die aber auch noch über der Hälfte liegen, erreichen Hamburg (52,3%) und Bayern.

Mädchen in Deutschland haben die ehemalige Benachteiligung gegenüber ihren männlichen Altersgenossen bei der Bildungsbeteiligung mehr als kompensiert. Je höher der Bildungsgang, desto größer ist der Anteil der Mädchen an der entsprechenden Schulform. Dieser Befund ist deutlich ablesbar, wenn man die bundesweiten Werte von Hauptschulen, Schularten mit mehreren Bildungsgängen (die zumeist Haupt- und Realschulbildungsgänge umfassen), Realschulen und Gymnasien mit einander vergleicht. Er wird bestätigt, wenn man die

Verteilung der Mädchen innerhalb der Bundesländer betrachtet. In sämtlichen Bundesländern ist die Hauptschule die Schulart mit dem geringsten Mädchenanteil. Das Gymnasium ist in 14 Bundesländern die Schulart mit dem höchsten weiblichen Anteil, nur in Bayern und im Saarland ist die Realschule die von Mädchen am stärksten besetzte Schule.

3. Jugendliche nichtdeutscher Staatsangehörigkeit nach Schulart

PISA hat gezeigt, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund in Deutschland besonders schlechte Schulleistungen erreichen. Entscheidend ist dabei vor allem die unterrichtssprachliche Kompetenz. Der innerdeutsche PISA-Vergleich berichtet auch über die Anteile dieser Jugendlichen an den Schularten, differenziert dabei allerdings, soweit bisher veröffentlicht, nicht nach Geschlecht.

In der Statistik des Bundesamtes wird als Indikator die Staatsangehörigkeit gewählt, dabei wird auch nach Geschlecht differenziert. Dies trifft die Problematik zwar nur ungenau, stellt aber gegenwärtig die einzige Annäherungsmöglichkeit an die problematische Situation der Migrantenkinder dar.

Die Bildungsbeteiligung von Jugendlichen mit nichtdeutscher Staatsbürgerschaft ist insgesamt geringer als die der deutschen Jugendlichen, sie besuchen sehr viel häufiger Hauptschulbildungsgänge und seltener gymnasiale Bildungsgänge. Wenn man aber die Beteiligung der ausländischen Mädchen mit der ausländischer Jungen vergleicht, könnte man eine größere Differenz zugunsten der Jungen vermuten. Viele dieser Jugendlichen stammen aus vergleichsweise stark patriarchal geprägten Kulturen; Jugendliche türkischer Abstammung stellen bundesweit die größte Gruppe dar. Hinkt die Bildungsbeteiligung der Mädchen hinter der der Jungen her so wie dies bei den deutschen Jugendlichen vor einigen Jahren auch noch der Fall war?

Die folgende Tabelle fragt nach der Verteilung der Jungen und der Mädchen mit nichtdeutscher Staatsbürgerschaft auf die Schularten der Sekundarstufe I und II (Tab.20)

Die geschlechtsdifferente Bildungsbeteiligung von Jugendlichen ohne deutsche Staatsbürgerschaft unterscheidet sich von der deutscher Jugendlicher kaum. Die Mädchen haben einen deutlichen Vorsprung vor den Jungen. 53,4 Prozent der Jugendlichen ohne deutsche Staatsbürgerschaft, die im Schuljahr 1999/2000 in Deutschland eine gymnasiale Sek I besucht haben, waren Mädchen. Den kleinsten Anteil hatten die Mädchen an den Hauptschulen.

In 14 der 16 Bundesländer haben die Mädchen den größten Anteil am Gymnasium; Ausnahmen stellen lediglich Baden-Württemberg und Bayern dar; auch hier liegt der Gymnasialanteil der Mädchen über 50%, noch höher ist er aber an den Realschulen.

Die niedrigsten Anteile erreichen Mädchen in nahezu allen Bundesländern an dem jeweils niedrigsten angebotenen Schulform, einer Hauptschule oder einer integrierten Schulform.

Auch für Jugendliche ohne deutschen Pass gilt also: Je höher die Schulform, desto größer der Mädchenanteil; je niedriger die Schulform desto kleiner der Jungenanteil.

Ausländische Mädchen an den Schulen der Sek I und II als Anteil an allen ausländischen Schülerinnen und Schülern in % 1999/2000 (Tab.20)						
	Schulartun- abhängige Orientierungs- stufe	Hauptschulen	Schularten mit mehreren Bildungs- gängen	Realschulen	Integrierte Gesamt- schulen	Gymnasien
Baden-Württemberg	-	47,2	-	52,6	47,4	52,3
Bayern	46,4	47,5	-	55,3	52,5	53,6
Berlin	48,0	43,3	-	50,2	48,9	55,0
Bremen	49,4	44,7	-	48,5	52,3	53,7
Hamburg	40,7	44,7	45,8	49,3	48,8	53,4
Hessen	47,7	44,6	-	50,6	48,8	53,1
Niedersachsen	47,6	44,8	43,8	53,0	48,0	55,5
Nordrhein-Westfalen	-	45,7	-	52,1	49,9	53,5
Rheinland-Pfalz	-	46,4	46,6	53,1	55,3	53,4
Saarland	-	45,9	46,3	48,9	49,4	56,2
Schleswig-Holstein	-	46,1	-	51,6	55,4	54,0
Deutschland	47,9	46,3	45,6	52,1	49,6	53,4

Quelle: Eigenen Berechnungen nach: DESTATIS Fachserie 11, R1 (allg. Schulen), S. 24

Die Werte für die neuen Bundesländer werden wegen zu geringer Fallzahlen nicht angegeben.

Die erhöhte weibliche Bildungsbeteiligung gilt auch für die Jugendlichen mit türkischer Staatsbürgerschaft. Die türkische Nationalität ist die an den allgemeinbildenden Schulen am stärksten vertretene nichtdeutsche Staatsbürgerschaft.

Anteil türkischer Mädchen an allen türkischen Schülerinnen und Schülern 1999 in %		
	Hauptschule	Gymnasium
Baden-Württemberg	47,9	52,3
Bayern	48,5	51,5
Berlin	45,2	56,8
Bremen	47,8	54,4
Hamburg	47,3	54,1
Hessen	45,6	51,3
Niedersachsen	46,4	56,4
Nordrhein-Westfalen	46,6	52,4
Rheinland-Pfalz	47,6	52,3
Saarland	44,5	52,1
Schleswig-Holstein	46,9	50,6
Deutschland	47,3	52,8

Quelle: Eigene Berechnungen nach: DESTATIS, Fachserie 11, Reihe 1, Schuljahr 1999/2000, S.94ff, S.138ff

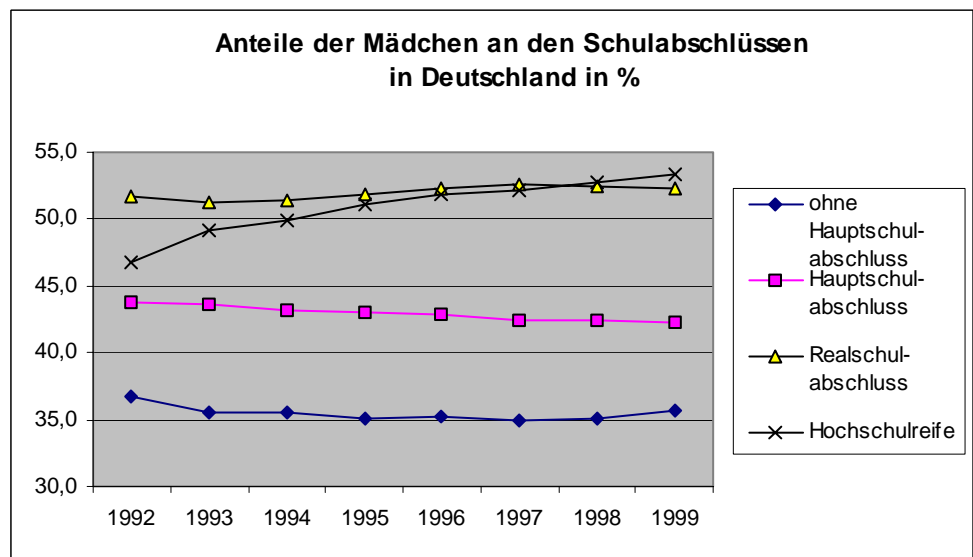
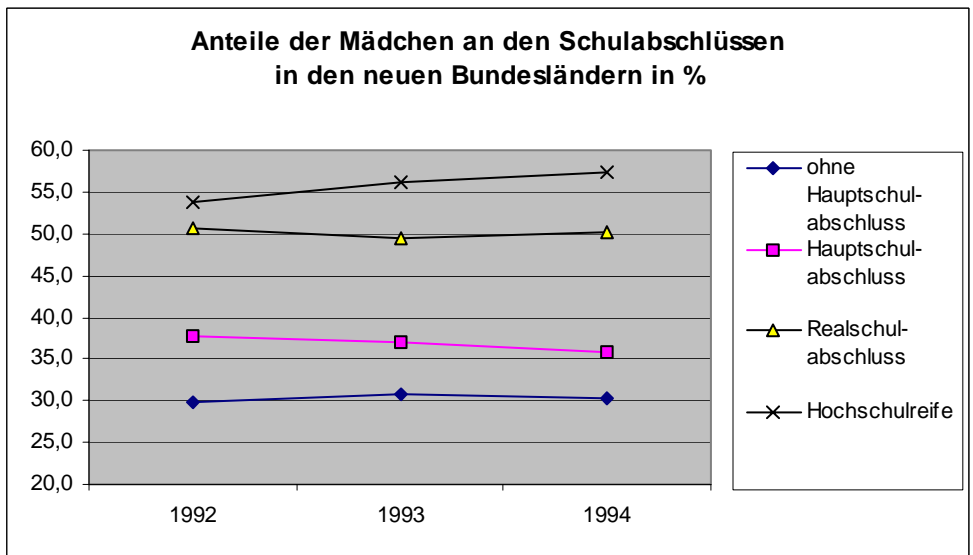
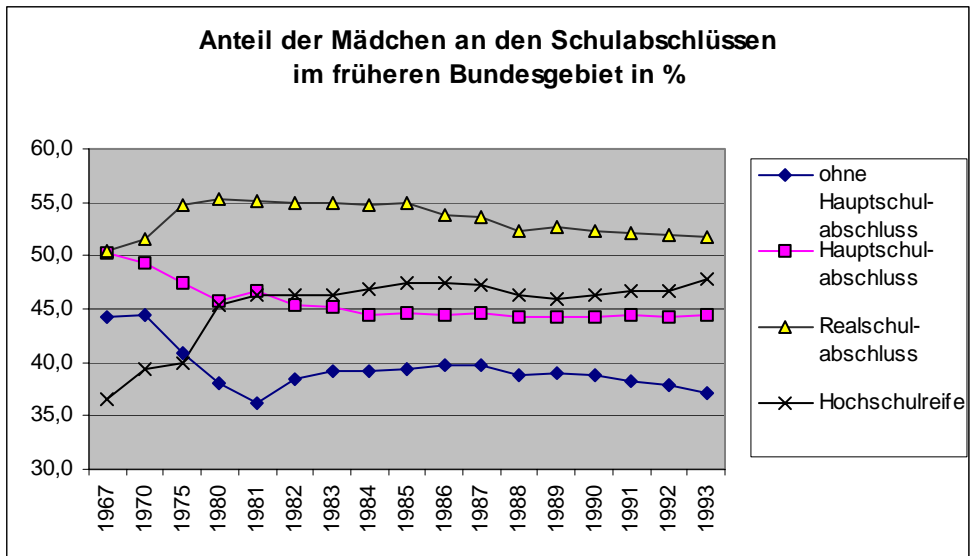
Die Werte für die neuen Bundesländer werden wegen zu geringer Fallzahlen nicht angegeben.

4. Schulabschlüsse

Der geschlechtsdifferente Beteiligung an den Schulformen entsprechen auch die Schulabschlüsse der Jugendlichen. Je höher der Schulabschluss desto höher der Anteil von Mädchen und niedriger der Anteil von Jungen. Dies ist an der ersten Zeile der folgenden Tabelle abzulesen. Sie bezieht sich auf das Bundesgebiet; die Daten werden bedauerlicherweise vom Statistischen Bundesamt nicht nach Bundesländern differenziert ausgewiesen. (Tab.21)

Anteil der Mädchen an den Schulabschlüssen in Deutschland 1999 in % (Tab. 21)					
ohne Hauptschul- abschluss	Hauptschul- abschluss	Realschul- abschluss	Hochschulreife	davon	
				Allgemeine Hochschulreife	Fachhochschul- reife
35,7	42,3	52,3	53,3	54,8	48,9

1999 waren gut ein Drittel (35,7%) aller Schulabgänger und -abgängerinnen ohne Hauptschulabschluss weiblich. Damit sind zwei von drei Jugendlichen, die die Schule ohne einen Abschluss verlassen, männlich. An den Abgängerinnen und Abgängern mit Hauptschulabschluss hatten Mädchen einen Anteil von 42,3%, an den Realschulabschlüssen und den Hochschulreifen etwas mehr als die Hälfte.



Betrachtet man die Entwicklung in den vergangenen 30 Jahren für das frühere Bundesgebiet bzw. Deutschland (seit 1992) so fällt auf, dass die geschlechtsdifferenten Anteile am Realschulbesuch über die vergangenen 30 Jahre nahezu stabil geblieben sind: Von den Jugendlichen mit Realschulabschluss waren immer etwa zur Hälfte Mädchen und Jungen. Die Mädchenanteile an dem darunter liegenden Hauptschulabschluss sowie an den Schulabgängen ohne Abschluss sind gesunken, die am höchsten allgemeinbildenden Abschluss sind gestiegen. (vgl. Grafiken)

Deutlich zugenommen hat der Anteil der Mädchen an den Hochschulreifen. In der zweiten Hälfte der 60er Jahre waren etwa ein Drittel aller Absolventinnen und Absolventen mit Hochschulreife Mädchen (1967: 36,5%). In den 70er Jahren nahm der Anteil deutlich zu und stagnierte dann in den 80er Jahren zwischen 46% und 48%. 1995 überstieg der Mädchenanteil an den vermittelten Hochschulreifen erstmals die 50%-Marke. Der Anstieg in den 90er Jahren ist zumindest teilweise den neuen Bundesländern geschuldet: Der Mädchenanteil an den Hochschulreifen war in den neuen Bundesländern höher, was sich bei Zusammenführung der Statistik auf die Gesamtzahlen niederschlug. Aber auch in den Folgejahren hat der Mädchenanteil zugenommen.

Die Bildungsbeteiligung der Mädchen hat bzgl. der Schulabschlüsse in den vergangenen 30 Jahren im Vergleich zu den Jungen zugenommen. Mit Ausnahme der 80er Jahre, die von Stagnation gekennzeichnet waren, fand ein langsamer aber stetiger Anstieg statt.

5. Studienberechtigte nach sozialer Herkunft

PISA hat nachgewiesen, dass der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schulleistungen in keinem Land so groß ist wie in Deutschland. Bekannt ist auch, dass sich die Bildungsbeteiligung in Deutschland nach sozialer Herkunft massiv unterscheidet. Jugendliche aus „kleinem Hause“ sind überproportional an den Hauptschulabschlüssen beteiligt und erreichen seltener als Jugendlicher aus höheren Schichten die Hochschulreife. Gibt es aber auch heute außerdem noch wesentliche Unterschiede nach Geschlecht? Werden etwa in bestimmten Schichten die Söhne bevorzugt zur höheren Bildung gebracht?

Wie wird die soziale Herkunft gemessen? Die OECD berücksichtigt bei der sozialen Herkunft beide Elternteile, das ist auch bei PISA der Fall. Dabei wird allerdings, soweit bereits veröffentlicht, nicht nach Geschlecht differenziert. Das Statistische Bundesamt differenziert nach Geschlecht, misst die soziale Herkunft aber nur mit dem Status des Vaters. Der soziale Status ist für den sozialen Status der Gesamtfamilie unter den gegebenen Bedingungen der Geschlechter wirksamer als der der Mutter. Für den Bildungserfolg erscheint jedoch die Annahme plausibel, dass der Status der Mutter zumindest auch große Wirksamkeit hat, da die zumeist an der Erziehung der Kinder stärker als die Väter beteiligt sind und unter der Bedingung der Halbtagsschule auch „Hilfslehrerfunktion“ übernehmen. Die Bildungssozialisation der Mütter könnte für den Bildungserfolg der Kinder erhebliche Auswirkungen haben. Würde die soziale Herkunft nach Mutter und Vater differenziert erhoben, könnte der differentielle Einfluss von Müttern und Vätern bzw. ihrer familiären Funktion auf den Bildungserfolg gemessen werden. Es erscheint plausibel, dass daraus nach PISA auf bildungspolitischen Interventionsbedarf und Interventionsmöglichkeiten geschlossen werden könnte.

Es folgt die Darstellung der gegenwärtig vorhandenen geschlechtsdifferenten Daten, bemessen nach dem sozialen Status des Vaters. Die beiden Tabellen geben Auskunft über den

sozialen Status der Väter von Jugendlichen, die die Hochschulzugangsberechtigung erreicht haben, differenziert nach Geschlecht. Daraus ist ablesbar, wie sich die Chancen von Jugendlichen vergleichbarer Herkunft, soweit sie den Vater betrifft, nach Geschlecht unterscheiden.

In der ersten Tabelle ist die Sozialschicht nach dem Schulabschluss des Vaters definiert. (Tab.22)

Studienberechtigte 1999 in % nach Schulabschluss des Vaters (Tab.22)				
	Früheres Bundesgebiet		Neue Länder	
	Männl.	Weibl.	Männl.	Weibl.
Hochschulabschluss	26	25	27	24
Fachhochschulabschluss ^1)	13	14	18	17
Hochschulreife	8	7	7	5
Realschulabschluss	19	20	30	35
Volksschulabschluss	26	27	8	9
Kein Abschluss, ohne nähere Angabe	8	7	10	10
Insgesamt	100	100	100	100

BMBF: Grund- und Strukturdaten 2000/2001, S. 84f

Die Tabelle gibt keinerlei Auskunft darüber, wie groß die Wahrscheinlichkeit ist, dass die Kinder von Vätern mit einem bestimmten Schulabschluss die Hochschulreife erreichen, denn es wird nicht angegeben, wie häufig die Abschlüsse bei den Vätern sind. Die Tabelle ist umgekehrt zu lesen: 26% aller männlichen Jugendlichen mit Studienberechtigung im früheren Bundesgebiet haben einen Vater mit Hochschulabschluss, aber nur 25% der weiblichen. Die Geschlechterdifferenz beträgt lediglich 1 %. Auch bei den anderen Schulabschlüssen der Väter beträgt die Differenz im früheren Bundesgebiet nur 1%. Der Bildungsabschluss des Vaters hatte für junge Frauen im Jahr 1999 nahezu gleiche Folgen für die Chancen, die Hochschulzugangsberechtigung zu erreichen wie für junge Männer. Die geringen Abweichungen zeigen, dass junge Frauen, deren Väter niedrige Bildungsabschlüsse haben, sogar etwas bessere Chancen auf eine Hochschulzugangsberechtigung haben als entsprechende Männer.

In den neuen Bundesländern ist die Geschlechterdifferenz etwas höher, und zwar auch zugunsten der jungen Frauen. Die Bildungschancen der männlichen Jugendlichen sind nur dann erhöht, wenn bereits ihre Väter einen hohen Bildungsabschluss hatten. 27% der männlichen Jugendlichen mit Studienberechtigung hatten einen Vater mit Hochschulabschluss, aber nur 24% der weiblichen. Die größte Geschlechterdifferenz wird erreicht, wenn die Väter höchstens einen Realschulabschluss haben: 35% aller studienberechtigten weiblichen Jugendlichen haben einen Vater mit Realschulabschluss, aber nur 30% der männlichen.

Hinter den Zahlen verbergen sich in den neuen und in den alten Bundesländern unterschiedliche familiäre Bildungserfahrungen. In den alten Bundesländern haben die Väter zumeist den höheren Bildungsabschluss als die Mütter: Statistisch haben die Männer dieser Generation durchschnittlich einen höheren Bildungsabschluss als die Frauen; außerdem folgt die Partnersuche durchschnittlich dem Muster, dass der Mann den höheren Bildungsabschluss hat. Der durch die Statistik ermittelte Bildungsabschluss des Vaters ist damit durchweg auch der höchste in der Familie. Der Bildungsabschluss der Mütter ist geringer. Die meisten Kinder werden in ihrer Familie mit unterschiedlichen Bildungserfahrungen und -aspirationen

konfrontiert. Auf Töchter und Söhne könnte sich das wegen der geschlechtsspezifischen Identifikation mit den Eltern unterschiedlich auswirken.

In den östlichen Bundesländern erreichten Frauen dagegen weitgehend das gleiche Bildungsniveau wie die Männer. Die Partnersuche folgt zumeist dem Muster gleichwertiger Bildungsabschlüsse. Der in der vorliegenden Statistik gemessene Bildungsabschluss ist damit zugleich meistens auch derjenige der Mutter. Daraus folgt für Kinder in den neuen Bundesländern eine andere familiäre Bildungssozialisation. Auch die differentiellen Auswirkungen auf Mädchen und Jungen dürften anders sein als im früheren Bundesgebiet.

Die folgende Tabelle definiert die soziale Herkunft nach der Stellung des Vaters im Beruf. Die Stellung im Beruf wird in doppelter Weise unterschieden: Es wird nach Hierarchien (klein – mittel – größer; ausführend – qualifiziert - leitend; mittel – gehoben – höher; Arbeiter – Facharbeiter - Polier/Meister) und nach Tätigkeitsarten (Selbständige, Angestellte, Beamte, Arbeiter) differenziert. (Tab.23)

Studienberechtigte 1999 in % nach Stellung des Vaters im Beruf (Tab.23)				
	Früheres Bundesgebiet		Neue Länder	
	Männl.	Weibl.	Männl.	Weibl.
Kleiner Selbständiger	8	9	9	9
Mittlerer Selbständiger	5	5	4	5
Größerer Selbständiger	1	1	0	1
Freiberufler, selbständiger Akademiker	5	6	3	3
Ausführender Angestellter	3	3	6	8
Qualifizierter Angestellter	11	11	13	12
Leitender Angestellter	24	23	24	19
Beamter im mittleren Dienst	5	5	2	2
Beamter im gehobenen Dienst	9	8	3	2
Beamter im höheren Dienst	7	6	1	1
Arbeiter	6	6	4	5
Facharbeiter	9	10	18	22
Polier, Meister	3	3	6	5
Sonstige Angaben	4	4	7	6
Insgesamt	100	100	100	100

Quelle: BMBF: Grund- und Strukturdaten 2000/2001, S. 84f

Im früheren Bundesgebiet übersteigt die Differenz zwischen männlichen und weiblichen Jugendlichen in keinem Fall 1%. Die Stellung des Vaters im Beruf wirkt sich auf junge Männer und Frauen nahezu gleich aus.

Das gilt auch für die meisten Bereiche in den neuen Bundesländern. Etwas deutlicher erhöht ist der Anteil von weiblichen Jugendlichen, deren Väter ausführende Angestellte oder Facharbeiter sind.

Deutschland hat, das ist aus anderen Daten bekannt, einen besonders hohen Zusammenhang zwischen Bildungsbeteiligung und sozialer Herkunft. Die hier präsentierten Daten zeigen, dass junge Frauen und junge Männer davon nahezu gleichermaßen betroffen sind. Die Geschlechterdifferenzen sind gering und wirken sich, wo vorhanden, zugunsten der Frauen aus. Junge Frauen schaffen es immerhin eher als junge Männer, auch dann zur Hochschulreife zu gelangen, wenn sie aus niedrigeren sozialen Schichten kommen.

Mit PISA wurde festgestellt, dass die soziale Herkunft für die Bildungsleistung in keinem Testland so bedeutsam ist wie in Deutschland. Die Erweiterung des Indikators „soziale Herkunft“ um den sozialen Status und den Bildungsabschluss der Mutter könnte weitreichende Aufschlüsse über diesen Zusammenhang bieten.

Geschlechtsdifferenz in der Bildungsberichterstattung

Die statistische Datenlage bezüglich der geschlechtsdifferenten Schulleistungen wird durch PISA 2000 erheblich erweitert. Der internationale Bericht gibt bereits einigen Aufschluss und die OECD bereitet gegenwärtig eine vertiefende Auswertung der internationalen Daten von 2002 vor, die sich mit der Geschlechtsdifferenz befasst. Zum Bundesländervergleich wird der erweiterte Bericht von PISA E, der im Frühjahr 2003 erscheint, erstmals Befunde zur Geschlechtsdifferenz vorlegen.

Wenn in den Jahren 2003 und 2006 die nächsten PISA-Erhebungen folgen, wird es möglich sein, Entwicklungen in den Schulleistungen von Jungen und Mädchen zu verfolgen und damit auch die Wirksamkeit von Interventionen zu bewerten. Für den Testbereich der Naturwissenschaften wäre die getrennte Auswertung für die Wissensbereiche (etwa Biologie, Physik und Chemie) sinnvoll. Es spricht einiges dafür, dass die geringe Geschlechtsdifferenz im Gesamtbereich der Naturwissenschaftlichen Kompetenz bei PISA auf gegensätzlichen Geschlechtsdifferenzen in den einzelnen Wissensbereichen resultiert.

Die Kontextbedingungen der Schule in Deutschland werden regelmäßig vom BMBF und von DESTATIS, dem Statistischen Bundesamt, berichtet. Darunter sind auch Daten zur geschlechtsdifferenten Bildungsbeteiligung, einige wesentliche Indikatoren sollten jedoch hinzugefügt werden, um ein genaueres Bild zu ermöglichen, das nach PISA auch Hinweise auf Interventionsbedarfe und –möglichkeiten bietet.

- Die Bildungsbeteiligung der Jugendlichen sollte mitgeteilt werden, differenziert nach Geschlecht und Migrationshintergrund im Sinne der OECD.
- Ein grundlegender Indikator für die Bildungsbeteiligung ist die Statistik „Schüler in Klassenstufe 8“, die die Verteilung nach Schularten und Bundesländern angibt. Diese Daten sollten nach Geschlecht und Migrationshintergrund differenziert werden.
- Es sollte jährlich berichtet werden, welche Schulabschlüsse von den Mädchen und von den Jungen in den Bundesländern erreicht werden. Bisher werden diese Angaben nur für das Bundesgebiet gemacht. Außerdem sollte auch hier nach Migrationshintergrund differenziert werden.
- PISA belegt, dass der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungsleistung in Deutschland so stark ist wie in keinem anderen Land. Auch die Bildungsbeteiligung hängt besonders stark von der Herkunft ab. Die vorliegende Massenstatistik bietet kaum Möglichkeiten, diese Zusammenhänge genauer zu identifizieren. Die Daten zu den „Studienberechtigten nach sozialer Herkunft“ stammen aus repräsentativen Untersuchungen des HIS (Hochschul-Informationssystem GmbH) und werden vom Statistischen Bundesamt übernommen.

Nach dem PISA-Befund ist dringend geboten, die Datenlage zu erweitern. Dabei sollte der soziale Status und der Bildungsabschluss der Mutter sowie des Vaters berücksichtigt werden. Diese Daten müssten den geschlechtsdifferenten Bildungsleistungen und Bildungsbeteiligungen nach Bundesländern gegenübergestellt werden (vgl. hierzu Kap. „Studienberechtigte nach sozialer Herkunft“).

- Die Geschlechtsdifferenz sollte auch für die Klassenwiederholungen berichtet werden.
- Schulartwechsel werden bisher nicht berichtet. Diese Daten sollten ebenfalls nach Geschlecht differenziert veröffentlicht werden.

Die Bundesregierung plant die Fortentwicklung der Bildungsberichterstattung. In diesem Rahmen könnte auch die Erweiterung der geschlechtsdifferenten Berichterstattung vorgesehen werden.

Literatur

BMBF: Grund- und Strukturdaten 2000/2001

DESTATIS: Fachserie 11, R1 (allg. Schulen)

OECD 2001: Lernen für das Leben . Erste Ergebnisse von PISA 2000
