

Interaktion, Leistungsattribution und Selbstwert bei Schülerinnen und Schülern

Walter Herzog

In einem Versuch, gewalttätiges Verhalten von Schülern gegenüber Schülerinnen zu erklären, nennt Barz als hauptsächliches Motiv für die Aggressivität der Knaben das Gefühl der leistungsmässigen Unterlegenheit gegenüber den Mädchen. Die schulische Stärke der Mädchen stelle die gesellschaftliche Ideologie der männlichen Überlegenheit in Frage. Die Unterlegenheit der Knaben treffe einen zentralen Punkt des männlichen Selbstbewusstseins, was die Reaktion der irrationalen Attacken auf Mädchen erkläre (vgl. Barz 1985, p. 123). Knaben würden ihre Vormachtstellung notfalls mit Gewalt verteidigen, wofür ihnen die Gesellschaft genügend Vorbilder liefere. Die Plausibilität dieser Erklärung ist jedoch fraglich. Zwar zeigen Untersuchungen, dass Mädchen in gewissen schulischen Leistungsbereichen den Knaben tatsächlich überlegen sind. Jedoch gilt dies vorwiegend für die unteren Stufen des Schulsystems und auch da nur in einem geringen Ausmass. "Selbst die grössten Unterschiede, die zwischen den Geschlechtern berichtet werden, sind ohne Zweifel weit geringer als die Variation innerhalb eines Geschlechts" (Hagemann-White 1984, p. 13).

Generell ist darauf hinzuweisen, dass Differenzen zwischen den Geschlechtern im psychischen und Leistungsbereich allenfalls als Tendenzen vorliegen. Mädchen können daher auch nicht schlechthin Fähigkeiten oder Interessen abgesprochen werden. Gemäss Hagemann-White bietet der Forschungsstand "... keine Unterstützung für die Ansichten ..., dass Mädchen geringeres Leistungsbestreben oder weniger Neugier hätten, dass ihr Selbstwertgefühl (zumindest bis zur Pubertät) allgemein geringer wäre, dass Mädchen abhängiger wären oder stärker an Personen interessiert, bzw. dass Mädchen insgesamt geselliger oder mehr an Beziehungen zu anderen orientiert wären als Jungen; auch Untersuchungen von Einfühlungsvermögen und von Hilfsbereitschaft ergeben im grossen und ganzen keinen Unterschied nach Geschlecht" (ebd., p. 20). Dieses Urteil gilt weitgehend auch für den kognitiven Bereich. Die empirische Forschung gibt insgesamt keine Belege für eindeutige, klar ausgeprägte Unterschiede zwischen den Geschlechtern (vgl. ebd., p. 42). Dabei ist allerdings anzumerken, dass das Geschlecht in der Literatur üblicherweise als biologische Kategorie behandelt wird, und dies nicht nur in der Psychologie, sondern auch in der Soziologie (vgl. Streckeisen 1991). Es kann damit nicht

ausgeschlossen werden, dass es sehr wohl Unterschiede im Erleben und Verhalten von weiblichen und männlichen Personen gibt (wobei "weiblich" und "männlich" nicht im biologischen Sinne gemeint wären). Wenigstens in der psychologischen Androgynie-Forschung wird dieser Ansatz verfolgt (vgl. Bierhoff-Alfermann 1989).

Bei aller Zurückhaltung, die gegenüber Aussagen über geschlechtsdifferente psychische Merkmale geboten ist, zeigt die Forschungslage im Falle aggressiver Verhaltensweisen eine grosse Eindeutigkeit. Aggression ist bei männlichen Individuen aller Altersstufen stärker ausgeprägt als bei weiblichen (vgl. Degenhardt 1979, p. 27; Hagemann-White 1984, p. 18ff.; Maccoby & Jacklin 1974, p. 227ff.; Meyer-Bahlburg 1980). Der Sachverhalt als solcher ist allerdings noch keine Erklärung. Biologische Faktoren dürften eine Rolle spielen (vgl. Bischof-Köhler 1990; Meyer-Bahlburg 1980), genügen jedoch nicht, um die Unterschiede zwischen den Geschlechtern zu erfassen.

Das gilt auch und gerade für Unterschiede im Selbstwerterleben. Die höhere Aggressionsbereitschaft von Knaben könnte von mittelbarer Bedeutung für das Selbstwerterleben der Mädchen sein, das in der Pubertät einen vergleichsweise defizitären Verlauf nimmt. Kann der Überlegenheitsanspruch der Knaben gegenüber den Mädchen nur beschränkt als Ursache für deren Gewaltbereitschaft bezeichnet werden, so schlägt er sich vielleicht im Selbstwerterleben der Mädchen nieder. Führt der männliche Weg der Selbstwerdung, der stärker als der weibliche auf Abgrenzung und Differenzierung beruht (vgl. Chodorow 1985), auf Kosten der Mädchen zum Ziel? Es muss auch bei dieser Frage offenbleiben, ob die Kausalbeziehungen dermassen einfach und linear verlaufen. Um die Frage einer Klärung zuzuführen, interessiert im folgenden insbesondere, inwiefern die Schule als Erziehungs- und Sozialisationsinstanz zu unterschiedlichem Selbstvertrauen bei Knaben und Mädchen beiträgt.

Interaktion

Wie amerikanische und englische Studien zeigen, werden Knaben von Lehrpersonen mehr beachtet und häufiger angesprochen; zudem haben sie mehr Kontakt mit diesen als mit Mädchen. Sie werden häufiger gelobt, aber auch mehr getadelt und verwahrt als Mädchen (vgl. Brophy 1985; Brophy & Good 1976, p. 21f.; Enders-Drägässer & Fuchs 1989, p. 24-34; Hagemann-White 1984, p. 64f.; Spender 1985, Kap. 4). Vergleichbare Ergebnisse zeigen auch Untersuchungen aus Deutschland (vgl. Brehmer 1991; Enders-Drägässer & Fuchs 1989; Fräsch & Wagner 1982). Knaben werden häufiger aufgerufen,

wenn sie sich melden, und auch, wenn sie sich nicht melden. Sie werden öfter gelobt als Mädchen und häufiger wegen ihres Betragens und ihrer mangelnden Disziplin getadelt. Wiederum ist auch der Kontakt zwischen Lehrpersonen und Schülern häufiger als zwischen Lehrpersonen und Schülerinnen, und zwar beidseitig, sowohl im Falle von lehrerinitiierten wie im Falle von schülerinitiiertem Kontakt (bei Einzel- oder Gruppenarbeit). Geschlechtsspezifische Unterschiede auf Lehrerseite gibt es kaum, das heisst sowohl Lehrer wie Lehrerinnen zeigen das entsprechende Verhalten.

Was erklärt die Tatsache, dass Mädchen von Lehrpersonen weniger Aufmerksamkeit, Zuwendung und Rückmeldung erhalten als Knaben? Lässt sich daraus schliessen, "... dass der Schulunterricht dazu beiträgt, das Selbstvertrauen der Mädchen zu unterminieren und ihre Selbstachtung zu verringern ..." (Spender 1985, p. 100)? Und dies allein deshalb, weil den Knaben mehr Zeit, Aufmerksamkeit und Lob zukommt, was den Mädchen das Gefühl der Minderwertigkeit gibt? Oder bedeutet die Tatsache der geringeren Beachtung von Mädchen, dass Lehrerinnen und Lehrer Knaben als "förderungswürdiger" betrachten als Mädchen, wie Frasch und Wagner (1982) schliessen?

Zunächst müsste die Frage geklärt werden, ob sich das auf der Verhaltensebene beobachtbare Muster auch im Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler niederschlägt. Was die Schülerinnen anbelangt, so scheinen sie zu mindest nicht den Eindruck zu haben, von ihren Lehrpersonen abgelehnt zu werden. Vielmehr haben sie durchaus das Gefühl, für fähig gehalten und auch gemocht zu werden (vgl. Dweck & Goetz 1978, p. 164). Es könnte sehr wohl sein, dass die beobachteten Verhaltensunterschiede von Lehrerinnen und Lehrern gegenüber Mädchen und Knaben bedeutungslos sind, da sie von den Lehrpersonen und den Schülerinnen gleichsinnig interpretiert werden, nämlich als Massnahme, um die "natürlicherweise" schwierigeren Schüler in den Unterrichtsprozess einzubinden. Die höhere Bereitschaft von Knaben zu Aggressivität und Dominanz bedeutet, dass sie widerspenstiger sind als Mädchen und sich schwerer als diese sozial integrieren lassen.

Mädchen zeigen – zumindest in jüngeren Jahren – eine grössere Bereitschaft, Anweisungen von Erwachsenen zu befolgen (vgl. Degenhardt 1979, p. 29f.). Dazu passt die gelegentlich berichtete stärkere prosoziale Orientierung von Mädchen (z.B. bei der Berufswahl: Mädchen entscheiden sich eher für "soziale" Berufe).¹ Die Aufrechterhaltung einer disziplinierten Atmosphäre in

¹ Besonders deutlich ausgeprägt scheinen sich diese Unterschiede in der Adoleszenz zu zeigen (vgl. Degenhardt 1979, p. 35f.), was sich in einer neueren Studie bei Jugendlichen des Freiburger Sensebezirks bestätigt (vgl. Schwaller 1991).

einer Schulklasse ist eine der wesentlichsten Voraussetzungen, damit Unterricht überhaupt geschehen kann. Dementsprechend problembeladen kann der Umgang mit Schülern für Junglehrer sein (vgl. Herzog 1989, p. 90f.). Disziplinstörungen sind vor allem von Schülern zu erwarten. Das zeigt sich nicht nur anhand der oben referierten Forschung, die eine erhöhte Quote disziplinierender Interventionen gegenüber Knaben aufzeigt, sondern auch anhand der Tatsache, dass Lehrer als Problemschüler vorwiegend Knaben nennen.² Die Gefahr, dass der Unterricht zusammenbricht, geht in der Wahrnehmung der Lehrpersonen im wesentlichen von den (männlichen) Schülern aus.

Die Mädchen sind die "Tragenden des Unterrichts", wie sich eine Lehrerin ausdrückt (vgl. Enders-Drägässer & Fuchs 1989, p. 72). "Sie sind diejenigen, die ein Stück stellvertretend für mich die andern zur Ruhe auffordern, zur Mitarbeit, die einen Arbeitsauftrag wiederholen, der nicht verstanden worden ist, die einfach so was wie Helferinnen da drin auch sind" (ebd.). Umgekehrt sagt eine andere Lehrerin: "Du kannst wirklich davon ausgehen, dass diejenigen, die dir das Leben schwer machen, in grosser Ausschliesslichkeit Jungen sind" (ebd., p. 81). Insgesamt erleichtern die Mädchen (Schülerinnen) nicht nur den Lehrerinnen und Lehrern das Unterrichten, sondern auch den Knaben (Schülern) das Lernen (vgl. Weschke-Meissner 1990).

Sind es die Knaben, die die Klassenzimmerdisziplin stören und Radau machen (vgl. auch Krieger, Bergmann, Bernath, Hohmann, Mendel & Theobald 1976; Krumm 1990; Spender 1985, p. 97), so kann es nicht erstaunen, dass ihnen mehr Aufmerksamkeit gezollt wird, dass sie strenger überwacht und mehr motiviert werden und dass sie mehr Feedback erhalten, um "bei der Stange" gehalten zu werden. Und dies aufgrund einer vermutlich realistischen Wahrnehmung der Situation durch die Lehrperson und nicht einer Bevorzugung der Knaben wegen. Die Knaben erhalten mehr Aufmerksamkeit aus dem einfachen und banalen Grund, dass sie wegen ihres der Schule geringer angepassten Verhaltens mehr Aufmerksamkeit erheischen.

Sollten die Schülerinnen das Problem der Unterrichtsführung, das im wesentlichen von den Knaben ausgeht, genauso wahrnehmen wie die Lehrpersonen, dann ist nicht zu erwarten, dass sie von dem geschlechtsbezogenen unterschiedlichen Interaktionsverhalten ihrer Lehrerinnen bzw. Lehrer beeinflusst werden. Das (biologische) Geschlecht ist eine Kategorie zur Reduktion sozia-

² Auf die Tatsache, dass eher Knaben als Mädchen Problemschüler sind, lässt auch schliessen, dass an Sonderschulen vorwiegend Knaben anzutreffen sind. Im Kanton Zürich fallen auf der Primarstufe auf 400 weibliche 700 männliche Sonderschüler (vgl. Pädagogische Abteilung 1994, p. 4).

ler Komplexität. Insofern Erziehungs- und Unterrichtssituationen komplexe Situationen sind, kann nicht erstaunen, dass das Geschlecht von Lehrerinnen und Lehrern als Ordnungsgrösse verwendet wird, um sich kognitiv zu entlasten (vgl. Clarricoates 1978). Bei aller Berechtigung der Forderung nach Individualisierung des Unterrichts, ist eine totale Individualisierung schulischer Prozesse kaum realisierbar. So dürfte verständlich werden, wenn statistisch gesehen gering ausgeprägte Geschlechtsdifferenzen kognitiv überakzentuiert werden und zu ungleichem Verhalten gegenüber Mädchen und Knaben führen.

Leistungsattribution

Damit ist keine Rechtfertigung für die einseitige Orientierung des Lehrerverhaltens an den Knaben formuliert, sondern eine letztlich behavioristische, da insgeheim mit dem Konzept der differentiellen Verstärkung operierende Erklärung, die die Selbstwertprobleme von Mädchen in direkter Weise auf deren unterschiedliche Behandlung im schulischen Kontext zurückführt, problematisiert.³ Selbstwertprobleme müssen nicht schulbestimmt oder lehrerinduziert sein, sondern können kulturelle und gesellschaftliche Bedingungen haben. Dafür scheint mir auch zu sprechen, dass die Selbstwertprobleme der Mädchen eher spät in ihrer schulischen Karriere auftreten, d.h. in der Adoleszenz. In dieser Entwicklungsphase steht die Orientierung am Erwachsenenleben im Vordergrund. Verschiedene Studien zeigen, dass Mädchen im Laufe der Schulzeit in geringerem Mass Selbstvertrauen erwerben als Knaben (vgl. Engel & Hurrelmann 1989, p. 101 Tab. 4.1; Ewert 1984; Horstkemper 1989, 1991) und dass sich im Verlaufe der Sekundarstufe deutliche Unterschiede zwischen den Geschlechtern zeigen. Die Erfahrungen im Verlaufe der Schulzeit laufen auf eine Auseinanderentwicklung hinaus, bei der die Mädchen im Bereich des Selbstvertrauens schlechter abschneiden als die Knaben. Selbstwertprobleme stehen im Zusammenhang sowohl mit mangelhaften Schulleistungen als auch mit Marginalität in der Gleichaltrigengruppe (vgl. Engel & Hurrelmann 1989, p. 107f.). Mädchen haben das Gefühl, unwichtig zu sein, glauben, andere hielten sie für "überflüssig" und möchten gerne anders sein als sie sich erleben. Erklärbar sind diese Differenzen aber möglicherweise in Bezug auf kulturelle Muster von weiblicher und männlicher Identität, denn in

³ Zugleich wird die eigenartige "Pädagogik der Machbarkeit" und deren platte Ursache-Wirkungs-Logik, wie sie in der feministischen Schulforschung häufig anzutreffen ist (vgl. Breitenbach 1994, p. 186f.), zurückgewiesen.

der Adoleszenz werden die Mädchen mit den kulturellen Vorbildern von Weiblichkeit konfrontiert.

Allerdings soll nicht der Eindruck erweckt werden, als wäre die Schule am Prozess der Verschlechterung des weiblichen Selbstbewusstseins unbeteiligt. Die Gründe für die zunehmende Diskrepanz zwischen männlichem und weiblichem Selbstvertrauen in der Adoleszenz dürften vielfältig sein. Auf der psychologischen Ebene spielen Leistungsangst und Attributionsmuster nachweislich eine Rolle. Unter der Perspektive einer schulisch produzierten Selbstwertproblematik der Mädchen sind diese Erklärungsansätze plausibler. Mädchen attribuieren schlechte Leistungen eher ihrer mangelnden Begabung, während Knaben eher ungenügende Anstrengung dafür anführen (vgl. Herzog 1989, p. 95). Sie haben weniger Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit. Trotz gleich guter Noten wie Knaben, glauben sie nicht an ihre Fähigkeiten. Empirische Untersuchungen zeigen, dass Mädchen bei gleicher Leistung wie Knaben ein Defizit an Selbstvertrauen aufweisen (vgl. Horstkemper 1991, p. 168f.). Bei Misserfolg resignieren sie eher als Knaben.

Einen Erklärungsansatz für diese Geschlechterdifferenz gibt das Konzept der gelernten Hilflosigkeit. Gelernte Hilflosigkeit in Leistungssituationen besteht dann, wenn ein Individuum glaubt, eigenes Versagen selbst nicht kontrollieren zu können. Grundlage dafür kann die Zurückführung des Versagens auf stabile, unbeeinflussbare Faktoren wie mangelnde Begabung sein. Die Folge ist ein vergleichsweise geringes Niveau an Leistungsmotivation. Verschiedene Untersuchungen zeigen, dass dieses leistungsbezogene Attributionsmuster bei Mädchen überwiegt (vgl. Burgner & Hewstone 1993; Dweck & Goetz 1978; Dweck, Davidson, Nelson & Enna 1978; Nicholls 1975; Rustemeyer 1982, 1988). Umgekehrt bedeutet die Attribution von Versagen an mangelnde Anstrengung, dass die ungenügende Leistung durch vermehrten Einsatz eigener Kräfte überwunden werden kann. Dieses Muster der Leistungsattribution dominiert eher bei Knaben.⁴

Wie aber kommt es zu diesem geschlechtsdivergenten Attributionsverhalten? Wie kommt es, dass Mädchen, obwohl sie weniger kritisiert werden als Kna-

⁴ Allerdings gibt es Unterschiede zwischen den Fächern. Der im Text geschilderte Sachverhalt gilt vor allem für Fächer wie Mathematik und Naturwissenschaften. In den Sprach- und Kunstfächern scheinen keine Geschlechtsunterschiede zu bestehen. Beide Geschlechter schreiben hier offensichtlich Erfolge eher ihrer Begabung und Misserfolge eher ihrer (mangelnden) Anstrengung zu. Interessant ist jedoch, dass in den Fächern Mathematik und Naturwissenschaften beide Geschlechter insgesamt eher ungünstige Attributionsstile zeigen, wenn auch die Knaben die weniger ungünstigen als die Mädchen (vgl. Eccles 1989; Ryckman & Peckham 1987).

ben, ein schlechteres Bild von ihren Fähigkeiten haben? Dweck meint, die Frage mit der besonderen Art des Interaktionsverhaltens beantworten zu können, das zwischen Lehrpersonen und Mädchen auf der einen Seite und Lehrpersonen und Knaben auf der anderen Seite beobachtet werden kann. Danach unterscheiden sich Schülerinnen und Schüler nicht im Ausmass an Feedback, das sie auf intellektuelle Aspekte ihrer Arbeit erhalten. Jedoch bezieht sich das negative Feedback gegenüber Knaben – das grundsätzlich häufiger ist als gegenüber Mädchen – stärker auf mit Leistung verbundenen, aber nicht die Leistung unmittelbar betreffende Verhaltens- und Disziplinprobleme als im Falle der Mädchen (vgl. Dweck & Goetz 1978, p. 166; Dweck et al. 1978, p. 271f.; vgl. auch Enders-Drägässer & Fuchs 1989, p. 41). Nahezu die Hälfte der Kritik, die Knaben für ihre Leistungen erhalten, hat nichts mit deren intellektueller Angemessenheit zu tun. Sie bezieht sich eher auf deren Form als auf deren Inhalt. Des weiteren führen Lehrer das intellektuelle Versagen von Knaben achtmal häufiger als im Falle der Mädchen auf ungenügende Anstrengung zurück. Das heisst, dass Knaben die Reaktionen von Lehrpersonen auf ihr Leistungsverhalten leicht so interpretieren (und damit abwehren) können, dass nicht ihre Begabung zur Diskussion steht, sondern "irrelevante" Aspekte ihres Leistungsverhaltens. Sie mögen sich sogar sagen, dass sie erfolgreich sind, *trotz* ihres Lehrers, der ihnen nicht wohlgesonnen ist.⁵ Knaben vermögen ihre Leistungsdefizite im Unterschied zu den Mädchen in eine Benachteiligung durch die Lehrer/innen umzudeuten.

Anders als Knaben erhalten Mädchen (wohl weil sie ihrer prosozialen Einstellung wegen objektiv kaum Anlass dazu bieten) wenig Kritik für undiszipliniertes Verhalten, so dass die Mehrheit des negativen Feedbacks, das sie erreicht, unmittelbar die intellektuelle Seite ihrer Leistungen betrifft. Lehrerkritik kann daher von den Mädchen weniger leicht beiseite geschoben und als irrelevant abgetan werden. Dazu kommt, dass die Mädchen von den Lehrpersonen im allgemeinen als motiviert und fleissig wahrgenommen werden, so dass ihre Kritik nicht auf mangelnde Anstrengung abzielt, sondern direkt die Begabung der Mädchen trifft. Des weiteren scheinen Mädchen das Wohlwollen, das ihnen die Lehrpersonen entgegenbringen, nicht für ein positives Selbstbild verwerten zu können, sondern als situativ günstige Bedingungen (wie Zufall oder Glück) wahrzunehmen. Ihre Schulerfolge werden somit nicht internal attribuiert, was unmittelbar ihre Erfolgserwartung (Selbstwirk-

⁵ Interessanterweise gilt dieses Muster nur für erwachsene Evaluatoren. Bei Gleichaltrigen kehrt es sich um: "When peers instead of adults delivered failure feedback, boys attributed the failure to a lack of ability and showed impaired problem solving; girls more often viewed the peer feedback as indicative of effort and showed improved performance ..." (Dweck et al. 1978, p. 269).

samkeitserwartung) betrifft, da ihnen ihre Erfolge äusserlich verursacht scheinen. Mädchen entwickeln ein Selbstbild, das stark auf situative Bedingungen ausgerichtet ist, während das Selbstbild von Knaben stärker auf personale, situativ invariante Faktoren bezogen ist.

Auch im Falle positiven Feedbacks unterscheiden sich Knaben und Mädchen. Knaben erhalten mehr positives Feedback, das gezielt deren Leistung betrifft, während das Feedback, das Mädchen erhalten, oft diffuser ist und stärker ihrem Wohlverhalten gilt. Mädchen erhalten Zustimmung für ein zurückhaltendes, passives Verhalten, für Ordentlichkeit und Anpassung (vgl. Enders-Drägässer & Fuchs 1989, p. 25). Damit wird die Tendenz der Mädchen verstärkt, die positive Haltung der Lehrperson nicht auf die eigene Leistungsfähigkeit, sondern auf ihre "Nettigkeit" zu beziehen.

Das unterschiedliche Lehrerverhalten, das – zumindest teilweise – durch unterschiedliches Schülerverhalten ausgelöst wird, kann als unmittelbarer Anlass für die unterschiedlichen Attributionsmuster von Knaben und Mädchen und eine grössere leistungsbezogene Hilflosigkeit der Mädchen verstanden werden. Auf einen Nenner gebracht, werden die Mädchen als "fleissig" wahrgenommen, wenn sie besonders gute Leistungen erbringen, Knaben dagegen sind "begabt", auch wenn sie schlechte Leistungen erbringen. Das mag wenigstens zum Teil auch erklären, dass das Versagen von Mädchen eher kumulative Wirkung auf ihren Selbstwert zeitigt als dasjenige von Knaben. Wenn Knaben ihre Leistungsprobleme eher der Lehrperson zu schreiben, die ihnen nicht wohlgesonnen scheint, dann hat ihr Versagen mit widrigen Umständen zu tun. Bei einem Klassen- oder Lehrerwechsel oder im Falle eines neuen Schulfaches können sie aufgrund des Vertrauens in ihre Leistungsfähigkeit früheres Versagen eher übergehen und mit neuem Elan beginnen, während Mädchen vergangene Erfolge nicht in die Zukunft retten können, da sie in ihrer Sicht dem Wohlwollen der schulischen Umwelt ausgeliefert sind (vgl. Dweck & Goetz 1978, p. 170ff.). Lehrer-, Schul- und Stoffwechsel kann für Mädchen leicht zur Bedrohung ihrer Leistungsfähigkeit werden, während Knaben daraus eher Hoffnung auf Besserung schlechter schulischer Leistungen schöpfen können.

Ausblick

Trotzdem bleibt es fraglich, ob die schulischen Bedingungen *allein* die grösseren Selbstwertprobleme der Mädchen erklären können. Bezeichnenderweise tritt der entscheidende Leistungsabfall in der Schule bei Mädchen im Vergleich zu Knaben erst in der Pubertät auf, während leistungsschwache

Knaben bereits ab der 3. Klasse Schulschwierigkeiten entwickeln (vgl. Enders-Drägässer & Fuchs 1989, p. 31). Erst etwa um das 10. Lebensjahr herum kommt es zu einem Einbruch im Selbstwerterleben der Mädchen. Vorher unterscheiden sich Knaben und Mädchen in ihrem Selbstbewusstsein wenig (vgl. Degenhardt 1979, p. 41; Nuber 1992, p. 69). Allerdings zeigen andere Untersuchungen bei Mädchen schon früh den Wunsch, eher dem anderen Geschlecht anzugehören, während Knaben diesen Wunsch offenbar seltener äussern. Dabei scheint nicht nur das individuelle Selbst negativ bewertet zu werden, sondern das eigene Geschlecht generell. In einer Untersuchung von Demant äusserten Mädchen weit mehr negative Urteile über andere Mädchen als Knaben negativ über andere Knaben urteilten (vgl. Faulstich-Wieland 1991, p. 47). Auch gesamt haft gesehen – wenn die Urteile von Knaben und Mädchen aufaddiert wurden – überwogen die negativen Urteile über Mädchen. Ein vergleichbares Ergebnis zeigt eine Studie von Valtin und Kopffleisch, deren auffälligstes Ergebnis darin liegt "... dass Jungen viel häufiger positive Äusserungen über sich selbst machen als dies bei Mädchen der Fall ist" (Valtin & Kopffleisch 1985, p. 103). Die positiven Urteile der Mädchen über die Knaben entsprechen dem, was auch die Knaben bei sich positiv finden: "Grösse, Stärke, Schnelligkeit, gute sportliche Leistung, das bessere technische Verständnis sowie Durchsetzungsfähigkeit im sozialen Verhalten" (ebd., p. 106). Gemäss Valtin und Kopffleisch empfinden sich die Knaben bereits mit 10 Jahren als das "starke Geschlecht" in Bezug auf den körperlichen, technischen und sozialen Bereich und sind offenbar zufrieden mit ihrer Rolle. "Mädchen sind eher konzentriert auf Attraktivität, Fürsorglichkeit und Hausfraulichkeit, wo bei sie allerdings in starkem Masse auch unzufrieden sind mit den sozialen Beschränkungen, die ihnen ihre Rolle auferlegt" (ebd., p. 109).

Hinter diesen Ergebnissen steht das kulturelle Muster von Weiblichkeit und Männlichkeit. Interessanterweise zeigt die Androgynieforschung, dass Maskulinität in einer stärker positiven Beziehung zu Selbstwert steht als Feminität (vgl. Huston 1983, p. 410). Androgyne, die gleichzeitig eine maskuline und eine feminine Geschlechtsrollenorientierung aufweisen, zeigen sich als sozial besser angepasst und psychisch stabiler (vgl. Bierhoff-Alfermann 1989, p. 71ff.). Dem entsprechen sozialpsychologische Erkenntnisse: Fehlende soziale Anerkennung, relative soziale Isolierung und ökonomische Abhängigkeit werden in der empirischen Forschung als hausfrauentypische Gründe für ein schlechtes Selbstwertgefühl und depressive Tendenzen beschrieben (vgl. Orendi & Rückert 1982, p. 53f.). Umgekehrt weisen erwerbstätige Frauen höheren Selbstwert, weniger Angst und grössere Gesundheit auf als Hausfrauen (vgl. Coleman & Antonucci 1983). Dieser Tatbestand bedeutet für feminine bzw. "traditionelle" Frauen ein Dilemma. In ihrer Feminität

entsprechen sie kulturellen Erwartungen, müssen aber geringeren Selbstwert in Kauf nehmen. Entwickeln sie maskuline Züge, verbessert sich zwar ihr Wohlbefinden, doch entstehen Anpassungsprobleme anderer Art, da sie nun dem kulturellen Muster von Weiblichkeit nicht mehr genügen.

Diesem Dilemma, dessen Wurzeln nicht in der Schule liegen, sind auch Schülerinnen ausgesetzt. Die schulischen Werte von Leistung und Konkurrenz stehen im Widerspruch zu weiblichen Werten wie Solidarität und Kooperation. Mädchen geraten in eine "Double-bind"-Situation: Sie erhalten auf der einen Seite die Botschaft, sich der Hierarchie der schulischen Werte anzupassen, was zugleich bedeutet, in Konkurrenz zu den Knaben zu treten und *deren* (männliche) Situationsdefinition zu übernehmen, damit aber ihre Weiblichkeit aufs Spiel zu setzen. Auf der an deren Seite erhalten sie die Botschaft, die eigenen, auch kulturell tradierten Werte ihres Geschlechts hochzuhalten, damit aber im Kontext der Schule zu "versagen" bzw. akzeptieren zu müssen, dass gute schulische Leistungen den Knaben vorbehalten sind. Im zweiten Fall reproduzieren sie zugleich die Ideologie der weiblichen Minderwertigkeit (vgl. Skinningsrud 1984). Wie "Double-bind"-Situationen generell (vgl. Watzlawick, Beavin & Jackson 1972, p. 201f.), führt die schulische Doppelbindung der Mädchen zu Irritation, Inaktivität und Rückzug aus menschlichen Beziehungen.

Literaturverzeichnis

- Barz, Monika: Jungengewalt gegen Mädchen. In: Renate Valtin & Ute Warm (Hrsg.): Frauen machen Schule. Probleme von Mädchen und Lehrerinnen in der Grundschule. Frankfurt: Arbeitskreis Grundschule e.V. 1985, p. 120-124.
- Bierhoff-Alfermann, Dorothee: Androgynie. Möglichkeiten und Grenzen der Geschlechterrollen. Opladen: Westdeutscher Verlag 1989.
- Bischof-Köhler, Doris: Frau und Karriere in psychobiologischer Sicht. In: Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie 1990 (34), p. 17-28.
- Brehmer, Ilse: Schule im Patriarchat – Schulung fürs Patriarchat? Weinheim: Beltz 1991.
- Breitenbach, Eva: Geschlechtsspezifische Interaktion in der Schule. Eine Bestandsaufnahme der feministischen Schulforschung. In: Die Deutsche Schule 1994 (86), p. 179-191.

- Brophy, Jere: Interactions of Male and Female Students with Male and Female Teachers. In: Louise Cherry Wilkinson & Cora B. Marrott (Eds.): Gender Influences in Classroom Interaction. Orlando: Academic Press 1985, p. 115-142.
- Brophy, Jere E. & Thomas L. Good: Die Lehrer-Schüler-Interaktion. München: Urban & Schwarzenberg 1976.
- Burgner, David & Miles Hewstone: Young Children's Causal Attributions for Success and Failure: 'Self-enhancing' Boys and 'Self-derogating' Girls. In: British Journal of Developmental Psychology 1993 (11), p. 125-129.
- Chodorow, Nancy: Das Erbe der Mütter. Psychoanalyse und Soziologie der Geschlechter. München: Verlag Frauenoffensive 1985.
- Clarricoates, Katherine: 'Dinosaurs in the Classroom' – A Re-Examination of Some Aspects of the 'Hidden' Curriculum in Primary Schools. In: Women's Studies International Quarterly 1978 (1), p. 353-364.
- Coleman, Lerita M. & Toni C. Antonucci: Impact of Work on Women at Midlife. Developmental Psychology 1983 (19), p. 290-294.
- Degenhardt, Annette: Geschlechtstypisches Verhalten über die Lebensspanne. In: Annette Degenhardt & Hanns Martin Trautner (Hrsg.): Geschlechtstypisches Verhalten – Mann und Frau in psychologischer Sicht. München: Beck 1979, p. 26-49.
- Dweck, Carol S. & Therese E. Goetz: Attributions and Learned Helplessness. In: John H. Harvey, William Ickes & Robert F. Kidd (Eds.): New Directions in Attribution Research, Vol. 2. Hillsdale: Lawrence Erlbaum 1978, p. 156-179.
- Dweck, Carol S., William Davidson, Sharon Nelson und Bradley Enna: Sex Differences in Learned Helplessness: II. The Contingencies of Evaluative Feedback in the Classroom and III. An Experimental Analysis. In: Developmental Psychology 1978 (14), p. 268-276.
- Eccles, Jacquelynne S.: Bringing Young Women to Math and Science. In: Mary Crawford & Margaret Gentry (Eds.): Gender and Thought: Psychological Perspectives. New York: Springer 1989, p. 36-58.
- Enders-Dragässer, Uta & Claudia Fuchs: Interaktionen der Geschlechter. Sexismusstrukturen in der Schule. Eine Untersuchung an hessischen Schulen im Auftrag des Hessischen Instituts für Bildungsplanung und Schulentwicklung. Weinheim: Juventa 1989.
- Engel, Uwe & Klaus Hurrelmann: Psychosoziale Belastung im Jugendalter. Empirische Befunde zum Einfluss von Familie, Schule und Gleichaltrigengruppe. Berlin: de Gruyter 1989.

- Ewert, Otto: Selbstkonzeptänderungen beim Eintritt von Mädchen in die Reifezeit. In: Edward Olbrich & Eberhard Todt (Hrsg.): Probleme des Jugendalters. Neuere Sichtweisen. Berlin: Springer 1984, p. 179-186.
- Faulstich-Wieland, Hannelore: Koedukation – Enttäuschte Hoffnungen? Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1991.
- Frasch, Heidi & Angelika C. Wagner: "Auf Jungen achtet man einfach mehr ..." – Eine empirische Untersuchung zu geschlechtsspezifischen Unterschieden im Lehrer/innenverhalten gegenüber Jungen und Mädchen in der Grundschule. In: Ilse Brehmer (Hrsg.): Sexismus in der Schule – der heimliche Lehrplan der Frauendiskriminierung. Weinheim: Beltz 1982, p. 260-278.
- Hagemann-White, Carol: Sozialisation: Weiblich - männlich? Opladen: Leske + Budrich 1984.
- Herzog, Walter: Die Situation der Turn- und Sportlehrer. Thalwil/Zürich: Edition Paeda media 1989.
- Horstkemper, Marianne: Mädchensozialisation – Jungensozialisation. In: Feminin – Maskulin. Konventionen, Kontroversen, Korrespondenzen. Friedrich Jahresheft Nr. 7 1989, p. 98-101.
- Horstkemper, Marianne: Schule, Geschlecht und Selbstvertrauen. Eine Längsschnittstudie über Mädchensozialisation in der Schule. Weinheim: Juventa 1991 (2. Aufl.).
- Huston, Aletha C.: Sex-typing. In: Paul H. Mussen (Ed.): Handbook of Child Psychology, vol. IV: Socialization, Personality, and Social Development. New York: John Wiley & Sons 1983, p. 387-467.
- Krieger, Rainer, Christa Bergmann, Linde Bernath, Ilse Hohmann, Gerhard Mendel & Gunter Theobald: Erlebte Belastung des Lehrers durch verhaltensauffällige Schüler. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 1976 (8), p. 245-151.
- Krumm, Volker: "Gestörte Schüler" oder "Hilflose Lehrer"? In: Schweizerische Zeitschrift für kaufmännisches Bildungswesen 1990 (84), Heft 1, p. 4-18.
- Maccoby, Eleanor E. & Carol N. Jacklin: The Psychology of Sex Differences. Stanford: Stanford University Press 1974.
- Meyer-Bahlburg, Heino F. L.: Geschlechtsunterschiede und Aggression: Chromosomale und hormonale Faktoren. In: Norbert Bischof & Holger Preuschoft (Hrsg.): Geschlechtsunterschiede. Entstehung und Entwicklung. Mann und Frau in biologischer Sicht. München: Beck 1980, p. 123-145.

- Nicholls, John G.: Causal Attributions and Other Achievement-Related Cognitions: Effects of Task Outcome, Attainment Value, and Sex. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 1975 (31), p. 379-389.
- Nuber, Ursula: Mädchen: Immer noch zuviel Anpassung. In: *Psychologie Heute* 1992, Heft 4, p. 66-71.
- Orendi, Bennina & Dorothee Rückert: Nichterwerbstätige Frauen – ihre Arbeits- und Lebenssituation. In: Gisela Mohr, Martina Rummel & Dorothee Rückert (Hrsg.): *Frauen. Psychologische Beiträge zur Arbeits- und Lebenssituation*. München: Urban & Schwarzenberg 1982, p. 38-54.
- Pädagogische Abteilung: *Die Schulen im Kanton Zürich 1993/94*. Zürich: Erziehungsdirektion des Kantons Zürich 1994.
- Rustemeyer, Ruth: *Wahrnehmungen eigener Fähigkeit bei Jungen und Mädchen*. Frankfurt: Peter Lang 1982.
- Rustemeyer, Ruth: Geschlechtsstereotype und ihre Auswirkungen auf das Sozial- und Leistungsverhalten. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 1988 (8), p. 115-129.
- Ryckman, David B. & Percy Peckham: Gender Differences in Attributions for Success and Failure Situations Across Subject Areas. In: *Journal of Educational Research* 1987 (81), p. 120-125.
- Schwaller, Cyrill: *Entwicklungsaufgaben in der Wahrnehmung Jugendlicher. Eine empirische Untersuchung im Freiburger Sensebezirk*. Dissertation der Philosophisch-historischen Fakultät. Bern: Universität Bern 1991.
- Skinningrud, Tore: Mädchen im Klassenzimmer: warum sie nicht sprechen. In: *Frauen und Schule* 1984 (3), Heft 5, p. 21-23.
- Spender, Dale: *Frauen kommen nicht vor. Sexismus im Bildungswesen*. Frankfurt: Fischer 1985.
- Streckeisen, Ursula: Die Sozialwissenschaften und das soziale Geschlecht. Aspekte einer problematischen Beziehung. In: Walter Herzog & Enrico Violi (Hrsg.): *Beschreiblich weiblich – Aspekte feministischer Wissenschaft und Wissenschaftskritik*. Grösch: Rüegger 1991, p. 153-176.
- Valtin, Renate & Richard Kopffleisch: "Mädchen heulen immer gleich" – Stereotype bei Jungen und Mädchen. In: Renate Valtin & Ute Warm (Hrsg.): *Frauen machen Schule. Probleme von Mädchen und Lehrerinnen in der Grundschule*. Frankfurt: Arbeitskreis Grundschule e.V. 1985, p. 101-109.
- Watzlawick, Paul, Janet H. Beavin & Don D. Jackson: *Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien*. Bern: Huber 1972 (3. Aufl.).

Weschke-Meissner, Margret: Der stille Beitrag der Mädchen zur Schulkultur.
In: Marianne Horstkemper & Luise Wagner-Winterhagen (Hrsg.): Mädchen und Jungen – Männer und Frauen in der Schule. Weinheim: Juventa 1990, p. 89-96.

© W. Herzog, 09.01.1995