

# **Geschlechtsunterschiede bei motivationalen Faktoren im Kontext des Englischunterrichts der Sekundarstufe I:**

## **Ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Studie zu Motivation und Interesse**

**Stefanie Fuchs<sup>1</sup>**

According to the results of international and national educational research, sex differences (or gender differences) in the classroom are of great interest again. While national research primarily focuses on girls' mathematical competence and boys' reading competence, little is investigated about boys' achievement in the foreign language classroom. The aim of the present study was to discuss the theoretical frame of sex versus gender differences in the educational system, especially in the language classroom and to examine boys' and girls' motivational attributes towards English as a foreign language in the 8th and 9th grade of German lower track schools. The results confirm that gender differences vary across grades and do not achieve all of the theoretical expectations previously discussed.

### **1. Geschlechterdisparitäten in Bildung, Sprache und Fremdspracherwerb**

Schulische Bildung ist immer verknüpft mit sprachlichen Handlungen. Sprache ist dabei nicht nur Kommunikationsmittel, sondern auch Mittel des Denkens und Handelns. Ohne die Fähigkeit, Sprache zu verstehen und in unterschiedlichen Kontexten adäquat anzuwenden, können Verständigung sowie schulische Bildung kaum stattfinden. Sowohl in der Sprache als auch in der Bildung zeichnen sich laut aktueller Studien Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen ab. Mädchen haben in den vergangenen drei Jahrzehnten einen sehr starken Bildungsaufstieg vollzogen und die Jungen in vielen schulischen Bereichen eingeholt und sogar überholt (vgl. Hurrelmann 2010: 83). Sie sind im Vergleich zu den Jungen deutlich häufiger in Gymnasien und Realschulen vertreten als an Hauptschulen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012: 202). Außerdem sind Jungen und junge Männer länger im Bildungssystem eingebunden, mitunter aufgrund einer höheren Quote bei

---

<sup>1</sup> Korrespondenzadresse: Dr. Stefanie Fuchs, Mühlendamm 1 b, D-99755 Ellrich, E-Mail: [sffuchss@gmail.com](mailto:sffuchss@gmail.com)

Klassenwiederholungen, wobei sich letztere zwischen den Bundesländern in Deutschland unterscheidet (vgl. Statistisches Bundesamt 2011: 100). All diese Angaben weisen nicht nur auf einen Perspektivenwechsel in der aktuellen Diskussion um Geschlechtergerechtigkeit in der Bildung hin, sondern der öffentlich geführte Diskurs erfährt eine Polarisierung, "die eher einen 'Geschlechterkampf' zu fördern scheint, statt eine geschlechtergerechte Bildungsoffensive zu initiieren" (Mammes & Budde 2009: 7). Dabei spricht die Datenlage nicht über alle Bildungsbereiche hinweg für oder gegen eines der beiden Geschlechter, sondern weist vielmehr auf Benachteiligungen beider Geschlechter hin (vgl. ebd.). Dies zeigt u.a. die Verteilung auf die Studiengänge, welche weitestgehend geschlechtsstereotypen Mustern folgt. Frauen wählen eher diejenigen Studienfächer, bei denen die Aufstiegs- und Karrierechancen relativ gering gehalten werden (vgl. Faulstich-Wieland 2004: 2; Steber & Schurt 2009: 9). Ähnliche Muster weisen auch die Ergebnisse der aktuellen BIBB-Studie (2014) im Hinblick auf die Ausbildungsberufe auf. Demzufolge haben junge Frauen trotz gleicher oder besserer Schulabschlüsse größere Schwierigkeiten einen betrieblichen Ausbildungsplatz zu bekommen. Ein Grund dafür ist, dass sich Frauen bei ihren Berufswahlentscheidungen auf ein sehr enges Spektrum von Berufen konzentrieren, nämlich stereotyp weibliche berufliche Tätigkeiten (Dienstleistungssektor, kaufmännischer Bereich; vgl. Beicht & Walden 2014). Die hier dargestellten Differenzen werden oft mit geschlechterdifferenter intellektueller Leistungsfähigkeit in Verbindung gebracht, die sich insbesondere während der Schulzeit entwickelt (vgl. Beerman et al. 1992: 29). Aber auch die geschlechtsspezifischen Sozialisationsprozesse werden als Erklärung herangezogen (Zybell 2005, zit. nach Beicht & Walden 2014 o.S.). Im Rahmen der internationalen und nationalen Vergleichsstudien haben schulische Leistungen und Kompetenzen in unterschiedlichen Fachbereichen, wie z.B. Naturwissenschaften und Sprachen, besondere Aufmerksamkeit erfahren, weil sich innerhalb dieser Bereiche und der einzelnen Kompetenzen – sowohl auf internationaler als auch auf bundesweiter Ebene – erwartungsgemäß geschlechtsstereotype Unterschiede zeigten. Das hartnäckige Vorurteil, dass Frauen bessere verbale Fähigkeiten besäßen als Männer, hat eine durchaus lange Tradition, beruht jedoch in erster Linie auf Alltagserfahrungen (vgl. z.B. Lautenbacher et al. 2007: Kap. 6). In den 1980er Jahren nahmen die wissenschaftlichen Untersuchungen zu Sprache und Geschlechtszugehörigkeit kontinuierlich zu. Insbesondere psychologische Studien zu geschlechtsspezifischen Unterschieden im kognitiven Bereich kamen zu dem Schluss, dass Mädchen und Frauen eine verbale Überlegenheit gegenüber den Jungen und Männern aufzeigten (vgl. Börsch 1982:

25f). Die Gründe dafür waren zwar zahlreich, aber nicht eindeutig. Die theoretischen Annahmen, nach denen eine Über- oder Unterlegenheit in bestimmten Fähigkeitsbereichen auf eine geschlechtsspezifische kognitive Leistungsfähigkeit zurückzuführen sei, ließen sich empirisch nur unzureichend über mehrere Zeitpunkte hinweg gleichmäßig bestätigen. Paula und Jeremy Caplan (1997: 72f) schlussfolgern sogar, dass aufgrund der Unklarheit, was man unter verbaler Fähigkeit verstehe und wie diese zu messen sei, eine weibliche Überlegenheit gar nicht messbar sein könne. Andere Studien beschäftigten sich mit einzelnen sprachlichen Kompetenzen, z.B. mit dem Wortschatz, der Sprachproduktion und dem verbalen Gedächtnis. Laut Hyde & McKinley (1997: 34) fänden sich die größten Geschlechtsunterschiede zugunsten der Mädchen in der Sprachproduktion, wären aber insgesamt nahezu "non-existent". Halpern (2000: 93-98) hingegen zitiert in ihrer Monografie diverse Untersuchungen zu verbalen Fähigkeiten und kommt zu dem Schluss, dass das Ausmaß verbaler Geschlechtsunterschiede aufgrund neuerer Befunde unterschätzt würde. Zunächst baut sie ihre Argumentation zur weiblichen Überlegenheit mit dem Verweis auf diejenigen Untersuchungen auf, welche v.a. in den 1990er Jahren zu pathologischen Sprachstörungen, wie Dyslexie (z.B. DeFries & Gillis 1993) und Stottern (z.B. Hennig-Stout & Conoley 1992) durchgeführt wurden, da diese belegen, dass Jungen häufiger darunter litten als Mädchen. Darüber hinaus gäbe es auch Vorteile zugunsten der Mädchen in den sprachproduktiven Leistungen: Sie würden früher Laute entwickeln und zu sprechen beginnen als Jungen (vgl. Richter 1996), wobei diese Differenzen bis zum dritten Lebensjahr ausgeglichen seien (vgl. Klann-Delius 2005: 108). Außerdem zeigten Mädchen im Kleinkindalter einen größeren Wortschatz als gleichaltrige Jungen (vgl. Sachse & Suchodoletz 2009), welcher mit zunehmendem Alter nicht länger quantitativ unterschiedlich sei, jedoch einem interessen- oder geschlechtsstereotypen Wortschatz ähnelte (vgl. Brovermann et al. 1970, zit. nach Richter 1996: 271). Ferner konnten im schriftsprachlichen Kompetenzbereich Geschlechtsunterschiede zugunsten der Mädchen festgestellt werden – und zwar mittels einer Längsschnittstudie über mehrere Klassenstufen hinweg (vgl. Halpern 2000: 98f). Auch in Bezug auf den Fremdsprachenerwerb wurde die These aufgestellt, dass "Frauen die motivierteren und auch die erfolgreicheren Fremdsprachenerwerbende sind" (Schröder 1996: 5, zit. nach Schmenk 2002: 18). Ekstrand (1980) kritisierte als Erster, dass 'Geschlecht' in den Studien der 1960er und 70er Jahre meist als eine Konstante angesehen wurde, deren Bezug zur fremdsprachlichen Leistung oder Motivation nicht ausreichend nachgegangen wurde (vgl. Schmenk

2002: 33). In dieser Zeit gab es zwar Hinweise auf eine vermeintlich weibliche Überlegenheit, v.a. durch die besseren Schulnoten der Mädchen im Fremdsprachenunterricht, allerdings fehlten systematische Daten über einen möglichen Zusammenhang (vgl. Börsch 1982: 28). Im Hinblick auf konkrete fremdsprachliche Kompetenzen stellte man vor Ekstrands Kritik, etwa Mitte der 1970er Jahre, Geschlechterdifferenzen zugunsten der Mädchen in den Bereichen Leseverstehen und Lesegeschwindigkeit (Preston 1962) sowie in Motivation und Einstellung gegenüber dem Fremdsprachenunterricht (Bartley 1970) fest, reflektierte jedoch mögliche Hintergründe zur Entstehung der Differenzen nur unzureichend oder gar nicht (vgl. Schmenk 2002: 33). Erst nach den Studien von Burstall (1970: 1975) wurde nicht länger der "zufällige Geschlechtereffekt [...] konstatiert, sondern man [...] suchte] gezielt nach Geschlechterdifferenzen" (Schmenk 2002: 34). In den meisten Studien der 1980er und 90er Jahre tendierten die Befunde nach wie vor fast durchgängig zu Unterschieden zugunsten der Mädchen und Frauen. Allerdings wird auch immer wieder die Uneinheitlichkeit der Befunde deutlich: Es zeigten sich in unterschiedlichen Kompetenzbereichen des Fremdsprachenunterrichts auch differenzierte Ausprägungen von Geschlechtsunterschieden, die nichts mit einer vermeintlich weiblichen Überlegenheit gemein haben. So wurde z.B. eine männliche Dominanz im Hör- und Leseverständnis und dem Wortschatz nachgewiesen (z.B. Scarcella & Zimmermann 1998). Abgesehen von unzureichenden eindeutigen Ergebnissen und Erklärungen zur angenommenen weiblichen Überlegenheit im Fremdsprachenerwerb könnte diese mit der Überlegenheit der verbalen Fähigkeiten in der Muttersprache in Verbindung gebracht werden: Sparks et al. (2008: 169f) untersuchten in einer Längsschnittstudie über zehn Jahre den Zusammenhang von Erst- und Fremdsprachenkompetenz, wobei sich nachweisen ließ, dass Erfolge hinsichtlich *reading comprehension*, *spelling* und *word decoding* in der Erstsprache mit den gleichen Kompetenzen in der Fremdsprache zusammenhängen, jedoch unabhängig vom Geschlecht sind.<sup>2</sup> Entgegen der Erwartung einer eindeutigen weiblichen Überlegenheit im Fach Englisch gibt es ebenfalls unterschiedliche, wenn auch recht wenige Studien, die eine Überlegenheit der Mädchen lediglich im Hinblick auf einzelne Teilbereiche bestätigen. Nach Köller et al. (2010: 15), die sprachliche Leistungen in den verschiedenen Bundesländern

---

2 Diese Befunde würden die Annahmen von Ellis (1997) und Weskamp (2009) dahingehend unterstützen, als dass auch sie davon ausgehen, dass der Fremdsprachenerwerb im Sinne einer Bewusstseinsweiterung lediglich unter anderen Bedingungen stattfindet und somit stark mit den Fähigkeiten in der Erstsprache zusammenhängt.

untersuchten und verglichen, zeigten sich erwartungskonforme Leistungsunterschiede zugunsten der Mädchen in den Teilbereichen Hören und Lesen ( $d = .19$  für Deutsch und Englisch). Dabei variierten die Differenzen in den einzelnen Teilbereichen innerhalb der einzelnen Bundesländer erheblich. Laut den Befunden zu den Kompetenztests in Thüringen schnitten Mädchen in Englisch (und in Deutsch) im Vergleich zu den gleichaltrigen Jungen etwas besser ab, wobei dieser Geschlechtseffekt relativ konstant innerhalb eines Jahrgangs zu bestehen scheint (Längsschnitt), mitunter sogar zunimmt; dies gilt auch für die einzelnen Jahrgänge (Querschnitt) (vgl. Nachtigall 2009: 98-103). Laut der DESI-Studie fielen die signifikanten Unterschiede zugunsten der Mädchen in der neunten Klassenstufe jedoch deutlich geringer aus als die Leistungsdifferenzen im Fach Deutsch (vgl. Hartig & Jude 2008: 203f.). Da DESI die Leistungen der Schülerinnen und Schüler in verschiedenen Teilkompetenzen erfasste, ergab sich im Fach Englisch ein interessantes, differenziertes Bild. So konnten Jungen in den neunten Klassen im Kompetenzbereich Sprechen einen Leistungsvorsprung erzielen, wobei die größten Unterschiede in den beiden Teilbereichen Flüssigkeit und Aussprache lagen (vgl. Nold & Rossa 2008: 178). Auch im Bereich Satzbau lagen die Jungen vorn, während die Mädchen im Wortschatz einen Vorteil verzeichneten. Die deutlichsten Geschlechtsunterschiede zugunsten der Mädchen fanden sich im produktiven Bereich, d.h. in der (schriftlichen) Textproduktion und dem C-Test (vgl. Hartig & Jude 2008: 204). Budde (2009a: 21) argumentiert, dass die Bildungsmisserfolge der Jungen in Englisch mit zunehmendem Alter allmählich verschwinden würden und begründet dies mit einem zeitverschobenen Kompetenzerwerb bei den Jungen. Demzufolge würden Jungen erst später die Bedeutung der Fremdsprache erkennen und motivierter sein diese zu lernen (vgl. Christ 1996: 23). Im Hinblick auf die Leistungszuwächse, die im Rahmen der DESI-Studie eine wesentliche Rolle spielten, spiegelten die Befunde die Ergebnisse anderer Studien wider (vgl. Hartig & Jude 2008: 205). Schülerinnen verzeichneten in allen sprachlichen Bereichen einen signifikanten Leistungszuwachs zum Ende der neunten Jahrgangsstufe. Diese Zuwächse sind im Vergleich zu denen der Jungen deutlich stärker. Bei Jungen ließ sich allerdings ein Leistungszuwachs im C-Test feststellen (vgl. ebd.). Da Hartig und Jude (2008) mittels Mehrebenenanalysen herausstellten, dass die genannten "Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen auch unter Kontrolle des Bildungsganges signifikant variieren" (S. 206), gehen sie davon aus, dass für das Zustandekommen dieser Differenzen vielfältige Bedingungsfaktoren auf Klassen- und Unterrichtsebene verantwortlich sind, die es weiter zu untersuchen gilt.

## 2. Entstehung psychologischer Geschlechtsunterschiede

Die vorliegende Untersuchung beschäftigt sich mit psychologischen Geschlechterdifferenzen, die einen Einfluss auf schulische Interessen und Motivation haben. Deshalb wird zunächst das psychologische Geschlecht definiert: Im Gegensatz zum biologischen Geschlecht, welches ausschließlich durch genetische und hormonelle Dispositionen geprägt wird, werden unter dem Begriff des psychologischen Geschlechts die Verhaltensebenen verstanden (vgl. Asendorpf 2009: 160). In früheren Forschungsarbeiten zu Geschlechtsunterschieden wurden hauptsächlich zwei theoretische Ansätze zur Erklärung gegenübergestellt: Zum einen entstehen Geschlechterstereotype und Rollenbilder durch Sozialisationsprozesse. Zum anderen seien ausschließlich biologische Gegebenheiten die Ursache für Geschlechtsunterschiede, welche auf evolutionsbiologischen Erklärungen, Aspekten der genetischen Basis, hormonellen und morphologischen Gegebenheiten sowie der hirnhysiologischen und hirnfunktionellen Beschaffenheit basieren (vgl. u.a. Asendorpf 2004; Halpern 2000; Hirnstein & Hausmann 2010). Mittels neuer Techniken und bildgebender Verfahren haben insbesondere die Untersuchungen im neurowissenschaftlichen Bereich dazu beigetragen, dass die biologischen Ansätze erneut reges Forschungsinteresse und Diskussionen zu möglichen Ursachen sexueller Differenzen entfachen. Problematisch ist jedoch die Beantwortung der Frage nach Möglichkeiten der Kausalinterpretation, also ob die psychologischen Geschlechtsunterschiede aufgrund der neuronalen Differenzierung bestehen, oder ob die neuronale Differenzierung ein Resultat der geschlechtstypischen Umwelt und dem damit verbundenen geschlechtstypischen Verhalten ist (vgl. Asendorpf 2009: 162).

Seit der Frauenbewegung der 1970er Jahre wird in der Forschungsliteratur den sozialen Aspekten bei der Entwicklung von Geschlechtsunterschieden die größere Bedeutung beigemessen (vgl. z.B. Quaiser-Pohl 2012; Schmenk 2002). Da im Rahmen der Untersuchung verschiedene wissenschaftliche Perspektiven, u.a. aus der Psychologie, Pädagogik und der Soziologie, herangezogen wurden und sich auch die hier ausgewählten Inhalte stark überschneiden, werden sie zu einer eher interdisziplinär orientierten sozialisationstheoretischen Betrachtungsweise zusammengefasst (vgl. Hurrelmann 2010: 7). Das Geschlecht einer Person ist aus sozialpsychologischer Perspektive in erster Linie kein stabiles Merkmal, sondern es wird erst dann relevant, wenn Personen in verschiedenen Situationen oder in sozialen Interaktionen Geschlechtsrollenstereotype, die sie im Gedächtnis repräsentiert haben, aktivieren (vgl. Hannover 2010: 27). Da hier offenbar von Gedächtnisprozessen

ausgegangen wird, fokussieren sozialpsychologische Fragestellungen auch kognitive Prozesse (vgl. Kessels 2002: 30). Die dazugehörigen Gender-Schema-Theorien gehen davon aus, dass Kinder 'Geschlecht' als ein wesentliches, kognitives Schema zur Informationsverarbeitung nutzen, um damit ihr Selbstschema zu etablieren und zu stabilisieren (vgl. Klann-Delius 2005: 148f.). Dabei verläuft die Informationsverarbeitung und -speicherung (Enkodierung) sowie deren Übertragung in einen internen Gedächtniscode unabhängig vom Geschlecht, wobei es zu Veränderungen bereits bestehender Repräsentationen im Gedächtnis kommen kann (vgl. Strack 1988, zit. in Kessels 2002: 41). Da Mädchen und Jungen unmittelbar nach der Geburt stets mit den Inhaltsbereichen zu Feminität und Maskulinität konfrontiert werden, sind diese beiden Geschlechtskategorien permanent, wenn auch auf unterschiedliche Art und Weise, aktiviert und es entstehen stabile, dichotome Unterschiede zwischen den Geschlechtern (vgl. Hannover 2010). Es wird zudem davon ausgegangen, dass die Geschlechtsschemata überwiegend und v.a. in den frühen Entwicklungsphasen dem eigenen Geschlecht entsprechen, da die Geschlechtsrollenkonzepte an das eigene (biologische) Geschlecht angepasst werden (vgl. Quaiser-Pohl 2012: 25). Ferner werden Gender-Schemata und das dazugehörige *sex-typing* (Geschlechtstypisierung) dadurch konstituiert, dass Menschen nicht nur aufgrund ihrer körperlichen Merkmale nach Geschlecht kategorisiert werden, sondern auch durch andere Informationen, z.B. menschliche Eigenschaften, Berufe, die auf der Basis von "*sex-linked associations*" (Bem 1981: 355) in dieses Schema assimiliert werden. Forscherinnen und Forscher, die den sozialkonstruktivistischen Ansatz bzw. die Gender-Perspektive vertreten, gehen davon aus, dass Geschlechtsunterschiede ein Resultat des sogenannten *doing gender* seien (vgl. Quaiser-Pohl 2012: 24). Die Herstellung und ständige interaktive Reproduktion von geschlechtsangemessenem Verhalten könne immer "*at the risk of gender assessment*" (West & Zimmermann 1991: 23, zit. nach Faulstich-Wieland 2005: 7) beurteilt werden. Der Einfluss der sozialen Umwelt wirkt also nicht nur auf die Entwicklung der Persönlichkeit, sondern ist sehr eng verknüpft mit der Herausbildung der Geschlechtsidentität. Letztere wird als das Bewusstsein und auch als die Akzeptanz des eigenen biologischen Geschlechts definiert und bildet die Basis für den Geschlechterrollenerwerb (vgl. Richter 1996). Dabei bildet die subjektive Geschlechtsidentität die Grundlage für die Geschlechterrollenorientierung (vgl. Schultheis et al. 2006: 51). Dieser Entwicklungsprozess beginnt bereits im ersten Lebensjahr eines Kindes, weshalb ein anatomischer Unterschied vorausgesetzt wird, damit ein Kind überhaupt erkennen kann, welches

Geschlecht es hat. Sozialpsychologen hingegen betrachten die Geschlechtsidentität vielmehr als ein Resultat des Einflusses von Geschlechtsstereotypen (vgl. Hannover 2010: 29). Demzufolge müssten die Wahrnehmung und der individuelle Umgang mit Geschlechterrollen und Geschlechtsstereotypen die eigene Geschlechtsidentität stärker beeinflussen als die anatomischen Gegebenheiten. Denn das Bewusstsein über das eigene Geschlecht kann sich im Laufe des Lebens verändern und sich auch völlig unabhängig von der Körperlichkeit entwickeln, z.B. bei transsexuellen Menschen (vgl. Schmenk 2002: 136). Es handelt sich also demnach um einen Entwicklungsprozess, der sehr stark von Individualität geprägt ist.

Mit der Untersuchung der Funktion von Geschlechtsschemata könne zwar gut erklärt werden, wie es zu Übertreibungen tatsächlicher Geschlechtsunterschiede im Geschlechtsstereotyp komme, nicht aber, wie tatsächliche Geschlechterdifferenzen entstehen (vgl. Asendorpf 2004: 404). Dazu müssten sie mit lerntheoretischen Aspekten verknüpft werden. Diese wiederum können nur einen Teil der Entstehung von Geschlechtsunterschieden im Verhalten erklären: Das Modell der operanten Konditionierung als auch das Imitieren von bestimmten Verhaltensweisen (Modelllernen) werden durch Motivation beeinflusst (vgl. Klann-Delius 2005: 140f.). Jedoch würden emotionale Faktoren und unbewusste Motivationen im Rahmen der Lerntheorien nicht näher betrachtet (vgl. Zimbardo et al. 2004: 629). Zudem erfolgt Lernen am Modell nicht bei allen Kindern nach demselben Schema bzw. mit allgemeingültigen Auswirkungen, weil jedes Kind seine individuelle Persönlichkeit entwickelt und man nicht von einer homogenen Lerngruppe ausgehen kann. Außerdem müssen die zu imitierenden Verhaltensweisen für die Beobachtenden als nützlich betrachtet werden (vgl. Bussey & Bandura 1999, zit. in Klann-Delius 2005: 140f.).

### **3. Entwicklung von Geschlechtsunterschieden im schulischen Kontext**

Bei der Betrachtung der Diskussionen zu Geschlechtsunterschieden hinsichtlich schulischer Leistungen und Interessen fällt besonders auf, dass zur Ursachenerklärung der *gender*-Ansatz sehr stark vertreten ist, während die biologischen Ansätze (unbewusst?) ausgeblendet oder explizit abgewiesen werden (vgl. Mammes 2009: 36). So versuchte man die Leistungsunterschiede zwischen Jungen und Mädchen mit sozialen Kompetenzunterschieden und



v. a. mit motivationsbezogenen Persönlichkeitsmerkmalen zu erklären. Untersuchungen in diesen Bereichen zeigten, dass unterschiedliche Ausprägungen der motivationalen Merkmale teilweise mit den fachspezifischen Leistungsdifferenzen übereinstimmten. Kompetenzunterschiede wurden – in den sprachlichen Fächern zugunsten der Mädchen, in Mathematik und Physik zugunsten der Jungen – u. a. mit entsprechend geschlechterdifferenten Ausprägungen der Interessen und Selbstkonzepte gegenüber den jeweiligen Fächern erklärt. Im Folgenden werden Geschlechtsunterschiede und ihre Entwicklung im Interesse sowie der Motivation näher betrachtet, da diese beiden Aspekte für die darauffolgenden Hypothesen, ihre Ergebnisse und die abschließende Diskussion relevant sind.

Interessen gelten nicht nur als Voraussetzung intrinsischer Motivation, sondern stellen auch eine bedeutsame Bedingung schulischen Lernens dar (vgl. Daniels 2008: 11). Das Interesse an fachlichen Inhalten und Strukturen der Unterrichtsfächer (Interessiertheit) sowie das allgemeine und spezifische Interesse in Bezug auf bestimmte (Freizeit-)Aktivitäten unterscheidet sich zwischen den Geschlechtern (vgl. Finkbeiner 2005 zum Interesse am Englischunterricht; Todt 2000 zu allgemeinen und spezifischen Interessen sowie Interessiertheit). Die Ursachen hierfür gehen auf unterschiedliche Erklärungsansätze zurück. Todt (2000) verweist zum einen auf die Entwicklung der Geschlechtsidentität und den Wunsch nach geschlechtsrollenkonformem Verhalten durch eine entsprechende Bewertung von mit der Geschlechtsidentität zu vereinbarenden Objekten oder Tätigkeiten. Das bedeutet, Objekte und Tätigkeiten, welche die eigene Identität unterstützen, werden positiv bewertet, weil sie als konsistent mit dem eigenen Selbst gelten (vgl. ebd.). Diese sich entwickelnde Bewertung führt dann zu einer geschlechtsspezifischen Interessendifferenzierung. Des Weiteren sind Interessen auch abhängig vom Alter und erfüllen unterschiedliche Funktionen für Jungen und Mädchen, z.B. die Erweiterung der eigenen Erfahrungen, Kompetenzen und des Wissens (für beide Geschlechter). In der Adoleszenz ist von Bedeutung, dass das Interesse gegenüber Schule *per se* und auch die schulbezogene Leistungsmotivation absinken, was teilweise als ontogenetisches Problem aufgefasst werden könnte (vgl. Daniels 2008: 58).

In der Fremdsprachenforschung gilt die Motivation als wesentlicher Faktor für erfolgreiches Fremdsprachenlernen (vgl. Riemer & Schlak 2004: 1). Dabei haben die theoretische Grundlage der Motivation und ihre Konzepte von integrativer und instrumenteller Orientierung eine recht lange Tradition (vgl. Gardner & Lambert 1972; Larsen-Freeman & Long 1991). Fremdsprachenlernende mit einer instrumentellen Orientierung möchten demzufolge

mit dem Erwerb der Zielsprache eine höherwertige Bildung und damit bessere berufliche Chancen erlangen, wobei die Identifikation mit der Zielkultur nicht bedeutsam ist. Dadurch wäre eine positive Einstellung instrumentell orientierter Fremdsprachenlernender durch einen reinen Nützlichkeitsaspekt bedingt (vgl. Gardner 2007: 10). Eine integrative Orientierung führe dagegen zu einem größeren fremdsprachlichen Erfolg, weil Lernende eher bereit sind, fremde phonologische, syntaktische und grammatikalische Charakteristika der Fremdsprache anzunehmen (vgl. Riemer 2003). Auf der Basis dieser beiden Konzepte wurden auch Geschlechtsunterschiede im Fremdsprachenlernen begründet. Es lässt sich relativ leicht ableiten, dass Mädchen die besseren Fremdsprachenlernenden seien, weil sie angeblich emotionaler und sensibler mit der Fremdsprache umgehen, also empathiefähiger sind und sich eher mit der Zielkultur identifizieren wollten als Jungen, denn diese weiblichen Stereotype entsprechen den Merkmalen der integrativen Motivation. Im Gegensatz dazu lassen sich die stereotypen männlichen Eigenschaften eher auf die instrumentelle Motivation übertragen (vgl. Oxford et al. 1988: 326, zit. nach Schmenk 2007: 125). Eine empirische Überprüfung dieser Annahmen ist nicht gegeben, woraufhin Schmenk (ebd.) schlussfolgert, dass die Hypothesen zu geschlechtsspezifischer Motivation ausschließlich auf Spekulationen basierten. Gardners (1985) vorrangiges Interesse bestand jedoch nicht darin, dass die motivationalen Orientierungen als reine Geschlechterkategorien interpretiert werden. Studien, die sich nicht explizit mit Geschlechtsunterschieden in Verbindung mit den motivationalen Orientierungen beschäftigten, fanden heraus, dass der instrumentellen Orientierung aufgrund der weltweiten Bedeutung des Englischen in der schulischen und beruflichen Ausbildung eine besondere Rolle zukomme, weshalb "'Klassische' integrative Orientierungen [...] weniger zu erwarten bzw. [...] 'aufzuweichen'" (Riemer 2003: 2) sind. Schließlich stellte sich heraus, dass diese beiden Orientierungen nicht ausreichen, um mögliche Geschlechtsunterschiede zu erklären oder auf Basis einer der beiden Orientierungen erfolgreiches Fremdsprachenlernen zu garantieren (vgl. Gardner 1985: 50). Es wurden zunehmend mehr Begriffe und Konzepte aus der pädagogischen Psychologie aufgegriffen, die sich u.a. mit Lern- und Leistungsmotivation befasst. Die allgemeine Lernmotivation wird in der Psychologie in intrinsische und extrinsische Motivation unterteilt, wobei die intrinsische Ausrichtung durch "einen von 'innen' gesteuerten Lernantrieb, extrinsische Motivation durch äußerliche 'externe' Anreizfaktoren gekennzeichnet" (Daniels 2008: 30) ist. Theoretische Modelle, die sich ausschließlich mit der extrinsischen Motivation beschäftigen, befassen sich mit

Leistungsmotivation. Nach Angaben von Richter (1996: 32) sei Leistungsmotivation einer der Bereiche, in dem sich die Geschlechter deutlich unterscheiden: Mädchen seien aufgrund ihrer femininen Eigenschaften weniger leistungsmotiviert als konkurrenzorientierte Jungen. Dem gegenüber stehen die Ausführungen, dass Mädchen ein generell höheres Interesse – über den verbalen Bereich hinaus – hätten als Jungen. Allerdings gäben sie mit zunehmendem Alter ihre Leistungsmotivation nicht mehr offiziell zu, um den Jungen zu gefallen, bei denen eine regelrechte Aversion gegen weiblichen Erfolg festgestellt wurde (vgl. Kleppin 2004: 33). Im Modell von Eccles et al. (1998) wird leistungsbezogenes Verhalten durch eine Erwartungs- und eine Wertkomponente vorhergesagt, wobei die Einschätzung der Erfolgswahrscheinlichkeit (Erwartung, wie erfolgreich die Aufgabe bewältigt werden kann) durch das eigene Fähigkeitsselbstkonzept und die eingeschätzte Schwierigkeit der Aufgabe bedingt wird (vgl. Daniels 2008: 35). Die eigene Fähigkeitseinschätzung wiederum würde bedingt durch vorherige schulische Leistungen und deren Interpretationen (auch Ursachenzuschreibungen), Beurteilungen durch Bezugspersonen und die Übernahme kultureller Werte und Normen (u.a. Geschlechtsstereotype). Die Erwartungsunterschiede zwischen Mädchen und Jungen korrespondieren mit ihren Leistungsdifferenzen in verschiedenen Unterrichtsfächern (vgl. Ludwig 2007: 30). Studien konnten ermitteln, dass geschlechterstereotype, fachspezifischen Selbsterwartungen auch dann bestehen, wenn Mädchen und Jungen objektiv die gleichen Leistungen erbringen bzw. der Einfluss der Schulnoten statistisch kontrolliert wird (vgl. Eccles et al. 1990: 187).<sup>3</sup> Nach Ludwig (2007: 28) gibt es zwei wesentliche Ursachen zur Entstehung von geschlechterdifferenzen Erwartungsunterschieden: Kausalattributionen (Ursachenzuschreibungen) und die Attribuierung der Fächer (Images von Unterrichtsfächern). Unter Kausalattributionen im schulischen Kontext versteht man die subjektiven Annahmen der Schülerinnen und Schüler über die Ursachen ihrer eigenen schulischen Leistungen (vgl. Faber 2011: 1). Untersuchungen zufolge ließ sich bei Jungen eine stärkere Ausprägung des *self-serving-bias* feststellen, der einen Effekt beschreibt, bei dem besonders positiv bewertete Ergebnisse auf internale Ursachen (im schulischen

---

3 Eine weitere Hypothese, dass möglicherweise die Erfahrungen, die Mädchen und Jungen aufgrund der verwendeten Zeit mit unterschiedlichen Aufgaben gesammelt haben, zu unterschiedlichen Einstellungen und Leistungen führten, lässt sich nur schwer begründen und ist daher eher problematisch. Bedeutet der hohe Zeitaufwand, dass die Kinder bessere Leistungen erbringen, oder verbringen die Kinder mehr Zeit mit geschlechtstypischen Aufgaben, um dem Stereotyp zu entsprechen und die Akzeptanz innerhalb der Gruppe sicherzustellen, oder führen inhärente Fertigkeiten dazu, dass Kinder mehr Zeit mit den jeweiligen Aufgaben verbringen (vgl. Haider & Malberg 2010: 123).

Kontext die eigenen Fähigkeiten) zurückgeführt werden, um das eigene Selbstvertrauen zu stärken (vgl. Böhm-Kasper 2004: 124). Hingegen würden Jungen Misserfolge eher externalen Ursachen zuschreiben, wie bspw. Pech oder ungerechter Leistungsbewertung (vgl. Ludwig 2007: 27). Schülerinnen attribuierten oft dysfunktional, was die Erfolgszuversicht entsprechend dämpfe, auch wenn sie gleich gute Leistungen gegenüber den Jungen haben (vgl. z.B. Böhm-Kasper 2004). Im Fremdsprachenunterricht fand man ebenfalls unterschiedliche Attributionsmuster zwischen den Geschlechtern, diesmal allerdings zugunsten der Mädchen (vgl. Riemer 2003). Diese Attribuierungen der fremdsprachlichen Leistung hingen u.a. mit Emotionen, Erwartungen und Selbstkonzepten der Schülerinnen zusammen (vgl. Kleppin 2004). Zur Entstehung solcher Attributionsmuster tragen wiederum Erwartungen der Sozialisationsagenten bei (wechselseitiger Einfluss). Dabei rücken nicht nur die Erwartungen der *Peers* (meist im schulischen Kontext) in den Mittelpunkt der Betrachtungen, sondern auch die der Eltern. Interessanterweise nahmen die geschlechtsstereotypen Erwartungshaltungen der Eltern erst mit dem zunehmenden Alter der Kinder zu, sodass Eltern in der Grundschule keine geschlechterdiffernten Erwartungen gegenüber den Kompetenzen ihrer Kinder zeigten. Auch die Auswirkungen der Erwartungshaltungen der Gleichaltrigen in Verbindung mit dem *stereotype threat* wirkten sich erst nach der Grundschule signifikant auf schulische Leistungen aus. Zur Erklärung der Zusammenhänge zwischen dem Geschlecht des Kindes und der elterlichen Wahrnehmung und Erwartung gegenüber schulischen Leistungen vermuten Eccles et al. (1990: 193), dass Eltern mitunter auch ihre eigenen Geschlechtsstereotype über domänenspezifische Fähigkeiten auf die Kinder projizieren, ungeachtet derer tatsächlichen Leistungen. Auch aktuellere Studien bestätigten einen starken Zusammenhang zwischen den Fähigkeitswahrnehmungen und Leistungserwartungen der Eltern mit den Fähigkeitswahrnehmungen der Kinder, allerdings deutlich vor Beginn der Adoleszenz (vgl. Davis-Kean & Eccles 2005: 67). Gerade im Zusammenhang mit der Diskussion um die Notwendigkeit einer Jungenförderung wird häufig die Vermutung geäußert, Geschlechterunterschiede hinsichtlich Einstellungen, Interessen und Leistungen könnten mit der Geschlechterverteilung unter den Lehrpersonen zusammenhängen (vgl. Budde 2009a: 51). Da Erzieherinnen und Lehrerinnen wichtige Bezugspersonen im Sozialisationsprozess sind und maßgeblich als Rollenvorbilder fungieren, wird ihr Einfluss auf eine geschlechtsstereotype Entwicklung zum Nachteil der Jungen problematisiert (vgl. Budde 2009b: 76; Quaiser-Pohl, 2012: 27). Trotzdem gibt es zu den Auswirkungen der Wahrnehmung des

Lehrpersonengeschlechts auf die schulischen Leistungen eher wenige und zudem widersprüchliche Befunde, die dieses Argument der Feminisierung von Bildung ausreichend stützen würden (pro Zusammenhang Lehrpersonengeschlecht: z.B. Diefenbach & Klein 2002; contra Zusammenhang: z.B. Bacher et al. 2008). Zusammenfassend wird mit den vorliegenden Ausführungen deutlich, dass die Entstehung psychologischer Geschlechtsunterschiede im schulischen Kontext nicht nur auf einzelne Einflussfaktoren zurückzuführen ist. Durch eine detaillierte Betrachtung des Sozialisationsprozesses kann es jedoch gelingen, die Komplexität der geschlechterdifferenzen Interessen und Motivationen hinsichtlich ihrer Entwicklung zu begreifen.

## **4. Konzeption und Design der Fragebogenstudie**

In diesem Abschnitt werden eingangs die Überlegungen zur Konzeption der empirischen Studie dargestellt, anschließend folgen ausgewählte Untersuchungshypothesen. Das Design der Studie sowie Messinstrument, Stichprobe und Durchführung werden ebenfalls dokumentiert.

### **4.1 Ausgewählte Hypothesen und Untersuchungsdesign**

Die Kernfrage der Untersuchung lautet, ob und welche Präferenzen Jungen und Mädchen in Bezug auf Aufgaben und Übungen hinsichtlich ausgewählter Lernbereiche im Englischunterricht haben und welche didaktischen Folgerungen daraus resultieren könnten, um Englischunterricht attraktiver, motivierender und damit lernförderlicher zu gestalten. Der Einfluss des Geschlechts auf die verschiedenen motivationalen und situationalen Merkmale, die im Unterricht zum Tragen kommen, ist das hauptsächliche Anliegen der Fragebogenstudie. In Abschnitt 3 wurde bereits erläutert, dass sich Geschlechterstereotype auch in Verbindung mit Geschlechtsidentitäten gerade in der Schulzeit besonders ausprägen und verändern. Da vorgesehen war, die Untersuchung in den Klassenstufen acht und neun durchzuführen, war davon auszugehen, dass sich die Jugendlichen mit männlichen und weiblichen Rollen bereits auseinandergesetzt haben bzw. dies intensiv tun (vgl. Fend 1997). Vermutet wurde dabei, dass sich mit zunehmender Entwicklungsstufe die stereotypen Einstellungen zu den eigenen Fähigkeiten, den Erwartungen sich selbst und anderen gegenüber sowie gegenüber den Fächern gefestigt haben müssen. Dadurch würden geschlechtstypische Präferenzen zugunsten der

Mädchen im Englischunterricht – sofern sie vorhanden sind – vermutlich signifikant. Zudem ist entwicklungspsychologisch begründet, dass sich Jungen und Mädchen in der Adoleszenz unterschiedlich schnell entwickeln (vgl. Boeger 2010). Dies könnte zur Folge haben, dass Mädchen und Jungen je nach Klassenstufe differenzierte Angaben zu den einzelnen motivationalen Merkmalen treffen, die sich möglicherweise in einem anderen Ausmaß über die Gesamtstichprobe hinweg zeigen. In Bezug auf die statistischen Hypothesen gilt die Vermutung, dass Mädchen entsprechend geschlechterstereotypen Annahmen in den Bereichen Interesse und Motivation höhere Werte erreichen als Jungen.

Tab. 1: Geschlechtsunterschiede hinsichtlich der Bewertung des Englischunterrichts (Bereich H1.n)

H1.1	Mädchen haben ein signifikant höheres Interesse.
H1.2	Mädchen schreiben dem Fach Englisch eine stärker persönliche Bedeutung zu (intrinsische Motivation).
H1.3	Mädchen schreiben dem Fach eine stärkere Bedeutung für den späteren Aus- und Weiterbildungsgang zu (extrinsische Motivation).
H1.4	Mädchen bewerten den Englischunterricht insgesamt besser.
H1.5	Mädchen haben positivere Ausprägungen hinsichtlich der Motivation und des Engagements im Englischunterricht.

## 4.2 Messinstrument und Stichprobe

Bei der Untersuchung handelt sich um eine explanative Querschnittstudie, da für die theoriegeleiteten Hypothesen ein Fragebogen zum Einsatz kommt.<sup>4</sup> Dieser enthält die Items zum Englischunterricht allgemein und zu vier ausgewählten Lernbereichen. Die Schülerinnen und Schüler geben also nicht nur Auskunft über ihr Interesse und ihre Motivation gegenüber dem Fach insgesamt, sondern stellen u.a. auch fest, ob die ausgewählten Lernbereiche des

<sup>4</sup> Der Fragebogen hat ein geschlossenes Antwortformat. Die einzige Ausnahme stellt das offene Format am Ende des ersten Fragebogens dar, bei dem die Schülerinnen und Schüler drei Themenvorschläge anbringen können.

Englischunterrichts (Lesen, Hör-/Sehverstehen als rezeptive Bereiche, Sprechen und Schreiben als produktive Bereiche) als motivierend und passend zu ihren Bedürfnissen erlebt werden. Denn es wird vermutet, dass das Geschlecht neben den motivationsbezogenen Persönlichkeitsmerkmalen, wie z.B. allgemeines Interesse, auch Situationsmerkmale im Englischunterricht beeinflusst. Diese wiederum stehen mit den motivationalen Merkmalen in Verbindung und könnten somit als deren geschlechtsspezifische Folgewirkung betrachtet werden. Das bedeutet, dass das Geschlecht einen Einfluss auf die Wahrnehmung bestimmter Situationen hat und diese Wahrnehmung entsprechend auf die motivationsbezogenen Persönlichkeitsmerkmale wirken kann. Mit Situationen sind in diesem Fall die vier genannten Lernbereiche und deren typische Übungsaufgaben gemeint.

Die Befragung fand im Schuljahr 2011/2012 an Regelschulen in Thüringen in den Klassenstufen acht und neun statt und umfasste Aussagen von Haupt- und Realschulklassen bzw. -kursen. Die Gründe, Schülerinnen und Schüler dieser Klassenstufen zu befragen, waren vielfältig. Neben der Annahme, Jugendliche verhielten sich in diesen Jahrgangsstufen besonders geschlechtsrollenkonform, waren geschlechterdifferente Entwicklungsverläufe von Interesse (vgl. Dreher & Dreher 1999). Außerdem setzen nicht nur der Leseaufwand sowie das Verstehen der einzelnen Items einen gewissen kognitiven Entwicklungsstand voraus, sondern auch die Tatsache, dass recht differenziert nach motivationalen Motiven gefragt wird. Die Jugendlichen sollten in der Lage sein einschätzen zu können, was sie motiviert und interessiert und ob sie das Fach als attraktiv wahrnehmen. Der Fragebogen besteht aus jeweils drei bzw. zwei Items pro Skala. Da davon ausgegangen werden kann, dass die einzelnen Aussagen, die den Skalen unterliegen, recht eindeutig zu interpretieren sind, werden nicht mehr Items benötigt. Zudem sind die Testlänge und die damit verbundene Testdauer von einer Schulstunde (45 Minuten) zu berücksichtigen. Zwar würde mit einer höheren Anzahl der Items die Reliabilität der Skalen bzw. die interne Konsistenz des Tests steigen, allerdings machen Moosbrugger und Kelava (2008: 35) darauf aufmerksam, dass bei der Testkonstruktion die Praktikabilität und die Motivationslage der Probandinnen und Probanden nicht vergessen werden darf. Bühner (2011: 72f.) spricht in dem Sinne auch von der Testökonomie als Nebengütekriterium.

Beispiele der Skalen zu den Hypothesen H1.n:<sup>5</sup>

- a) Interesse am Englischunterricht (H1.1)
  - Das Fach Englisch interessiert mich.
  - Die Unterrichtsstunden in Englisch sind insgesamt interessant.
  - Englisch ist insgesamt langweilig.
- b) Intrinsische Bedeutsamkeit (H1.2)
  - Englisch macht mir einfach Spaß.
  - Englisch ist mir persönlich wichtig.
- c) Extrinsische Bedeutsamkeit (H1.3)
  - Der Englischunterricht ist wichtig für mein späteres Berufsleben.
  - Ich lerne für Englisch nur, weil es ein Prüfungsfach ist.
- d) Gefallen (positive Bewertung) des Englischunterrichts (H1.4)
  - Der Englischunterricht gefällt mir insgesamt.
  - Englischunterricht finde ich insgesamt einfach cool.
- e) Motivation im Englischunterricht (H1.5)
  - Im Englischunterricht arbeite ich sehr gern mit.
  - Ich strenge mich gern im Englischunterricht an.
  - Ich tue gern etwas für den Englischunterricht.

Die Skalen für die ausgewählten Lernbereiche enthalten dieselben Items, die je nach zu erfassendem Lernbereich entsprechend modifiziert werden. So lautet z.B. ein Item für das Interesse im Lernbereich Lesen: "Lesen englischer Texte interessiert mich."

Bei den Antwortskalen handelt es sich um diskret gestufte, verbale Ratingskalen, die meist bipolar verlaufen (vgl. Moosbrugger & Kelava 2008: 51). Die Antwortskalen sind fünfstufig (1 = stimmt genau, 2 = stimmt eher, 3 = stimmt mittelmäßig, 4 = stimmt eher nicht, 5 = stimmt überhaupt nicht) und intervallskaliert, wobei sich die Werte an den Schulnoten orientieren. Demzufolge stehen niedrigere Werte für positive bzw. starke Ausprägungen, hohe Werte dagegen für negative bzw. geringe Ausprägungen.<sup>6</sup> Da das Fach Englisch als erste Fremdsprache in Thüringen ein Pflichtfach<sup>7</sup> ist und somit von

---

5 Die Items wurden dem DESI-Skalenhandbuch (2009: 51-53) entnommen. Die Items zur Motivation sowie zur extrinsischen Bedeutsamkeit sind eigene Formulierungen. Im Fragebogen sind die insgesamt 176 Items gemischt angeordnet.

6 Der Abstand der einzelnen Aussagen wird als intervallskaliert angenommen (metrische Daten), was nicht dem Schulnotenprinzip entspricht. Schulnoten entsprechen dem ordinalen Skalenniveau, welches jedoch nicht für die vorgesehenen statistischen Analysen ausreichen würde (vgl. Benninghaus 2002: 24).

7 Dies trifft zu, wenn die Jugendlichen eine Hauptschul- bzw. Realschulprüfung ablegen, wobei für den Hauptschulabschluss nicht zwingend eine Englischprüfung abgelegt werden muss.



allen Mädchen und Jungen belegt wird, wird auf eine 'Weiß-nicht'-Kategorie verzichtet und davon ausgegangen, dass Jugendliche der achten und neunten Klasse ihre Zustimmung bzw. Ablehnung der verschiedenen Aussagen ohne diese Ausweichmöglichkeit angeben können.

Zur Datenanalyse konnten aus 375 ausgefüllten Fragebögen schließlich 365 verwertet werden. Davon liegt der Anteil der Mädchen über beide Klassenstufen hinweg bei 198 Teilnehmerinnen (54,2%). Bei der differenzierten Betrachtung beider Klassenstufen zeigt sich, dass die Geschlechterverteilung in Klassenstufe acht über alle Schulen hinweg recht ausgeglichen ist. Hier lag der Anteil der Mädchen bei 102 Teilnehmerinnen (52% innerhalb der Klassenstufe bzw. 27,9% über die Gesamtstichprobe). Im Hinblick auf die Klassenstufe neun scheinen die Anteile der Mädchen mit 96 Probandinnen (56,8% bzw. 26,3%) weniger ausgeglichen.

## 5. Ergebnisse der Fragebogenstudie

Der Fragebogen wurde mit dem Programm *IBM SPSS Statistics 18* analysiert. Zuerst wurden die Skalen auf ihre Reliabilitäten geprüft und die Itemschwierigkeit sowie die Eigentrennschärfe der Items berechnet. Aufgrund der Tatsache, dass die Skalen aus mindestens zwei bzw. drei Items bestehen, waren die Reliabilitäten zwar zufriedenstellend, jedoch größtenteils nicht sehr hoch, wie es vermutlich bei Skalen mit mehr Items der Fall gewesen wäre.<sup>8</sup> Ferner wurden die Skalen auf Normalverteilung geprüft (vgl. Brosius 2008: 391f). Gleiches gilt für Kurtosis und Schiefe, deren Werte nahe Null sind, weshalb keine mehrgipfligen oder extrem schiefen Verteilungen vorliegen (vgl. Moosbrugger & Kelava 2008: 91f). Infolgedessen wird von nicht-parametrischen Tests abgesehen (vgl. Bühner 2006: 82). Negative Items, die eingesetzt wurden, um systematisches oder automatisches Antworten besser zu identifizieren, wurden vor der Analyse entsprechend umkodiert. Fehlende Werte oder Fragebögen mit auffälligen Antwortmustern waren grundsätzlich von der Analyse auszuschließen. Ausreißerwerte wurden wie fehlende Werte behandelt.

---

8 Laut den Beurteilungsrichtlinien des Cronbachs-Alpha-Koeffizienten liegen akzeptable Reliabilitäten erst ab einem Wert von  $\alpha = 0.7$  vor, allerdings wird neben der korrigierten Eigentrennschärfe der Items (mittel ab einem Wert von  $\alpha = 0.3$ ) auch die inhaltliche Komponente der Items berücksichtigt (vgl. Raithel 2008: 116). Da eine Modifizierung der statistischen Kennwerte durch Hinzufügen von Items nicht möglich ist, werden auch Alphaswerte von  $\alpha = 0.6$  mit in die Analysen einbezogen (vgl. Schmitt 1996).

## 5.1 Ergebnisse der t-Tests

Um zu überprüfen, ob sich bei den Geschlechtsunterschieden stets positivere Ausprägungen zugunsten der Mädchen zeigen, werden T-Tests für unabhängige Stichproben gerechnet. Dieses Testverfahren untersucht die Mittelwerte beider Gruppen (Mädchen und Jungen) auf Signifikanz, d.h., es überprüft, ob die auftretenden Mittelwertunterschiede zwischen den beiden Stichproben der zu vergleichenden motivationalen und situationalen Variablen zufällig erklärbar sind oder nicht (vgl. Raithel 2008: 146). Gleichzeitig wird mit Hilfe des *Levene*-Tests die Varianzhomogenität überprüft, bei dem für jeden Einzelfall die absolute Abweichung vom Gruppenmittelwert gebildet wird, um dann per Varianzanalyse herauszustellen, ob sich die Variation innerhalb der Gruppen von der zwischen den Gruppen signifikant unterscheidet (vgl. Janssen & Laatz 2010: 253f). Um zu ermitteln, wie groß die jeweiligen Unterschiede zwischen den Mittelwerten sind, wurde die Effektstärke *Cohens d* berechnet.<sup>9</sup>

Tab. 2: Geschlechtsunterschiede in motivationalen Persönlichkeitsmerkmalen, Gesamtstichprobe (Bereich H1.n)

		Mädchen		Jungen		t	p	d
		M	SD	M	SD			
H1.1	Interesse	2.65	.95	2.63	.97	.17	.87	.02
H1.2	intrinsische B	2.63	1.07	2.72	1.04	-.82	.40	-.09
H1.5	Motivation	2.78	.91	2.79	.90	-.11	.91	-.01

Anmerkungen: N = 375; N<sub>Mädchen</sub> = 201; N<sub>Jungen</sub> = 174; M = Mittelwert; SD = Standardabweichung; B = Bedeutsamkeit; t = T-Wert; p = Signifikanz; d = Cohens d

<sup>9</sup> Dies ist ein deskriptives Maß, welches hilft, die praktische Relevanz eines signifikanten Mittelwertunterschieds zu beurteilen. Dabei gelten die Konventionen, dass es sich bei  $d = .20$  um einen kleinen Effekt, bei  $d = .50$  um einen mittleren und bei  $d = .80$  um einen großen Effekt handelt (vgl. Cohen 1988: 25).

Tabelle 2 zufolge unterscheiden sich Mädchen und Jungen bezüglich der dargestellten motivationalen Merkmale nicht signifikant voneinander. Ähnlich verhält es sich mit den Befunden hinsichtlich der Lernbereiche: Es ergeben sich sehr wenige signifikante Geschlechtsunterschiede zugunsten der Mädchen, wie z.B. im Hinblick auf die intrinsische Bedeutsamkeit insgesamt (Mädchen:  $M(SD) = 2.57(.79)$ ; Jungen:  $M(SD) = 2.77(.83)$ ;  $t = -2.36^*$ ;  $d = -.25$ ),<sup>10</sup> der intrinsischen Bedeutsamkeit Schreiben (Mädchen:  $M(SD) = 2.58(.92)$ ; Jungen:  $M(SD) = 2.92(1.03)$ ;  $t = -3.32^*$ ;  $d = -.35$ ) sowie der extrinsischen Bedeutsamkeit Schreiben (Mädchen:  $M(SD) = 2.0(.81)$ ; Jungen:  $M(SD) = 2.24(.77)$ ;  $t = -2.96^*$ ;  $d = -.30$ ) und der allgemeinen Motivation im Lernbereich Schreiben (Mädchen:  $M(SD) = 2.71(.89)$ ; Jungen:  $M(SD) = 2.93(.96)$ ;  $t = -2.31^*$ ;  $d = -.24$ ). Demzufolge können die Alternativhypothesen hinsichtlich dieser Merkmale angenommen werden. Bei allen anderen motivationalen Merkmalen insgesamt und auch in den einzelnen Lernbereichen ergeben sich keine signifikanten Unterschiede, weshalb die Nullhypothesen angenommen werden müssen (H1.3 und H1.4). Auffallend ist, dass im Lernbereich Schreiben am häufigsten Geschlechtsunterschiede zugunsten der Mädchen auftreten, gefolgt vom Lernbereich Lesen. Dies ließe sich auf die theoretischen Annahmen zu einem höheren Interesse der Mädchen an jenen Tätigkeiten zurückführen, könnte u.a. allerdings auch aus den Erwartungshaltungen im sozialen Umfeld resultieren. Betrachtet man die motivationalen Merkmale, bei denen keine signifikanten Geschlechtsunterschiede feststellbar sind, zeigt sich, dass nicht immer eine Tendenz zugunsten der Mädchen gegeben ist, wie bspw. in Bezug auf das Gefallen (positive Bewertung) im Lernbereich Sprechen (Mädchen:  $M(SD) = 2.81(.91)$ ; Jungen:  $M(SD) = 2.74(.92)$ ;  $t = .74$ ; nicht signifikant;  $d = .08$ ). Auch mit Blick auf die anderen Merkmale in den Lernbereichen Hören und Sprechen ergibt sich ein ähnliches Bild, nämlich, dass Jungen in diesen beiden Lernbereichen weniger negative Aussagen treffen als in den Bereichen Lesen und Schreiben und dies auch im Vergleich zu den Mädchen, welche scheinbar eher die Lernbereiche Lesen und Schreiben präferieren.

## 5.2 Jahrgangsstufenunterschiede

Mit zweifaktoriellen Varianzanalysen wird überprüft, ob sich die Aussagen von Jungen und Mädchen je nach Klassenstufe unterscheiden, wobei neben dem Faktor Geschlecht auch der Faktor Klassenstufe mit einbezogen wird

<sup>10</sup> \* bedeutet, dass die Ergebnisse signifikant sind ( $p < .05$ ).

(vgl. Janssen & Laatz 2010: 367-376). Die Geschlechtsunterschiede hinsichtlich der Motivation gegenüber dem Englischunterricht fallen je nach Klassenstufe unterschiedlich aus. Die befragten Jungen der achten Klassenstufe sind motivierter für den Englischunterricht als gleichaltrige Mädchen, was sich allerdings in der neunten Klassenstufe umgekehrt zeigt (8. Klassenstufe:  $M_M(SD) = 2.91(.97)$ ;  $M_J(SD) = 2.65(.86)$ ; 9. Klassenstufe:  $M_M(SD) = 2.64(.83)$ ;  $M_J(SD) = 2.96(.93)$ ;  $F_{K \times G}(1, 360) = 9.20^*$ ;  $\eta_p^2 = .03$ ).<sup>11</sup> In der neunten Klassenstufe scheinen die Mädchen motivierter als gleichaltrige Jungen, aber auch motivierter als die Probandinnen der achten Klassenstufe. Dasselbe trifft auch für die intrinsische Bedeutsamkeit zu. Der Interaktionseffekt ist signifikant, weshalb die Alternativhypothese angenommen wird (8. Klassenstufe:  $M_M(SD) = 2.85(1.11)$ ;  $M_J(SD) = 2.65(1.20)$ ; 9. Klassenstufe:  $M_M(SD) = 2.39(.98)$ ;  $M_J(SD) = 2.81(.96)$ ;  $F_{K \times G}(1, 357) = 7.77^*$ ;  $\eta_p^2 = .02$ ). Ebenso ist ein signifikanter Interaktionseffekt in Bezug auf die extrinsische Bedeutsamkeit feststellbar (8. Klassenstufe:  $M_M(SD) = 2.25(1.12)$ ;  $M_J(SD) = 2.09(1.06)$ ; 9. Klassenstufe:  $M_M(SD) = 2.01(1.06)$ ;  $M_J(SD) = 2.38(1.08)$ ;  $F_{K \times G}(1, 360) = 5.44^*$ ;  $\eta_p^2 = .02$ ). An dieser Stelle sei allerdings erwähnt, dass aufgrund der mangelnden Reliabilität der Skala zur extrinsischen Bedeutsamkeit nur auf ein Item zurückgegriffen wird, um dieses motivationale Merkmal nicht komplett aus der Analyse ausschließen zu müssen. Das Item, in dem es um den Englischunterricht als Prüfungsfach geht, wurde aus der Analyse entfernt, da dies nicht für alle Jugendlichen zutrifft (vgl. Thüringer Lehrplan Englisch 1999, 2011). Bei dem Item, welches die Wichtigkeit des Englischunterrichts für das spätere Berufsleben hervorhebt, zeigt sich, dass dies für die Mädchen der achten Klasse eine größere Rolle spielt als für gleichaltrige Jungen und auch im Gegensatz zu den Jungen der neunten Klasse. Jedoch gilt diese Sichtweise nicht für die Mädchen der neunten Klassenstufe. Hierbei wird ersichtlich, dass die Jungen das Fach Englisch als bedeutsam für den späteren Berufsweg ansehen, gleichaltrige Mädchen hingegen nicht.

Während die Jungen in der Klassenstufe acht ein größeres Interesse in Bezug auf das Fach Englisch äußerten als gleichaltrige Mädchen, war dies bei Schülerinnen und Schülern der neunten Klassenstufe umgekehrt. Hier zeigten die Mädchen ein größeres Interesse als gleichaltrige Jungen und waren zudem interessierter als die befragten Mädchen der Klassenstufe acht (8. Klassenstufe:  $M_M(SD) = 2.82(.99)$ ;  $M_J(SD) = 2.49(.93)$ ; 9. Klassenstufe:  $M_M(SD) =$

---

11  $M_M$  stellt den Mittelwert der befragten Mädchen dar,  $M_J$  entspricht dem Mittelwert der befragten Jungen.

2.47(.87);  $M_J(SD) = 2.81(1.00)$ ;  $F_{K \times G}(1, 360) = 11.13^*$ ;  $\eta^2_p = .03$ ). Um herauszufinden, welche Wirkungen bestimmte Kombinationen auf die Gesamtvarianz haben bzw. welchen Beitrag Haupt- oder mögliche Interaktionseffekte zum Modell leisten, werden multivariate Varianzanalysen gerechnet – mit dem Ergebnis, dass sich in einigen Lernbereichen signifikante Interaktionen zwischen Klassenstufe und Geschlecht zeigen. So scheinen die Mädchen im Bereich Lesen etwas motivierter zu sein als die Jungen; in den anderen drei untersuchten Lernbereichen zeigen sich positive Jahrgangsunterschiede bei den Mädchen und negative bei den Jungen. Das bedeutet, dass die Jungen in den Bereichen Schreiben, Sprechen und Hören in der achten Klasse zwar motivierter sind als die Mädchen, sich dieses Bild jedoch in der neunten Klasse umkehrt (ähnlich wie bei den allgemeinen Merkmalen, s.o.). Die Ergebnisse der Interaktionen sind für den Lernbereich Sprechen ( $F_{K \times G}(1, 349) = 7.84^*$ ;  $\eta^2_p = .02$ ), den Lernbereich Hören ( $F_{K \times G}(1, 349) = 5.62^*$ ;  $\eta^2_p = .02$ ) und für den Lernbereich Schreiben statistisch bedeutsam ( $F_{K \times G}(1, 349) = 7.52^*$ ;  $\eta^2_p = .02$ ), wobei in allen Fällen kleine Effektstärken vorliegen. Unabhängig von der Signifikanz zeigen sich bei den befragten Jugendlichen durchgängig positive 'Entwicklungen' bei den Mädchen und negative 'Entwicklungen' bei den Jungen.

### 5.3 Interpretation der Ergebnisse

Aufgrund der zumeist kleinen Effektstärken, die praktisch eher zu vernachlässigen wären, ist von vorschnellen didaktisch-methodischen Schlussfolgerungen für den Englischunterricht eher abzusehen. Die Tatsache, dass die Hypothesen sehr zahlreich und detailliert sind und der überwiegende Teil der verwendeten Items nicht vorgetestet wurde, scheint der Befragung den Charakter einer Pilotstudie zu verleihen. So würde sich für zukünftige Untersuchungen oder zusätzliche Auswertungen des eigenen Datenmaterials anbieten, die motivationalen Merkmale zu stabileren Skalen zusammenzufassen, sodass sie inhaltlich konsistenter würden. Des Weiteren muss in Betracht gezogen werden, dass die Stichprobe nicht repräsentativ sein kann, da die Befragung ausschließlich in Thüringen durchgeführt wurde. Würden mehrere Bundesländer in die Studie einbezogen, könnten sich die Unterschiede aufgrund unterschiedlicher Schultypen und -strukturen anders darstellen.

Die Interaktionseffekte sind ein durchaus interessantes Ergebnis, da nicht nur die vermuteten Geschlechterdifferenzen je nach Klassenstufe in einigen motivationsbezogenen Merkmalen unterschiedlich ausfallen, sondern auch

die Richtung dieser Geschlechtsunterschiede gleich verläuft. Vermutlich sind diese Jahrgangsstufeneffekte den unterschiedlichen Entwicklungsaufgaben in der Adoleszenz geschuldet. Das bedeutet, dass Mädchen in der achten Klasse mitunter andere Prioritäten setzen, die sich nicht auf Schule und schulische Leistungen beziehen (vgl. Boeger 2010). In der neunten Klassenstufe scheinen Mädchen und Jungen den Erwartungen des sozialen Umfeldes gerecht zu werden, indem sich Mädchen eben stärker für den Englischunterricht interessieren als Jungen, bei denen das Gegenteil der Fall ist. Mögliche Ursachen wären neben den geschlechterdiffernten Entwicklungsverläufen auch die geschlechtsstereotypen Erwartungshaltungen der Lehrpersonen, Eltern und *Peers*. Aber auch der Motivationsabfall gegenüber Schule generell, der bei den Jungen ausgeprägter ist als bei den Mädchen, könnte damit im Zusammenhang stehen (vgl. Fend 1997). Demzufolge sind die Ursachen nicht allein auf den Englischunterricht zurückführbar, sondern sie stehen mit weiteren schulischen Faktoren (z.B. soziales Umfeld in der Schule, andere Fächer, Leistungsdruck, Zukunftsperspektiven) sowie außerschulischen Einflüssen (z.B. familiäres Umfeld, eigene Identitätsentwicklung, soziale Beziehungen zwischen den Jugendlichen) in Verbindung. Allerdings kann dies nur vermutet werden, da es sich nicht um eine Längsschnittstudie handelt und weitere Faktoren auf die motivationsbezogenen Merkmale einwirken können, welche bei der Untersuchung nicht ausreichend berücksichtigt werden konnten. Es besteht demnach weiterer Forschungsbedarf um herauszustellen, ob es sich tatsächlich um geschlechterdifferente Entwicklungsverläufe handelt. Eine solch umfassende Studie wäre durchaus ein lohnenswertes Forschungsprojekt. So könnten nicht nur deutlich mehr Schülerinnen und Schüler befragt werden, sondern es bestünde die Möglichkeit, quantitative und qualitative Forschungsmethoden zu kombinieren (*mixed methods designs*). So könnten bei einer großen Stichprobe die signifikanten Unterschiede zwar vermutlich größere Effektstärken aufweisen und insgesamt mehr signifikante Effekte zutage kommen, allerdings blieben das Zustandekommen der Unterschiede oder Einflüsse auf Klassen- und Schulebene weiterhin ungeklärt. Aufgrund dessen könnten zusätzliche Einzelbefragungen konkreter auf die situationalen Merkmale des Unterrichts eingehen, wie z.B. auf die Rolle der Lehrperson, des Klassenklimas oder die Lehr- und Lernmaterialien. Wenn nicht länger von einer weiblichen Überlegenheit hinsichtlich motivationaler Merkmale gegenüber dem Englischunterricht und seinen Lernbereichen auszugehen ist, wurden die fremdsprachlichen Potentiale der Jungen möglicherweise bislang nicht voll ausgeschöpft. Deswegen wäre es besonders aufschlussreich in Er-

fahrung zu bringen, in welchem Ausmaß die motivationalen Persönlichkeitsmerkmale mit den Leistungen im Fach Englisch zusammenhängen und unter welchen Bedingungen sich beide Aspekte im Verlauf der Schulzeit verändern.

Wenn man die Ergebnisse zu den Geschlechtsunterschieden über die gesamte Stichprobe hinweg betrachtet, zeigen sich nur sehr wenig signifikante Geschlechtsunterschiede mit kleinen Effektstärken hinsichtlich der motivationalen Merkmale. Womöglich könnten die nicht signifikanten Befunde u.a. darauf zurückzuführen sein, dass der heutige Englischunterricht im Gegensatz zum fremdsprachlichen Fach Französisch und mitunter sogar im Vergleich zum Deutschunterricht weniger als ein weibliches Fach attribuiert wird (vgl. z.B. Holder 2005; Willems 2007). Die Präsenz der englischen Sprache im Alltag der Jugendlichen misst dem Fach Englisch meines Erachtens eine geringere geschlechtsspezifische Konnotation zugunsten der Mädchen bei, womit auch das Fachimage nicht länger ein typisch weibliches Image wäre (vgl. Carr & Pauwels 2006; Doff & Klippel 2007). In Bezug auf die einzelnen Lernbereiche präferieren die befragten Mädchen den Lernbereich Schreiben, wobei nur dieses Ergebnis statistisch bedeutsam ist. Bei den anderen drei Lernbereichen lassen sich Tendenzen erkennen, bei denen Mädchen zusätzlich den Lernbereich Lesen bevorzugen, während Jungen eher die beiden Bereiche Sprechen und Hören präferieren. Es stellt sich erneut die Frage, ob man die geschlechterdifferenzen Präferenzen der Lernbereiche fokussieren und entsprechend variieren sollte, um sie für die Lernenden motivierender zu gestalten, sodass kein Geschlechtseffekt entsteht.

## 6. Fazit

Obwohl diverse Forschungsarbeiten von einer weiblichen Überlegenheit im muttersprachlichen Bereich auf bessere Leistungen und eine höhere Motivation im Fremdsprachenbereich schließen, kann dies durch die vorgestellte Studie nicht gestützt werden. Dass die Jungen Präferenzen für bestimmte Bereiche des Englischunterrichts hegen, führt im ersten Moment unweigerlich zu einem Hinterfragen der vorliegenden Befunde, weil den theoriegeleiteten Hypothesen zufolge eine weibliche Überlegenheit im Fach Englisch und den einzelnen Lernbereichen vorausgesetzt wurde (vgl. Schmenk 2002: 11, 23f.). Betrachtet man allerdings Untersuchungen zu Leistungsunterschieden differenzierter und hinterfragt die Forschungsmethoden früherer Arbeiten zu Geschlechterdifferenzen im Fremdspracherwerb, lässt sich erkennen, dass aufgrund unzureichender Dokumentationen und *publication bias* zum einen

die Geschlechtsunterschiede recht inkonsistent verlaufen (vgl. Schmenk 2002). Zum anderen unterscheiden sich die Differenzen innerhalb der einzelnen sprachlichen Teilbereiche (vgl. Hartig & Jude 2008). Infolgedessen müsste eher die zielgerichtete Suche nach Geschlechtsunterschieden im Englischunterricht zugunsten der Mädchen kritisch hinterfragt werden. Diese These impliziert gleichzeitig die Frage, ob weitere Forschungsarbeiten zu Geschlechtsunterschieden überhaupt noch notwendig wären. Angesichts der Komplexität der Geschlechterthematik scheint die ausschließliche Suche nach Unterschieden zwischen Mädchen und Jungen oder Frauen und Männern wenig ertragreich, da sich Geschlechtseffekte mit zunehmender Stichprobengröße wahrscheinlich in sämtlichen Untersuchungen zeigen würden. Die Befunde der vorliegenden Studie könnten einen Beitrag dazu leisten, dass man in zukünftigen Arbeiten mit weniger stereotypen Erwartungen zugunsten der Mädchen an Untersuchungen zu Geschlechtsunterschieden im Fremdsprachenunterricht Englisch herangeht, oder bereits durch andere Studien belegte Unterschiede durch große Stichprobenumfänge repliziert und Defizitanalysen der Geschlechterdifferenzen je nach Rollenstereotypen durchführt. Vielmehr gilt es, die komplexen Zusammenhänge und Entwicklungsprozesse zu verstehen, die zu Geschlechtsunterschieden führen, um dann nicht nur basierend auf Differenzen Gestaltungsmöglichkeiten für den Englischunterricht zu entwickeln, sondern auch Gemeinsamkeiten beider Gruppen zu entdecken und mit diesen zu arbeiten. Hierzu gibt es bereits unterschiedliche Konzepte, welche allerdings in der Regel nicht auf bestimmte Fächer ausgerichtet sind. Bei diesen pädagogischen Handlungsempfehlungen steht zunächst die Lehrperson im Mittelpunkt, die sich ihrer eigenen Haltungen zu Geschlechterrollen und -stereotypen bewusst werden müsse, um so stereotypen Verhaltens- und Denkweisen (insbesondere bei den Schülerinnen und Schülern in der Adoleszenz) entgegenwirken zu können (vgl. Faulstich-Wieland et al. 2009: 223-226). Eine solche Selbstreflexion ist ohne ein gewisses Maß an "Genderkompetenzen allerdings [...] kaum leistbar. Gefragt ist eine Balance von Dramatisierung und Entdramatisierung von Geschlecht" (ebd.: 224). Damit ist gemeint, dass Geschlechterstereotype und -rollen einerseits eine positive Wirkung haben können und u.a. als Schutzfunktion genutzt werden. Andererseits verlaufen die Entwicklungen der Mädchen und Jungen nicht gleich, was bedeutet, dass geschlechterstereotype Merkmale sowohl aktiv als auch passiv in unterschiedlichem Ausmaß angenommen werden. Aufgrund dessen kommt es zu individuellen Verhaltensmustern, Einstellungen und Geschlechterrollenwahrnehmungen. Dies bekräftigen auch die Autorinnen Faulstich-Wieland, Weber und Willems (2009: 224), indem sie darauf hinweisen, dass eine



Entdramatisierung von Geschlecht durch die Jugendlichen und die Variationen ihrer Interaktionen<sup>12</sup> selbst vorgenommen würde. Demzufolge kann mit Unterschieden ebenso gearbeitet werden wie auch mit Gemeinsamkeiten, jedoch unter der Bedingung, dass die defizitorientierten Denkweisen und die Problematisierung von Geschlecht außen vor gelassen werden sollten, damit Mädchen und Jungen voneinander profitieren und miteinander lernen können. Um Chancengleichheit im Unterricht und darüber hinaus in der Schule zu gewährleisten, muss sich die Unterrichtsgestaltung am Individuum, dessen Fähigkeiten und Potentialen orientieren. Es kann nicht das Ziel einer geschlechtergerechten Bildung sein, Unterschiede weiterhin als Problem zu betrachten bzw. weiter nach ihnen zu suchen, um Mädchen und Jungen dichotomen Kategorien zuzuordnen und zu polarisieren. Vielmehr sollten sich Lehrende, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler damit auseinandersetzen, wie man vor dem Hintergrund aktueller kultureller Bedingungen und Wertvorstellungen mit Differenzen, die eben nicht ausschließlich aufgrund des eigenen Geschlechts bzw. der eigenen Geschlechtsidentität bestehen, umgeht oder umgehen lernt und lehrt.

Eingang des Manuskripts 15.01.2015

## Literaturverzeichnis

- Asendorpf, Jens B. (2004), *Psychologie der Persönlichkeit*. 3. Aufl. Berlin: Springer.
- Asendorpf, Jens B. (2009), *Persönlichkeitspsychologie – für Bachelor*. Heidelberg: Springer Medizin.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012), *Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bacher, Johann; Beham, Martina & Lachmayr, Norbert (Hrsg.) (2008), *Geschlechterunterschiede in der Bildungswahl*. Wiesbaden: VS.
- Bartley, Diana (1970), The importance of the attitude factor in language dropout: a preliminary investigation of group and sex differences. *Foreign Language Annals* 3, 383-393.

---

12 Mit Variation ist u.a. auch gemeint, dass sich Mädchen und Jungen innerhalb verschiedener sozialer Kontexte unterschiedlich (geschlechtsstereotyp) verhalten können. Budde (2009b) weist auf die Notwendigkeit einer Kontextualisierung innerhalb des sozialen Raums hin, "da gravierende Unterschiede bestehen, je nachdem ob Jungen [und Mädchen] in ihrer Schule, in ihren Peers oder in ihren Familien erforscht werden" (ebd.: 22).

- Beerman, Lilly; Heller, Kurt & Menacher, Pauline (1992), *Mathe: Nichts für Mädchen? Begabung und Geschlecht am Beispiel von Mathematik, Naturwissenschaft und Technik*. Bern: Huber.
- Beicht, Ulrike & Walden, Günter (2014), Berufswahl junger Frauen und Männer: Übergangschancen in betrieblicher Ausbildung und erreichtes Berufsprestige. In: BIBB (Hrsg.) (2014), *BIBB Report*, 8. Jahrgang, Heft 4, November 2014. [Online: [www.bibb.de/bibbreport-4-2014](http://www.bibb.de/bibbreport-4-2014) 07.03.2015].
- Bem, Sandra (1981), Gender Schema Theory: a cognitive account of sex-typing. *Psychological Review* 88, 354-364.
- Benninghaus, Hans (2002), *Deskriptive Statistik. Eine Einführung für Sozialwissenschaftler*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Boeger, Annette (2010), Körper und Geschlecht im Jugendalter: Schlaglichter auf eine Entwicklungsaufgabe für beide Geschlechter. In: Steins, Gisela (Hrsg.) (2010), *Handbuch Psychologie und Geschlechterforschung*. Wiesbaden: VS, 133-152.
- Böhm-Kasper, Oliver (2004), *Schulische Belastung und Beanspruchung*. Münster: Waxmann.
- Börsch, Sabine (1982), *Fremdsprachenstudium – Frauenstudium? Subjektive Bedeutung und Funktion des Fremdspracherwerbs und -studiums für Studentinnen und Studenten*. Tübingen: Stauffenburg.
- Brosius, Felix (2008), *SPSS 16. Das mitp-Standardwerk*. Heidelberg: Redline GmbH.
- Budde, Jürgen (2009a), Mathematikunterricht und Geschlecht. Empirische Ergebnisse und pädagogische Ansätze. *Bildungsforschung*, Bd. 30. Berlin, Bonn: BMBF.
- Budde, Jürgen (2009b), Perspektiven für Jungenforschung an Schulen. In: Budde, Jürgen & Mammes, Ingelore (Hrsg.) (2009), *Jungenforschung empirisch. Zwischen Schule, männlichem Habitus und Peerkultur*. Wiesbaden: VS, 73-90.
- Budde, Jürgen & Mammes, Ingelore (Hrsg.) (2009), *Jungenforschung empirisch. Zwischen Schule, männlichem Habitus und Peerkultur*. Wiesbaden: VS.
- Bühner, Markus (2006), *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. (2. Aufl.). München: Pearson Studium.
- Bühner, Markus (2011), *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. (3. Aufl.). München: Pearson Studium.
- Burstable, Clare (1970), *French in the primary school. Attitudes and achievement*. Slough.
- Burstable, Clare (1975), Factors affecting foreign-language-learning: a consideration of some recent research findings. *Language Teaching & Linguistics: Abstracts* 8, 5-25.
- Caplan, Paula & Caplan, Jeremy (1997), Do sex-related cognitive differences exist, and why do people seek them out? In: Caplan, Paula; Crawford, Mary; Hyde, Janet & Richardson, John T. E. (Hrsg.) (1997), *Gender Differences in Human Cognition*. NY, Oxford: Oxford University Press, 52-80.

- Carr, Jo & Pauwels, Anne (2006), *Boys and foreign language learning: real boys don't do languages*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Christ, Ingeborg (1996), Fremdsprachenlernen – Mädchensache? *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis*, 49 Jg. H.1, 21-26.
- Cohen, Jacob (1988), *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. New York: Erlbaum.
- Daniels, Zoe (2008), *Entwicklung schulischer Interessen im Jugendalter*. Münster: Waxmann.
- Davis-Kean, Pamela & Eccles, Jacquelynne S. (2005), Influences and challenges to better parent-school collaborations. In: Patrikakou, Evanthia; Weissberg, Roger & Walberg, Herbert (Hrsg.) (2005), *School-family partnerships for children's success*. New York: Teachers College Press, 57-73.
- DeFries, John & Gillis, Jacquelyn (1993), Genetics of reading disability. In: Plomin, Robert & McClearn, Gerald (Hrsg.) (1993), *Nature, nurture, and psychology*. Washington, D.C.: American Psychological Association, 21-146.
- Diefenbach, Heike & Klein, Michael (2002), Bringing boys back. Soziale Ungleichheit zwischen den Geschlechtern im Bildungssystem zuungunsten der Jungen am Beispiel der Sekundarabschlüsse. *Zeitschrift für Pädagogik*. Bd. 6, 938-958.
- Doff, Sabine & Klippel, Frederike (2007), Mädchen lernen fremde Sprachen – Lehrbücher und Lektüre im 18. und 19. Jahrhundert. In: Decke-Cornill, Helene & Volkman, Laurenz (Hrsg.) (2007), *Gender studies and foreign language teaching*. Tübingen: Narr, 47-62.
- Dreher, Eva & Dreher, Marion (1999), Konzepte von Krankheit und Gesundheit in Kindheit, Jugend und Alter. In: Oerter, Rolf; v. Hagen, Cornelia; Röper, Gisela & Noam, Gil (Hrsg.) (1999), *Klinische Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch*. Weinheim: Beltz, 623-653.
- Eccles, Jacquelynne S.; Barber, B.; Updegraff, Kimberly & O'Brian, K. (1998), An expectancy-value model of achievement choice: the role of ability self-concepts, perceived task utility and interest in predicting activity choice and course enrollment. In: Hoffmann, Lore; Krapp, Andreas; Renninger, K. Ann & Baumert, Jürgen (Hrsg.) (1998), *Interest and learning. Proceeding of the Seon conference on interest and gender*. Kiel: Institute for Science Education of the University of Kiel (IPN), 267-280.
- Eccles, Jacquelynne S.; Jacobs, Janis & Harold, Rena (1990), Gender role stereotypes, expectancy effects, and parents' socialization of gender differences. *Journal of Social Issues* 46(2), 183-201.
- Ekstrand, Lars H. (1980), Sex differences in second language learning? Empirical studies and a discussion of related findings. *International Review of Applied Psychology* 29, 205-259.
- Ellis, Rod (1997), *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Faber, Günter (2011), Motivationsförderung durch attributales Feedback. Voraussetzungen und Möglichkeiten im Unterricht. Vortrag zum *Workshop des*

- Ministeriums für Schule und Weiterbildung und der Stiftung Partner für Schule NRW* am 19.11.2011 in Soest.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2004), *Geschlechteraspekte in der Bildung*. Berlin: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Faulstich-Wieland, Hannelore (2005), Spielt das Geschlecht (k)eine Rolle im Schulalltag? Plädoyer für eine Entdramatisierung von Geschlecht. *Vortrag in der Reihe Gender Lectures an der Humboldt-Universität Berlin am 11.7.2005*. [Online: [www.genderkompetenz.info/veranstaltungen\\_publications\\_und\\_news\\_archiv/genderlectures/faulstichwieland\\_manuskript\\_genderlecture.pdf](http://www.genderkompetenz.info/veranstaltungen_publications_und_news_archiv/genderlectures/faulstichwieland_manuskript_genderlecture.pdf) 07.03.2015].
- Faulstich-Wieland, Hannelore; Weber, Martina & Willems, Katharina (2009), *Doing Gender im heutigen Schulalltag. Empirische Studien zur sozialen Konstruktion von Geschlecht in schulischen Interaktionen*. (2. Aufl.). Weinheim: Juventa.
- Fend, Helmut (1997), *Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz. Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie*. Bern: Huber.
- Finkbeiner, Claudia (2005), *Interessen und Strategien beim fremdsprachlichen Lesen. Wie Schülerinnen und Schüler englische Texte lesen und verstehen*. Tübingen: Narr.
- Gardner, Robert C. (1985), *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, Robert C. (2007), *Integrative motivation: past, present and future*. [Online: <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/GardnerPublicLecture1.pdf> 07.03.2015].
- Gardner, Robert C. & Lambert, Wallace E. (1972), *Attitudes and motivation in second language learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Haider, Hilde & Malberg, Ewelina (2010), Sollten geschlechtsspezifische Unterschiede in der allgemeinen Psychologie berücksichtigt werden? In Steins, Gisela (Hrsg.) (2010), *Handbuch Psychologie und Geschlechterforschung*. Wiesbaden: VS, 105-132.
- Halpern, Diane F. (2000), *Sex differences in cognitive abilities*. (3. Aufl.). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hannover, Bettina (2010), Sozialpsychologie und Geschlecht: Die Entstehung von Geschlechtsunterschieden aus der Sicht der Selbstpsychologie. In Steins, Gisela (Hrsg.) (2010), *Handbuch Psychologie und Geschlechterforschung*. Wiesbaden: VS, 27-42.
- Hartig, Johannes & Jude, Nina (2008), Sprachkompetenzen von Mädchen und Jungen. In DESI-Konsortium (Hrsg.) (2008), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*. Weinheim: Beltz, 202-207.
- Hasselhorn, Marcus & Gold, Andreas (2006), *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hennig-Stout, Mary & Conoley, Jane (1992), Gender. A subtle influence in the culture of school. *Psychology of Social Perspective* 25, 113-115.

- Hirnstein, Marco & Hausmann, Markus (2010), Kognitive Geschlechtsunterschiede. In Steins, Gisela (Hrsg.) (2010), *Handbuch Psychologie und Geschlechterforschung*. Wiesbaden: VS, 69-86.
- Holder, Martin C. (2005), *Fähigkeitsselbstkonzept und Leistungsmotivation im Fremdsprachenunterricht*. Bern: Lang.
- Hurrelmann, Klaus (2010), *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Forschung*. (10. Aufl.). München, Weinheim: Juventa.
- Hyde, Janet & McKinley, Nita (1997), Gender differences in cognition. Results from meta-analyses. In: Caplan, Paula; Crawford, Mary; Hyde, Janet & Richardson, John T. E. (Hrsg.) (1997), *Gender differences in human cognition*. NY, Oxford: Oxford University Press, 30-51.
- Jacobs, Janis & Eccles, Jacquelynne S. (1992), The impact of mothers' gender-role stereotypic beliefs on mothers' and children's ability perceptions. *APA* 63(6), 932-944.
- Janssen, Jürgen & Laatz, Wilfried (2010), *Statistische Datenanalyse mit SPSS*. (7. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Kessels, Ursula (2002), *Undoing Gender in der Schule. Eine empirische Studie über Koedukation und Geschlechtsidentität im Physikunterricht*. Weinheim: Juventa.
- Kleppin, Karin (2004), "Bei dem Lehrer kann man ja nichts lernen". Zur Unterstützung von Motivation durch Sprachlernberatung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 9(2) [Online: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-09-2/beitrag/Kleppin2.htm> 07.03.2015].
- Köller, Olaf; Knigge, Michael & Tesch, Bernd (Hrsg.) (2010), *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich. Zusammenfassung*. Münster: Waxmann.
- Krapp, Andreas (2001). Interesse. In Rost, Detlef H. (Hrsg.) (2001), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz, 286-294.
- Larsen-Freeman, Diane & Long, Michael (1991), *An introduction to the study of second language acquisition research*. London: Longman.
- Lautenbacher, Stefan; Güntürkün, Onur & Hausmann, Markus (Hrsg.) (2007), *Gehirn und Geschlecht. Neurowissenschaft des kleinen Unterschieds zwischen Frau und Mann*. Heidelberg: Springer.
- Ludwig, Peter H. (2007), Pygmalion zwischen Venus und Mars. Geschlechterunterschiede in schulischen Lernleistungen durch Selbsterfüllung von Erwartungen. In: Ludwig, Peter H. & Ludwig, Heidrun (Hrsg.) (2007), *Erwartungen in himmelblau und rosarot. Effekte, Determinanten und Konsequenzen von Geschlechterdifferenzen in der Schule*. Weinheim: Juventa, 17-60.
- Mammes, Ingelore (2009), Jungenkatastrophe und Alphamädchen? Diskurse und Fakten zu Einflussfaktoren von Geschlechterdifferenzen in der Schule. In: Budde, Jürgen & Mammes, Ingelore (Hrsg.) (2009), *Jungenforschung empirisch. Zwischen Schule, männlichem Habitus und Peerkultur*. Wiesbaden: VS, 35-46.
- Mammes, Ingelore & Budde, Jürgen (2009), Einleitung. In: Budde, Jürgen & Mammes, Ingelore (Hrsg.) (2009), *Jungenforschung empirisch. Zwischen*

- Schule, männlichem Habitus und Peerkultur*. Wiesbaden: VS, 7-14.
- Moosbrugger, Helfried & Kelava, Augustin (2008), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion*. Berlin: Springer.
- Nachtigall, Christof (2009), *Landesbericht Thüringer Kompetenztests 2009*. Projektbericht der Universität Jena und des Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (Thillm) im Auftrag des Thüringer Kultusministeriums (TKM), 98-103.
- Nold, Günter & Rossa, Henning (2008), Sprechen Englisch. In: DESI-Konsortium (Hrsg.) (2008), *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch*. Weinheim: Beltz, 170-179.
- Preston, Ralph C. (1962), Reading achievement of German and American children. *School & Society* 90, 350-354.
- Quaiser-Pohl, Claudia (2012), Mädchen und Frauen in MINT: Ein Überblick. In: Stöger, Heidrun; Ziegler, Albert & Heilemann, Michael (Hrsg.) (2012), *Mädchen und Frauen in MINT. Bedingungen von Geschlechtsunterschieden und Interventionsmöglichkeiten*. Berlin: LIT Verlag, 13-40.
- Raithel, Jürgen (2008), *Quantitative Forschung. Ein Praxiskurs*. Wiesbaden: VS.
- Richter, Sigrun (1996), *Unterschiede in den Schulleistungen von Mädchen und Jungen: geschlechtsspezifische Aspekte des Schriftspracherwerbs und ihre Berücksichtigung im Unterricht*. Regensburg: Roderer.
- Riemer, Claudia (2003), "Englisch war für mich nur ein Teil meines Stundenplans"- Motivation zum Englischlernen in Zeiten der Globalisierung. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 8(2-3) [Online: <https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-08-2-3/beitrag/Riemer1.htm> 07.03.2015].
- Riemer, Claudia & Schlak, Torsten (2004), Der Faktor Motivation in der Fremdsprachenforschung. Einleitung in das Themenheft. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 9(2) [Online: [https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-09-2/beitrag/Riemer\\_Schlak2.htm](https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-09-2/beitrag/Riemer_Schlak2.htm) 07.03.2015].
- Sachse, Steffi & Suchodoletz, Waldemar von (2009), Prognose und Möglichkeiten der Vorhersage der Sprachentwicklung von Late-Talkers. *Kinderärztliche Praxis* 80(5), 318-328 [Online: [www.kinderaerztlichepraxis.de/fileadmin/KiPra/Artikel\\_des\\_Monats/KIP\\_0409\\_Originalia\\_Sachse.pdf](http://www.kinderaerztlichepraxis.de/fileadmin/KiPra/Artikel_des_Monats/KIP_0409_Originalia_Sachse.pdf) 07.03.2015].
- Scarcella, Robin & Zimmermann, Cheryl (1998), Academic words and gender. ESL student performance on a test of academic lexicon. *Studies in Second Language Acquisition* 20, 27-49.
- Schmenk, Barbara (2002), *Geschlechtsspezifisches Fremdsprachenlernen? Zur Konstruktion geschlechtstypischer Lehr- und Lernbilder in der Fremdsprachenforschung*. Tübingen: Stauffenburg.
- Schmenk, Barbara (2007), Foreign language research and the feminization of language learning. In: Decke-Cornill, Helene & Volkmann, Laurenz (Hrsg.) (2007), *Gender studies and foreign language teaching*. Tübingen: Narr, 121-135.
- Schmitt, Neal (1996), Uses and abuses of coefficient Alpha. *Psychological Assessment* 8(4), 350-353.

- Schultheis, Klaudia; Strobel-Eisele, Gabriele & Fuhr, Thomas (Hrsg.) (2006), *Kinder: Geschlecht männlich. Pädagogische Jungenforschung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Sparks, Richard L.; Patton, Jon; Ganschow, Leonore; Humbach, Nancy & Javorsky, James (2008), Early-first language reading and spelling skills predict later second-language reading and spelling skills. *Journal of Educational Psychology* 100(1), 162-174.
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder (Hrsg.) (2011, September), *Internationale Bildungsindikatoren im Ländervergleich. Ausgabe 2011*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Steber, Corinna & Schurt, Verena (2009), *MINT-Fächer – Interesse wecken und fördern: Über die Bedeutung "unsichtbarer Grenzen" in Bezug auf Schule und Beruf*. Vortrag im Rahmen der Tagung "MINT – Jungen sind besser. Mädchen auch!" am 22. Januar 2009.
- Steins, Gisela (Hrsg.) (2010), *Handbuch Psychologie und Geschlechterforschung*. Wiesbaden: VS.
- Thüringer Kultusministerium (1999), *Lehrplan für die Regelschule und für die Förderschule mit dem Bildungsgang Regelschule. Englisch*. Erfurt.
- Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2011), *Lehrplan für den Erwerb des Hauptschul- und Realschulabschlusses. Englisch*. Erfurt.
- Todt, Eberhardt (2000), Geschlechtsspezifische Interessen – Entwicklung und Möglichkeiten der Modifikation. *Empirische Pädagogik* 14, 215-254.
- Weskamp, Ralf (2009), *Wie Kinder und Jugendliche fremde Sprachen erlernen - Zur Neuro- und Psycholinguistik der Mehrsprachigkeit und ihre Bedeutung für den schulischen Fremdsprachenerwerb*. Vortrag im Rahmen des DGFF-Kongresses am 3.10.2009 an der Universität zu Leipzig.
- Willems, Katharina (2007), *Schulische Fachkulturen und Geschlecht. Physik und Deutsch – natürliche Gegenpole?* Bielefeld: Transcript.
- Zimbardo, Philip G. & Gerrig, Richard J. (Hrsg.) (2004), *Psychologie*. (16. Aufl.). München: Pearson.