



Centre d'Etudes sur la Situation des Jeunes en Europe
CESIJE asbl

Marianne Milmeister (ed.)

*Aspects de la recherche jeunesse:
Diversité et genre*

*Documents de la Journée CESIJE
du 17 décembre 2004*

*Luxembourg 2005
Editions du CESIJE asbl*

Inhaltsverzeichnis - Sommaire

Charles Berg

Begrüßung.....5

Bettina Boehm

PISA 2003 - Erste Analyse der geschlechtsspezifischen Unterschiede im Bereich der mathematischen Grundbildung.....9

Christiane Meyers, Christiane Weis, Helmut Willems

Annäherung und Differenz: Geschlechterdifferenzen im Bildungsverhalten, in den Wertorientierungen und dem Freizeitverhalten der Jugendlichen.....27

Charles Berg, Jean-Louis Meyer, Marianne Milmeister

Genre et expression contrastée du bien-être des jeunes. Projet DJAB - Diversité des jeunes et accès au bien-être.....65

Christel Baltes-Löhr

Perspektiven der Frauen- und Genderforschung an der Universität Luxemburg.....81

Monique Laroche-Reeff

Schlusswort.....93

Charles Berg

Begrüßung

Meine Damen und Herren, liebe Freunde des CESIJE, liebe Kolleginnen und Kollegen,

Die dritte *Journée CESIJE* steht unter einem guten Zeichen. Gestern Abend hat die Druckerei das erste Heft mit CESIJE-Arbeiten, den Referaten zur zweiten *Journée*, ausgeliefert. Der umfangreiche Schlussbericht zum *Plan communal Jeunesse* der Stadt Luxemburg liegt vor. Der CESIJE-Internetsite ist online. Der erste Band der Reihe *ScientiPHic - Schriften zur Jugendforschung* ist im Druck und erscheint im Frühjahr im PHI-Verlag. Die Verhandlungen über die Anbindung an die Universität haben begonnen, und eine fruchtbare und produktive Zusammenarbeit mit dem SCRIPT ist dabei sich zu entwickeln.

Zu dieser optimistisch stimmenden Symptomatik kommt hinzu, dass auch die dritte *Journée CESIJE* termingerecht vor Jahresende möglich geworden ist. Hierfür möchte ich allen herzlich danken, die dazu beigetragen haben: den Referentinnen und Referenten, die kurz vor Jahresende noch einmal ans Trapez gehen, Marianne Milmeister und Yvonne Fricke, die sich um die Organisation gekümmert haben, und *last not least* der Hausherrin, die uns Gastrecht in der schönen *Maison Servais* gewährt.

Das Thema unserer Tagung, die im Zeichen der Genderforschung steht, liest sich, wie eine heimliche Hommage an die Gastgeberin. War es doch Germaine Goetzinger, die 1994 im Vorwort zu einem Buch von Renée Wagener über die Einführung des Frauenwahlrechts schrieb:

Die Lektüre von Renée Wagens Arbeit macht deutlich, dass es an der Zeit ist, gegen die Geschichtslosigkeit der Frauen in Luxemburg anzugehen und ihnen einen angemessenen Platz im überlieferten Bild der Vergangenheit zu sichern. Ein akademisches Zentrum für Frauenstudien als öffentliche Forschungseinrichtung könnte diese Aufgabe übernehmen. Es handelt sich dabei um den Entwurf einer facettenreichen interdisziplinären Forschung, die zu gleichen Teilen auf die Geschichte und die Gegenwart bezogen ist. So reflektiert zum Beispiel eine Studie über die Geschichte des Frauenwahlrechts mit, dass diese demokratische Maßnahme keineswegs die erhoffte politische Gleichberechtigung der Frau gebracht hat und spürt dementsprechend die subtilen Formen der Diskriminierung im politischen System auf. Women's studies beziehungsweise Gender studies sind keine Modewelle, auch kein Luxussupplement, das ein Wissenschaftssystem sich als gettoisierte Spielwiese leisten kann oder nicht. Heute sind gerade wichtige allgemeine Untersuchungen undenkbar ohne die relevanten Impulse der Women's studies. Frauenstudien nicht beachten, bedeutet sich abschneiden von einem

wesentlichen Teil aktueller akademischer Forschung und nicht zur Kenntnis zu nehmen, was weltweit den Geistes- und Gesellschaftswissenschaften neue Impulse gibt. Dabei handelt es sich oft gerade um jene Momente, die ein mehrperspektivisches und dezentriertes Betrachten ermöglichen.¹

Obwohl das Sprichwort davor warnt, *de parler de la corde dans la maison du pendu* (vom Strick im Hause des Gehängten zu sprechen), möchte ich doch erzählen, wie wir zum Genderthema gekommen sind. Als Jugendforscher sind wir kaum mit einem ausdrücklichen Genderanspruch angetreten. Dennoch sind in sozusagen allen unsern Projekten in irgendeiner Form Genderdifferenzen ins Auge gefallen. Wir wurden zum Beispiel in Gruppendiskussionen mit dem unterschiedlichen Kommunikationsverhalten von Jungen und Mädchen konfrontiert. Jugendliche selbst, aber auch Jugendpolitiker wiesen immer wieder auf Gender-Unterschiede hin. Auch bei quantitativen Auswertungen ließen sich sehr oft Unterschiede zwischen den Geschlechtern feststellen. Es lag also nahe, derartige Ergebnisse aus unterschiedlichen Kontexten nebeneinander zu stellen, sie zu vergleichen, sie mit einer Gruppe von Interessierten im Hinblick auf eine allgemeinere Interpretation zu diskutieren. Wir verstehen Gender dabei als eine komplexe soziale Kategorie, die ihre Grundlage in der Leiblichkeit des Menschen hat, die aber gleichzeitig auch als eine erlebte und sozial gelebte menschliche Wirklichkeit und Konstruktion dargestellt werden kann.

Das Programm umfasst insgesamt vier Referate, wobei wir hoffen viel Zeit für Fragen, Diskussion und Austausch zu haben:

- Bettina Böhm vom SCRIPT wird über geschlechtsspezifische Schulleistungsunterschiede bei Pisa 2003 sprechen.
- Christiane Meyers und Christiane Weis vom CESIJE werden über Genderaspekte in der Jugendstudie zur Stadt Luxemburg sprechen.
- Jean-Louis Meyer von der Universität Nancy 2 und Marianne Milmeister vom CESIJE werden über Gender-Unterschiede aus dem DJAB-Projekt, einer Jugendgesundheitsstudie referieren.
- Der vierte Beitrag von Christel Baltes-Löhr von der Universität Luxemburg bringt wahrscheinlich Ausblicke auf zukünftige Zusammenarbeiten. Spricht sie doch über die Perspektiven der Genderforschung an der Universität Luxemburg. Die Schwerpunktsetzung der Universität im Bereich der Genderforschung kann durchaus der Fragmentierung entgegenwirken und unterschiedliche Forschungsinteressen in einem interdisziplinären Zusammenhang bündeln.

¹ Wagener, R. (1994). „.. wie eine frühreife Frucht“. Zur Geschichte des Frauenwahlrechts in Luxemburg. Mit einem Vorwort von G. Goetzing. Luxemburg: Forum, S. 10.

- Die schwierige Aufgabe, eine Schlussfolgerung aus unsern Gesprächen zu ziehen, hat Monique Laroche-Reeff übernommen.

Erlauben Sie mir bitte über die Einführung ins Programm hinaus auch eine weitergehende Bemerkung. Beim Umgang mit Genderdifferenzen wird man oft mit einem spezifischen Problem konfrontiert: nämlich mit der Spannung von Militanz auf der einen Seite, Deskription und Explikation auf der andern Seite. Ich möchte nicht die ehemals heftige Diskussion von Marxisten und Popperianern neu aufflammen lassen, aber dennoch ein paar Gedanken zum Positivismus vortragen. Positivist ist heute fast ein Schimpfwort geworden. Positivisten sind jedenfalls immer die andern, oder wenn jemand sagt: "Ich bin Positivist", schwingt dabei in der Regel eine gute Dosis Trotz mit.

Das ist nicht immer so gewesen, "positif", "esprit positif" und "philosophie positive" wird von Auguste Comte durchaus affirmativ verwendet. Die klassischen Antipositivismus-Argumente von heute² lauten: Gesellschaftswissenschaften können die naturwissenschaftlichen Methoden nicht übernehmen. Soziale Regelhaftigkeiten unterscheiden sich von Naturgesetzen. Soziologie kann nicht neutral, nicht wertfrei sein.

Man wendet sich hierbei eigentlich gegen einen naiven Szientismus, der erstaunlicher Weise von Auguste Comte selbst abgelehnt wird. So heißt es im „Système de politique positive“³: „Même envers les moindres phénomènes, la détermination scientifique ne saurait devenir complète.“ und in „Synthèse subjective“⁴: „l’immuabilité des lois naturelles ne saurait convenir aux phénomènes composés, et reste toujours bornée à leurs éléments irréductibles.“

In den klassischen Angriffen auf die quantitative Forschung, die sich oft als Angriffe auf den Positivismus verstehen, etwa bei C. Wright Mills⁵, in dem von G.H. Mead beeinflussten Variablen-Text von Blumer⁶, in dem auf Schutz und Garfinkel aufbauenden Text von Cicourel⁷ zur Messtheorie, wird oft einem positivistisch-szientistischen Pappkameraden, der Garaus gemacht, ohne dass eigentlich viele praktizierende Sozialwissenschaftlicher diese Position *realiter* vertreten würden.

Man kann die Auflösung der simplistischen Dichotomie noch ein Stückchen weiter treiben. Die genaue Lektüre von George Herbert Meads „Philosophy of the Present“⁸ legt zum Beispiel die Interpretation nahe, dass man den Titel statt mit Philosophie des Gegenwärtigen auch mit Philosophie des Positiven übersetzen

² Cf. Giddens, A. (ed.) (1974). *Positivism and Sociology*. London: Heinemann, pp. 3-4.

³ I, 315.

⁴ 8.

⁵ Mills, C. Wright (1959). *The Sociological Imagination*. New York: Oxford University Press.

⁶ Blumer, H. (1969). *Symbolic Interactionism*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, pp. 127-139: *Sociological Analysis and the "Variable"*.

⁷ Cicourel, A.V. (1964). *Method and Measurement in Sociology*. New York: Free Press.

⁸ Mead, G. H. (2001, orig. 1932). *The Philosophy of the Present*. Amherst, New York: Prometheus Books. [=Great Books in Philosophy]

könnte. Nur dass bei Mead das Positive, zwar seinen antiidealistischen Charakter behält, aber unter dem Einfluss der darwinistischen Evolutionstheorie und der Einsteinschen Physik relativiert wird. Mead gelingt es, das Positive in seiner Zeitlichkeit zu erfassen. Die Brücke, die man von Comtes Positivem zu Meads *Present* schlagen kann, macht eine Sozialwissenschaft denkbar, die sachliche Analyse und Infragestellung verbindet mit sozialer Verantwortlichkeit für zukünftige Lebensverhältnisse. Sie kann dennoch keinen Sonderstatus beanspruchen. Für sie gilt was Robert Dingwall über menschliche Wissensformen sagt: „Magic, religion, politics, science, [hier im Hause muss man *literature* hinzufügen] sociology can all be seen as folk systems for understanding the world. They can all be taken equally seriously.“⁹ Die Welt verstehen als historisch eingebundenes Unterfangen, ist tatsächlich eine ernsthafte Aufgabe, und die Genderfrage ist in dieser Hinsicht ein entscheidender Prüfstein.

⁹ Dingwall, R. (2001). *Aspects of Illness*. Aldershot etc.: Ashgate, p. 19. [=Cardiff Papers in Qualitative Research: Classics in medical Sociology]

Bettina Boehm

PISA 2003 - Erste Analyse der geschlechtsspezifischen Unterschiede im Bereich der mathematischen Grundbildung

1. Allgemeine Merkmale der PISA 2003 Studie

Das „Programme for International Student Assessment“ (PISA) der Organisation für wirtschaftliche Entwicklung und Zusammenarbeit (OECD) untersucht und vergleicht alle drei Jahre Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten 15-jähriger Schülerinnen und Schüler.

Aufgabe von PISA ist es, Basisindikatoren zu entwickeln, die zeigen, wie gut es den Bildungssystemen der Teilnehmerländer gelingt, den Schülerinnen und Schülern grundlegende Kompetenzen zu vermitteln. Zusätzlich sollen Kontextindikatoren darüber informieren, welche Faktoren das Ausmaß des erworbenen Wissens und der Fähigkeiten beeinflussen. Dafür werden Aspekte des schulischen und familiären Umfelds sowie Persönlichkeitsfaktoren untersucht. Weiterhin soll die Entwicklung der Leistungen der Schülerinnen und Schüler über die Zeit hinweg beobachtet werden.

PISA untersucht die Kompetenzen bzw. die Grundbildung der SchülerInnen in den Bereichen mathematische Grundbildung, Leseverständnis und naturwissenschaftliche Grundbildung. Im Vordergrund steht die Realitätsbezogenheit der Anforderungen. Die Anbindung der Testaufgaben an im Lehrplan festgelegte Inhalte spielt im Vergleich zu anderen internationalen Schulleistungsstudien, wie z. B. der „Trends In Mathematics and Science Study“ (TIMSS, 1995; TIMSS, 1999; TIMSS, 2003) eine untergeordnete Rolle.

In jedem Zyklus steht ein Bereich im Mittelpunkt. In PISA 2000 war es das Leseverständnis, in PISA 2003 ist es die mathematische Grundbildung. PISA 2006 wird sich auf die naturwissenschaftliche Grundbildung konzentrieren. Darüber hinaus werden bestimmte fächerübergreifende Kompetenzen untersucht. In PISA 2003 sind dies die Fähigkeiten der SchülerInnen im Problemlösen.

Außerdem werden im Rahmen eines Schüler- und Schulleiterfragebogens wichtige Merkmale zu den Lebens- und Lernbedingungen der Schülerinnen und Schüler, ihren Einstellungen zum Schul- und Lernklima und zur Schulorganisation erhoben.

Die Leistungsmessung erfolgt mittels eines Papier- und Bleistift-Tests. Die Bearbeitungszeit beträgt 120 Minuten. In PISA 2003 bestanden etwa die Hälfte der Test-Items aus offen konstruierten Aufgaben, bei denen der Schüler eine freie Antwort formulieren mussten. Ca. 30% der Items waren *Multiple Choice* Aufgaben, die restlichen 20% der Items bestanden aus geschlossen konstruierten Aufgaben, bei denen die Schüler kurze verbale oder numerische Antworten geben mussten, die direkt dem Aufgabentext entnommen werden konnten.

Da das vollständige Aufgabenmaterial eine Testbearbeitung von 120 Minuten weit überschreiten würde, werden die Items auf Aufgabenblöcke von je 30 Minuten verteilt und nach einem Rotationsprinzip auf mehrere Testhefte verteilt, so dass jeder Schüler nur einen Teil der Aufgaben bearbeitet. In PISA 2003 waren es 13 Testhefte.

Insgesamt beteiligten sich 41 Teilnehmerländer, darunter alle 30 OECD-Länder, an PISA 2003 (siehe Tabelle 1.1). In Luxemburg, ebenso wie in Island und Liechtenstein, wurde eine Vollerhebung vorgenommen, um eine ausreichend hohe Schülerinnen und Schülerzahl zu erreichen. In den übrigen Ländern wurde eine repräsentative Stichprobe der 15-Jährigen gezogen. In Luxemburg nahmen insgesamt 3923 fünfzehnjährige SchülerInnen aus 29 Schulen am PISA-Test teil. 34% der SchülerInnen entfielen auf das *Enseignement Secondaire* (ES), 54% auf das *Enseignement Secondaire Technique* (EST, ohne *Régime Préparatoire*), 7% auf das *Régime Préparatoire* und 5% auf die Europäische Schule. Die Geschlechterverteilung war mit 50,8% Mädchen und 49,2% Jungen ausgeglichen.

Tabelle 1.1: Teilnehmerländer von PISA 2003

OECD-Länder	OECD-Partnerländer
Australien, Belgien, Dänemark, Deutschland, Finnland, Frankreich, Griechenland, Irland, Island, Italien, Japan, Kanada, Korea, Luxemburg, Mexiko, Neuseeland, Niederlande, Norwegen, Österreich, Polen, Portugal, Schweden, Schweiz, Slowakische Republik, Spanien, Tschechische Republik, Türkei, Ungarn, Vereinigtes Königreich, Vereinigte Staaten	Brasilien, Hong Kong-China, Indonesien, Litauen, Liechtenstein, Macao-China, Russische Föderation, Serbien und Montenegro, Thailand, Tunesien, Uruguay

2. Definition und Messung der Leistungen in mathematischer Grundbildung

Mathematische Grundbildung ist in der Rahmenkonzeption von PISA (OECD, 2003a) definiert als „...die Fähigkeit einer Person, die Rolle zu erkennen und zu verstehen, die Mathematik in der Welt spielt, fundierte mathematische Urteile abzugeben und sich auf eine Weise mit der Mathematik zu befassen, die den Anforderungen des gegenwärtigen und künftigen Lebens dieser Person als konstruktivem, engagiertem und reflektierendem Bürger entspricht.“

Diese Definition erstreckt sich nicht allein auf die Ausführung spezifischer mathematischer Operationen, wie sie in der Schule gelehrt werden, sondern auf allgemeine Anwendungen im Leben des Einzelnen. Der Begriff „mathematische Grundbildung“ bezeichnet in dem bei PISA verwendeten Sinn die Fähigkeit, mathematische Kenntnisse und Kompetenzen funktionell zu nutzen, um mathematische Probleme in unterschiedlichen Situationen lösen zu können.

Um diese Definition in ein Testinstrument für mathematische Grundbildung umzusetzen, wurden drei relevanten Bereiche bestimmt:

- **„Inhalte“**

Hierbei handelt es vorwiegend um allgemeine, mathematischem Denken zu Grunde liegende Konzepte, die als „übergreifende Ideen“ („overarching ideas“) bezeichnet werden, nämlich „Quantität“ („quantity“), „Raum und Form“ („space and shape“), „Veränderung und Beziehungen“ („change and relationships“) und „Unsicherheit“ („uncertainty“).

- **„Prozesse“**

Sie beschreiben die spezifischen Fähigkeiten zur Lösung einer Aufgabe und werden in drei Klassen eingeteilt. Die erste Klasse „Wiedergabe“ („reproduction“) bezieht sich auf einfache Rechenoperationen oder Definitionen. Die zweite Klasse „Zusammenhänge herstellen“ („connections“) betrifft logische Schlüsse, die es für die Lösung einfacher Aufgaben zu ziehen gilt. Die dritte Klasse „mathematisches Denken“ („reflection“) erfordert mathematische Überlegungen, Verallgemeinerungen und Verständnis für Zusammenhänge, wobei die Schüler analysieren, die mathematische Aspekte einer Situation erkennen und Problemstellungen eigenständig formulieren müssen.

- **„Situationen“**

Sie beziehen sich auf den Kontext, in den die Aufgabe eingebettet ist und sind eingeteilt in persönliche, bildungsbezogene, berufliche, öffentliche und wissenschaftliche Situationen.

Die Leistungen der Schüler in mathematischer Grundbildung wurden anhand von vier Teilbereichen, so genannten „Subskalen“, gemessen, die auf Grundlage der vier übergreifenden Ideen des Bereichs „Inhalte“ entwickelt wurden.

Die Subskala „Raum und Form“ bezieht sich auf alle Arten ebener oder räumlicher Konfigurationen, Gestalten und Muster. Dazu gehören u. a. auch die Identifikation geometrischer Formen und Muster, das Studium der Eigenschaften von Figuren und Körpern sowie die vielfältige Darstellung solcher Objekte, einschließlich der Beziehung zwischen Objekten und ihren in der Regel zweidimensionalen Darstellungen.

Die Subskala „Veränderung und Beziehungen“ bezieht sich auf alle Arten von relationalen und funktionalen Beziehungen zwischen mathematischen Objekten. Dazu gehören u. a. auch die Beschreibung von Beziehungen durch Gleichungen oder Ungleichungen, die Beschreibung von Veränderungsprozessen mittels Funktionen sowie vielerlei Arten von Darstellungen solcher Beziehungen und Veränderungen (Diagramme, Tabellen, Graphen oder Formeln).

Die Subskala „Quantität“ bezieht sich auf alle Arten von Quantifizierungen, d. h. auf die Verwendung von Zahlen zur Beschreibung und Organisation von Situationen. Dazu gehören u. a. das Rechnen mit Zahlen, das Umgehen mit Größen (Maßzahlen mit Einheiten), die Darstellungen von Zahlen und Größen, das Verständnis für Größenordnungen, die Identifikation von numerischen Mustern und insbesondere das „quantitative Argumentieren“, d. h. das Verwenden von Zahlen bei der Begründung von Sachverhalten.

Die Subskala „Unsicherheit“ bezieht sich auf alle Arten von Phänomenen und Situationen, die statistische Daten beinhalten oder bei denen der Zufall eine Rolle spielt. Daten und Zufall sind eng verwandte Themen; hierzu gehören u. a. das Erzeugen von Daten zu Zufallsphänomenen, eine sachadäquate Darstellung von Daten, das Analysieren und Interpretieren gegebener Daten, das Berechnen von Wahrscheinlichkeiten sowie das Ziehen geeigneter Schlüsse aus solchen Berechnungen.

Die vier Subskalen wurden - neben ihrer eigenen Darstellung - zusätzlich zu einer Gesamtskala für mathematische Grundbildung zusammengefasst. Dabei wurde die Skala so konstruiert, dass der Mittelwert aller Schüler aus den OECD-Ländern bei 500 Punkten liegt und zwei Drittel aller Schüler im Bereich zwischen 400 und 600 Punkten liegen.

Wie für den Schwerpunktbereich Lesekompetenz bei PISA 2000 wurden die Skalen in mathematischer Grundbildung entsprechend der Art der Kenntnisse und Fähigkeiten des Schülers anhand von Kompetenzstufen beschrieben. Diese reichen von 1 bis 6 und decken jeweils einen bestimmten Abschnitt auf der Punkteskala ab (siehe Abbildung 2.1). Dabei entspricht Stufe 1 dem niedrigsten Fähigkeitsniveau und Stufe 6 dem höchsten Fähigkeitsniveau. Schüler, die unterhalb der Kompetenzstufe 1 liegen, d. h. eine Punktzahl von weniger als 358 Punkte erreichen, verfügen nicht über die elementarsten Fähigkeiten, die in PISA gemessen werden. Das heißt nicht, dass diese Schüler über keinerlei Grundqualifikationen verfügen, aber ihre Kompetenz reicht nicht aus, um eine im Rahmen des PISA-Tests sinnvoll interpretierbare Fähigkeit abzubilden.

Abbildung 2.1: Wertebereich der Kompetenzstufen in mathematischer Grundbildung

Stufe < 1	Stufe 1	Stufe 2	Stufe 3	Stufe 4	Stufe 5	Stufe 6
358	420	482	544	606	668	

Die Zuordnung der Schüler auf die Kompetenzstufen erfolgt, indem die Schüler der jeweils höchsten Kompetenzstufe zugewiesen werden, auf der erwartet wird, dass sie noch mindestens 50 Prozent der Aufgaben richtig lösen können. Ein Schüler mit einem mittleren Punktwert, der die Kompetenzstufe 3

erreicht, ist in der Lage, mindestens 50 Prozent der Aufgaben dieses Schwierigkeitsniveaus zu lösen. Das heißt aber nicht, dass der Schüler nicht auch Aufgaben von Kompetenzstufe 4 oder höher lösen kann. Aber die Wahrscheinlichkeit nimmt ab, mit der er diese Aufgaben lösen kann. Die spezifischen Kenntnisse und Fähigkeiten der Schüler auf den Kompetenzstufen der Gesamtskala für mathematische Grundbildung werden in Tabelle 2.2 im Auszug beschrieben. Eine vollständige Darstellung der Kompetenzstufen in mathematischer Grundbildung findet sich im PISA 2003-Bericht der OECD (OECD, 2004) oder im nationalen PISA 2003-Bericht Luxemburg (MEN, 2004).

Tabelle 2.2: Beschreibung der Kompetenzstufen in mathematischer Grundbildung

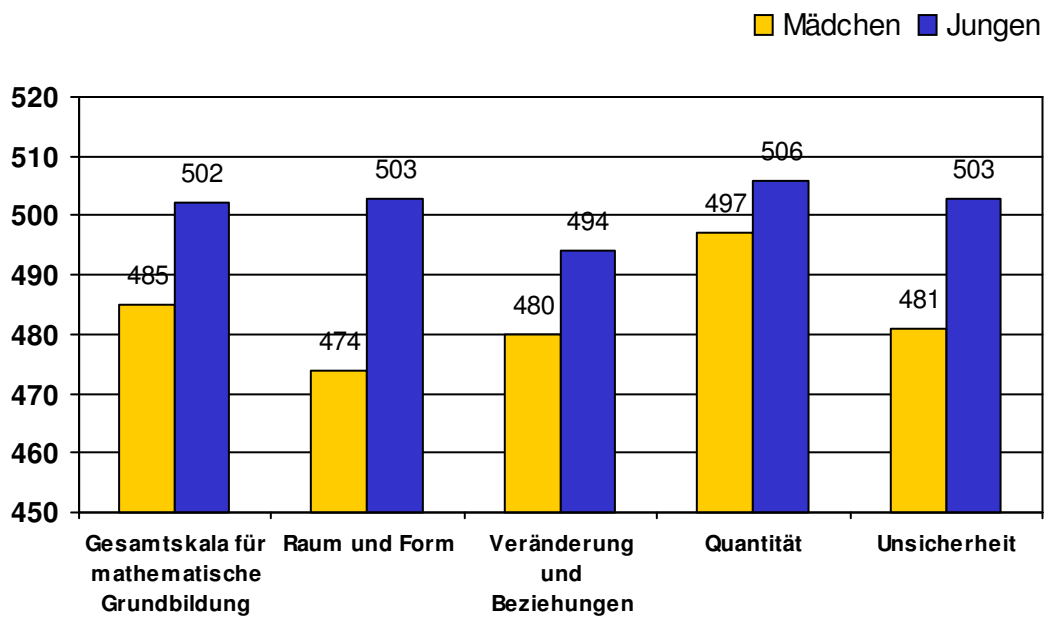
Stufe 6	Informationen, die Personen aus der Untersuchung und Modellierung komplexer Problemsituationen erhalten, konzeptualisieren, verallgemeinern und auf neue Situationen anwenden
Stufe 5	Modelle zu komplexen Situationen entwickeln und mit ihnen arbeiten, einschließlich der Identifikation von einschränkenden Bedingungen und der Spezifizierung von Annahmen
Stufe 4	verschiedene Darstellungsformen auswählen und zusammenfügen und diese direkt mit Realsituationen in Beziehung setzen; zudem gelernte Fähigkeiten flexibel anwenden
Stufe 3	klar beschriebene Verfahren durchführen, auch solche mit einer direkt überschaubaren Abfolge mehrerer Schritte, und einfache Problemlösestrategien anwenden
Stufe 2	Situationen in Kontexten interpretieren, die einen direkten Zugriff gestatten; relevante Informationen einer einzigen Quelle entnehmen
Stufe 1	Fragen zu vertrauten Kontexten beantworten, bei denen alle relevanten Informationen gegeben und die Fragen klar definiert sind

3. Ergebnisse

3.1 Geschlechtsspezifische Unterschiede in mathematischer Grundbildung

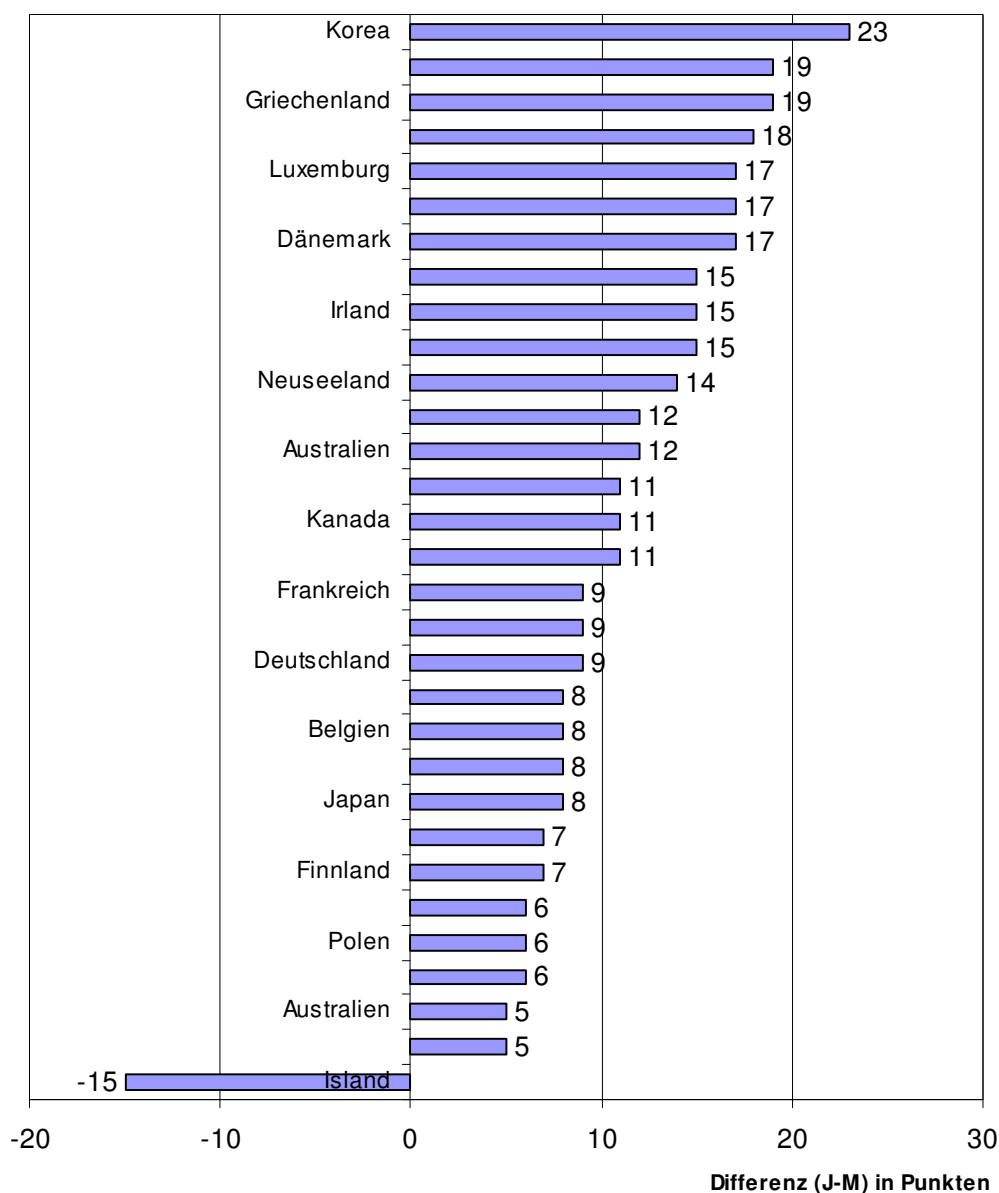
In Luxemburg erreichen Jungen in mathematischer Grundbildung höhere Mittelwerte als Mädchen. Die Leistungsunterschiede betragen 17 Punkte auf der Gesamtskala für mathematische Grundbildung, 29 Punkte auf der Subskala "Raum und Form", 14 Punkte auf der Subskala "Veränderung und Beziehungen", 9 Punkte auf der Subskala "Quantität" und 22 Punkte auf der Subskala "Unsicherheit" (vgl. Abbildung 3.1). Diese Unterschiede sind statistisch signifikant und mit Ausnahme der Subskalen "Veränderung und Beziehungen" und "Quantität" höher als im Durchschnitt der 30 OECD-Teilnehmerländer.

Abbildung 3.1: Geschlechtsspezifische Unterschiede bei den Schülerleistungen auf der Gesamtskala und den Subskalen für mathematische Grundbildung



Im internationalen Vergleich zeigen sich auf der Gesamtskala für mathematische Grundbildung statistisch signifikante Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen in der Mehrzahl der OECD-Länder (vgl. Abbildung 3.2). Mit Ausnahme von Island, wo Mädchen signifikant höhere Mittelwerte erreichen, schneiden stets Jungen besser ab als Mädchen. Luxemburg ist unter den ersten sieben OECD-Ländern mit den größten Leistungsunterschieden zwischen Mädchen und Jungen.

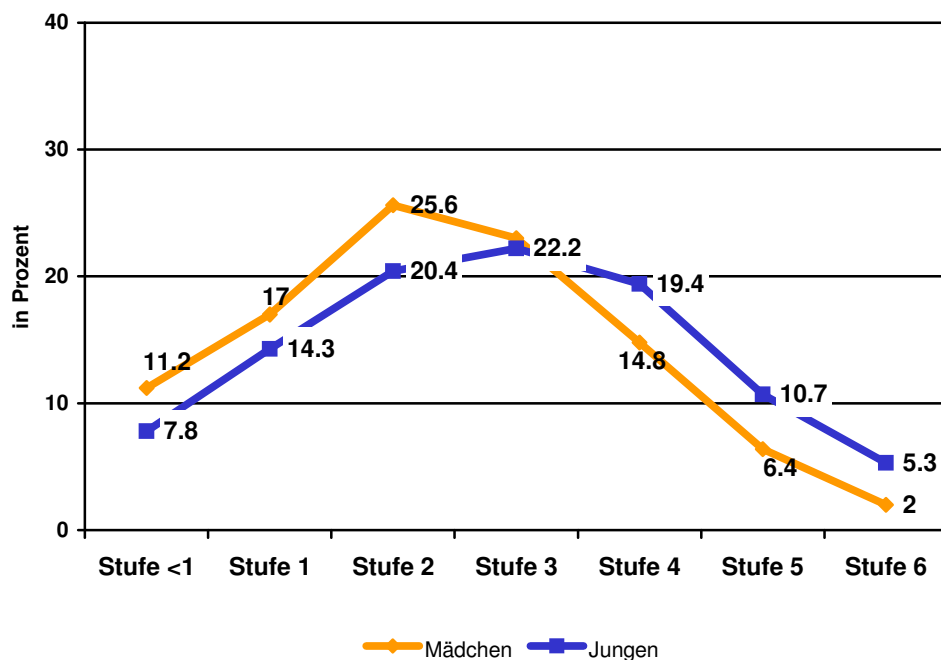
Abbildung 3.2: Geschlechtsspezifische Unterschiede bei den Schülerleistungen auf der Gesamtskala für mathematische Grundbildung im OECD-Länder Vergleich



Auch auf den Subskalen “Raum und Form” und “Unsicherheit” finden sich in der Mehrzahl der Länder statistisch signifikante Unterschiede. Auf der Subskala “Veränderung und Beziehungen” finden sich in etwa zwei Drittel der OECD-Länder signifikante Unterschiede und auf der Subskala “Quantität” in etwa einem Drittel der Länder. Wie schon auf der Gesamtskala für mathematische Grundbildung schneiden stets Jungen besser ab als Mädchen. Nur in Island ist die Geschlechterdifferenz umgekehrt ausgeprägt; Mädchen schneiden auf allen vier Subskalen signifikant besser ab als Jungen (vgl. Tabelle 1 im Anhang A).

Die Verteilung der Luxemburger Schülerinnen und Schüler auf die Kompetenzstufen der Subskala „Raum und Form“ zeigt, dass der prozentuale Anteil der Mädchen auf den unteren Kompetenzstufen (Stufe 2 und kleiner) signifikant größer ist als der Anteil der Jungen. Umgekehrt erreichen signifikant mehr Jungen als Mädchen die oberen Kompetenzstufen (Stufe 4 und höher). Die Unterschiede in den Anteilen betragen rund 11% im unteren Leistungsbereich gegenüber 12% im oberen Leistungsbereich (vgl. Abbildung 3.3).

Abbildung 3.3: Verteilung der Schülerleistungen auf die Kompetenzstufen der Subskala „Raum und Form“, differenziert nach Geschlecht



Auch auf der Subskala „Unsicherheit“ verhält es sich ähnlich. Auf den Kompetenzstufen 2 und niedriger befinden sich rund 8% mehr Mädchen als Jungen, hingegen auf den Kompetenzstufen 4 und höher rund 11% mehr Jungen als Mädchen.

Auf der Subskala „Veränderung und Beziehungen“ unterscheiden sich die prozentualen Anteile der Mädchen und Jungen auf Kompetenzstufe 2 und niedriger zwar signifikant (49,8% gegenüber 45,2% Jungen); dieser Unterschied zeigt sich jedoch erst auf Kompetenzstufe 2. Kompetenzstufe 4 und höher wiederum erreichen mehr Jungen als Mädchen; der Unterschied liegt bei rund 8%.

Auf der Subskala „Quantität“ ist der prozentuale Anteil der Mädchen auf Kompetenzstufe 2 und niedriger nicht größer als der Anteil der Jungen. Aber rund 6% mehr Jungen als Mädchen erreichen mindestens Kompetenzstufe 4. Die prozentualen Angaben für Mädchen und Jungen auf den Kompetenzstufen der

Subskalen für mathematische Grundbildung befinden sich in Tabelle 2 in Anhang A.

Die geschlechtsspezifischen Unterschiede in den Mittelwerten bleiben bestehen, wenn man diese differenziert für die Schultypen *Enseignement Secondaire* (ES), *Enseignement Secondaire Technique* (EST, ohne *Régime Préparatoire*) und *Régime Préparatoire* untersucht. Die Unterschiede sind im ES und EST (ohne *Régime Préparatoire*) auf der Gesamtskala und allen Subskalen für mathematische Grundbildung signifikant, wobei sich die Differenzen zwischen Mädchen und Jungen im ES und EST bezüglich der Größe nicht unterscheiden. Im *Régime Préparatoire* finden sich hingegen nur auf der Subskala „Quantität“ signifikante Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen.

Tabelle 3.1: Leistungen von Mädchen und Jungen auf der Gesamtskala und den Subskalen für mathematische Grundbildung

	Gesamtskala für mathematische Grundbildung				Raum und Form				Veränderung und Beziehungen				Quantität				Unsicherheit			
	M	SE	J	SE	M	SE	J	SE	M	SE	J	SE	M	SE	J	SE	M	SE	J	SE
ES	545	2.2	571	3.3	532	2.9	569	3.4	544	2.9	567	3.5	545	2.7	575	3.0	556	2.4	574	3.3
EST (ohne Régime Préparatoire)	451	2.1	479	1.9	440	2.4	479	3.0	445	2.4	470	3.0	445	2.3	478	2.5	465	2.1	484	2.8
Régime Préparatoire	349	7.2	367	5.1	356	9.3	378	6.4	335	7.2	345	5.5	347	7.3	367	5.4	363	6.4	371	5.3

M=Mädchen; J=Jungen; SE=Standardfehler

3.2 Geschlechtsspezifische Unterschiede bei Schülermerkmalen

In nachfolgender Tabelle 3.2 sind Schülermerkmale aufgelistet, die im Rahmen von PISA 2003 erhoben wurden, und es ist dargestellt, in welchen Merkmalen Jungen bzw. Mädchen in Luxemburg eine höhere Ausprägung haben. Aus dieser Tabelle werden im Folgenden die geschlechtsspezifischen Unterschiede bei dem Schülermerkmal „Interesse und der Freude in Mathematik“ beispielhaft dargestellt.

Tabelle 3.2: Geschlechterunterschiede bei den Schülermerkmalen

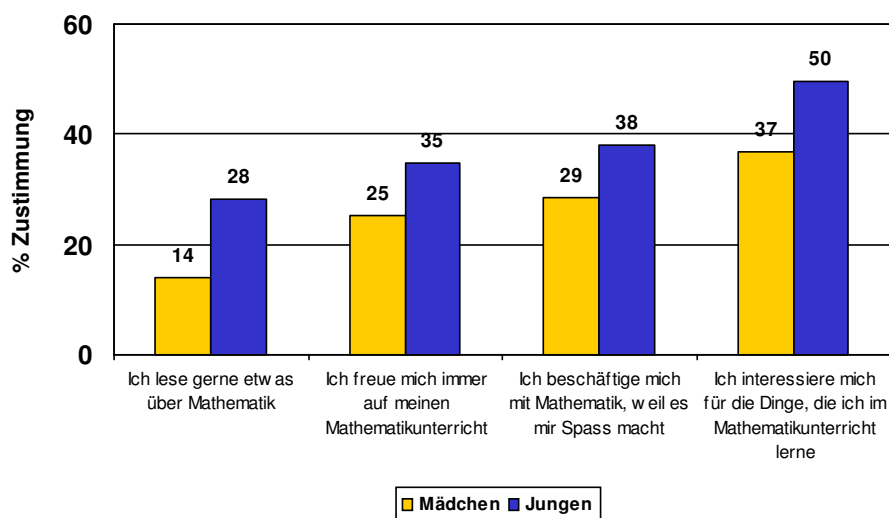
Index	Unterschied
<ul style="list-style-type: none"> •Mathematisches Selbstkonzept •Instrumentelle Motivation in Mathematik •Selbstwirksamkeitsempfinden in Mathematik •Elaborationsstrategien •Interesse und Freude an Mathematik •Wettbewerbsorientiertes Lernen 	Jungen mit höherer Ausprägung
<ul style="list-style-type: none"> •Unterstützung vom Lehrer im Mathematikunterricht •Zeit, die mit Mathematikhausaufgaben verbracht wird •Zugehörigkeitsgefühl zur Schule •Kooperatives Lernen •Schüler-Lehrer-Verhältnis 	Kein Unterschied
<ul style="list-style-type: none"> •Memorisierungsstrategien •Einstellung zur Schule •Kontrollstrategien •Angst in Mathematik 	Mädchen mit höherer Ausprägung

Das Interesse und die Freude in Mathematik steht zum einen im Zusammenhang mit der Zeit, die sich ein Schüler für Mathematik nimmt, und zum anderen mit der Intensität, mit der sich ein Schüler mit Mathematik beschäftigt. Es steht für die intrinsische Motivation der Schüler, d.h. inwieweit sich ein Schüler von sich aus mit Mathematik ohne äußeren Anreiz beschäftigt (vgl. OECD, 2004).

Die intrinsische Motivation in Mathematik wurde in PISA anhand von vier Items erhoben, die die Schüler auf einer vierstufigen Skala (stimmt überhaupt nicht - stimmt völlig) bewerten sollten. In Abbildung 3.5 ist dargestellt, wie häufig Jungen und Mädchen diesen Items zustimmten, und es wurden die Antworten zusammengefasst, die in die Kategorien "stimmt eher" bzw. "stimmt völlig" fielen.

Über alle vier Items hinweg äußern Jungen häufiger Zustimmung als Mädchen. Am häufigsten stimmen Jungen und Mädchen zu, sich für die Dinge zu interessieren, die sie im Mathematikunterricht lernen, d.h. rund die Hälfte der Jungen und mehr als ein Drittel der Mädchen.

Abbildung 3.4: Interesse und Freude der Luxemburger Schülerinnen und Schüler in Mathematik

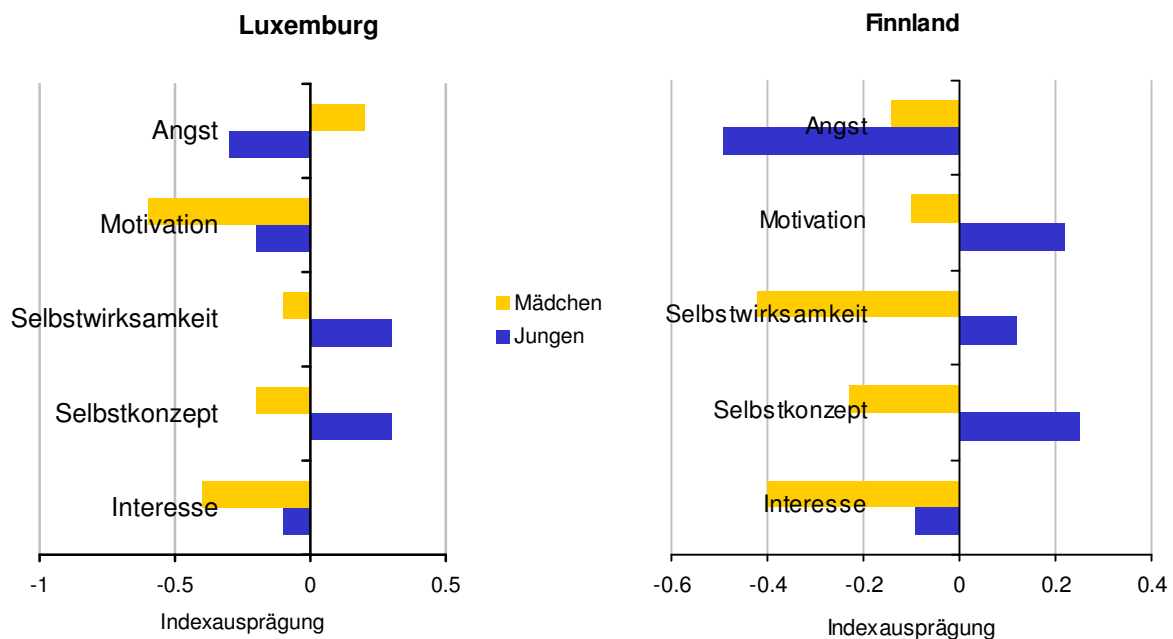


In Abbildung 3.5 werden die geschlechtsspezifischen Unterschiede in Luxemburg und Finnland anhand einiger ausgewählter Schülermerkmale verglichen. Diese Merkmale beziehen sich auf Mathematik allgemein bzw. auf das Fach Mathematik. Zu den Merkmalen gehören:

- „Angst in Mathematik“ (Beispielaussage: „Ich mache mir häufig Sorgen, dass der Mathematikunterricht schwer sein wird für mich“).
- „Instrumentelle Motivation“ (Beispielaussage: „Für mich ist es wichtig, Mathematik zu lernen, denn dadurch verbessern sich meine Berufsaussichten“).
- „Selbstwirksamkeit“ (Beispielaussage: „Wie sicher glaubst du, folgende Mathematikaufgaben lösen zu können? Z. B. eine Gleichung wie $3x+5=17$ lösen können“).
- „Selbstkonzept“ (Beispielaussage: „In Mathematik lerne ich schnell“).
- „Interesse und Freude an Mathematik“ (Beispielaussage s.o.).

Die Ausprägungen in den Schülermerkmalen werden differenziert für Mädchen und Jungen dargestellt. Die Daten wurden so transformiert, dass eine Ausprägung von 0 der durchschnittlichen Ausprägung im OECD-Durchschnitt entspricht. Zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler im OECD-Raum liegen in einem Wertebereich von -1 und 1.

Abbildung 3.5: Geschlechtsspezifische Unterschiede bei ausgewählten Schülermerkmalen in Luxemburg und Finnland



Sowohl in Luxemburg als auch Finnland äußern Mädchen signifikant häufiger Angst in Mathematik als Jungen, Jungen hingegen berichten über eine signifikant größere instrumentelle Motivation, über eine höhere Selbstwirksamkeit in Mathematik, über ein höheres Selbstkonzept in Mathematik und über mehr Interesse in Mathematik.

Betrachtet man einmal die Merkmale „instrumentelle Motivation“ und „Angst in Mathematik“, so fällt auf, dass diese in Luxemburg sowohl bei Mädchen als auch bei Jungen niedriger ausgeprägt sind als in Finnland (vgl. Abbildung 3.7 und Abbildung 3.8). Schüler/innen in Luxemburg betrachten zum einen Mathematik als weniger häufig wichtig für ihre berufliche Zukunft als finnische Schüler/innen und zum anderen berichten sie über mehr Angst in Mathematik. Während bei der instrumentellen Motivation die Unterschiede in den Ausprägungen zwischen luxemburgischen und finnischen Schüler/innen bei allen Items klar hervorkommen, werden diese Unterschiede bei der Angst in Mathematik besonders bei zwei von vier Items deutlich, vor allem bei den Mädchen. Über 20% mehr Mädchen in Luxemburg gegenüber den Mädchen in Finnland sehen Probleme beim Bearbeiten von mathematischen Aufgaben („Beim Lösen mathematischer Probleme werde ich sehr nervös“ und „Ich werde nervös, wenn ich meine Mathematikhausaufgaben machen muss“).

Abbildung 3.6: Geschlechtsspezifische Unterschiede bei der instrumentellen Motivation in Luxemburg und Finnland

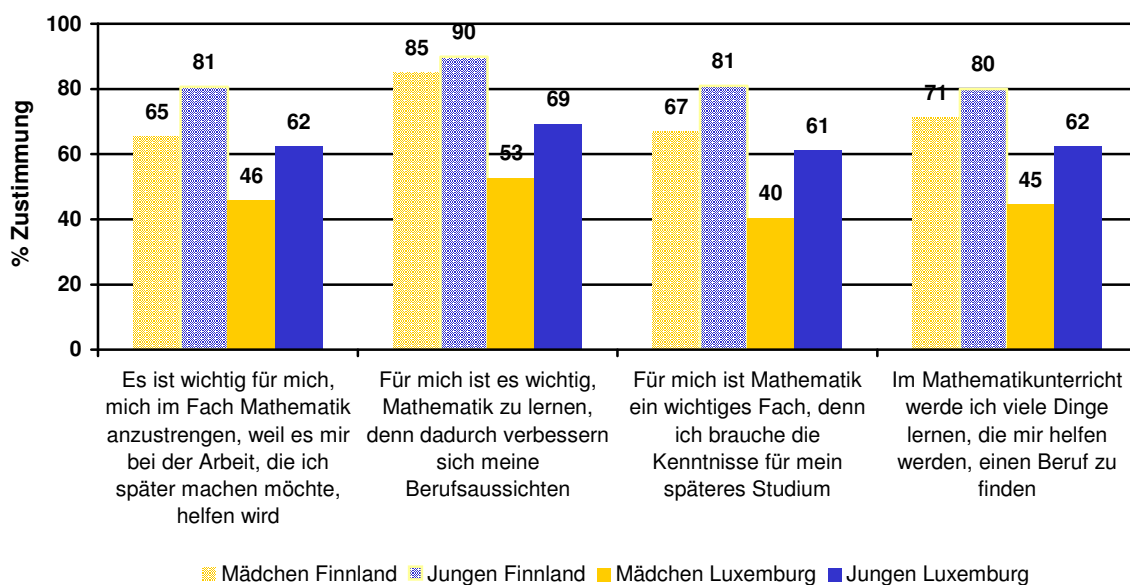
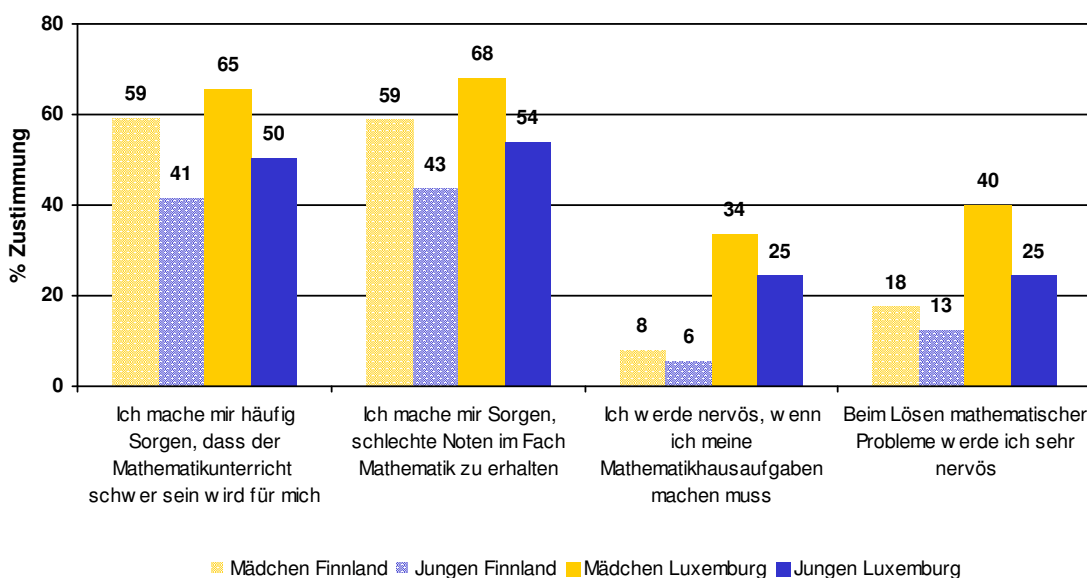


Abbildung 3.7: Geschlechtsspezifische Unterschiede bei Angst in Mathematik in Luxemburg und Finnland



In Tabelle 3.3 sind anhand einiger ausgewählter Länder die geschlechtsspezifischen Unterschiede in der Mathematikleistung und in den Schülermerkmalen als Effektgrößen dargestellt. Effektgrößen sind Werte, die unterschiedlich skalierte Variablen – hier Mathematikleistung im Vergleich zu Schülermerkmalen – auf vergleichbare Weise darstellen. Werte, die größer sind als der Betrag von 0.20, werden als bedeutsam eingestuft (vgl. OECD, 2004).

Demnach sind die geschlechtsspezifischen Unterschiede in keinem der dargestellten Länder als bedeutsam zu bewerten. Die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen in den Schülermerkmalen sind hingegen in allen Ländern bedeutsam.

Tabelle 3.3: Geschlechtsspezifische Unterschiede in mathematischer Grundbildung und bei Schülervariablen, dargestellt als Effektgrößen

	Leistung in Mathematik	Instrumentelle Motivation in Mathematik	Interesse und Freude an Mathematik	Angst in Mathematik	Selbstkonzept in Mathematik
Belgien	0.07	0.32	0.20	-0.32	0.36
Deutschland	0.09	0.45	0.37	-0.38	0.46
Finnland	0.09	0.36	0.34	-0.39	0.56
Frankreich	0.09	0.35	0.24	-0.39	0.31
Österreich	0.08	0.58	0.40	-0.36	0.44
Luxemburg	0.19	0.42	0.32	-0.44	0.43
Schweiz	0.17	0.67	0.58	-0.44	0.54

Fett gedruckte Werte sind >0.20

Zusammenfassung

Mädchen zeigen ein deutlich niedrigeres Interesse an Mathematik, ein niedrigeres Selbstkonzept in Mathematik und weniger Motivation in Mathematik als Jungen. Sie verbinden zudem das Fach Mathematik mit mehr Angst und Stress als Jungen. Demgegenüber sind die geschlechtsspezifischen Unterschiede im kognitiven Bereich deutlich kleiner. Zu diskutieren wäre, wie es zu den auffälligen Geschlechterunterschieden in diesen Schülervariablen kommt, die nicht nur in Luxemburg, sondern in allen aufgeführten Ländern zu finden sind.

Eine Annahme ist, dass die Geschlechterunterschiede teilweise über eine unterschiedliche Erwartungshaltung des schulischen und außerschulischen Umfelds an die Schülerinnen und Schülern vermittelt werden. So ist denkbar, dass Schülerinnen auf bestimmte Voreinstellungen z. B. von Seiten der Eltern oder Lehrer treffen, die Mädchen weniger stark mit Mathematik in Verbindung bringen als Jungen und dies auf verschiedene Weise zum Ausdruck bringen, z. B., indem sie Mädchen weniger häufig ermutigen, sich mit Mathematik zu beschäftigen.

Die Auswirkungen solcher Geschlechterunterschiede in der Motivation und im Interesse an Mathematik zeigen sich z. B. bei der späteren Berufswahl der Jungen und Mädchen. So ist der Anteil der Mädchen in den mathematischen Fächern deutlich kleiner als der der Jungen (vgl. OECD, 2003b).

Die Aufgabe stellt sich, in welcher Form die Schule das Interesse und die Motivation der Mädchen in Mathematik stärker fördern könnte.

Anhang A

Tabelle 1: Geschlechtsspezifische Leistungsunterschiede auf den Subskalen für mathematische Grundbildung

Raum und Form		Veränderung und Beziehungen		Quantität		Unsicherheit	
Land	Diff (J-M)	Land	Diff (J-M)	Land	Diff (J-M)	Land	Diff (J-M)
Liechtenstein	39	Liechtenstein	26	Griechenland	23	Liechtenstein	31
Slow. Rep.	35	Korea	25	Korea	22	Italien	24
Tschech. Rep.	30	Italien	21	Liechtenstein	21	Korea	22
Luxemburg	28	Dänemark	21	Brasilien	18	Luxemburg	22
Korea	27	Macao-China	20	Türkei	18	Dänemark	22
Irland	25	Brasilien	20	Macao-China	17	Schweiz	20
Schweiz	25	Griechenland	18	Tunesien	16	Griechenland	20
Macao-China	23	Neuseeland	17	Portugal	14	Türkei	19
Uruguay	21	Slow. Rep.	16	Italien	13	Deutschland	18
Russ. Föder.	21	Schweiz	15	Slow. Rep.	13	Macao-China	18
Kanada	20	Luxemburg	14	Mexiko	12	Slow. Rep.	17
Griechenland	19	Kanada	13	Uruguay	12	Tschech. Rep.	17
Österreich	19	Portugal	13	Neuseeland	12	Irland	15
Spanien	18	Tschech. Rep.	13	Dänemark	9	Brasilien	15
Italien	18	Irland	13	Irland	9	Japan	14
Neuseeland	18	Deutschland	12	Luxemburg	9	Kanada	13
Belgien	18	Finnland	11	Schweiz	7	Finnland	12
Frankreich	18	Tunesien	11	Russ. Föd.	6	Hong Kong	12
Dänemark	16	Ungarn	10	Tschech. Rep.	6	Neuseeland	12
Tunesien	16	Spanien	8	Spanien	5	Frankreich	11
Indonesien	16	Mexiko	8	Kanada	5	Norwegen	10
Mexiko	16	Polen	8	Ver. Staaten	4	Portugal	10
Ver. Staaten	15	Belgien	8	Schweden	3	Niederlande	9
Portugal	15	Japan	6	Finnland	3	Schweden	9
Ungarn	15	Türkei	6	Japan	3	Russ. Föd.	8
Brasilien	15	Niederlande	6	Österreich	3	Uruguay	8
Lettland	14	Ver. Staaten	6	Lettland	3	Spanien	8
Polen	13	Uruguay	5	Frankreich	2	Ungarn	8
Australien	12	Österreich	5	Indonesien	2	Österreich	8
Türkei	12	Australien	4	Ungarn	2	Belgien	7
Deutschland	11	Frankreich	4	Polen	2	Australien	7
Schweden	10	Norwegen	4	Australien	1	Tunesien	7
Japan	9	Indonesien	4	Belgien	1	Serbien	5
Niederlande	8	Russ. Föd.	3	Deutschland	1	Mexiko	4
Norwegen	7	Serbien	1	Norwegen	0	Ver. Staaten	3
Thailand	5	Schweden	1	Hong Kong	-3	Polen	3
Hong Kong	4	Hong Kong	1	Serbien	-3	Lettland	0
Serbien	3	Lettland	-1	Niederlande	-4	Indonesien	-5
Finnland	2	Island	-10	Thailand	-5	Thailand	-5
Island	-15	Thailand	-10	Island	-28	Island	-8

Anm.: Fett gedruckte Werte sind signifikant.

Tabelle 2: Prozentuale Anteile der Luxemburger Mädchen und Jungen auf den Kompetenzstufen der Subskalen für mathematische Grundbildung

Raum und Form

Kompetenzstufe	<1	1	2	3	4	5	6
Mädchen	11.2	17	25.6	23	14.8	6.4	2.0
Jungen	7.8	14.3	20.4	22.2	19.4	10.7	5.3

Veränderung und Beziehungen

Kompetenzstufe	<1	1	2	3	4	5	6
Mädchen	10.9	15.4	23.5	24.1	17.3	6.8	2.1
Jungen	10.5	15.2	19.5	20.9	19.1	10.2	4.7

Quantität

Kompetenzstufe	<1	1	2	3	4	5	6
Mädchen	6.7	12.3	22.6	28.3	20.2	7.9	2
Jungen	6.3	12.6	21	24	21.8	10.9	3.4

Unsicherheit

Kompetenzstufe	<1	1	2	3	4	5	6
Mädchen	9.2	15.7	24.6	26	16.2	6.5	1.8
Jungen	7.3	13.5	21	22.8	20.3	11	4.1

Literaturverzeichnis

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2003a). The PISA 2003 assessment framework. Mathematics, reading, science and problem solving knowledge and skills. Paris: OECD.

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2003b). Bildung auf einen Blick. OECD-Indikatoren 2003. Paris: OECD.

OECD.Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2004). Knowledge and skills for life: First results from PISA 2003. Paris: OECD.

Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation Professionnelle. (2004). PISA 2003 - Nationaler Bericht Luxemburg. Luxemburg: MEN.

Christiane Meyers, Christiane Weis, Helmut Willems

Annäherung und Differenz: Geschlechterdifferenzen im Bildungsverhalten, in den Wertorientierungen und dem Freizeitverhalten der Jugendlichen

1. Einleitung

Für die Analyse gesellschaftlicher Wirklichkeit spielt das Genderkonzept in den Sozialwissenschaften eine zentrale Rolle. Es erlaubt die Analyse und Kritik der sozialen Konstruktion von Zweigeschlechtlichkeit und einer entsprechenden gesellschaftlichen Realität. Und es beschreibt die „reduktionistische Zuordnung“ (Jurczyk 2001, S.11) von Eigenschaften, Aktivitäten, Sinnkonzepten und Identitätsofferten zu Geschlechterstereotypen, die die Geschlechterdifferenz zwischen Männern und Frauen als eine zentrale soziale Tatsache auch in modernen Gesellschaften erkennen lassen.

Das Genderkonzept macht somit deutlich, dass die Geschlechterklassifikation keineswegs „eine beiläufige Eigenschaft einer Person darstellt sondern vielmehr eine zentrale soziale Strukturkategorie ist“ (Lenz 2001, S.179). Die Zugehörigkeit zum Geschlecht ist einerseits mit deutlich ungleichen Lebenswegen und Lebenschancen verbunden (worauf hinzuweisen der Verdienst der Frauenforschung ist), andererseits jedoch auch „hochgradig identitätsrelevant“ (Tyrell 1986, S. 453) und in anerkannten kulturellen Paradigmen und Identitätsmodellen fest verankert (was auf eine große Veränderungsresistenz jenseits der Hoffnungen vieler Aktivistinnen verweist).

Der folgende Beitrag basiert auf einer Analyse von quantitativen und qualitativen Daten über luxemburgische Jugendliche, die im Rahmen des PCJ der Stadt Luxemburg im Jahre 2004 erhoben worden sind¹⁰. Ziel der Studie waren primär die Freizeitinteressen, -motive und -probleme der 12-25-jährigen Jugendlichen der Stadt Luxemburg. Zugleich haben wir jedoch auch zentrale Strukturdaten (zur Soziodemographie, sozialen Herkunft, Berufs- und Bildungsstatus, Migrationshintergrund) sowie Informationen zu den Wertorientierungen und Lebenszielen der Jugendlichen erhoben, sodass wir insgesamt eine Vielzahl von Aspekten jugendlichen Lebens in Luxemburg abbilden können.

In den bisherigen Analysen standen vor allem Aspekte sozialer Ungleichheit, unterschiedliche Bildungsbeteiligungen in den verschiedenen sozialen Milieus sowie auch sozialräumliche Differenzierungen der jugendlichen Milieus

¹⁰ Beim *Plan Communal Jeunesse* handelt es sich um ein Instrument das es den Gemeinden erlauben soll ihre Jugendpolitik effizienter planen zu können. Vorgesehen ist in diesem Zusammenhang eine fundierte, wissenschaftliche Analyse der Lebenslagen und Befindlichkeiten junger Menschen.

und Lebenswelten im Vordergrund.¹¹ Geschlecht ist eine zentrale Strukturvariable in der Untersuchung und hat in der Auswertung insofern eine starke Rolle gespielt, als wir grundsätzlich alle Daten stets auch geschlechterdifferenzierend ausgewertet haben. Eine gezielte Auswertung und Interpretation der Daten mit dem zentralen Focus Geschlechterdifferenzen wollen wir mit diesem Beitrag leisten.

Wir präsentieren daher im Folgenden ausgewählte Resultate der Studie in drei inhaltlichen Bereichen: die Bildungs- und Berufssituation der Jugendlichen, ihre Wertorientierungen und ihre Freizeitinteressen und -orientierungen. Die zentrale forschungsleitende Perspektive richtet sich auf mögliche signifikante Differenzen zwischen den Geschlechtern und deren Interpretation.

2. Der theoretisch-konzeptuelle Rahmen: Gender als Konzept der Sozialforschung

Historisch gesehen ist die Herausbildung einer (auf komplementär angelegten Geschlechtsidentitäten basierenden) Geschlechterordnung eng an die Entstehung der Moderne und der Entwicklung der Industriegesellschaft verknüpft: die Trennung von Arbeit/Beruf und Familie und die „geschlechtshierarchische Arbeitsteilung“ mit „komplementären Zuständigkeitsbereichen“ (Jurczyk, 2001, S.13) für Männer und Frauen sowie die daraus folgende ökonomische Abhängigkeit der Frau waren Grundlage für Zuordnung von Eigenschaften und Kompetenzen an die als verschieden, aber sich ergänzend gedachten „Geschlechtscharaktere“ (z.B. Vernunft als männliche, Emotion als weibliche Eigenschaft).

Diese traditionelle Geschlechterordnung befindet sich heute vor allem in modernen Gesellschaften in vielerlei Hinsicht im Umbruch. Der gesellschaftliche Wandel hat in den letzten Jahrzehnten nicht nur drastische Veränderungen in den Arbeits- und Lebensverhältnissen hervorgebracht, sondern auch kulturelle Entwicklungen befördert, die neue Geschlechteridentitäten ermöglichen und hervorbringen. Sozialwissenschaftliche Begriffe wie Individualisierung, Pluralisierung, Entgrenzung und Entstrukturierung versuchen diese verschiedenen Aspekte des sozialen Wandels zu erfassen.

¹¹ Siehe dazu die einzelnen Forschungsberichte: Meyers, C. & Willems, H. (2004). *Die Jugend der Stadt Luxemburg. Lebenslagen, Wertorientierungen, Freizeitmuster und Probleme. Analyse der quantitativen Umfrage der 12-25-jährigen Jugendlichen*. Luxemburg: CESIJE; Weis, C., Milmeister, M. & Willems, H. (2004). *Aspekte jugendlicher Freizeitwelten in der Stadt Luxemburg. Eine qualitative Analyse auf der Basis von Gruppendiskussionen*. Luxemburg: CESIJE; Willems, H. & Meyers, C. (2004). Sozialräumliche Strukturen der Stadt Luxemburg. In M. Milmeister (Ed.). *Aspects de la recherche jeunesse: risques, désavantages, opportunités. Documents de la Journée CESIJE du 28 janvier 2004*. (pp.11-31). Luxemburg: CESIJE.

2.1 Gender und private Lebensformen

Im Bezug auf die privaten Lebensformen ist deutlich geworden, dass heute eine Vielzahl von unterschiedlichen Formen jenseits des traditionellen Standardmodells der Kleinfamilie existiert (zur Pluralisierung siehe Beck, 1994; Beck-Gernsheim, 1990). Einerseits erleben wir eine starke Zunahme der Einpersonenhaushalte (Singles); andererseits eine Pluralisierung von unterschiedlichen Formen des Familienmodells: der ehelichen und nicht-ehelichen Partnerschaften, der Familien ohne Kinder, der Alleinerziehenden, der Patchworkfamilien, der *living apart together families* etc. Zugleich verweist die Zunahme von Scheidungen und Wiederverheiratungen darauf, dass sich Familienstand und private Lebensform im Lebenslauf durchaus häufiger ändern können (Dynamisierung). Diese vielfältigen Veränderungen der privaten Lebensformen sind Ausdruck eines sozialen Wandels, der in den Sozialwissenschaften zumeist mit dem Begriff der Individualisierung beschrieben wird. Er verweist auf die nachlassende Bedeutung der Herkunft und die Zunahme von Handlungschancen für die Lebensgestaltung der Individuen. Aus einer Genderperspektive unterstreicht er die Entwicklung neuer Geschlechteridentitäten und privater Lebensformen auch jenseits des klassischen Modells der Kleinfamilie.

2.2 Genderdifferenzen in der Arbeits-/Berufswelt

In Bezug auf die Arbeits-/Berufswelt hat sich in den meisten modernen Gesellschaften eine höhere Erwerbsbereitschaft der Frauen und ein deutlich gestiegener Anteil von erwerbstätigen Frauen als Teil der gesellschaftlichen Normalität entwickelt. Insbesondere junge Frauen wollen heute in der Lage sein, sich selbst zu ernähren, und streben daher ebenfalls einen Berufsabschluss an (Maruani, 2000; Méda, 2001).

Hinsichtlich der Bildungsniveaus hat sich die traditionelle Lücke zwischen Männern und Frauen sogar weitgehend geschlossen. Die Zahlen aus vielen Ländern zeigen, dass die Mädchen in höheren Bildungswegen überproportional repräsentiert sind; sie bestehen besser und kommen erfolgreicher durch das Bildungssystem (Baudelot & Establet, 1992, S.11). Allerdings setzen sich die verbesserten Bildungsinvestitionen nicht nahtlos auch in eine verbesserte Berufssituation um. So gibt es, was die Berufswahl anbelangt, nach wie vor starke Divergenzen – die Mehrzahl der Frauenberufe konzentriert sich in der Tat auf einige ökonomische Bereiche, insbesondere auf den Dienstleistungssektor (*ségrégation horizontale*). Weiterhin haben die Frauen nach wie vor mehr Schwierigkeiten, die Karriereleiter emporzusteigen und leitende Posten zu übernehmen (*ségrégation verticale*). Auch bestehen in vielen Berufen immer noch Gehaltsunterschiede zwischen Frauen und Männern in vergleichbaren Positionen (Silvera, 1996). Gleichwohl scheinen für immer mehr Frauen schulische Bildung,

die ökonomische Eigenständigkeit und berufliche Identität von zunehmender Bedeutung zu sein.

2.3 Gender, Identitätsbildung und Wertorientierungen

Unabhängig von der bestehenden Tendenz einer Angleichung der geschlechtsspezifischen Beteiligung im Bildungswesen und im Beruf und unabhängig auch von einer Vielzahl neuer weiblicher Identitätsangebote und Rollenmodelle existieren nach wie vor differente kulturelle und soziale Erwartungen an Mädchen und Jungen in modernen Gesellschaften. Zwar sind in der individualisierten Gesellschaft „die stereotypen Vorgaben an die Rolle der Frau und des Mannes nicht mehr so eng wie noch vor zwei oder drei Generationen, aber gesellschaftliche Grundvorstellungen über die „typischen“ und „normalen“ Verhaltensweisen von Männern und Frauen existieren nach wie vor.“ (Jugendwerk der deutschen Shell, 2002, S.37) Diese unterschiedlichen Rollenanforderungen beeinflussen (über die geschlechtsspezifische Sozialisation) die Persönlichkeit, die Einstellungen, Motivationen und Verhaltensweisen beider Geschlechter. „Die heranwachsenden Kinder übernehmen und reflektieren zunehmend die Verhaltensweisen, die ihrem Geschlecht entsprechen und als „passend“ gelten.“ (Wen et al., p.45). Jungen und Mädchen bauen ihre persönliche Identität in Bezug auf diese traditionellen Erwartungen auf. Es ist klar, dass die Kinder und Jugendlichen diese geschlechtsspezifischen Verhaltensweisen, Eigenschaften und Fähigkeiten individuell ausgestalten und Widerstand gegen geschlechtsspezifische Zuschreibungen üben können. Sie sind allerdings im „kulturellen System der Zweigeschlechtlichkeit“ dazu gezwungen, sich zu den Kategorien „Männlichkeit“ und „Weiblichkeit“ zu verhalten um eine Ich-Identität zu entwickeln.“ (Jander & Kägeler, p.47). Von daher geht – so unsere These – die zunehmende Individualisierung und Pluralisierung der privaten Lebensformen sowie der beruflichen Karrieren nicht unmittelbar auch in eine entsprechende Entstrukturierung bestehender traditioneller Geschlechteridentitäten über.

2.4 Genderdifferenzen im Freizeitverhalten

Der Lebensbereich Freizeit findet in der genderorientierten Jugendforschung der letzten Jahre durchaus Berücksichtigung. Zwar dominieren nach wie vor die Ausbildungs- und Arbeitswelt, sowie die private Welt der Familien und Beziehungen in der Erforschung geschlechtsspezifischer Differenzen. Doch mit dem grundlegenden Bedeutungswandel der Freizeit in der modernen Gesellschaft und ihren vielfältigen neuen Facetten gerät eine geschlechterdifferenzierende Freizeitforschung durchaus in die Programmatik der Genderstudien der letzten Jahre (Cornelissen et. al., 2002).

Freizeit hat in unserer Gesellschaft einen hohen Stellenwert erlangt. Sie wird nicht mehr als reine Erholung von der Arbeit definiert sondern stellt einen

eigenen wichtigen Lebensbereich dar, der für das Wohlbefinden der Menschen, für ihre Identitätssuche und Selbstbestätigung, aber auch für ihre Suche nach Selbstverwirklichung und Selbsterfahrung in anderen Wirklichkeitsfeldern von großer Bedeutung ist (Eckert, Drieseberg & Willems, 1990; Opaschowski, 2000). Für die Jugendlichen ist Freizeit die Zeit, die sie neben Schule und Beruf frei nutzen können um ihren persönlichen Interessen und Neigungen nachzugehen. Die Art sowie der zeitliche Umfang der Freizeitaktivitäten werden einerseits von ihren persönlichen Interessen und Identitätsentwürfen, andererseits von den Lebensumständen und den bestehenden Angeboten bestimmt.

Aus einer geschlechtsdifferenzierenden Perspektive lassen sich hier eine Reihe von grundsätzlichen Fragen anschließen:

Zum einen geht es darum zu schauen, ob der Freizeitbereich für junge Frauen und junge Männer ähnliche oder unterschiedliche Entwicklungschancen bietet. Wie viel freie Zeit steht Mädchen im Vergleich zu Jungen zu? Welche finanziellen Ressourcen haben sie? Welche geschlechterspezifischen Barrieren sind vorhanden?

Zum zweiten stellt sich die Frage nach der subjektiven Bedeutung und Zentralität der Freizeit für Mädchen und Jungen. Wie wichtig ist ihnen die Freizeit? Und was ist ihnen an der Freizeit wichtig?

Drittens schließlich gilt es zu fragen, welche Bedeutung die Freizeit für die Sozialisation der Jugendlichen und die Entwicklung ihrer Identität und Kompetenzen hat. Wie nutzen junge Mädchen und Jungen die Freizeit? Gibt es deutliche geschlechtsspezifische Unterschiede in der Freizeitnutzung? Und orientieren sich Jugendliche in der Gestaltung ihrer Freizeit noch an traditionellen Geschlechtsrollenstereotypen?

Wir gehen davon aus, dass gerade die Freizeit im Jugendalter eine wichtige, identitätsrelevante Funktion erfüllt. Die emotionale Bindung an die Eltern nimmt mit zunehmendem Alter der Jugendlichen ab. Gleichzeitig gewinnt der Wunsch nach Selbständigkeit und Entscheidungsfreiheit an Bedeutung. Die Jugendlichen wollen in der Gruppe von Gleichaltrigen und unabhängig von erwachsenen Autoritäten ihren eigenen Weg gehen. Sie können vor allem in der Freizeit lernen, ihre eigenen Werte und Ziele zu entwickeln, sie können herausfinden, wer sie sind und was sie werden wollen (vgl. Hurrelmann, 1999). In ihrer Freizeit sind die Jugendlichen Lehrende und Lernende in einer Person. Vor allem die Cliquen und Freundeskreise sind Orte der „Selbstsozialisation“, wo zentrale Rollen für das Leben in unserer Gesellschaft gelernt werden. (Zinnecker, 1987; Baacke, 1993) Neben sozialen Kompetenzen müssen die Jugendlichen lernen, in einer immer komplexeren Umwelt ihre eigene Identität zu finden und ihre eigene Biographie zu gestalten. Vor diesem Hintergrund gilt es zu fragen, ob sich im Freizeitverhalten von Mädchen und Jungen Unterschiede erkennen lassen, die sich mit der Frage nach der Geschlechtsidentität verbinden lassen.

3. Die Vielfalt der Jugend in der Stadt Luxemburg: Informationen zur Jugendumfrage des CESIJE

An der CESIJE-Umfrage nahmen 876 Jugendliche im Alter von 12 bis 25 Jahren teil. Die Grundgesamtheit unserer Zielgruppe umfasste 2003 insgesamt ca. 12.620 Jugendliche und junge Erwachsene. Mit unserer Umfrage erreichten wir also ungefähr 7% der Grundgesamtheit.¹²

Die Stichprobe ist hinsichtlich der geschlechtsspezifischen Zusammensetzung nahezu identisch mit der Grundgesamtheit: 50,1% der Stichprobe sind Jungen, 49,9% Mädchen (Grundgesamtheit: 49,7% Jungen, 50,3% Mädchen). Anders als in der Grundgesamtheit haben wir also in der Stichprobe ein leichtes Übergewicht der Jungen; dies stellt jedoch keine signifikante Abweichung dar.

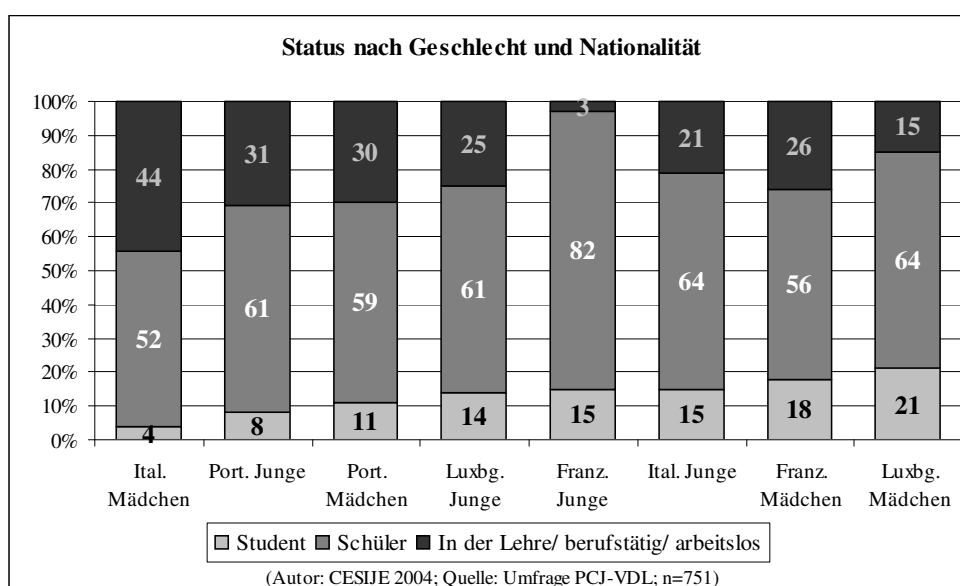
Bei der Altersstruktur haben wir in unserer Stichprobe eine leichte Untergewichtung bei den 22-25-Jährigen, die aufgrund ihrer beruflichen Integration schwerer erreichbar sind.

Was die Verteilung nach Nationalität anbelangt, so sind die Luxemburger und die Portugiesen mit 42% beziehungsweise 30% überrepräsentiert (Grundgesamtheit: 36,1% Luxemburger und 23,8% Portugiesen). Die italienischen und französischen Jugendlichen hingegen sind mit 6,4% bzw. 8% etwa entsprechend ihrer realen Anteile (6,1% bzw. 9%) vertreten. Leicht unterrepräsentiert sind die deutschen und belgischen Jugendlichen mit 1,3% anstatt 2,1% bzw. 1,4% anstatt 2,8%. Die kapverdischen Jugendlichen sind mit 1,9% auch etwas überrepräsentiert (1,2% in der Grundgesamtheit).

In Bezug auf den Bildungsstatus zeigt sich, dass in unserer Stichprobe die Schüler mit 61,9% (41% in der Grundgesamtheit) und diejenigen, die das *enseignement secondaire classique* besuchen, überrepräsentiert sind, während die berufstätigen Jugendlichen und die Schüler, die das *enseignement secondaire technique* besuchen, im Vergleich zur Grundgesamtheit unterrepräsentiert sind. Auch Studenten und Arbeitslose sind etwas stärker in unserer Stichprobe vertreten als in der Grundgesamtheit. Rund 62% der Jugendlichen sind Schüler, 20% in der Lehre/berufstätig, 14% Studenten und 3% arbeitslos. Was die Verteilung auf die Geschlechter anbelangt, so sind die Mädchen und die Jungen in den Gruppen „Schüler“, „in der Lehre/berufstätig“ sowie „arbeitslos“ in etwa gleich verteilt. Bei den Studenten allerdings sind die Mädchen überrepräsentiert.

Nicht nur zwischen den Geschlechtern sondern auch zwischen den verschiedenen Nationalitätengruppen gibt es Unterschiede. Die folgende Grafik gibt Aufschluss über die Verteilung der Jugendlichen auf die verschiedenen Statusgruppen, aufgegliedert nach Geschlecht und Nationalität.

¹² Die Stichprobe wurde als Zufallsstichprobe auf Basis vorhandener und zum Teil neu generierter Telefonlisten im Zeitraum von Januar bis März 2004 durchgeführt.

Grafik 1: Status nach Geschlecht und Nationalität

Man kann feststellen, dass die portugiesischen und italienischen Jugendlichen am seltensten studieren und am häufigsten bereits in die Arbeitswelt eingetreten sind. Die italienischen Jungen bilden hier allerdings eine Ausnahme. Die französischen und luxemburgischen Mädchen haben am häufigsten den Studentenstatus.

Um Informationen über das Herkunftsmilieu und die ökonomische Situation der Jugendlichen zu bekommen, haben wir versucht, mit Hilfe eines zur Jugendbefragung angemessenen Indikators den familialen Wohlstand zu erfassen. Es handelt sich hierbei um die *Family Affluency Scale*, ein Indikator, der anhand von drei Variablen ermittelt wird: erstens die Anzahl der Autos pro Haushalt, zweitens die Zahl der Urlaube mit der Familie pro Jahr, und drittens das eigene Zimmer der Jugendlichen.

Es zeigt sich, dass nur eine Minderheit von 13,6% der Jugendlichen in Familien mit einem geringen Wohlstand lebt. Dagegen lebt etwa jeder dritte Jugendliche in Familien mit einem großen Wohlstand (31,6%); der überwiegende Teil der befragten Jugendlichen kommt aus Familien mit mittlerem Wohlstand. Allerdings verteilt sich dieser Wohlstand nicht gleichmäßig über alle Gruppen der Gesellschaft. So finden wir den höchsten Wohlstand bei den luxemburgischen und französischen Familien sowie bei den Familien, die aus anderen EU-Ländern, kommen; den niedrigsten Wohlstand hingegen bei portugiesischen, italienischen, kapverdischen Familien sowie bei denjenigen, die aus Ex-Jugoslawien stammen.

4. Genderdifferenzen in der Bildungsbeteiligung, den Werteorientierungen und dem Freizeitverhalten Jugendlicher in Luxemburg

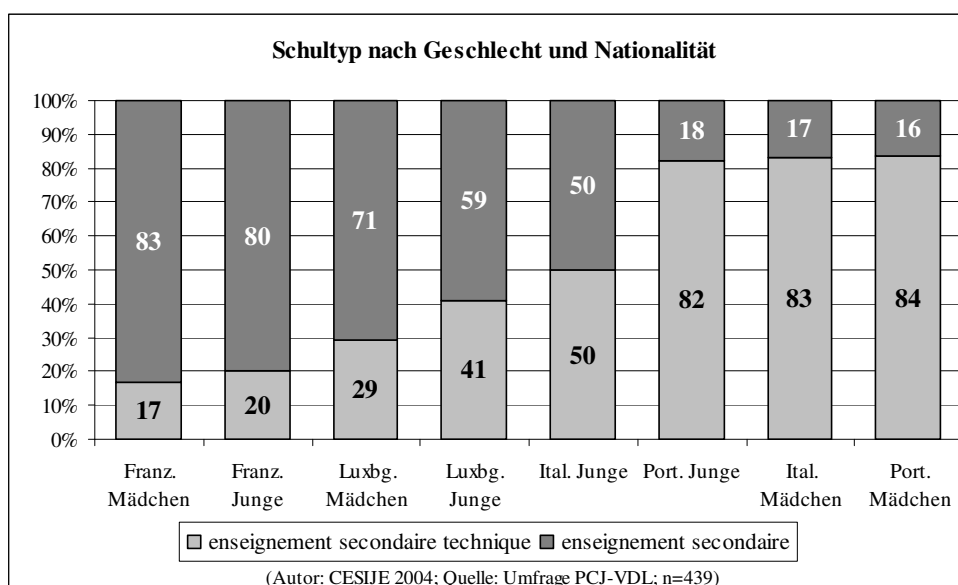
Wie vorhin schon angedeutet, werden wir uns im Rahmen dieses Artikels auf drei Bereiche konzentrieren: die Bildungsbeteiligung der Jugendlichen, ihre Lebensziele und Wertorientierungen sowie ihr Freizeitverhalten. Bei der Analyse haben wir uns nicht nur auf die Unterschiede zwischen den Geschlechtern beschränkt, sondern jeweils auch den Einfluss von anderen Variablen, wie der Nationalität, dem Herkunftsmilieu, etc untersucht.

4.1 Gender-Unterschiede im Bildungsstatus und in den Bildungsaspirationen

Studien in sämtlichen europäischen Ländern belegen, dass Mädchen, was die Bildung anbelangt, vor den Jungen liegen: auf allen Niveaus des Schulwesens sind sie stärker vertreten (Baudelot & Establet, 1992). Demnach interessiert uns, wie die Situation der Jugendlichen in Luxemburg-Stadt aussieht. Wir haben zwei Aspekte genauer unter die Lupe genommen, den Schultyp sowie die Bildungsaspirationen.

Schultyp

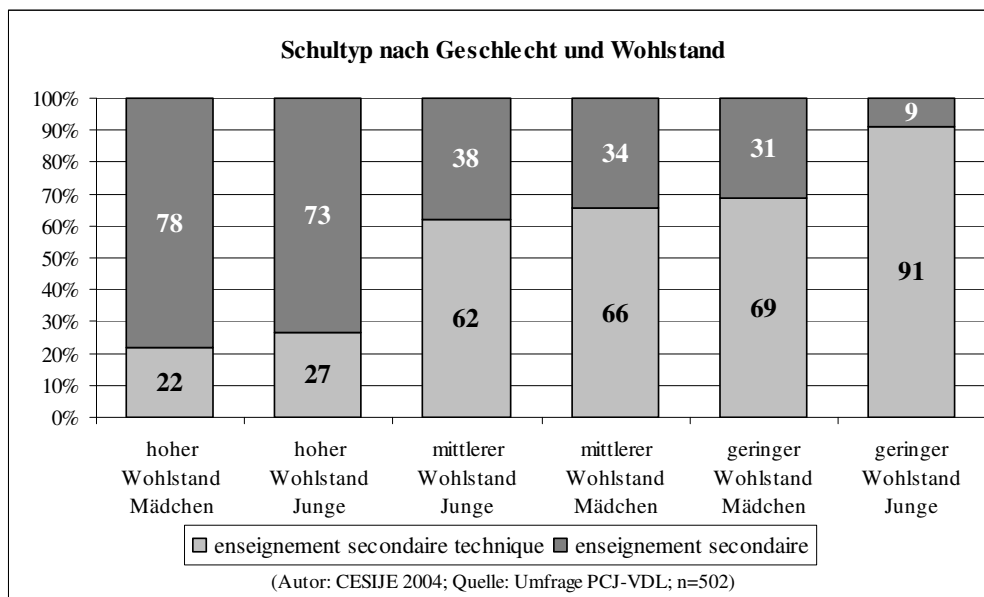
Sieht man sich die allgemeine Verteilung der Schüler nach Geschlecht auf die beiden Schultypen (ESC/EST) an, so stellt man zunächst fest, dass sie relativ gleichmäßig verteilt sind: bei den Mädchen besuchen 50% das *enseignement secondaire technique* und 50% das *enseignement secondaire*, bei den Jungen sind 52% im *enseignement secondaire technique* und 48% im *enseignement secondaire*. Allerdings ist die Bildungsbeteiligung der Jungen und Mädchen erheblich von anderen Variablen beeinflusst. Die folgende Grafik gibt Aufschluss darüber, wie sich die Jugendlichen nach Nationalität (und Geschlecht) auf die verschiedenen Schultypen verteilen.

Grafik 2: Schultyp nach Geschlecht und Nationalität

Die Grafik zeigt, dass die Unterschiede in der Bildungsbeteiligung nach Nationalität erheblich sind, und dass auch die Unterschiede zwischen den Geschlechtern von einer Nationalitätengruppe zur anderen stark variieren. Die stärksten geschlechtsspezifischen Unterschiede findet man bei den Italienern: die italienischen Mädchen besuchen deutlich seltener das *enseignement secondaire* als die italienischen Jungen. In der Gruppe der Luxemburger sind die Unterschiede zwischen den Geschlechtern hingegen weitaus geringer, und auch bei den Portugiesen sowie den Franzosen differenziert das Geschlecht fast überhaupt nicht, allerdings auf ganz unterschiedlichen Niveaus.

Vom Bildungsweg der Geschlechter aus betrachtet gibt es teilweise immense Kontraste, wie z.B. zwischen den französischen und den portugiesischen Mädchen: die Französischen sind überwiegend im *enseignement secondaire* (83%), die Portugiesinnen hingegen überwiegend im *enseignement secondaire technique* (84%). Die Unterschiede im Bildungsweg zwischen den Geschlechtern sind somit stark durch die Nationalität beeinflusst. Insbesondere bei den italienischen und portugiesischen Mädchen wird offensichtlich nicht so viel in Bildung investiert. Ein Grund könnte das vorherrschende, eher traditionell ausgerichtete Rollenmuster sein: es gilt, die Mädchen auf ihre Rolle als Ehefrau und Mutter vorzubereiten, der schulischen Ausbildung wird demgegenüber weniger Bedeutung beigemessen.

Ein weiterer Faktor der sicherlich eine Rolle bei der Bildungsbeteiligung spielt, ist das soziale Herkunftsmilieu. Die folgende Grafik stellt den Besuch des Schultyps nach Geschlecht und Wohlstand dar.

Grafik 3: Schultyp nach Geschlecht und Wohlstand

Die Grafik zeigt, dass nach wie vor große Differenzen in den Bildungswegen zwischen den Jugendlichen der verschiedenen sozialen Schichten bestehen. So besuchen die Jugendlichen aus hohem Wohlstandsmilieu erheblich mehr das *enseignement secondaire* als die Jugendlichen mit mittlerem bzw. geringem Wohlstand. Die Verteilung der Jugendlichen mit mittlerem Wohlstand entspricht in etwa der durchschnittlichen Verteilung der gesamten Schülerbevölkerung: im Schuljahr 2003-2004 besuchten laut offizieller Statistiken 31,7% das *enseignement secondaire* und 68,3% das *enseignement secondaire technique*. (MENFP, 2005, p.38)¹³.

Innerhalb der Gruppen mit hohem bzw. mittlerem Wohlstand sind die Differenzen zwischen den Geschlechtern nicht signifikant. Bei den Jugendlichen mit geringem Wohlstand gibt es allerdings Unterschiede zwischen den Geschlechtern: die Mädchen besuchen häufiger das *enseignement secondaire* als die Jungen.¹⁴

Bildungsaspirationen

Neben dem aktuellen Bildungsstatus interessieren uns auch die Bildungsaspirationen der Jugendlichen. Insgesamt scheinen die Mädchen höhere Bildungsaspirationen zu haben als die Jungen. So streben 56% der Mädchen,

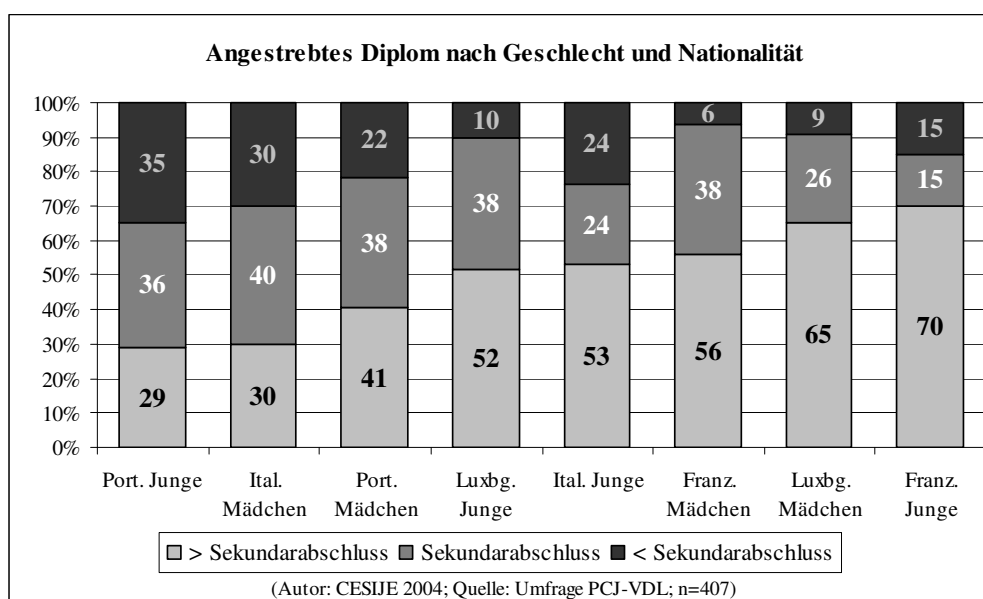
¹³ Außerdem wäre es interessant, die Kategorie *enseignement secondaire technique* in ihre verschiedenen *filiales* aufzugliedern: es liegen in der Tat Welten zwischen dem *EST*, dem *polyvalent* und dem *modulaire*. Allerdings ermöglichte die geringe Teilnehmerzahl unserer Stichprobe es uns nicht dies durchzuführen.

¹⁴ Zum Teil hat diese Differenz sicherlich mit der geringen Fallzahl zu tun, die die Resultate leicht verzerrt und so das Interpretieren der Resultate erschwert.

gegenüber 47% der Jungen, ein Hochschul- oder Universitätsdiplom an. Die Jungen scheinen sich mit weniger zufrieden zu geben: rund 32% der Jungen, gegenüber 28% der Mädchen, möchten einen Sekundarschulabschluss erreichen. Weiterhin sind es 18% der Jungen und 14% der Mädchen, die sich mit einem Diplom unterhalb des Sekundarschulabschlusses begnügen.

Ähnlich wie beim Bildungsweg spielen auch bei den Bildungsaspirationen andere Variablen eine Rolle. Die folgende Grafik gibt Aufschluss über das angestrebte Diplom, aufgegliedert nach Geschlecht und Nationalität.

Grafik 4: Angestrebtes Diplom nach Geschlecht und Nationalität

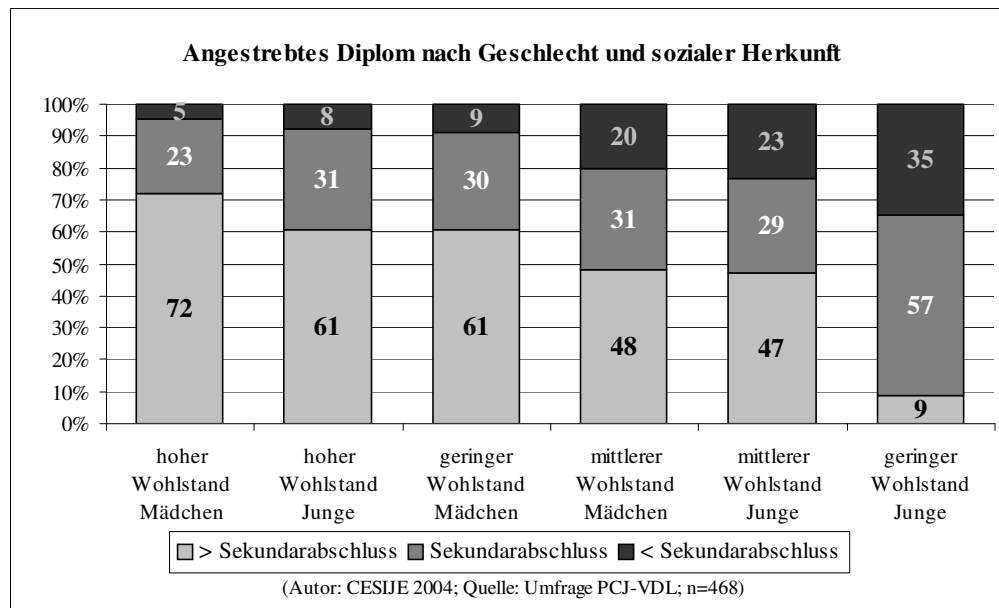


Die höchsten Bildungsaspirationen findet man bei den französischen und luxemburgischen Jugendlichen. Der Anteil derer, die einen höheren Abschluss als den Sekundarschulabschluss, d.h. ein Hochschul- oder Universitätsdiplom erlangen wollen, variiert zwischen 52% und 70%. Innerhalb dieser Gruppen gibt es wenig Unterschiede zwischen den Geschlechtern: bei den Franzosen haben die Jungen etwas höhere Bildungsaspirationen, bei den Luxemburgern hingegen sind es die Mädchen.

Bei den portugiesischen und italienischen Jugendlichen liegen die Bildungsaspirationen insgesamt niedriger. Sie scheinen sich häufiger mit einem geringeren Abschluss zufrieden zu geben: zwischen 22% und 35% begnügen sich mit einem Abschluss unterhalb des Sekundarschulabschlusses. Dies erklärt sich sicherlich zum Teil dadurch, dass sie sich, als Kinder von Arbeitern, sehr wohl der Position ihrer Eltern (sowie ihrer eigenen) in der luxemburgischen Gesellschaft bewusst sind. Außerdem ist das luxemburgische Schulsystem sehr selektiv und unflexibel. Es gibt den Kindern früh zu verstehen, welches Diplom sie erwarten bzw. realistischerweise anstreben können.

Die folgende Grafik gibt Aufschluss über die Bildungsaspirationen nach Geschlecht und sozialer Herkunft.

Grafik 5: Angestrebtes Diplom nach Geschlecht und sozialer Herkunft



Genau wie die Bildungsbeteiligung variieren auch die Bildungsaspirationen mit der sozialen Herkunft. Die obere Grafik zeigt, dass die Jugendlichen aus hohem Wohlstandsmilieu höhere Ambitionen haben als die der anderen Milieus. Innerhalb der Gruppe mit hohem Wohlstand sind es die Mädchen, welche am meisten einen Hochschul- oder Universitätsabschluss anstreben. Bei den Jugendlichen mit mittlerem Wohlstand sind die Ambitionen der beiden Geschlechter in etwa gleich. Auffallend ist jedoch der gewaltige Unterschied zwischen den Bildungsaspirationen der Jungen und Mädchen in der Gruppe mit geringem Wohlstand: deutlich mehr Mädchen als Jungen streben einen Hochschul- oder Universitätsabschluss an.¹⁵

Nicht nur was die Sekundarausbildung angeht sondern auch hinsichtlich der weiterführenden Studien, liegen die Mädchen vor den Jungen: in unserer Stichprobe liegt der Anteil an Studenten bei den Mädchen mit 16% höher als der bei den Jungen (12%). Auch innerhalb der Gruppe der Berufstätigen hatten die Mädchen höhere Abschlüsse erreicht als die Jungen. 25% der Mädchen, gegenüber 14% der Jungen haben ein Hochschul- oder Universitätsdiplom, 42% gegenüber 18% einen Sekundarabschluss.

¹⁵ Es ist schwierig eine plausible Erklärung für diese starke Differenz zu finden. Zum Teil handelt es sich sicherlich um eine Verzerrung die mit der geringen Fallzahl zusammenhängt.

Tendenzen

Wir haben in unserer Studie zu den Jugendlichen der Stadt Luxemburg feststellen können, dass nach wie vor ungleiche Bildungschancen je nach sozialer Herkunft und Nationalität bestehen. Sowohl die Bildungsbeteiligung als auch die Bildungsaspirationen hängen sehr stark vom sozialen Background der Jugendlichen ab. So haben vor allem die Jugendlichen aus hohem Wohlstandsmilieu die besten Bildungschancen.

Auch die Nationalität und das kulturelle Herkunftsmilieu spielen eine große Rolle. Die portugiesischen Jugendlichen scheinen diejenigen zu sein, die in Bezug auf die Bildungschancen besonders benachteiligt sind. Sie befinden sich häufiger im *enseignement secondaire technique* und haben die niedrigsten Bildungsaspirationen.

Insgesamt gibt es zwischen Jungen und Mädchen keine gravierenden Unterschiede in der Bildungsbeteiligung mehr: die Mädchen haben das „Niveau“ der Jungen erreicht und diese teilweise sogar überholt. Sie sind öfter im *enseignement secondaire* und haben die höheren Bildungsaspirationen. Allerdings unterscheiden sich die Bildungsbeteiligung und Bildungsaspirationen der Mädchen und Jungen in den verschiedenen nationalen Milieus erheblich. Auffallend ist, dass vor allem bei den Mädchen in den unteren sozialen Milieus mit Migrationshintergrund eine Kluft zwischen höheren Bildungsaspirationen und tatsächlichen Bildungswegen festzustellen ist.

4.2 Gender-Unterschiede in den Lebenszielen und Werteorientierungen

Fragen nach den Wertvorstellungen und Lebenszielen von Jugendlichen gehören zum Standard der internationalen Jugendforschung. Sie sind insofern von besonderer Bedeutung, als damit im Vergleich der verschiedenen Länder und der verschiedenen Generationen jeweils Unterschiede und Entwicklungstrends hinsichtlich der Relevanz von bestimmten Werten und Lebenszielen in der Jugend beobachtet werden können. Aus einer gesellschaftlichen und politischen Perspektive sind solche Hinweise auf aktuelle und zukünftige Phänomene für die Entscheidung über Interventionsmaßnahmen im Jugendbereich von großer Bedeutung.

So hatte etwa Ingleharts (1999) Prognose über das Heraufziehen der postmateriellen Gesellschaft viele moderne Industriegesellschaften mit der Frage konfrontiert, in welchem Maße zentrale gesellschaftliche Werte wie Leistung und Ehrgeiz von den jüngeren Generationen überhaupt noch wichtig genommen werden. Aber auch andere generationstypologische Charakterisierungen der Jugend wie die „Skeptische Nachkriegsgeneration“ (Schelsky, 1967), die „rebellische Generation“, die „Null-Bock Generation“ der Aussteiger, die „Generation Golf“ oder die „Komfort-Generation“ haben versucht, spezifische

Wertakzentuierungen der Jugendlichen aufzuzeigen und so die Gesellschaft über generationsspezifische Kultur- und Wertmuster zu informieren.

Voraussetzung für diese Art der Berichterstattung über die Jugend sind kontinuierliche, repräsentative und international vergleichende Studien. Im internationalen Bereich liegen uns hierzu – bis auf Ausnahmen im Bereich der allgemeinen Einstellungs- und Wertewandelforschung (vgl. Inglehart, 1999; Legrand, 2002; Les Jeunes Européens, 1997) nur wenige Studien zum Vergleich der Jugend unterschiedlicher Länder vor.

Entsprechende langfristig angelegte Studien zur Jugend in Luxemburg fehlen bislang völlig. Daher können wir unsere Ergebnisse zu Wertorientierungen sowie zu persönlichen Zielsetzungen von Jugendlichen in Luxemburg Stadt lediglich zu einigen Einzelstudien in Bezug setzen (Ilres, 1988; Meyers & Wirtgen o.D; Petry & Wagener, 2002), die jedoch sowohl hinsichtlich der Zielgruppe wie auch in Bezug auf die Methoden unterschiedlich sind.

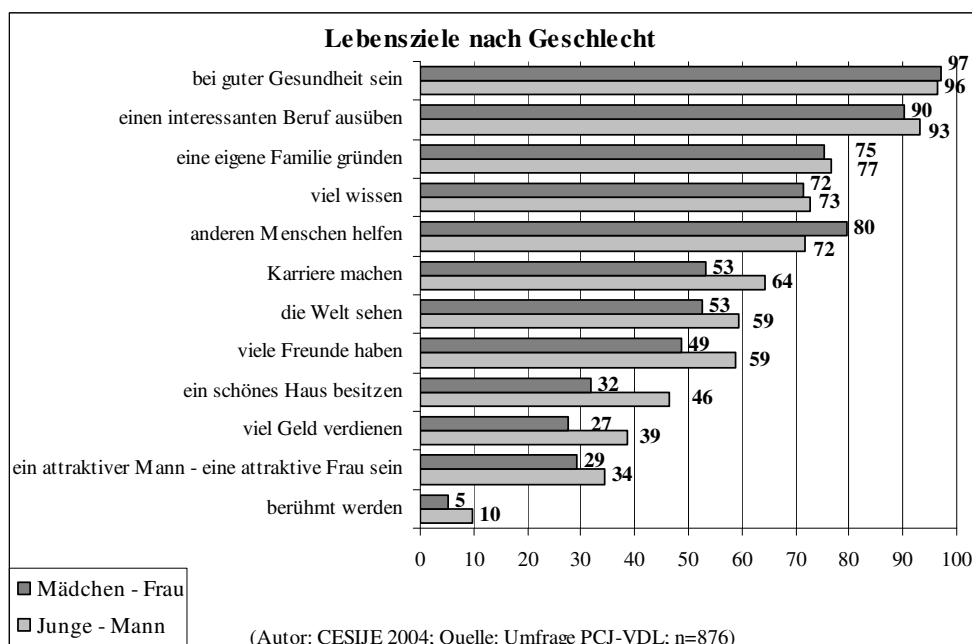
Im folgenden Kapitel werden wir uns mit den Lebenszielen und den Wertorientierungen der Jugendlichen beschäftigen und versuchen die Unterschiede zwischen den Geschlechtern herauszuarbeiten und zu erklären.

Lebensziele

Bei der Frage nach den Lebenszielen wurde den Jugendlichen eine Liste von zwölf Items vorgelesen, wobei sie jedes Mal die Wichtigkeit dieses Ziels auf einer Skala von 1 „überhaupt nicht wichtig“ bis 3 „sehr wichtig“ angeben sollten.

Die folgende Grafik gibt Aufschluss darüber, welche Lebensziele Jungen bzw. Mädchen als sehr wichtig einschätzen.

Grafik 6: Lebensziele nach Geschlecht



Die vier ersten Lebensziele sind für Mädchen und Jungen in etwa gleichwertig. Der guten Gesundheit sowie dem interessanten Beruf wird von beiden besondere Bedeutung zugeschrieben. Zwischen 90% und 97% der Jungen und Mädchen finden diese Lebensziele sehr wichtig, wobei der Unterschied zwischen Mädchen und Jungen nicht signifikant ist. An dritter und vierter Stelle liegen mit deutlichem Abstand zu den beiden wichtigsten Zielen die Familiengründung und die Wissensorientierung.

Insgesamt zeigt sich, dass die Rangordnung und Bedeutung der wichtigsten Lebensziele Gesundheit, Beruf, Familie, Wissen für Mädchen und Jungen weitgehend gleich sind. Relevante Unterschiede zwischen den Geschlechtern gibt es nur in zwei Bereichen: das Lebensziel „anderen Menschen helfen“ ist das einzige, das für die Mädchen signifikant wichtiger zu sein scheint als für die Jungen. Dagegen sind die materialistisch ausgerichteten Lebensziele (wie z.B. ein schönes Haus besitzen, viel Geld verdienen, Karriere machen oder die Welt sehen) für die Jungen wichtiger als für die Mädchen. Ebenso überwiegen die Jungen bei den Lebenszielen „viele Freunde haben“, „ein attraktiver Mann sein“ und „berühmt werden“.

Insgesamt kann man sagen, dass für die Jungen die materialistischen Lebensziele von größerer Bedeutung sind. Signifikant stärker sind die Mädchen hingegen bei den altruistischen Zielen.

Nicht nur das Geschlecht sondern auch andere Variablen, wie das Alter, die soziale und kulturelle Herkunft oder der Bildungsweg differenzieren bei den Lebenszielen. Wir haben drei der wichtigsten Lebensziele ausgewählt und

analysieren welchen Einfluss andere Variablen (neben dem Geschlecht) auf die Bedeutung der jeweiligen Ziele haben.

Eine eigene Familie gründen

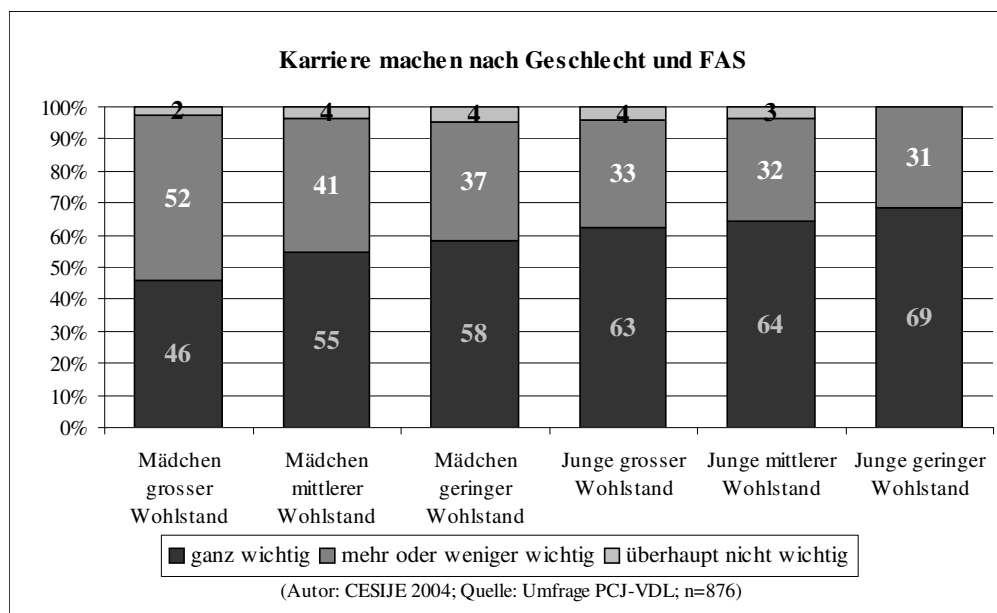
Dieses Ziel ist eines der wichtigsten Lebensziele der Jugendlichen: drei von vier Jugendlichen bewerten es entsprechend hoch. Das Geschlecht sowie das Alter differenzieren nur wenig: das Lebensziel ist für die Jungen und die Mädchen sowie für sämtliche Altersklassen gleichermaßen wichtig.

Die Bedeutung schwankt jedoch etwas von einer Nationalitätengruppe zur anderen: im Vergleich zu den Portugiesen (84%) und den Italienern (89%) finden deutlich weniger Luxemburger (68%) dieses Lebensziel sehr wichtig. Die Tatsache, dass Portugiesen und Italiener die Familiengründung als wichtiger einschätzen, ist wahrscheinlich zum Teil dadurch bedingt, dass sie aus anderen kulturellen Milieus stammen, die sich durch traditionell starke Familienwerte kennzeichnen. Für die luxemburgischen Jungen und Mädchen ist dieses Lebensziel gleich wichtig (69% vs. 67%). Erstaunlich ist allerdings, dass innerhalb der portugiesischen Nationalitätengruppe die Jungen diesem Ziel mehr Bedeutung zuschreiben als die Mädchen (88% vs. 81%).

Ebenso sieht man, dass die Familiengründung für Jugendliche aus einem Herkunftsmilieu mit geringem Wohlstand einen höheren Stellenwert hat. 80% der Jugendlichen mit geringem Wohlstand, gegenüber 71% mit hohem Wohlstand, empfinden die eigene Familiengründung als sehr wichtig. Außerdem messen die Schüler des EST diesem Lebensziel mehr Bedeutung bei. Dies erklärt sich teilweise dadurch, dass portugiesische und italienische Jugendliche häufiger in diesem Schulsystem vorzufinden sind. Es handelt sich weiterhin um Jugendliche mit früherem Übergang in den Beruf und folglich in die Familiengründung. Dies bringt mit sich, dass diese Jugendlichen mehr familienorientiert sind.

Beruf und Karriere

In dieser Kategorie behandeln wir drei unterschiedliche Lebensziele. Zum Item „einen interessanten Beruf haben“ gibt es, weder in Bezug auf das Geschlecht noch in Bezug auf das Alter oder die soziale/kulturelle Herkunft große Bedeutungsunterschiede. Dieses Lebensziel ist für alle Jugendlichen gleichermaßen wichtig.

Grafik 7: Karriere machen nach Geschlecht und Family Affluency Scale (FAS)

Was das Item „Karriere machen“ anbelangt, so ist festzustellen, dass die Jungen der beruflichen Karriere wesentlich mehr Bedeutung zuschreiben als die Mädchen (64% der Jungen vs. 53% der Mädchen). Die Mädchen scheinen insgesamt weniger karriereorientiert zu sein als die Jungen. Dies könnte teilweise mit ihrem Wunsch nach Familie zusammenhängen: Frauen haben, im Gegensatz zu Männern, immer noch mehr Schwierigkeiten, Karriere und Familie unter einen Hut zu bringen. Sie sind sich darüber bewusst, dass sie als Frau oft „gezwungen“ sind, sich für das eine oder das andere zu entscheiden.

Die obere Grafik zeigt außerdem, dass die Bedeutung der Karriere mit dem Wohlstandsniveau der Familie zusammenhängt. Für die Jugendlichen mit geringerem Wohlstand ist die Karriere wesentlich wichtiger. Mit wachsendem Alter sowie mit wachsendem Wohlstand verliert das „Karriere machen“ an Bedeutung. Außerdem differenziert die kulturelle Herkunft relativ stark: Portugiesen und Franzosen halten die Karriere mit jeweils 69%, im Gegensatz zu den Luxemburgern und den Italienern mit 47% bzw. 52%, für sehr wichtig.

Das Lebensziel „viel Geld verdienen“ ist für die Jungen ebenfalls wichtiger als für die Mädchen (39% vs. 28%). Vor allem die jungen Portugiesen und Italiener sowie die EST Schüler messen diesem Lebensziel mehr Bedeutung bei. Tendenziell findet man eher materialistische Anschauungen bei den nichtluxemburgischen Jugendlichen aus dem Arbeitermilieu. Diese stehen in Kontrast zu einer eher postmaterialistischen Anschauung bei den luxemburgischen Jugendlichen aus dem Beamten- und Angestelltenmilieu.

Soziales Engagement

Das Lebensziel „anderen Menschen helfen“ ist für drei Viertel der befragten Jugendlichen sehr wichtig. Mädchen schreiben diesem Lebensziel mehr Bedeutung zu als die Jungen (80% vs. 72%). Dies hängt sicherlich zum Teil mit der Erziehung zusammen: Mädchen werden höchstwahrscheinlich zu einer höheren sozialen Kompetenz erzogen.

Eine weitere Variable mit der das soziale Engagement zusammenhängt ist die kulturelle Herkunft. So schreiben insbesondere die Portugiesen und die Italiener mit 81% bzw. 79% diesem Lebensziel große Bedeutung zu. Aber auch innerhalb der verschiedenen Nationalitätengruppen stellt man fest, dass das soziale Engagement für die Mädchen viel wichtiger ist als für die Jungen: bei den Italienern finden 91% der Mädchen und 70% der Jungen, bei den Portugiesen 85% der Mädchen und 77% der Jungen das soziale Engagement sehr wichtig.

Generell hat die Analyse der Lebensziele deutlich gemacht, dass zentrale gesellschaftliche Vorstellungen vom richtigen und guten Leben (Gesundheit, interessante Arbeit, Familie, soziale Verantwortlichkeit) von einem Großteil der Jugendlichen geteilt und unterstützt werden. Die Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen sind nur gering ausgeprägt. Sie betreffen eher soziale vs. materielle Werte als Unterschiede hinsichtlich der Bedeutung von Familie und Beruf.

Werteorientierungen

Im Rahmen dieser wissenschaftlichen Jugendstudie kam auch den Werten und den Werteorientierungen der Jugendlichen eine zentrale Bedeutung zu. Wir gehen davon aus, dass es sich bei Werten um relativ stabile Grundorientierungen, Leitlinien oder Präferenzmuster handelt, und dass individuelle Werteorientierungen einen zentralen Faktor bilden für die Analyse individueller Einstellungen und Handlungen.

Dabei gehen wir von einem Wertekonzept aus, das sich durch mehrere von einander unabhängige Dimensionen kennzeichnet.

- Selbstverwirklichung
- Kritikfähigkeit
- Pflicht/Akzeptanz
- Leistung
- Hedonismus
- Prosozialität/ Verantwortungsbereitschaft.

Zur Erhebung der Werteorientierungen basierten wir uns auf 18 Items zu denen die Befragten auf einer Skala von 1 „überhaupt nicht wichtig“ bis 3 „sehr wichtig“ ihre Meinung abgeben konnten. Diese Items entsprechen den sieben

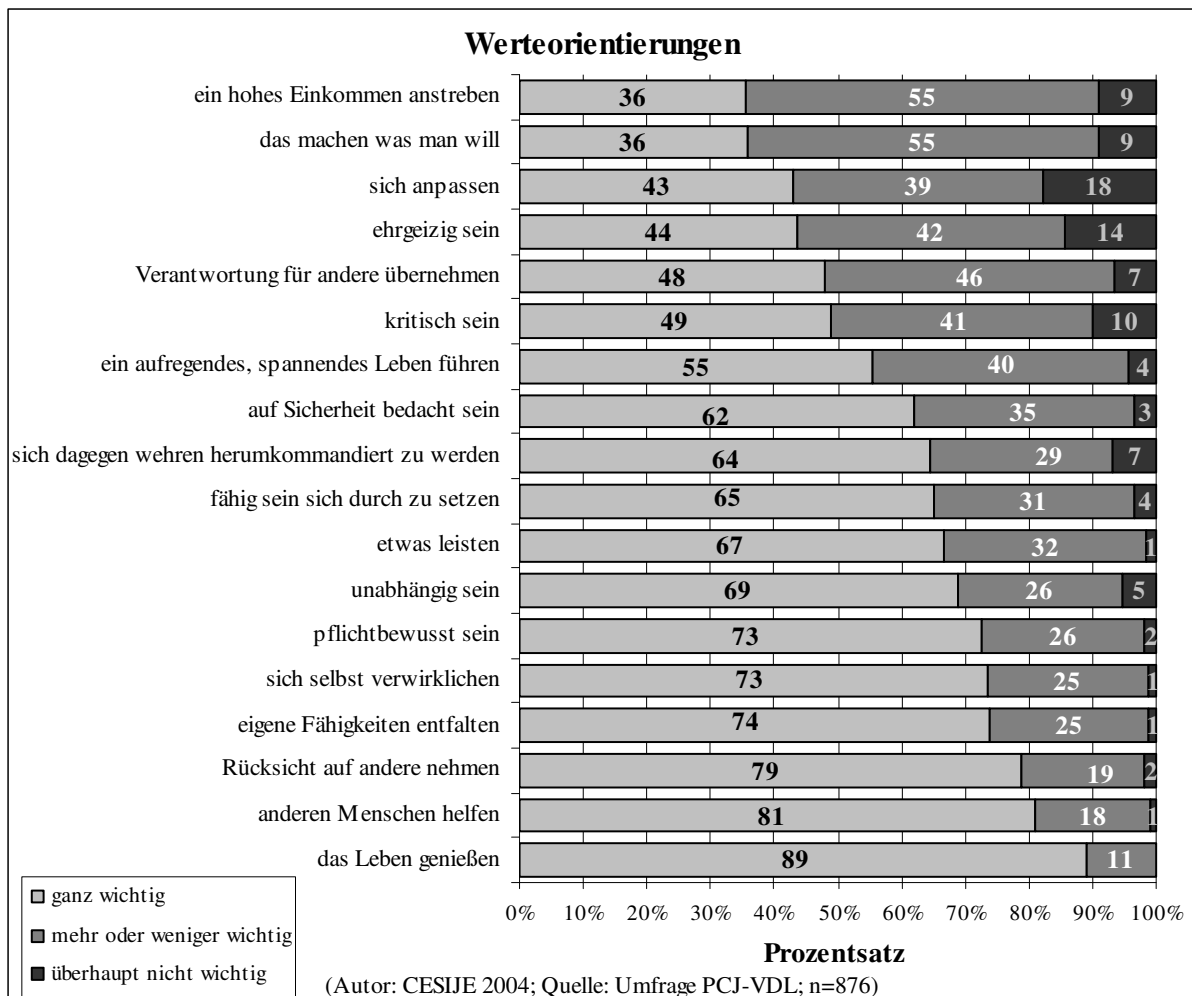
oben genannten Wertebereichen.¹⁶ Die von uns benutzten Instrumente zur Erfassung von Werthaltungen Jugendlicher orientieren sich an den theoretischen und empirischen Erkenntnissen der internationalen Jugendforschung. Mit ihnen sollen bestimmte Wertedimensionen abgebildet werden, deren Relevanz für die Beschreibung jugendlicher Orientierungen sich sowohl in nationalen wie auch in internationalen Jugendstudien herausgestellt hat (Legrand, 2002; Jugendwerk der deutschen Shell, 2002; Gille & Krüger, 2000; Petry & Wagener, 2002; Meyers & Wirtgen, o.D.)¹⁷.

Die folgende Grafik gibt Aufschluss darüber, welche Bedeutung die Jugendlichen den unterschiedlichen Wertorientierungen zuschreiben.

¹⁶ **Selbstverwirklichung:** eigene Fähigkeiten entfalten, sich selbst verwirklichen, unabhängig sein; **Kritikfähigkeit:** sich dagegen wehren herumkommandiert zu werden, fähig sein sich durchzusetzen, kritisch sein; **Pflicht/Akzeptanz:** pflichtbewusst sein, sich anpassen; **Leistung:** etwas leisten, ehrgeizig sein; **Materialismus:** ein hohes Einkommen anstreben, ehrgeizig sein; **Hedonismus:** das Leben genießen, das machen was man will, ein aufregendes spannendes Leben führen; **Prosozialität/Verantwortungsbereitschaft:** anderen Menschen helfen, Rücksicht auf andere nehmen, Verantwortung für andere übernehmen.

¹⁷ Der Fragekatalog wurde vom Deutschen Jugendinstitut entwickelt und in verschiedenen deutschen Studien über Jugendliche verwendet (u.a. in Gille & Krüger, 2000 und in der 12. Shell Jugendstudie (Jugendwerk der deutschen Shell, 1997)).

Grafik 8: Werteorientierungen



Insgesamt sieht man, dass sämtliche Wertebereiche tatsächlich von hoher Relevanz für die befragten Jugendlichen sind. Dies verdeutlichen insbesondere die hohen Durchschnittswerte zu den einzelnen Items. Selbst die minder wichtigste Wertorientierung (ein hohes Einkommen anstreben) wurde noch von einem Drittel der Jugendlichen als „sehr wichtig“ angesehen.

Der Wert, der für die Jugendlichen der Stadt Luxemburg am wichtigsten zu sein scheint, ist „das Leben genießen“. 89% der Jugendlichen finden ihn „sehr wichtig“ und 11% als „mehr oder weniger wichtig“. Gleich darauf folgen zwei prosoziale Werte: „anderen Menschen helfen“ und „Rücksicht auf andere nehmen“. Diese sind für 79-80% der Jugendlichen von hoher Bedeutung. An vierter, fünfter und siebenter Stelle stehen die Werte der Dimension Selbstverwirklichung: eigene Fähigkeiten entfalten, sich selber verwirklichen und unabhängig sein. Zwischen 69% und 74% der Jugendlichen fanden diese Werte sehr wichtig. Die zwei am unwichtigsten eingestuften Werteorientierungen sind „ein hohes Einkommen anstreben“, ein materialistischer Wert und „das machen was man will“, ein radikal hedonistischer Wert.

Zusammenfassend kann man sagen, dass sich die Jugend der Stadt Luxemburg durch einen Mix von postmaterialistischen und pragmatischen-materialistischen Werten kennzeichnet. Leistung und Karriere sind ihnen wichtig. Sie geben allerdings auch an, dass ihnen ein Leben mit sozialer Verantwortung und eine Gesellschaft mit gegenseitiger Rücksichtnahme von Bedeutung sind. Wir haben also weder eine „null Bock“ Mentalität noch eine reine Orientierung auf Erfolg und Ruhm.

Ein anderes zentrales Ergebnis der Studie zeigt, dass die Mädchen Selbstverwirklichung, Prosozialität und Kritikfähigkeit tendenziell wichtiger finden als die Jungen. Weiterhin haben sie den Ehrgeiz und die Sicherheit höher eingestuft als die Jungen. Die Jungen auf der anderen Seite sind eher der Meinung, dass Hedonismus und „Geld verdienen“ als Werteorientierungen im Leben wichtiger sind.

Diese Tendenzen wurden ebenfalls im DJI Jugendsurvey (2000) gefunden. Sie bestätigen, dass bei den Jugendlichen von heute traditionelle Geschlechtsrollen immer noch eine zentrale Rolle für die Wertorientierungen einnehmen. Mädchen sehen sich eher in einer Rolle, in der sie soziale Verantwortung übernehmen und sich selbst entfalten wollen, während Jungen stärker ihre Konsum- und Genusswünsche in den Vordergrund stellen (vgl. Gille & Krüger, 2000, S. 159). Was sich jedoch ebenfalls in diesen unterschiedlichen Orientierungen zwischen Jungen und Mädchen ausdrückt, ist eine stärkere Orientierung junger Mädchen an Selbstverwirklichungsthemen und einen stärker ausgeprägten Ehrgeiz in Bezug auf schulische und berufliche Leistungen, die jedoch in vielen Fällen nicht durch entsprechende Bildungswege und Berufskarrieren realisiert werden.

Tendenzen

Wir haben gesehen, dass Ausbildung und Beruf sowohl für die Mädchen als auch für die Jungen sehr wichtig sind. Die Mädchen tendieren genauso wie die Jungen zur ökonomischen Unabhängigkeit. Dies bestätigt unsere Hypothese, der zufolge sich die Differenz zwischen den Geschlechtern, vor allem in Bezug auf Ausbildung und Beruf, reduziert. Die luxemburgischen Mädchen scheinen sich weitgehend mit einer modernen Auffassung weiblicher Berufsrollen zu identifizieren. Allerdings wäre es interessant zu sehen ob dieses moderne Rollenverständnis auch in anderen Lebensbereichen aufzufinden ist.

Was die Werteorientierungen anbelangt, gibt es jedoch nach wie vor bemerkenswerte Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Die Jungen vertreten eher hedonistische und materialistische Werte, während die Mädchen eher post-materialistisch ausgerichtet sind: so schenken sie sozialen sowie kollektiven Werten mehr Beachtung. Erhebliche Unterschiede in den Werteorientierungen bestehen auch zwischen den Luxemburgern und den Nichtluxemburgern. Dies

hängt sicherlich damit zusammen, dass sich über die Nationalität kulturelle Wertprägungen transportieren. Weiterhin darf man nicht aus den Augen verlieren, dass die Migration verschiedener Nationalitätengruppen zu unterschiedlichen sozialen Lagen und unterschiedlichen Integrationsmustern geführt hat, die ebenfalls Einfluss auf die Wertprägung haben. Die kulturelle sowie die soziale Herkunft spielen demnach eine wichtige Rolle bei der Analyse der Werteorientierungen und sind auch für deutliche Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen mitverantwortlich.

4.3 Gender-Unterschiede im Freizeitverhalten

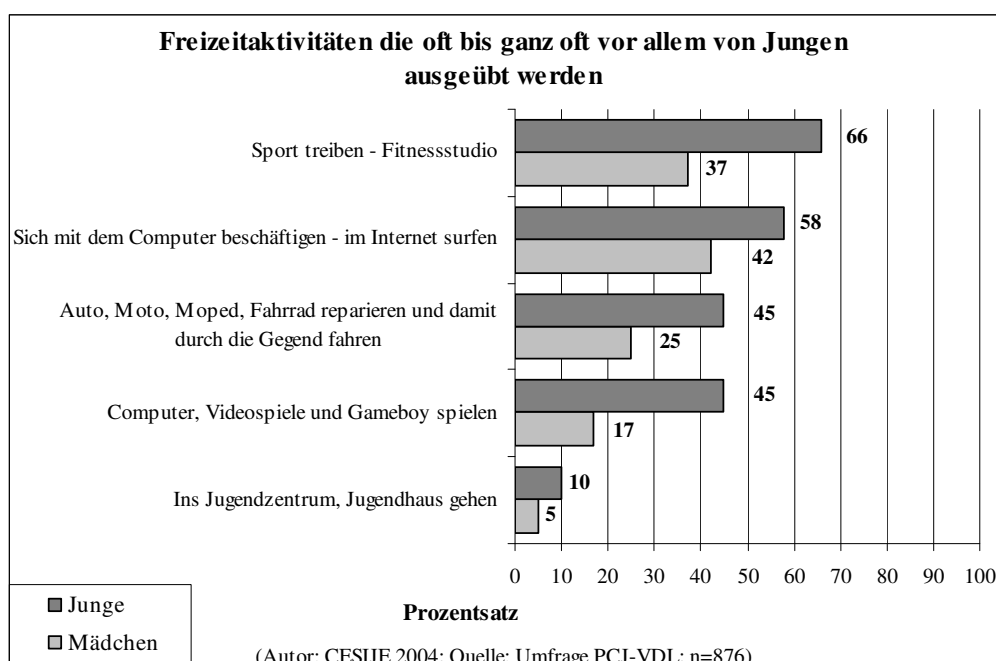
Ein weiterer Schwerpunkt unserer Studie liegt auf der Analyse des Freizeitverhaltens der Jugendlichen. Freizeit hat heute für die Jugendlichen neben Schule/Beruf und Familie eine ganz zentrale Bedeutung. Sie hat sich zu einem eigenen Daseinsbereich entwickelt.

Ein zentraler Schwerpunkt der Freizeitaktivitäten der Jugendlichen ist das **Zusammensein mit Freunden**. Die Jugendzeit ist die Lebensphase schlechthin in der Beziehungen außerhalb der Familie ausgebaut sind. Geht man davon aus, dass eine Vielzahl Aktivitäten ebenfalls gemeinsam mit Freunden ausgeübt werden (Disco, Ausgehen, Shopping machen, Kino gehen...), so kommt man zu dem Schluss, dass die Freizeit der meisten Jugendlichen nahezu identisch ist mit Aktivitäten, die mit Freunden unternommen werden. Die Freunde und Peers sind jedenfalls von zentraler Bedeutung für die Freizeit der Jugendlichen. Mit einigem Abstand auf die Freunde folgen die gemeinsamen Aktivitäten in der Familie.

Die Wahl und das Ausüben von Freizeitaktivitäten werden von einer Reihe von Variablen bestimmt. So spielen der soziale und kulturelle Hintergrund eine wichtige Rolle in der Freizeit der Jugendlichen. Eine weitere Variable die das Freizeitverhalten differenziert ist das Geschlecht. Die Freizeit scheint in der Tat immer noch durch traditionelle Geschlechterrollen geprägt zu sein.

Freizeitaktivitäten

Die folgenden Grafiken geben Aufschluss darüber welche typischen Aktivitäten eher von Jungen bzw. Mädchen ausgeübt werden.

Grafik 9: Freizeitaktivitäten die oft bis ganz oft vor allem von Jungen ausgeübt werden

Der Sportbereich und das Fitnessstudio sind für die Jungen von besonderer Bedeutung – rund 66%, gegenüber 37% der Mädchen, geben an, oft bis ganz oft Sport zu treiben. Dies bestätigt die Resultate aus anderen Jugendstudien: die Jungen treiben wesentlich häufiger Sport als die Mädchen. Zinnecker (1987) zeigt allerdings, dass der Unterschied zwischen den Jungen und den Mädchen nur in Bezug auf die Häufigkeit, mit der sie Sport treiben, besteht. Fragt man die Jugendlichen nämlich nach der Beliebtheit der Sportaktivitäten, so sieht man, dass Sport bei Jungen und Mädchen ähnlich beliebt ist.

Unterschiede gibt es allerdings bei der Wahl von Sportaktivitäten. So hat die Analyse der qualitativen Daten gezeigt, dass die Jungen an Mannschaftssportarten, wie z.B. Fußball oder Basketball interessiert sind. Tanzen oder Reiten sind hingegen typische Mädchenaktivitäten. Allgemeiner Trend ist, dass Jungen und Mädchen während der Kindheit ähnlich viel aktiv sind. Mit dem Jugendalter und der Pubertät stellen allerdings viele Mädchen ihre sportlichen Aktivitäten ein. Als Grund hierfür werden oft Zeitmangel oder die Lust auf andere Aktivitäten genannt (Davoise & Louveau, 2005, S.144).

Ein weiterer Freizeitbereich, in dem die Jungen aktiver sind als die Mädchen, sind die neuen Medien. Sie beschäftigen sich z.B. öfters mit dem Computer oder surfen im Internet (58% vs. 42%). Auch andere Studien belegen, „dass die Beschäftigung mit dem Computer in der Freizeit eine eher männliche Domäne ist“ (Strzoda, 1996, S.267). „Computer passen allzu gut in das geschlechtsstereotype Technologieschema, denn der Computer steht gegenwärtig noch immer für Kompetenz und Erfolg in einer männlich geprägten Welt.“ (Wen et al, 2003, S. 51). Weiterhin gibt es in Bezug auf den Umgang mit diesen

Medien, erhebliche Unterschiede zwischen den Geschlechtern. So nutzen Mädchen stärker auditive Medien; die Jungen hingegen benutzen häufiger den Computer. Zudem ist, laut der 14. Shell-Studie (2002), das Verhältnis von Jungen und Mädchen zum Computer grundsätzlich verschieden. Die Jungen beschäftigen sich mehr mit der Funktionsweise des Computers – sie programmieren selbst, entwerfen eigene Websites und installieren Programme – während die Mädchen sich mehr für die Nutzungsmöglichkeiten und insbesondere den Kommunikationsaspekt interessieren (Jugendwerk der deutschen Shell, 2002, S. 262-265). Ähnlich benutzen die Mädchen das Internet pragmatischer. „Sie suchen Informationen zu einem bestimmten Thema, lassen sich weniger durch den Informationsozean treiben, experimentieren weniger herum.“ (Jugendwerk der deutschen Shell, 2002, S.265)

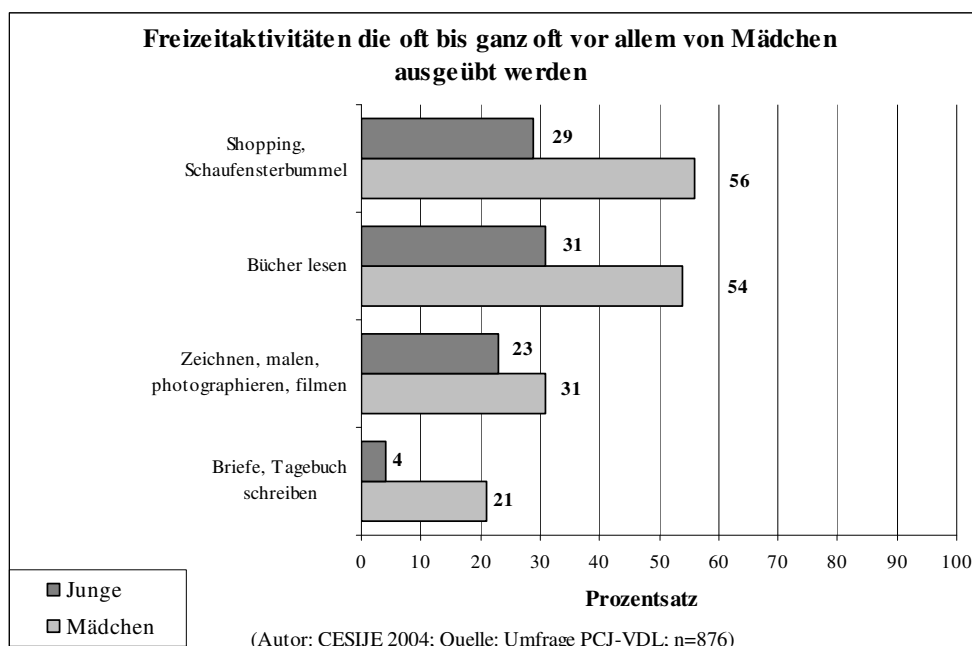
Die Jungen zeigen außerdem mehr Interesse an Moped, Moto oder Auto: 45% geben an oft bis ganz oft daran herumzubasteln oder damit durch die Gegend zu fahren. Bei den Mädchen sind es allerdings nur 17%. Hierbei handelt es sich vor allem um etwas ältere Jugendliche. Auch andere Studien belegen, dass die Motorisierung nach wie vor ein eher männliches Betätigungsfeld bleibt. (Strzoda, 1997)

Das Herumbasteln an technischen Geräten sowie der Umgang mit dem Computer spielen eine große Rolle in der informellen Bildung der Jugendlichen. Sie erlernen so Kompetenzen, die ihnen in der Schule oder im späteren Beruf von Nutzen sein können. Allerdings werden auf diese Art und Weise die traditionellen Geschlechtsdifferenzen verstärkt.

Wir haben gesehen, dass der Aufenthalt im Jugendhaus nur für eine Minderheit von Jugendlichen eine wichtige Rolle spielt. Diese Grafik zeigt weiterhin, dass es sich um einen Bereich handelt in dem vor allem Jungen aktiv sind: 10% der Jungen, im Vergleich zu 5% der Mädchen, geben an oft bis ganz oft das Jugendhaus zu besuchen. Als Grund für die geringere Präsenz der Mädchen in den Jugendhäusern wurde in mehreren Gruppendiskussionen angegeben, dass die Jugendhäuser oft von einzelnen Cliques „besetzt“ sind und dass man sich daher als Einzelstehende nicht erwünscht fühlt.

Ähnlich wie für die Jungen, gibt es auch für die Mädchen Aktivitäten die sie öfters ausüben.

Grafik 10: Freizeitaktivitäten die oft bis ganz oft vor allem von Mädchen ausgeübt werden



Die obige Grafik stellt die Aktivitäten dar, die vor allem von Mädchen ausgeübt werden. An erster Stelle stehen Shopping und Schaufensterbummel: der Prozentsatz der Mädchen, die diese Aktivität oft bis ganz oft ausüben, ist fast doppelt so hoch wie der der Jungen. Shoppen kann allerdings nicht nur auf Einkaufen reduziert werden; für die meisten Mädchen hat es einen Eventcharakter. Es bedeutet mit Freundinnen zusammen zu sein, zu flanieren, etc. Aus den Gruppendiskussionen ging hervor, dass das Shoppen, ähnlich wie das Ausgehen, ein Teil des Lebensstils der weiblichen Jugendlichen ist. Die zentrale Bedeutung liegt in der Pflege sozialer Beziehungen sowie in der Kontaktsuche. Andere Autoren sehen im Schaufensterbummel „ein Indiz für modische Orientierung“ (Strzoda, 1997, S.266).

Ein weiterer Bereich in dem Mädchen aktiver sind als Jungen, ist das „Bücher lesen“. 54% der Mädchen, gegenüber 31% der Jungen, geben an, oft bis ganz oft ein Buch zu lesen. Auch internationale Studien belegen, dass die Mädchen öfters zum Buch greifen als die Jungen und eine höhere Lesekompetenz besitzen. Diese Tendenzen finden sich auch bei den Erwachsenen wieder: Frauen kaufen und lesen mehr Bücher als Männer. (Donnat, 2005)

Auch was die kreativeren Aktivitäten wie zeichnen, malen, photographieren, etc. anbelangt, liegen die Mädchen vor den Jungen. Ein erheblicher Unterschied ist bei der Aktivität Briefe/Tagebuch schreiben zu vermerken: 21% der Mädchen, im Vergleich zu 4% der Jungen, geben an, oft bis ganz oft dieser Aktivität nachzugehen. Diese Resultate lassen sich auch durch andere Studien belegen: Mädchen üben häufiger als Jungen Aktivitäten aus, die auf Selbstverwirklichung abzielen.

Vereinsaktivitäten

Weiterhin interessierte uns, ob und in welchem Maße die Jugendlichen Vereinsaktivitäten ausüben. Insgesamt sind 37% der Jugendlichen unserer Stichprobe Mitglied in einem Verein. Es gibt allerdings erhebliche Unterschiede zwischen den Geschlechtern. Während fast die Hälfte (45%) der Jungen in einem Verein aktiv ist, ist nur ein knappes Drittel (29%) der Mädchen in einem Verein engagiert. Dies hängt wahrscheinlich damit zusammen, dass „typische“ Vereinsaktivitäten, wie z.B. Fußball und Sport im Allgemeinen, Feuerwehr, etc. Mädchen weniger anziehen.

Mit zunehmendem Alter nehmen die Vereinsaktivitäten ab; die Jugendlichen setzen dann oft andere Prioritäten. Aus den Gruppendiskussionen geht weiterhin hervor, dass den Freizeitaktivitäten (und vor allem dem Sport), die außerhalb eines Vereines ausgeübt werden können, besondere Bedeutung beigemessen wird. Den Jugendlichen gefällt insbesondere der „unregulierte“ Charakter dieser Aktivitäten – sie möchten nach ihrem eigenen Rhythmus eine Freizeitaktivität ausüben und haben oft einfach keine Lust, sich auf bestimmte Vorgaben einzulassen. Frei von „festen“ Aktivitäten zu sein, bedeutet mehr Freiraum bei der Gestaltung der Freizeit zu haben.

Freizeitplätze

Ein weiterer Unterschied zwischen den Geschlechtern besteht in Bezug auf die Plätze, wo sie ihre Freizeit verbringen. In ihrer Freizeit sind Mädchen etwas häufiger als die Jungen zuhause oder bei Freunden. Einen deutlichen Unterschied zwischen den Geschlechtern gibt es allerdings in Bezug auf das Gestalten der Freizeit auf öffentlichen Plätzen. Sind diese Plätze drinnen, wie z.B. Kino, Schwimmbad oder Cafés, etc werden sie öfter von Mädchen benutzt. Handelt es sich allerdings um öffentliche Plätze draußen, wie z.B. Spielplätze, Schulhöfe, Fußballfelder, etc, sind es öfters die Jungen die sich dort treffen. Zum Teil gestalten sie ihre Freizeit dort (sie spielen Fußball oder Basketball) oder aber hängen einfach nur herum.

Eine mögliche Erklärung für dieses unterschiedliche Nutzen von Freizeitplätzen könnte die Art und Weise sein, wie sich die Jungen und Mädchen den Raum aneignen. So vertreten z.B. Jander und Kägeler die These, dass Mädchen sich seltener auf öffentlichen Plätzen aufhalten und sich eher zielgerecht und vorausgeplant bewegen. Jungen hingegen erkunden ihre Umgebung häufig durch „herumschlendern“ und sind somit präsenter im Straßenbild als Mädchen. Auf Seiten der Mädchen findet mit wachsendem Alter eine Art „Verhäuslichung“ statt – die Mädchen werden mehr im häuslichen Bereich eingespannt und werden von ihren Eltern dazu angehalten, sich in ihrer Freizeit im Wohnungsbereich aufzuhalten.

Bedeutung der Freizeit

Mit der Ausweitung der Freizeit, mit ihrer Kommerzialisierung und Differenzierung ist gleichzeitig ein großer Bedeutungswandel und Bedeutungszuwachs verbunden gewesen. Wir haben daher in unserer Untersuchung nicht nur nach den Aktivitäten der Jugendlichen in der Freizeit gefragt, sondern wollten darüber hinaus wissen, mit welchen Bedeutungen und Sinnkonzepten Jugendliche ihre Freizeitaktivitäten verbinden (Eckert, Drieseberg & Willems, 1990). In einer Liste wurden den Jugendlichen insgesamt zwölf Items vorgegeben, die unterschiedliche Bedeutungsaspekte der Freizeit widerspiegeln sollten. Sie reichen von eher hedonistischen Orientierungen (Spaß, Abwechslung) über Entwicklungs- und Leistungsziele (Selbstständig werden, neue Fähigkeiten entwickeln, attraktiv sein) bis hin zu Selbsterfahrungszielen (Grenzen kennen lernen, Kreativität ausleben) und der Suche nach Anerkennung (durch Freunde, Familie).

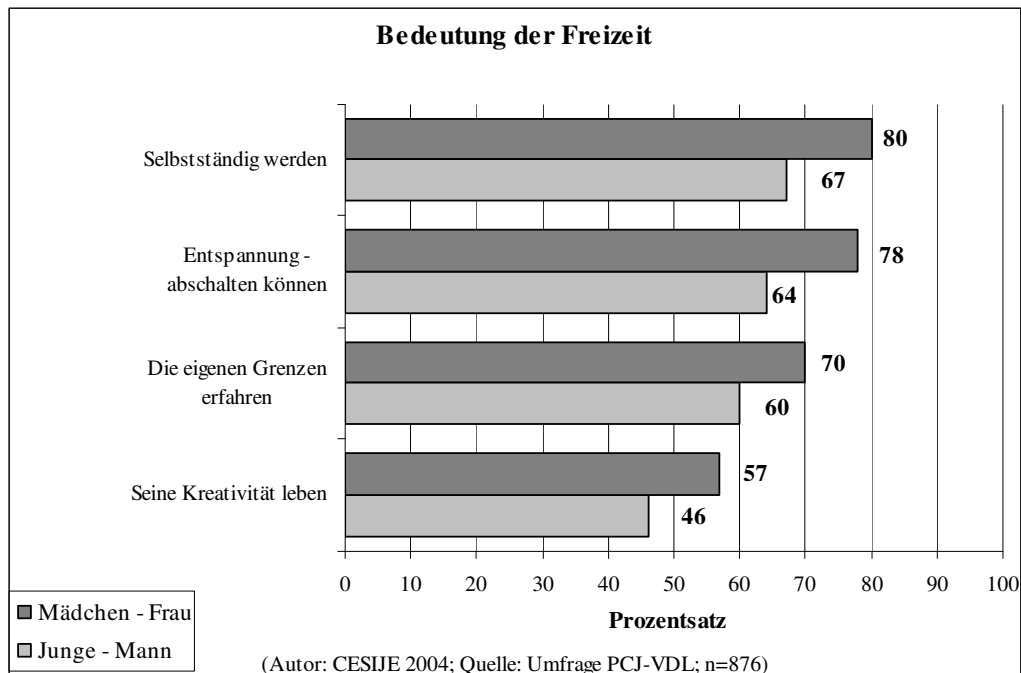
Ingesamt kann man sagen, dass die Möglichkeiten, Spaß und Abwechslung zu haben, selbstständig zu werden und entspannen/abschalten zu können, für die Jugendlichen aus Luxemburg Stadt von besonderer Bedeutung sind. Freizeit lässt sich jedoch nicht auf „Spaß haben“ reduzieren: für 65,7% bedeutet Freizeit auch die Anerkennung durch die Eltern und für 51,1% die Anerkennung durch die Freunde. Außerdem bildet sie für viele Jugendliche die Möglichkeit, ihre Fähigkeiten zu entwickeln, Leistung zu bringen und ihre Grenzen auszutesten. Demgegenüber sagen nur Minderheiten unter den befragten Jugendlichen, dass die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe bzw. sich als Mann oder Frau attraktiv empfinden zu können für sie in der Freizeit von großer Bedeutung sind. Wir sehen also, dass neben den klassischen Freizeitmotiven (Spaß, Abwechslung, Entspannung) auch eine Reihe von Leistungs- und Entwicklungszielen sowie auch soziale Anerkennungsmotive eine große Bedeutung für die Jugendlichen haben.

Die Bedeutung der Freizeit variiert allerdings mit dem Alter. So ist für die 12-14-Jährigen die Anerkennung durch die Freunde besonders wichtig; diese nimmt mit steigendem Alter ab. Mit zunehmendem Alter und zunehmenden Verpflichtungen in Schule und Beruf nimmt der Anteil an Jugendlichen, für die Entspannung und Abschalten können wichtig ist, zu. Ähnlich wird auch das Bedürfnis, sich selbstständig bewegen zu können, mit dem Alter wichtiger.

In vielerlei Hinsicht sind die Jugendlichen der verschiedenen Nationalitäten ganz ähnlich in der Bewertung der verschiedenen Bedeutungsgehalte der Freizeit. Signifikante Unterschiede lassen sich nur an wenigen Items zeigen. Französische und luxemburgische Jugendliche messen der Entspannung in der Freizeit etwas höhere Bedeutung zu als portugiesische und italienische. Hingegen ist das Selbstständigwerden und auch der Leistungsaspekt vor allem für die luxemburgischen Jugendlichen von großer Bedeutung.

Die folgende Grafik zeigt, dass die Bedeutung der Freizeit auch mit dem Geschlecht variiert.

Grafik 11: Bedeutung der Freizeit



Insgesamt kann man sagen, dass die Freizeit in einigen Bereichen für die Mädchen von größerer Bedeutung zu sein scheint als für die Jungen. Das Item „seine Kreativität ausleben“ finden 57% der Mädchen, im Vergleich zu 46% der Jungen sehr wichtig. Das „Grenzen erfahren“ spielt außerdem eine wichtigere Rolle für die Mädchen als für die Jungen. Dies mag auf den ersten Blick verwunderlich erscheinen, da man von den Mädchen eine eher reservierte Einstellung erwartet. Dass sie der Grenzerfahrung so viel Bedeutung zuschreiben, hat wahrscheinlich damit zu tun, dass sie eine differenzierte Vorstellung davon haben. Für sie reduziert sich Grenzerfahrung nicht auf „den Kick erleben“, wie das vielleicht bei den Jungen der Fall ist, sondern umfasst mehrere Facetten, die sich auf die Erfahrung mit sich selbst und dem eigenen Entwicklungspotential beziehen. Dazu gehört auch das „entspannen und abschalten können“, das für 78% der Mädchen gegenüber 64% der Jungen sehr wichtig ist. Auch das „selbstständig werden“ wird von den Mädchen wichtiger eingeschätzt als von den Jungen.

Freizeittypen

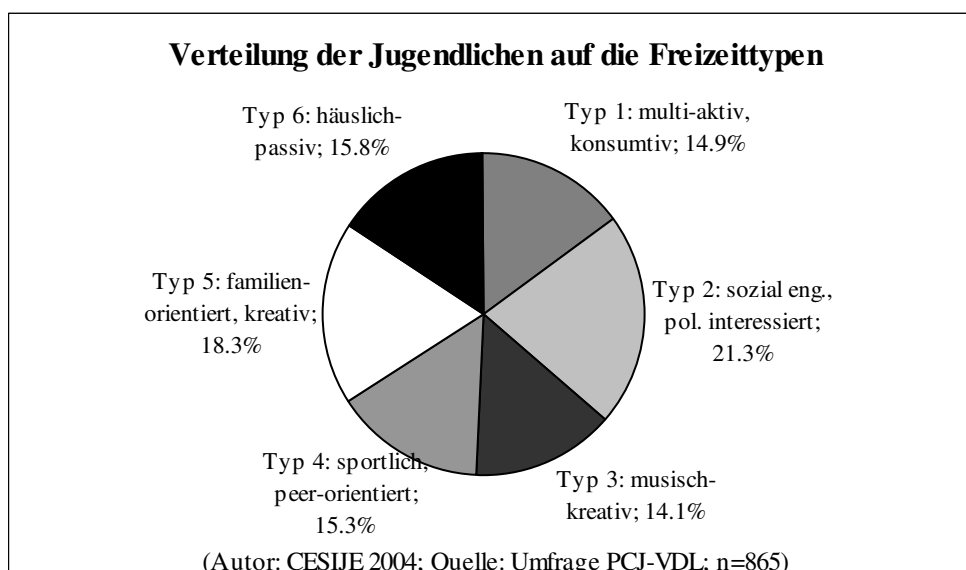
Mit Hilfe der Frage zu den Freizeitaktivitäten haben wir versucht, unterschiedliche Freizeittypen von Jugendlichen herauszuarbeiten. Die Frage zu den Freizeitaktivitäten umfasst 24 Items, die jeweils mit einer Skala von 1 „selten bis gar nicht“ bis 3 „oft bis sehr oft“ abgefragt wurde. Die 24 Items eignen sich

unserer Meinung nach gut um eine Clusterbildung vorzunehmen, da sie ein breites Spektrum an Freizeitaktivitäten abfragen, die von eher engagierten Aktivitäten zu konsumtiven, von aktiven zu passiven, von kreativen zu konventionellen Aktivitäten reichen.¹⁸

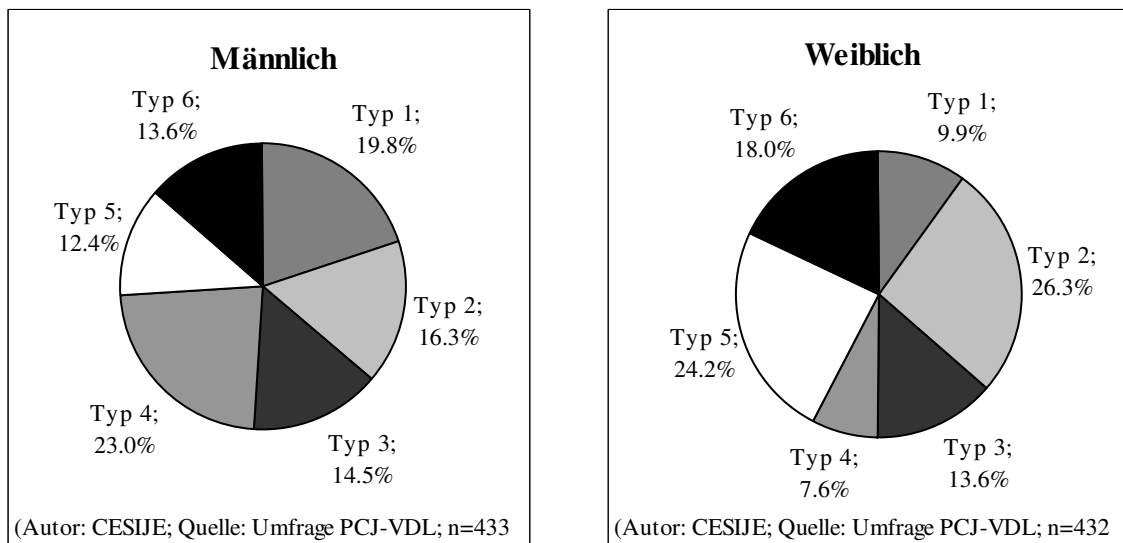
Um die verschiedenen Cluster zu identifizieren haben wir sie nach den Kriterien benannt, die im jeweiligen Cluster überdurchschnittlich oft vorhanden sind. Die Cluster umfassen eine Mischung von Jugendlichen mit sehr verschiedenen Freizeitverhalten, die jedoch überdurchschnittlich oft bestimmten Freizeitaktivitäten nachgehen.

Die folgende Tabelle gibt Aufschluss über die Verteilung der Jugendlichen nach Geschlecht auf die verschiedenen Freizeittypen.

Grafik 12: Verteilung der Jugendlichen auf die Freizeittypen



¹⁸ Wir haben zur Clusterbildung das SPSS Verfahren *Two Step Cluster* mit einem Probabilitätsverfahren verwendet d.h. uns schien eine Lösung mit sechs Clustern am besten. Die hier ausgewählte Clusterlösung ist nur eine mögliche Clusterbildung. Durch die Auswahl anderer Variablen oder die Wahl eines anderen Verfahrens wären auch andere Lösungen denkbar, die die Jugendlichen zum Teil zu anderen Freizeittypen zusammengefasst hätten. Elf Jugendliche wurden bei der Analyse ausgeschlossen, da bei acht Befragten Angaben zu den Freizeitaktivitäten fehlten und bei drei Jugendlichen die Antworten stark abwichen.

Grafik 13: Verteilung der Jugendlichen auf die Freizeittypen, aufgliedert nach Geschlecht

Typ 1: der multi-aktive und konsumtiv-orientierte Jugendliche (eher männlich dominiert)

Dieser Freizeittyp umfasst 14,9% der Jugendlichen unserer Stichprobe. Sie sind wesentlich aktiver als die anderen Typen, fallen aber vor allem durch konsumtive Aktivitäten auf: sie sehen öfters fern, surfen im Internet und spielen häufiger Computer- oder Videospiele. Allerdings sind ihnen Aktivitäten mit Freunden und mit der Familie auch sehr wichtig. Einen Ausgleich findet Typ 1 im Sport. Zwei weitere Aktivitäten sind in dieser Gruppe beliebter: das Jugendhaus besuchen und sich auf öffentlichen Plätzen aufhalten. Keine Lust scheinen diese Jugendlichen jedoch auf Bücher oder Zeitung lesen zu haben. Auch aktiv Musik machen oder kulturelle Aktivitäten (Theater, Museum, Konzert) sind bei ihnen weniger angesagt.

In diesem Freizeittyp dominieren Jungen der Altersklasse der 15-17-Jährigen. Entsprechend sind die Schüler überrepräsentiert. Weiterhin dominieren die Jugendlichen mit portugiesischer Nationalität (42,6%), während die luxemburgischen und französischen Jugendlichen weniger häufig vorkommen. Fast 60% der Jugendlichen in diesem Freizeittyp stammen aus einem Milieu mit mittlerem Wohlstand.

Typ 2: der sozial engagierte und politisch interessierte Jugendliche (eher weiblich dominiert)

Der zweite Freizeittyp umfasst 21,3% der Jugendlichen der Stichprobe. Dieser Typ fällt vor allem durch eine Vielfalt an aktiv ausgeübten Aktivitäten auf. Insbesondere sein politisches Interesse sowie sein soziales Engagement unterscheiden ihn von den anderen Freizeittypen. Er integriert in seiner Freizeit

sowohl kulturelle Aktivitäten wie ins Theater gehen, Museen besuchen oder Rock-/Popkonzerte besuchen, als auch gemeinsame Aktivitäten mit Freunden (Kinobesuch, Feste, Partys). Weiterhin verbringt er öfter Zeit mit Lesen, Sport und Shopping. Computer- oder Videospiele und Musik machen interessieren ihn dagegen weniger.

Die meisten Jugendlichen dieses Freizeittyps sind über 18 Jahre alt und weiblich. Im Gegensatz zu Typ 1 dominieren in diesem Freizeittyp die luxemburgischen Jugendlichen (56,2%), während alle anderen Nationalitätengruppen, vor allem die italienischen und portugiesischen Jugendlichen, unterrepräsentiert sind. Die Jugendlichen sind häufiger berufstätig oder studieren. Der Wohlstand der Familien entspricht ungefähr dem Durchschnitt.

Typ 3: der musisch-kreative Jugendliche (keine Geschlechtsdifferenz)

Zum dritten Freizeittyp zählen 14,1% der Jugendlichen. Die Hauptaktivität dieses Freizeittyps ist Musik mit all ihren Facetten: es reicht von Musik machen über ein Instrument spielen bis hin zu Musik hören und Konzerte besuchen. Ebenfalls beliebter scheinen bei diesen Jugendlichen das Lesen von Büchern und kreativere Aktivitäten wie zeichnen, malen, photographieren oder filmen zu sein. Wenig Interesse zeigt dieser Freizeittyp fürs Shopping, für Computer- oder Videospiele oder fürs Zeitung lesen. Außerdem ist dieser Freizeittyp oft in (Musik)Vereinen aktiv.

Jungen und Mädchen sind bei diesem Freizeittyp ungefähr gleich verteilt. Die Jugendlichen unter 17 Jahren, insbesondere die 12-14-Jährigen sind mit 36,9% überrepräsentiert. Die meisten von ihnen sind Schüler. Bei diesem Freizeittyp sind sowohl die Luxemburger als auch die Jugendlichen mit französischer Nationalität überdurchschnittlich repräsentiert. Weiterhin dominieren die Jugendlichen aus einem Herkunftsmilieu mit hohem Wohlstand.

Typ 4: der sportliche und peer-orientierte Jugendliche (eher männlich dominiert)

Dieser Freizeittyp umfasst 15,3% der Jugendlichen unserer Umfrage. Dieser Typ kennzeichnet sich vor allem durch drei Hauptfreizeitaktivitäten: Freunde, Ausgehen und Sport. Fast alle anderen Aktivitäten liegen unter dem Durchschnittswert. Lediglich Musik hören, sich mit Computer/Internet beschäftigen und Computer-/Videospiele machen, gehören noch zu den Freizeitaktivitäten, die diese Jugendlichen durchschnittlich oft machen.

Vor allem Jugendliche über 18 Jahre entsprechen diesem Freizeittyp. Die Jugendlichen sind demnach öfter in der Lehre oder arbeiten bereits. Im Gegensatz zu Typ 2 sind die Studenten hier jedoch nicht so häufig vertreten. Drei Viertel der Jugendlichen dieses Freizeittyps sind Jungen. Bei der Nationalitätenstruktur sind nur die portugiesischen und italienischen Jugendlichen leicht überrepräsentiert. So stammen auch die Jugendlichen etwas häufiger aus Familien mit geringem oder mittlerem Wohlstand.

Typ 5: der familien-orientierte und kreative Jugendliche (eher weiblich dominiert)

Dieser Freizeittyp umfasst 18,3% der Jugendlichen. Kennzeichnend für diesen Typ ist, dass er vor allem Freizeitaktivitäten zuhause ausübt: es handelt sich um fernsehen, ausspannen, lesen, aber auch um kreativere Aktivitäten wie malen, photographieren oder Briefe/Tagebuch schreiben. Weiterhin unternimmt er regelmäßig Aktivitäten mit der Familie wie etwa spazieren gehen. Auch die Freunde bleiben bei diesem Typ eine wichtige Bezugsgruppe, mit denen die Jugendlichen gerne ins Kino gehen. Am wenigsten Begeisterung zeigen sie jedoch für Aktivitäten wie Sport, selber Musik machen, ausgehen oder kulturelle Aktivitäten (Theater, Museum, Konzerte).

Ähnlich wie bei Typ 2 zählt dieser Freizeittyp zu zwei Dritteln Mädchen. Die meisten Jugendlichen in diesem Freizeittyp sind zwischen 12 und 14 Jahren alt und zumeist noch Schüler. In der Gruppe sind die portugiesischen Jugendlichen leicht überrepräsentiert. Außerdem stammen die Jugendlichen etwas häufiger aus Familien mit geringem Wohlstand.

Typ 6: der häuslich-passive Jugendliche (eher weiblich dominiert)

Zu diesem Freizeittyp gehören 15,6% der Jugendlichen unserer Umfrage. Kennzeichnend für diesen Freizeittyp sind vor allem häusliche Aktivitäten, wie z.B. fernsehen, mit der Familie zusammen sein, Bücher lesen oder ausspannen. Aktivitäten die normalerweise zusammen mit Freunden ausgeübt werden, finden bei diesen Jugendlichen weniger Anklang. Man könnte vermuten, dass Jugendliche dieses Freizeittyps eher Einzelgänger sind und insgesamt wenig Interesse an Aktivitäten mit Freunden haben.

Die Jugendlichen aus dieser Gruppe kommen in allen Altersklassen vor, sind jedoch etwas häufiger bei den 22-25-Jährigen (27%). Deswegen finden wir in dieser Gruppe auch mehr Berufstätige und weniger Schüler und Studenten. Die meisten Jugendlichen dieses Freizeittyps sind Mädchen. Innerhalb dieser Gruppe befinden sich etwas häufiger portugiesische Jugendliche und Jugendliche mit einer anderen Nationalität, die nicht aus EU-Ländern stammen (Kap Verde, Bosnien, Jugoslawien, China). Außerdem stammen die Jugendlichen dieses Freizeittyps weitaus häufiger aus Familien mit einem geringen oder mittleren Wohlstand.

Tendenzen

Generell kann man feststellen, dass die (Freizeit)Verhaltensweisen von Jungen und Mädchen sich zueinander geöffnet haben. So gibt es eine ganze Reihe von Freizeitaktivitäten die sowohl von Jungen als auch von Mädchen ausgeübt werden. Trotzdem sieht man, dass in den ehemals männlich dominierten Bereichen noch immer die Jungen überwiegen: es handelt sich um Bereiche wie Technik, Sport, Computerspiele/Internet und Vereinsmitgliedschaft. Ähnlich werden auch die typischen weiblichen Freizeitbereiche nach wie vor von

Mädchen dominiert. Shopping und Schaufensterbummel, Bücher lesen, sowie kreative und selbstbezogene Aktivitäten wie malen, photographieren oder Briefe schreiben sind weibliche Domänen geblieben. Trotz Annäherung scheinen die alltäglichen Welten der Mädchen und Jungen sich noch immer zu unterscheiden.

5. Schlussfolgerung

Der Aufsatz hat sich mit der Frage beschäftigt, welche Unterschiede sich zwischen Mädchen und Jungen hinsichtlich zentraler Aspekte des Alltagslebens und der Lebensplanung von luxemburgischen Jugendlichen finden lassen.

Ausgehend von einer multimethodischen Studie des CESJE zu Jugendlichen der Stadt Luxemburg, die 2004 abgeschlossen wurde, stehen insbesondere drei Bereiche im Zentrum der Aufmerksamkeit: Bildung, Wertorientierung und Freizeitverhalten.

Theoretisch orientiert an der zentralen Bedeutung des Genderkonzeptes für die Analyse sozialer Wirklichkeit in der modernen Gesellschaft stellen wir die Frage, welche Unterschiede zwischen den Geschlechtern hinsichtlich dieser drei Bereiche gefunden werden und wie diese zu interpretieren sind. Hier einige zentrale Ergebnisse:

- Was die Bildung und die Berufsorientierung anbelangt, findet man auch in Luxemburg den allgemeinen Trend, dass die Mädchen den Jungen teilweise voraus sind. Sowohl in Bezug auf den Schultyp als auch auf die Bildungsaspirationen liegen die Mädchen vor den Jungen (sie besuchen z.B. häufiger das *enseignement secondaire* und streben höhere Abschlüsse an). Die Ergebnisse der Studie zeigen allerdings auch, dass noch große Unterschiede zwischen den Jugendlichen unterschiedlicher sozialer Herkunft und unterschiedlicher Nationalität bestehen, die sich ebenfalls bei den Geschlechtern innerhalb dieser Gruppen wieder finden. Vor allem bei Jugendlichen aus dem Arbeitermilieu mit Migrationshintergrund finden sich nach wie vor gravierende Unterschiede in der Bildungsbeteiligung zwischen Mädchen und Jungen.
- Auch in Bezug auf die Lebensziele und die Werteorientierungen gibt es Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen: die Mädchen sind etwas altruistischer orientiert, während die Jungen eher materialistischen Werten Bedeutung schenken. Karriere, Hausbesitz und ein hohes Einkommen sind für Jungen wichtiger, insbesondere für die Jungen aus traditionellerem Herkunftsmilieu (Portugiesen und Italiener).
- Die Familiengründung ist für Jungen und Mädchen gleichermaßen wichtig. Allerdings messen Jugendliche aus einem Milieu mit geringerem Wohlstand generell der Familie mehr Bedeutung bei.

- Das soziale Engagement hingegen spielt für die Mädchen eine wichtigere Rolle. Sich für andere einsetzen/ihnen helfen sind Lebensziele die sie sehr hoch einschätzen.
- Sowohl Jungen als auch Mädchen schätzen die hedonistischen und prosozialen Werte wie das Leben genießen und anderen helfen/Rücksicht auf andere nehmen gleichermaßen wichtig ein. Bei den Jungen steht allerdings Hedonismus und viel Geld verdienen im Mittelpunkt, bei den Mädchen ist es Selbstverwirklichung, Prosozialität und Kritikfähigkeit.
- Das Freizeitverhalten ist immer noch stark durch traditionelle Geschlechterrollen geprägt. Nach wie vor gibt es typisch männliche und typisch weibliche Aktivitäten. Sport, Fitness, neue Medien wie Computer und Internet und überhaupt alles was mit Technik zu tun hat wird häufiger von den Jungen ausgeübt. Die Mädchen hingegen bevorzugen Schaufensterbummel und Shopping, Bücher lesen und künstlerische Aktivitäten wie zeichnen, malen oder photographieren. Weiterhin sind Mädchen weniger in Vereinen engagiert und halten sich seltener auf öffentlichen Plätzen auf. Bei den Freizeittypen kann man feststellen, dass die Jungen aktiver und konsum-orientierter sind als die Mädchen.
- Die Distanz zwischen den Geschlechtern wächst mit dem Beginn der Pubertät. Hatten Jungen und Mädchen bis dahin häufig noch ähnliche Freizeitverhalten, so differenzieren sie sich mehr und mehr mit dem Jugendalter. Jungen und Mädchen bereiten sich auf die Rollen die sie als zukünftige Männer und Frauen spielen werden vor.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass für Luxemburg (wie für viele andere moderne westliche Gesellschaften auch) ein Wandel der Geschlechtsrollen vor allem im Bezug auf die Frauenrollen erkennbar ist. Das Selbstverständnis der modernen jungen Luxemburger Frau ist durch die zentrale Bedeutung von Bildungsinvestition und beruflicher Selbstständigkeit geprägt. Dies bedeutet jedoch nicht zugleich auch eine Ablehnung traditioneller Geschlechtsrollenstereotype. Die Genderdifferenzen in Bezug auf Wertorientierungen, Lebensziele und Freizeitaktivitäten verdeutlichen vielmehr, dass die jungen Frauen von heute die berufliche Selbstständigkeit und Kompetenz zu integrieren suchen in ein Frauenbild, das nach wie vor stark von traditionellen Vorstellungen geprägt ist. Insbesondere der Freizeitbereich scheint hier für die Reproduktion traditioneller Geschlechtsstereotypen eine starke Rolle zu spielen.

Bibliographie

- Baacke, D. (1993). *Jugend und Jugendkulturen. Darstellung und Deutung.* Friedrichsdorf: Juventa.
- Baudelot, C. & Establet, R. (1992). *Allez les filles!* Paris: Éditions du Seuil.
- Beck, U. (1994). *Reflexive modernization. Politics, tradition and aesthetics in the modern social order.* Stanford University Press.
- Beck, U. & Gernsheim, E. (1990). *Das ganz normale Chaos der Liebe.* Suhrkamp.
- Cornelissen, W. (2002). *Freizeit - freie Zeit für junge Frauen und Männer?.* In W. Cornelissen et al, *Junge Frauen - junge Männer. Daten zu Lebensführung und Chancengleichheit* (S. 135-204). Opladen, Deutschland: Leske & Budrich.
- Cromer, S. (2005). *Vies privées des filles et garçons: des socialisations toujours différentielles?.* In M., Maruani (dir.) *Femmes, genre et société. L'état des savoirs.* (pp. 192-199). Paris: La Découverte.
- Davisse, A., & Louveau, C. (2005). *Pratiques sportives: inégalités et différences.* In M., Maruani (dir.) *Femmes, genre et société. L'état des savoirs.* (pp. 139-147). Paris: La Découverte.
- Donnat, O. (2005). *La féminisation des pratiques culturelles.* In M., Maruani (dir.) *Femmes, genre et société. L'état des savoirs.* (pp. 423-431). Paris: La Découverte.
- Eckert, R., Drieseberg, T., & Willems, H. (1990). *Sinnwelt Freizeit. Jugendliche zwischen Märkten und Verbänden.* Opladen: Leske + Budrich.
- Gille, M. & Krüger, W. (Hrsg.). (2000). *Unzufriedene Demokraten. Politische Orientierungen der 16- bis 29jährigen im vereinigten Deutschland (DJI-Jugendsurvey 2).* Opladen, Deutschland: Leske & Budrich.
- Hurrelmann, K. (1999). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung* (6. Aufl.). Weinheim, Deutschland: Juventa.
- Inglehart, R. (1999). *Kultureller Umbruch. Wertewandel in der westlichen Welt.* Frankfurt/Main, Deutschland: Campus.
- Ilres. (1988). *Déi Jonk 1988. Tageblatt, Beilagen zu den Nummern 145, 147, 150, 151, 153, 155, 1-13, 1-9, 1-13, 1-9, 1-9, 1-6.*
- Jander, K. & Kägeler, S. (1999). *Girlzone – Mädchen mischen mit im Stadtteil. Methoden und Voraussetzungen für ein Partizipationsprojekt mit Mädchen.* Standpunkt: sozial N°3 (S.46-53).
- Jugendwerk der deutschen Shell. (Hrsg.). (1997). *Jugend '97. Zukunftsperspektiven - Gesellschaftliches Engagement - Politische*

- Orientierungen (12. Shell Jugendstudie). Opladen, Deutschland: Leske & Budrich.
- Jugendwerk der deutschen Shell. (Hrsg.). (2000). Jugend 2000. Opladen, Deutschland: Leske & Budrich.
- Jugendwerk der deutschen Shell. (Hrsg.). (2002). Jugend 2002. Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus (14. Shell Jugendstudie). Frankfurt/Main, Deutschland: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Jurczyk, K. (2001). Individualisierung und Zusammenhalt. Neuformierungen von Geschlechterverhältnissen in Erwerbsarbeit und Familie. In M. Brückner & L. Böhnisch (Hrsg.). Geschlechterverhältnisse. Gesellschaftliche Konstruktionen und Perspektiven ihrer Veränderung. (S.11-37). Weinheim: Juventa.
- Légrand, M. (Ed.). (2002). Les valeurs au Luxembourg. Portrait d'une société au tournant du 3e millénaire. Luxembourg: Editions Saint-Paul.
- Les Jeunes Européens. Eurobaromètre 47.2. (1997). Bruxelles, Belgique: Commission Européenne - Direction Générale XXII.
- Lenz, K. (2001). Im ehernen Gehäuse der Kultur: Geschlechterkonstruktion in heterosexuellen Zweierbeziehungen. In M. Brückner & L. Böhnisch (Hrsg.). Geschlechterverhältnisse. Gesellschaftliche Konstruktionen und Perspektiven ihrer Veränderung. (S.179-204). Weinheim: Juventa.
- Lüdtke, H., Agricola, S. & Karst, U. (1986). Methoden der Freizeit-Forschung. Opladen: Leske + Budrich.
- Maruani, M. (2000). Travail et emploi des femmes. Paris: La Découverte.
- Méda, D. (2001). Le temps des femmes. Pour un nouveau partage des rôles. Paris: Flammarion.
- MENFP. (2005). Les chiffres-clés de l'éducation nationale. Statistiques et indicateurs 2003-2004. Luxembourg: SCRIPT/MENFP.
- Meyers, C. & Wirtgen, G. (étude pas encore publiée). Résultats des enquêtes du Plan Communal Jeunesse de 1999-2001. Luxembourg: CESIJE.
- Meyers, C. & Willems, H. (2004). Die Jugend der Stadt Luxemburg. Lebenslagen, Wertorientierungen, Freizeitmuster und Probleme. Analyse der quantitativen Umfrage der 12-25-jährigen Jugendlichen. Luxemburg: CESIJE.
- Opaschowski, H. W. & B.A.T. Freizeit-Forschungsinstitut GmbH (Hrsg.). (2000). Kathedralen des 21. Jahrhunderts. Erlebniswelten im Zeitalter der Eventkultur. Hamburg, Deutschland: Germa Press.
- Pasquier, D. (2005). Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité. Paris: Éditions Autrement.

-
- Petry, P. & Wagener, Y. Dr. (2002). Das Wohlbefinden der Jugendlichen in Luxemburg. Luxemburg: Ministère de l'Education Nationale, de la Formation Professionnelle et des Sports, Ministère de la Santé.
- Schelsky, H. (1967). Das Bild der Jugend und des Jugendgemäßen in unserer Gesellschaft. In L. von Friedeburg (Hrsg.), *Jugend in der modernen Gesellschaft* (S. 107-129). Köln, Deutschland: Kiepenheuer & Witsch.
- Schober-Penz, A. (2004). Politik und Unterricht N°3. Kinder in Deutschland. Familie – Freizeit – Konsum. Baden-Württemberg: Landeszentrale für politische Bildung.
- Schulze, G. (1992). *Die Erlebnisgesellschaft. Kultursoziologie der Gegenwart*. Frankfurt/Main, Deutschland: Campus.
- Silvera, R. (1996). *Le salaire des femmes: toutes choses inégales... Les discriminations salariales en France et à l'étranger*. Paris: La documentation française.
- Strzoda, C. (1997), Freizeitverhalten und Freizeitmuster. In R.K. Silbereisen, L.A. Vaskovics, & J. Zinnecker (Eds.). *Jungsein in Deutschland. Jugendliche und junge Erwachsene 1991 und 1996*. (S.261-279). Opladen: Leske + Budrich.
- Tyrell, H. (1986). Geschlechtliche Differenzierung und Geschlechterklassifikation. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 38 (3), (S.450-489).
- Voglmayer, I. (2000). *Erlebnisgesellschaft – Freizeit – Gender*. Vortrag gehalten im September 2000 auf dem Kongress der Österreichischen Gesellschaft für Soziologie „In welcher Gesellschaft leben wir?“ heruntergeladen von <http://www.univie.ac.at/OEGS-Kongress-2000/On-line-Publikation/Vogelmayr.pdf>
- Wen, N., Stöckl, A., Larcher, M., & Kruckenhauser, M. (2003/2004). *Mädchen und Technik. Ist die HTL ein Biotop für Mädchen?.* Diplomarbeit eingereicht an der Berufspädagogischen Akademie des Bundes in Innsbruck heruntergeladen von http://www.studienbibliothek.at/pdf_file/18.pdf
- Weis, C., Milmeister, M. & Willems, H. (2004). *Aspekte jugendlicher Freizeitwelten in der Stadt Luxemburg. Eine qualitative Analyse auf der Basis von Gruppendiskussionen*. Luxemburg: CESIJE.
- Willems, H. & Meyers, C. (2004). *Sozialräumliche Strukturen der Stadt Luxemburg*. In M. Milmeister (Eds.). *Aspects de la recherche jeunesse: risques, désavantages, opportunités*. Documents de la Journée CESIJE du 28 janvier 2004. (pp.11-31). Luxemburg: CESIJE.
- Zellmann, P. & Haslinger, B. (2003). *Werteverschiebung ist kein Werteverfall. Die Erklärung dafür liegt im Detail*. *Forschungstelegamm* 11/2003 “Wertehaltung der Jugend”. Gefunden beim Ludwig-Boltzmann-Institut für

Freizeitforschung am 24. September 2004 auf
<http://www.freizeitforschung.at/Forschungsarchiv/forschungsarchiv.html>

Zinnecker, J. (1987). Jugendkultur 1940-1985. Opladen: Leske + Budrich.

Charles Berg, Jean-Louis Meyer, Marianne Milmeister

Genre et expression contrastée du bien-être des jeunes

Projet DJAB - Diversité des jeunes et accès au bien-être

1. Objectifs de l'étude

Deux objectifs principaux ont été formulés pour ce projet: tout d'abord il s'agit de mener une étude sur les liens entre la diversité des jeunes, leurs comportements par rapport à la santé et l'accès au bien-être. Ensuite nous nous sommes proposés de contribuer à la construction d'une base de connaissances servant de cadre à la mise en oeuvre de politiques publiques d'éducation et de prévention visant notamment les populations juvéniles à risques. Dans cette optique, nous avons cherché à synthétiser un nombre épars de variables en quelques indicateurs synthétiques du bien-être des jeunes (*well being indicator*)

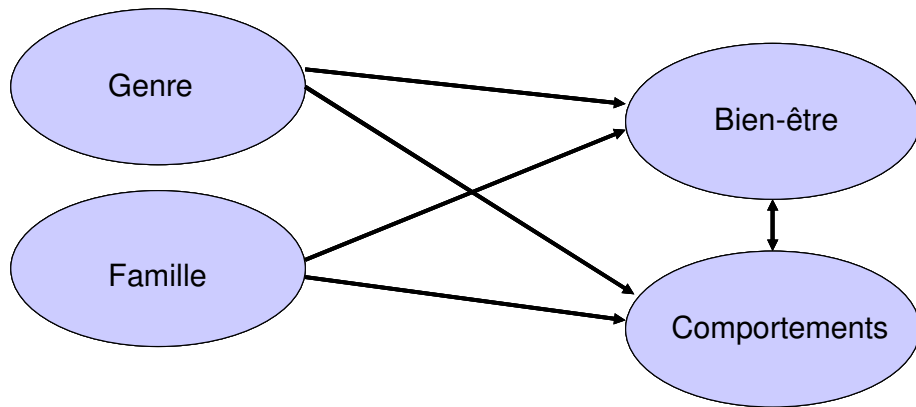
2. Méthodes

L'étude se base sur deux échantillons différents. Une base de données composée du fichier national HBSC (*Health Behaviour in Schoolaged Children*) constituée en 1999 sur une population de 7 397 personnes. Les données ont été recueillies dans les écoles secondaires luxembourgeoises par les Ministères de la Santé et de l'Education Nationale selon un échantillon aléatoire et pondéré.¹⁹ Notre apport à cette étude existante porte sur un ensemble d'analyses secondaires inspirées par la démarche exploratoire et comparative de B. Glaser et M. Strauss (*Grounded Theory*). Nous avons essentiellement travaillé sur une réduction des variables. Dans un second temps, nous nous sommes concentrés sur des échantillons de réplification, réalisés auprès de groupes dits sensibles (2003-2004). Il s'agissait du Centre Militaire de Diekirch, du Centre National de la Formation Professionnelle Continue à Esch-Alzette, du Centre Socio-éducatif de Dreibern et du Centre Thérapeutique de Manternach (N=485).

3. Focus conceptuel

Les hypothèses de travail portent essentiellement sur les interrelations pouvant exister entre des variables telles le genre, les comportements sociaux ou le milieu familial et le bien-être chez des populations juvéniles.

¹⁹ Cette recherche a été initiée et financée par la Direction de la Santé. Une convention entre le CESIJE et le SCRIPT (Ministère de l'Education Nationale) d'une part et entre le CESIJE et la Direction de la Santé d'autre part règlent entre autre la mise à disposition des données.



4. Mesure du bien-être

Construire un concept suppose au préalable d'arrêter les dimensions qui le constituent c'est-à-dire les axes d'analyse qui permettent à cette construction abstraite de rendre compte du réel. Ainsi nous avons construit un facteur à partir de six dimensions et de dix-huit variables. Nous avons retenu les dimensions suivantes pour le concept de bien-être: santé auto-diagnostiquée, sentiments de solitude et de malheur, symptômes somatiques, états émotionnels négatifs, acceptation du corps et image de soi. Quant aux indicateurs, « manifestations objectivement repérables et mesurables des dimensions du concept » (Quivy, Van Campenhoudt 1988, p. 114), ils proviennent directement des variables du questionnaire.

La déclinaison du concept de bien-être en dimensions et indicateurs est résumée dans le tableau suivant:

Facteur bien-être																	
Santé auto-diagnostiquée	Sentiments de solitude et de malheur	Symptômes somatiques						Etats émotionnels négatifs				Acceptation du corps			Image de soi		
		Maux de ventre	Maux de tête	Maux de dos	Insomnies	Vertiges	Tristesse	Mauvaise humeur	Nervosité	Fatigue	Acceptation du corps	Acceptation du poids	Attrayance physique	Sentiment de rejet	Sentiment d'incapacité	Confiance en soi	
Auto-évaluation santé	Sentiment de solitude	Sentiment de malheur	Sentiment de solitude														

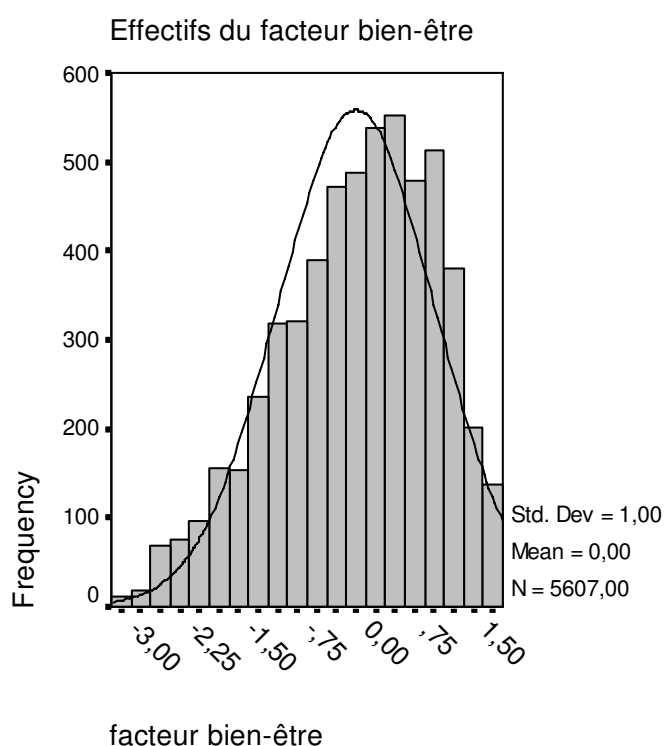
Chaque variable extraite du questionnaire a donné lieu à deux types de traitement: un premier tri à plat permettant de vérifier la dispersion des résultats; une agrégation des modalités de la variable (quand cela se révèle possible) transformant

cette dernière en variable dichotomique. Pour les dichotomisations nous avons suivi deux logiques: la plausibilité par rapport aux modalités et la distribution des effectifs. Nous avons ensuite regroupé entre elles des variables proches pour organiser les dimensions de notre indicateur de bien-être. Ces nouvelles agrégations ont été transformées en dimensions normalisées. Cette normalisation nous permettra par la suite de mettre en correspondance les diverses dimensions et ainsi de constituer l'indicateur de bien-être.

5. Résultats

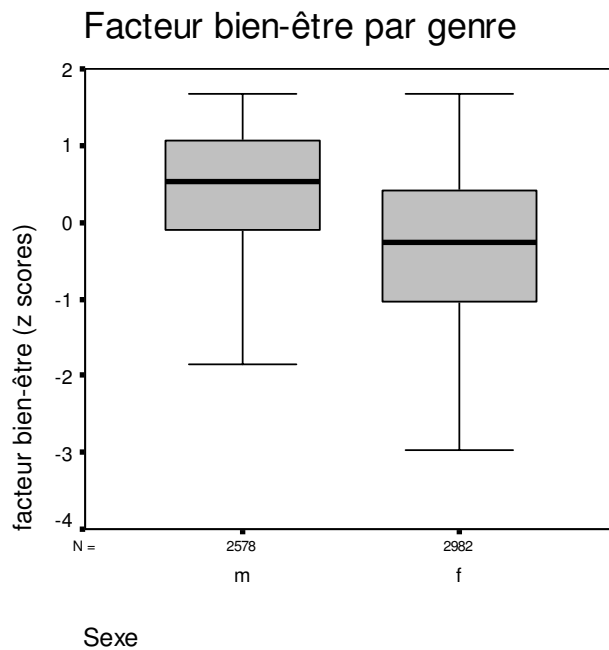
5.1 Données HBSC (Health Behaviour in Schoolaged Children)

5.1.1 Facteur de bien-être



La distribution des z-scores du facteur bien-être est assez proche de la courbe de Gauss. Nous l'utiliserons comme mesure paramétrique du bien-être dans notre modèle d'analyse.

5.1.2 Facteur bien-être par genre



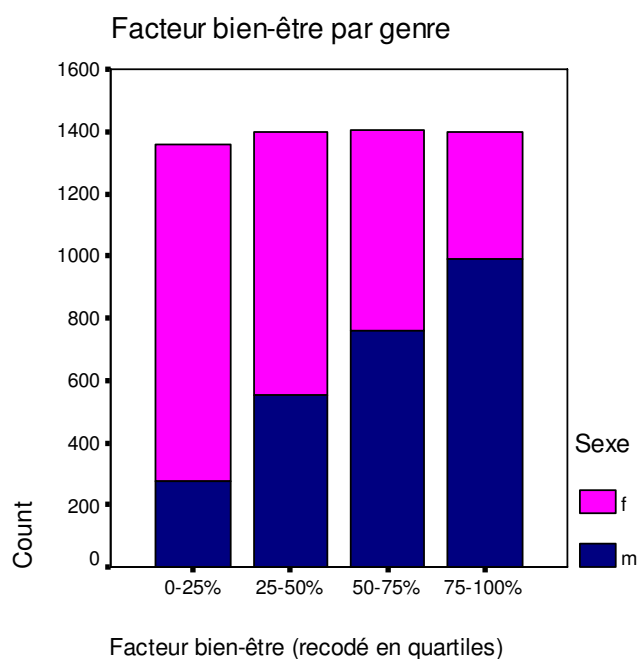
$F = 963.8$

$Sig = .000$

$ETA = .38$

$ETA^2 = .15$

Le croisement des variables bien-être et sexe laisse apparaître un score à l'échelle de bien-être légèrement supérieur chez les garçons que chez les filles. Pour autant, comme le soulignent les boxplots ci-dessus, la dispersion des réponses chez les filles est plus importante que chez leurs homologues garçons. Cette différence au score du facteur synthétique de bien-être peut déjà trouver un début d'explication dans la distribution des garçons et des filles par quartiles illustrée par le graphique ci-dessous:



$CHI^2 = 707$

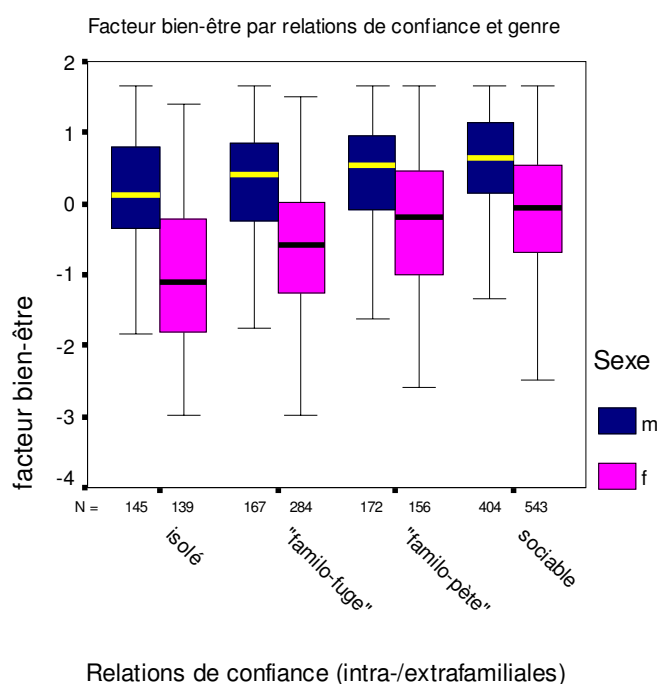
$Sig = .000$

$PHI = .36$

On voit, dans cette répartition des scores que les garçons sont largement majoritaires dans le quart supérieur du facteur (quartile 75-100%) et très minoritaires dans le quart inférieur (quartile 0-25%). Cette particularité ne signifie pas automatiquement qu'ils connaissent de meilleures conditions de vie comparativement aux filles, cela souligne simplement que leurs modes de représentation du bien-être et leur rapport avec certaines de ses dimensions tels qu'ils sont renseignés par l'enquête profitent d'un score supérieur. On peut noter ici qu'en répétant la comparaison par genre pour les six dimensions qui composent le facteur bien-être on retrouve des tendances correspondantes pour chaque dimension étudiée séparément.

Ce premier indice nous invite fortement à poursuivre la piste des différences culturelles pouvant intervenir dans la mesure du bien-être entre groupes de garçons et de filles.

5.1.3 Facteur bien-être par paramètres familiaux et genre

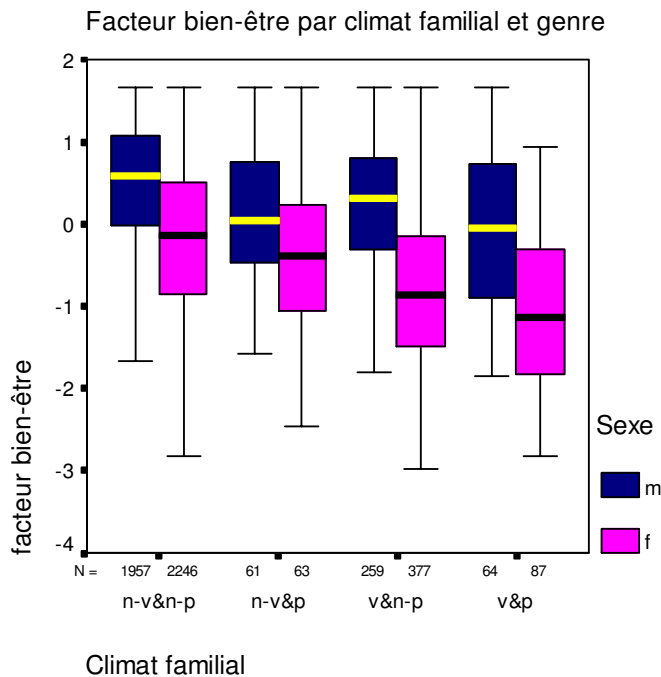


Un certain nombre de questions traite des relations de confiance que le jeune entretient avec des personnes à l'intérieur et à l'extérieur de sa famille. La combinaison et le recodage du premier groupe de variables nous a donné un indicateur renseignant sur la qualité des relations de confiance à l'intérieur de la famille. Par les mêmes opérations pour le second groupe de variables nous avons obtenu un indicateur similaire concernant le champ exogène. La combinaison logique des deux indicateurs nous permet de distinguer quatre groupes de jeunes: le groupe des isolés est caractérisé par

une déficience des relations de confiance intra- et extrafamiliales; le groupe opposé des sociables est caractérisé par de bonnes relations dans les deux champs (endogènes et exogènes). Les deux groupes intermédiaires, qu'on pourrait baptiser les « familo-fuges » et les « familo-pètes » sont définis par de bonnes relations dans l'un des deux champs et par de mauvaises relations dans l'autre. L'étude du réseau des relations de confiance nous donne une mesure approximative de l'ancrage du jeune dans un groupe et sa disposition à s'inscrire dans des relations qu'elles soient familiales ou extrafamiliales.

Les boxplots montrent clairement que plus les relations de confiance sont fortes, plus élevé est le score de bien-être. Nous retrouvons par contre le décalage perçu sur l'autre graphique entre garçons et filles. Ce qui est toutefois remarquable dans cette répartition sexuée, c'est que le sentiment de bien-être varie plus fortement chez les filles que chez les garçons en fonction de l'ancrage social, la mesure du bien-être des filles réagissant à priori plus sensiblement à l'isolement que celle des garçons.

Une observation similaire peut être faite à partir du graphique suivant:



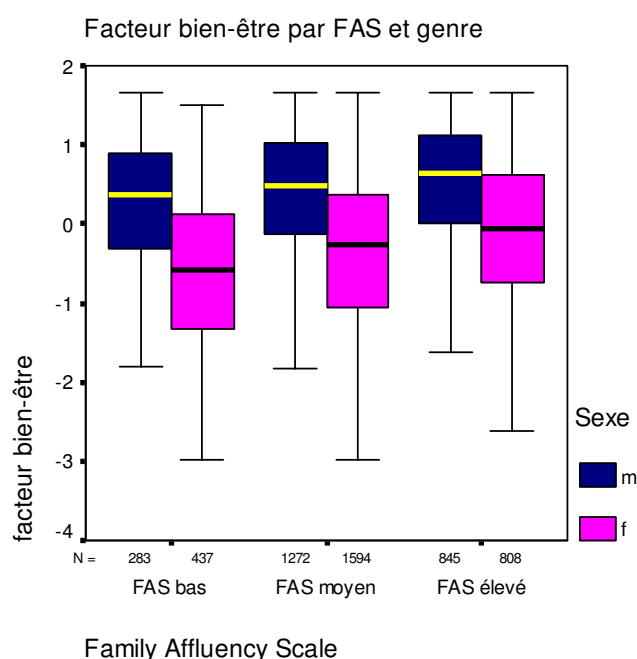
Dans le questionnaire sont contenues des informations sur différentes interactions qui ont lieu en famille. Nous avons regroupé les différentes variables en nous rapportant à une analyse par cluster sur les variables. De cette façon nous avons obtenu trois indicateurs concernant le climat des interactions familiales. Le premier se rapporte à la violence et le second au caractère punitif du climat familial. Par combinaison logique des indicateurs de violence et de punitivité et par un recodage

subséquent nous avons obtenu l'indicateur suivant renseignant sur les dimensions négatives du climat familial.

Plus le climat familial est vécu sur le mode violent, plus le score au facteur de bien-être est faible. Ici encore, une distinction s'observe entre garçons et filles, les filles ayant un score de bien-être inférieur à celui des garçons, il est normal que l'on retrouve cette distinction, comme le montre le graphique ci-dessus. Là encore, l'incidence entre climat familial et facteur de bien-être est plus marquée chez les filles. Il apparaît également opportun de relever que le climat familial violent a une influence plus négative sur les filles que sur les garçons.

5.1.4 Facteur de bien-être et FAS

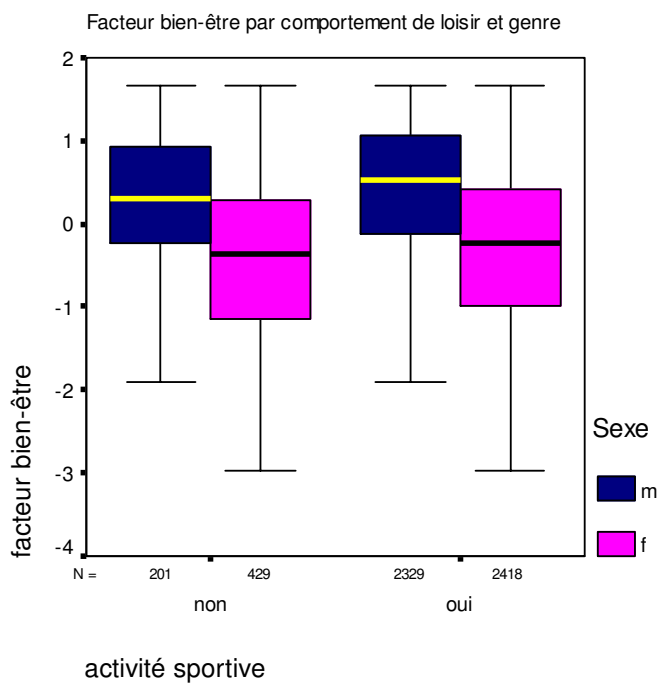
Le *Family Affluence Scale* (FAS) est une mesure conventionnelle indiquant la situation économique de la famille. Cette échelle est surtout utilisée avec une population cible d'enfants et de jeunes. Il tient compte des variables: possession de voitures, chambre individuelle et fréquence des vacances. L'indicateur est obtenu par l'addition des variables. On peut certes discuter de la pertinence de l'indicateur à prendre en compte l'ensemble des dimensions socio-économiques du milieu familial. Bien que l'on soit amené à analyser avec précaution ce FAS, on constate que plus le FAS est élevé, plus le score du bien-être est également élevé.



L'expression du sentiment de bien-être est ainsi liée au milieu social. Comme l'appréciation du bien-être est corrélée avec le sexe, on observe logiquement une différence dans la distribution des réponses FAS et bien-être en fonction du sexe.

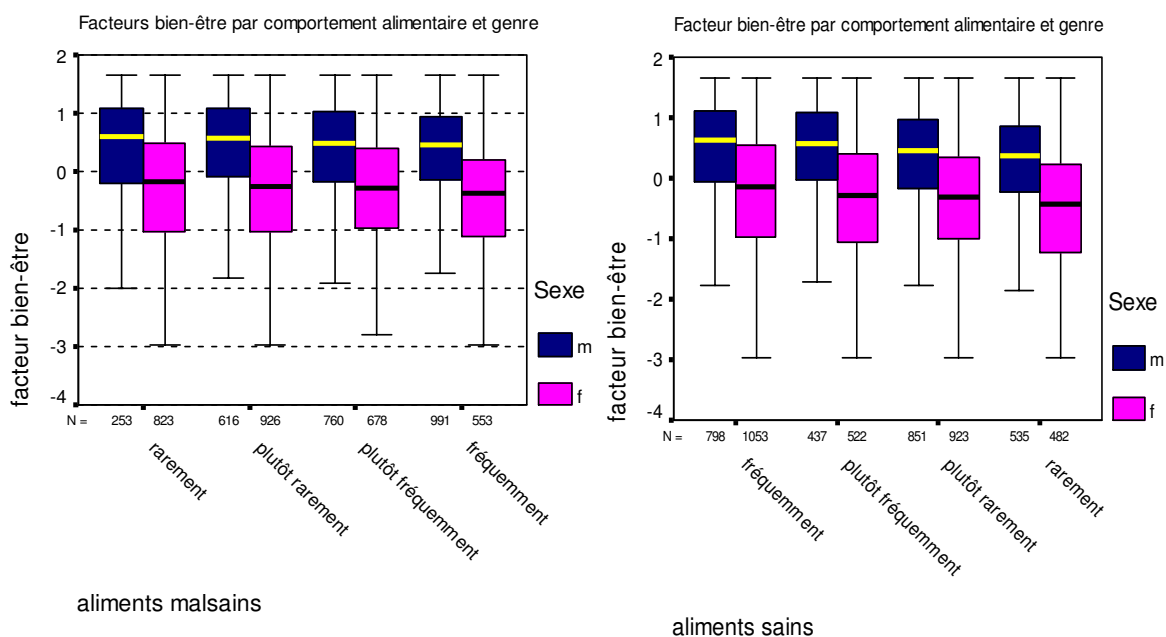
5.1.5 Facteur de bien-être et pratiques de loisirs

Les pratiques de loisir évaluées dans le questionnaire renvoient tant à des loisirs individuels artistiques ou sportifs qu'à des loisirs collectifs.

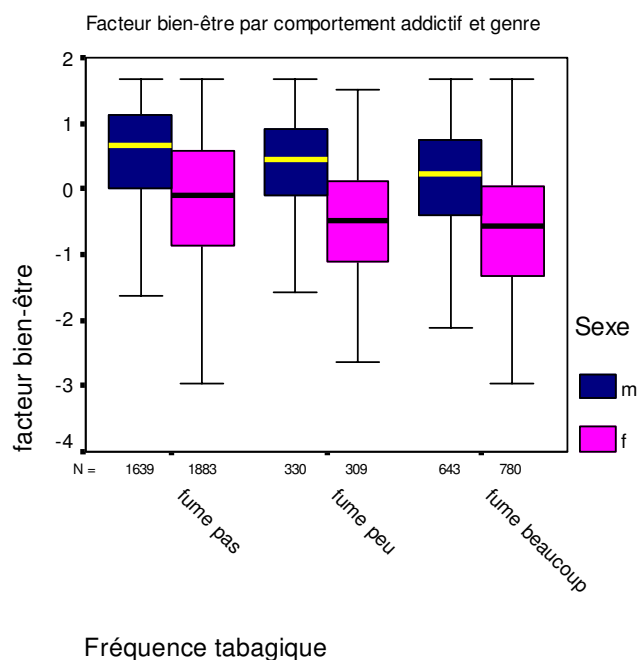


La présence d'activités de loisir paraît n'avoir aucune influence sur l'expression individuelle de bien-être. Les scores entre sportifs et non sportifs sont statistiquement comparables.

5.1.6 Conduites alimentaires, tabagisme et bien-être



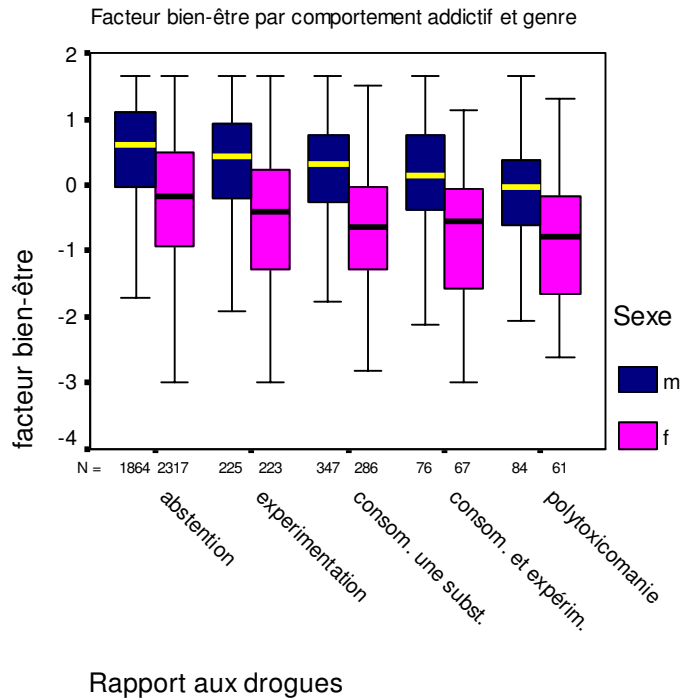
Assez logiquement, si les comportements alimentaires n'interviennent pas dans l'expression du bien-être, le tabagisme par contre influe sur les scores obtenus à l'indicateur, en particulier celui des garçons.



5.1.7 Comportements addictifs et facteur de bien-être

On note dans le contexte des conduites addictives une tendance lourde: celle d'une baisse linéaire du facteur bien-être en fonction de la consommation de drogue.

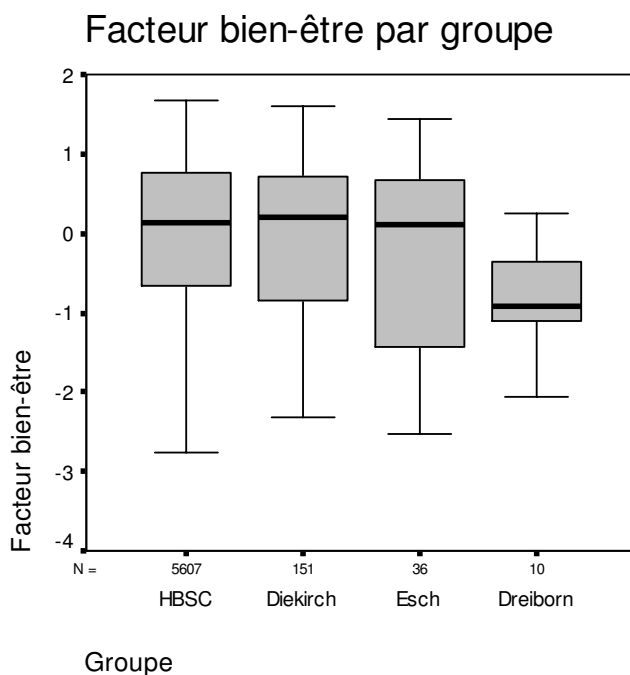
Que ce soit chez les garçons ou les filles, plus le jeune est en proximité avec les conduites toxicomanes, plus son niveau de bien-être mesuré à notre indicateur synthétique diminue.



5.2 Données DJAB (Diversité des jeunes et accès au bien-être)

L'indicateur de bien-être a été construit à partir de la population HBSC. Voyons à présent ce qu'il donne sur nos échantillons spécifiques.

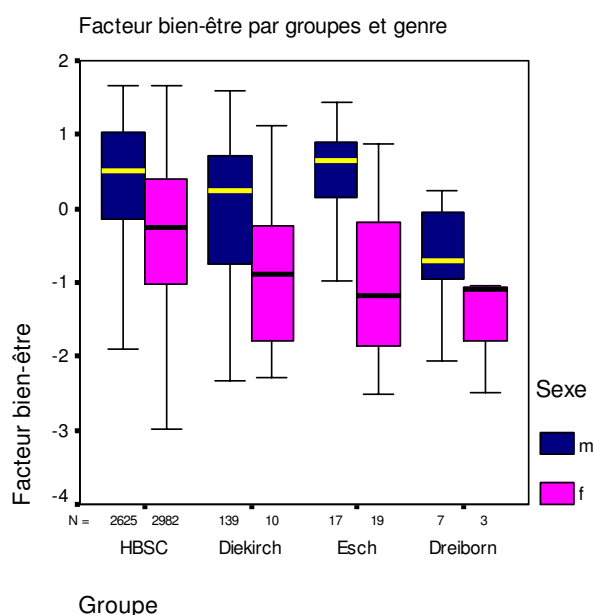
5.2.1 Facteur de bien-être par groupe



Un premier constat s'impose: celui d'un niveau comparable de bien-être entre Diekirch, Esch et HBSC. Dreibern connaît un score moyen nettement plus bas, toutefois compte tenu de la taille de l'échantillon, il est difficile de rejeter l'hypothèse d'une proximité avec les autres échantillons. Les amplitudes des résultats à l'indicateur de bien-être des échantillons Diekirch et Esch sont moindres que celles de la population témoin. Tout se passe comme si, au regard de l'indicateur de bien-être, Diekirch et Esch pouvaient être considérés comme issus de la population HBSC.

5.2.2 Facteurs de bien-être par groupe et genre

Là encore, ce qui est remarquable, ce sont les écarts repérables entre le groupe des garçons et celui des filles. Si l'on fait abstraction de Dreibern du fait de son faible effectif ($n = 10$ dont 3 filles seulement) les filles dans chacun des échantillons obtiennent des scores inférieurs aux garçons. Il faut signaler que la tendance générale s'inverse dans un seul cas de figure, celui du groupe d'Esch. Dans ce groupe de jeunes qui vivent un passage difficile entre la formation et l'emploi, on constate pour les garçons un facteur de bien-être dont la moyenne est peu différente et même légèrement supérieure à celle de l'échantillon national, la baisse générale du facteur de bien-être sur les quatre groupes touche essentiellement les filles.



Ces constats invitent fortement à poursuivre les investigations dans au moins deux directions:

La première sera de tenter de comprendre la sensibilité des filles à cet indicateur. De nouveau, il ne s'agit en aucun cas d'infériorité mais bien d'une "attitude" sexuée qui pondère les résultats moyens enregistrés.

La seconde est d'analyser plus finement les sous-groupes à l'intérieur de chaque échantillon. D'autres investigations que l'on n'a pas présentées ici soulignent les corrélations existant entre tabagisme, alcoolisme, drogues légères et conduites à risque. Reste à les analyser dans nos échantillons.

6. Discussion

6.1 Points faibles et points forts des données d'enquête HBSC

Les premières analyses que nous avons présentées nous autorisent déjà à une appréciation générale de l'étude HBSC. Les points forts sont évidents: la comparabilité avec d'autres pays, la répétitivité de l'étude (construction de séries chronologiques possible) ainsi que la taille ($n > 7000$) et la représentativité de l'échantillon. On peut donc recommander sans restriction aucune la participation du Luxembourg à l'étude internationale.

Toutefois il y a également quelques problèmes à mentionner: le questionnaire présente certainement des lourdeurs. Ceci influence surtout de façon négative la collecte des données auprès de jeunes défavorisés qui ont souvent des difficultés de lecture et de compréhension face à des formulaires à plusieurs dimensions. L'analyse se heurte certainement aussi aux problèmes liés au phénomène de la désirabilité sociale. Il est difficile de faire la part des choses entre une réalité de vie et le comportement de discours des jeunes. Une partie de ces difficultés pourrait peut-être résolue par une collecte des données en face à face. Il faudra donc peut-être penser à recueillir les données dans les groupes marginaux par des entretiens de face à face tout en maintenant pour la collecte générale l'ancienne procédure.

Il ressort également qu'une enquête quantitative à elle seule ne pourra pas fournir les savoirs nécessaires pour fonder les orientations politiques et pratiques. Il est alors absolument opportun de prévoir des études se rapportant à HBSC qui complètent les analyses. On peut penser à des projets de nature différente: d'un côté des études de modélisation tendant à vérifier des hypothèses plus générales sur la genèse et le rôle du bien-être des jeunes dans la société luxembourgeoise, d'un autre côté des études qualitatives ou même ethnographiques menées aux points chauds identifiés par l'analyse quantitative et aboutissant le cas échéant à des recherches-actions visant des changements concrets et spécifiques. Pour ce faire il faut continuer à focaliser l'étude comparative sur les échantillons spécifiques et faire démarrer un travail interactif avec

les institutions, notamment par exemple en vue du développement de programmes s'adressant aux jeunes filles.

6.2 Aspects d'une théorie de la diversité des jeunes

En général l'axe de recherche qui apparaît derrière nos analyses ouvre deux horizons: le premier est lié à la notion de bien-être et au concept de santé positive. Le second a l'idée d'une jeunesse éclatée opposée à la jeunesse comme milieu homogène (Pour reprendre les propos de Bourdieu: « La jeunesse n'est qu'un mot »²⁰). Il ressort déjà que les données sur le bien-être relativisent la thèse de l'individualisation de la transition de l'âge adulte en faisant apparaître un mélange complexe d'expériences communes, de trajectoires distinctes et de profils partiellement comparables. Il semble nécessaire que les politiques publiques en la matière prennent en compte ces constats.

Restent des questions qui se posent comme points de départ de recherches futures: Qu'en est-il de la diversité? Comment répertorier les expériences communes, les trajectoires distinctes, les profils partiellement comparables. Enfin, comment imaginer le passage de la notion de bien-être au concept différencié de santé positive?

²⁰ Bourdieu, Pierre (1984). Questions de sociologie. Paris: Les éditions de Minuit. p. 143-154.

Bibliographie

- Annandale, E. (1998). *The Sociology of Health and Medicine. A Critical Introduction*. Cambridge: Polity Press.
- Babbie, E. (⁸1998). *The Practice of Social Research*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Badma, B., Strodtholz, P. (2003). Soziologische Grundlagen der Gesundheitswissenschaft. In: Hurrelmann, Kl., Laaser, U. (Hrsg.) (³2003). *Handbuch der Gesundheitswissenschaften*. Weinheim und München: Juventa, pp. 145-174.
- Blaxter, M. (2004). *Health*. Cambridge: Polity Press. [= Key Concepts]
- Bourdieu, Pierre (1984). *Questions de sociologie*. Paris: Les éditions de Minuit. p. 143-154.
- Bowlby, J. (²1998). *Attachment*. New York: Basic Books.
- Bury, M., Gabe, J. (eds.) (2004). *The Sociology of Health and Illness. A Reader*. London and New York: Routledge. [=Routledge Student Readers]
- Deppe, H.-U. (2000). *Zur sozialen Anatomie des Gesundheitssystems. Neoliberalismus und Gesundheitspolitik in Deutschland*. Frankfurt/Main: VAS – Verlag für akademische Schriften.
- Doyal, L. (1995). *What Makes Women Sick. Gender and the Political Economy of Health*. London: Palgrave Macmillan.
- Carricaburu, D., Menoret, M. (2004). *Sociologie de la Santé. Institutions, professions et maladies*. Paris: Armand Colin. [= U Sociologie]
- Dingwall, R. (²2001). *Aspects of Illness*. Aldershot etc.: Ashgate. [= Cardiff Papers in Qualitative Research; Classics in Medical Sociology]
- Freidson, E. (1988). *Medical Work in America. Essays on Health Care*. New Haven: Yale University Press.
- Freidson, E. (1989). *Profession of Medicine. A Study of the Sociology of Applied Knowledge*. Chicago: University of Chicago Press.
- Gabe, J. (ed.) (1995). *Medicine, Health and Risk. Sociological Approaches*. Oxford: Blackwells. [= Sociology of Health and Illness Monograph Series]
- Giddens, A. (⁴2001). *Sociology*. Cambridge: Polity. (Chap. 9: Sociology of the Body: Health, Illness and Aging, pp. 140-169)
- Hurrelmann, Kl. (⁴2000). *Gesundheitssoziologie. Eine Einführung in sozialwissenschaftliche Theorien von Krankheitsprävention und Gesundheitsförderung*. Weinheim etc: Juventa.
- Hurrelmann, Kl., Klocke, A., Melzer, W. et al. (Hrsg.) (2003). *Jugendgesundheitsurvey: Internationale Vergleichsstudie im Auftrag der Weltgesundheitsorganisation WHO*. München und Weinheim: Juventa.

-
- Illich, I. (2001). *Limits to Medicine. Medical Nemesis: The Expropriation of Health*. London: Marion Boyars Publ.
- Lindessmith, A.R., Strauss, A.L., Denzin, N. K. (1999). *Social Psychology*. Thousand Oaks etc: Sage Publ. (Chap. 14: *Illness, Aging, Dying, and Medical Bodies*, 399-426)
- McCall, R.B. (2001). *Fundamental Statistics for Behavioural Sciences*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Maschewsky-Schneider, U., Babitsch, B., Ducki, A. (2003). *Geschlecht und Gesundheit*. In: Hurrelmann, Kl., Laaser, U. (Hrsg.) (2003). *Handbuch der Gesundheitswissenschaften*. Weinheim und München: Juventa, pp. 357-370.
- Moore, D.S., McCabe, G.P. (1998). *Introduction to the Practice of Statistics*. New York: W.H. Freeman & Co.
- Nettleton, S. (1995). *The Sociology of Health and Illness*. Oxford: Blackwell Publ.
- Parsons, T. (1970). *Personal Structure and Personality*. New York: The Free Press. (Chap 3: *Health and Illness*, pp. 255-358)
- Quivy, R., Van Campenhoudt, L. (1988). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris: Bordas.
- Sontag, S. (1981). *Krankheit als Metapher*. Frankfurt/Main: Fischer-Taschenbuchverlag.
- Strauss, A.L. (1983). *Where Medicine Fails*. Somerset, NJ: Transaction Publishers.
- Wagener, Y., Petry, P. (2002). *Das Wohlbefinden der Jugendlichen in Luxemburg: Freizeit - Schule - Partnerschaft - Familie - Gesundheit*. Luxemburg: Ministère de la Santé, Ministère de l'Education nationale, de la Formation professionnelle et des Sports.

Christel Balthes-Löhr

Perspektiven der Frauen- und Genderforschung an der Universität Luxemburg

1. Von der Frauen- zur Genderforschung

Seit Mitte der 70er Jahre des vergangenen Jahrhunderts haben sich vor allem an westeuropäischen und angelsächsischen Universitäten - teilweise als Auswirkung virulenter Aktivitäten der politischen Frauenbewegungen - frauenspezifische Themen in Forschung und Lehre zunehmend etabliert²¹. Mit Beginn der 90er Jahre des 20. Jahrhunderts lässt sich ein Paradigmenwechsel konstatieren, der sich vor allem an den Debatten um Differenz und Gleichheit zwischen Frauen und Männern und den Fragen zur Konstruiertheit von Geschlecht ablesen lässt: Werden im Kontext postmoderner erkenntnistheoretischer Ansätze Essentialismen, Homogenisierungen und damit u.a. auch Generalisierungen immer mehr in Frage gestellt, so geht damit einher, dass die bis dahin häufig als wesentlich beschriebene und entsprechend erforschte Weiblichkeit als Ergebnis eines Konstruktionsprozesses beschrieben wird. Mit dieser paradigmatischen Verschiebung wurde der Blick frei für das Erkennen von Differenzen unter Frauen. Gab es jedoch keine wesenhafte Weiblichkeit, dann konnte ebenso eine wesenhafte Männlichkeit in Frage gestellt werden. Auch das Geschlechterverhältnis war so seines essentiell anmutenden Charakters beraubt. In den Fokus erkenntnistheoretischen Interesses kamen nun neben spezifischen Frauenthemen auch Fragen der Konstruktion von Männlichkeit, ebenso wie Fragen nach dem Geschlechterverhältnis und Prozessen der Konstruktion von Geschlechterrollen und Geschlechterverhältnissen.

Diese Entwicklung lässt sich auch fassen als paradigmatischer Wechsel von Genderblindheit zu Genderdefizit zu Genderdifferenz zu Genderdifferenzen und zu Gender als intersektionalem Aspekt.

Diese fünf Paradigmen sollen im Folgenden kurz erläutert werden.²²

Genderblindheit

Bis Ende der 1960er/Anfang 1970er Jahre waren die Zuschreibungen von stereotyp weiblichen und stereotyp männlichen Eigenschaften gang und gäbe und in einem hohen Ausmaß gesellschaftlich „verinnerlicht“. Hierüber wurde in der Regel nicht einmal gesprochen. Es war halt so.

²¹ Zur vertiefenden Darstellung der Situation z.B. in der BRD: siehe: *Feministische Studien – Zeitschrift für interdisziplinäre Frauen- und Geschlechterforschung*; 20. Jg.; Mai 2002; Nr. 1; Lucius Verlag Stuttgart, S. 113 ff.

²² Vgl.: Balthes-Löhr, Christel (2005): *Migration und Identität. Portugiesische Frauen in Luxemburg*. Stauffenburg Verlag Tübingen, im Druck.

Mädchen bzw. Frauen waren emotional, passiv, einfühlsam, weich, naturbezogen, körperbezogen, abhängig, häuslich, mütterlich.

Jungen bzw. Männer galten als rational, aktiv, hart, stark, der Kultur zugewandt, dem Geist zugewandt, autonom, öffentlich, Geld verdienend.

Der biologische Unterschied zwischen Frauen und Männern galt als eindeutig und unhinterfragbar. (vgl.: Nave-Herz 1972: 64f.). Geschlecht war eindeutig klassifizierbar. Mädchen und Junge war man von Geburt an.

Die Lebensverhältnisse von Frauen und Männern waren trotz der in Verfassungen und Menschenrechtserklärungen festgeschriebenen Gleichberechtigung von Frauen und Männern von Diskriminierungen geprägt²³ (Nave Herz, Ministère de la Promotion Féminine 2002/2003).

Genderdefizit

Gegen diese Diskriminierungen machten sich Ende der 1960er Jahre „bewegte“ Frauen in den USA, aber auch in Nordwest-Europa auf den Weg und forderten ein Ende der Ungleichheiten. Trotz all der entwickelten „Frauen-Power“ orientierten sich die Frauen zu Beginn der 1970er Jahre in ihren Forderungen nach Gleichheit an männlichen Normalbiographien. Es ging häufig darum, dass Frauen sozusagen ihr Recht einforderten, auch die so genannten männlichen Eigenschaften zu erwerben bzw. zu an männliche Biographien zu orientieren. Frauen wollten dorthin, wo Männer waren: in die Politik, in die Arbeitswelt, in die Forschung, in Spitzenpositionen. Dies fasst Baltes-Löhr (1999, 2005) als Genderdefizit: Frauen erleben sich als „defizitär“ im Vergleich zu Männern. Die männliche Normalbiographie gilt als Norm für Frauen. Männlichkeit und stereotyp männliche Eigenschaften und Verhaltensweisen wurden normativ aufgewertet.²⁴

Genderdifferenz

Seit Beginn der Frauenbewegung Ende der 60er/Anfang der 70er Jahre des 20. Jahrhunderts reflektierten Frauen aber auch ganz konkret ihre gemeinsamen Erfahrungen. Frauen erlebten sich als „anders“ im Vergleich zu Männern und definierten häufig diese Anders-Sein nicht mehr als Defizit. Anders-Sein wurde gleichgesetzt mit Besser-Sein. Frauen bestimmten nun selbst darüber, wie eine „richtige“ Frau zu sein hatte. Eine alle Frauen scheinbar verbindende

²³ Waren de jure Gleichstellung und Gleichberechtigung von Frauen und Männern festgeschrieben, dann waren und sind Diskriminierungen de facto immer noch existent.

²⁴ Andrea Maihofer hat in der Auseinandersetzung um Differenz und Gleichheit von fünf Phasen gesprochen: Gleichheit; Differenz; Gleichheit *oder* Differenz; Gleichheit *und/oder* Differenz; Gleichheit *und* Differenz – Feststellung eines „Dilemmas“ (Maihofer, 1997: 155-176). Mit ähnlicher Gewichtung in Bezug auf Sozialisation der Geschlechter auch bei Metz-Göckel, 2000: 103-116.

Schwesterlichkeit wurde geschaffen. Die so genannte Weiblichkeit, das spezifisch weibliche Wesen wurde zur Norm für Frauen.

Dies lässt sich zusammenfassen als Genderdifferenz: Frauen sind anders als Männer. Frauen sind besser als Männer. Frauen haben ein spezifisch weibliches Wesen. Frauen bestimmen über das, was als „richtige“ Frau gilt. Frauen bestimmen normativ, was „Frau-Sein“ für alle Frauen bedeuten soll (Baltes-Löhr 1999, 2005). Wie auch in der ersten Phase der Frauenbewegung wurde damit jedoch die Tatsache der Zuordnung von geschlechtsspezifischen Eigenschaften nicht grundlegend in Frage gestellt. Die Medaille wurde lediglich umgedreht. Das spezifisch weibliche Wesen rückte auf die Vorderseite, wertete sich auf, suchte und fand seine Anerkennung und schloss in altbekannter normativer Manier das andere Geschlecht, aber auch diejenigen Frauen aus, die sich nicht an der Norm der „richtigen“ Weiblichkeit orientierten.

Sowohl im Rahmen der Vorstellungen von Gender als Defizit als auch von Gender als Differenz wird Geschlecht als die gesellschaftliche Strukturkategorie verstanden, neben der alle anderen Differenzierungskategorien sozusagen verblassen. Allerdings hat sich auch dieser normative Kanon wieder verschoben.

Genderdifferenzen

Die im Kontext der Genderdifferenz proklamierte Schwesterlichkeit, die Einforderung des spezifisch weiblichen Wesens wurde von den „women of colour“ in den USA Ende der 1970er/Mitte der 1980er Jahre und im europäischen Raum seit Ende der 1980er Jahre vor allem von Migrantinnen, aber auch von lesbischen Frauen heftig kritisiert. Die Kritikerinnen fanden sich in der von meist westlichen, mittelständischen, weißen, heterosexuellen Feministinnen postulierten Wesenhaftigkeit von Frau-Sein nicht wieder. Damit war der Anfang gemacht, die scheinbar eindeutigen geschlechtsspezifischen, stereotypen Verhaltensweisen selbst zu hinterfragen. Unterschiede zwischen Frauen wurden „zugelassen“ und nicht als „Normabweichung“ betrachtet. Dies lässt sich paradigmatisch als Genderdifferenzen fassen: Frauen - und damit auch Männer - untereinander sind verschieden. Frauen und Männer haben kein spezifisch weibliches bzw. kein spezifisch männliches Wesen. Mädchen und Frauen sowie Jungen und Männer können emotional, rational, passiv, aktiv, einfühlsam, hart, weich, stark, der Natur und der Kultur verbunden, körperbezogen, intellektuell, abhängig, autonom, bindungsfähig, bindungsunfähig etc. sein, wenn sie diese Fähigkeiten denn entwickeln können.

Allerdings sind bis auf den heutigen Tag Unterschiede zwischen Frauen und Männern als Geschlechtergruppen manifest. Immer wieder werden Forschungen vorgelegt, die auf die unterschiedlichen Fähigkeiten zwischen Frauen und Männern, Mädchen und Jungen hinweisen.

Im Rahmen der paradigmatischen Vorstellungen der Genderdifferenzen werden existierende Unterschiede zwischen Frauen, zwischen Männern und zwischen den Geschlechtern jedoch weder auf die Natur oder die Wesenhaftigkeit der Geschlechter, sondern als Resultate von Konstruktionsprozessen verstanden (Baltes-Löhr 1999; 2005). An Zweigeschlechtlichkeit orientiertes Fühlen, Denken und Handeln will erst gelernt sein. Auch die scheinbar natürliche „Natur der Zweigeschlechtlichkeit“ gilt als soziale Konstruktion, als generatives Muster zur Herstellung sozialer Ordnung. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie solche Konstruktionsprozesse ablaufen und wer daran in welcher Form beteiligt ist? Hier zeigt sich die spezifische Bedeutung von Eltern und anderen an der Erziehung²⁵ beteiligten Personen, wie z.B. LehrerInnen, ErzieherInnen etc.. Erziehende Personen nehmen somit eine besondere Position im Konstruktionsprozess von Identitäten ein, da sie sozusagen an einer Schnittstelle stehen. Von hier aus werden einerseits im Sozialisationsprozess Geschlechterrollen mehr oder weniger unbewusst tradiert und andererseits die Erziehung des Kindes zu einem Mädchen oder zu einem Jungen bewusst mit all den dazugehörigen traditionellen und/oder traditionsbrechenden Erziehungszielen und -absichten realisiert. Erziehung kann somit bewusst die traditionellen Geschlechtsrollenklischees weitergeben oder teilweise mit traditionellen Klischees brechen und neue Rollenzuschreibungen konstruieren, die über die Geschlechtergrenzen hinweg dazu beitragen, dass Mädchen *und* Jungen stark *und* schwach, lieb, nett, laut, schön, klug, sanft, erfinderisch, empfindsam, fröhlich, kämpferisch, solidarisch, einfühlsam, ängstlich etc. werden können.

Gender als intersektionaler Aspekt

Wird Frau-Sein und Mann-Sein als Ergebnis von Konstruktionsprozessen betrachtet, dann stellen sich drei Fragen: wie ist die Vorstellung von Geschlecht entstanden? Inwieweit ist die Geschlechterkategorie²⁶ an sich als Konstruktion zu verstehen? Welche anderen Differenzierungskategorien beeinflussen neben der Geschlechterkategorie die Entstehung bzw. die Konstruktion von Weiblichkeiten und Männlichkeiten?

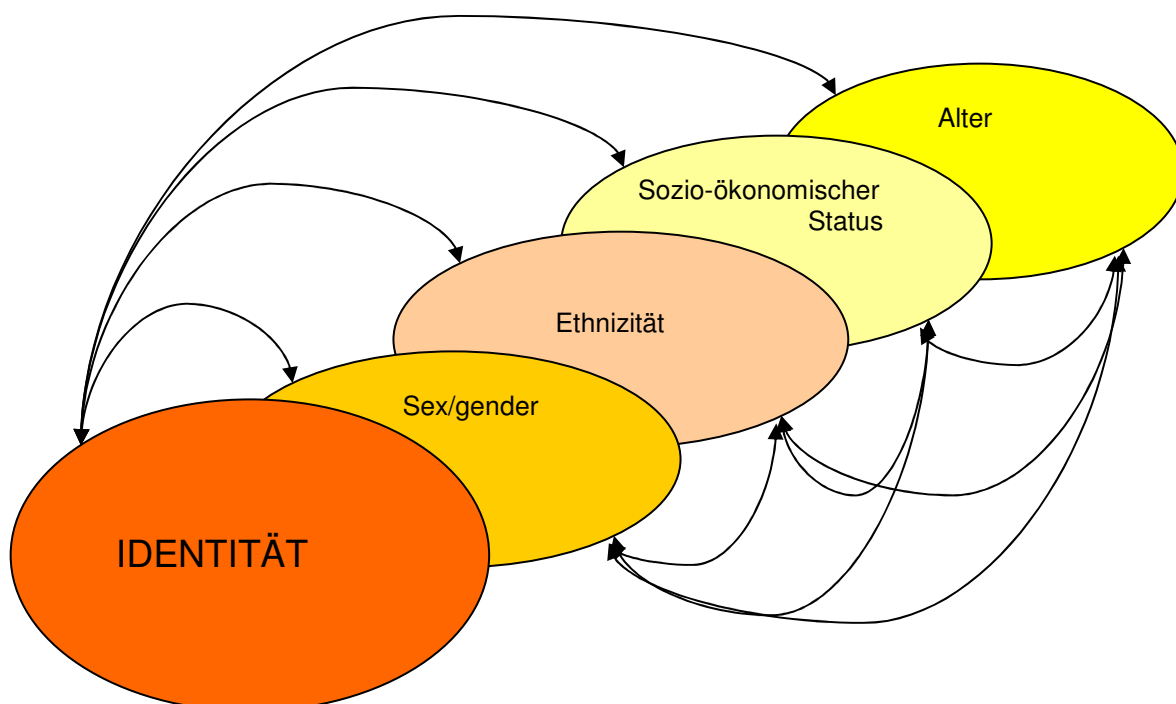
Neben den Geschlechteraspekt traten ethnische und sozio-ökonomische Orientierungen und Zugehörigkeiten (*race and class*) immer mehr in den Vordergrund, wenn es um die Definition von Identitäten von Frauen und Männern ging. Wie schon unter Vorstellungen der Genderdifferenzen werden Dualismen „Frau – Mann“; „Natur – Kultur“; „innen – außen“; „emotional – rational“; „sanft – stark“ nicht nur entlang der Geschlechterlinie aufgebrochen und ihrer

²⁵ Erziehung wird hier verstanden als intentionale, bewusste Interaktion und Sozialisation als eher unbewusstes Tradieren von kulturellen Inhalten, Vorstellungen etc. (vgl. Gudjons 1997: 182-191).

²⁶ So fasst Gudrun-Axeli Knapp Geschlecht nicht als Merkmals- bzw. Eigenschaftskategorie, sondern als sozialen Strukturzusammenhang, der bewirkt, dass sich unter gegebenen Verhältnissen die Integration von Frauen in die Gesellschaft durch Segregation und Deklassierung qua Geschlecht vollzieht (vgl. Knapp 1990: 26).

dichotomisierenden und oftmals hierarchisierenden Ordnungskraft beraubt (vgl. Knapp 1990: 23; vgl. Gildemeister/Wetterer, 1992: 242). Das Aufdecken binärer Oppositionspaare auch entlang sozio-ökonomischer und ethnischer Demarkationslinien lässt Raum für soziale, kulturelle und ökonomische Differenzen zwischen Frauen, zwischen Männern und zwischen den Geschlechterverhältnissen, die über die scheinbar bipolar festgelegten Geschlechtergrenzen hinausreichen. Identitäten werden zu heteronomen, pluridimensionalen Repräsentationen von Sex/Gender, ethnischer Orientierung, sozio-ökonomischem Status und Alter:

Abb.1: Identität als pluridimensionale Repräsentationskonstruktion (Baltes-Löhr 2005)



Geschlecht wurde immer mehr als ein Aspekt von Diversität, Andersheit und Differenzen verstanden, ohne dabei jedoch die faktische, oftmals zunehmend subtiler werdenden Diskriminierungen vor allem von Frauen aber auch von Männern auf Grund ihres Geschlechts aus dem Auge zu verlieren. In der aktuellen Debatte geht es somit m.E. vor allem um die Frage, welche Maßnahmen notwendig sind, damit Frauen und Männer, Mädchen und Jungen innerhalb sozialer, sozio-ökonomischer und kultureller, ethnischer Kontexte Möglichkeiten haben, all ihre Fähigkeiten, unabhängig von ihrem Geschlecht, entwickeln und leben zu können.

Forschungshaltungen analog zu den fünf Paradigmen

Genderblindheit

Forschung findet statt, ohne dass dem Geschlecht Rechnung getragen wird. Dies gilt sowohl für die Forschungsgegenstände, die Forschungsmethoden als auch für die Zusammensetzung der Forschungsgruppe oder die Person des Forschenden. Allerdings zeigt ein Blick auf die historische Realität bis zum Ende der 60er/Anfang der 70er Jahre des 20. Jahrhunderts, dass Forschung und Wissenschaft bis auf wenige Ausnahmen Männersache war. Der geschlechtersensible Blick von heute auf diese Zeit macht aber deutlich, dass Männer sich in Bezug auf die Forschung oftmals unhinterfragt auf Männerwelten bezogen und die Frauen im wissenschaftlichen Kontext den Status erhielten, der ihnen zur damaligen Zeit im gesellschaftlichen Leben zu kam: sie galten als zweitrangig, als nachgeordnet. So haben sich z.B. die Kohlberg'schen Forschungen zur Entwicklung des moralischen Urteils bei Kindern auf männliche Probanden bezogen und im Grunde genommen Männerwelten abgebildet, wie dies auch später vor allem von Gilligan kritisiert wurde.

Bis auf den heute Tag finden sich solche Debatten, wenn es beispielsweise um die Aidsforschung geht. Aktuell wurde konstatiert, dass die erforschten Medikationen, die vor allem an Männern erprobt wurden, bei Frauen andere Reaktionen hervorrufen.

Paradigmatische Vorstellung des Genderdefizits produzieren Forschungshaltungen, die sich vor allem der Untersuchung von Formen der Frauenunterdrückung widmen.

Genderdifferenz als Forschungshaltung betrachtet auch Frauen als Opfer, Männer als Täter an sich. Die Gleichheit zwischen Frauen als Forscherinnen und zu Beforschenden wird postuliert. Normativ begründet werden ausschließlich Frauen als Forscherinnen „zugelassen“.

Mit dem Paradigma der Genderdifferenzen findet ein Ende der Parteilichkeit- und Betroffenheitsforschung statt. Das vermeint einheitliche Subjekte „Frau“ wird in Frage gestellt. Forschung fokussiert zunehmend auf die Konstruiertheit von Weiblichkeiten, Männlichkeiten und den Geschlechterverhältnissen. Frauen und Männer sind in der Geschlechterforschung als Forschende aktiv; Frauen werden zunehmend nicht mehr ausschließlich als Opfer, sondern als Mitkonstruierende gesellschaftlicher Realitäten betrachtet.

In Geschlechterforschungen, die sich an Gender als intersektionalem Aspekt orientieren, wird Geschlecht nicht mehr als die Struktur- und Ordnungskategorie verstanden. Es geht um die Konstruktionsprozesse von Weiblichkeiten und Männlichkeiten, die Geschlechterverhältnisse; um die Frage, wer mit welcher Macht an diesen Konstruktionsprozessen beteiligt ist, aber auch um die Frage, in

welchem Kontext der Geschlechteraspekt in Bezug auf die sozio-ökonomische und ethnische Perspektiven zu verorten ist.

2. Verankerung des Genderaspektes/Gender-Studies²⁷ als Qualitätsmerkmal

Obwohl anfangs die Etablierung von Frauen- und später Gender-Studies in den wissenschaftlichen Kanon auf teilweise starke Barrieren bei Männern ebenso wie bei Frauen gestoßen ist, hat sich mittlerweile auch hier eine Perspektiverweiterung ergeben. Grund hierfür sind die mittlerweile in großer Anzahl vorliegenden Forschungsergebnisse und deren hohe Bedeutung sowohl für Theoriebildung als auch für die anwendungsbezogene Umsetzung. Frauen- und Gender-Studies werden nicht mehr nur geduldet. Es wurde und wird immer deutlicher, dass die Implantierung von Gender-Studies der Qualität des wissenschaftlichen Diskurses insgesamt zuträglich ist, vor allem in Bezug auf Theorie- und Methodenbildung. Es können neue Fragestellungen, Methoden und entsprechende Ergebnisse erzielt werden, die dem *sui generis* innovativen Charakter von Wissenschaft entsprechen und somit zur allgemeinen Weiterentwicklung wissenschaftlichen Arbeitens beitragen.

Hiermit einher geht auch die zunehmend sich verbreitende Haltung, dass die Verankerung des Geschlechteraspektes in universitären Strukturen auf personalpolitischen und organisatorischen Ebenen ebenfalls als Qualitätsmerkmal einer Universität verstanden wird, wodurch nicht zuletzt die Attraktivität des Studienortes erhöht wird.

Hier deutet sich die besondere Situation Luxemburgs an. Auf Grund der Größe des Landes können relativ schnell Gesamtpopulationen bzw. Stichproben mit hohem Repräsentativitätsgrad gezogen werden, die eine Erforschung gendersensibler Fragestellungen ermöglichen und anwendungsbezogene gesellschaftliche Lösungen „produzieren“. Neben Methoden- und Theorieentwicklung kann eine luxemburgische Genderforschung, bzw. eine Genderforschung in Luxemburg sowohl innerhalb der Gesellschaft von hohem Nutzen sein, aber auch für die europäische und internationale Gemeinschaft. Die Übertragbarkeit von Ergebnissen, der internationale Vergleich, Impulse die von einer aktiven Genderforschungslandschaft auf die internationale Ebene ausgehen könnten, wären ein Beitrag, Luxemburg eine Spitzenposition in der internationalen Geschlechterforschung einnehmen zu lassen.

²⁷ Zum Wortgebrauch: Gender-Studies = Geschlechterstudien; Genderforschung = Geschlechterforschung

3. *www - was wäre wenn: der Genderaspekt nicht implantiert würde*

Gerade eine Neugründung oder Neugestaltung einer Universität würde sich m.E. dem berechtigten Vorwurf aussetzen, die Zeichen der Zeit nicht entsprechend zu berücksichtigen und sich die bereichernden Potenziale, die aus einer Implantierung zu erwarten wären, entgehen zu lassen. Die Berücksichtigung und die Verankerung des Genderaspektes in Forschung und Lehre, aber auch auf einer allgemeinen personalpolitischen und organisatorischen Ebene sind somit im Kontext einer Neugründung universitärer Strukturen notwendige Bestandteile, die ebenso selbstverständlich ihren Platz finden müssten, wie etwa die Berücksichtigung neuer Technologien und z.B. die damit verbundenen Kommunikationsformen sowie die Thematik „Interkulturalität“. Dies sind im Übrigen jeweils Felder, die sich viel versprechend und vielfältig mit dem Genderaspekten verknüpfen lassen.

Auch die Gender-Studies selbst können sich effizienter und schneller weiterentwickeln, wenn sie in vielerlei Disziplinen verankert sind und sich aus unterschiedlichsten Perspektiven neue Erkenntnisse in Bezug auf die Konstruiertheit und Gestaltungsmöglichkeiten von Geschlechterverhältnissen, Weiblichkeiten, Männlichkeiten erwarten lassen.

Somit lässt eine Implantierung des Geschlechteraspektes eine Bereicherung der wissenschaftlichen Debatten ebenso erwarten wie eine positive Veränderung des institutionellen Klimas, des alltäglichen Umgangs von Frauen und Männern. Innovative Impulse können entstehen und wirken und als ein herausragendes Spezifikum einer neu gegründeten Universität - auch von außen und aus einer internationalen Perspektive - erkannt werden.

4. *Genderaspekte und Gender-Studies in ihrer transversalen, interdisziplinären Bedeutung*

Sind die Frauen-Studien vor allem in den Geisteswissenschaften und hier vor allem in soziologischen, pädagogischen, psychologischen, aber auch linguistischen Disziplinen sozusagen „aufgetaucht“, dann ist mittlerweile die Bedeutung des Geschlechteraspektes für *alle* Bereiche der wissenschaftlichen Forschung und Lehre nicht mehr von der Hand zu weisen, so dass auch in naturwissenschaftlichen Fächern nach und nach Professuren mit einer entsprechenden Widmung eingerichtet werden.²⁸

Folgender Zusammenhang scheint an dieser Stelle deutlich zu werden: je näher sich eine Disziplin scheinbar direkt am Lebenskontext von Frauen und Männern, Mädchen und Jungen bewegt, desto eher sind hier Frauen- und/oder

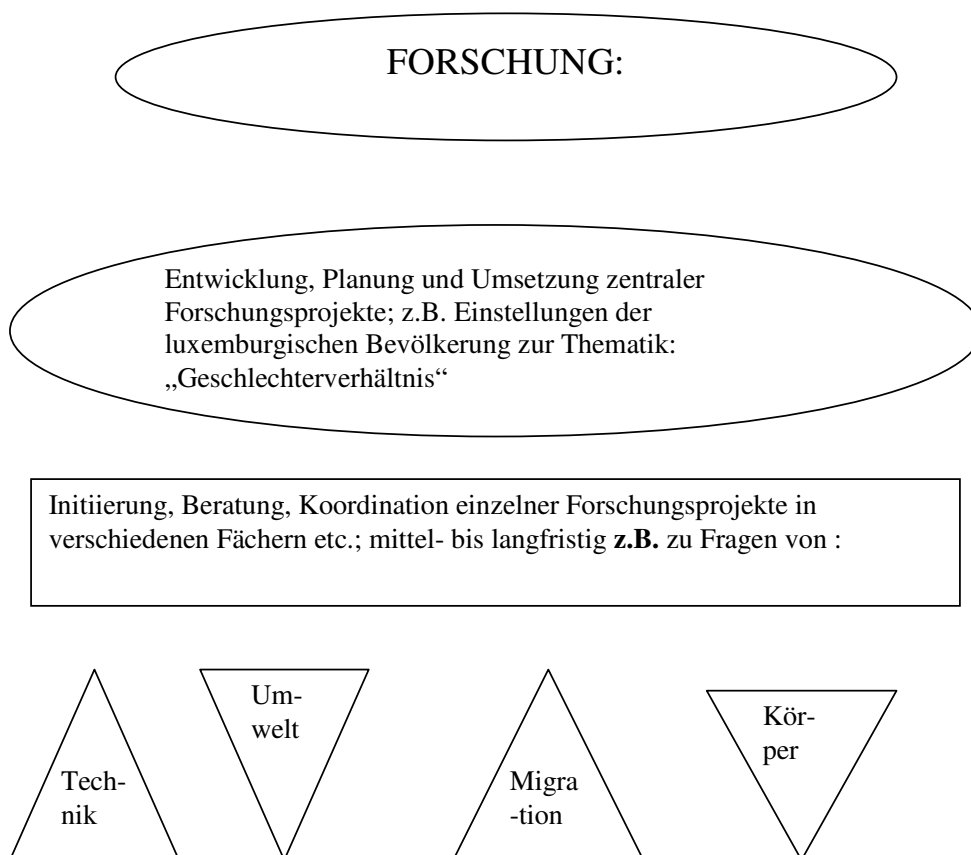
²⁸ Siehe beispielsweise Universität Bremen 1998, Universität Hamburg 2002: in Planung sind jeweils entsprechende Professuren für Informatik und Mathematik.

Geschlechterthemen innerhalb des wissenschaftlichen Diskurses eingeführt und schlussendlich auch zunehmend anerkannt worden.

5. Genderforschung

Entwicklung fachspezifischer, fächerübergreifender, fakultätsspezifischer und gesamtuniversitärer Forschungsprojekte, die von dem Büro für Frauen- und Genderfragen aus initiiert und koordiniert werden, könnten später gegebenenfalls von einem interdisziplinären Zentrum ausgehen. Hiermit zusammen könnte eine interdisziplinäre Forschungsgruppe installiert werden, die sich gegenseitig berät und weiterentwickelt. Mittel- bis langfristig könnten ähnlich wie in der Bundesrepublik Deutschland neben Graduiertenkollegs und Doktorandinnen- und Doktorandenkolloquien auch Sonderforschungsbereiche konzipiert und umgesetzt werden. Neben der Beantragung der Finanzierung der Forschungsprojekte aus Mitteln des FNR sind hier Drittmittelwerbungen auf der Ebene der EU und der UNO, aber auch in Kooperation mit den nationalen Ministerien anzustreben.

Dies lässt sich im Bild folgendermaßen festhalten:



Hierdurch kann ein Beitrag geleistet werden zu:

Theorie- und Methodenbildung

allgemeinen Meinungsbildungsprozessen

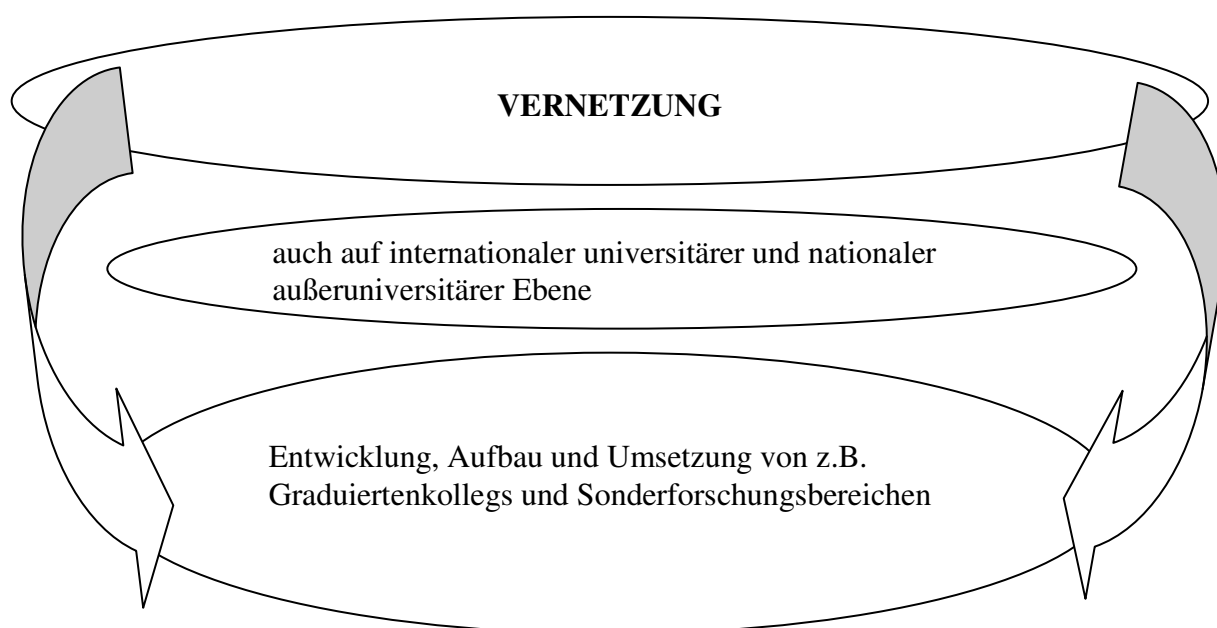
handlungsorientierenden Entscheidungsfindungen im politischen Feld

Um in einer ersten Phase einen möglichen Vorwurf der Beliebigkeit der Forschungsthemen zu vermeiden, wäre eine Schwerpunktsetzung sinnvoll.

Dieses kurz umrissene Konzept ähnelt dem des schon angesprochenen Genderkompetenz-Zentrums an der Humboldt Universität Berlin vor allem, wenn die Forschung handlungsorientierende Beiträge für gesellschaftspolitische Entscheidungsträgerinnen und Entscheidungsträger liefern soll.

5.1 Internationale Kooperation und Vernetzung

Da innerhalb europäischer und außereuropäischer Universitäten das Thema „Gender“ immer weiter entwickelt wird, könnte eine Universität Luxemburg mit einem entsprechend ausgewiesenen Schwerpunkt „Gender-Studies“ die allgemeine Profilierung der neuen Universität bereichern und auch hier im gegenseitigen Austausch mit Forscherinnen, Forschern aber vor allem auch mit Studierenden zur insgesamt, international anerkannten Weiterentwicklung der Gender-Studies einen Beitrag leisten. Auf Grund der ausgesprochen guten Forschungsbedingungen in Luxemburg selbst (*petites dimensions*) wäre sogar zu erwarten, dass sich die Universität in diesem Schwerpunkt in relativ kurzer Zeit zu einer führenden Rolle im wissenschaftlichen Feld entwickelt. Z.Zt. jedenfalls kann in Bezug auf eine internationale Vernetzung schon auf bestehende, sehr lebendige Kontakte beispielsweise zu den Universitäten Trier, Mainz, Hamburg, Berlin, Basel und Zürich zurück gegriffen werden. Mit Sicherheit wären in einem nächsten Schritt gezielte Kontakte zu Universitäten im frankophonen und anglophonen europäischen und außereuropäischen Raum zu knüpfen.



5.2 Entwicklungsgeschichte der Verankerung des Geschlechteraspektes in luxemburgischen Institutionen

Bis Mitte der 1990er Jahre war „Gender“ kein Thema am damaligen ISERP, IEES und dem *Stage pédagogique* am CUNLUX. Veränderungen wurden bedingt durch das EU-Projekt des luxemburgischen Frauenministeriums „Partageons l'égalité - Gläichheet delen - Gleichheit teilen“ (ab 1996), aber auch dadurch, dass in den einzelnen Instituten an der Thematik interessierte Lehrende zunehmende Debatten über geschlechtssensible Pädagogik in Erziehungs-, Bildungs- und Ausbildungsprozessen ins Leben riefen. Es kam zu Bewegungen in den Instituten:

- Punktuelle Integration der Genderthematik in einzelnen Fächern, je nach Interessenlage der Lehrenden
- Integration der Genderthematik in die Weiterbildungsangebote der Institute
- Internationale Tagungen, Konferenzen und Seminare zur Genderthematik
- Einrichtung von Arbeitsgruppen zur Erstellung curricularer Perspektiven bzgl. der Verankerung des Geschlechteraspektes
- Einrichtung von Arbeitsgruppen zur Reflexion der eigenen Lehrtätigkeit
- die Genderaktivitäten werden als institutionelles Projekt deklariert
- zunehmende Sensibilisierung der Kolleginnen und Kollegen für die

Thematik

- zunehmende Debatten um die konkreten Inhalte und Methoden einer fächerübergreifenden Umsetzung der Genderthematik.

Verankerung des Geschlechteraspektes in das Curriculum und die allgemeinen Strukturen der Institute soll nicht zuletzt einen Beitrag leisten zur Pluralität von Persönlichkeits- und Lebensentwürfen bei jungen Frauen und Männern und zur allgemeinen Bereicherung der gesellschaftlichen Entwicklung. Eine zunehmende institutionelle Bedeutung der Genderthematik zeigte sich darin, dass die Auseinandersetzung mit der Genderthematik als Qualitätsmerkmal verstanden wird und die Genderthematik zu einem institutionellen Forschungsschwerpunkt „avanciert“.

Die Debatte um die Frage „Ist Genderthematik sinnvoll?“ verschiebt sich zu Fragen der konkreten Inhalte und Lernmethoden einer gendersensiblen Lehre und Forschung.

Um die Verankerung des Genderaspektes in die Studienpläne für zukünftige Erzieherinnen und Erzieher und zukünftige Lehrende zu realisieren, sollten die Studierenden selbst zu Wort kommen, indem ihre Repräsentationen, Vorstellungen, Bilder zu Weiblichkeiten, Männlichkeiten und dem Geschlechterverhältnis erforscht werden, aber auch ihre Kenntnisse und Einstellungen zur Genderthematik als Gegenstand von Erziehungs- und Bildungsprozessen begriffen werden.

Monique Laroche-Reeff

Schlusswort

Den ReferentInnen, die ihre Arbeiten bei der dritten *Journée CESIJE* vorgestellt haben, gebührt herzlicher Dank und Anerkennung.

Die drei ersten Vorträge mit den Titeln „Erste Analyse der geschlechtsspezifischen Leistungsunterschiede in PISA 2003“, „Genderaspekte in der Jugendstudie der Stadt Luxemburg“ und „Genre et expression contrastée du bien-être des jeunes“ handeln von Studien, die nicht in erster Linie auf den Genderaspekt ausgerichtet waren. Trotzdem war es möglich, in einer zweiten Etappe, ihre geschlechtsspezifische Dimension zu beleuchten. Dies entspricht voll und ganz den aktuellen Bestrebungen auf europäischer und auf nationaler Ebene, die Gleichstellungspolitik in alle gesellschaftspolitischen Bereiche zu integrieren. „Mainstreaming“ heisst die Devise, die auch in der Regierungserklärung von 2004 festgeschrieben ist: „Il s’agit de ne pas limiter les efforts de promotion de l’égalité à la mise en oeuvre de mesures spécifiques en faveur des femmes, mais de mobiliser explicitement en vue de l’égalité l’ensemble des actions et politiques générales, la politique de l’égalité concernant les femmes et les hommes au même titre.“

Aus den vorgestellten Studien lassen sich aus meiner Sicht vor allem drei notwendige Konsequenzen ableiten:

- Weiter machen in diesem Sinne
Die geschlechtsspezifische Dimension soll in allen zukünftigen Forschungsprojekten behandelt werden, unabhängig vom Hauptgegenstand der jeweiligen Untersuchung. Die vorgestellten Arbeiten zeigen, dass es sowohl machbar als auch sinnvoll ist.
- Die bestehenden Untersuchungen vertiefen
Die vorgestellten Untersuchungsergebnisse sind ein erster Schritt in die richtige Richtung. Sie beleuchten gewisse Problemfelder, werfen Fragen auf und geben Hinweise, die in qualitativen Anschlussstudien näher untersucht werden sollten.
- Handlungsorientierend vorgehen
Die vorgestellten Untersuchungsergebnisse dürfen kein Selbstzweck sein. Die de facto Gleichstellung von Frauen und Männern steht noch aus. Deshalb sollten wissenschaftliche Studien in diesem Bereich immer verbunden sein mit Anregungen zum praktischen Handeln.

Die Integration des Genderaspekts in alle gesellschaftspolitischen Bereiche und Forschungsgegenstände macht eine gezielte Genderforschung nicht überflüssig, ganz im Gegenteil. Die Institutionalisierung der Frauen- und Genderforschung erleichtert die Vernetzung der verschiedenen

Forschungsvorhaben, fördert nützliche Synergien und erlaubt einem ständigen Team von WissenschaftlerInnen größere Forschungsvorhaben entweder selbst auszuführen oder zu begleiten. Der Vortrag „Perspektiven der Frauen- und Genderforschung an der Universität Luxemburg“ stellt somit ein unverzichtbares Pendant zu den drei ersten Referaten dar. Die Verankerung einer Genderforschungsstelle an der Uni Luxemburg wäre nicht nur ein willkommenes Qualitätsmerkmal für eine junge Universität. Sie hat zudem den Vorteil, dass Forschungsprozesse und Forschungsergebnisse ohne Zeitverlust in die Lehre einfließen können. Dies ist besonders wichtig für die Sensibilisierung der dort ausgebildeten LehrerInnen. Aber auch die andern StudentInnen könnten im Sinne des „mainstreaming“ davon Nutzen ziehen. Mittelfristig sollte ein eigenständiger Studiengang „Gender-Studies“ eingerichtet werden. Die Frauenorganisationen fordern dies schon lange. Aber auch die politischen EntscheidungsträgerInnen scheinen ein offenes Ohr zu haben: Gemäß einer Studie des *Conseil National des Femmes du Luxembourg* haben sich vier politische Parteien kurz vor den Wahlen von 2004 explizit für die Förderung von „Gender-studies“ ausgesprochen. Es sind die vier Parteien, die jetzt die meisten Sitze im Parlament haben, zusammen 92 Prozent.