

# Problemjungen - Jungenprobleme

## Schritte auf dem Weg zur geschlechtergerechten Koedukation



Standard 10

Verfasser:

Lukas Schrag

Hagenacherstr. 10

8307 Effretikon

Studiengang: Primar H04

Begleitperson: Doris Edelmann Sigg

Pädagogische Hochschule Zürich

Abgabetermin: April 2007

## **INHALTSVERZEICHNIS**

<b>ZUSAMMENFASSUNG .....</b>	<b>3</b>
<b>I EINLEITUNG .....</b>	<b>4</b>
<b>1. Jungen im Fokus der Öffentlichkeit .....</b>	<b>4</b>
<b>2. Eigene Erlebnisse .....</b>	<b>4</b>
<b>3. Standardbezug .....</b>	<b>6</b>
<b>4. Kantonale Rahmenbedingungen .....</b>	<b>6</b>
<b>5. Eigene Position und Fragestellung.....</b>	<b>7</b>
<b>6. Überblick über die Arbeit.....</b>	<b>8</b>
<b>II HAUPTTEIL .....</b>	<b>9</b>
<b>1. Indizien für übersehene Bedürfnisse der Jungen.....</b>	<b>9</b>
1.1 Verteilung von Lernstörungen .....	9
1.2 Schulische Laufbahn .....	9
1.3 Durchsetzungsvermögen? .....	11
<b>2. Jungen fördern: Verschiedene Erklärungsansätze und entsprechende Förderkonzepte .....</b>	<b>12</b>
2.1 Politischer Ansatz: «Feminisierung der Schule» rückgängig machen .....	13
2.2 Fachspezifische Jungenförderung – Lesekompetenz erhöhen .....	15
2.3 Soziale Ansätze – Die mangelhafte Sozialkompetenz der Jungen .....	16
2.4 Biologische Ansätze – Rücksicht nehmen auf natürliche Differenzen .....	23
<b>3. Zusammenführung der Ansätze und Beantwortung der Fragestellung .....</b>	<b>28</b>
3.1 «Doing gender» und geschlechtstypisierende Ansätze verbinden .....	29
3.2 Erste Antwort auf die Fragen: Sozialkompetenz .....	30
3.3 Zweite Antwort auf die Fragen: Lesekompetenz.....	31
3.4 Auswirkungen auf den schulischen Alltag .....	31
<b>III SCHLUSSTEIL.....</b>	<b>33</b>
<b>1. Perspektiven .....</b>	<b>33</b>
<b>2. Persönliche Gedanken .....</b>	<b>33</b>
<b>LITERATURVERZEICHNIS .....</b>	<b>35</b>
<b>ANHANG .....</b>	<b>37</b>

## **ZUSAMMENFASSUNG**

Die Frage nach den Problemen und Bedürfnissen, die speziell die Jungen in der Schule haben und entsprechende Lösungsansätze sind Inhalt dieser Arbeit. Der Schwachpunkt der Jungen im fachlichen Bereich ist die Lesekompetenz. Mögliche «Fördermassnahmen» sind männliche Vorbilder, ein ausgewogenes Pflichtlektüre-Programm und Unterrichtssequenzen oder Projekte zur Leseförderung mit Fokus auf der Intensität (nicht Quantität) des Lesens. Zweiter Schwachpunkt sind gewisse Fähigkeiten im Bereich der Sozialkompetenz. Gründe sind zu wenig männliche Vorbilder in der Lebenswelt der Jungen, die Auflösung traditioneller Männerbilder und allgemein die Anforderungen der Gesellschaft an die Kinder. Erfolg versprechend ist reflexive Koedukation mit partieller Seedukation. Dabei muss eine Balance gefunden werden zwischen dem «doing gender» und geschlechtstypisierenden Ansätzen. Letztere helfen, die Stärken der Jungen zu sehen, damit ressourcenorientiert gearbeitet werden kann. Ausserdem zeigen sie die Grenzen dessen auf, was an geschlechtlicher Identität umdefiniert werden kann.

# I EINLEITUNG

## 1. Jungen im Fokus der Öffentlichkeit

Als ich begann mir Gedanken darüber zu machen, was das Thema meiner Vertiefungsarbeit sein soll, war ich sehr fasziniert vom Thema Heterogenität in der Schule. Jede Schulklasse besteht aus ca. 20 total unterschiedlichen Individuen (inkl. Lehrperson). Jedes Kind hat ganz individuelle Lernvoraussetzungen, die beeinflusst sind und werden durch sein jeweiliges Umfeld, dass wiederum aus den verschiedensten Individuen und Systemen besteht. Und doch ist die Wissenschaft bestrebt, Kategorien zu bilden, mit denen es möglich wird, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu erkennen und diesen dann im Schulunterricht wieder begegnen zu können. Eine Kategorie, die mich besonders fasziniert, ist das Geschlecht.

Seit einiger Zeit lastet die Aufmerksamkeit der Medien stark auf den Jungen. Diese werden fast durchgehend als Schulversager und Problemkinder dargestellt. Im März 2003 erschien ein Heft der Zeitschrift GEO mit dem Titel «Jungs. Werden sie die Sorgenkinder unserer Gesellschaft?» (Romberg/Tast, 2003). Bald darauf war auf der Titelseite des SPIEGEL zu lesen «Schlaue Mädchen – Dumme Jungen. Sieger und Verlierer in der Schule» (Thimm, 2004). Im April 2006 veröffentlichte das Schweizer Magazin FACTS eine Titelgeschichte mit der Schlagzeile «Diskriminiert. Schule: Knaben als Opfer der Frauen-Pädagogik».



Die Beiträge befassen sich mit der Frage, ob und inwiefern Jungen in ihrer Entwicklung, Sozialisation sowie ihrer Bildungs- und Lebenschancen gegenüber den Mädchen benachteiligt sind. Des Weiteren wird natürlich nach Schuldigen gesucht und «Lösungen» werden diskutiert. Als Auslöser der öffentlichen Diskussion lassen sich unter anderem die

Ergebnisse der PISA-Studie und die zunehmende Gewalt (oder die Sensibilisierung für das Thema) in der Schule ausmachen. Auch in den Zeitungen wird das Thema Jungen und Schule immer wieder aufgegriffen, dort häufig im Zusammenhang mit Gewalt. Sicher wird das «Geschlechter und Schule»-Thema auch deswegen häufig in die Massenmedien gebracht, weil es eine sehr emotionale Sache ist.

## 2. Eigene Erlebnisse

Selber merkte ich dies an der Pädagogischen Hochschule Zürich. Es gab kaum ein Thema, zu dem so ausgiebige Diskussionen geführt wurden, die oft nach der Lektion nicht zu Ende waren. Die Dozenten betonten immer wieder, dass es wichtig ist, dass wir als Lehrpersonen darauf achten, dass die Mädchen nicht weiterhin das Gefühl haben, ihr Platz sei später zu Hause um die Kinder zu hüten und zu kochen. Wir wurden auch darauf aufmerksam gemacht, dass in Untersuchungen festgestellt wurde, dass Lehrpersonen beider Geschlechter Mädchen seltener aufrufen als Jungen. Ich persönlich erfuhr nur in der Fachdidaktik (Deutsch) ausführlicher, dass auch Jungen ihre schulischen

Schwachpunkte haben und wie man diesen begegnen könne. Für mich baute sich ein gewisses Spannungsfeld auf. Einerseits sah ich die Notwendigkeit, Schüler/innen zu helfen, alte Stereotypen zu hinterfragen und abzubauen und allgemein beiden Geschlechtern möglichst in allen Fächern gleiche Chancen zu bieten, andererseits fragte ich mich, ob nicht vielleicht in den Beiträgen der Massenmedien ein bisschen mehr als nur ein Körnchen Wahrheit stecke.

Ich begann mit meinen Praktikumslehrpersonen und Lehrpersonen, die ich persönlich kenne darüber zu sprechen. Ich hörte unisono, dass es wichtig sei, auf pädagogischem Gebiet neue Instrumente zu entwickeln, um Jungen zu fördern. Eine Lehrerin fragte ich, ob es denn nicht wichtiger sei, die Mädchen zu fördern. Sie entgegnete, dass sie zum Beispiel die Mädchen bewusst mehr aufrufen wolle, um Fragen zu beantworten, es ihr aber fast nicht möglich sei, dies zu tun, da die Jungen mittels regelwidrigem Verhalten nahezu ihre ganze Aufmerksamkeit auf sich lenken würden. Wenn sie diese nicht schenke, so könne sie gar nicht unterrichten, da die Situation dann «ausarte». Darunter würden schlussendlich besonders die Mädchen leiden. Es reizte mich je länger je mehr, dem Thema nachzugehen und mir einen besseren Ein- und Überblick zu verschaffen. Also entschied ich mich, die Vertiefungsarbeit unter dem Arbeitstitel «Welche Bedürfnisse der Jungen kommen in der Schule zu kurz» in Angriff zu nehmen. Es erschien mir logisch Frau Ohlsen, Gleichstellungsbeauftragte der PHZH, für einige Literaturhinweise anzufragen. Die Antwort fiel sehr ernüchternd aus: Es gebe «einschlägige Literatur zu diesem Thema, die jedoch nicht wissenschaftlich untermauert» (I. Ohlsen, persönl. Mitteilung, 28.04.2006) sei. Sie hielt es für eine «mediale Stereotypisierung», also kein in dieser Form vorhandenes Phänomen. Ich fragte daraufhin Kai Uwe Felkendorff an, ebenfalls Dozent der Pädagogischen Hochschule, ob er Studien zum Thema kenne. Ich erhielt von ihm ziemlich genau dieselbe Antwort. Ich fragte die oben erwähnte Lehrperson an, wohin ich mich wenden könnte. Sie verwies mich ans «Netzwerk Schulische Bubenarbeit». Dies war ein erster Ansatzpunkt für mich, um mit meiner Recherche weiterzukommen. Etwa gleichzeitig wurde ich darauf aufmerksam gemacht, dass Allan Guggenbühl (ebenfalls PH-Dozent) sich ziemlich exakt mit dem Thema meiner Arbeit befasse und die Anliegen der Jungen auch in den Medien vertrete. Ich fragte ihn daraufhin an und erhielt von ihm weitere Hinweise für meine Arbeit.

Etwas später absolvierte ich mein Assistant Teachership in einer englischen Primarschule. Der Headmaster (eine Frau) vertrat ganz entschieden den Ansatz, dass man Jungen, genauso wie die Mädchen, spezifisch fördern müsse. Ich fragte sie, was sie von der Idee halte, dass die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen gar nicht relevant seien für die Methodik und Didaktik. Ihre pragmatische Antwort war, dass sie das aus ihrer Erfahrung heraus nicht glauben könne, es aber nicht wichtig sei. Man müsse der Heterogenität der Klasse gerecht werden, wie und mit welcher «Ideologie» dahinter sei egal. Wenn man jungen- und mädchenspezifische Unterschiede berücksichtige und diesen im Unterricht gerecht werde, so könnten Jungen, die eher «mädchenhaft» lernen genauso von mädchengerechten Ansätzen profitieren und umgekehrt.

### 3. Standardbezug

Ich fand die praktische Umsetzung des Unterrichts in der englischen Schule überzeugend, jedoch nicht das Argument, dass es egal ist, ob es diese Unterschiede tatsächlich gebe. Auf der politischen Ebene ist es zum Beispiel äusserst wichtig, ob die Wissenschaften ein Defizit der Gruppe «Jungen» zuordnen können und empirisch untermauerte Ergebnisse liefern können oder nicht. Denn nur dann werden die Rahmenbedingungen (juristisch, Ressourcen, etc.) geschaffen, um effektiv fördern zu können. Da wir in einer direkten Demokratie leben ist der Einfluss der Massenmedien nicht zu unterschätzen. Wenn diese das Bild verbreiten, dass Jungen in der Schule die Verlierer seien, so wird das Volk bei Abstimmungen entsprechend jungenfremdlich (und einseitig) abstimmen. Die Gesellschaft bestimmt in der Schweiz sehr stark mit, auch auf kommunaler Ebene. Wenn es darum geht, neue Schulkonzepte anzunehmen oder abzulehnen ist es enorm wichtig, die Gesellschaft, also in diesem Fall die Bevölkerung der Gemeinde, hinter sich zu haben. Auch auf individueller Ebene ist es wichtig. Wenn ich als Lehrperson Fördermassnahmen einleiten will, brauche ich neben der Zustimmung der Schulleitung auch die der Eltern. Diese sind in ihren Entscheidungen stark beeinflusst von dem was gesellschaftlicher Mainstream ist. Wenn ich meinen Unterricht auf ein didaktisches Konzept stütze, mit welchem die spezifischen Bedürfnisse von Jungen und Mädchen berücksichtigt werden, ist es für mich enorm schwer, die Unterstützung der Eltern zu haben, wenn diese glauben, dass es diese Unterschiede gar nicht gibt.

Folglich ordne ich meine Arbeit dem Standard 10 zu:

#### **Schule im Spannungsfeld von Kultur, Gesellschaft, Demokratie, Ökonomie und Ökologie**

Lehrpersonen wissen, dass die Schule in einem Spannungsfeld von Kultur, Gesellschaft, Demokratie, Ökonomie und Ökologie steht. Sie wissen um die Bedeutung rechtlicher und ethischer Normen. Sie kennen den historischen Bezug und ökologische Zusammenhänge. Sie wissen, dass die Schule Teil eines gesamtgesellschaftlichen dynamischen Systems ist und richten ihr professionelles Handeln danach aus. Sie begreifen auch den Wandel der Schule als Teil des sozialen Wandels. Lehrerinnen und Lehrer pflegen die Zusammenarbeit innerhalb dieser Systeme.

### 4. Kantonale Rahmenbedingungen

Von der juristischen Seite her ist ganz klar, was die Schule zu leisten hat. Im Volksschulgesetz heisst es in Artikel 2, Absatz 1: «... Sie [die Volksschule] fördert Mädchen und Knaben gleichermassen.» Somit sind alle Lehrpersonen explizit dazu verpflichtet, beide Geschlechter gleichermassen (nicht gleich) zu fördern. Die Fachstelle für Gleichberechtigungsfragen des Kantons Zürich hat einen Bericht zur gleichwertigen Förderung von Mädchen und Knaben in der Volksschule verfasst, indem die Forderung aus dem Gesetz konkretisiert wird. Dazu dienen 10 Qualitätsstandards zur Gleichstellung (siehe Anhang), die der Bildungsrat im Jahr 2002 für gültig erklärt hat. Ich zitiere an dieser Stelle diejenigen Standards, die für diese Arbeit von Bedeutung sind:

### **A Lerninhalte**

1. In Sprache, Texten und Bildern werden beide Geschlechter gleichwertig behandelt.
2. Lehrpläne, Lehrmittel und Lerninhalte orientieren sich an den Interessen beider Geschlechter und zeigen Frauen und Männer, Mädchen und Knaben in zeitgemässen, vielfältigen Rollen.
3. Lehrpersonen sensibilisieren Schülerinnen und Schüler dafür, geschlechtsspezifische Stereotypen und Diskriminierungen zu erkennen und aufzubrechen.

### **B Unterricht**

4. Mädchen und Knaben kommen im Unterricht quantitativ und qualitativ ausgewogen zum Zug.
5. Lehrpersonen fördern Mädchen und Knaben geschlechterbewusst und methodisch gezielt.

(Ryter & Schafroth, 2001, S. 29)

Standard 4 spricht genau das an, was die Lehrerin (siehe «Eigene Erlebnisse») erwähnte. Standard 5 verpflichtet die Lehrpersonen zu geschlechterbewusstem pädagogischem Handeln. Diese Arbeit ist somit eine Ergänzung meinerseits, um in Sachen Gleichberechtigung – wie hier gefordert - gut gerüstet ins Arbeitsfeld zu gehen.

## **5. Eigene Position und Fragestellung**

Würde ich Ansätze zur Förderung von Mädchen und Jungen aufzeigen, würde das den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Ausserdem habe ich bezüglich Mädchenförderung (für den Anfang) bereits genug Umsetzenswertes in der Ausbildung an der PHZH gelernt. Ich bin zudem der Auffassung, dass die Männer eine grössere Verantwortung dafür haben, die Jungen zu fördern als die Frauen. Deshalb beschränke ich mich hier auf die Seite meines eigenen Geschlechtes.

Dabei fokussiere ich die folgenden zwei Fragen:

1. Inwiefern sind Jungen in der Primarschule nicht fähig, ihr persönliches Potential zu entfalten?
--

Unter dem persönlichen Potential verstehe ich insbesondere die schulische Leistungsfähigkeit. Dazu zählen auch soziale Fähigkeiten.

2. Wie können Jungen dazu gebracht werden, ihr Potential zu entfalten?
--

Um diese Frage zu erforschen, ist es nötig zu wissen, welche Ressourcen die Jungen haben, die bei Mädchen weniger ausgeprägt sind.

Ich bin mir bewusst, dass jedes Kind ein einmaliges Individuum ist, das sich nicht auf das Merkmal Geschlecht reduzieren lässt. Deshalb kann man nicht Jungenmerkmale und Jungenprobleme feststellen, lediglich Tendenzen. Es gibt breite Überschneidungen; einige Mädchen besitzen die Merkmale sehr ausgeprägt, die nachfolgend den Jungen zugeschrieben werden und umgekehrt. Ich werde der Einfachheit halber darauf verzichten, diesen Fakt immer wieder zu erwähnen. Er ist aber Voraussetzung dieser Arbeit und somit immer zu berücksichtigen. Wer das nicht tut, verfestigt Geschlechterstereotypen, was definitiv nicht Ziel dieser Arbeit ist.

## **6. Überblick über die Arbeit**

Um der Frage nach den Bedürfnissen der Jungen auf die Spur zu kommen, werde ich im Kapitel II, 1 «Indizien für die Notwendigkeit der Jungenförderung» aufzeigen, wieso Jungenförderung überhaupt notwendig ist. Aus den dort festgestellten Defiziten ergeben sich die Problemfelder, in denen Knaben ihre Fähigkeiten noch nicht optimal zur Entfaltung bringen können.

Im Kapitel II, 2 «Jungen fördern» werde ich verschiedene Erklärungsansätze für die Defizite der Jungen und die entsprechenden Förderansätze vorstellen. Anschliessend folgt eine Zusammenführung der Ansätze und ein Versuch zur Beantwortung der Fragestellung (Kapitel II, 3).

Im Schlussteil postuliere ich unter «Perspektiven» (Kapitel III, 1) ungeklärte beziehungsweise neu entstandene Fragen. Abgerundet wird die Arbeit durch ein paar «Persönliche Gedanken» (Kapitel III, 2), die zum Verstehen der Arbeit beitragen können.



## **II HAUPTTEIL**

### **1. Indizien für übersehene Bedürfnisse der Jungen**

In diesem ersten Teil werde ich einige Faktoren aufzeigen, die meiner Meinung nach die spezielle Förderung von Knaben in der Primarschule rechtfertigen. Des Weiteren lassen sich so bereits erste Ansatzpunkte für die konkrete Förderung erkennen, welche im Kapitel 2 ausführlich zur Sprache kommen sollen.

#### **1.1 Verteilung von Lernstörungen**

Mir sind keine empirisch abgesicherten Daten zur Verteilung von Lernstörungen bezüglich Gender in der Schweiz bekannt. Deshalb stütze ich mich vorerst auf Daten aus Deutschland (Steinhausen, 2006), die mit denen in der Schweiz vergleichbar sein dürften. Es zeigt sich, dass die Probleme besonders im Bereich der Sprache vorhanden sind. Störungen der Sprache und des Sprechens (u.a. Stottern) sind bei Jungen zwei- bis fünfmal häufiger. Was die Häufigkeit von Lese-Rechtschreib-Störungen angeht, ist die Situation noch prekärer: Das männliche Geschlecht ist vier- bis zehnmals häufiger betroffen. Bei Kindern mit solchen Lernstörungen kommt es häufiger zu Störungen des Sozialverhaltens, aber auch zu «Manifestationen wie Hyperaktivität, Angst, sozialem Rückzug, Schulverweigerung, Depression, ... und beeinträchtigtem Selbstwertgefühl» (Steinhausen, 2006, S. 159). Mit anderen Worten sind diese Kinder häufiger verhaltensauffällig.

Die Statistischen Daten des Kantons Zürich (Bildungsstatistik des Kantons Zürich, 2006) unterstützen diese Aussagen aus Deutschland. Bereits im Kindergarten lässt sich das beobachten: Insgesamt sind etwa gleich viele Knaben wie Mädchen im Kindergarten, trotzdem finden sich doppelt so viele Jungen in Sprachheil- und Sonderkindergärten. In der Primarschule ist es dasselbe. In den Kleinklassen sind zwei Drittel der Kinder männlich, in Sonderschulen beträgt ihr Anteil 68,8%. Dies obwohl auch in der Primarstufe etwa gleich viele Jungen (50,6%) wie Mädchen sind. In der Oberstufe sieht es ähnlich aus. In Kleinklassen wie auch in Sonderschulen machen die Jungen zwei Drittel der Population aus. Dies ist nicht nur im Kanton Zürich, sondern in der ganzen Schweiz so (vgl. Bildungsstatistik 2006). Aus einer Befragung der Oberstufenschulen des Kantons Zürich (Mettauer & Szaday, 2005) geht zudem hervor, dass 79,3% der Schulausschlüsse Jungen betrafen.

Es gibt zwei Möglichkeiten, die sich gegenseitig nicht ausschliessen, wie man diese Ergebnisse interpretieren kann: Entweder sind viel mehr Jungen problematisch (und haben Probleme) oder die Schule geht zu wenig auf ihre Bedürfnisse ein.

#### **1.2 Schulische Laufbahn**

Ich werde mich hier aufgrund des Umfangs dieser Arbeit auf die Primar- und Sekundarstufe I beschränken.

Zunächst werfen wir einen Blick auf die PISA-Studie, die in aller Leute Mund ist. Das Programm zur weltweiten Schülerbeurteilung (Program for International

Student Assessment) hat zum Ziel, alltagsrelevante Kenntnisse und Fähigkeiten bei 15-jährigen zu messen. Seit 2000 wird diese Studie alle 3 Jahre durchgeführt. Die neuesten mir vorliegenden Ergebnisse sind von 2003.

«17 Prozent und hauptsächlich Knaben gelangen nicht über das Kompetenzniveau 1 hinaus. Sie sind am Ende der obligatorischen Schulzeit nicht in der Lage, einen einfachen Text zu verstehen und Schlüsse zu ziehen. In der Schweiz wie auch in allen anderen Ländern schneiden die Mädchen beim Lesen besser ab.» (Bundesamt für Statistik [BfS], 2004, S. 42, 43). Der erste Satz ist sehr alarmierend. Die Chance, dass ein Schüler, der Kompetenzniveau 1 im Lesen hat, eine Lehrstelle finden wird, ist denkbar gering. Ich kann mir nicht vorstellen, dass diese Schüler zu mündigen Bürgern werden, die das gesellschaftliche Leben aktiv mitgestalten. Interessant ist weiter, dass Jungen nicht nur in der Schweiz oder in (West-)Europa schlechter lesen können, sondern in allen Ländern, die an der Studie teilnahmen. Auch innerhalb der Schweizer Grenzen lässt sich feststellen, dass dieses Problem universal ist, sprich in allen Kantonen vorhanden ist (BfS, 2005, S. 42f.). Das BfS gab in Zusammenarbeit mit der EDK im Jahr 2003 ein Heft mit dem Titel «PISA 2000: Synthese und Empfehlungen» heraus. Darin wird der weibliche Vorsprung im Lesen konkretisiert: «Die Mädchen können offene Fragen, für die es eine umfassende und überdachte Antwort zu formulieren gilt, deutlich besser beantworten als Knaben» (S. 23). Der Befund, dass die Lesekompetenz der Mädchen höher ist als die der Jungen sollte nicht erstaunen, da die Lesesozialisationsforschung bereits herausgefunden hat, dass Mädchen grössere Lesefreude entwickeln, häufiger und im Durchschnitt länger lesen (vgl. Hurrelmann, Hammer, 1994). Nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ sind die Mädchen den Jungen im Lesen voraus: Sie lesen meist anspruchsvollere Bücher mit einem sozial-emotionalen Fokus, während der der Knaben eher kognitiv-intellektuell ist. In den Empfehlungen ist zur Förderung der Lesekompetenz folgendes zu lesen (BfS/EDK, 2003, S. 30): «Spätestens ab der Volksschule muss konsequent die Standardsprache zur Anwendung kommen». Im Kanton Zürich wird dies schon ab der Grundstufe gemacht. Weiter heisst es: «Ein besonderes Augenmerk ist auf die Förderung der Lesekompetenzen der Schüler zu richten, ...». Darauf, wie das geschehen soll, werde ich besonders im Kapitel 2.2 «Fachspezifische Jungenförderung» eingehen.

Aus der Bildungsstatistik des Kantons Zürich (Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2006) lässt sich ablesen, dass das männliche Geschlecht in den Gymnasien mit 45% untervertreten ist, obwohl knapp 51% der Jugendlichen der Sekundarstufe I Jungen sind. Dem gegenüber sind in der tiefsten Stufe der dreiteiligen Sekundarschulen 58,5% Knaben, in den zweiteiligen Sekundarschulen sieht es nicht besser aus: die Jungen in der Stammklasse G machen 57% aus. Wenn man den Fokus auf die ganze Schweiz ausdehnt, ist das Phänomen ebenfalls vorhanden: 55,2% der Kinder in der Sekundarschule mit Grundansprüchen sind Jungen, im Gymnasialbereich finden sich 29798 Jungen (43,7%) und 38466 Mädchen (vgl. BfS, 2006).

Eine mögliche Erklärung dafür findet sich bei Haeberlin, Imdorf und Kronig (2004). Aus ihrer Studie geht hervor, dass Jungen bei vergleichbarer Leistung weniger oft in die Sekundarschule kommen als Mädchen. Verschärfend wirkt es

sich aus, wenn es sich um Migranten handelt. Interessant ist, dass die «Übervertretung ausländischer und männlicher Schüler in der Realschule sinkt, wenn das Angebot der Realschule gegenüber der Sekundarschule grösser wird» (Haeberlin, Imdorf & Kronig, 2004, S. 12). Wie selektioniert wird, hängt also unter anderem von den regionalen Bedingungen ab. Deshalb darf angezweifelt werden, ob sich Realschüler objektiv von Sekundarschülern abgrenzen lassen. Des Weiteren wird vermutet, dass die Zuweisung stärker von den sprachlichen als von den Mathematischen Fähigkeiten abhängt. Eine letzte für diese Arbeit interessante These der Autoren ist, dass die Jungen weniger Chancen haben in Klassen mit hohen Ansprüchen zu kommen, weil dort «Gelehrigkeit», Arbeitsdisziplin, Verfügbarkeit und Bereitschaft zur Ordnung erwartet wird. Haeberlin, Imdorf & Kronig (2004) fassen obengenanntes zu folgender These zusammen: «Jugendliche mit wenig Vertrauenscredit bei den Abnehmern (Sekundarschule, ...) sind von einer härteren Selektion durch Schulnoten betroffen, die ihr Leistungspotenzial negativ verzerren. Die Notenselektion legitimiert eine vermeintliche Leistungsselektion, aber in Wirklichkeit wird sie stark von den Erwartungen in Schulen ... beeinflusst» (S. 27).

### **1.3 Durchsetzungsvermögen?**

Ich habe oft gehört, dass Jungen und Männer im Schnitt ein höheres Selbstbewusstsein hätten. Deshalb sei es auch nicht nötig, sie speziell zu fördern, da diese sich schon selbst helfen könnten. Abgesehen davon, dass diese Argumentation Stereotype zementiert, ist sie auch nicht allzu geistreich. Um im Leben erfolgreich zu sein, braucht es mehr als nur Selbstbewusstsein. Ich möchte an dieser Stelle trotzdem noch einige Fakten vorstellen, die eher dafür sprechen, dass Jungen und Männer weniger Selbstvertrauen und allgemein ein schlechteres – oder zumindest nicht besseres - Selbstmanagement haben als Frauen. Die Studien, die ich zu diesem Zweck heranziehe zeigen quasi die Spitze des Eisberges. Sie machen ein Stück weit das sichtbar, was in unserer Gesellschaft an Problemen vorhanden ist. Allerdings können wir nicht die Probleme selbst, sondern nur die Symptome sehen.

Zunächst wenden wir uns der Todesursachenstatistik (BfS, 2005) zu. 2002 starben in der Schweiz 3653 Menschen an nicht natürlichen Ursachen, 2218 davon waren Männer. Durch Suizidhandlungen starben rund doppelt so viele Männer (980) wie Frauen. Bei der Drogenabhängigkeit als Todesursache wurden dreimal so viele Männer wie Frauen verzeichnet.

Untersuchungen zum Rauschtrinken in der Schweiz zeigen, dass etwa zweimal so viele Männer wie Frauen betroffen sind. Wenn man das Kriterium auf 8 Gläser (statt 5) heraufsetzt, sieht das ganze noch etwas drastischer aus: «Etwa 70'000 der jungen Männer und 30'000 der jungen Frauen im Alter von 15- bis 24 Jahren trinken sich mit 8 oder mehr bzw. 6 oder mehr Gläsern zweimal monatlich in den Rausch» (Schweizerische Fachstelle für Alkohol- und andere Drogenprobleme [SFA], 2005, S. 3). In einer weiteren Studie, die den Zusammenhang zwischen Alkoholkonsum und Gewalt bei 15- bis 17-Jährigen untersuchte (SFA, 2006), wurde unter anderem Folgendes festgestellt.

Deutlich mehr Jungen als Mädchen sind in Gewaltverhalten verwickelt – nicht nur als Täter, sondern auch als Opfer. ... Im Durchschnitt verübten die befragten Jungen mehr als 10 Gewaltakte (verbal oder physisch) in den letzten 12 Monaten und wurden mehr als 5-mal Opfer eines Gewaltaktes. Bei Mädchen liegen diese Zahlen mit 3.5 ausgeübten und 2.6 erlittenen Gewaltakten deutlich niedriger. (SFA, 2006, S. 2)

Zur Auswertung dieser Studie wurden verschiedene Gruppen gebildet. In der risikokumulierenden Gruppe (höchster und häufigster Alkoholkonsum und Opfer und Täter von Gewaltakten) finden sich fast doppelt so viele Jungen (22%) wie Mädchen (13%). Dies spricht klar dafür, dass viele Angehörige des männlichen Geschlechts mit ihren Problemen nur schwer oder gar nicht umgehen können. Sie wurden also weder durch die Schule noch durch das Elternhaus genügend auf das Leben vorbereitet.

Dass viel mehr Männer bei Verkehrsunfällen ums Leben kommen, ist allgemein bekannt. Hier die Zahlen von 2002: 349 Männer, 122 Frauen. Dies legt die Vermutung nahe, dass ein Teil der Männer Probleme mit der Selbsteinschätzung und der Einschätzung riskanter Situationen hat.

Die vorgestellten Fakten lassen Zweifel darüber aufkommen, ob das männliche Geschlecht tatsächlich ein gutes Selbstbild hat. Eine mögliche Erklärung für diesen Widerspruch ist, dass sie ein anderes Sprachverhalten haben als das weibliche Geschlecht. So wirken Jungen vielleicht selbstsicherer, sind es aber nicht. Mehr zu diesem Aspekt findet sich unter anderem im Kapitel 2.4.2 «Psychologischer Ansatz».

## **2. Jungen fördern: Verschiedene Erklärungsansätze und entsprechende Förderkonzepte**

Nachdem ich gezeigt habe, dass Jungen gewisse Defizite in grösserem Ausmass haben als die Mädchen, möchte ich nun Möglichkeiten zur Förderung aufzeigen. Natürlich wird es in dieser kurzen Arbeit nicht möglich sein, alle momentan diskutierten Möglichkeiten darzulegen. Deshalb werde ich eine exemplarische Auswahl treffen, die ich für Erfolg versprechend halte.

Ich werde beginnen mit einem Thema, das in den Medien grossen Anklang findet: Es braucht mehr Männer in der Primarschule. Zunächst werde ich die – seriöse – Begründung für diese Idee zusammenfassen (2.1.1) und anschliessend ein konkretes Projekt (2.1.2) vorstellen.

Es wird sich ein Kapitel zur fachspezifischen Jungenförderung (2.2) anschliessen, in dem zwei Möglichkeiten zur Lesekompetenzförderung ausgeleuchtet werden.

Es gibt unterschiedliche Ansätze, um die Sozialkompetenz der Jungen zu steigern. Diese werden in den Kapiteln «Soziale Ansätze» (2.3) und «Biologische Ansätze» (2.4) diskutiert.

Wenn Lehrpersonen bloss neue Fördermethoden ausprobieren, verkommt das Ganze leicht zu einer Alibiübung. Es ist wichtig, das dahinter stehende Konzept zu verstehen. Deshalb werde die hinter den Förderansätzen stehenden Konstrukte teils sehr ausführlich darstellen.

## **2.1 Politischer Ansatz: «Feminisierung der Schule» rückgängig machen**

Die Massenmedien sprechen in letzter Zeit davon, dass es wieder Männer in der Schule brauche, weil, etwas salopp gesagt, die Frauen nicht mit den Jungen in der Schule umgehen können. Ich möchte nun differenzierter darlegen, aus welchen Überlegungen heraus von einer «Feminisierung der Schule» gesprochen wird.

### **2.1.1 Die Begründung**

Vor allem in der Psychologie und der Sozialisationsforschung wird davon gesprochen, dass die Buben der heutigen Zeit in einem Dilemma steckten. Sie sollen nämlich einerseits ihre Verletzlichkeit und Gefühle zum Ausdruck bringen, andererseits sind sie aber auch mit dem alten Rollenbild vom harten Mann konfrontiert, der immer gewinnt. Weiter wird gesagt, dass die Mütter, die in ihrer eigenen Sozialisation noch das traditionelle Männerbild verinnerlicht haben, mit den Anforderungen, die heute an ihre männlichen Kinder gestellt werden, überfordert sind. Die Frauen, die nach dieser Sichtweise also für die Probleme der Jungen verantwortlich sind, können ihren Zöglingen keine Rollenangebote machen, die den Anforderungen, die die Gesellschaft an die Jungen stellt, gerecht werden. Folglich würden sich die Buben, bei Abstinenz der Männer in der Erziehungsarbeit, an den zweifelhaften Vorbildern, die sie von der Gesellschaft (speziell von den Medien) geboten bekommen, orientieren (vgl. Schultheis, Strobel-Eisele & Fuhr, 2006).

Die kritische Jungen- und Männerforschung, die übrigens von Männern betrieben wird, sieht ebenfalls ein Problem in den fehlenden Vorbildern für gelebtes Mannsein in der heutigen Gesellschaft. Die Väter fehlen zu Hause und die Lehrer in der Schule. Folglich würden die Jungen ihre Identität in besonderem Masse darauf aufbauen, dass sie keine weiblichen Eigenschaften hätten. «Jungen-Sein heiße deshalb vor allem, nicht so zu sein wie die Frauen und Mädchen» (Schultheis, Strobel-Eisele & Fuhr, 2006, S. 27). Also orientieren sich die Jungen an allgemeinen Prinzipien, Ideen und Ideologien und distanzieren sich von ihrem «inneren Selbst». So kommen dann alle möglichen (selbst-)zerstörerischen Klischees zum Zug. Einige für die Buben wichtige Werte in diesem Zusammenhang sind körperliche Gewalt, die Benutzung anderer (Machtstreben), Stummheit (Männer können nicht über ihre Gefühle sprechen), Alleinsein («lonesome cowboy»), Vernachlässigen und Funktionalisieren des eigenen Körpers und des Körpers der Frauen sowie Rationalität als Vernachlässigung der Emotionen. Aus psychoanalytischer Sicht wird es folgendermassen ausgedrückt: «Was dem Jungen fehlt, ist der gegenwärtige und liebevolle Vater als Vorbild, als verständnisvoller Rivale, als weitblickender Förderer. Die konkrete väterliche Gegenwart bildet das Pendant zur mütterlichen Fürsorge. Der Vater bringt die lustvoll-gefährliche Welt mit ins Spiel». (Kaiser, 2005, S. 75) Um das so genannte Urvertrauen aufzubauen, braucht es für die Jungen Mutter und Vater. Da viele Kinder in der heutigen Gesellschaft nur mit der Mutter aufwachsen, wird davon ausgegangen, dass die Jungen das Urvertrauen nachentwickeln müssen, um zu eigenständigen, selbstsicheren Personen zu werden.

Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass empirische Befunde gezeigt haben, dass die Qualität der Beziehung zwischen Vater und Kind wichtiger ist als die Dauer der miteinander verbrachten Zeit (vgl. Schultheis, Strobel-Eisele & Fuhr, 2006, S. 30).

### **2.1.2 Das Projekt: Männer in die Unterstufe!**

Um der Krise traditioneller männlicher Rollenvorbilder entgegenzuwirken, wurde in der Schweiz unter anderem das Projekt «Männer in die Unterstufe! » (MiU!) gestartet. Momentan sind in der Vorschulstufe 5,4% Männer, in der Primarstufe 21,8%. In der Primarstufe sind sie zudem tendenziell bei den älteren Kindern, also in der Mittelstufe zu finden. Das Projektziel ist simpel: mehr Männer in den Kindergarten und in die Unterstufe bringen.

Sie begründen ihre Arbeit folgendermassen:

Sowohl für Knaben wie auch für Mädchen ist es wichtig, eine möglichst breite Palette gelebter Frauen- resp. Männerbilder beobachten, nachahmen und reflektieren zu können. Diesen Rollen-Vorbildern begegnen die Kinder nicht nur zu Hause, in ihrer Nachbar- und Verwandtschaft sondern ab dem 5. Lebensjahr primär in der Schule bzw. im Kindergarten. (Netzwerk Schulische Bubenarbeit [NWSB], 2006, S. 1)

Unterstützt wird das Projekt unter anderem vom LCH (Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer) und den Pädagogischen Hochschulen.

Einer der Wege zum Ziel ist die Attraktivitätssteigerung der Berufe Kindergärtner/in und Unterstufenlehrer/in. Dies macht durchaus Sinn angesichts der mehrheitlich negativen Berichterstattung der Medien über Lehrberufe. Paradoxe Weise halten viele die Unterstufe und den Kindergarten für eine «herzige Arbeit mit herzigen Kindern», wie es Strittmatter (2007) ausdrückt. Das dies nicht der Realität entspricht, brauche ich hier nicht auszuführen. Damit potentielle Junglehrer und Kindergärtner dies erkennen, gibt es jetzt die Möglichkeit von Schnuppertagen. Daneben finden sich auf der Homepage des Projekts<sup>1</sup> diverse Informationen und Links zum Thema. Ein Faltprospekt soll bei der Öffentlichkeitsarbeit ebenfalls helfen. Dass die Ausbildung der Lehrpersonen mittlerweile einer Hochschulausbildung ist, kann vom politischen Standpunkt aus als ein Versuch zur Anhebung des sozialen Ansehens des Berufes gesehen werden. Daneben verbessert dies auch die Karrieremöglichkeiten.

Neben dem tiefen gesellschaftlichen Status des Berufs bemängelt der LCH die Bezahlung und setzt sich für eine bessere Entlohnung ein. Mit diesem Punkt musste ich mich selber auseinandersetzen. Nach meiner Ausbildung zum Polymechniker mit Berufsmittelschulabschluss habe ich mich dafür entschieden, die Ausbildung zur Lehrperson anzutreten, anstatt den üblichen Weg zu gehen und mich zum Ingenieur ausbilden zu lassen. Ich hätte gleich lange studiert, aber mit Aussicht auf 2000 Fr. mehr Lohn zu Beginn ohne mehr arbeiten zu müssen (eher weniger) und guten Karrierechancen. Dass ich mich für das Lehrbusiness entschied, hat wohl viel mit Idealismus zu tun.

---

<sup>1</sup> siehe [www.unterstufenlehrer.ch](http://www.unterstufenlehrer.ch)

Die oben dargestellten Theorien versuchen die sozialen Probleme der Jungen zu erklären. Die angebotene Lösung ist also ebenfalls hauptsächlich für diesen Bereich hilfreich. Die fachlichen Probleme der Jungen werden nicht oder nur am Rand als Resultat der sozialen Probleme behandelt. Förderansätze in diesem Bereich folgen im nächsten Kapitel.

## **2.2 Fachspezifische Jungenförderung – Lesekompetenz erhöhen**

Wie in Kapitel 1.2 («schulische Laufbahn») geschildert, haben die Jungen einiges aufzuholen, was ihre Lesekompetenz angeht. Die Lesekompetenz, die hier gemeint ist, geht weit über das «Lesen können» hinaus. Die Kinder sollen lernen, einem Text den Sinn zu entnehmen und das Gelesene kritisch zu reflektieren. Was also können die Lehrkräfte tun, um diese Fähigkeit zu fördern?

### **2.2.1 Elternarbeit**

Wie Hurrelmann und Hammer (1994) festgestellt haben, ist das Lesevorbild der Eltern sehr wichtig für die Kinder. Was die Eltern lesen, ist sehr wichtig. Lesen sie «nur» Zeitschriften und Zeitungen so hat das keinen Einfluss auf das Bücherlesen der Kinder. Damit dieses positiv beeinflusst wird, sollte zu Hause das Lesen ins Alltagsgeschehen eingebunden sein. Es geht also darum, dass die Eltern den Kindern Bücher vorlesen, mit ihnen gemeinsam lesen und dass man über die gelesenen Dinge austauscht. Eine aufwändige Möglichkeit wäre also, dass man die Elternarbeit diesbezüglich intensiviert. Den Eltern zu helfen, eine förderliche Lesekultur zu entwickeln, wäre eine anspruchsvolle Aufgabe, die sicher nicht die Schule allein bewältigen könnte.

### **2.2.2 Leseförderung in der Schule**

Nicht nur bei den Eltern, auch im Unterricht besteht Handlungsbedarf. Denn «auch von der schulischen Leseförderung profitieren die Mädchen stärker als die Jungen» (Hurrelmann & Hammer, 2005, S. 14). Hurrelmann und Hammer (2005) stellten fest, dass der Einfluss der Schule auf die Quantität des Lesens gering ist. Auf die Intensität der Leseerfahrung hat die Schule hingegen einen grossen Einfluss. Die Schule hat es in der Hand, den Kindern beizubringen, sich emotional und intellektuell mit Texten auseinanderzusetzen. Die Argumentation, dass die Schule einen (zu) geringen Einfluss auf die Lesekompetenz hat, ist besonders im Hinblick auf die geforderte Lesekompetenz eine nicht verantwortbare Vereinfachung. Die Hypothese der Autoren der Studie ist, dass die männlichen Lesevorbilder neben dem Vater zu Hause auch in der Schule fehlen. So würden viele Jungen wenig lesen um sich vom anderen Geschlecht abzugrenzen. Das Projekt MiU könnte somit einen wichtigen Beitrag zur Förderung der Lesekompetenz leisten.

Momentan sind aber viel mehr Frauen als Männer in der Primarschule tätig, weshalb wir uns den Möglichkeiten zuwenden wollen, die jetzt bestehen. Die Lehrpersonen (egal welchen Geschlechts) sollen sich bemühen, an den Leseerfahrungen (Freizeitlektüren) der Kinder anzuknüpfen. Ebenfalls wichtig ist, dass eine Ausgewogenheit an verschiedenen Texten herrscht, so dass sowohl von Jungen als auch von Mädchen bevorzugte Literatur von beiden Geschlechtern

gelesen wird. Damit die Jungen von den Stärken der Mädchen (und umgekehrt!) profitieren können, ist der Austausch wichtig. Männliche Lehrpersonen sollten darauf achten, ihre – hoffentlich vorhandene – Lesefreude zu zeigen. Eine Möglichkeit dazu bietet das Vorlesen. Für weibliche Lehrpersonen gibt es die Möglichkeit, einen Buchautor einzuladen. Oftmals haben diese auch eine Homepage. So kann nach der Lesung der Kontakt zum Autor aufrechterhalten und der positive Effekt auf die Jungen verstärkt werden.

Eine konkretes Beispiel zur Förderung von Lesefreude und aktiver Auseinandersetzung mit Büchern konnte ich in der Unterstufe selber ausprobieren. Die 2. Klasse, in der ich mein Lernvikariat machte, schrieb jede Woche eine Geschichte mit dem Titel des Buches, das sie aus der Bibliothek ausgeliehen hatten. Die Geschichte war aber selbst erfunden oder eine Weiterführung derjenigen aus dem Buch. So befassten sie sich regelmässig intensiv mit den Büchern. Anschliessend wurden die Geschichten von den (weiblichen) Lehrpersonen vorgelesen. Somit wurden alle Geschichten von der Lehrperson honoriert. Das Konzept ist gut, ausbaufähig und adaptierbar für die Mittelstufe. Das Vorlesen abwechslungsweise durch eine männliche Person (muss ja nicht zwingend die (Klassen-)lehrperson sein) übernehmen zu lassen wäre sicher die optimale Variante.

Mit etwas Kreativität und Engagement der Lehrperson lassen sich viele interessante Lösungen finden, um auch die Jungen zu guten Lesern zu machen. Die Zusammenarbeit im Schulhaus ist – wie bei vielen anderen Dingen sehr wichtig. Es gibt immer wieder grössere Projekte, wie beispielsweise die «Lesetreppe» der Städte Zürich und Winterthur. So ist mittlerweile ein grosses Know-how vorhanden, worauf bei solchen Projekten geachtet werden muss. Kleinere Projekte mit einem nicht allzu hohen Aufwand bauen oftmals auf dem Wettbewerbsgedanken auf, indem man ein bestimmtes Ziel an gelesenen Buchseiten erreichen will. Der Erfolg für die Lesekompetenz ist dabei gerade bei Beachtung obiger Ergebnisse fraglich. Auf jeden Fall muss dieser quantitative Ansatz mit anderen, gut durchdachten Massnahmen gestützt werden. Das Ziel muss auf jeden Fall sein, Schüler/innen zu intensivem Lesen zu animieren und nicht bloss zum Seiten verschlingen.

### **2.3 Soziale Ansätze – Die mangelhafte Sozialkompetenz der Jungen**

In diesem Kapitel stelle ich soziale Theorien mit Fokus auf dem überfachlichen Problem der Jungen dar. Interessant ist, dass in allen Modellen in irgendeiner Form «der Verweis auf die ausserordentlich emotionale Instabilität der Jungen» (Kaiser, 2005, S. 21) vorhanden ist. Dieses Problem wird verstärkt durch die Veränderungsdynamik unserer Gesellschaft, die uns Menschen sehr viel Flexibilität und psychische Stabilität abverlangt. Wer diese Stabilität nicht hat, ist in der heutigen Zeit schlecht bedient, da der kontinuierliche gesellschaftliche Wandel viel Freiheit, aber auch viel Unsicherheit mit sich bringt.

Wenn man das resultierende Problem kurz zusammenfasst, so lässt sich sagen, dass die Jungen in Sachen Sozialkompetenz schlechter sind als die Mädchen. Die meisten Projekte und Ansätze die ich aufführen werde, sehen einen Grund dafür in der «Tatsache», dass in den meisten Schulen nicht die Kooperationsfähigkeit,



sondern mehr die individuelle Leistungsfähigkeit sowie Wettbewerbsfähigkeit gefördert wird. Aus den Antworten auf die Fragen, wie man Sozialkompetenz definiert und wo man die Probleme lokalisiert ergeben sich unterschiedliche Förderansätze.

In der Entwicklungspsychologie hat man herausgefunden, dass spielerisches Raufen weltweit fast nur bei Jungen auftritt. «Bereits ab dem Alter von drei Jahren versuchen Mädchen Konflikte durch Kompromisse, Überreden, Bitten oder im Rollenspiel zu lösen, während Jungen Konflikte eskalieren lassen und sich Vorrechte auch mit brachialer Gewalt sichern» (Schultheis, Strobel-Eisele & Fuhr, 2006, S. 53). Um mit der Komplexität des Lebens fertig zu werden, bildet der Mensch schon früh verschiedene Kategorien. Eine davon sind die Geschlechterstereotypen, deren Ausbildung unabhängig von der eigenen Familienerfahrung (Berufstätigkeit der Mutter, ...) etwa mit dem Alter von drei Jahren beginnt. Welche Faktoren die Bildung der Geschlechterstereotypen beeinflusst, ist eine wichtige Frage, die unterschiedlich beantwortet wird.

### **2.3.1 Geschlecht und Gender**

In der Frauenforschung hat sich zunehmend ein Modell verbreitet, nach dem Geschlecht ein Akt kognitiver Konstruktion der einzelnen Individuen ist. Die Inputs dafür kommen aus dem gesamten Umfeld. Die Konstruktion geschieht durch soziale Interaktionen des Kindes mit seiner Umwelt, also mit den Eltern, Geschwistern, dem Fernseher, den Spielkameraden, usw. Die natürlich-biologischen Vorgaben spielen beim «doing gender»-Ansatz keine Rolle, da der Akzent vor allem auf die geschlechtsbezogenen Differenzen in den Interaktionen gelegt wird. Es wird deshalb auch nicht von Geschlecht, sondern von Gender gesprochen. Dies deshalb, weil im Englischen zwischen «sex», dem biologischen Geschlecht und «gender», dem sozialen Geschlecht unterschieden wird. «doing gender» ist eine wichtige Ergänzung bestehender Ansätze, da er davor bewahrt, dass man unhinterfragt einfach alle bestehenden Differenzen zwischen den Geschlechtern als «naturegegeben» hinstellt und so patriarchale Strukturen rechtfertigen kann.

### **2.3.2 Wünsche und Bedürfnisse der Knaben auf der Suche nach männlicher Identität**

Um die wichtigsten Gedanken, die den folgenden Ansätzen zu Grunde liegen klarer zu machen, folgt hier die Zusammenfassung eines Aufsatzes über «Bomber» (Graffiti-sprayer) aus deutschen Hauptschulen (Kaiser, 2005, S. 56ff.). Die Autorin gibt verschiedene Gründe für die illegalen Aktivitäten der Jungen an:

1. *Ventil für Kreativität:* Da vielen Jungen kreative Aktivitäten wie malen, musizieren und tanzen die Ablehnung der Peer-Group einbringen würden, tun sie das nicht. Beim Sprühen können sie diese Kreativität ausdrücken. Das nötige Selbstvertrauen zur Emanzipation fehlt. Ich habe am eigenen Leib erfahren, wie hartnäckig sich Vorurteile halten. Ich brauchte lange – und die Ermutigung einer Frau – bis ich mich in Tanzkurse wagte, in denen dann tatsächlich kaum ein anderer Mann zu finden war/ist. Als wir im Rahmen einer Vorstellungsrunde

einige wahre und einige falsche Aussagen über uns machen mussten, glaubte mir eine von 15 Personen auf Anhieb, dass ich gerne Tanze.

2. *Der Reiz des Verbotenen – Adrenalinstoss*: Im Gegensatz zu den Mädchen, die es im Allgemeinen ablehnen, sich an fremdem Eigentum zu vergehen, scheint es für die Jungen der Gesetzesbruch erst recht spannend zu machen.

3. *Die Sehnsucht nach Bedeutung und Beachtung*: Mittels ihrer Graffitis können sie sich den Respekt der Peers verschaffen. Dieser Punkt ist eng verknüpft mit dem Problem mangelnden Selbstbewusstseins und dem im Kapitel 2.1.1 dargestellten Problem fehlender positiver Vorbilder, das auch im nächsten Punkt zum Ausdruck kommt.

4. *Der Männlichkeitswahn* – die männliche Sucht «besser» zu sein: Mit dem illegalen «bomben» wird das Unterlegenheitsgefühl gegenüber den Mädchen („das in der Schule entsteht,“) kaschiert.

5. *Das Robin-Hood-Feeling*: Die Jungen sehen ihre Graffitis als Kunst und somit ihre Werke als eine Wohltat an der Gesellschaft und vor allem an der Jugend. Ein «Bomber» drückt es so aus: « 'Graffiti ist besser als eine graue, langweilige Betonwand. Es ist besser als die Werbeflächen, die uns überall angrinsen.' » (Kaiser, 2005, S. 59) Dieses Argument ist meiner Ansicht nach ein guter Anknüpfungspunkt, da es zeigt, dass diese Jungen durchaus das Bedürfnis danach haben, sich in der Gesellschaft auf eine positive Weise einzubringen und dass sie ihre Umwelt kritisch wahrnehmen. Allerdings scheinen sie nicht fähig zu sein, dies auf eine sozial akzeptierte Weise zu tun.

Die Autorin zieht daraus folgenden Schluss:

Gefragt sind Konzepte, die die patriarchalen Strukturen und die daraus resultierenden Bedürfnisse unserer Gesellschaft aufdecken – auch die versteckten und «neuen», wie Graffiti. Eine gezielte Förderung sozialer Kompetenzen und dabei den Umgang mit Angst und Schwäche zu lernen ist angesichts steigender Gewaltbereitschaft in Schule und Freizeit ein Imperativ. (Kaiser, 2005, S. 59)

Ich komme nun zu den Förderansätzen, die daraus gewachsen sind. Vorweg kann schon festgehalten werden, dass es eine komplexe Problematik ist und somit aufgrund der gesetzten Schwerpunkte und Interpretationen Fördermassnahmen getroffen werden. Deshalb ist es oftmals notwendig, zu jedem Ansatz separat den Schwerpunkt darzulegen, was zu scheinbaren Wiederholungen führen kann.

### **2.3.3 Reflexive Koedukation**

Aufgrund der Probleme, die Jungen in der Schule haben und verursachen, wurde der Schrei nach Seedukation wieder laut. Die Argumentation ist dann meist, dass Mädchen und Jungen einfach völlig verschieden seien und man ihren Bedürfnissen deshalb nur gerecht werden könne, wenn man sie getrennt unterrichte. Wer sich ernsthaft mit entwicklungspsychologischen und biologischen Ansätzen – oder mit der viel zitierten PISA-Studie - befasst, wird merken, dass die Unterschiede nicht so massiv sind, wie es häufig dargestellt wird. Wer dazu noch die Forschungsergebnisse aus der Frauenforschung liest, wird kaum mehr auf die Idee kommen, dass die Lösung tatsächlich darin liegt,

die Kinder einfach wieder die gesamte Zeit zu trennen. Dies wäre kontraproduktiv, da sich Geschlechterstereotypen viel eher verfestigen können, wenn man sich nicht aktiv handelnd mit dem anderen Geschlecht auseinandersetzen muss. Ich werde weiter unten Möglichkeiten und Grenzen von gelegentlichen, gut durchdachten geschlechtergetrennten Sequenzen befassen.

Generell kann aber gesagt werden, dass es mehr Sinn macht, den koedukativen Unterricht so zu gestalten, dass beide Geschlechter die Möglichkeit haben, sich zu entfalten. Bedingung dafür ist, dass die Lehrperson ihre Schüler/innen nicht einfach als Kinder, sondern als Jungen und Mädchen wahrnimmt. Ein wichtiger Bestandteil dessen ist, dass man sich der Vorbildfunktion, die man als Mann oder Frau hat, bewusst ist. Das Resultat der veränderten beziehungsweise bewussten Wahrnehmung der Schüler/innen ist einerseits, dass die Lehrperson in gewissen Situationen die Geschlechterthematik bewusst in den Unterricht einbringt (situativ-aktives Handeln), andererseits auch, dass sie reagierend ihr Wissen einbringt (situativ-passives Handeln). Die Leitgedanken reflexiver Koedukation lassen sich folgendermassen umreißen (vgl. Portmann, 1999, S. 51f.):

Geschlechterhierarchien sollen im Schulalltag abgebaut werden. Alle notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten sollen bei Mädchen und Jungen gleichermaßen herausgebildet werden. Jungen sollen zum Beispiel auch sozialkompetent werden, ihre kreativen Seiten ausleben und zur Hausarbeit befähigt werden. Schlussendlich wird tatsächliche Chancengleichheit angestrebt.

### **2.3.4 Partielle Seedukation**

Die partielle Seedukation kann als Ergänzung der reflexiven Koedukation zum Zug kommen. Zur Seedukation möchte ich nun zunächst die Kinder zu Wort kommen lassen. In Bremen wurde eine Untersuchung mit 337 Kindern (147 Mädchen, 190 Jungen) aus 3. bis 6. Klassen durchgeführt (Kaiser, 2006, S. 43ff.). Dabei kam heraus, dass sich viele Kinder sogar gegen nur phasenweise getrennten Unterricht aussprachen. Ausgerechnet bei den Jungen, denen nach Meinung gewisser «Experten» dauerhaft geschlechtergetrennter Unterricht gut tun würde, sprechen sich mehr (68 Prozent) dagegen aus. Bei den Mädchen tut dies doch immerhin die Hälfte. Als man die Kinder nach den Gründen für die Ablehnung fragte, wurden neben allgemein positiven Aussagen («weil es besser so ist») auch häufig soziale Lernmöglichkeiten genannt. Bei den Argumenten für eine phasenweise Trennung war das auffälligste «der hohe Anteil Mädchen (49 Prozent) gegenüber 15 Prozent der Jungen, die als Argument Unterrichtsstörungen anführen» (Kaiser, 2005, S. 47). Der Schluss, den die Autoren aus diesen Ergebnissen ziehen, scheint mir sehr sinnvoll zu sein. Sie raten, dass man mit den Kindern gemeinsam entscheiden sollte, ob und wann geschlechtergetrennter Unterricht angebracht ist.

So gibt es also zwei Wege, wie die Jungen (respektive die Mädchen) gefördert werden können. Der eine ist die spezifische Arbeit mit den beiden Geschlechtern in getrennten Sequenzen, der andere Bereich ist die systematische Einbeziehung von Geschlechterfragen in den gesamten Unterricht. Ich wende mich zunächst dem koedukativen Bereich zu.

### 2.3.5 Reflexive Koedukation praktisch

#### Gender Mainstreaming in der Schule

Gender Mainstreaming bedeutet den systematischen Einbezug der Geschlechterfrage in alle Entscheidungsbereiche von Wirtschaft, Politik und öffentlicher Verwaltung. Reflexive Koedukation ist ein Teil des Gender Mainstreamings. Das hier vorgestellte Konzept für den Mathematikunterricht hat zum Ziel, die sozialen Fähigkeiten der Jungen zu fördern (Kaiser, 2005, S.105ff.). Dabei werden fünf methodische Schwerpunkte gesetzt:

1. *Selbstsicherheitstraining*: Man sollte die Jungen nicht nur für das richtige Lösen von Aufgaben loben, sondern auch für soziales Verhalten innerhalb der Klassengemeinschaft, für Fleissarbeiten, ein schön ausgemaltes Bild, usw. Soziales Verhalten ist zum Beispiel wenn ein Junge, statt reinzurufen Mitschüler/innen Hilfen gibt, damit sie zur Lösung kommen. So können sie lernen, dass Selbstbewusstsein nicht nur aus dem «Bessersein» und damit aus der Abgrenzung von anderen sondern genauso aus dem «Miteinander» entsteht. Ebenfalls bedeutend für die Verbesserung der Selbstsicherheit von Jungen ist, dass sie lernen, mit Gefühlen wie Schwäche und Angst umzugehen. Hier bietet es sich an, mit den Kindern darüber zu reden, wie man mit Prüfungen und Leistungskontrollen umgehen kann, um Erfolg zu haben. Da nahezu alle Kinder Angst davor haben, können die Jungen an diesem Thema gut lernen, darüber zu sprechen, ohne einen Gesichtsverlust befürchten zu müssen.

2. *Kommunikationstraining*: Wenn die Lehrpersonen wegkommen vom fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch, das auch aus fachdidaktischer Sicht äusserst fragwürdig ist, können die Jungen ihre kommunikativen Fähigkeiten ausbauen. Empfohlen wird mehr Gruppen- und Partnerarbeit (und andere offene Unterrichtsformen) und die Methode des sokratischen Gesprächs, bei welchem die Lehrperson nur wenige Inputs gibt und die Kinder zu Stellungnahmen, Begründungen und Rückfragen auffordert, sodass die Kinder als gleichberechtigte Partner gemeinsam zur Lösung kommen. Was den Jungen das Erlernen kommunikativer Fähigkeiten erleichtert ist die Tatsache, dass es im Mathematikunterricht zu «emotionsfreien» Gesprächen kommt, folglich müssen sie nicht noch zusätzlich die Hürde des Gefühle-Zeigens überspringen.

3. *Demontage traditioneller Männlichkeit*: Bei den Schulbüchern darauf achten, dass Aufgaben mit Geschlechtsrollenklischees möglichst nicht gemacht werden. Es bietet sich an, die Kinder selbst Aufgaben entwickeln zu lassen (ganz im Sinne der neueren Mathematik-Didaktik). Selbstverständlich können und sollen Geschlechterstereotypen mit den Kindern bei entsprechenden Gelegenheiten offen diskutiert werden.

4. *Körperorientiertes Arbeiten*: Sinnliche Erfahrungen möglich machen. Daneben sollen Entspannungs- und Konzentrationsübungen gemacht werden, die es den Jungen neben der guten Wirkung auf die Leistungsfähigkeit ermöglichen, den eigenen Körper bewusst wahrzunehmen.

5. *Erlebnisorientiertes Arbeiten*: Nach dem Motto «Machen statt labern». Fächerübergreifendes, praktisches Arbeiten ist wichtig, Ergebnisse sollten präsentiert werden und mit erstelltem Material soll weitergearbeitet werden. So lernen Jungen, die Welt um sich herum zu gestalten und positiv zu beeinflussen.

Diese fünf Merkmale lassen sich auch auf andere Fächer übertragen.

### Männer als Vorbilder

Im Kapitel 2.1 habe ich aufgezeigt, dass männliche Vorbilder wichtig sind und mit dem Projekt MiU versucht man, Lehrer und Kindergärtner «anzulocken». Nun folgen Beispiele, wie die Männer ihre Vorbildfunktion bewusst wahrnehmen und den positiven Effekt auf das Selbstbild der Jungen (und Mädchen) steigern können. Die folgenden Beispiele werden von Herrn Lappe (Kaiser, 2005, S.128ff.) im Unterricht durchgeführt.

*Tanzpausen:* Die Kinder, die wollen, können in der grossen Pause, in der er die Aufsicht hat in einem grossen Saal (Singsaal, Aula) tanzen. Er animiert die Schüler (und Schülerinnen) mit einfachen Inputs.

*Klassenlager:* Eine andere Möglichkeit ergibt sich in der Mittelstufe. Wenn man das Klassenlager auf einem Pony-/Pferdehof durchführt, kann das viele positive Effekte haben: das Pflegen der Tiere fördert das Verantwortungsbewusstsein (Stichwort Hausarbeit) und durch das Reiten wird eine Stereotypengrenze überschritten in ein scheinbares «Mädchengebiet». Falls man nicht auf den Ponyhof geht, kann man immerhin die Hausarbeit so weit wie möglich von den Kindern machen lassen (inklusive Menüpläne erstellen und einkaufen), wodurch sie die Komplexität dieser Arbeit kennenlernen.

*Projektwoche:* Ein Mann könnte beispielsweise einen Koch-Workshop anbieten.

*Ämtli:* Eine Möglichkeit, um das Verantwortungsbewusstsein zu stärken und das Führen eines Haushaltes zu üben.

*Strafen:* Wenn es beim Streiten zu Tränen kommt, so kann man statt nach der Schuld zu suchen die Kinder dazu anleiten, wie sie den angerichteten Schaden wieder gut machen können; verarzten, streicheln und trösten. Bei Schäden an Objekten sollte es selbstverständlich sein, dass Kinder nicht eine standardisierte Strafe, sondern vielmehr die Reparatur des Objekts zur Folge haben. Allgemein kann es helfen, wenn man besonders Kindern, die einen starken Bewegungsdrang haben, körperbetontere Strafen gibt. Das Paradebeispiel ist dem Hausmeister (noch besser der Hausmeisterin...) zur Hand zu gehen.

Grundsätzlich können diese Dinge auch von Frauen durchgeführt werden, obwohl der Effekt verstärkt wird, wenn Männer es zu tun.

Etwas vom Allerwichtigsten, was alle Lehrpersonen tun können und sollten ist, nicht unreflektiert nach den Geschlechterstereotypen zu handeln. Die Lehrerinnen sollten wenn möglich eine Frau, auf jeden Fall nicht zu schnell einen Mann holen bei Problemen mit dem Beamer. Die Männer ihrerseits sollten sich nicht genieren, bei einer Kollegin Hilfe zu holen. So können sie ganz einfach dem Hierarchiedenken entgegenwirken.

Wenn man nun in einer Schule keine Männer hat, so gibt es zumindest die Möglichkeit, gute männliche Vorbilder von Zeit zu Zeit in den Unterricht einzubinden. Neben den bereits erwähnten Buchautoren gibt es zum Beispiel im Fach «Mensch und Umwelt» immer wieder Gelegenheiten dazu. So könnte man zum Beispiel einmal Hausmänner, Pfleger, Sekretäre, Militärdienstverweigerer oder Zahnarztgehilfen von den Kindern interviewen lassen.

### **2.3.6 Partielle Seedukation praktisch**

Nachdem ich nun exemplarisch die Idee reflexiver Koedukation deutlich gemacht habe, wenden wir uns geschlechtshomogenen Unterrichtseinheiten für Jungen zu. Die Palette der Möglichkeiten ist gross. So kann man sich überlegen, gewisse Fächer gelegentlich auf diese Art und Weise zu erteilen (zum Beispiel Deutsch). Andererseits kann man den Jungen Lernangebote zur Reflexion der eigenen Geschlechterrolle machen. Daneben gibt es noch die Variante, dass man den Klassenrat oder ähnliches ab und zu getrennt durchführt.

Wichtig sind dabei zwei Dinge: Erstens sind solche Lektionen Alibiübungen, wenn sie nicht regelmässig und gut durchdacht durchgeführt werden. Sie müssen in ein Gesamtkonzept eingebettet sein. Zweitens sollte man die geschlechtshomogenen Einheiten mit koedukativen Rahmenelementen umgeben. Es kann sich zum Beispiel jeweils eine Austauschlektion anschliessen. So kann man Mutmassungen und Ängsten (haben sie sich über uns lustig gemacht?) zuvorkommen.

Hier noch zwei konkrete Ideen, wie man Jungenstunden gestalten kann:

*Projekt «Wohlfühlräume»:* Man lässt die Kinder dokumentieren, wo sie sich in der Schule und in der Freizeit wohlfühlen. Dies kann mittels Videokamera, Fotoapparat, Zeichnungen etc. geschehen. Am Ende entsteht so eine Dokumentation.

*Klettern:* Klettern ist ein Teamsport, also Kooperationsfähigkeit fördernd und gleichzeitig für Jungen sehr attraktiv, da körperlich anspruchsvoll.

Einige weitere Beispiele für Lektionen, die man ko- oder seedukativ durchführen kann, wurden im Kapitel «Männer als Vorbilder» bereits genannt. Organisatorisch gesehen wäre es natürlich optimal, wenn eine männliche und eine weibliche Lehrperson Parallelklassen führen würden. Es sollte aber, zumindest in der in der Unterstufe, auch vom anderen Geschlecht gut geleitet werden können.

### **2.3.7 Schulische Jungenarbeit - NWSB**

Aus der Praxis heraus entstand im Jahr 2000 in der Deutschschweiz das Netzwerk Schulische Bubenarbeit (NSWB). Diese von Männern getragene Arbeit hat zum Ziel, «den Buben anstelle der herkömmlichen Männerstereotypen ein lebensfreudiges und lebensstüchtiges Selbstbild zu vermitteln. Dabei stehen die Ressourcen und Fähigkeiten der männlichen Jugendlichen im Zentrum und weniger die Probleme, die sie machen» (NWSB, o.J.). Es sollen «gewaltfreie Konfliktlösungen» (NWSB, o.J.) trainiert werden. Man will den Jungen Raum geben, ihre Unsicherheiten und Schwächen zuzulassen. Sie sollen lernen, über solche Dinge zu sprechen. Daneben wird aktiv daran gearbeitet, dass die Jungen das «Pascha-Verhalten» ablegen. Dies, indem sie Anerkennung finden für Fähigkeiten, die traditionell den Frauen zugeschrieben wurden / werden. Wenn man die Homepage der Arbeit besucht, kommt man leicht auf den Gedanken, dass es sich dabei um ein ausgefeiltes Interventionsprogramm handelt. Dass dies nicht so ist, drückt Lu Decurtins (2004), Vorstandsmitglied NWSB so aus: «Schulische Bubenarbeit ist keine Methode, sondern vielmehr eine Sichtweise»

(S. 11). An einigen Beispielen zeigt er anschliessend auf, wie diese ressourcenorientierte Sichtweise aussieht.

Unterrichtsstörungen werden als Überforderungssituation der Jungen gedeutet. Die Fähigkeiten Raum einzunehmen, Humor und Eigenständigkeit, die bei Störungen zum Tragen kommen sind durchaus positiv. Dies sollte man sehen und fördern. Es gilt, auf die Überforderung zu reagieren und nicht einfach das Verhalten zu sanktionieren. Wenn es um Aggression und Gewalt geht, so ist es wichtig zu erkennen, dass Aggression durchaus ein wichtiges Ausdrucksmittel ist. Folglich soll man Aggression ausleben lassen, Gewalt jedoch deutlich und bereits im Ansatz stoppen. Wenn es um dominantes Auftreten als Problem geht, so ist zu erkennen, dass die Fähigkeit, Gruppenhierarchien zu bilden eine ganz wichtige Ressource ist, gerade im Hinblick auf die Berufswelt. Deshalb solle man Hierarchien von Jungengruppen würdigen, aber unbedingt Grenzen einfordern. Auch der Mädchen-/Schwulenfeindlichkeit lässt sich etwas Positives abgewinnen: Die Jungen wollen Jungen sein und stolz darauf sein. Deshalb soll man die Buben positiv bestärken, (spielerisch) «weibliche» Seiten auszuleben. Der Mangel an Einfühlungsvermögen kann positiv gedeutet werden als «dicke Haut». So können zielstrebig Ziele verfolgt werden. Für die Intervention wird geraten, Gefühle spielerisch auszulegen, also beispielsweise Gefühle anderer zu erraten und zu benennen. Ein guter Hinweis für Gespräche unter vier Augen ist, dass man diese bei einer körperlichen «Strafaufgabe» wie zum Beispiel beim Hof wischen durchführt. Dies bewahrt den Jungen vor peinlichen Situationen, da er nicht gezwungen ist, schnell zu antworten, sondern Zeit hat, sich die Wörter zurechtzulegen.

Das NWSB bietet punktuelle Weiterbildungen und Hilfen wie zum Beispiel diverse Weiterbildungskurse, Impulstagungen und Beratung an. Daneben wird Öffentlichkeitsarbeit geleistet (siehe MiU) und man entwickelt und verbreitet das Know-how, indem man dazu ermutigt und Hilfe anbietet, Regionalgruppen aufzubauen. Das NWSB findet breite Unterstützung und Interesse, was ein Anzeichen dafür ist, dass Lehrpersonen das Bedürfnis haben, mehr praktische Inputs zum Umgang mit Jungen zu erhalten. Die Arbeit ist was ihr Jungenbild angeht – soweit das aus ihren Informationsmaterialien hervorgeht und generell gesagt werden kann – ebenfalls irgendwo zwischen der «doing gender»-Position und dem biologischen Ansatz, der fast alles als naturgegeben abtut, anzusiedeln. Eine pragmatische Position, die sich aus der Praxis bildet und wohl immer wieder modifizieren wird.

## **2.4 Biologische Ansätze – Rücksicht nehmen auf natürliche Differenzen**

Ein Ansatz, der dem soziologischen und speziell dem «doing gender»-Ansatz oft widerspricht, ist derjenige, dass es biologische Differenzen gibt, die einen Einfluss auf die unterschiedlichen Verhaltensweisen und Leistungen von Jungen und Mädchen haben.

So wurde unter anderem in einer Untersuchung herausgefunden, dass Kinder in fünfundzwanzig verschiedenen Kulturen Männern Aggressivität, Stärke und Unternehmungslust attribuieren, während Frauen als fürsorglich und affiliativ angesehen werden (vgl. Schultheis, Strobel-Eisele & Fuhr, 2006, S. 56). Das

männliche Hormon Testosteron verlangsamt, das weibliche Hormon Östrogen beschleunigt das Wachstum der Hirnzellen, Jungen gehen gewisse Problemstellungen nur mit einer Hirnhälfte an und die Motorik entwickelt sich bei den Jungen im Vorschulalter langsamer. Sie sind sowohl Grob- als auch Feinmotorisch weniger weit. Aufgrund dieser Fakten wäre es sinnvoll, die Jungen ein Jahr später in die Schule zu schicken, was in einigen Schulen bereits «mit grossem Erfolg» gemacht wird (vgl. Rhyner & Zumwald, 2002, S. 32).

Diese Fakten werfen ein etwas anders Licht auf die «doing gender»-Diskussion. Anstatt jedoch die beiden Ansätze gegeneinander auszuspielen, sollte man sie als gegenseitige Ergänzung sehen. Nach heutigem Stand der Wissenschaft wird angenommen, dass Gene und Umwelt gemeinsam auf die individuelle Entwicklung einwirken und es ist schwierig bis unmöglich festzustellen, ob Umweltfaktoren oder genetische Faktoren letztlich den Ausschlag geben. In diesem Sinn stelle ich nun Vorherigem widersprechende «Fakten» einfach einmal dar.

#### **2.4.1 Verschiedene Lerntypen**

Eine recht populäre Theorie ist die der verschiedenen Lerntypen (Gardner, 1993). Es werden unterschieden: die sprachlich, logisch-mathematisch, musisch, visuell-räumlich, körperlich-kinästhetisch, zwischenmenschlich (interpersonal), intrapersonal, und «naturalistisch» (naturalist) begabten Menschen. Jungen sind laut neurobiologischen Befunden tendenziell visuell-räumlich (Shaw & Hawnes, o.J.) stark, während Mädchen ihre Stärke eher im sprachlichen Bereich haben. Folglich müsste man darauf achten, dem visuellen Typen vermehrt gerecht zu werden – vor allem in den sprachlichen Fächern, wo die Jungen momentan schwächer sind. In der Primarschule in England, in der ich im letzten Herbst als Assistant Teacher arbeitete, war diese Idee verbreitet. Einen wichtigen Beitrag, um mehr auf visuelle Lerntypen einzugehen, war die Arbeit mit Interactive Whiteboards. Der Headteacher der Schule (eine Frau) sagte, dass dieses technische Spielzeug, das neben hohen Kosten auch einige Annehmlichkeiten für die Lehrpersonen bringt, die Jungen motiviere. Die Englisch-Didaktik an der PHZH setzt die Lerntypen-Theorie anders um (vgl. Fachbereich Englisch, 2006). Die vermittelte Methode heisst CLIL (content and language integrated learning). Es geht darum, das Sprachlernen mit der Vermittlung von Inhalten aus anderen Fächern (überwiegend Mensch und Umwelt) zu verknüpfen. So macht das Sprachlernen Sinn und es wird mittels verschiedenster Inhalte vermittelt, die die unterschiedlichen Lerntypen ansprechen (Lieder, Bewegungsanweisungen, Wachstum von Pflanzen, etc.).

Nach diesem Ansatz, der auf einer nicht unumstrittenen Theorie basiert, dessen methodisch-didaktische Konsequenzen aber meist begrüsst werden, komme ich nun noch zu einer – scheinbaren - Gegenposition zum «doing gender»-Ansatz. Es ist eine psychologische Sichtweise, die sich auf neurologische Erkenntnisse und Theorien aus der Psychologie stützt und sich einer beträchtlichen Popularität in den Medien erfreut, aber in Fachkreisen umstritten ist.



### 2.4.2 Psychologischer Ansatz

Generell wird davon ausgegangen, dass es Differenzen in den biologischen Dispositionen der beiden Geschlechter gibt, die das Verhalten beeinflussen. Diese werden durch die Gesellschaft und Kultur überformt, was aber nicht heisst, dass man sie deswegen ignorieren dürfte. So kommt Guggenbühl (2006) zur Aussage: «Statt Geschlechtseigenschaften abzubauen, gilt es, diese zu korrigieren, zu zivilisieren und in Einklang mit den Zielen der Emanzipation zu bringen» (S. 16). Deshalb kritisiert er die Art, wie in der Schweizer Bildungspolitik mit den Jungen umgegangen wird. Während man die Mädchen in den Bereichen (mathematisch-naturwissenschaftliche Fächer sowie Selbstvertrauen), in denen sie tendenziell schlechter abschneiden, fördert, spricht man bei den Jungen vom *Problem ihrer Einstellung*. Sie müssen sich von ihrem antiquierten Männerbild lösen, dann wird schon alles gut. Deshalb stellt Guggenbühl die Hypothese auf, dass sich die Erziehung und Schule von den Jungen wegentwickelt habe (2006, S. 36). Seine Kritik an der Jungenarbeit (Kapitel 2.3.7) ist, dass sie nicht auf die Probleme der Jungen eingeht, sondern sich für ein ideologisches Ziel einspannen lässt. Das Problem der momentan in ungewöhnlichem Ausmass negativ auffallenden Jungen in der Schule wird folglich auf eine «Verweiblichung der Schule» zurückgeführt. Damit ist eine Verweiblichung der *Pädagogik* und nicht der Frauenüberhang in der Schule gemeint. Männliche Werte und Einstellungen (Hierarchien, Rituale, Gruppennormen, Einzelarbeit) werden in der Schule zu wenig berücksichtigt. «Statt die Neuerungen als Zusätze und interessante pädagogische Impulse zu verstehen, wurden sie zu Paradigmen» (Guggenbühl, 2006, S. 111). So ist man also von der Jungenschule ins andere extrem der Mädchenschule gefallen. Im Folgenden werde ich die Kritikpunkte verdeutlichen.

*Unterschiedliche Kommunikationsarten:* Mädchen streben den Konsens an und versuchen über persönliche Annäherung, die Persönlichkeit des anderen zu dechiffrieren, Jungen und Männer hingegen wollen das Gegenüber zuerst irritieren. Sie bedienen sich des Mittels der Provokation, um von der Oberflächlichkeit wegzukommen und herauszufinden, wie eine Person wirklich ist und wie sie sich fühlt. Mädchen verstünden das wiederum nicht und werteten das als Zeichen von Aggressivität (vgl. Guggenbühl, 2006, S. 46ff.). In der Schule wird diese Sicht von den Pädagoginnen und Pädagogen mehrheitlich geteilt. Sozialkompetenz wird einseitig so ausgelegt, dass man fähig ist, (sozialen) Problemen mit Empathie und Hinwendung zu begegnen. Jungen neigen aber dazu, zu überzeichnen. Normalerweise wird das einfach als mangelnde Empathie gewertet, man könnte stattdessen auch positiv von einer Enttabuisierung des Problems sprechen. Dann wird das Problem zu einer Qualität, die man kultivieren könnte. Relativ deutlich wird das, wenn man sich die gegenteilige Situation vor Augen führt. Bei forcierter Konsenssuche kann die effektive Auseinandersetzung mit einem Problem blockiert werden. Konfrontative Lösungsstrategien sollte man als Chance nutzen und den Jungen helfen, Provokationen auf eine sozial akzeptierte Art und Weise auszudrücken.

*Gewalt:* Während Jungen ihre Aggressionen offen ausleben, wählen Mädchen eher Wege wie das Drohen mit Beziehungsabbrüchen, Verleumdungen und Ähnliches. In Sachen Beziehungsaggressionen haben die Mädchen mit 17,4%

gegenüber 2,0% die Nase vorn (Guggenbühl, 2006, S. 49). Jungen haben das Bedürfnis, Aggressionen sowohl mental als auch emotional zu erleben. Besonders Spiele werden von ihnen häufig dazu genutzt, ihre Aggressionen auszuleben und abzubauen. Wenn Jungen kriegerische Spiele machen, so wird dies häufig unterbunden, da man fürchtet, dass dadurch Gewalt gefördert werde. Man kann das symbolische sich Auseinandersetzen mit Aggressionen im Spiel aber auch als Sozialkompetenz deuten. Guggenbühl schlägt vor, das natürliche Bedürfnis zu kämpfen zu integrieren und Kinder beizubringen, fair und respektvoll zu kämpfen anstatt es gänzlich zu verbieten. Dass sich die Jungen mit dem Thema Gewalt in Bildern und Texten auseinandersetzen, lässt sich nicht vermeiden. Ihre Lebenswelt ist voll davon: die Musik, die Computerspiele und ihre Filme. Wenn die Schule ihnen nicht die Möglichkeit bietet, sich ohne Scheuklappen (z.B. zulassen, dass Knaben Details über eine Schlacht wissen wollen) mit dem Thema auseinanderzusetzen, wer tut es dann? Gewalt ist ein Thema, das die Menschheit seit ihren Anfängen beschäftigt, also ist es sinnvoll, sich damit auseinanderzusetzen. Die Entwicklung der Gesellschaft zur Nulltoleranz gegen Gewalt ist in Frage zu stellen. Vielleicht ist die absolut gewaltfreie Gesellschaft eine gefährliche Utopie.

Daneben werden andere Themen, die früher viel zu häufig zu *Schulstoff* wurden, heute zu wenig dazu gebraucht, die Kinder abzuholen. Gemeint sind Themen aus den Bereichen Technik und Sport. Sport kann nicht nur eine Tätigkeit sein, man kann auch darüber sprechen. Für viele Jungen (und Mädchen) sind solche Themen äusserst spannend und sehr relevant.

*Sprachverhalten:* Man spricht in diesem Zusammenhang von der Beziehungssprache der Mädchen und der Berichtssprache der Jungen. Vor allem der Wortschatz ist unterschiedlich; während Jungen einen fachspezifischen Wortschatz (z.B. im Bereich Sport) entwickeln, verfügen die Mädchen über einen allgemein tauglicheren Wortschatz für Beziehungs- und Alltagssituationen. Folglich schätzen die Jungen Vorträge, während die Mädchen in Dialogen brillieren. Das Problem der Jungen ist nun, dass sie sehr selten zum Zug kommen, da je länger je mehr Einzelgespräche, Gruppengespräche, Evaluationsgespräche, Feedback-Gespräche und Kritikgespräche geführt werden in der Schule. So sind die Jungen häufiger verbal überfordert. Da Mädchen in ihrem Sprachverhalten pragmatischer vorgehen, können sie ihre Wörter im (schulischen) Alltag effektiv einsetzen (vgl. Baron-Cohan, 2003, p.133ff.). Jungen neigen dazu, Akronyme zu gebrauchen (vgl. Gurian, p. 46). Diese Jungensprache, die von technischen Ausdrücken, Jargon und Akronymen wimmelt, ist in der Schule verpönt. Die sozial-kommunikativen Fähigkeiten und somit die Beziehungssprache sind zum Standard erklärt worden.

*Folgsamkeit und Fleiss:* Mädchen sind in diesen Bereichen tendenziell öfters Musterkinder. Dies ist teilweise auf biologische Ursachen zurückzuführen. Mädchen verfügen über mehr Oxytocin, welches uns befähigt, auf die Bedürfnisse und Wünsche von Bezugspersonen einzugehen (vgl. Guggenbühl, 2006, S. 66).

*Grandiosität:* Die oft erwähnte Selbstüberschätzung der Jungen wird ihnen in gewissen Situationen zum Verhängnis. Ein Beispiel sind Prüfungen, da sie eher

zu wenig als zu viel lernen. Dies ist mit ein Grund, warum von Pädagogen und Pädagoginnen gefordert wird, dass Jungen lernen, realistische Ziele zu setzen. Guggenbühl (2006) schlägt einen anderen Weg vor: Man solle die Grandiosität der Jungen als Ressource nutzen, indem man Alltagsprobleme in Bezug setze mit grösseren Problemfeldern, da dies den Ehrgeiz der Jungen anspornt.

*Ausdruck von Gefühlen:* Jungen wählen eher den Weg der Handlungen, um ihre Gefühle zu kommunizieren. Verbal tun sie dies oft mit Metaphern aus ihren Spezialgebieten. Guggenbühl (2006) ist der Meinung, dass Gefühle «nicht zwingend über Ich-Botschaften oder persönliche Interaktionen ausgedrückt werden» (S. 84) müssen.

*Liebe zum Risiko:* Der Alkoholkonsum (Kapitel 1.3) ist ein negativer Ausdruck davon. Der Reiz übermässigen Alkoholkonsums liegt darin, dass man mit dem Körper und der eigenen Persönlichkeit experimentieren kann ohne das Risiko vorher abschätzen zu können. Ein weiteres Indiz für die Risikofreude sind die Unfallstatistiken (siehe Kapitel 1.3). Die Eigenschaft an sich wird in der Gesellschaft dringend benötigt und ist keinesfalls einfach schlecht. Deshalb ist es pädagogisch nicht stimmig, einfach den Kopf zu schütteln über diese «Dummheit», die oft als Selbstüberschätzung abgetan wird.

*Hierarchiedenken:* Da die Jungen tendenziell ein hierarchisches Denken haben, ist es nicht tragbar, wenn Schulen dieses grundsätzlich als schlecht hinstellen. «Schultheorien und Pädagogiken nach dem Wesen des Kindes richten müssen und nicht umgekehrt» (Guggenbühl, 2006, S. 134). Und selbst in einer demokratischen Gesellschaft gibt es Hierarchien. Es darf nicht nur individualisierenden Unterricht geben in der Schule, da dieser der Psychologie der Jungen widerspricht, die sich an kollektiven Leitbildern orientieren (Baron-Cohan, 2001, p. 48). Jungen wollen sich an der Gruppe messen. Es ist wichtig für sie, dass sie ihren Platz in der Hierarchie kennen. Sie leisten in der Schule etwas, wenn sie eine Position erreichen können und von der Lehrperson dazu aufgefordert werden.

### Pädagogische Konsequenzen

Ich fasse kurz zusammen, welchen Massnahmenkatalog die obigen Gedanken zur Folge haben (vgl. Guggenbühl, 2006, S. 151ff.).

1. Klassische «Jungeninteressen» müssen im Unterricht wieder vermehrt aufgenommen werden. Also Dinge wie Schlachten, Technik und Sport. Dies als Gegenangebot zu den sozialen Themen und nicht zuletzt auch deshalb, weil die Jungen so verdeckt über ihre Gefühle sprechen können.
2. Das Schreckliche und existenzielle Herausforderungen der Gesellschaft gehören zum Unterrichtsstoff. Gewalt, Expeditionen, Katastrophen gehören auch zu den relevanten Themen dieser Welt.
3. Die Codes müssen bekannt sein: Klare Regeln müssen formuliert sein und der Ablauf des Unterrichts muss bekannt sein (Struktur klar).
4. Rituale sind eine weitere Strukturierungshilfe, um sich in der Gemeinschaft «Schule» zurechtzufinden.
5. Das hierarchische Denken respektieren: Nicht gut zureden oder appellieren, sondern klare, bestimmte Befehle erteilen. Neben dem Formulieren von

persönlichen Lernzielen und kooperativem Lernen muss der Wettbewerb seinen Platz haben. Um der anderen Kommunikationsart der Jungen gerecht zu werden, sollen gelegentlich Debatten geführt werden statt Dialoge. Ebenfalls in dieses Thema läuft, dass die Lehrperson nicht nur Mentor/in und Lernarrangeur/in sein soll, sondern auch «Zeremonienmeister/in». Er/Sie soll als Person eine Orientierungshilfe sein. Dazu brauche der Frontalunterricht genügend Raum, Hausaufgaben müssen kontrolliert werden, etc.

6. Die «Grandiosität» der Jungen (bei doing gender «Männlichkeitswahn» genannt) soll genutzt werden als Selbstmotivationsmechanismus.

7. Um der Persönlichkeit der Jungen Rechnung zu tragen, macht es nicht in jeder Situation Sinn, dass sie ihre negativen Gefühle artikulieren müssen. Sie merken manchmal, «dass sie Gefahr laufen, von ihren Emotionen überschwemmt und sogar gewalttätig werden» (Guggenbühl, 2006, S. 179) und sagen deshalb vernünftigerweise nichts. Manchmal sind sie damit einfach überfordert.

### **3. Zusammenführung der Ansätze und Beantwortung der Fragestellung**

Nach diesem, wie bereits zu Beginn gesagt, keinesfalls umfassenden Überblick über verschiedene Ansätze der jungenspezifischen Pädagogik will ich nun einen Versuch zur Zusammenführung der Ansätze und Beantwortung der Fragestellung machen.

Die erste Frage lautete:

1. Inwiefern sind Jungen in der Primarschule nicht fähig, ihr persönliches Potential zu entfalten?

Diese Frage hängt stark damit zusammen, wie man die Indizien für die Bedürfnisse der Jungen deutet. Deshalb ergeben sich in der Folge sehr unterschiedliche Förderansätze. Aus diesem Grund wäre es künstlich und nicht sinnvoll, die beiden Fragen getrennt zu behandeln. Deshalb hier die zweite Frage:

2. Wie können Jungen dazu gebracht werden, ihr Potential zu entfalten?

Wie im Kapitel «Indizien für übersehene Bedürfnisse der Jungen» geschildert, gibt es auffallende Diskrepanzen zwischen Jungen und Mädchen, im schulischen wie im ausserschulischen Bereich. Jungen sind markant öfters von Lernstörungen betroffen, bilden eine Mehrheit in Sprachheil- und Sonderkindergärten, werden häufiger von der Schule verwiesen und in Kleinklassen und Sonderschulen geschickt. Jungen sind in der Schule häufiger körperlich gewalttätig und mehr Opfer körperlicher Gewalt. Mehr männliche Jugendliche trinken sich in den Rausch. Als Erwachsene sterben sie häufiger eines nicht natürlichen Todes wie zum Beispiel bei Verkehrsunfällen, durch Suizid oder Drogenkonsum.

Dass sich die Jungen in allen Schulstufen häufiger bei den «Kindern mit speziellen Bedürfnissen» finden, lässt darauf schliessen, dass es sich nicht bloss um einige Ausnahmen handelt. Man sollte diese Fakten auf jeden Fall ernst nehmen.

### 3.1 «Doing gender» und geschlechtstypisierende Ansätze verbinden

Es gibt zwei – auf den ersten Blick total widersprüchliche - Extrempositionen, wie die Probleme der Jungen in der Schule gedeutet werden. Die eine ist eine psychologische Sichtweise, die die Schule und die Gesellschaft als Problemverursacher brandmarkt, da diese der Natur der Jungen nicht gerecht werde. Die Pädagogik wurde feminisiert; Gewalt und Aggression wird tabuisiert, Sozialkompetenzen einseitig gedeutet (Risikobereitschaft, Hierarchien, visionäres Denken u.ä. haben keinen Platz), «Jungenthemen» werden vernachlässigt, Wettbewerb wird ausgeschaltet und dafür wird Zusammenarbeit überbewertet. Die andere Position ist eine radikale Interpretation des «doing gender»-Ansatzes, der die Probleme bei den Jungen und den Menschen unserer Gesellschaft ortet, die an überholten, tradierten Männerbildern festhalten. Die Jungen orientieren sich – teils unverschuldet, da positive männliche Vorbilder fehlen – an diesem falschen Männerbild. Sie sind gewalttätig, fixiert auf Wettbewerb, sie dominieren (natürlich vor allem die Mädchen, da sie nicht damit umgehen können, dass die Mädchen besser sind), können nicht mit Gefühlen des Versagens und der Angst umgehen, sind dem «Männlichkeitswahn» verfallen, kurz: Sie sind Reliquien aus der Zeit des Patriarchats und haben den Anschluss an die moderne Gesellschaft verpasst.

Es ist nicht so, dass biologische oder psychologische Ansätze ihre Gültigkeit verlieren durch «doing gender», wie es manchmal pathetisch dargestellt wird. Doing gender und geschlechtstypisierende Ansätze haben begrenzte Gültigkeit und lassen sich ergänzend anwenden. So wird man der Tatsache gerecht, dass sich nicht genau sagen lässt, wie gross der Einfluss der Gene und wie gross der der Sozialisation auf individuelles geschlechtstypisches Verhalten ist. Ein monokausaler Ansatz würde zu kurz greifen, vielleicht sogar mehr Schaden als Nutzen bringen. Ich will an dieser Stelle skizzieren, wie ich mittels eines integrierenden Ansatzes Jungen fördern möchte:

Das Konzept der reflexiven Koedukation, wenn möglich ergänzt durch regelmässige partielle Seedukation ist ein guter Boden, auf den sich bauen lässt. In erster Linie geht es darum, das (männliche) Geschlecht als wahrnehmungs- und verhaltensprägenden Faktor im gesamten Unterricht zu reflektieren. Dabei darf man weder die Schuld für sämtliche Probleme der Jungen der Umwelt anlasten und alte Stereotypen verstärken, noch darf man sich auf ein politisch korrektes Bild des «neuen Mannes» versteifen und die Jungen mit ideologisch überhöhten (Wahn-)vorstellungen (ver-)formen. «Leitend soll viel mehr ein Bild von Jungen sein, das sie als schlussendlich autonom handelnde junge Menschen sieht. Wir haben Vertrauen in die Entscheidungs- und Verarbeitungsfähigkeit und in die Ressourcen der Jungen (Rhyner & Zumwald, 2002, S. 50).»

An einigen exemplarischen Details möchte ich Ausführen, wie die Metamorphose von «doing gender» und geschlechtstypisierenden Ansätzen aussehen kann:

Ich bin zum Schluss gekommen, dass Jungen vermehrt *sozial-kommunikative Kompetenzen* erwerben müssen, jedoch – und hier kommt wieder der psychologische Ansatz zum Tragen – sollen unbedingt auch «männliche» Stärken wie die direkte Provokation, Durchsetzungswille, Selbstvertrauen und Grandiosität (ich ziehe diesen Begriff dem des «Männlichkeitswahns» vor, zumal

er nicht politisch gefärbt ist) Platz haben. Wer diese Eigenschaften als falsch, dumm und «völlig daneben» hinstellt, läuft in Gefahr, gegen die Jungen zu arbeiten, was wohl kaum eine Lehrperson möchte. Dabei wird gern übersehen, dass die Jungen noch keine Männer sondern Kinder sind, die schrittweise und natürlich mit gewissen Übertreibungen ihr Lebenskonzept modifizieren. Schliesslich bin ich mit 25 Jahren kein «gemachter Mann», vielmehr entwickle ich mich in ständiger Auseinandersetzung mit der Umwelt weiter.

Ein weiteres Entwicklungspotenzial ist, dass Jungen lernen, ihre *Gefühle auszudrücken*. Die Psychologie liefert wichtige Hinweise, wo angesetzt werden kann. Jungen benutzen Metaphern aus ihren bevorzugten technischen Bereichen. Das ist eine Stärke, mit der gearbeitet werden kann. In der Kunst werden Gefühle schliesslich sehr häufig metaphorisch ausgedrückt. Jungen müssen aber lernen – zum Beispiel mit Hilfe der Kunstbetrachtung –, dass Metaphern nicht immer selbsterklärend sind. Jungen sollen ihre «Gefühlssprache» kennen lernen, so dass sie schlussendlich fähig werden, diese anderen zugänglich zu machen. Dies gilt auch für das Ausdrücken von Gefühlen durch Handlungen. Ein wunderschöner Weg, den ich bei meiner Verlobten oft wähle und beim Tanzen oder Gitarre spielen trainiere...

Dies führt mich gleich zum Punkt der Einbeziehung des *Bedürfnisses der Jungen nach Bewegung* in die Pausenplatz-, Schulzimmer- und Unterrichtsgestaltung. Ich glaube im Tanz liegt eine gute Möglichkeit (besonders für mich als Mann), um ihre Energie kreativ zu nutzen. Klettern (Kooperation), Kampfsport (Umgang mit Aggressionen) und Regeln für körperliche Auseinandersetzungen sind alles Möglichkeiten mit Fokus auf verschiedenen Ressourcen und Problembereichen. Je nach Klasse und Schulhaus können *gut reflektiert* gewisse Angebote – manchmal nur für Jungen/Mädchen - gemacht werden.

Daneben sollen «altbekannte», beide Geschlechter fördernde Dinge umgesetzt werden. Im den Schulen des Kantons Zürich ist das, wie in der Einleitung bereits erwähnt, verbindlich (siehe «Qualitätsstandards zur Gleichstellung von Mädchen und Jungen» im Anhang).

### **3.2 Erste Antwort auf die Fragen: Sozialkompetenz**

Jungen haben gewisse Defizite in sozialen Kompetenzen, die auf ein komplexes Zusammenspiel verschiedener Faktoren zurückgeführt werden können. Sozialkompetenz soll ressourcenorientiert gefördert werden. Reflexive Koedukation sollte der schulische Normalfall werden. Der theoretische Boden ist das «doing gender»-Konzept, ergänzt durch geschlechertypisierende Ansätze, die helfen die Ressourcen der Jungen nicht zu verkennen sondern zu nutzen. Die Lehrperson braucht neben diesem Hintergrundwissen viel Verständnis, pädagogisches Geschick und Kreativität für die konkrete Umsetzung. Es gibt mittlerweile viele gute Projekte zur Förderung spezifischer Kompetenzen der Jungen (siehe Kaiser, 2006). Auch das NWSB ist eine gute Adresse, wenn man als Einzelperson oder Schulhausteam nicht mehr weiterkommt. Auf solche Ressourcen sollte auf jeden Fall zurückgegriffen werden. Die Defizite der Jungen sind teils auf längst bekannte, biologisch begründete Entwicklungsrückstände zurückzuführen, die unbedingt mit einbezogen werden müssen.

Mehr Männer in Primarschule und Kindergarten wären eine grosse Hilfe im Bezug auf die Jungenförderung, aber der Frauenüberhang ist weder Rechtfertigung für das Versagen von Pädagogen/innen an den Jungen noch für mangelhaftes Verhalten von Knaben. Nicht irgendwelche, sondern authentische Männervorbilder sind gefragt. Diese können ein «modernes», genauso gut aber auch ein «tradiertes Männerbild» (wie ich) haben – solange sie ihr Verhalten reflektieren und ihr Bild vom Mannsein nicht zum Status quo erheben. Wichtig ist, dass die Jungen beides kennen lernen und nicht in eine Richtung «missioniert» werden. Nicht vergessen sollte man, dass nicht nur Lehrer, sondern auch Männer von ausserhalb der Schule als Vorbild dienen können.

### **3.3 Zweite Antwort auf die Fragen: Lesekompetenz**

Die Statistiken zeigen, dass das männliche Geschlecht in der Oberstufe in Klassen mit niedrigeren Leistungsanforderungen über- und im Gymnasium untervertreten ist. Dies ist teils auf oben erwähnte Mängel an Sozialkompetenz zurückzuführen, die in die Gesamtbeurteilung der Leistungen bei der Promotion einfließen, teils auf externe Faktoren und zu einem nicht zu unterschätzenden Anteil auf tendenziell schlechteres Abschneiden im sprachlichen Bereich. Haeblerlin, Imdorf und Kronig (2004) schlagen vor, ein Leistungsmonitoring einzuführen, um gerechtere Übertritte zu gewährleisten (und somit externe Faktoren auszuschalten) oder am allerbesten ganz auf die Selektionsstufen zu verzichten. Die Förderung der Sozialkompetenz habe ich oben skizziert.

Ein wichtiger Teil der sprachlichen Förderung ist die Verbesserung der Lesekompetenz der Jungen. Deshalb ist dies ein wichtiges Anliegen, dass unbedingt ernst genommen werden muss. Der Fokus ist auf die Qualität der Leseerfahrungen und nicht auf die Quantität zu legen. In Kapitel 2.2 finden sich Anregungen, wie dies geschehen kann.

### **3.4 Auswirkungen auf den schulischen Alltag**

Die Förderansätze, die ich hier dargelegt habe, sind teilweise nur mittels konstruktiver Zusammenarbeit im Kollegium zu bewerkstelligen, da sie die Schulhauskultur betreffen. Beispiele dafür sind die Pausenplatzgestaltung oder die Schulhausregeln und der Umgang mit Gewalt. Ich denke, dass es für mich als Junglehrer nicht einfach ist, hier Vorschläge zu machen. Es kann zu Spannungen führen, wenn man sich im Kollegium mit Geschlechterfragen auseinandersetzt. Deshalb ist es sehr wichtig, sattelfest zu sein und zu bleiben, was die theoretischen Grundlagen und Studien zu diesem Thema angeht. Ansonsten können solche Gespräche zu sinnlosen Grundsatzdiskussionen auf Stammtischniveau führen, die absolut kontraproduktiv sind. Ob die mediale Aufmerksamkeit für die Probleme der Jungen Gespräche zu diesem Thema erleichtert oder erschwert, ist schwierig zu sagen. Die Lehrpersonen sind sicher für das Thema sensibilisiert, ob sie sich aber ein differenziertes Bild darüber gemacht haben, ist eine andere Frage. Hilfreicher als die Medien ist sicher das NWSB. Im Hinblick auf die Schulentwicklung wäre es sinnvoll, wenn in einem Schulhaus eine Person speziell (auf keinen Fall nur!) die Anliegen der Jungen im

Blick hat und eine andere die der Mädchen. So kann Gender Mainstreaming in der Schule auf eine gute Art betrieben werden.



### **III SCHLUSSTEIL**

#### **1. Perspektiven**

Ich bin sehr gespannt darauf, wie sich „mein Ansatz“ in der Realität bewährt. Wichtig erscheint mir auf jeden Fall, die Jungen und die Mädchen selbst immer wieder danach zu fragen, was für Bedürfnisse sie haben.

Was ich vergebens suchte, waren Beispiele, wie Elternarbeit konkret funktionieren kann. Wie können die Eltern eingebunden werden in diese Arbeit? Wie kann es gelingen, ihnen meine Sicht und die pädagogischen Konsequenzen zu kommunizieren, ohne sie vor den Kopf zu stossen? Hier werde ich wohl selbst einen Weg finden müssen.

Ich realisiere nun, dass der Schluss, ich wisse genug über die Bedürfnisse der Mädchen und deren Förderung, ein wenig voreilig war. Literaturrecherche wird mir auch auf diesem Gebiet sicher gut tun. Die momentane Unausgewogenheit meines Wissens soll mich aber keinesfalls dazu verleiten, mit der Umsetzung zu warten, bis ich mehr über die andere Seite weiss. Einerseits profitieren nämlich die Mädchen genauso davon, wenn die Jungen in der Schule besser gefördert werden, da sich dadurch das Klassenklima positiv verändert. Andererseits ist reflexive Koedukation eine Einstellungssache, die sich über Zeit entwickelt und sich mit dem Wandel der Gesellschaft weiter verändern wird.

Damit die Schule wirklich ein Ort wird, wo beide Geschlechter gleiche Chancen haben, braucht es eine Bildungspolitik, die es schafft, eine Ausgewogenheit in der Bewertung und Förderung sämtlicher Fähigkeiten herzustellen, so dass Mädchen und Jungen gleichermaßen zum Zug kommen. Dieser «Fähigkeitenkatalog», der in den Köpfen aller am Projekt «Schule» beteiligten Individuen ist, wird sich in der Interaktion mit der Gesellschaft immer wieder verändern müssen. Gleichzeitig müsste man endlich die echten (nicht scheinbaren) Missstände in der (Berufs-)welt beheben. Dazu braucht es Menschen, die fähig sind, unparteiisch die Fakten zu erheben und zu interpretieren und die entsprechenden Massnahmen zu ergreifen. In diesem Prozess sind Geduld und Nachsicht sowohl von den Vertretern männlicher als auch von denen weiblicher Anliegen gefordert. Mit anderen Worten: Chancengleichheit – nur schon in der Schule- ist nie perfekt realisiert. Wer aber nicht versucht, Gerechtigkeit herzustellen, der schafft oder erhält Ungerechtigkeit. Deshalb sollten Lehrpersonen diese – im grossen Ganzen gesehen – kleinen Lernangebote dieser Arbeit ernst nehmen, reflektieren und in ihr sich ständig veränderndes pädagogisches Konzept übernehmen, in dem in gleichem Masse die Bedürfnisse der Jungen und die der Mädchen berücksichtigt werden.

#### **2. Persönliche Gedanken**

Während dem Schreiben war ich immer wieder überrascht, wie emotional ich beim Thema «Förderung der Geschlechter» werde. Ich habe ein Männerbild, das man in der feministischen Forschung als tradiert bezeichnet und eher negativ besetzt ist. Immer wieder stiess ich in den Büchern auf Sätze, bei denen irgendetwas in mir zu rebellieren begann oder – die andere Seite - von dem ich

fand, dass es den Nagel genau auf den Kopf trifft. Das von mir Geschriebene war oft entsprechend gefärbt. So musste ich immer wieder Distanz gewinnen und den Austausch mit anderen suchen, um anschliessend einen Abschnitt nochmals komplett zu überarbeiten, damit die subjektiven Aussagen zwischen den Zeilen verschwinden. Dabei war es für mich wichtig zu realisieren, dass alle Theorien vereinfachte Konstrukte sind und so gelesen werden sollen. So habe ich zwar ein traditionell-christliches Männerbild und glaube beispielsweise, dass es wichtig ist, dass in den ersten Jahren der Kindheit die Mutter für das Kind da ist und dass der Mann die Verantwortung für die Familie trägt (nicht zu verwechseln mit Dominieren). Trotzdem passe ich irgendwie nicht in das Schema des Mannes, der an tradierten Männerbildern festhält. Ich koche gerne, werde den Haushalt mit meiner zukünftigen Frau gemeinsam führen und zu meinen Hobbys gehört Tanzen und Reiten. Bei Assessments zur Sozialkompetenz und von bewertenden Instanzen in der Berufsbildung wurde als herausragende Eigenschaft immer wieder Empatie und Selbstreflexion erkannt. Ich denke, dass es jeder Lehrperson, die die Geschlechterfrage bei Weiterbildungen und im Unterricht nicht einfach ignoriert, ähnlich geht. Sie stösst an der eigenen Biografie, an Verletzungen und Wünschen an und lehnt deshalb gewisse Dinge zunächst kategorisch ab. Eine total menschliche Sache, die überhaupt kein Problem ist, solange man ehrlich zu sich selbst und offen für die Korrektur durch andere bleibt. Eine Portion Humor und die Fähigkeit, Dinge wie die «Geschlechterfragen» im Gesamtzusammenhang zu sehen, machen das Schule geben zusätzlich schöner.

Wir sollten uns immer wieder bewusst machen, dass es neben den Dingen, die wir den Kindern mittels ausgeklügelten pädagogischen Konzepten beibringen wollen, noch andere bedeutende Werte gibt. Niemals sollte auf Kosten der „Professionalität“ die Lebensfreude, Ehrlichkeit, Geduld und Liebe der Lehrperson auf der Strecke bleiben. Die Vermittlung dieser Werte ist eine übergeordnete Querschnittsaufgabe, die man nur durch Vorleben wirklich weitergeben kann – unabhängig vom Geschlecht.

## LITERATURVERZEICHNIS

- Baron-Cohan, Simon (2003). The essential difference. Male and female brains and the truth about autism. New York: Basic books.
- Bildungsdirektion Kanton Zürich (2006). Die Schulen im Kanton Zürich 2005/06. Zürich: Bildungsdirektion des Kanton Zürich
- Bundesamt für Statistik (2004). PISA 2003: Kompetenzen für die Zukunft. Erster nationaler Bericht. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik und EDK.
- Bundesamt für Statistik (2005). PISA 2003: Kompetenzen für die Zukunft. Zweiter nationaler Bericht. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik und Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Bundesamt für Statistik (2005). Todesursachenstatistik. Ursachen der Sterblichkeit 2001 und 2002. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik
- Bundesamt für Statistik (2006). Bildungsstatistik 2006. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Bundesamt für Statistik & Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2003). PISA 2000: Synthese und Empfehlungen. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik & Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren.
- Decurtins, Lu (2002). Bubenarbeit. Bubenprobleme – Bubenstärken! SuchtMagazin, 5, S. 11 – 14.
- Fachbereich Englisch (2006). Teaching English in the Primary School II. Modulkript der Pädagogischen Hochschule Zürich EN 220. Wintersemester 2006/2007.
- Gardner, Howard (1993). Multiple Intelligences: The Theory Into Practice. New York: Basic Books.
- Glaser, Edith, Klika, Dorle & Prengel, Annedore (Hrsg.) (2004). Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Guggenbühl, Allan (2006). Kleine Machos in der Krise. Wie Eltern und Lehrer Jungen besser verstehen. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Gurian, Michael (2001). Boys and girls learn differently! A guide for teachers and parents. San Francisco: Jossey-Bass.
- Haeberlin, Urs, Imdorf, Christian & Kronig, Winfried (2004). Chancenungleichheit bei der Lehrstellensuche. Der Einfluss von Schule, Herkunft und Geschlecht. Bern: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF), NFP-43 und Forum Bildung und Beschäftigung (Synthese 7).
- Hurrelmann, Bettina & Hammer, Michael (1994). Lesesozialisation in der Familie. In: Grundkurs Sprache. Reader 1. Modulkript der Pädagogischen Hochschule Zürich SP001, Wintersemester 2004/2005, S. 11-15
- Kaiser, Astrid (Hrsg.) (2005). Koedukation und Jungen (2. Aufl.). Weinheim: Beltz Verlag.
- Mettauer, Belinda & Szarday, Christopher (2005). Befragung der Zürcher Oberstufengemeinden zum Thema Schulausschluss. Bericht über die Ergebnisse. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich.
- Netzwerk Schulische Bubenarbeit (o.J.). Was ist schulische Bubenarbeit. Verfügbar unter: [www.nwsb.ch/was\\_ist\\_sb.html](http://www.nwsb.ch/was_ist_sb.html) [Datum des Zugriffs: 27.03.07]

- Netzwerk Schulische Bubenarbeit (2006). Kurzbeschrieb des Projekts. Verfügbar unter: [www.nwsb.ch/dokumente/projektbeschr\\_miu\\_auszug.pdf](http://www.nwsb.ch/dokumente/projektbeschr_miu_auszug.pdf) [Datum des Zugriffs: 27.03.07]
- Portmann, Rosemarie (1999). Gleich verschieden – Beispiele für eine mädchen- und jungengerechte Koedukation. Wiesbaden: Universum.
- Ryter, Annamarie & Schafroth, Kathrin (2001). Gleichwertige Förderung von Mädchen und Knaben in der Volksschule im Kanton Zürich. Bericht der Fachstelle für Gleichberechtigungsfragen des Kantons Zürich FFG zuhanden des Bildungsrates des Kantons Zürich. Zürich: Fachstelle für Gleichberechtigungsfragen des Kantons Zürich.
- Schultheis, Klaudia, Strobel-Eisele, Gabriele & Fuhr, Thomas (Hrsg.) (2006). Kinder: Geschlecht männlich. Pädagogische Jungenforschung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schweizerische Fachstelle für Alkohol- und andere Drogenprobleme (2005). Rauschtrinken in der Schweiz – Eine Schätzung der Prävalenz aufgrund verschiedener Umfragen seit 1997. Lausanne: Schweizerische Fachstelle für Alkohol- und andere Drogenprobleme.
- Schweizerische Fachstelle für Alkohol- und andere Drogenprobleme (2006). Alkohol und Gewalt im Jugendalter. Gewaltformen aus Täter- und Opferperspektive, Konsummuster und Trinkmotive – Eine Sekundäranalyse der ESPAD-Schülerbefragung. Lausanne: Schweizerische Fachstelle für Alkohol- und andere Drogenprobleme.
- Shaw, Sara & Hawes, Trevor (o.J.). Effective teaching and learning in the primary classroom. A practical guide to brain compatible learning. Leicester: Optimal Learning.
- Steinhausen, Hans-Christoph (Hrsg.) (2006). Psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen. Lehrbuch der Kinder- und Jugendpsychiatrie und – psychotherapie (6. Aufl.). München: Urban & Fischer.
- Strittmatter, Anton (2007). Mehr Männer in den Lehrberuf! Bildung Schweiz, 3, S. 17.

## **ANHANG**

### **Gleichwertige Förderung von Mädchen und Knaben: Qualitätsstandards zur Gleichstellung in der Schule**

#### **A Lerninhalte**

1. In Sprache, Texten und Bildern werden beide Geschlechter gleichwertig behandelt.
2. Lehrpläne, Lehrmittel und Lerninhalte orientieren sich an den Interessen beider Geschlechter und zeigen Frauen und Männer, Mädchen und Knaben in zeitgemässen, vielfältigen Rollen.
3. Lehrpersonen sensibilisieren Schülerinnen und Schüler dafür, geschlechtsspezifische Stereotypen und Diskriminierungen zu erkennen und aufzubrechen.

#### **B Unterricht**

4. Mädchen und Knaben kommen im Unterricht quantitativ und qualitativ ausgewogen zum Zug.
5. Lehrpersonen fördern Mädchen und Knaben geschlechterbewusst und methodisch gezielt.

#### **C Schulentwicklung und Bildungsperspektiven**

6. Bildungsverantwortliche nehmen Gleichstellung als Querschnittaufgabe wahr.
7. Frauen und Männer sind auf allen Hierarchiestufen und in allen Gremien möglichst ausgewogen vertreten.
8. Der Stand der Gleichstellung wird regelmässig in der Qualitätssicherung überprüft.

#### **D Aus- und Weiterbildung**

9. In der Ausbildung ist sicher gestellt, dass alle Lehrpersonen Genderkompetenzen erwerben und diese vermitteln können.
10. In der Weiterbildung ist der Umgang mit Heterogenität und Geschlechterdifferenz fester Bestandteil des Angebots und als Querschnittsthema etabliert.

## **Bestätigung**

Ich bin damit einverstanden, dass meine Vertiefungsarbeit mit dem Titel

---

für Schulungszwecke an der Pädagogischen Hochschule Zürich eingesetzt wird.

---

(Name, Vorname)

---

(Ort, Datum, Unterschrift)

## **Erklärung**

Hiermit erkläre ich, dass die vorliegende Arbeit von mir eigenständig verfasst wurde und keine anderen als die von mir angegebenen Hilfsmittel verwendet wurden. Alle Stellen der Arbeit, die anderen Werken dem Wortlaut oder dem Sinn nach entnommen wurden, sind mit Angaben der Quellen als solche gekennzeichnet.

---

(Name, Vorname)

---

(Ort, Datum, Unterschrift)