

# Zu „cool“ für die Schule? Warum erzielen unsere Jungen keine Erfolge?

Fiona Shelton  
Universität Derby, Großbritannien

---

*Bereits seit Jahren laufen in Großbritannien weitflächig Debatten über die Problematik nicht erwartungsgemäßer Leistungen von Jungen (underachievement), insbesondere im Bezug auf den Englisch-Lehrplan und speziell was das Lesen und Schreiben betrifft. Dieser Text gibt einen Überblick über ältere und aktuelle Literatur und versucht, Verständnis dafür zu gewinnen, warum Jungen in Grundschulen möglicherweise nicht ihr volles Potenzial ausschöpfen können. Die historische Perspektive zeigt, dass dies vor 30 Jahren nicht der Fall war. Mädchen waren es, die nicht ihre volle Leistung erbrachten. Der vorliegende Text bezieht sich auf eine Reihe von Zeitungsberichten, auf Aussagen von Erziehungsexperten und ministeriellen Veröffentlichungen, um Wege ausfindig zu machen, wie man unsere männlichen Schüler aktiv in ihre Ausbildung einbinden kann. Folgerungen für Grundschullehrer/innen werden diskutiert. Die Diskussion um die Verweiblichung der Grundschulen wird untersucht, die Einstellung von Jungen zum Lernen, die Notwendigkeit männlicher Rollenvorbilder an Primarschulen sowie soziokulturelle Ansätze bei der Unterstützung von Jungen zur Ausschöpfung ihres Potenzials.*

Der Studientext gliedert sich in folgende Abschnitte:

1. Historische Perspektiven
2. Testergebnisse zum staatlichen Lehrplan (National Curriculum)
3. Wurden unsere Primarschulen verweiblicht?
4. Was gewinnen Kinder durch das Engagement ihrer Väter?
5. Soziokulturelle Ansätze
6. Grundschuljungen „ins Boot holen“
7. Schlussfolgerungen für Grundschullehrer/innen
8. Schlussfolgerungen für die Schulen

Anregungen zur selbstständigen Weiterbearbeitung der Thematik  
Literatur- und Quellenverzeichnis

## **1. Historische Perspektiven**

Forschungsarbeiten während der siebziger und achtziger Jahre des 20. Jahrhunderts zeigten, dass Mädchen in Grundschulen die Jungen an Leistung übertreffen, besonders im Lesen und Schreiben. Bekannt war, dass Mädchen auf Grund ihrer früheren physischen Reifung einen kognitiven Vorsprung hatten, und dass Jungen die Mädchen im Jugendalter überholten. Bis in die achtziger Jahre des 20. Jahrhunderts wurde dieser Glaube durch Leistungsergebnisse gestützt. Seit Mitte der 1980er Jahre hat sich allerdings in allen Teilen Großbritanniens der Trend umgekehrt: Jungen erbringen geringere Leistungen als Mädchen ([www.standards.dfes.gov.uk/genderandachievement](http://www.standards.dfes.gov.uk/genderandachievement)).

Seit Mitte der 1990-er Jahre berichten die Medien jeden Sommer von den ‚verlorenen‘ Jungen (Gold 1995), von Jungen, die von den Mädchen gleichsam „in die Tasche gesteckt“ werden (Williams 1995) und sie betonen die Notwendigkeit einer „Rettung der verlorenen Jungen Großbritanniens“ sowie die Notwendigkeit zur „Erstellung von Rettungsplänen für das schwächere Geschlecht“ (Lee-Potter 2003). Dieses Medieninteresse wurde zu verschiedenen Zeiten durch herausragende Persönlichkeiten innerhalb der Bildungslandschaft noch verstärkt, wenn beispielsweise der Oberste Schulinspektor Ihrer Majestät (Her Majesty’s Chief Inspector) erklärte, dass das Versagen der Jungen „eines der beunruhigendsten Probleme“ sei, „welchen wir im gesamten Bildungssystem gegenüberstehen“ (Woodhead 1996). Der damalige Unterrichtsminister behauptet: „Wir stehen vor einem echten Problem von underachievement bei Jungen, speziell bei solchen aus Arbeiterfamilien. Diese schwachen Leistungen sind an eine Jungenkultur geknüpft, die in manchen Gebieten aus einer Deprivation erwachsen ist und aus einem Mangel an Selbstvertrauen und Lernchancen (Blunkett, DfEE, 2000, zit. nach: Younger, Warrington et al 2005, S. 16).

Delamont (1999) weist darauf hin, dass einige Forscher mit dem Gedanken spielen, dass „es sich um ein Problem handle“. Nach ihrer Ansicht sei aber „nichts mit den Jungen schief gelaufen, sondern für die Mädchen ist es sehr gut gelaufen“. Wenn wir uns allerdings darum bemühen, die Standards anzuheben, dann liegt das Augenmerk im Bezug auf Leistungssteigerung bei den Jungen. Es scheint, dass viele Jungen durch das Bildungssystem nicht gut auf die Herausforderungen in ihrem weiteren Leben vorbereitet werden und wir müssen uns fragen: „Was ist das Problem mit den Jungen?“ und „Was kann dagegen unternommen werden?“ (Fisher 2002).

Dieses Interesse an akademischen Leistungen von Jungen und an ihrem schulischen Engagement führte in Großbritannien zu einer deutlichen Veränderung der Gewichtung innerhalb der Gender Mainstreaming-Debatte. Während der siebziger und achtziger Jahre konzentrierte sich der Schwerpunkt der Gender-Arbeit und die Diskussion um

Chancengleichheit eindeutig auf Mädchen. Forschungsarbeiten zeigten, dass zum Nachteil der Mädchen Karriereerwartungen und Fächerwahl entlang traditioneller „Geschlechter-Grenzen“ verliefen bzw. getroffen wurden (Sharpe 1976; Deem 1980; Griffin 1985). Ferner zeigte sich, dass diverse Aspekte des „heimlichen Lehrplans“ zu einer Verfestigung der Geschlechterrollen beitrugen (Woods 1990). Mädchen wurden in der Klasse häufig dadurch an den Rand gedrängt, dass Lehrer/innen größere Bereitschaft zeigten auf Jungen zu reagieren, die die sprachliche Zuwendung auf sich zogen sowie den physischen Raum und die Aufmerksamkeit der Lehrer/innen für sich in Anspruch nahmen (Mahony 1985; Stanworth 1987).

Initiativen für Chancengleichheit konzentrierten sich auf diese Themen, auf neue Lehrbücher und eine gendergerechte Sprache, um bestehende Vorurteile zu reduzieren. Formen der Gruppendynamik und Interaktionsformen in der Klasse wurde(n) analysiert und die Basis eines gemeinsamen Curriculums geschaffen, um mehr Mädchen für Naturwissenschaften, Technologie und Mathematik zu gewinnen (Myers 2000). Weitere Initiativen konzentrierten sich auf politische Maßnahmen, um die Geschlechterdiskriminierung in den Karrierestrukturen zu reduzieren (Rudduck 1994). Dies könnte die Frage aufwerfen, ob die Mädchenförderung hinsichtlich ihrer Leistungen und Bestrebungen einen diametralen Effekt auf jene der Jungen im heutigen Großbritannien mit sich gebracht habe.

Die Debatte über Jungen als underachiever verschob das Interesse auf die Jungen in ihrem Selbstverständnis. Man sah sie weniger als Schüler, deren Einstellungen und Haltungen geändert werden mussten, wollte man die Benachteiligung der Mädchen eliminieren. (Kenway 1997). Bei einigen Kommentatoren und Regierungsstellen breitete sich ein zunehmendes Unbehagen (Epstein et al. 1998; Francis u. Skelton 2001; Martino u. Berrill 2003) und ebenso ein Gefühl panischer Angst aus.

## **2. Testergebnisse zum staatlichen Lehrplan (National Curriculum)**

Seit 1995 wird von allen staatlichen Schulen verlangt, die Schüler/innen am Ende von Key Stage 1 (Fünf- bis Siebenjährige) und 2 (Sieben- bis Elfjährige) zu testen; das DfES (Department for Education and Skills) hat die nationalen Ergebnisse jährlich veröffentlicht. Die jährliche Konstruktion von Tests mit unterschiedlichen Testitems, die auf die selben Standards abzielen, stellen eine beachtliche Herausforderung dar. Sie sind jedoch fester Bestandteil der Grundschulen und liefern ein immer zuverlässigeres Bild der Leistungen in den Kernfächern Englisch, Mathematik und Naturwissenschaften.

Die Testergebnisse dienen zur Identifizierung des von den Schüler/inne/n jeweils erreichten Lehrplanniveaus. Von den Prüfern werden sie als eines der Schlüsselkriterien benutzt, vor deren Hintergrund der Fortschritt der Kinder und die Leistungsfähigkeit einer Schule beurteilt werden.

Der Prozentsatz der Schüler/innen, die Level 2 erreichen (das Niveau, das von Siebenjährigen erwartet wird), beträgt gleich bleibend ungefähr 80 Prozent im Lesen und Schreiben. In den Jahren 1995 und 1998 betrug der Anteil der Schüler/innen, die in der Rechtschreibung Level 2 erreichten, 66 Prozent, folglich erheblich niedriger als die Anteile beim Lesen und Schreiben. In Mathematik ist der Anteil der Schüler/innen, die Level 2 erreichten, permanent (allerdings nicht viel) angestiegen und erreichte 84 Prozent im Jahr 1998.

Es bestehen nur geringe Unterschiede in den Mathematikleistungen zwischen Jungen und Mädchen, aber im Lesen, Schreiben und in der Rechtschreibung weisen Mädchen bei Key Stage 1 deutlich bessere Leistungen auf. Der Unterschied zwischen Mädchen und Jungen, die Level 2 erreichen, beträgt ca. 10 Prozent. Diese Kluft lässt keine Verringerung erkennen. Dies zeigt, dass die geringeren Leistungen der Jungen bei den Lese- und Schreibleistungen bereits in den ersten Schuljahren beginnen. Letztlich führt dies bei vielen Jungen, die mit schwachen Lese-/Schreibleistungen die Sekundarschulen beginnen dazu, dass sie den curricularen Anforderungen der Sekundarschulen nur unzureichend gewachsen sind (Ofsted [Office for Standards in Education] 1994 - 1998).

Besonders was das Schreiben betrifft konnte man dem entgegen halten, dass die Art und Weise, in der die Tests den Jungen vorgelegt werden, sie an einer erfolgreichen Bearbeitung hindern. Jungen schreiben gern zweckgebunden und betrachten das Schreiben um des Schreibens willen als schwierige Aufgabe. Eine NUT-Studie [National Union of Teachers], die in den letzten Jahren durchgeführt wurde, hob die Tatsache hervor, dass bis zu 60 Prozent der Schreibaktivitäten, die in Schulen durchgeführt werden, in Form von Abschreiben von der Tafel oder aus Büchern erfolgt. Dies könnte ein begünstigender Faktor für das schlechtere Abschneiden von Jungen sein. Es ist notwendig, dass Jungen den Grund des Schreibens, den Zweck und den Adressaten kennen. Wie bei praktisch jeder anderen Aktivität in der Schulklasse, sind eindeutige Lernergebnisse bei Jungen entscheidend (Wilson 2005).

Dennoch besteht eine begründete Besorgnis über die von manchen Jungen erreichten Leistungsniveaus. Es ist offensichtlich, dass in manchen Schulen mehr Jungen als Mädchen weniger leisten als sie könnten. Dieses unterschiedliche Leistungsmuster stellt eine

Hauptherausforderung für jene dar, die mit der Anhebung von Leistungsstandards in Schulen befasst sind. Die Arbeit in diversen Schulumilieus (Rudduck, Chaplain u. Wallace 1996; Pickering 1997; Younger et al. 1999), hebt die geschlechtsbezogene Tatsache hervor, dass mehr Jungen als Mädchen im Unterricht abschalten, dass mehr durch Jungen verursachte Disziplinprobleme beobachtet werden und dass mehr Jungen von einer Sekundarschulbildung ausgeschlossen bleiben.

Detailliertere Analysen zur Leistungssteigerung (DfES, 2004a) sowie die grafische Darstellung von Leistungsfortschritten von Jungen und Mädchen, die im Alter von sieben, 11 und 14 Jahren ähnliche Leistungsniveaus erreicht haben (auf Grund von Tests zum National Curriculum und von Beurteilungen durch die Lehrer/innen) legen in gleicher Weise nahe, dass in den englischen Primar- und Sekundarschulen mehr Mädchen als Jungen erheblich größere Fortschritte im Laufe der Key Stages 2 bis 4 machen (Younger, Warrington et al. 2005). Anzumerken ist allerdings, dass weiblicher Erfolg nicht notwendigerweise die logische Folge männlichen Versagens ist. Es besteht kein Grund, warum wir nicht Jungen und Mädchen in gleicher Weise bei ihren Erfolgen unterstützen sollten.

### **3. Wurden unsere Primarschulen verweiblicht?**

Bezogen auf ihren relativen Mangel an Kenntnissen und Fertigkeiten im Vergleich zu Mädchen findet sich nach Hill (2006) in der Diskussion um die schulischen Leistungen von Jungen der wiederkehrende Anspruch, dass mehr männliche Lehrer erforderlich sind, sowohl in Primar- als auch in Sekundarschulen. Ein häufig artikuliertes Argument ist, dass Jungen männliche Rollenvorbilder in der Klasse benötigen, die zeigen, dass Lernen auch eine Sache der „Kerle“ ist. Manchmal wird der Anspruch erhoben, dass mehr männliche Lehrer bei Disziplinproblemen helfen würden, da speziell Jungen mit geringen Kontakten zu ihrem Vater, männliche Autoritätspersonen benötigen.

Dieser letzte Aspekt erfährt häufig eine besondere Betonung im Bezug auf farbige Jungen und der Ruf nach mehr farbigen Lehrern wird folglich besonders dringend (Hill 2006). Des Weiteren weist Hill (2006) neuen Statistiken zur Folge darauf hin, dass trotz spezieller Bemühungen, die zur Rekrutierung von mehr männlichen Lehrern unternommen wurden, ihre Zahl sinkt. In den meisten Teilen Großbritanniens ist ihr Prozentsatz für alle Schulen unter die 25 Prozent-Marke gefallen, im Vergleich zu 40 Prozent im Jahr 1980. Er fügt hinzu, dass sich diese geringe Anzahl im Grundschulsektor weit mehr auswirkt, wo es nur 13 Prozent männliche Lehrer gibt, ihr Anteil in den Sekundarschulen fällt allerdings rascher. Nach Hill finden sich unter den Gründen für den Rückgang die Entlohnung, die „Paedo“-Panik, die Isolierung im Lehrerzimmer und die Tatsache, nur mehr mit disziplinärem

Eingreifen bei verhaltensauffälligen Jungen beschäftigt zu sein. Männer fliehen vor der Unterrichtstätigkeit und ihre Flucht lässt kein Ende erkennen.

Der Ruf nach mehr männlichen Lehrern in den Primarschulen ist nicht nur auf Großbritannien beschränkt. Solche Rufe ergehen auch durch die Regierungen in Nordamerika, Australien, Neuseeland und quer durch Europa (Skelton 2002). Die implizite Botschaft ist, dass männliche Lehrer gebraucht werden, um positive männliche Rollenbilder für Jungen und in geringerem Ausmaß für Mädchen zur Verfügung zu stellen. „Primarschulen sind vermutlich deswegen verweiblicht, weil das Lehrpersonal überwiegend aus Frauen besteht, und in Folge, die praktische Umsetzung des Lehrplans, Managementstrategien und Lehrererwartungen Mädchen begünstigen“ (Skelton 2001, S.88). Das ist allerdings eine vereinfachte Darstellung einer komplexen Situation. Dazu unterstrich Connell: „Wenngleich die meiste Diskussion über Maskulinität diesbezüglich still verläuft, dann ergibt sich sowohl aus den psychoanalytischen als auch aus den Prinzipien der sozialen Konstruktion, dass Frauen so wie Männer Träger(innen) von Maskulinität sind“ (Connell 1995, S.230).

Unabhängig von männlichen Merkmalen oder Attributen, die von Frauen dargestellt werden, kann nicht ins Treffen geführt werden, dass männliche Präsenz an den Primarschulen sinkt. Männliche Lehrer statten Jungen und Mädchen mit einer positiven Vorstellung vom Mann aus, die sich selbst in der Rolle des Lernenden befinden und die eine positive Haltung im Bezug auf Schule und Ausbildung demonstrieren.

Im Bericht „Wie man Jungen und Mädchen motiviert: Macht das Geschlecht des Lehrenden wirklich einen Unterschied?“ kamen Akademiker zu dem Schluss, dass das Geschlecht des Lernenden (Schüler/Student) und das Geschlecht des Lehrenden nicht signifikant interagieren. Das einzige signifikante Ergebnis war, dass Mädchen über eine bessere Beziehung zu weiblichen Lehrern berichteten, während Jungen von ziemlich ähnlichen Beziehungen sprachen (TES [Times Educational Supplement] 2005).

Die akademische Orientierung wird bei Jungen wegen ihrer Gleichsetzung mit „Weiblichkeit“ oft abgewertet und verunglimpft (Renold 2001). Wenn Jungen allerdings eine starke Notwendigkeit sahen, ihre akademische Überlegenheit gegenüber Mädchen zu behaupten, dann in der Weise, die akademische Leistungen der Mädchen als Versagen darzustellen, indem sie deren ernsthaftes Bemühen um schulische Arbeit herabsetzten und die Beiträge der Mädchen in Klassendiskussionen verspottet wurden. Dies lässt darauf schließen, dass Jungen „strebsam sein“ als weibliches Attribut betrachten, besonders in den Primarschulen,

in denen es wenige männliche Schulpraktiker gibt, die dieses Wahrnehmungsmuster durchbrechen würden.

Interessanterweise führt Renold ihre Untersuchungsergebnisse dahin gehend aus, dass Jungen, die bei ihren Peers als beliebt oder „cool“ wahrgenommen wurden, gleichermaßen Schüler mit hoher Leistungsfähigkeit waren, mit Interesse an Sport und Fußball und die auch ihre Freunde zum Lachen bringen konnten. Vorausgehende Studien stützen die Annahme, dass Humor ein Produkt, ein Effekt oder eine Strategie ist, durch welche Schüler versuchen, der Langeweile oder Schulverdrossenheit zu begegnen. Mealya (1989) und Woods (1990) sprechen von Humor als einer Coping-Strategie und „Gegengift“ zur Schule. Sie gehen der Frage nach, ob (unterdrückte) Gruppen, wie etwa Jungen, humorvolle Praktiken und Antworten zur Schau stellen. Indem Verhaltensweisen von außerhalb der Schule in das Klassenzimmer geholt wurden, präsentierten sie so ein aktiveres, vermännlichtes Selbst. Auf diese Weise entgingen sie irgendwie dem Anschein, dass sie arbeiten würden, was sie häufig vor einer Stigmatisierung als „Sonderlinge“ bewahrte (Skelton 1996, Renold 2001).

Neuere Forschungsarbeiten des DfES (2004) hoben die Notwendigkeit einer intensiveren Einbeziehung der Väter in die Ausbildung ihrer Kinder hervor. Das DfES unterstreicht die Tatsache, dass es zurzeit eine beträchtlich geringere Beteiligung von Vätern als von Müttern bei schulischen Lerninitiativen (besonders während der ersten Schuljahre) und ebenso bei Lernaktivitäten innerhalb der Familie gibt.

Forschungsarbeiten zeigen, dass sowohl Väter als auch Mütter die Entwicklung ihrer Kinder beeinflussen und dies manchmal in ähnlicher Weise und manchmal auf ganz unterschiedliche Art. Der gemeinsame Einfluss von Vater und Mutter ist ebenso von Bedeutung. Maßnahmen zur Einbeziehung beider Elternteile in das Schulleben und das Lernen ihrer Kinder können positive Unterschiede in den Leistungen, der Motivation und der Selbstachtung ihrer Kinder bewirken (DfES 2004).

#### **4. Was gewinnen Kinder durch das Engagement ihrer Väter?**

Die positive Einbeziehung von Vätern in die Lernaktivitäten ihrer Kinder ist mit besseren pädagogischen, sozialen und emotionalen Ergebnissen für ihre Kinder verbunden. Dies gilt für bessere Prüfungsergebnisse, einen regelmäßigen Schulbesuch und ein positives Verhalten, geringere Kriminalität, qualitativere spätere Beziehungen und eine bessere geistige Gesundheit.

Die Unterstützung beim Lernen und ein starker Wunsch, dass die Kinder mehr Erfolg haben als sie selbst (sogar bei ungünstigen eigenen Schulerfahrungen) stellen eine große Hilfe dar (DfES 2005, S. 5). Väter, die sich am Lernen ihrer Kinder (speziell bei Jungen) beteiligen und sich für den Lernerfolg ihrer Kinder interessieren, helfen mit, einige der Barrieren abubrechen, die Jungen im Bezug auf Schule und Ausbildung haben können. Sie entwickeln eine positivere Einstellung zum Lernen, sind einfühlsam und weisen zahlreiche Schulerfolge auf. Gleichzeitig wird die Meinung über Bord geworfen, dass Lernen allein Mädchensache sei.

## **5. Soziokulturelle Ansätze**

Soziokulturelle Ansätze zielen darauf ab, das innerhalb der Schule dominante Image „draufgängerischer Männlichkeit“ innerhalb der Peergroup oder der Familie und der Gemeinde in Frage zu stellen. Sie versuchen ein Ethos zu entwickeln, das dazu beiträgt, die Einstellung „es ist nicht cool zu lernen“ zu eliminieren. Das soziokulturelle Vorgehen unterstützt andere Ansätze auf vielfältige Weise. Soziokulturelle Ansätze verstehen sich nicht als etwas völlig Anderes, sondern nehmen eine grundlegende integrale Funktion im Rahmen anderer erfolgreicher Strategien ein. Auf diese Weise holen Schulen, die erfolgreich an Genderfragen arbeiten, die Jungen an Bord. Dabei handelt es sich um Schulen, die für soziokulturelle Kontexte (deren Teil sie sind) sehr sensibel sind. Ihr gesamtes Leitbild verkörpert dieses Verständnis.

Mit den Worten eines Schuldirektors besteht das Ziel darin, den „Einstellungen der Schüler einen neuen Rahmen zu geben, sodass akademischer Erfolg eine Wertschätzung erfährt, angestrebt wird und auch als erreichbar angesehen wird“ (Standards, DfES, 2003).

Nach Shipman und Hicks bestehen bei Lehrern und Jungen divergente Auffassungen von Motivation. Lehrer meinten, dass Jungen motiviert sind, wenn sie mitschreiben und sich Notizen machen können. Aber die Jungen waren der Meinung, die Lehrer wollten sie sinnlos beschäftigen und ruhig halten. Jungen waren auch der Meinung, dass sie beim Forschen, Experimentieren und Diskutieren motiviert wären (West 2002, S. 112). Man könnte argumentieren, dass „Jungen eben Jungen sind“ und so ein gewisses Bedürfnis nach Risiko, Herausforderung ja sogar nach Gefahr haben. Das sei eben Teil dessen, wie Jungen Lernen erfahren wollen und umso mehr, wenn sich dies in freier Natur abspielt. Was „zu sicher“ ist, wird für viele Jungen langweilig. Und gelangweilte Jungen verursachen oft Probleme.

Während das Vorherrschen einer „Anti-Lernkultur“ an Grundschulen weniger häufig zu beobachten ist, „kündigt innerlich“ eine Anzahl von Jungen die Schule mit Beginn der

Pubertät. Aus diesem Grund bedienen sich Schulen soziokultureller Strategien mit Hilfe organisatorischer Maßnahmen. Dazu gibt es unterschiedliche Ansätze, abgestimmt auf den jeweiligen Kontext einer jeden Schule. Aber das Hauptziel aller ist es, eine größere Beteiligung an der Schule zu fördern und die Selbstachtung der Jungen im Bezug auf das Lernen zu entwickeln. Jungen müssen bereits während ihrer Grundschulzeit in aktives Lernen involviert werden, um sie mit Beginn der Pubertät vor Schulfrust zu bewahren.

In einer Grundschule in den West Midlands wurden diverse Aktivitäten eingeführt, die es Jungen ermöglichen, ihre Gedanken und Meinungen zum Ausdruck zu bringen und sich an der Verschönerung ihrer Schulumgebung zu beteiligen. Beispielsweise tragen das Programm „Du schaffst es“ oder auch die Schulbehörde dazu bei.

Man gibt ihnen auch Gelegenheit, sich in Veranstaltungen der PSHE [Personal, Social and Health Education] zu artikulieren und zu äußern, mit dem Ziel, einen Sinn für die Zugehörigkeit zur Schulgemeinschaft sowie ihre Selbstachtung zu entwickeln. Ein Freizeit-Tandem-Programm (playtime buddy scheme) ist ein weiteres Beispiel eines möglichen Ansatzes. Jungen, die weniger leisten als erwartet (underachievers), kann so ein Gefühl des Stolzes auf sich selbst und auch auf die Schule, vermittelt werden. In einer Südlondoner Grundschule wurde ein kreatives Kunstprogramm eingeführt, um zu erforschen, in welchem Ausmaß Musik, Tanz und darstellendes Spiel einige der Lernbarrieren abbrechen kann, sodass auf diese Weise leistungsschwache Jungen stärker an Lernprozessen beteiligt werden können (DfES, 2003).

## **6. Grundschuljungen „ins Boot holen“**

Während die meisten Mädchen sogar von schlechten Lehrer/inne/n etwas lernen, trifft das auf die meisten Jungen nicht zu. Sie haben bald die Nase voll, schalten ab und entwickeln negative Einstellungen. Junge zu sein, mit all den Qualitäten eines „lärmenden Wesens“, voll von Risikobereitschaft, geht nicht recht gut Hand in Hand mit dem, was Lehrer/innen von Kindern in der Klasse erwarten (West 1999).

Geschlechtsspezifische Vorurteile – von Ressourcen bis hin zu den Lehrererwartungen – bergen das Potenzial, weitere Barrieren für das Lernen von Jungen aufzubauen. Mehr noch werden geschlechtsspezifische Vorurteile darin evident, wie wir mit Jungen und mit Mädchen kommunizieren. Die Häufigkeit, die Art und Weise und die Qualität unserer Interaktionen mit Jungen und Mädchen in der Unterrichtssituation müssen wir stets im Auge behalten.

Eine mögliche Fehlanpassung zwischen Unterrichtsstilen und den von Jungen bevorzugten Lern- und Arbeitsstilen perpetuieren für viele Jungen diese Barrieren. Von entscheidender Bedeutung ist in diesem Zusammenhang auch der Dialog mit Jungen darüber, wie sie lernen. Es geht allerdings nicht darum, Jungen generell als kinästhetische Lerntypen zu bezeichnen und zu versuchen den Unterricht nur darauf abzustimmen (Wilson 2005, <http://www.teachingexpertise.com/articles/boys-talk-to-them-654>).

## **7. Schlussfolgerungen für Grundschullehrer/innen**

Um sicherstellen, dass Jungen und Mädchen gleichen Zugang zum Curriculum finden sowie gleiche Möglichkeiten sich einzubringen, gilt es, einen ausgewogenen Weg zu finden, der beide Geschlechter in gleicher Weise anspricht. Es wäre nicht sinnvoll, ein ausschließlich jugendfreundliches Curriculum zu kreieren, da es das Ziel guter Unterrichts-/ Schulqualität sein sollte, alle Schülerinnen und Schüler im Sinne der Inklusion – unabhängig von ihrem Geschlecht – am Lernen zu beteiligen. Dazu bedarf es der Bereitstellung klar strukturierter Aktivitäten (kontextgebunden und bedeutungsvoll) die das Denkvermögen der Kinder herausfordern, Auswahlmöglichkeiten bieten und so den Unterrichtsertrag sichern können (Brownhill, Shelton und Gratton 2007). Es gilt, auf das Lehrgespräch als das Hauptmedium des Unterrichts zu verzichten und eine möglichst große Methodenvielfalt verfügbar zu haben, um die Erfolgsaussichten zu maximieren (Martin 2002, S. 152; West 2002, S. 168). Ferner muss sichergestellt sein, dass alle Kinder gleiches Lob erhalten. Nach West (2002) geben Mädchen an, dass Jungen nicht so oft gelobt werden wie Mädchen.

Aktives Lernen und praktisches Tun ist für alle Schüler/innen von großer Bedeutung, ebenso das Hervorheben der Bedeutung des Lernstoffes und der Anwendungsmöglichkeiten: „Wozu kann ich das brauchen?“ ist eine Schlüsselfrage für Jungen. Es empfiehlt sich, mit Hilfe realer Gegenstände, durch Exkursionen, durch Modelle etc. den Unterricht zu gestalten. Guten Lehrer/inn/en gelingt es, aus den Anschauungsmaterialien grundlegende Regeln und relevante Interessen der Jungen abzuleiten (Martin 2002, S. 145, 152; West 2002, S. 168).

Gary Wilson (Kirklees LEA-Schule in Großbritannien) berichtet, dass Jungen häufig Dinge nicht wissen, von welchen die Lehrer/innen jedoch annehmen, dass sie sie wissen. Zu diesen Voraussetzungen gehört z.B. Gedanken zu ordnen, pro und contra auf einem Blatt Papier festzuhalten und einen Standpunkt zusammenzufassen (West 2002, S. 132). All das sind wesentliche Anforderungen in den National Curriculum-Tests auf der Stufe von Key Stage 2. Forschungsarbeiten belegen, dass sich nichts ändern kann, wenn nicht Lehrer/innen ihre Erwartungen im Bezug auf Jungen ändern. Wenn der Glaube aufrecht

erhalten wird, dass Jungen im Allgemeinen weniger leisten als man erwarten könnte, dann unterliegen sie einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung.

## **8. Schlussfolgerungen für die Schulen**

Mach Jungen für ihr Lernen verantwortlich! In einem Fall lagerte eine Schule die Klassen des neunten Schuljahrs von der übrigen Schule aus. Dort gab es keine Pausenversorgung und die Jungen mussten eine solche organisieren. Sie hatten auch keine Turnhalle. Die Väter der Jungen wurden gebeten, bei der Errichtung einer Turnhalle mitzuhelfen. Was sie dabei an Verantwortung lernten, war riesig und die Jungen erfuhren Wertschätzung, fühlten sich respektiert und gemocht von ihren Lehrer/innen, Eltern und in der Gruppe der Gleichaltrigen (Martin 2003, S. 152, S. 168). Jungen haben das Gefühl, dass Lehrer/innen in zu vielen Schulen „nicht fragen, nicht zuhören und sich nicht kümmern“ (Slade und Trent 2000, S. 205). Schulen hingegen, die gute Jungenarbeit leisten, zeigen, dass sie „hinhören können“ und die Bedürfnisse der Jungen sorgfältig analysieren (West 2002). Slade und Trent (2000) fassten zusammen, wie ein guter Lehrer/eine gute Lehrerin für Jungen aussieht: sie oder er hört auf dich, lacht mit dir, respektiert dich, wünscht dir erfolgreich zu sein, beurteilt dich nicht strenger für schlechtes Benehmen.

Werden Anstrengungen unternommen, Jungen aktiv in ihr Lernen zu involvieren, dann können Schulen auch dazu beitragen, dass Eltern wirkungsvolle pädagogische Arbeit verstehen, dass sie die Schreib-/Lesefähigkeiten ihrer Kinder auf allen Ebenen unterstützen, dass sie selbst „Lese-Vorbilder“ darstellen und dies auch weiterhin tun.

Schulen können Jungen in ihrem Gefühl bestärken, dass das Lernen etwas ist, was sie – ohne Furcht verspottet zu werden – auch bewerkstelligen können, indem sie Spaß am Lernen mit ihnen haben und in der Klasse einen Sinn für Humor aufrechterhalten.

Jungen respektieren Personen, die zuhören, auf sie reagieren und sich für sie interessieren. Mag sein, dass dies der erste Schritt ist, die Leistungsschere zwischen den Geschlechtern zu schließen. Vielleicht auch ein Beitrag dazu, dass Jungen sich nicht nur im kognitiven, sondern auch in ihrem affektiven Bereich entwickeln und wachsen.

### **Anregungen zur selbstständigen Weiterbearbeitung der Thematik (ergänzt von R. Seebauer)**

1. Auf welche Weise erfolgt in Ihrem Land die Qualitätsmessung bzw. Qualitätssicherung an Schulen? Gibt es in Ihrem Land so genannte standardisierte Leistungstests? Ermitteln Sie

den aktuellen Diskussionsstand um standardisierte Leistungsmessverfahren und erstellen Sie zu dieser Thematik eine Liste von Pro- und Kontrameinungen!

2. Kontaktieren Sie die PSHE-Organisation (Personal Social Health Education) und ermitteln Sie ihren Tätigkeitsbereich (NationalPSHE.MBX@vtplc.com)! Gibt es in Ihrem Land vergleichbare Einrichtungen? Wenn ja, welche Ressourcen und Hilfestellungen für Lehrer/innen sind dort verfügbar?

3. Im Text war davon die Rede, dass alle Kinder gleiches Lob erhalten sollen und dass (nach Aussagen von Mädchen) Mädchen mehr Lob erhalten als Jungen.

Versuchen Sie an Hand relevanter Literatur, differenziertere Aussagen zum Thema „Lob und Tadel“ zu finden.

4. Unterrichtsbeobachtung (ca. 15-20 Minuten): Versuchen Sie, mit Hilfe des folgenden Rasters (zunächst in Form einer Strichliste) festzustellen, für welche Verhaltensweisen Jungen, bzw. Mädchen Lob erhalten. Unter welchen dieser Kategorien (Ordnung, Fleiß, Disziplin, intellektuelle Kompetenz) wendet sich der Lehrer/die Lehrerin einem Kind zu? – Registrieren Sie Häufigkeiten. Gibt es stereotype Interaktionsmuster? Wenn ja, führen Sie dazu Beispiele an! Fassen Sie das Ergebnis Ihrer Beobachtungen schriftlich zusammen!

Jungen				Mädchen			
Ordnung	Fleiß	Disziplin	Intellektuelle Kompetenz	Ordnung	Fleiß	Disziplin	Intellektuelle Kompetenz

### Literatur- und Quellenverzeichnis

Brownhill, S., Shelton, F. and Gratton, C.: 101 Essential Lists on Managing Behaviour in the Early Years, London, Continuum 2006

Deem, R. : Schooling for Women's Work, London: Routledge & Kegan Paul 1980

Delamont, S.: Gender and the discourse of derision. Research Papers in Education, 14 (1999) 1, S. 3–21

Epstein, D., Elwood, J, Hey, V. & Maw, J., Failing Boys? Issues in Gender and Achievement, Buckingham: Open University Press, 1998

Francis, B. & Skelton, C.: Investigating Gender: Contemporary Perspectives in Education, Buckingham: Open University Press 2001

Griffin, C.: Typical girls? Young Women from school to the Job Market, London:

- Routledge & Kegan Paul 1985
- Gold, K.: 'Hard times for Britain's lost boys', *New Scientist*, 4. Februar 1995
- Hill, D.: 'A Man's Touch', *The Guardian*, 16. November 2006
- Kenway, J.: 'Masculinities in Schools: Under Siege, On the Defensive and Under Reconstruction? Discourse': *Studies in the Cultural Politics of Education*, 16, 1995, S. 59-79
- Kenway, J.: 'Taking Stock of Gender Reform Policies for Australian Schools: past, present and future', *British Educational Research Journal*, 23, 1997, S. 329-344
- Lee-Potter, E.: 'Rescue plan for the weaker sex', *Secondary Education*, April 3, 2003, S. 10
- Mahony, P.: *Schools for the Boys? Co-education Reassessed*, London: Hutchinson 1985
- Martin, A: Enhancing the educational outcomes of boys, *Youth Studies Australia*, 22 (2003) 4, S. 27-46
- Martino, W. & Berrill, D.: 'Boys, Schooling & Masculinities: interrogating the 'Right' ways to educate boys', *Educational Review*, 55, 2003, S. 99-117
- Myers, K.: *Whatever Happened to Equal Opportunities in Schools? Gender Equality Initiatives in Education*, Buckingham: Open University Press 2000
- Pickering, J.: *Raising Boys' Achievement*, Stafford: Network Educational 1997
- Renold, E: 'Learning the 'Hard' Way: boys, hegemonic masculinity and the negotiation of learner identities in the primary school', *British Journal of Sociology of Education*, 22 (2001) 3, S. 369-380
- Rudduck, J.: *Developing a Gender Policy in Secondary Schools*, Buckingham: Open University Press 1994
- Rudduck, J., Chaplain, R. & Wallace, G.: *School Improvement: what can students tell us?* London: David Fulton 1996
- Sharpe, S.: *Just Like a Girl: how girls learn to be women*, London: Penguin 1976
- Shipman and Hicks, cited in West: *What is the Matter with Boys?* Sydney: Choice Books 2002
- Skelton, C.: The 'Feminisation of Schooling' or 'Re-masculinising' Primary Education? *International Studies in Sociology of Education*, 12 (2002) 1, S. 77-96
- Slade, M and Trent, F.: What the boys are saying: an examination of the views of boys about declining rates of achievement and retention, *International Education Journal*, 1 (2000) 3, S. 201-229
- Stanworth, M.: 'Girls on the margins: a study of gender divisions in the classroom'. In G. Weiner & M.Arnot (Hrsg.): *Gender under Scrutiny*, London: Hutchinson 1987
- TES: *Motivating boys and motivating girls: Does teaching gender really make a difference?*, 25. November 2005
- West, P.: *What is the Matter with Boys?* Sydney: Choice Books 2002

Williams, E.: 'Lapped by Girls', Times Educational Supplement, 14. Juli 1995

Woods, P: The Happiest Days? How Pupils Cope with School, Basingstoke: Falmer Press 1990

Younger, M and Warrington, M.: Raising Boys' Achievement University of Cambridge Faculty of Education HMSO 2005

**Ausgewählte Linksammler:**

<http://www.archive.official-documents.co.uk/document/ofsted/ped/ped-03.htm>

[standards.dfes.gov.uk/genderandachievement/word/InterimReportAug03.doc](http://standards.dfes.gov.uk/genderandachievement/word/InterimReportAug03.doc)

<http://www.decs.act.gov.au>

<http://www.teachingexpertise.com/publications/g-t-primary-update-221>

<http://www.literacytrust.org.uk>